

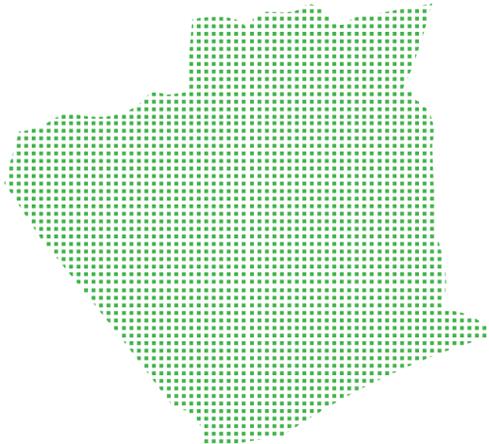
Numéro 28 / Année 2020

Synergies Algérie

Revue du GERFLINT

**Dimensions multiples de la recherche
didacticienne, linguistique et littéraire
en Algérie**

Coordonné par Sophie Aubin



Synergies Algérie

Numéro 28 / Année 2020

Dimensions multiples de la recherche
didacticienne, linguistique et littéraire
en Algérie

Coordonné par Sophie Aubin



REVUE DU GERFLINT
2020

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Algérie est une revue francophone de recherche en sciences humaines et sociales particulièrement ouverte aux domaines des sciences du langage, de la littérature, de la didactique des langues et des cultures.

Sa vocation est de mettre en œuvre, en Algérie, le *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau* du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie essentiellement des articles dans cette langue mais sans exclusive linguistique et accueille, de façon prioritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants: défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, aide aux jeunes chercheurs, adoption d'une large couverture disciplinaire, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Algérie** est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de *Synergies Algérie*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Conformément aux règles déontologiques et éthiques du domaine de la Recherche, toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat, retrait inopiné de proposition d'article sans en informer dûment la Rédaction) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle

ISSN 1958-5160 / ISSN en ligne 2260-5029

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen Normandie, France

Président d'honneur

Mohktar Nouiouat, Professeur émérite, Université d'Annaba, Algérie

Rédacteur en chef

Saddek Aouadi, Professeur, Université d'Annaba, Algérie

Rédacteur en chef adjoint

Boumediène Benmoussat, Professeur, Université de Tlemcen, Algérie

Rédactrice en chef adjointe

Latifa Kadi, Professeur, Université d'Annaba, Algérie

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains-les-Moulins - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

synergies.algerie.gerflint@gmail.com

Comité scientifique

Samir amir Abdelhamid (Université de Batna, Algérie), Christine Barré-de-Miniac (Université Stendhal-Grenoble 3, France), Jacqueline Billiez (Université Stendhal-Grenoble 3, France), Serge Borg (Université de Franche-Comté, France), Farida Boualit (Université de Béjaïa, Algérie), Daniel Coste (ENS Lettres et Sciences humaines de Lyon, France), Danièle Manesse (Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3, France), Hadj Miliani (Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem, Algérie), Assia Lounici (Université d'Alger, Algérie), Fouzia Sari (Université d'Oran, Algérie), Paul Siblot (Université Paul Valéry, Montpellier 3, France).

Patronages et partenariats

Ministère Algérien de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (Pôle *Recherche & prospective*), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing, ProQuest.

Numéro financé par le GERFLINT.

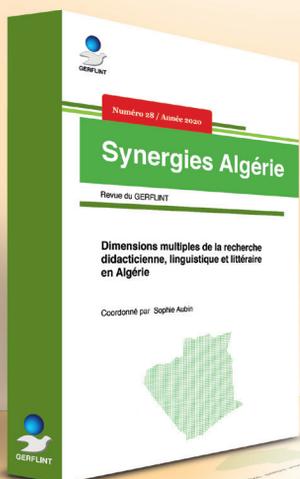
PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Algérie n° 28 / 2020
<https://gerflint.fr/synergies-algerie>



Indexations et références

ABES (SUDOC)
Data.bnf.fr
Dialnet
DOAJ
EBSCOhost (Humanities Source)
Ent'revues
ERIH Plus
Héloïse
Index Islamicus
ISSN Portal / ROAD
JournalBase (CNRS)
JournalSeek
Linguistic Bibliography
LISEO (France Éducation Internationale)
MIAR
Mir@bel
MLA (Directory of Periodicals)
ProQuest central
Scopus
Scopus Sources
SHERPA-RoMEO
SJR. SCImago
Ulrichsweb



Revue de Catégorie B, selon les Critères du Conseil Scientifique de l'Université du Ministère Algérien de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique, acceptable pour soutenance de thèse de doctorat et inscription à l'habilitation universitaire dans le domaine des Sciences Humaines et Sociales.

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité



Synergies Algérie n°28 / Année 2020

ISSN 1958-5160 / ISSN en ligne 2260-5029

Dimensions multiples de la recherche didacticienne, linguistique et littéraire en Algérie

Coordonné par Sophie Aubin

Sommaire

Préface et présentation

Jacques Cortès	11
Quelques jugements révérencieux mais non obligatoirement adulateurs. Sur l'imperium diversitaire de la Didactologie/Didactique des Langues et des Cultures contemporaine	

Sophie Aubin	23
Quatre recueils d'articles	

Enseignement-apprentissage du français à l'école et Alphabétisation en français

Hidaya Djouder	29
Perspectives pour un enseignement de l'altérité	

Sidi Mohamed Talbi, Fatima Zohra Harig-Benmostefa	43
Le récit de fiction comme passerelle pour une compétence interculturelle	

Rima Redouane	59
Pour une intégration des activités ludiques dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie	

Nawal Bengaffour	75
Pédagogie inclusive et mécanismes de prise en charge des enfants à besoins spécifiques	

Farid Mazi	89
La dimension proxémique de l'agir professoral : vers l'identification de modèles dans des classes de français langue étrangère	

Noria Amzal	103
Former des adultes en français dans le contexte algérien, pourquoi ? et comment ?	

Nadir Lalileche	121
Alphabétisation en Algérie : la difficile entrée dans l'écrit	

Études du français à l'Université

Aouïcha Oudjedi-Damerdji, Rabéa Benamar	133
Du français courant au français de spécialité en Algérie. État des lieux	
Ghazala Merazga	149
Quel scénario d'évaluation d'un public universitaire algérien plurilingue ?	
Mourad Allali	163
Proposition de solution multimédia pour l'observation et l'évaluation de compétences transversales en français langue étrangère en milieu universitaire algérien via l'e-learning	
Houda Sérïdi, Nawal Boudechiche	175
Conscientisation du phénomène collocationnel : de la prise de conscience au savoir-faire langagier	
Alsmadi Ayman	193
Réflexion sur la notion d'erreur sémantique du lexique verbal : les verbes d'ingestion	

Évolutions sociolangagières

Said Mahmoudi, Fatima Zohra Harig Benmostefa	207
La production caricaturale politico-sociale : entre liberté d'expression et atteinte à la vocation publicitaire de l'image de marque d'ooredoo en contexte algérien	
Mounir Miloudi	221
Les incidences de la politique linguistique algérienne à l'ère de Bouteflika sur les pratiques langagières des habitants de la commune d'El-Oued	
Abdelnour Benazzouz	241
La pratique langagière jeune en contexte algérien : quelques commentaires sociolinguistiques	
Soufiane Bengoua	257
L'aphérèse et les adaptations phonétiques des monèmes du français dans la langue maternelle en Algérie	
Hamidi Aïcha, Abadi Dalila	269
Typologie des dictionnaires bilingues : cas des dictionnaires arabe-français et français-arabe	

Analyses romanesques

Lineda Bambrik	283
Le paradoxe et les possibles narratifs dans <i>Jacques le Fataliste et son maître</i> de Diderot	
Fattah Adrar	295
La dualité problématique <i>œuvre</i> et <i>Être</i> dans les textes d'Assia Djebar	

Fatima Zahra Asma Benladghem-Ghouali, Nahida Guellil	307
L'image de l'immigrant sub-saharien dans la société marocaine dans le roman « Le mariage de plaisir » de Tahar Bendjelloun	
Ismail Slimani	319
Prototypes de questionnements romanesques du Sacré pour une approche poético-cultu(r)elle du texte littéraire algérien	

Annexes

Consignes aux auteurs.....	335
Publications du GERFLINT.....	339

Synergies Algérie n° 28 / 2020



Préface et Présentation





ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

Synergies Algérie n° 28 - 2020 p. 11-21

Quelques jugements révérencieux
mais non obligatoirement adulateurs.
Sur l'imperium diversitaire
de la Didactologie/Didactique des Langues
et des Cultures contemporaine

Jacques Cortès

Fondateur et Président du GERFLINT, France

L'Université en général (haut-lieu théorique de la Pensée) n'éprouve traditionnellement aucune passion pour cette discipline infiniment délicate qu'est la pédagogie. En France, le passage très éphémère, dans les années 1990, aux IUFM (*Instituts Universitaires de la Formation des Maîtres*) a même accru cette tendance en donnant à cette discipline une orientation plus théorique, donc plus noblement « science de l'éducation », que prosaïquement « pratique ». D'où, sur le plan professionnel, un résultat qui aurait pu être meilleur. En passant ensuite sous le contrôle des Universités, les anciens professeurs d'IUFM adoptèrent d'enthousiasme les mœurs des lieux où ils atterrirent. On les comprend, c'était tentant quoique dangereux pour la pédagogie.

Simple exemple : comme le disait à ses élèves un jeune phonéticien chargé (dans une Université normande), à son grand dam, d'enseigner la phonétique corrective à des étudiants de Français Langue Etrangère, pour lui, un tel travail, « c'était de la soupe ». « Il n'était pas là pour ça » mais pour « faire de la phonétique scientifique », celle, précisément, qu'il avait étudiée en préparant sa thèse, donc la seule qui pouvait avoir un intérêt véritable non pour ses élèves mais pour la suite de sa carrière.

Toujours en France, on verra, en effet, que les linguistes, en héritant du FLE (suite à la Commission Auba¹) ont eu nettement tendance à considérer objectivement cette discipline pragmatique comme une extension mineure de la leur qu'ils estimaient évidemment plus conforme à leurs intérêts. Et puis, ne l'oublions pas, enseigner ce qui est déjà écrit dans les livres sous la plume de vénérés Maîtres (eux-mêmes ravis d'être cités car de là dépend leur renommée) c'est tellement plus simple que de chercher des « techniques » pas possibles pour « faire la soupe » d'élèves-professeurs simplement désireux de trouver un emploi pour « gagner leur vie ». Comme les « linguistes » avaient par ailleurs pleine autorité au CNU, ils utilisèrent abondamment les effectifs étudiants nouvellement « inscrits » que mobilisait le FLE, pour faire titulariser *en catimini* leurs propres doctorants. Ambiance ! Toute protestation de la part des « FLE, FLM, FLS et FLI » devint la marque d'un indiscutable mauvais esprit qu'il fallait châtier de diverses façons (ce

qu'on fit avec énergie). Les postes qui auraient dû être FLE furent parfois (souvent même) généreusement distribués aux disciples linguistes et sociolinguistes avec une malhonnêteté tellement générale dans certains cas qu'elle en devint vertu. Les légitimes protestataires (dont je fis partie) furent *ipso facto* qualifiés d'insupportables semeurs de troubles et persécutés également à la mesure de leur importance potentielle. Très curieusement, aucune instance politique ne vit quoi que ce fût de répréhensible dans un tel « trafic » de postes universitaires.

« Fors la Science », la vraie bien entendu (ne plaisantons pas à ce propos), la pédagogie ne peut être une activité sérieuse. L'une n'exclut pas forcément l'autre, bien entendu, mais, de préférence, il faut connaître l'une et l'autre pour éclairer la lanterne d'un futur professeur de FLE. **Former** il faut le savoir, est un mot détestable, un mot d'enseignant qu'on n'a pas vraiment envie d'être puisqu'on rêve de devenir chercheur (ce qui est parfaitement noble et légitime) avec toutes les illusions honorifiques qui accompagnent cet aristocratique vocable.

Ce qui nous interroge, à propos des multiples questionnements contemporains touchant tout particulièrement à la mode diversitaire en grand déploiement à partir des années 70 du siècle dernier, ce n'est pas leur bien-fondé (il est philosophiquement et même pragmatiquement indiscutable) mais leur permanence historique souvent occultée ces temps-ci, ce qui entraîne une attitude couramment malveillante, tant à l'égard des mérites du passé que d'une évolution qui n'a évidemment attendu ni Darwin, ni surtout notre époque querelleuse pour naître et se développer.

Le pluriculturalisme et l'interculturalisme désormais endémiques (c'est, en tout cas, leur vœu le plus cher parfaitement légitime) dans tous les domaines de la pensée et de l'action, ont très naturellement et historiquement tenu leur rôle (le tiennent toujours et c'est tant mieux) dans notre activité professionnelle d'enseignants-chercheurs, certes, au prix - selon les époques- de différences ou de nuances dignes d'examen. Mais il n'était pas et il n'est toujours pas du tout nécessaire (conservons cet espoir) de les utiliser comme armes de destruction du socle traditionnel sur lequel leur présence immémoriale ne peut être niée ou célébrée sans simplisme. Examinons la situation de la langue-culture française en insistant sur son compagnonnage avec le pluriculturalisme et l'interculturalisme. Faut-il, notamment, considérer ces derniers comme un domaine global désormais autonome, susceptible de remplacer notre vision politique, scientifique, littéraire, artistique, médiatique et même intellectuelle de l'exercice de la pensée, donc, très concrètement comme un produit de substitution du français à enseigner (cela se pratique déjà dans certains établissements du Canada) non plus sur le mode d'une langue super-centrale (dans les classifications proposées par Calvet ou Abram de Swann) mais sur celui d'une langue désormais mineure. On en est là, en effet, et

cette question doit être posée sans lésine car elle témoigne d'une farouche volonté de négation de la réalité de ce qu'a été certainement, mais surtout de ce que reste plus que jamais l'enseignement-apprentissage des langues quel que soit leur statut exact.

Comprenons bien ceci : le plurilinguisme est une affaire tout-à-fait sérieuse, donc à envisager positivement - nul ne dira le contraire - mais ce qui importe, dans l'immense majorité des cas, c'est d'abord d'être parfaitement à l'aise dans la langue première avec laquelle on a acquis les connaissances nécessaires pour vivre en harmonie dans le lieu et le milieu humains que les hasards de la vie nous ont offerts et que personne, d'évidence, n'a choisis. Comme le dit très poétiquement la chanson de Maxime Le Forestier :

On choisit pas ses parents

On choisit pas sa famille

On choisit pas non plus

Les trottoirs de Manille

De Paris ou d'Alger

Pour apprendre à marcher

Etre né quelque part

C'est toujours un hasard

Et le chanteur complète la lumineuse et respectueuse simplicité de son texte par une mystérieuse phrase en zoulou : « nam'inqwando yes qxag iqwahaha » (bis) qui signifie simplement ceci : « *quand on a l'esprit violent on l'a aussi confus* ».

Essayons donc d'avoir l'esprit clair et pacifique.

Cela nous incite, dans cette nouvelle querelle des anciens et des modernes, à dénoncer prudemment la vision que d'aucuns, à des places diverses (souvent très élevées hélas !), tentent d'imposer aux systèmes universitaires qu'ils jugent décadents. Le plurilinguisme devrait désormais prendre la place des vernaculaires les mieux assis au motif que le Terrien de demain serait déjà fondamentalement plurilingue. Nul n'est donc plus autorisé à contester, même raisonnablement, cette certitude. Si l'on se risque à la prendre à rebours, si digne de respect soit-elle, c'est parce que le plurilinguisme, dans le plus grand nombre de cas, ne peut être qu'un avatar ou, si l'on préfère, une sorte d'accident de la langue maternelle. Sans doute ne faut-il pas le dénoncer comme un coup dur, mais l'accueillir plutôt comme une aubaine, une chance d'évolution, de métamorphose, d'élargissement

de l'empan conceptuel de chacun de ceux qui au sein de leur univers de pensée et de sensibilité, seront en mesure, non pas de révolutionner leur vision du monde, mais de la rendre moins sectaire, plus perspicace, plus accueillante plus réceptive donc moins introvertie, moins repliée, moins fermée. Sur de telles bases, aucune controverse n'est à craindre.

Il va sans dire qu'en dehors d'une minorité de multilingues (polyglottes authentiques dans la série des bilingues trilingues quadrilingues etc.) capables de maîtriser un certain nombre de langues, apparaissent massivement dans nos campus francophones de simples monolingues simplement désireux de doubler leur langue maternelle (qu'il s'agisse du français ou d'une langue maternelle ou régionale) par de l'anglais, et plus rarement de l'italien, de l'espagnol, du russe de l'allemand ou de l'arabe, avec toutefois, ces dernières années, des velléités naissantes en faveur du chinois ou du japonais. Que cela puisse servir à enseigner une deuxième ou même une troisième langue, est un projet à construire pour lequel il faudrait évidemment disposer de personnel, de financement, de moyens matériels et surtout de temps supplémentaire pour enrichir les apprentissages inscrits aux programmes de nos établissements. Etre dynamique est une qualité indiscutable mais ne tombons pas dans la boulimie communicative. Avoir une démarche pluri est une indiscutable nécessité. Mais disons-le vite et fort : ce n'est pas une nouveauté en D/DLC.

Prenons un exemple dans une langue extrême-orientale importante que j'ai eu la chance de pratiquer pendant 8 ans : le japonais. Cette fort belle langue a cette particularité (simple exemple), de ne pas avoir de phonèmes consonantiques isolés mais des mores, c'est-à-dire un complexe consonne + voyelle régulier comme dans *sa-yo-na-ra* (signifiant au-revoir).

Connaître un fait apparemment aussi simple a permis au « *gaïdjin* » (étranger) que j'étais, de comprendre une des causes majeures des difficultés d'apprentissage du français par un débutant Japonais. Mon nom, par exemple, *Cortès*, comporte 2 consonnes isolées, le /r/ médian et le /s/ final. Dès lors, mon élève débutant japonais va prolonger ces deux phonèmes par un /u/ et automatiquement, mon nom passera de *Cortès* à /*co-ru-te-su*/ donc de 2 à 4 syllabes.

Même chose pour *Sartre* qui devient *sa-ru-tu-ru* (4 syllabes au lieu d'une voire deux à l'extrême rigueur en français).

On devine par ce très simple exemple comparatif des deux systèmes phonétiques :

- combien il peut être difficile pour un étudiant de Tokyo, de lire un poème de Baudelaire, de Victor Hugo ou même un texte très ordinaire en français,
- mais aussi combien, consécutivement, il est difficile à un Japonais débutant d'entendre clairement la lecture orale d'un texte en français.

J'ai eu l'occasion, en 1970, après 7 années d'enseignement du français à l'*Athénée Français* et à l'*Université Chuo de Tokyo*, de faire l'étude complète des problèmes phonétiques des étudiants japonais et j'ai été alors surpris de découvrir que des phonéticiens du XIX^e siècle comme Maurice Grammont en France (1866-1946) et Aikitsu Tanakadate au Japon (1856-1952), par exemple, considéraient que les différences au niveau des perceptions et des réalisations sonores tenaient « *aux particularités des organes articulatoires et auditifs comme le démontrent les expressions onomatopéiques en usage dans les différentes langues* ». Si donc un Japonais n'entendait pas bien les sons du français et si, par suite, il les reproduisait mal, on faisait l'hypothèse que cela tenait à des différences génétiques, conformément à la doctrine raciale apparue au milieu du XIX^e siècle qui « *prétendait expliquer les phénomènes sociaux par des facteurs héréditaires et raciaux* ». On n'était donc pas très loin du racisme qui, lui, s'empare des différences raciales pour aboutir à des classifications de races humaines en supérieures et inférieures. J'écrivis alors, en 1970 :

Tout cela est faux, il va de soi, mais l'erreur est instructive. La difficulté que présente, pour un étranger, l'émission d'un son qui n'existe pas dans sa langue est telle que des savants ont pu penser à des différences anatomiques, à une vérification possible, dans le domaine des appareils auditif et phonateur, des lois sur l'hérédité. Les Japonais, qu'on se rassure, ont exactement les mêmes organes que les Français. Ce qui diffère, c'est le mode d'articulation des phonèmes. Le Français a une prédilection incontestable pour les articulations antérieures (dentales, apicales, palatales) mais, ce qui est remarquable dans sa façon d'articuler, c'est le travail intense des lèvres. Ce travail est si intense que certains de nos étudiants, qui en ont pris conscience, l'exagèrent considérablement. Le Japonais articule souvent vers l'avant mais son jeu de lèvres est extrêmement réduit et sa diction très relâchée. Bien des erreurs n'ont d'autre cause que cette mollesse articulatoire.

Ce qu'il faut retenir d'un tel discours, c'est que l'intérêt du pluri, qu'il s'agisse, comme dans l'exemple que nous venons d'analyser de phonétique comparatiste ou, *a fortiori* de questions plus complexes touchant à la Culture (par exemple à l'analyse comparée de la politesse), est une idée classique ne nécessitant aucune croisade moderniste pour être enfin délivrée de l'oubli. Elle vaut donc déjà, comme nous venons de le voir, pour la deuxième articulation du langage, mais il est facile de montrer qu'il en va de même pour la première. Sans aller dans les manuels de D/DLC, il suffit de lire un roman pour découvrir le souci constant que peut avoir un auteur désireux de guider son lecteur dans la compréhension de subtilités de sens selon les langues et les mots qu'elles partagent, et, bien entendu, surtout,

en tenant compte des nuances véhiculées par les mots et les circonstances de leur usage. Milan Kundera, par exemple, dans *l'Insoutenable légèreté de l'être*, est particulièrement pédagogue à cet égard. Voici, en effet, un court passage de son chef d'œuvre (Pléiade, Gallimard 2011, p.1155) où il écrit : « *Toutes les langues issues du latin forment le mot compassion avec le préfixe « com- » et la racine « passio » qui, originellement, signifie « souffrance ». Dans d'autres langues, par exemple en tchèque, en polonais, en allemand en suédois, ce mot se traduit par un substantif formé avec un préfixe équivalent suivi du mot « sentiment » (...). Dans toutes les langues dérivées du latin, le mot compassion signifie que l'on ne peut regarder d'un cœur froid la souffrance d'autrui ; autrement dit : on a de la sympathie pour celui qui souffre. Un autre mot, qui a à peu près le même sens, pitié (en anglais pity, en italien pietà, etc.), suggère même une sorte d'indulgence envers l'être souffrant. Avoir de la pitié pour une femme, c'est être mieux loti qu'elle, c'est s'incliner, s'abaisser jusqu'à elle ».*

Comme on le voit, c'est là une remarquable explication plurilingue et interculturelle qui n'a pas attendu nos modernes défenseurs du pluralisme pour être abondamment pratiquée. Mais je ne souhaite pas du tout décourager mes collègues qui ont parfaitement le droit et même le devoir d'œuvrer en faveur du plurilinguisme, notamment lexical, qui est évidemment au cœur de toute approche, non seulement d'une langue étrangère à maîtriser correctement, mais surtout du fonctionnement de sa langue maternelle même qui vit ou dépérit selon la valeur qu'on accorde à ces signes éminents que sont les mots. Toute idée concrète ou abstraite est colorée, selon une multitude de critères, de valeurs constamment changeantes et fuyantes qu'on est ou non capable de capter dans leur fugacité. *Le pluri et l'inter* commencent là et la lecture - simple exemple - du petit *Dictionnaire inattendu de la langue française : OXYMORE, MON AMOUR*, publié par Jean-Loup Chifflet en 2011 aux éditions Point 2, nous rappelle opportunément ces valeurs, précisément, superficielles ou profondes, comiques ou tragiques, raisonnables ou obsessionnelles de la pensée en actes. Quelques emprunts à son florilège de citations percutantes pour sourire un peu (p.357-58) :

« Je n'ai pas peur des mots, ce sont les mots qui ont peur de moi » (Henri Calet)

« Je rêve d'une langue dont les mots, comme les poings, fracasseraient les mâchoires » (Cioran)

« L'écrivain partage avec le politique cet ignoble secret : on peut faire n'importe quoi avec des mots » (Jean-Marie Domenach)

« Manier les mots, les soupeser, en explorer le sens est une manière de faire l'amour » (Marguerite Yourcenar).

Notre toute première conclusion consiste donc à rappeler que le pluri et l'inter, sans oublier le bi qui porte leur ADN commun, ne sont en aucune façon des nouveautés, et que, si loin que l'on remonte dans le passé méthodologique de nos recherches et de notre métier, il faut n'avoir pas bien suivi l'évolution du monde pour en dénier aujourd'hui, replacée dans la longue durée, la très vigoureuse, interminable et prolifique existence.

Cela dit, comment expliquer la vogue contemporaine prodigieuse de ces concepts sur lesquels, maintenant, des bataillons de chercheurs (parfois faméliques) se bousculent au portillon de l'avenir, avec l'espoir d'un nouveau filon à exploiter (personnel bien entendu). Ce qui fait problème, c'est qu'on semble croire que le pluriculturalisme ne peut se concevoir - si l'on comprend bien certains textes récents - que dans l'affrontement de langues différentes. La cause majeure du grand malentendu est certainement là. Il faut donc rappeler l'abécédaire du pluralisme. Bien entendu le *pluri* peut être aggravé par le fait que la vision du monde d'un chinois, par exemple, n'est pas la même que celle d'un Français, d'un Cherokee, d'un Hottentot ou d'un Corse indépendantiste. Cela dit, il ne suffit pas de parler français, et même un excellent français, pour être compris de son voisin de palier francophone, de son collègue de bureau, voire de la dame de ses pensées. Bref, le pluri a toujours été partout - autant à la Cour du Roy que dans la langue des *crocheteurs du port au foin* que célébrait Malherbe - et c'est du reste ce qui a fait et fait toujours son charme quotidien et l'enchantement de la poésie.

Assétons une bonne fois pour toutes une vérité première : le pluri - sous quelque forme qu'il se présente - est né (galéjions un peu pour détendre l'atmosphère) avec l'Homme du Néanderthal, s'est poursuivi avec l'homme du Cromagnon et fait les délices des quiproquos et méprises de notre quotidien le plus actuel. Les polyglottes, c'est vrai, tiennent toujours une place mondaine très honorable. On les encense volontiers comme des espèces de phénomènes, même si les performances qu'ils produisent ne sont pas toujours époustouflantes. Mais les Français, pas très doués dans ce domaine, sont donc volontiers admiratifs quand l'un des leurs se met à parler une autre langue que celle de Molière. Si l'on fait un détour vers les Grands de ce monde, les jugements sont assez modestes. Le Président Macron, Strauss Kahn, Madame Lagarde et Nelson Montfort sont parfaitement à l'aise avec l'anglais. Les Présidents Mitterrand, Giscard d'Estaing, Sarkozy et Hollande ne s'y sont guère risqués. Pour la langue française, très bonne tenue des Reines d'Angleterre et du Danemark, mention assez bien pour Tony Blair, mais ajournement complet pour les Présidents américains Carter, Clinton, Bush père et fils, Obama et Trump. Pour l'allemand, enfin, nous reste le souvenir du « Ich bin ein Berliner » de Kennedy, mais mieux vaudrait ne pas trop approfondir. En général, quand la langue du pays a

un statut international brillant (c'est le cas des pays anglophones et, à un moindre égard, francophones) on peut dire que les polyglottes ne pullulent pas. En revanche, dans les pays de l'Europe de l'Est ou du Nord (Pologne, Scandinavie, pays riverains de la Baltique etc.), la connaissance des grandes langues de communication internationale s'impose.

Mais revenons à la D/DLC. Notre étonnement, de plus en plus, est provoqué par ces nombreux imitateurs tardifs de Paul de Tarse, pieusement convaincus d'avoir enfin trouvé leur chemin de Damas en pédagogie nouvelle, et se mobilisant désormais avec fougue et morgue contre tout ce qu'ils estiment être erreur, mise à l'écart, piétinement moral et même, danger suprême, exaltation nationaliste débouchant inéluctablement sur un nouveau visage du fascisme. Le délire menace décidément les esprits apparemment les plus sages. Notre pauvre passé, avec ses colonies accumulées en plusieurs siècles, ses erreurs et ses ineptes guerres mondiales (entre autres), n'a pas bonne réputation ces temps-ci. Pourquoi ? Sans doute parce qu'une érosion tenace tente toujours de désagréger le monde dans lequel nous vivons, de le déconstruire peu à peu en jetant le doute sur toute tradition. Il en est, d'évidence, dont il faut se défaire, d'autres méritant aménagements, compléments et correctifs, d'autres enfin qu'il faut conserver, partager, et même offrir à autrui, bien entendu s'il le désire, donc sans idée d'obligation pour raison métaphysique, politique ou économique.

De la *French Theory* des années 70-80 du siècle dernier aux crises sociales, idéologiques, communautaristes, racistes et racistes... contemporaines, de nouveaux dogmatismes se développent sur le thème général de la différence, de la trahison des valeurs, donc, *grosso modo*, d'un nouveau type de révolution à naître. L'espoir palingénésique (le fameux « éternel *retour du même* ») n'est pas interdit pour ses fidèles, y compris pour ceux qui n'ont pas encore lu Nietzsche (et les autres). Mais ce qui semble déjà à peu près clair, c'est, comme le dit François Cusset, que « *la question cruciale de la différence - sexuelle, ethnique, culturelle, ontologique même, mais toujours mobile, changeante, disponible à tous les usages et à tous les croisements* » est fondamentalement au cœur de tous les débats contemporains, y compris - et même surtout - des débats sur l'enseignement/apprentissage des langues. Cela ne date pas d'hier, contrairement aux certitudes forcément intéressées de certains trop jeunes ou trop vieux modernistes. *Le pluri* est une grande et ancienne notion philosophique mais, à force de le manipuler dans tous les sens, on le transforme progressivement en tarte à la crème.

Commençons donc - même si l'on certifie qu'on le sait déjà - par ne plus confondre *pluri et multi*. Ces deux concepts sont vieux comme le monde. Métaphoriquement il s'agit, non pas de jumeaux homozygotes mais dizygotes, donc issus de la fécondation simultanée de deux ovules différents par 2 spermatozoïdes eux-mêmes différents. Qu'on me pardonne cette métaphore biologique osée, donc limite, à laquelle je n'ai pas résisté. **Le multi**, c'est la quantité ; **le pluri**, encore et toujours, depuis Saussure et Bally... et d'autres - c'est la différence. On peut être multilingue et parler (bien ou mal) 5, 6 ou même 10 langues différentes (voire plus), mais lorsque 2 individus communiquent dans une seule et même langue, ce qu'ils se disent, éventuellement avec des mots identiques, peut être interprété de façon profondément et même totalement contraire. On sait cela depuis *l'Iliade et l'Odyssée* au moins. *Le pluri* - notamment en matière culturelle - n'est donc pas un calque du *multi*. On peut parler la même langue et ne pas se comprendre ou se comprendre « de travers ». On peut être Français de souche (il doit bien en exister encore quelques exemplaires dans l'hexagone) et étranger pour un autre Français de souche. Il suffit de rappeler cette vérité première pour commencer à calmer (ou à compliquer un peu plus) le jeu (car ce n'est que cela) du pluriculturalisme.

Avec le multi et le nombre, on est dans la connaissance dénotative (l'organisation grammaticale et lexicale, par exemple, et c'est déjà un sacré problème) ; avec le pluri, on plonge dans l'infini, dans le gouffre rimbaldien du sens, dans les variations connotatives, l'interprétation, la traduction, car, comme le dit essentiellement Jean-Claude Margot : « un message quelconque est étroitement lié à la culture dans laquelle son auteur est enraciné ». Et il ajoute : « L'erreur fondamentale est l'ethnocentrisme, cette attitude des membres d'une société qui ramènent tous les faits sociaux à ceux qu'ils connaissent ou qui estiment que leur culture est meilleure ou préférable à toute *autre* ».

Plus simplement encore, un message, même très ordinaire, est étroitement lié à la situation de communication dans laquelle se trouvent les acteurs concernés. Le pluri - convenons-en une bonne fois pour toutes - n'est une nouveauté que pour les « demeurés » (demeure étant un mot très à la mode ces temps-ci). Sans parler du modèle SPEAKING de Hymes (1962), lorsque, dans *les Femmes savantes* (Acte 3, scène 2) Philaminte, à propos du Sonnet de Trissotin sur la fièvre de la Princesse Uranie, se pâme à l'évocation du fameux « quoi qu'on die » et confesse, d'une voix mourante de plaisir allant presque jusqu'à la jouissance sexuelle : « Mais j'entends là-dessous un million de mots », elle est évidemment dans *le pluri*. D'accord elle est aussi complètement à l'ouest et nous fait rire (ce qui est bien, merci Molière) mais elle se gave littéralement *du pluri* qu'elle est capable de construire et l'on peut lui accorder (ne serait-ce que pour accentuer l'effet comique recherché par Molière)

que, même limitée en grammaire, elle a beaucoup d'imagination. Sans méchanceté aucune, disons que notre monde gagnerait presque à rester dans le sillage de Philaminte pour ne plus faire d'erreurs sur le pluri qui est aussi abondamment présent dans le mono- que dans le bi ou dans le multi.

Remarque : Rappelons aussi (mais sans causticité particulière) que se mêlent à tout courant ardemment affiché comme progressiste, des raisons d'ordre privatif (self-improvement en bon français). Rien là d'anormal. Il faut bien vivre et penser à « sa carrière » en se plaçant dans ce que l'on croit être le peloton de tête du renouveau. D'où les tentatives « d'échappées » conduisant au « sprint » final, et, éventuellement, au « maillot jaune » de la sagesse, dispensateur de notoriété et de promotion (les Sages, hommes vénérés sont parmi nous, porteurs de fausses idées nouvelles dont s'abreuvent les demandeurs anxieux de modernisme). D'où, consécutivement, l'inévitable apparition de chapelles impétueusement concurrentielles pour des raisons souvent moins scientifiques que provoquées par la rareté des postes à pourvoir dans nos universités. Bref, « c'est la lutte finale ». Bien entendu, dans ma comparaison cycliste, je n'ai pas parlé du « dopage », mais il serait possible de filer la métaphore (toujours en anglais pour faire mode) et de dire quelque chose comme « *indeed, dealers and takers, openly occupy the ground* ».

Tout fait donc sens quand il s'agit de démolir un ensemble de valeurs symboliques. Restons toutefois dans les désintéressées limites de notre domaine. L'évolution des idées et pratiques pédagogiques (par-delà les querelles qui séparent sempiternellement les factions antagonistes de France et d'ailleurs) fait évidemment partie - au XXI^e comme au XX^e siècles - de l'univers idéologique, dogmatique, militant, martial, pugnace et va-t-en- guerre... qu'ont régulièrement subsumé toutes les modes, lubies et avancées les plus diverses. Incessantes « guerres microcholines » qui, à défaut d'être obligatoirement porteuses de progrès, ont, du moins, l'avantage rabelaisien d'être divertissantes. Pour bien se rendre compte de cet aspect comique jusqu'au ridicule des affrontements techniques, scientifiques et idéologiques en cours dans notre petit village global, il faut nécessairement prendre quelque recul. Tentons de remettre les pendules à l'heure en toute simplicité.

Les « éclaireurs de pointe » de la modernité (qui prolifèrent à chaque époque), ont toujours eu tendance à oublier ou à ignorer carrément la maxime d'Anaxagore, philosophe grec présocratique qui fut (excusez du peu), le Maître de Périclès et Euripide, et qui disait explicitement ceci : « rien ne naît ni ne périt mais des choses déjà existantes se combinent puis se séparent de nouveau ». On sait que Lavoisier prolongea cette formulation, entièrement philosophique au départ, en l'étendant au domaine de la chimie, de la physique et même de l'économie et de la philosophie... sous la forme d'un adage désormais complètement stéréotypé mais

profondément sage : « rien *ne se perd, rien ne se crée, tout se transforme* ». Ne restons donc pas *entre le zist et le zeste* (i.e. dans l'indécision) et acceptons de fréquenter encore la pensée de notre savant martyr que des révolutionnaires « convaincus » de 1793 (défaut de prédilection de tout barbare inspiré, quelle que soit l'époque) firent décapiter sans même lui accorder le petit sursis qu'il sollicitait pour terminer, avant de mourir, une expérience en cours. « Rien ne se crée - avait-il écrit - ni dans les opérations de l'art, ni dans celles de la nature, et l'on peut poser en principe que, dans toutes, il y a une égale quantité de matière avant et après elle, donc que la qualité et la quantité des principes est la même, et qu'il n'y a que des changements, des modifications ». Posée en ces termes, qu'il conviendra évidemment de nuancer, l'identité *de tout pluri et de tout inter* (quelle que soit la « substance », comme dirait Saussure, qu'on accroche à ces préfixes) commence à prendre sens philosophique, grammatical et intonatif tout en restant d'une infinie complexité.

Note

1. Commission organisée en 1982 par le Ministre Savary de l'Éducation Nationale, pour faire le point sur l'enseignement des langues en France et tout particulièrement le FLE, FLM, FLS et FLI. C'est à la suite de cette Commission que l'enseignement du Français fut majoritairement intégré aux Départements de Sciences du Langage.



GERFLINT

ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

Quatre recueils d'articles

Sophie Aubin

Universitat de València, Espagne

GERFLINT, France

sophie.aubin@uv.es



Après cette remise de pendules à l'heure indispensable effectuée par Jacques Cortès, Président du GERFLINT, sur le *multi* et le *pluri*, en Didactologie/didactique des langues-cultures et didactique de la langue-culture française, *deux concepts vieux comme le monde : Le multi, c'est la quantité ; le pluri, encore et toujours, depuis Saussure et Bally... et d'autres - c'est la différence. (...) Avec le multi et le nombre, on est dans la connaissance dénotative (l'organisation grammaticale et lexicale, par exemple (...)) ; avec le pluri, on plonge dans l'infini, dans le gouffre rimbaldien du sens, dans les variations connotatives, l'interprétation, la traduction (...)*, ce numéro 28 de la revue *Synergies Algérie* de l'année 2020 réunit une bonne vingtaine d'articles sous le titre *Dimensions multiples de la recherche francophone didacticienne, linguistique et littéraire en Algérie*. Cette diversité est organisée en quatre recueils de recherches doctorales et universitaires, toutes menées et contextualisées en Algérie dans de nombreux domaines des sciences du langage et de la communication.

Le premier recueil, intitulé *Enseignement-apprentissage du français à l'école et Alphabétisation en français*, est composé de sept articles en didactique des langues-cultures et de la langue-culture française donnant une large place à la qualité de l'enseignement du français d'aujourd'hui, non seulement dans le primaire, au collège et au lycée mais aussi dans la formation des adultes en français.

Les auteurs s'inscrivent souvent dans une sorte de bilan, en 2020, de la Réforme du système éducatif entreprise en 2003¹ en Algérie. Pour **Hidaya Djouder** et **Sidi Mohamed Talbi** d'abord et **Fatima Zohra Harig-Benmostefa** ensuite, la dimension de la culture de l'Autre tient une place fondamentale et doit être développée soit en ayant recours au *récit de fiction*, soit au moyen du Jeu. Ce premier recueil contient d'ailleurs le vif plaidoyer de **Rima Redouane** pour une véritable intégration des activités ludiques dans l'enseignement du français en Algérie. Au cœur de ce recueil se trouve la recherche pluridisciplinaire de **Nawal Bengaffour** sur l'insertion des enfants à besoins spécifiques dans ce système éducatif, poursuivant l'objectif d'une scolarisation « ordinaire » qui ne s'arrête pas à l'école primaire. Ce qui

implique une formation hautement professionnelle des enseignants et de tout personnel intervenant. La recherche suivante peut alors être également d'une grande utilité pour cette insertion : **Farid Mazi** fait le point sur la proxémie et la multimodalité avant d'analyser un corpus d'enseignantes filmées dans diverses classes de français de l'enseignement secondaire en Algérie. Cette mise en relief des dimensions multiples de la proxémie professorale ne devrait échapper à aucun « corps enseignant ».

Sur le terrain de l'alphabétisation pour un public d'adultes *plus ou moins ou jamais scolarisés* dans le contexte algérien, **Noria Amzal** et **Nadir Lalilèche** se rejoignent et se complètent. La première expose enjeux, problématiques et stratégies de l'alphabétisation en français, insistant notamment sur la distinction entre alphabétisation et littératie et sur les rapports entre l'oral et l'écrit ; le second se centre davantage sur l'alphabétisation en langue arabe, l'analyse du *manuel d'alphabétisation de niveau 1* et, plus précisément, sur une action déterminante : *l'entrée dans l'écrit*.

Le deuxième recueil contient cinq travaux toujours en didactique des langues-cultures mais portant sur le français en contexte universitaire. Intitulé *Études du français à l'université*, chaque article évolue dans les champs didactiques suivants : le statut des langues en Algérie et les politiques linguistiques, l'évaluation, l'analyse de l'enseignement-apprentissage en ligne, l'enseignement des collocations, le traitement d'erreurs lexicales.

Le passage de l'enseignement primaire et secondaire à l'université est marqué, en Algérie, par un changement notable : le français, jusque-là enseigné comme langue décrétée « étrangère », en contradiction évidente avec la place du français dans l'Algérie d'aujourd'hui, devient une « langue d'enseignement », « instrumentale » et de recherche. C'est sur ce constat que **Aouïcha Oudjedi-Damerджи** et **Rabéa Benamar**, auteurs du premier article, fondent leur état des lieux allant du *français courant au français de spécialité*. Dans la même intention de tenir compte du profil linguistique et culturel de ce public universitaire et de se rapprocher des difficultés, **Ghazala Merazga** cherche, pour l'enseignement-apprentissage du français de niveau *avancé*, une meilleure combinaison entre le plurilinguisme des apprenants algériens (insuffisamment exploité et reconnu) et l'évaluation, celle-ci étant le plus souvent mal vécue. L'étude de **Mourad Allali**, en ce temps de pandémie, répond plus que jamais à la demande d'outils pour un enseignement à distance de qualité : il présente d'abord le logiciel *Qda Miner Lite*, puis une expérimentation effectuée auprès de deux groupes d'étudiants de niveau Master et enfin, sans complaisance, les résultats de ses analyses de *l'aptitude transversale à argumenter* et à *collaborer* par écrit, dans un environnement numérique, sur un forum en langue française. Les

deux articles suivants pourront contribuer à renforcer ce niveau d'argumentation car il approfondit deux composantes insuffisamment étudiées de la didactique du lexique : les collocations et le lexique verbal. **Houda Séridi** et **Nawal Boudechiche** défendent l'importance de l'enseignement des collocations, de la prise de conscience de leur existence et de leur fonctionnement par les étudiants, de leur mémorisation et du suivi de leur réemploi effectif. **Alsmadi Ayman**, constatant l'oubli du traitement des *erreurs lexicales à base verbale*, montre combien l'exploitation de la troponymie notamment est un facteur d'enrichissement du lexique verbal (souvent très limité) des apprenants.

Le troisième recueil, intitulé *Évolutions sociolangagières*, est une sélection de diverses recherches en sciences du langage et de la communication : quatre auteurs étudient, à partir de points de vue sémiotiques et sociolinguistiques, l'évolution politique et socioculturelle actuelle en Algérie alors que les trois suivants se situent aux contacts et contrastes phonétiques et lexicographiques entre le français et l'arabe.

Ainsi, **Said Mahmoudi** et **Fatima Zohra Harig Benmostefa** nous livrent une analyse *sémio-communicationnelle* d'un dessin que le caricaturiste de presse Ghilas Ainouche diffuse sur les réseaux sociaux depuis le 11 mai 2019, ce dessin ayant la particularité de combiner messages politique, social, culturel mais aussi publicitaire. **Mounir Miloudi** étudie, d'un point de vue sociolinguistique et culturel, l'impact des politiques linguistiques menées sous *l'ère de Bouteflika* sur les pratiques langagières des habitants de la commune d'El-Oued, dans la région du Souf (sud-est de l'Algérie) et les conséquences de cette politique sur la position de la langue française notamment. **Abdelnour Benazzouz** approfondit la recherche et la réflexion sur les pratiques langagières de la jeunesse algérienne qui, manifestement, ne va pas dans le sens d'un éloignement de la langue française mais dans celui d'une sorte de *métissage* d'arabe dialectal et de français. La question centrale du statut du français en Algérie dont il était fortement question dans le 2^o recueil nous est alors posée sous un angle différent.

En phonétique **Soufiane Bengoua** fournit l'analyse phonéto-phonologique exhaustive d'un corpus de 30 phonèmes et réalisations produits par un échantillon de locuteurs de la région de Mostaganem caractérisé par la proximité des langues française et arabe. Des phénomènes d'adaptation phonétique dus aux contacts entre les deux environnements sonores sont attestés. Pour clore ce troisième recueil, **Hamidi Aicha** et **Abadi Dalila** nous orientent dans le monde des dictionnaires bilingues arabe-français et français-arabe et en établissent classements, typologie (distinguant types et super types), descriptions, sachant que le développement rapide des outils lexicographiques en ligne a entraîné de profonds changements qui nous oblige à repenser toute typologie lexicographique.

Le quatrième et dernier recueil, intitulé *Analyses romanesques* est consacré à la littérature française et francophone et surtout au roman français, marocain, algérien. Grâce à **Lineda Bambrik**, nous relisons Diderot et les multiples *possibles narratifs* du roman/anti-roman *Jacques le fataliste et son maître*, même si le rôle du lecteur n'y est pas de tout repos... **Fattah Adrar** prend pour corpus trois romans d'Assia Djebar répartis sur une vingtaine d'années : *L'amour la fantasia* (1985), *Vaste est la prison* (1995) et *Nulle part dans la maison de mon père* (2007) afin d'étudier *le rapport entre l'écriture et la structure* de son œuvre et de mieux connaître leurs dimensions. Quant à **Fatima Zahra Asma Benladghem-Ghouali** et **Nahida Guellil**, elles nous arrêtent sur le roman « Le Mariage de plaisir » (2016) de Tahar Benjelloun et par conséquent sur cette dénonciation du sort inhumain réservé aux migrants subsahariens dès qu'ils se retrouvent sur le sol marocain. Enfin, avant de refermer recueils et numéro, **Ismail Slimani** nous invite à porter un regard plus large sur la littérature romanesque algérienne et magrébine à travers l'étude du Sacré, qu'il soit *constaté* ou *contesté*.

Ce numéro, que nous venons de survoler, s'inscrit lui aussi et à sa manière dans le *multi* et le *pluri*. Il possède une dimension *multidisciplinaire*, si nous comptons le nombre de domaines et de spécialités dans lesquelles les recherches sont menées (didactique des langues-cultures, didactique de la langue-culture française, du français de spécialité, *pédagogie*, psychologie, proxémie, *sémiologie*, sociolinguistique, phonétique, phonologie, lexicographie, etc.) mais aussi *pluri et interdisciplinaire*, si l'on considère que chaque article entretient ou suscite des dialogues *interdisciplinaires* et déploie un faisceau *infini* de théories, hypothèses, pratiques, dispositions, choix, reprises, points de vue, opinions, réflexions, démonstrations, enquêtes, analyses, résultats, définitions, interprétations, applications, référence(s), documentation, citations, cadre, etc. Une complexité à lire, découvrir, étudier mais surtout et toujours, transformer.

Note

1. Hassani, Zohra « La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ? », *Insaniyat, Revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales*. [En ligne], 60-61 | 2013, mis en ligne le 31 janvier 2016, consulté le 18 juillet 2020. URL : <http://journals.openedition.org/insaniyat/14002> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/insaniyat.14002>

Synergies Algérie n° 28 / 2020



Enseignement-apprentissage
du français à l'école et
Alphabétisation en français





ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

Perspectives pour un enseignement de l'altérité

Hidaya Djouder

Doctorante, Université Badji Mokhtar

LIPED, Annaba, Algérie

djouderhidaya@gmail.com

Reçu le 02-12-2019 / Évalué le 18-03-2020 / Accepté le 15-06-2020

Résumé

Les orientations méthodologiques actuelles placent l'apprentissage des langues dans une perspective interactionniste relativiste référée au grand espace social où interviennent les langues et les cultures. Dans cet article, nous voulons aborder la question de l'altérité en relation étroite avec les principes d'une didactique du plurilinguisme qui remet en question tous les principes fondateurs de la discipline didactique. Ainsi, nous rapprochons l'enseignement de l'altérité à un mode pluriel, pensé dans une dynamique processuelle interprétée dans des activités d'expérience et de rencontre œuvrées à la découverte, l'échange et la concurrence. Le jeune apprenant découvre et se découvre à travers des activités ludiques qui favorisent le rapport à l'autre et à soi.

Mots-clés : didactique du plurilinguisme, enseignement de l'altérité, représentations, jeu de rôle

وجهات نظر لتعليم الآخر

المخلص

تشير التوجهات المنهجية الحالية إلى تعلم اللغة في منظور تفاعلي نسبي يشير إلى الفضاء الاجتماعي الكبير حيث تتدخل اللغات والثقافات. في هذه المقالة، نريد أن نقرب من مسألة الآخر في علاقة وثيقة بمبادئ تعليم التعددية اللغوية التي تشكل في جميع المبادئ التأسيسية للتخصص التربوي. وهكذا، فإننا نقرب تعليم الآخر من صيغة الجمع، التي تم التفكير فيها في ديناميكية عملية تفسر في التجربة ونواجه أنشطة تهدف إلى الاكتشاف والتبادل والمنافسة. يكتشف المتعلم الشاب نفسه ويكتشف نفسه من خلال الأنشطة المرححة التي تعزز العلاقات مع الآخرين ومع نفسه.

الكلمات المفتاحية

تعليم التعددية اللغوية، تعليم الآخر، التمثيل، لعب الأدوار

Perspectives for a teaching of otherness

Abstract

Current methodological orientations place language learning in a relativistic interactionist perspective referred to the large social space where languages and cultures intervene. In this article, we want to approach the question of otherness in close relation with the principles of a didactics of plurilingualism which questions all the founding principles of the didactic discipline. Thus, we bring the teaching of

otherness closer to a plural mode, thought in a processual dynamic interpreted in activities of experience and encounter working for discovery, exchange and competition. The young learner discovers and discovers himself through playful activities that promote relationships with others and with oneself.

Keywords: didactics of plurilingualism, teaching of otherness, representations, role play

Introduction

Le XXI^e siècle est révolutionné par la vitesse de la diffusion de l'information, la multiplicité des canaux d'échange, la diversité et la complexité des tâches à résoudre. Parmi les préoccupations majeures de l'Éducation se trouve celle qui consiste à adapter les contenus et les ressources destinés à l'apprentissage à ce vaste champ qu'est la société. L'enseignement/apprentissage des langues, envisagé dans une dynamique évolutive, inscrite dans une vision interactionniste, doit pousser les portes de la classe afin de re/construire les savoirs à travers l'expérience du nouveau, de l'inconnu et du différent. Cela nous induit à nous demander quelles pratiques enseignantes permettent le développement de pratiques sociales. Précisément, quels genres d'activités mettre en œuvre pour des jeunes apprenants permettant une expérience de l'altérité ?

L'objectif de ce présent travail est d'ouvrir un champ de vision par rapport à un certain enseignement qui n'est pas encore bien clarifié, en ce qui concerne l'altérité. Le travail qui s'ensuit situe, en premier lieu, notre thématique dans le champ étendu de la discipline didactique. En deuxième lieu, il abordera la question de l'altérité en rapport avec les travaux des sciences de l'éducation et ceux de la didactique. Enfin, quelques pistes référées à nos pratiques enseignantes pour travailler l'altérité en classe de langue seront présentées.

1. Champ de la didactique et Didactique du plurilinguisme

La didactique, qui a pour objet l'étude des conditions et des modalités d'appropriation des langues dans un espace classe, se voit légitimement élargir son champ de recherche, participant ainsi à l'évolution de la discipline et à la création des connaissances. Ce qui amène vers une reconstitution de toute la discipline, en repensant l'objet et les objectifs. La recherche action lui permet de comprendre et d'intervenir sur un ensemble de pratiques sociales où interviennent les langues et les cultures. D'après Blanchet (2012), il s'agit d'une reconfiguration de la problématisation didactique, en situant socialement, précisément, ces pratiques, en les pensant comme des situations sociolinguistiques.

L'approche *sociodidactique* (Rispaïl, 2005 ; Dabène, Rispaïl, 2008 ; Blanchet, Rispaïl, 2011) est « une théorisation spécifique du didactique », selon les termes de Blanchet (2012 : 19), dans laquelle on étudie les pratiques et représentations sociolinguistiques qui fonctionnent hors de la situation scolaire, en continuum avec celles qui fonctionnent dans les situations éducatives.

Ce qui rend la tâche de la didactique plus complexe. L'enseignement/apprentissage ne se limite plus à l'acquisition d'une langue précise, ayant comme référence le natif de la langue à apprendre ; mais à intervenir sur une compétence déjà-là, en agissant dans des contextes plurilingues.

La conception de la notion de didactique du plurilinguisme (désormais DDP) est constituée, selon Candelier et Castellotti (2013), à partir des caractéristiques qui ont été données à la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle (désormais CPP) par Coste, Moore et Zarate (1997) dans la définition suivante :

La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (Version révisée, 2009 : 11, Conseil de l'Europe, 2001 : 129).

Cette compétence plurielle, partielle et hétérogène est considérée comme une compétence unique, que l'acteur social possède pour communiquer langagièrement et interagir culturellement, en maîtrisant plusieurs langues et en ayant l'expérience de plusieurs cultures. Une maîtrise plurilingue et une expérience pluriculturelle, ou plutôt interculturelle, est conçue dans une composition déséquilibrée de compétences diverses. Et non une superposition ou une juxtaposition de langues et de cultures.

De cette première définition de la notion de CPP, nous retenons quatre caractéristiques, dégagées par Coste, Moore et Zarate (2009) : le *déséquilibre* ; la *compétence plurielle* ; la *compétence partielle* ; la *compétence évolutive et malléable*.

La CPP est fortement réclamée de nos jours, officiellement en Europe (Conseil de l'Europe), mais il existe aussi une volonté plurilingue ailleurs : le programme de « Bivalence¹ » au Brésil, la « Pédagogie convergente² » au Mali (Candelier, Castellotti, 2013 ; Maurer, 2010).

L'Algérie ne dispose pas d'un programme officiel tenant des approches plurielles : approche interculturelle ; didactique intégrée des langues ; intercompréhension entre les langues parentes ; éveil aux langues ; intégration entre les langues et les disciplines dans les enseignements bilingues (CARAP, 2012, *Document européen de référence pour les langues de l'éducation*, 2007). Elle manifeste, néanmoins, via les nouveaux manuels scolaires (appelés manuels de 2^e génération), d'une intégration des langues nationales dans la classe de français.

À travers une page du manuel de français de 4^e année primaire (deuxième année de français), nous remarquons la présence de trois langues : la langue de scolarisation (langue arabe), la deuxième langue officielle (le tamazight), mais dans une transcription française, au côté du français (langue à apprendre).

Pour Candelier et Castellotti (2013), la didactique du plurilinguisme se préoccupe, d'une part, de la prise de conscience du caractère relatif des langues par l'expérience concrète. D'autre part, de l'interaction entre variétés linguistiques à partir d'activités communicatives. Ces mêmes auteures réfléchissent même à la notion de « didactiques des plurilinguismes ». Le choix du pluriel est en rapport avec des approches préexistantes, constituées distinctement les unes aux autres et regroupées sous la notion des « approches plurielles » (citées *supra*). Cette dernière, est rapprochée, voire confondue avec celle de la « didactique du plurilinguisme » : composée également d'approches (les mêmes). Par ailleurs, les plurilinguismes sont divers : plurilinguismes de départ, avant l'intervention didactique, et plurilinguismes visés, construits par l'intervention didactique.

La pluralité semble l'emporter sur la singularité. De l'enseignement de la langue (LM/ LE/LS) à l'enseignement des langues. De la didactique vers les didactiques. Et même le terme qui exprime la pluralité : le *plurilinguisme*, est également en train de se penser au pluriel : « plurilinguismes ».

2. L'altérité au centre des apprentissages et les représentations de l'autre

L'altérité, une notion en vogue, a pour étymologie le latin *alter* (ce qui est autre, distinct, séparé) et le grec *to heteron* (ce qui est autre que, différent de). Par ses conceptions philosophiques, l'altérité renvoie à la notion de l'inconnaissable où les philosophes s'interrogent sur le rapport à l'autre pluriel qui se distingue du soi.

La notion d'altérité se voit d'emblée engager un rapport dialectique avec celle de l'identité.

Concept complexe, l'altérité est conceptualisée de manière très différente d'une discipline à une autre : l'altérité ordinaire et l'altérité radicale (Boia, 1995) ; l'altérité radicalisée (Chapelan, 2014) ; l'altérité du dehors et l'altérité du dedans (Jodelet, 2005). D'un simple concept opératoire, l'altérité tend à devenir une véritable méta-catégorie (Chapelan, 2014).

En sciences de l'Éducation, l'altérité fait également objet de réflexion. Elle est envisagée sous des aspects différents (relationnelle, réflexive et épistémologique). S'inspirant de la pensée d'Emmanuel Lévinas pour qui autrui est une altérité absolue mais qui doit faire l'objet d'un enseignement car seule l'altérité enseigne, Muriel Briançon (2012) distingue trois formes d'altérité complémentaires unifiées dans un seul concept celui d' « Altérité enseignante ».

L'*altérité extérieure* (sa signification est la plus utilisée) se rapporte à l'altérité d'autrui, nos rapports à autrui, oscillant entre conflit et rencontre pouvant gérer : mystère, incompréhension et désir. Son enseignement renvoie aux rencontres interculturelles, à gérer les chocs ou les heurts entre les groupes sociaux, à ne pas chosifier l'autre, à respecter l'autre dans sa différence, à s'adapter à l'autre.

L'*altérité intérieure* concerne notre rapport à nous-mêmes. C'est-à-dire, à notre conscience, notre inconscient, nos aliénations, nos zones d'ombre, nos pulsions, notre désir d'être. Son enseignement consiste en un travail sur soi. À prendre conscience de sa personnalité, de son identité, de son changement, à se distancier de soi, à s'ouvrir à l'autre.

L'*altérité épistémologique* concerne tout ce qui est inconnu, non-encore-connu ou inconnaissable, les apories de la connaissance, l'inexistant, l'impensable, l'incommunicable, la transcendance. L'enseignement de cette forme d'altérité se présente dans le rapport au savoir dans une vision complexe permettant réflexion, relativisation, création.

Dans le champ de la didactique, l'altérité désigne « une construction psychologique qui survient lorsqu'une différence de quelque sorte est perçue et rendue saillante par la situation et/ou par les processus psychologiques de l'individu. ». L'autre est perçu comme différent et ne se restreint pas à un autrui humain. Il « peut être un individu, un groupe, une culture, mais aussi une connaissance à acquérir, une œuvre à découvrir ». (Coste, Cavalli, 2015 : 19). L'altérité est toujours différentielle, « altérité-par-rapport-à » soi-même. L'enseignement de l'altérité est toujours contextualisé du fait que ses objets sont construits en fonction des différences sociétales. (Beacco, 2018).

Coste et Cavalli présentent quatre formes d'altérité que l'enfant peut percevoir au sein d'une classe : l'*altérité relationnelle* ; l'*altérité culturelle* ; l'*altérité cognitive* ; l'*altérité langagière*. Les auteurs affirment que c'est dans la mobilité, qui consiste en un déplacement dans un espace ou un monde autres (physique, virtuel, fictionnel, académique, institutionnel), que l'individu peut activer des capacités contextualisables par la mise en œuvre d'une relativisation de l'altérité. L'école « est une institution sociale censée œuvrer à la mobilité des individus et contribuer au mouvement de la société » (2015 :17).

La rencontre de l'altérité, toujours par rapport à une différence perçue, mais surtout par rapport à ce qui se présente comme *nouveau*, est envisagée dans l'interaction et l'action car il existe une distance entre soi et l'autre. Une distance qui n'est pas forcément négative - *on craint ce qu'on ne connaît pas* - mais elle peut l'être si cela persiste et devient une résistance. Nous pensons que c'est cette distance qui construit la différence de l'autre et son étrangeté. Plus la distance est grande, plus le rapport à l'altérité est sans intérêt, indifférent, voire hostile. Bien entendu, cela dépend de la perception qu'on a de la différence. Elle est justement perçue différemment d'un individu à un autre ou d'une société à une autre. La différence peut être représentée comme un obstacle ou, au contraire, comme une richesse.

Les représentations témoignent des imaginaires collectifs produits par les individus, et que ces imaginaires témoignent à leur tour des valeurs qu'ils se donnent en partage. Les imaginaires peuvent se rapporter à l'espace, au temps, au corps, aux relations sociales, au lignage (héritages historiques) et à la langue. (Charaudeau, 2004).

Selon Jodelet (1989, 2003), les représentations sociales sont des phénomènes cognitifs particuliers. En fait, l'appartenance sociale des individus est liée à des implications affectives et normatives, à des intériorisations d'expériences, de pratiques, de modèles de conduite et de pensée, socialement inculqués.

Les difficultés de la communication proviennent, semble-t-il, des mécanismes sociocognitifs liés au processus de schématisation, provoqués par le contact avec l'étranger. D'après Lipiansky (1999), la perception de l'étranger implique des mécanismes tels que le contraste, la stéréotypie, l'assimilation.

La réaction qui consiste à déformer la réalité par un besoin de distanciation correspond au phénomène universel et au processus psychologique, à savoir l'ethnocentrisme. C'est la propension qu'a chaque culture à saisir les autres et à les

juger à travers ses propres modèles de référence, entraînant souvent un rejet de la différence. Or, l'ethnocentrisme se révèle un besoin naturel et premier face à l'altérité. Il est corrélatif des mécanismes de distinction qui séparent le familier et l'inconnu, les proches et les étrangers. (Lipiansky, 1992).

Dans des situations de rencontres entre personnes de cultures différentes, peut surgir un « choc culturel », que Margalit Cohen-Émerique considère comme « une expérience émotionnelle et intellectuelle, qui apparaît chez ceux placés par occasion ou profession hors de leur contexte socioculturel, se trouvent engagés dans l'approche de l'étranger ». Selon elle, ce choc peut servir de moyen dans la prise de conscience de sa propre identité sociale (1999, citée par Collès, 2003, 2006 : 12).

En contexte algérien, les analyses des représentations montrent un rapport limité, voire un rejet de l'altérité, et une manifestation du sentiment ethnocentrique (Djedid, Aouadi, 2015 ; Djedid, 2016 ; Hamidou, 2014). Une distance encouragée par le système éducatif à travers les manuels scolaires, qui ignorent l'altérité culturelle et focalise sur l'identité nationale (Khebas, dans Demorgon, 2010 ; Boudjadi, 2012 ; Kanoua, 2008).

Pour ce qui est de l'enseignement élémentaire, là aussi les contenus, même nouveaux, remplissent une fonction identitaire. En effet, le manuel de français de 3^e année primaire manifeste des représentations stéréotypées fondées sur des valeurs symboliques communes à la société algérienne, afin de participer à la construction de l'identité des élèves algériens par la transmission des valeurs socioculturelles. (Dridi, 2017).

3. Quel enseignement de l'altérité pour les jeunes apprenants ?

Piaget distingue quatre structures cognitives primaires qui correspondent aux stades sensorimoteur (de la naissance à 2 ans), pré-opératoire (entre 2 et 6/7 ans), des opérations concrètes (entre 6/7 ans et 11/12 ans), des opérations formelles (à partir de 11/12 ans).

Le jeune apprenant est ainsi capable d'envisager des événements qui surviennent en dehors de sa propre vie. Il commence à conceptualiser, à créer des raisonnements logiques nécessitant un rapport direct au concret par l'expérience diversifiée. Ce qui laisse penser que la rencontre de l'autre doit se faire à travers l'expérience concrète dans des situations réalistes. En ce sens, comment construire et gérer les rencontres de l'autre au sein d'une classe de langue ?

À ce propos, Beacco précise que l'éducation à l'altérité doit viser une création de « conditions qui permettent d'aborder les relations avec d'autres de manière "ordinaire" (...) [c'est-à-dire] comparable aux rencontres entre personnes qui se déroulent à proximité, dans son espace social de référence » (2018 : 135-136). En d'autres termes, l'éducation à l'altérité doit tenir compte du contexte d'intervention, et par-delà à rapprocher les pratiques de rencontre avec l'altérité aux pratiques relationnelles auxquelles les apprenants sont déjà exposés.

Les TIC sont un moyen non négligeable de contact interpersonnel et inter-culturel, à travers des ressources diverses permettant de réduire la distance et favorisant l'interaction, la création et la relativisation. De multiples ressources existent sur la Toile pour collaborer, produire et créer, s'évaluer. Par exemple, réaliser un mur virtuel collaboratif avec des images, des audio ou des textes au moyen de l'application *Padlet*³. Ou encore, réaliser une image interactive, un nuage de mots, créer une bande dessinée à l'aide des applications telles que *Thinglink*⁴, *Tagul*⁵, *Pixton*⁶. Voir une auto-correction ou une évaluation ludique au moyen de l'application *Kahoot*⁷.

Dans le cadre scolaire algérien, la rencontre virtuelle de l'altérité via ces moyens technologiques semble poser problème. En effet, les classes sont trop volumineuses, les enseignants ne sont pas formés à l'usage des outils numériques en classe, il y a un manque voire une absence de matériel numérique destiné à l'enseignement au sein des écoles.

Des activités simulées inscrites dans des situations réalistes qui renvoient à, ce que Briançon appelle, l'*altérité extérieure*, construites et médiées par l'enseignant en fonction du contexte d'intervention est un moyen aussi efficace pour l'acquisition d'une disponibilité à l'altérité. La correspondance avec des enfants d'ailleurs, les forums de rencontre en version papier, les photos d'enfants de différentes nationalité, les fêtes et les sports, les continents et les pays, dire/écrire bonjour/au revoir dans différentes langues... inscrits dans des idées de partage, de solidarité, de liberté, d'amitié, de création commune peuvent être des situations favorables pour le développement d'une compétence plurielle et hétérogène, permettant des comportements éthiques et citoyens qui facilitent le vivre-ensemble et favorisent la mobilité.

Les relations entre enfants sont principalement basées sur le jeu. Lorsque des enfants se rencontrent, la première chose qu'ils font, avant même de se présenter, c'est de jouer ensemble. Jouer est un comportement naturel chez l'enfant qui a un effet positif sur le développement de sa personnalité et de sa socialisation. Adapter les pratiques enseignantes en fonction des besoins naturels du jeune apprenant se

révèle un moyen pertinent pour la réussite scolaire, et notamment, pour la réussite sociale.

Le ludique dans l'enseignement/apprentissage du français, une approche associée souvent au processus de motivation qui favorise l'apprentissage, se présente comme une méthode souple que nous pensons permettre la prise de conscience de l'*autre extérieur* ainsi que de l'*autre intérieur*. Au fait, l'enfant se découvre, prend conscience de soi, de ses différences, de ce qui fait de lui *autre* dans la confrontation, le défi, la réussite, l'échec.

Caillois (dans IEP, 2013), qui rapproche le jeu au sentiment de sécurité, classe les jeux en quatre catégories. La première catégorie concerne les jeux de compétition (*Agôn*) qui impliquent des efforts et une volonté de vaincre. La deuxième renvoie aux jeux de hasard (*Aléa*) qui, à l'encontre de ces premiers, se basent sur l'arbitraire pur. Dans la troisième, qui se rapporte au mimétisme (*Mimicri*), le joueur endosse un rôle (personnage, objet, animal) favorisant l'expression d'un pan de sa personnalité. Enfin, la dernière catégorie inclue les jeux de vertige (*Ilinx*) permettant d'accéder à un certain degré d'étourdissement physique, de spasme, de griserie.

4. Le jeu de rôle : incarnation ou création ?

Notre expérience en tant qu'enseignante de français auprès des élèves du primaire, nous a permis d'observer que le jeune apprenant est intéressé par tout ce qui est nouveau et différent de ce qu'il a l'habitude de voir dans un cours de langue. Sa curiosité, qui est une attitude de disponibilité, lui confère une attention particulière à l'égard de l'autre.

Cela dit, aller au-delà de ce qui est présenté dans les manuels scolaire (en lien avec l'identité nationale) pour inciter l'apprenant à aller découvrir d'autres horizons, est notre motivation. Ainsi, l'attention que nous portons est focalisée sur le savoir-faire de l'enseignant dans le but d'amener ses apprenants vers une ouverture attentive de l'autre.

Dans les classes algériennes, les activités présentées dans le manuel de 4AP visant la compréhension et la production de l'oral sont principalement basées sur le dialogue. Les personnages présentés renvoient à des personnages familiers : famille, amis, voisins. Il est recommandé de jouer la saynète, après l'avoir écoutée et répétée plusieurs fois, pour acquérir le lexique relatif à la situation d'apprentissage. Toutefois, le jeu de rôle ne se limite pas à une simple répétition, mais doit susciter la relation et la création.

Au fait, cette pratique ludique rappelle ce que nous appelons en langage algérien *El âcha*. Joué pratiquement par tous les enfants, le jeu en question consiste à imaginer d'abord des personnages réalistes (le père, la mère, l'enseignant, le médecin ...) ou fictifs, inspirés de dessins animés, pour incarner ensuite les personnages choisis.

Partant de ce principe, l'enseignant doit laisser libre court aux élèves de choisir eux-mêmes leurs personnages et de réfléchir au scénario. Le document d'interaction présenté à travers un canal oral ou écrit sert à mettre l'apprenant dans une situation générale. Il peut également servir d'outil d'aide à la construction du scénario, leur proposant, par exemple, d'imaginer la suite du dialogue, l'apparition d'autres personnages, le déplacement dans un autre lieu, etc.

La réalisation de cette activité ludique se fait en un travail de groupe en répartissant la classe en petits groupes de 3 à 4 apprenants. Le jeu de rôle ne peut se faire en plus de ce nombre, sinon on parlera de pièce de théâtre. La préparation et le montage sont plus importants que le résultat final. Chaque groupe réfléchit à une saynète à présenter devant ses camarades. La meilleure présentation concourrait, par exemple, avec d'autres classes, ou penser ensemble (à partir des produits constitués) à mettre en œuvre un travail artistique afin de le présenter lors d'un événement inter-écoles.

Les situations d'*apprentissage-plaisir* peuvent démarrer à partir des situations comparables à l'espace de référence de l'apprenant pour aller, ensuite, découvrir d'autres espaces. C'est ainsi que l'apprenant peut activer des capacités contextualisables par la mise en œuvre d'une relativisation de l'altérité. Ce qui l'amène, d'après Coste et Cavalli (2015), à faire des ajustements par inférences, transfert, hypothèse, à partir de ce qu'il connaît déjà, voire à effectuer des remises en question, des déstabilisations, des chocs plus radicaux. Les auteurs en question parlent d'un continuum dans le rapport *altéritaire*, entre « des mobilités fluides » et « des mobilités plus heurtées ».

Dans le manuel de 4AP, le premier projet est consacré à « notre quartier ». L'objectif est de connaître des lieux, des quartiers, des magasins, des habitations correspondant à la culture de l'apprenant, afin de pouvoir réaliser un imagier du quartier de rêves. Une mise en scène de rencontre entre quatre amis (*Lina, Amira, Massinissa, Yacine*) dans leur quartier est présentée au début de la première séquence de ce projet. L'objectif d'apprentissage est d'employer les mots de salutation en situation réaliste.

Nous proposons, à partir de cette situation familière à l'apprenant qu'est la rencontre de ses amis dans son quartier, une situation nouvelle et différente qui

lui permet une mobilité fictionnelle et une expérience de l'altérité au moyen de l'activité ludique qu'est le jeu de rôle.

Situation de départ	Situation de découverte (aller plus loin)
<p>Dans le quartier :</p> <ul style="list-style-type: none"> • saluer ses amis • Lina présente ses amis du quartier à son cousin Yacine • chaque ami dit où il habite 	<p>Dans le quartier :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yacine (le cousin de Lina qui vient d'un autre pays) se présente à son tour • il présente son pays • un enfant lui demande où il habite • il décrit son quartier, sa maison <p><input type="checkbox"/> interaction, comparaison</p>

Ainsi, l'enseignant projette les apprenants dans une autre situation en leur donnant, bien entendu, les outils nécessaires à la réalisation de la saynète (boite à outils) afin qu'ils puissent constituer, dans l'échange et la confrontation, un dialogue entre les personnages. Varier les situations permettrait d'agir sur les représentations de l'apprenant, en mobilisant ses attitudes et ses comportements dans des situations concrètes. Ce qui permet au sujet apprenant, par la même occasion, de se découvrir au moyen d'une interaction externe (dans le groupe) et interne. C'est-à-dire, interagir avec soi-même, une capacité possible selon les cognitivistes.

Par ailleurs, une variante du jeu de rôle, appelée le jeu des trois figures (conçu par le psychiatre Serge Tisseron⁸), est une activité ludique propice pour la construction de l'empathie chez le jeune apprenant. Il s'agit d'une activité qui est centrée sur trois figures (le méchant, la victime et le tiers) et qui a pour objet de permettre aux sujets apprenants de changer leur point de vue émotionnel en se mettant à la place d'autrui.

En somme, le rôle de l'école d'aujourd'hui est de susciter la curiosité des apprenants sur le nouveau et l'inconnu, dans un monde ouvert sur la différence et la diversité, encouragées par les nouveaux moyens technologiques et le phénomène de mondialisation. Elle se doit également de réduire la distance entre l'autre et le soi sans pour autant négliger les différences (l'autre est différent par rapport à moi et moi je suis différent par rapport à lui), de préparer des citoyens mobiles dans leur société, mais également dans d'autres sociétés (par choix ou déplacement imposé).

Conclusion

La discipline didactique a pour tâche l'observation, l'analyse et l'interprétation des usages (ressources, pratiques, représentations) qui peuvent conduire à des propositions d'intervention dans le but d'améliorer les pratiques sociales.

La didactique du plurilinguisme s'intéresse à une compétence plurielle préexistante, considérée comme une compétence dynamique et évolutive, par la prise en compte de la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. L'ouverture à l'autre, et par conséquent à soi, est une attitude positive qui permet la création de la relation et l'agir ensemble. Agir sur les représentations sociales des apprenants à travers des activités ouvrées à l'expérience multiple de rencontre et de jeu qui suscite différentes émotions, est une perspective considérable pour la préparation à la citoyenneté et au vivre-ensemble.

Bibliographie

- Beacco, J.-C. 2018. *L'altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative*. Paris: Didier.
- Blanchet, P. 2012. « La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique : enjeux théoriques et méthodologiques ». *Socles* (1), p. 13-20.
- Blanchet, P., Rispail, M. 2012. « La contextualisation. Enjeux épistémologiques et méthodologiques pour la recherche en didactique des langues et des cultures ». (Rapport). Lima.
- Briançon, M. 2012. *L'Altérité enseignante. D'un penser sur l'autre à l'Autre de la penser*. Paris: Éditions Publibook.
- Candelier, M., Castellotti, V. 2013. Didactique (s) du (des) plurilinguisme (s). In: J. et Simonin, *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, p. 179-221. Lyon: ENS Éditions.
- Chapelan, M. 2014. « Altérité radicale / altérité radicalisée ». *Les Annales de l'Université Dimitrie Cantemir* (2), p. 107-114.
- Charaudeau, P. 2009. « Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière ». *Actes du colloque de Louvain-la-Neuve en 2005*. Sur le site de Patrick Charaudeau : <http://www.patrick-charaudeau.com/L-identite-culturelle-entre-soi-et.html>. [consulté le 28 septembre 2019].
- Collectif IEP 2013. « Typologies des jeux ». *Tous éducateurs!*. [En ligne]: <http://www.institut-eco-pedagogie.be/spip/?article407> [consulté le 20 octobre 2019].
- Collès, L. 2006. Didactique de l'interculturel: Panorama des méthodologies. In: L. Collès, J.-L. Dufays, F. Thyrion, *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*. Fernelmont: E.M.E.
- Coste, D., Cavalli, M. 2015. *Education, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Conseil de l'Europe.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. 2009. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. [Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire. Parution initiale : 1997]*. Conseil de l'Europe.
- Dridi, M. 2017. « Les représentations stéréotypées de la famille dans le nouveau manuel ». *Revue des sciences humaines et sociales* (31), p. 27-40.
- Jodelet, D. 2003. « Les représentations sociales : un domaine en expansion ». In: D. Jodelet, *Les représentations sociales* (p. 45-78). Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. 2005. « Formes et figures de l'altérité ». In: M. Sanchez-Mazas, L. Licata, *L'Autre : Regards psychosociaux* (pp. 23-47). Grenoble: Les Presses de l'Université de Grenoble.
- Lamarre, J.-M. 2006. « Seule l'altérité enseigne ». *Le Télémaque* (29), p. 69-78.
- Lipiansky, E. M. 1992. « Les théories de la communication - La communication interculturelle ». *Cahiers français* (258).

Maurer, B. 2010. « Éléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone. Réponse à Daniel Coste ». *Les Cahiers de l'Acedle 1*, V7, p. 1-9.

Ministère de l'Éducation nationale. (2017-2018). *Manuel scolaire de français de quatrième année primaire*. ONPS.

Notes

1. Didactique intégrée du français langue étrangère et du portugais langue maternelle, il s'agit d'une intégration qui ne consiste pas à juxtaposer les enseignements des deux langues, mais à les coordonner.

2. Une pédagogie expérimentée depuis 25 ans au Mali, elle consiste à faire coexister le français et une langue nationale, selon les mêmes principes communicatifs (bain de langue, absence de réflexivité dans les apprentissages linguistiques, rapports interlinguistiques non pensés).

3. <https://fr.padlet.com/>

4. <http://www.thinglink.com/>

5. <https://tagul.com/>

6. <https://www.pixton.com/>

7. <https://getkahoot.com/>

8. <https://www.youtube.com/watch?v=u3AGernrVXo&t=185s>

[vidéo consultée le 15 novembre 2019].



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

Le récit de fiction comme passerelle pour une compétence interculturelle

Sidi Mohamed Talbi

Doctorant, Laboratoire LADICIL,
Université Mohamed Ben Ahmed, Oran 2, Algérie
talbi.sidimohamed@univ-oran2.dz

Fatima Zohra Harig-Benmostefa

Laboratoire LOAPL,
Université Mohamed Ben Ahmed d'Oran 2
harig.fatima@univ-oran2.dz

Reçu le 06-11-2019 / Évalué le 18-02-2020 / Accepté le 15-06-2020

Résumé

Cette recherche a pour mission d'étudier l'intérêt du récit de fiction dans l'installation de la compétence interculturelle chez les apprenants du français langue étrangère. En effet, elle mettra en lumière les aspects interculturels introduits dans le premier projet pédagogique du manuel scolaire de la 2^e année moyenne. Cette étude s'inscrit dans une approche didactique visant essentiellement la didactisation des données interculturelles à travers le texte littéraire, en classe de français.

Mots-clés : récit de fiction, compétence interculturelle, construction du sens, apprenant du français langue étrangère, manuel scolaire

السرد الخيالي كجسر لكفاءة التفاعل الثقافي

الملخص

يهدف هذا البحث إلى دراسة تأثير القصة الخيالية في إرساء كفاءة التفاعل الثقافي عند متعلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ولذا، سيتم تسليط الضوء على علامات التداخل الثقافي المدمجة في المشروع البيداغوجي الأول من الكتاب المدرسي للسنة الثانية متوسط. تدخل هاته الدراسة في إطار المقاربة التعليمية والتي تهدف أساسا إلى تعليمية معطيات التداخل الثقافية من خلال النص الأدبي.

الكلمات المفتاحية

القصة الخيالية، كفاءة التفاعل الثقافي، بناء المعنى، متعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، الكتاب المدرسي

The narration of fiction as a bridge to intercultural competence

Abstract

This research aims to study the benefit of fictional story in the installation of cross-cultural competence among FFL learners. Indeed, it highlights the intercultural aspects introduced in the first pedagogical project of the second middle school

textbook. This study is part of a didactic approach, essentially aiming at the didacticisation of intercultural data through the literary text, in the class of FFL.

Keywords : fictional story, cross-cultural competence, meaning construction, FFL learner, textbook

Introduction

Le texte littéraire, véritable laboratoire permettant le déroulement d'un bon processus de l'enseignement/apprentissage de la langue, peut être aussi un espace de découverte de la culture de l'apprenant ou celle de l'Autre (Cuq, Gruca, 2003 : 373). Outre sa manière esthétique de présenter une langue, il est le lieu de croisement de plusieurs cultures, ce qui fait de lui un sas incontournable servant de passage à la culture de l'Autre. Ainsi, il faut reconnaître que l'interculturel constitue un passage obligé dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (désormais FLE), comme le dit Amor Séoud : « Il faut avoir déjà conscience que l'interculturel est un passage obligé » (1997 : 137). Car, la formation de l'apprenant à l'interculturel joue un rôle très important dans son intégration sociale avec ceux qui partagent la même culture que lui, tout en acceptant ceux qui sont culturellement différents de lui.

Le texte littéraire, de par ses éléments culturels, qu'ils aient trait à la culture de l'apprenant ou fassent référence à la culture de l'Autre, possède une fonction sociale, soit représentative de la société à laquelle appartient l'apprenant, soit présentant des références culturelles d'une autre communauté, ce qui lui attribue le caractère de l'interculturalité.

Il est à montrer que cette réflexion tourne autour des aspects interculturels figurant dans le premier projet pédagogique du manuel scolaire de la deuxième année moyenne en Algérie et le rôle qu'ils jouent dans l'installation de la compétence interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Dès lors, le questionnement qui nous interpelle dans cette recherche se présente comme suit :

Dans quelle mesure l'usage du récit de fiction pourrait-il contribuer à l'installation de la compétence interculturelle chez les apprenants du FLE ? Avant de tenter de répondre à ce questionnement, il s'avère important d'éclairer l'usage théorique du concept *texte littéraire* par rapport à celui de *récit de fiction*, car ils vont être utilisés alternativement dans cette étude.

1. Texte littéraire ou récit de fiction ?

Nous voudrions ici éclairer le choix de l'appellation *récit de fiction* au lieu de *texte littéraire*, pour lever toute sorte de confusion conceptuelle à l'intérieur de cette recherche, étant donné que notre choix a porté sur l'analyse d'un seul type de récit fictif à savoir le conte.

Le manuel scolaire de la 2^e année moyenne s'articule sur trois projets pédagogiques où chacun présente un genre littéraire. En effet, l'appellation d'un conte, d'une légende ou d'une fable par *récit de fiction*, n'est en aucun cas une contradiction par rapport à celle de *texte littéraire*, en ce que tout texte littéraire se veut le produit de l'imagination faisant référence au réel. Par conséquent, le texte littéraire est tributaire de la fiction :

Le plus souvent le référent du texte littéraire est fictif et cela à deux niveaux :

- soit les éléments référentiels inscrits par le scripteur dans son texte (personnages, lieux, événements, actions) ne sont pas attestés dans la réalité ; ils n'ont pas d'existence en dehors du texte ;
- soit les mots eux-mêmes ont un référent fictif (fées, licornes, lutins, ogres, ou autres créatures du roman de science-fiction...). (Albert, Souchon, 2000 : 77).

En bref, le texte littéraire peut être aussi appelé *récit de fiction*, parce qu'il véhicule au niveau de sa trame des éléments fictionnels, soit existants dans le monde réel, soit n'existant pas en dehors du texte.

Nous aborderons aujourd'hui *grosso modo* l'aspect interculturel véhiculé à travers le récit de fiction qui relève du premier projet pédagogique, notamment des textes littéraires écrits par des auteurs algériens et étrangers. Aussi est-il important de rappeler que ce travail de recherche tourne autour des textes fictionnels adressés à des apprenants collégiens en 2^e année moyenne. Comme ceux-ci constituent notre corpus d'étude, cette recherche sera confinée à l'analyse de différents éléments interculturels véhiculés par le récit de fiction, en l'occurrence *Le petit garçon et la sorcière*¹. Ensuite, nous expliquerons le déroulement du processus didactique de l'enseignement/apprentissage du récit de fiction, en évoquant comment, à travers le sens, les données interculturelles peuvent être appréhendées par les apprenants de FLE. Enfin, nous montrerons le rôle que joue le récit fictionnel dans l'installation de la compétence interculturelle chez les apprenants de FLE.

À cet effet, il serait trop ambitieux, dans le cadre de cette étude, de procéder à une analyse exhaustive de tous les textes fictionnels introduits dans le manuel scolaire de la 2^e année moyenne. C'est pourquoi notre analyse se bornera à élucider

les apports interculturels véhiculés à travers un conte imaginaire : *La sorcière et le petit garçon*.

2. L'interculturalité à travers le conte

Dans l'enseignement/apprentissage du FLE, le passage par l'interculturel constitue une passerelle incontournable vers d'autres cultures permettant à l'apprenant non seulement de se connaître soi-même, mais aussi, se reconnaître à travers l'Autre. Le texte littéraire, comme celui du conte, constitue un support idéal pour l'installation de la compétence interculturelle chez les apprenants du FLE. En effet, tous les didacticiens « s'accordent à considérer le texte littéraire comme un véritable laboratoire de langue et comme un espace privilégié où se déploie l'interculturalité (Cuq, Gruca, 2003 : 373).

Il semble que la didactique de la langue et celle de la littérature ont tendance à être l'une au service de l'autre. Autrement dit, le travail de la didactique du FLE, porte aussi bien sur l'aspect linguistique de la langue que sur celui de sa culture, c'est ce que nous montre Séoud : « Il se trouve que, mais ce n'est pas un hasard, la didactique de la langue aussi bien que la didactique de la littérature vont avoir tendance à répondre de manière convergente. » (1997 : 12).

Avant d'entretenir l'analyse des aspects interculturels figurés dans le conte cité ci-dessus, il est important de présenter les textes littéraires introduits dans le premier projet pédagogique du manuel scolaire de la première génération et celui de la deuxième, afin de confronter les uns aux autres, et voir par la suite, ce qu'a apporté le nouveau livre scolaire par rapport à celui de la première génération en matière d'interculturel.

3. Manuel scolaire de français de la première génération

Le manuel scolaire de la 2^e année moyenne, que ce soit pour l'ancien ou le nouveau, choisit tout au long du premier projet pédagogique, plusieurs contes imaginaires, que nous classons d'abord en commençant par l'ancien manuel, ensuite par le nouveau, en ordre, dans le tableau ci-dessous :

3.1. Textes proposés pour la compréhension de l'écrit

Le manuel scolaire de la première génération, propose tout au long du premier projet pédagogique, qui s'intitule *Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collègue*, cinq textes écrits en prose. Ces derniers

sont choisis pour développer la compétence de la compréhension de l'écrit. Ils se présentent comme suit :

Titres	Origines
Aladin et la lampe merveilleuse	Conte arabe
La boule de cristal	D'après le conte Grimm
Conte de l'eau volée	D'après un conte hawaïen
La Vache des orphelins	D'après Marguerite Taous Amrouche
L'arbre entêté	Conte chinois

3.2. Textes proposés pour la lecture-plaisir

Toutefois, le livre scolaire de la première génération, pour entretenir avec les apprenants une lecture-plaisir, leur propose des textes littéraires, deux écrits en prose et un troisième en vers :

Titres	Origines
Le cheval du roi	Conte africain
Le pot fêlé	Conte chinois
La Belle au Bois dormant ...	D'après Paul Verlaine, Amour

4. Manuel scolaire de français de la deuxième génération

Quant au manuel scolaire de la deuxième génération², dont le premier projet pédagogique s'intitule *Dire et jouer un conte*, il présente neuf contes imaginaires appartenant à plusieurs origines : deux contes algériens, un conte arabe, un conte roumain et cinq contes français. Ces derniers, se présentent comme suit :

Titre du conte	Origine
La vache et le chien	Conte arabe
Un bûcheron honnête	D'après Natha CAPUTO
Le petit garçon et la sorcière	D'après Emmanuel LEPETIT
La fille du pêcheur	Conte populaire roumain
Un homme malhonnête	D'après Natha CAPUTO
Les deux sœurs et les fées	D'après Charles PERRAULT
Le pêcheur et sa femme	Conte d'Algérien
Loundja, la fille du roi	Extrait de contes d'Algérie
Le Renard et le Lion	D'après Jean MUZI et Gérard FRANQUI

5. Analyse interculturelle comparative des récits fictifs³

Le manuel scolaire de français de la deuxième génération choisit deux contes algériens, en l'occurrence *Loundja, la fille du roi* et *Le pêcheur et sa femme*, contrairement à celui de la première génération, où l'on n'en trouve qu'un seul : *La vache des orphelins*. Ces derniers font partie du patrimoine populaire algérien, et généralement, les enfants les ont entendus très jeunes dans leur langue maternelle, ce qui leur donne une facilité d'accès à leurs éléments interculturels. Aussi, l'ancien manuel choisit-il un conte arabe, *Aladin et la lampe merveilleuse*, le nouveau, en choisit un seul également : *La vache et le chien*.

L'ancien manuel choisit deux contes chinois, par contre le nouveau, n'en choisit aucun. Les deux manuels optent pour le choix de quelques contes européens, néanmoins ceux de l'ancien manuel scolaire semblent plus longs et plus compliqués par rapport à ceux du manuel de la deuxième génération où les textes sont courts et simples. En effet, le manuel scolaire de la deuxième génération choisit des textes fictionnels simples et adaptés au niveau des apprenants, et cela se voit dans deux aspects *forme/contenu* des textes littéraires.

Quand les textes fictifs sont simples et courts, ils aident les apprenants à appréhender les données interculturelles en leur facilitant l'accès au sens. Par contre, lorsqu'ils sont compliqués et longs, l'apprenant subit un choc linguistique et ne parvient pas à dégager le sens du texte, surtout dans le cas d'un apprenant non natif de la langue. Cela a été clairement démontré dans une enquête que nous avons menée dans notre projet de master (Talbi, 2018 : ch.III) où beaucoup d'enseignants nous ont révélé que la majorité des textes littéraires sont longs et compliqués, ce qui entrave l'accès au sens par l'apprenant. D'autant plus que les exercices métalinguistiques (grammaire, orthographe, conjugaison, etc.) font perdre la spécificité du texte littéraire. Plusieurs enseignants avaient souhaité que les textes littéraires du manuel scolaire de la première génération soient courts et faciles à comprendre, afin de permettre à l'apprenant d'avoir accès au sens des textes.

Une année après que nous avons effectué notre recherche en master (Talbi, 2018), nous avons remarqué la publication d'une deuxième génération de ce manuel dont les textes longs ont été remplacés par des textes courts avec une introduction considérable de textes littéraires écrits par des auteurs algériens ou arabes, avec bien entendu, la réduction de son contenu, notamment des séquences didactiques.

Le livre scolaire de français de la deuxième génération donne par conséquent à l'apprenant une possibilité d'être en bonne immersion dans un interculturel algérien et arabe, en même temps qu'il lui ouvre un espace propice pour découvrir plusieurs cultures occidentales.

6. Présentation du conte *Le petit garçon et la sorcière*

Le conte imaginaire *Le petit garçon et la sorcière* dont fait l'objet notre analyse interculturelle se présente comme suit :

Le petit garçon et la sorcière

Il y a très très longtemps, au Mexique, vivait une horrible sorcière appelée Cucaracha. Elle était maigre à faire peur et sèche comme un vieux parchemin. Là où elle passait, les fleurs fanaient, les arbres mouraient.

Un matin, le désert arriva au village d'Esteban. En se réveillant, le petit garçon vit que toutes les plantes de son jardin étaient flétries. Alors, il prit son baluchon et s'enfonça dans le désert bien décidé à rencontrer la sorcière.

Il la vit bientôt, accoudée à un cactus. Esteban toussota : « Bonjour ! Je m'appelle ... »

Mais il ne put continuer car Cucaracha le transforma en scorpion. Furieux, Esteban grimpa sur elle pour la piquer. Celle-ci éclata de rire : « Essaie toujours, microbe ! Mais ma peau est aussi dure que ta carapace. » Alors Esteban eut une idée. Il courut vert la bouche de la sorcière et entra dedans. Cucaracha fut si étonnée qu'elle l'avalait tout rond. Esteban descendit un long tunnel et se retrouva dans une pièce tendue de rouge. Par terre, il y avait une petite chose sèche et rabougrie, piquée de trois épines de cactus. Il s'approcha. Avec ses mandibules, il saisit une épine et la retira. A sa grande surprise, la chose gonfla un peu et prit la forme d'un cœur. Esteban retira la seconde épine. Le cœur gonfla à nouveau et remit à palpiter. Alors Esteban saisit la troisième épine. Il s'arc-bouta car elle était plantée très profond. Il tira de toutes ses forces en fermant les yeux ... Quand il les rouvrit, il était redevenu un petit garçon. A ses pieds, l'herbe reverdissait. Partout les arbres et les fleurs repoussaient. Et devant lui, à la place de la sorcière, se tenait une jeune femme d'une grande beauté : « Merci Esteban. Je suis la fée de la forêt et tu m'as délivrée d'un bien vilain sortilège. Je te protégerai toute ta vie. »

Finalement, la fée disparut dans les bois et Esteban retourna à son village le sourire aux lèvres⁴.

Emmanuelle Lepetit, Histoire de Magie, Edition Fleurus, Paris 2012.

6.1. Analyse interculturelle du conte imaginaire

Avant d'effectuer l'analyse des éléments interculturels qui se trouvent dans ce conte imaginaire, *Le petit garçon et la sorcière*, il convient d'éclairer deux paramètres importants pour cette analyse interculturelle. Il est à rappeler que tout texte littéraire est, à la base, construit de signes linguistiques, et lorsque ceux-ci

sont enseignés à un apprenant non natif de la langue, certains s'avèrent pour lui étrangers. Quelques sons même de cette langue ne sont pas bien prononcés en raison de l'absence de certains phonèmes en langue maternelle de l'apprenant. En effet, l'apprentissage de la langue passe par des opérations de filtrage linguistique de la langue étrangère. Les phonèmes de la langue étrangère n'existant pas dans la langue maternelle, les apprenants débutants sont incapables de les produire oralement. Dans la même lignée, Henri Besse reprend ce principe de *philtre phonologique* de Troubetsky et le généralise à la culture de la langue étrangère, en parlant de *cribles linguistiques et culturels* :

[...] Le contact avec une langue ou une culture étrangères [sic] passe par des opérations normales de filtrage que Henri Besse a décrites en parlant de cribles linguistiques et culturels (1984). En réalité, Henri Besse reprend la déjà vieille notion de « crible phonologique » utilisé par N.S. Troubetsky à la fin des années 40, et rend compte ainsi de l'incapacité de certains étudiants débutants, en F.L.E., à répéter de simples phonèmes. [...]. La suite est facile à deviner. Henri Besse va soutenir, de manière compatible avec une tendance qui s'affirme de plus en plus clairement aujourd'hui dans les recherches sur l'interculturalité, la thèse selon laquelle cette notion de crible est généralisable à toutes les composantes de la communication interculturelle. (Cité par Séoud, 1997 : 12-13).

Le livre scolaire de la 2^e année moyenne s'adresse à des apprenants adolescents. Ces derniers sont âgés pour la plupart de 12 ans. Norbert Sillamy, psychologue, affirme qu'« il s'agit d'une «période ingrate», marquée par les transformations corporelles et psychologiques, qui débutent vers 12 ou 13 ans et se termine entre 18 et 20 ans. » (2003 : 8). Des transformations peuvent avoir des incidences sur leur apprentissage.

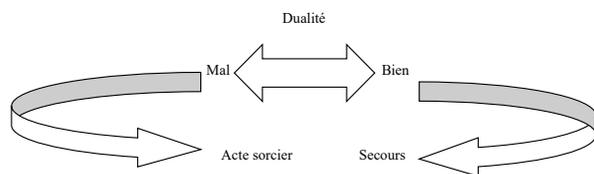
Ce manuel propose trois projets pédagogiques, s'étalant sur le projet du conte, de la fable et celui de la légende. Toutefois, nous rappelons que ces trois récits fictifs sont des textes littéraires conçus pour de jeunes apprenants. C'est pour cela que nous voulons examiner ici les éléments interculturels conduits dans ce conte imaginaire, en l'occurrence, *Le petit garçon et la sorcière*, et voir l'impact de ceux-ci dans la formation interculturelle des apprenants de FLE, soit procéder à l'analyse interculturelle du conte imaginaire pour voir son intérêt pédagogique dans l'installation de la compétence interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Tout d'abord, la référence de ce conte imaginaire nous indique qu'il est écrit par une française qui s'appelle Emmanuelle Lepetit. Cette auteure se consacre à l'écriture des ouvrages pour la jeunesse, à l'image des histoires courtes, contes

et romans. Ce récit fictif parle d'une pratique maléfique universelle : la magie nuisible. Cette dernière est insinuée dans la première ligne du premier paragraphe par l'expression « horrible sorcière », ce qui confirme qu'il s'agit bien entendu de sorcellerie. L'auteure, à travers une fiction, cherche à faire comprendre la nuisance de la sorcellerie. *Cucaracha*, qui à l'origine fut la fée de la forêt, fut victime d'un vilain sortilège, est transformée en une *horrible sorcière*. Cette dernière, avait porté malheur de telle sorte qu'elle est devenue nuisible pour la nature. Cela explique que la sorcellerie engendre le *mal* et qu'elle est un acte de nuisance.

Cette sorcière a détruit la nature : *les arbres mouraient et les fleurent fanaient*. Esteban, un jeune garçon voulant sauver la nature ayant été décimée par le *désert*, part à la recherche de cette *horrible sorcière* ; il la rencontra et voulut se présenter à elle. Cette sorcière le transforma subitement en un scorpion. Pour se sauver, le petit garçon cherche à la piquer, mais sans résultat ; il s'engouffra intelligemment dans son ventre à travers sa bouche. Le petit garçon vit l'effet dangereux de la sorcellerie à l'intérieur du corps de la sorcière : *une chose rabougrie et sèche piquée de trois épines*, ce qui explique pourquoi elle fut accoudée à un *cactus* (c'est par cette plante qu'elle a été éventuellement ensorcelée). Le petit garçon retira volontiers les trois épines implantées profondément, et sauva cette fée du mauvais sort de la sorcellerie. Le petit garçon reprit sa nature et l'*horrible sorcière* fut désenvoûtée du vilain sortilège, redevenant finalement une *fée*.

L'aspect interculturel de ce conte se révèle dans plusieurs éléments essentiels : le nom du pays, en l'occurrence le *Mexique* ; la présence de deux noms propres : *Cucaracha* et *Esteban* ; la thématique de la *sorcellerie* constituant un élément interculturel important ; la notion de dualité entre le *bien* et le *mal* exprimée à deux niveaux qui peuvent se résumer dans le schéma suivant :



Cette notion de dualité entre le *bien* et le *mal* dans le récit permet à l'apprenant de prendre conscience que le *bien* vainc toujours le *mal*, puisque le récit du conte démontre deux actes qui s'opposent : un acte sorcier et un acte de secours, et l'acte du *bien* a fini par l'emporter sur l'acte du *mal*.

Ce récit fictionnel permet à l'apprenant de français de découvrir le nom d'un nouveau pays, le *Mexique*, et comprendre aussi qu'il existe d'autres personnes possédant d'autres noms qui leur sont propres, différents du sien. La sorcellerie, quant à elle, acte maléfique universel, pratiqué par des personnes malhonnêtes, nous révèle ici le caractère de la déshonneteté et de l'immoralité humaine. Cette magie nuisible, exprimée par la voie de la fiction, explique à l'apprenant en quoi elle est dangereuse si toutefois l'être humain se permet de verser dans la voie de l'immoralité et la déshonneteté.

Au départ, nous avons déjà indiqué que le manuel scolaire de la 2^e année moyenne est adressé à de jeunes apprenants adolescents, âgés pour la plupart de 12 ans. Cela justement pour démontrer combien il est important, à cet âge, d'inculquer des notions interculturelles permettant aux apprenants de se découvrir soi-même à travers l'Autre, et de découvrir aussi l'Autre à travers soi, c'est ce que nous confirme Amor Séoud : « Si on ne voit l'Autre qu'à travers soi, et qu'en même temps on ne se voit soi-même qu'à travers l'Autre, la confrontation avec l'Autre devient un élément indispensable de la connaissance, et par conséquent de l'apprentissage. » (1997 : 146).

Le caractère interculturel, dans ce conte imaginaire, se révèle dans une fiction appropriée à l'âge de ces apprenants. L'auteure choisit des éléments faciles à comprendre et plus proches du niveau culturel du jeune apprenant. À cet âge, l'apprenant n'aurait peut-être pas encore pris conscience de cette pratique immorale (la sorcellerie) et de son effet nuisible sur l'individu.

Le choix du *Mexique*, quant à lui, renvoie à l'idée d'un pays souvent influencé par la *magie* et la *sorcellerie*. Michel Duquesnoy (2000), explique dans son article :

Dans la relation au domaine magico-religieux, les Mexicains combinent subtilement diverses traditions magiques, sorcières, ésotériques et religieuses. Le Mexique apparaît, de nos jours, comme un réservoir étonnant de superstitions" diverses, s'il convient toutefois de les appeler ainsi. Les villes comme des compagnes fourmillent de marchés spécialisés. Les consultations chez les curanderos ne surprennent personne. Le monde magique agrmente le quotidien du Mexicain, Métisse, Indien ou Blancs.

Du point de vue historique, le *Mexique* est un pays qui a été très influencé par diverses cultures : européennes, africaines et asiatiques. Par ailleurs, c'est un pays qui s'est construit à la base sur un processus complexe de métissages, ce qui lui a donné un assemblage homogène de diverses cultures, qui avec le temps, a donné naissance à une nouvelle culture, grâce à ce que l'on appelle *altérité*.

Le nom de la fée *Cucaracha*, d'origine espagnole, révèle l'apport culturel préhispanique pour le *Mexique*. Au niveau onomastique, le nom *Cucaracha*, signifie en Espagnol, *cafard*, et vis-à-vis du conte, il symbolise une méchante créature portant malheur à la nature, puisque *Cucaracha* était une fée de la forêt, mais fut transformée en une *méchante sorcière* par un fait sorcier. L'auteure, pour montrer son aspect méchant et désagréable, « elle était maigre à faire peur et sèche comme un vieux parchemin », lui a choisi le nom de *Cucaracha*.

7. L'interculturel à travers le littéraire : une démarche de construction du sens par l'apprenant

« L'enseignement et l'apprentissage de la littérature joue un rôle central dans l'éducation plurilingue et interculturelle » (Beacco, Coste, 2017 : 158). En situation de FLE, l'apprenant ne doit pas être uniquement *soumis*⁵ à un apprentissage linguistique, il doit aussi être immergé dans sa propre culture et dans celle de l'Autre. En effet, une langue n'aurait de sens pour l'apprenant que si elle véhicule ce qui l'intéresse véritablement. Parmi les supports pouvant intéresser l'apprenant, il y a le document littéraire. De par sa langue bien écrite, et les éléments fictifs qu'il élabore, le récit fictif constitue un espace de liberté où l'apprenant peut véritablement s'engager : « le texte littéraire, lorsqu'il est fictionnel, est le lieu d'une liberté, entendue comme le droit d'expérimenter toutes les combinaisons que le réel n'a pas permis d'opérer et aussi toutes les manipulations langagières que l'usage ordinaire n'exerce que très rarement. » (Ghellal, 2009 : 161).

L'apprenant se trouve aujourd'hui confronté à une réalité culturellement diversifiée, sur tous les plans, où l'interculturel devant être un élément indissociable de la mission de son école. La formation à l'interculturel est une tâche pédagogique incontournable dont aucun enseignant ne saurait ignorer, puisque les enjeux en sont très importants. À ce propos, M. Abdallah-Preitceille définit l'interculturel comme : « une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle » (cité par Collès, 2006 : 40).

Les textes littéraires introduits dans le manuel scolaire de la 2^e année moyenne véhiculent différentes cultures codées dans un seul signe linguistique. Nous citons à titre d'exemple, des auteurs algériens, des auteurs français, chinois, etc. La littérature francophone constitue le lieu de croisements interculturels. Selon Olivier Dezutter et Marc Lits : « [...] on découvre la littérature francophone, représentant des aires culturelles différentes, celles justement d'une bonne partie des élèves » (Cité par Séoud, 1997 : 149-150). Si le texte littéraire est écrit par un auteur algérien, cela signifie qu'il comporte une culture algérienne, s'il est écrit par un chinois,

il véhicule une culture chinoise et la même chose pour les autres origines. À cet effet, l'apprenant doit côtoyer l'Autre par le biais de sa culture, surtout aujourd'hui où l'on vit dans un monde qui encourage l'ouverture sur les civilisations :

Il faut avoir déjà conscience que l'interculturel est un passage obligé parce qu'aussi, à y regarder de plus près, tout rapport avec le texte est dans son essence interculturel, en F.L.E. mais également en F.L.M., compte tenu évidemment de la « pluralité » culturelle, de la multiplicité des croisements culturels, caractéristiques de la civilisation d'aujourd'hui et même, à la limite, par-delà cette pluralité et cette multiplicité (Séoud, 1997 : 137).

De surcroît, l'éducation interculturelle semble s'imposer aujourd'hui, dans un monde où les distances se réduisent de jour en jour par le biais des médias et la technologie de l'information et de la communication, devenant en quelque sorte, *un grand monde dans un petit village*, d'où la nécessité de bien prendre en charge la question de l'interculturel dans le projet de formation :

Ces observations font mieux comprendre la nécessité d'une réflexion sur le rôle de l'éducation dans la construction d'un « village globale » où la défense des identités particulières rencontre un cosmopolitisme croissant. La dimension éthique dans l'enseignement des langues et des cultures étrangères acquiert dans ce contexte une importance telle qu'elle ne saurait être ignorée dans tous projet de formation des enseignants. (Luc Collès et al., 2006 : 7).

Le document littéraire est un texte à caractère polysémique, impliquant plusieurs degrés de signification : « Le texte littéraire n'est pas non plus un texte de spécialité, qui suppose, à la manière des autres textes de spécialité (économie, etc.), une lecture monosémisante, que l'on peut réaliser avec une « approche globale » par exemple. » (Séoud, 1997 : 102-103). Grâce à son caractère polysémique, il constitue un espace où se déploie véritablement l'interculturel, c'est ce que nous éclaire Séoud : « [...] la littérature, le contact avec les textes, grâce à leur polysémie, est le terrain le plus favorable, le plus propice à l'expression interculturelle. » (1997 : 15). En effet, le texte littéraire renvoie à des éléments de signification à plusieurs degrés dont l'apprenant ne pourrait dégager que s'il ait déjà des éléments culturels en sa possession ou ce qu'il a comme capitale culturel. Parmi ces éléments de signification, nous citons, ceux dit *interculturels* : l'apprenant doit les dégager en fonction de ce qu'il a comme *déjà-vu* ou *déjà acquis* dans une perspective constructiviste, sachant que le texte littéraire est un support authentique symbolisant des valeurs sociétales. L'enseignant ne doit pas non plus en présenter des explications bien faites, mais c'est à l'apprenant de procéder lui-même à *un jeu d'anticipation*⁶ dans l'identification et l'interprétation des données interculturelles. Henri Besse explique ce processus de guidage de l'apprenant :

Il faut poser des questions, dit Besse pour délimiter le rôle du professeur, préciser, corriger certains points de grammaire ou de sens, mais toute intervention portant sur le poème lui-même semble bloquer les essais d'interprétation, ce sera la déception, parce qu'elle ne correspondra pas à ce qui cherchait à s'exprimer, ou parce qu'elle est trop élaborée, trop savante, pour servir d'expression à quelque chose de fortement senti. (Cité par Séoud, 1997 : 16).

C'est au cours de la lecture que l'apprenant prend conscience, lui, en présence de ses camarades, de manière progressive, des éléments significatifs du texte littéraire, c'est ce que dit Gagnon :

(...) alors qu'au cours de telle ou telle opération anticipative, on observe que les élèves sont forcés à prendre conscience des orientations plus ou moins spontanées qu'ils donnent aux inférences qu'ils font les uns en présence des autres (Cité par Séoud, 1997 : 109).

Dans la même ligne de réflexion, Albert et Souchon (2000 : 52) citent explicitement la manière dont doit être approché le sens du texte à l'apprenant :

En classe de langue, l'enseignant, au sein du dispositif de communication littéraire n'est pas l'intermédiaire obligé entre le texte et l'étudiant. Il n'est pas le dépositaire du sens du texte. Son rôle est plutôt de montrer comment et avec quels outils il est possible de reconstruire du sens à partir d'un texte en langue étrangère. [...] ; il est chargé d'indiquer les chemins à suivre pour parvenir à cette réponse à propos du sens, que l'étudiant doit lui-même apporter.

L'enseignement/apprentissage du texte littéraire constitue un document idéal permettant à l'apprenant d'acquérir plusieurs compétences à la fois, et parmi ces compétences nous citons celle dite interculturelle. Cette dernière, son installation, repose sur une bonne didactisation du texte littéraire, où l'enseignant ne doit pas non plus anticiper des explications et les *asseoir* directement dans la *tête* de l'apprenant, car ce dernier a déjà une expérience susceptible de le guider pour se construire un sens. En effet, l'apprenant doit lui-même, à la base de ce qu'il a comme compétences déjà acquises, identifier des éléments culturels soient, en concomitance avec sa propre culture, soient faisant référence à une culture différente, sinon l'enseignant ne doit agir qu'en tant que guide. Aussi, faudrait-il lui donner l'occasion d'anticiper à la construction d'hypothèses qu'il devra par la suite confronter à celles de ses camarades de classe pour pouvoir les confirmer, infirmer ou réajuster. Voilà ce que signifie la démarche de construction du sens d'un texte littéraire en classe de FLE.

Il ne faudrait pas omettre que l'aspect interculturel est véhiculé dans un texte littéraire à travers sa forme polysémique pouvant révéler plusieurs significations à la fois, et, l'identification de son code culturel dépend d'une bonne démarche didactique où l'enseignant ne doit jouer que le rôle du guidage, ou tout simplement être un médiateur, sans pour autant contrarier ou priver un apprenant d'exprimer ce qu'il a pu dégager comme sens : « nous ne pouvons que déplorer, avec Jean Verrier cette fois, que l'école, la société, tendent toujours à faire de l'enseignant de littérature un gardien de sens uniques au lieu d'un agent de la circulation des sens. » (Cité par Séoud, 1997 : 16). Ainsi, à travers cette citation, Verrier et Séoud déplorent l'école et la société d'aujourd'hui, qui tendent à faire d'un enseignant de littérature un *gardien du sens*, qui ne guide pas non plus l'apprenant à une démarche autonome dans la construction du sens, mais au contraire, le contraint par une pédagogie dogmatique, en lui apportant un sens ou une interprétation déjà faite et bien faite en dehors de toute tentative personnelle de l'apprenant. À ce titre, un enseignant du FLE, doit prendre conscience dans une démarche constructiviste, que son rôle n'est pas de remplir une *tête vide*, mais au contraire, l'apprenant possède déjà un savoir et un savoir-faire, lui permettant de construire un nouveau savoir sur la base d'un *déjà construit*⁷.

Cette démarche de construction du sens n'échappe pas aussi à l'usage du conte en situation de FLE. Le conte, lui aussi, en tant que texte narratif peut être exploité, selon Gagnon, de cette manière :

Jean-Claude Gagnon lui-même propose, pour l'exploitation pédagogique des textes narratifs (en l'occurrence des contes), un travail qui va tout à fait dans ce sens, et qui nous semble offrir un grand intérêt, au moins pour la didactique de ce type de textes. Il l'inscrit d'ailleurs dans une optique constructiviste, « en ce sens, dit-il, qu'elle comporte à la fois des aspects diagnostique (sic) et une démarche de construction du sens en situation. (Cité par Séoud, 1997 : 108).

Gagnon ne fait pas exception de l'exploitation pédagogique des contes, étant donné qu'eux aussi, s'inscrivent dans la lignée des documents littéraires en usage pour les jeunes apprenants. Le conte est un document didactique devant être lu et appréhendé par l'apprenant de manière linéaire, supposant une linéarité dans la construction des hypothèses au fur et à mesure de la lecture. D'aucuns enseignants ne sauraient construire un sens ou une interprétation convenablement adéquate au niveau cognitif et culturel, que par l'apprenant lui-même. Dans le cas contraire, l'enseignant priverait l'apprenant du *jeu d'anticipation*, en entravant son processus de construction du sens.

En définitive, la didactique de l'interculturel suppose une démarche pédagogique consciente de la part de l'enseignant, dans la mesure où il ne doit pas être un *gardien du sens unique*⁸ mais un *agent de circulation*⁹ des sens, car si l'enseignant présente le sien en tant que meilleur, le texte littéraire serait réduit en devenant univoque ou monosémique, ce qu'il n'en est pas le cas. L'apprenant, il est le seul à se reconstruire un sens ou des sens à partir du sien ou de celui de ses autres camarades afin de parvenir à une bonne compétence interculturelle.

Conclusion

Au terme de cette réflexion, le document littéraire constitue une cheville ouvrière dans le processus de la formation interculturelle des apprenants du FLE, d'où l'importance d'encourager sa réintégration dans les livres scolaires de FLE. Pour assurer une bonne formation interculturelle, le choix des textes littéraires doit répondre au niveau des apprenants, c'est-à-dire les textes ne doivent pas être compliqués par rapport au niveau linguistico-culturel de l'apprenant.

L'interculturel se manifeste à travers l'aspect polysémique du texte littéraire, et l'installation de la compétence interculturelle suppose une bonne appréhension de ses éléments interculturels, qui se doit à un processus constructiviste de l'apprenant. Autrement dit, la reconstruction du sens du texte appartient à l'apprenant, quant à l'enseignant, il n'est qu'un simple médiateur.

La formation à l'interculturel peut se faire par le biais d'autres textes non littéraires, mais il n'en demeure pas moins que le document littéraire constitue un véritable espace d'expressions linguistiques et culturelles qu'aucun autre ne peut remplacer.

Bibliographie

- Albert, M-C., Souchon, M. 2000. *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette (Coll. F autoformation).
- Beacco, J-C., Coste, D. 2017. *L'éducation plurilingue et interculturelle*. Paris : Didier.
- Biard, J., Denis, F. 1993. *Didactique du texte littéraire*. Paris : Nathan.
- Colles, L., Geron, G. et al. 2006. *Didactique du FLE et de l'interculturel*. Perpignan : Marie Christine et Couet Lannes.
- Cuq, J-P., Gruca, I. 2003. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Duquesnoy, M. 2000. « Chamanisme, sorcellerie et monde magique au Mexique ». [En ligne] : https://www.academia.edu/7806822/Chamanisme_sorcellerie_et_monde_magique_au_Mexique_ [consulté le 13 août 2019].
- Dumortier, J-L., Plazanet, F. 1989. *Pour lire le récit*. Bruxelles : De Boeck.
- Ghellal, A. 2009. *Didactique de la littérature et des textes littéraires*. Oran : Dar El-Redouane.

- Goldenstein, J-P.1990. *Entrées en littérature*. Paris : Hachette (Coll. F. autoformation).
- Grossetête, C. et al. 2012. *Histoires de magie*. Paris : Fleurus.
- Peytard, J.et al, 1982. *Littérature et classe de langue-français langue étrangère*. Paris : Hatier-CREDIF (Coll. LAL).
- Séoud, A. 1997. *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Hatier/Didier. (Coll. LAL).
- Talbi, S.M. 2018. *Didactique du récit de fiction : manuel scolaire de 2^e année moyenne*. Mémoire de fin d'étude de Master 2017/2018. [En ligne] : https://pmb.univ-saida.dz/bullaopac/doc_num.php?explnum_id=797 [consulté le 13 août 2019].

Notes

1. Manuel scolaire de la 2^e génération, (2018/2019), Français 2^e Année Moyenne. Alger : ONSP. p. 24.
2. Nous rappelons que le manuel scolaire de la 2^e année moyenne de deuxième génération a été publié en 2018.
3. Ce sont les récits de fiction intégrés dans le premier projet pédagogique des deux manuels scolaires.
4. Conte extrait du manuel scolaire de la 2^e année moyenne de nouvelle génération. Ed. ONSP. p. 24.
5. Nous faisons allusion aux exercices métalinguistiques faisant perdre le caractère de la spécificité littéraire.
6. Cette expression est empruntée à Jean-Claude Gagnon par Amor Séoud. Voir Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Didier. P.108.
7. Cette expression signifie en didactique que l'apprenant possède déjà des connaissances antérieures.
8. Utilisé par Séoud pour désigner un enseignant contrecarrant le sens du texte littéraire en tant qu'un seul sens propre à lui uniquement.
9. Signifie un enseignant acceptant toutes les propositions de sens données par les apprenants.



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

Pour une intégration des activités ludiques dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie

Rima Redouane

Département de langue et de littérature françaises,
Faculté des lettres et des langues,
Université de Bejaia, 06000 Bejaia, Algérie
rima.redouane@yahoo.fr

Reçu le 15-01-2020 / Évalué le 13-02-2020 / Accepté le 15-06-2020

Résumé

Cet article a trait aux activités ludiques. À travers une enquête que nous avons menée (au moyen d'un questionnaire) auprès d'enseignants algériens de français qui travaillaient dans le secteur de l'Éducation (au primaire, au collège ou au lycée), nous avons tenté de déterminer pourquoi les enseignants en question intégraient peu ou pas les activités sus-citées dans leurs pratiques pédagogiques. Les résultats de notre enquête sont édifiants, en ce sens qu'ils nous ont révélé que la majorité de nos enquêtés ignoraient le caractère didactique des activités ludiques. Cet état de fait est grandement nuisible à l'école algérienne qui souffre déjà de moult autres maux.

Mots-clés : activité ludique, pratique pédagogique, français langue étrangère

من أجل إدماج الأنشطة الترفيهية في تعليم/تعلم الفرنسية بالجزائر

المخلص

هذا المقال يتعلق بالأنشطة الترفيهية. من خلال تحقيق أجريناه (عن طريق استبيان) بين معلمين جزائريين للفرنسية كانوا يعملون في قطاع التربية (في الابتدائي، الإكمالي أو الثانوي)، حاولنا تحديد لماذا هؤلاء المعلمون أدمجوا قليلا أو لم يدمجوا النشاطات السالف ذكرها في ممارساتهم البيداغوجية. نتائج تحقيقنا مفيدة، بمعنى أنها كشفت لنا أن أغلبية مجيبينا كانوا يتجاهلون الطبيعة التعليمية للأنشطة الترفيهية. هذا الوضع يضر كثيرا المدرسة الجزائرية التي تعاني من العديد من العلل الأخرى.

الكلمات المفتاحية: النشاط الترفيهي، الممارسة البيداغوجية، الفرنسية لغة أجنبية

For an integration of play activities into the teaching/learning of French in Algeria

Abstract

This article relates to play activities. Through a survey we conducted (by means of a questionnaire) among Algerian teachers of French who worked in the Education sector (in primary, middle or secondary school), we tried to determine why these

teachers integrated little or no aforementioned activities into their pedagogical practices. The results of our survey are uplifting, in the sense that they revealed to us that the majority of our respondents ignored the didactic nature of play activities. This state of affairs is greatly harmful to the Algerian school which already suffers from many other evils.

Keywords: play activity, pedagogical practice, French as a foreign language

Introduction

Une réforme de grande envergure a été implantée, en l'an 2003, dans le système éducatif algérien (mise en place de l'approche par compétences, de la pédagogie de projet et de nouveaux programmes) pour mettre celui-ci en adéquation avec les exigences de la modernité. Mais ladite réforme a-t-elle produit l'effet escompté ? À cette question, Makhloufi (2015 : 10) répond par la négative :

En dépit des changements qu'a connus notre société depuis ces dernières années, surtout dans le domaine de l'Education (...), notre école continue à fonctionner selon un modèle archaïque (...). Il faut bien admettre que la majorité des enseignants privilégient (...) une approche (...) selon laquelle leur tâche consiste à transmettre des connaissances et celle de l'apprenant se limite à l'écoute et à la mémorisation. Alors le résultat est inévitable : ennui, démotivation, inadap-tation, agressivité, échec scolaire (...).

Afin de remédier à ce résultat, le processus d'enseignement/apprentissage devrait revêtir un caractère plus attrayant. Et quoi de mieux que le recours aux activités ludiques, dont les particularités divertissantes sont notoires, pour insuffler ledit caractère à ce processus. Mais moult études (ayant été menées, entre autres, par Makhloufi (2007, 2015), Harkou (2008) et Hamaizi (2017)) ont montré que ce type d'activités faisait figure de parent pauvre des pratiques pédagogiques des enseignants algériens de français. C'est la raison pour laquelle nous nous proposons, dans le présent article, de déterminer les raisons sous-tendant cet état de fait.

Il est à noter qu'une activité ludique est une activité « (...) guidée par des règles de jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure. (...) Orientée vers un objectif d'apprentissage, elle permet aux apprenants d'utiliser de façon (...) créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives » (Cuq, cité par Makhloufi, 2015 : 20).

1. Cadre théorique

1.1. Autour des langues étrangères et du français en Algérie

1.1.1. Objectifs de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères

Des années durant, enseigner/apprendre une langue étrangère était considéré comme étant préjudiciable à l'équilibre cognitif de tout apprenant. Mais, comme le fait remarquer Tatak (2016 : 43-44), cette idée est totalement immotivée :

(...) Actuellement, les recherches montrent que l'apprentissage (...) d'une langue étrangère en milieu scolaire devient nécessaire car il favorise l'acquisition du langage, le développement cognitif en général et les autres apprentissages. Ainsi, la connaissance d'une deuxième langue facilite par la suite l'apprentissage d'une troisième et pourquoi pas d'une quatrième langue. Par ailleurs, plus l'apprentissage est précoce, plus l'enfant parlera facilement car dès l'âge de neuf ans, comme cela est expliqué en neurosciences, les capacités d'apprentissage d'une autre langue, notamment de phonèmes, sont fortement diminuées.

De surcroît, enseigner/apprendre une langue étrangère permet de découvrir de nouveaux horizons culturels, de s'ouvrir à des réalités autres que les siennes, de vivre des expériences humaines hautement formatrices, de connaître de nouvelles façons d'appréhender la vie, d'accepter et de respecter autrui. En effet, selon Tatak (2016 : 44) :

Sur le plan culturel, (...) [l'enseignement/apprentissage] d'une (...) langue [étrangère] présente de nombreux avantages puisqu'il donne accès à une culture, et il est de notoriété publique que tout ce qui contribue à l'enrichissement d'un individu bénéficie à la communauté tout entière. Effectivement, un citoyen habitué au maniement de plusieurs langues, aux différentes cultures, sera, plus volontiers, ouvert aux autres et à leurs particularités. Il s'inscrira, ainsi, plus facilement dans un univers où il n'est plus, désormais, question de « chocs » de civilisations mais d'harmonie et de tolérance, éléments indispensables à une nouvelle appréhension du monde.

1.1.2. Objectifs de l'enseignement/apprentissage du français en Algérie

Les objectifs de l'enseignement/apprentissage du français en Algérie sont, selon les concepteurs des nouveaux programmes, fortement corrélés aux objectifs globaux du système éducatif algérien. Ces derniers sont :

- *la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique ;*

- (...) [l'insertion des apprenants] *dans la vie sociale et professionnelle* (Ministère de l'Education nationale (Algérie), 2005 : 5).

L'enseignement/apprentissage du français en Algérie devrait, d'un point de vue plus spécifique, donner lieu à :

- *l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs ;*

- *la sensibilisation aux technologies modernes de communication ;*

- *la familiarisation avec d'autres cultures francophones (pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle) ;*

- *l'ouverture sur le monde (pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et pour installer des attitudes de tolérance et de paix)* (Ministère de l'Education nationale (Algérie), 2005 : 5).

Au primaire algérien, l'enseignement/apprentissage du français devrait permettre aux apprenants de savoir quand et comment prendre la parole dans le cadre d'une conversation, de verbaliser leurs idées et de se familiariser avec les règles régissant la langue française. Ces objectifs sont explicités, dans le programme de troisième année primaire, comme suit :

- *Sur le plan communicatif, l'élève va s'inscrire dans des situations de communication (...) pour s'exprimer de façon appropriée (...).*

- *Sur le plan cognitif, il sera amené à développer des démarches pour construire ses apprentissages par la verbalisation.*

- *Sur le plan linguistique, il prendra progressivement conscience du système phonologique, grammatical et lexical de la langue française.* (Ministère de l'Education nationale (Algérie), 2007 : 3).

Au collège algérien, l'enseignement/apprentissage du français devrait permettre aux apprenants de consolider (durant la première année) les compétences linguistiques qu'ils ont acquises au primaire, de développer (au cours de la deuxième et de la troisième année) leurs compétences culturelles et, entre autres, de se préparer (pendant la quatrième année) au BEM¹. Ces objectifs sont formulés, dans le programme de première année moyenne, de la sorte :

- *Le premier palier ou palier d'homogénéisation et d'adaptation :*

Il se déroule durant la première année ; c'est une année de consolidation des acquis (...).

- *Le deuxième palier ou palier d'approfondissement :*

Il se déroule durant les deuxième et troisième années. Il est consacré (...) à l'évaluation du niveau culturel.

- *Le troisième palier ou palier d'orientation :*

Il se déroule pendant la quatrième année. Outre (...) le développement des compétences dans la discipline, la quatrième année est consacrée à la préparation à l'examen de fin de cycle (BEM). Elle doit aussi assurer l'orientation vers le secondaire et/ou vers la vie active. (Ministère de l'Education nationale (Algérie), 2013 : 5-6).

Au lycée algérien, l'enseignement/apprentissage du français devrait permettre aux apprenants, entre autres, de s'exprimer aisément dans divers contextes, de maîtriser les techniques du résumé, du compte rendu et du rapport, d'avoir un regard critique sur les informations véhiculées via les médias, de parler et d'écrire en mettant en exergue leurs identités et d'évaluer la valeur esthétique de certains écrits auxquels ils sont confrontés. Ces objectifs sont expliqués, dans le programme de première année secondaire, comme suit :

Les apprenants, au terme du cursus, auront :

- *acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires ;*
- *utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ;*
- *exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, (...), de comptes rendus, de rapports ;*
- *adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias ;*
- *produit des discours écrits et oraux qui portent la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position) ;*
- *appréhendé (...) [des textes] pour en apprécier la dimension esthétique. (Ministère de l'Education nationale (Algérie), 2005 : 5-6).*

1.1.3. Didactique des langues étrangères

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère n'est pas chose aisée, notamment lorsque les apprenants ne sont pas constamment confrontés à la langue en question. Nous appuyons nos propos par la citation ci-après :

L'apprentissage d'une langue étrangère loin des communautés parlant cette langue suscite généralement d'énormes difficultés de motivation et de maîtrise, même pour (...) [les apprenants] qui apprennent une langue avec le projet de l'enseigner à leur tour ultérieurement. En l'absence du milieu naturel, (...) [l'apprenant], sorti de la classe, abandonne souvent la langue jusqu'au moment de faire ses devoirs. Ensuite, il abandonne de nouveau la langue pour ne la retrouver qu'en classe. (...) [L'apprenant] se forge, donc, une image de langue (...) qui ne vit que dans la salle d'étude. (Valenzuela, 2010 : 72).

L'enseignant d'une langue étrangère est appelé à prêter attention à des paramètres aussi divers que variés. Pour n'en citer qu'une poignée : les besoins linguistiques des apprenants, les représentations qu'ils se font de la langue cible, leurs profils psychologiques, leurs caractéristiques socioculturelles, leurs stratégies d'apprentissage et leurs rythmes d'apprentissage. Par conséquent, ledit enseignant ne gagnera pas à utiliser, en toutes situations, telle ou telle méthodologie ou bien telle ou telle approche, il gagnera plutôt à faire du cas par cas. En d'autres termes, « Il ne s'agit plus d'appliquer le plus systématiquement possible tel ou tel modèle a priori, mais au contraire d'adapter avec le plus de souplesse possible des modèles les plus variés possibles à des paramètres situationnels (...) considérés comme des contraintes, des données ou des construits » (Puren, cité par Demougin, 2008 : 3).

1.1.4. Didactique du français en Algérie

Conformément aux textes officiels, l'enseignement/apprentissage du français en Algérie devrait s'appuyer sur l'approche par compétences et sur la pédagogie de projet.

L'approche par compétences a pour but de développer chez les apprenants les compétences dont ils ont besoin pour affronter le monde qui les entoure. Savoir manier des acquis scolaires dans des sphères extrascolaires est donc le principal postulat de ladite approche. Selon Perrenoud (1995 : 20) :

Réussir à l'école n'est pas une fin en soi. Certes, chaque apprentissage prépare aux suivants dans le cursus scolaire. Mais au bout du compte, en principe, l'élève devrait être capable de mobiliser ses acquis scolaires en dehors de l'école, dans des situations diverses, complexes, imprévisibles. L'accent mis sur le réinvestissement des acquis scolaires répond à un souci d'efficacité de l'enseignement, d'adéquation plus grande des apprentissages scolaires aux situations de la vie au travail et hors-travail.

Pour ce qui est de la pédagogie de projet, il s'agit d'une pédagogie au sein de laquelle les apprenants participent grandement à l'édification de leurs apprentissages, et ce pour développer, notamment, des compétences de gestion. Dès lors, les activités d'apprentissage deviennent tout aussi importantes que les objectifs d'apprentissage. Cela est explicité par Mayerne (2008 : 3) en ces termes :

Une pédagogie de projet vise systématiquement une production, une réalisation, un résultat, un but à atteindre par les élèves. Les activités (...) participent tout autant au progrès des élèves que l'aboutissement du projet. La pédagogie de projet s'appuie sur des étapes clairement identifiées et contribuant à l'atteinte de la production ou réalisation finale. Il convient que le professeur anticipe ces différentes étapes de façon à (...) engager les élèves dans des démarches de planification et d'organisation de la tâche ; l'action des élèves ne relève plus seulement de l'exécution des consignes : ils sont invités à s'approprier le projet en identifiant puis en élaborant eux-mêmes un plan d'action. Cette démarche leur permet d'accéder à la complexité.

1.2. Autour des activités ludiques

1.2.1. Activités ludiques, ces activités dénommées hobbies

Les activités ludiques ont fait leur entrée, de manière effective, en classe de français langue étrangère (désormais FLE), au cours des années 1980-1990. Mais lesdites activités étaient, et sont encore, vues d'un très mauvais œil par bon nombre d'enseignants (en Algérie et ailleurs). En effet, elles étaient, et sont encore, considérées comme étant des gadgets, des bouche-trous, des passe-temps. Pour Silva (2005 : 1) :

Les trois dernières décennies du XX^e siècle ont été profondément marquées par une rénovation de la didactique dans toutes les disciplines. Dans le cas de la didactique des langues étrangères et secondes, les années 1970 sont celles du fameux « tournant communicatif » et de la centration sur l'apprenant ; c'est de cette époque que datent les premières tentatives d'introduction du jeu comme outil pédagogique (...) en classe de FLE. Cependant, il faut attendre les années 1980 et 1990, et la réflexion plus poussée sur la créativité et les techniques d'animation menée par divers spécialistes, dont Francis Debyser et Jean-Marc Caré (...), pour que les jeux de mots et les jeux de lettres, certains jeux de société et toute une gamme d'activités d'expression dramatique obtiennent un véritable droit de cité. Ces apports fondateurs souffraient pourtant du même problème qui caractérise le recours à la notion de jeu au sein de diverses disciplines : (...) le jeu est instrumentalisé mais non problématisé (...).

Le regard péjoratif porté sur les activités ludiques est la conséquence de perceptions simplistes et stéréotypées, car le rôle déterminant que jouent ces activités dans l'enseignement/apprentissage des langues est un fait avéré, et nous allons expliquer cela dans la partie analytique du présent article.

1.2.2. Ludification, parlons-en

La ludification est parfois considérée comme un courant pédagogique au même titre que le behaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme, le socioconstructivisme ou le connectivisme. Elle consiste à transposer des caractéristiques inhérentes aux jeux sur des situations d'apprentissage n'ayant pas de caractère ludique, et ce dans le but d'attiser l'attention des apprenants et de les inciter à s'investir pleinement dans leurs apprentissages.

Les caractéristiques inhérentes aux jeux sont les suivantes :

- la peur de perdre ;
- les récompenses (badges, points, etc.) ;
- les défis ;
- la curiosité ;
- le classement ;
- la contrainte du temps ;
- les niveaux de progression ;
- la coopération ou la compétition ;
- la créativité.

2. Corpus

2.1. Population d'enquête

Nous avons mené une enquête auprès de soixante enseignants² de français. Ces derniers étaient répartis sur dix-huit établissements scolaires publics (huit primaires, cinq collèges et cinq lycées) sis au chef-lieu de la wilaya de Bejaia. Nos enquêtés avaient un âge moyen de trente-neuf ans et une expérience moyenne, dans le domaine de l'enseignement, de quatorze ans. Parmi eux, cinquante-deux étaient de sexe féminin et huit étaient de sexe masculin.

2.2. Instrument d'enquête

Notre public d'enquête a été interrogé au moyen d'un questionnaire qui contenait les questions ci-après :

1. Selon vous, les activités ludiques facilitent-elles l'apprentissage ?
 - Oui
 - Non
2. Pensez-vous que les activités ludiques stimulent la motivation des apprenants ?
 - Oui
 - Non
3. D'après vous, les activités ludiques favorisent-elles des mises en situation proches du réel ?
 - Oui
 - Non
4. Pensez-vous que les activités ludiques permettent la socialisation des apprenants ?
 - Oui
 - Non
5. Savez-vous concevoir des activités ludiques ?
 - Oui
 - Non
6. Savez-vous exploiter des activités ludiques ?
 - Oui
 - Non

Chacune de ces questions a un objectif précis :

- La première, la deuxième, la troisième et la quatrième question ont pour but de vérifier si nos enquêtés connaissent les caractéristiques inhérentes aux activités ludiques (faciliter l'apprentissage, stimuler la motivation, favoriser des mises en situation proches du réel et permettre la socialisation des apprenants).
- La cinquième et la sixième question visent à vérifier si notre public d'enquête sait concevoir et exploiter des activités ludiques.

2.3. Protocole d'enquête

Au début du mois de mai 2019, nous nous sommes rendue à nos lieux d'enquête pour remettre à chaque enseignant de français qui travaillait au sein de l'un de ces lieux un exemplaire de notre questionnaire³. Une semaine plus tard, nous y sommes retournée pour récupérer les soixante exemplaires de notre questionnaire. Notons que, lors de la passation de celui-ci, nous nous sommes assurée que toutes les questions qu'il comportait étaient claires pour nos enquêtés.

3. Analyse

3.1. Quand les enseignants ne font pas le lien entre les activités ludiques et l'apprentissage

Q 1 : Selon vous, les activités ludiques facilitent-elles l'apprentissage ?	Nb.	Fréq.
Oui	21	35%
Non	39	65%
Total	60	100%

Tableau 1 : Quand les enseignants ne font pas le lien entre les activités ludiques et l'apprentissage

Il ressort des résultats exposés *supra* que la majorité des enseignants ayant pris part à notre enquête considèrent que les activités ludiques ne rendent pas l'apprentissage aisé. Pourtant, il a été démontré que les activités en question aident à surmonter les obstacles pouvant être rencontrés lors d'un apprentissage, permettent de dédramatiser les situations d'échec, éveillent le désir d'apprendre et donnent envie de s'impliquer dans un apprentissage et de s'appliquer à atteindre les objectifs s'y rattachant. En d'autres termes :

(...) [Les activités ludiques permettent] de mettre en place des situations d'apprentissage dédramatisantes (parce que l'enjeu et l'attention de l'élève sont déplacés sur autre chose) et implicantes (parce qu'elles correspondent) (...) aux centres d'intérêt des élèves, à leurs compétences ; à leur désir d'agir, d'avoir un rôle à jouer dans le groupe, d'avoir la possibilité de choisir ce rôle parmi d'autres (...)). (Pouliquen-Groz, 2006 : 46).

Selon Frycz (2006 : 15), les activités ludiques constituent le moyen le plus efficace pour mettre les apprenants en situation d'apprentissage sans qu'ils s'en rendent compte, en ce sens que ce type d'activités donne :

(...) une grande marge de liberté et de créativité à (...) [l'apprenant]. Son attention va ainsi être portée sur les règles du jeu alors qu'il est en train de s'approprier la langue. Il va être par exemple souvent amené à parler de lui et des autres, et ce tout en acquérant un nouveau vocabulaire et de nouvelles structures grammaticales. L'apprentissage se fait alors d'une manière beaucoup plus attrayante. Les réponses des élèves seront plus spontanées que lorsqu'ils sont mis dans une situation passive, comme répéter chaque mot entendu.

3.2. De l'ignorance des propriétés motivantes des activités ludiques

Q 2 : Pensez-vous que les activités ludiques stimulent la motivation des apprenants ?	Nb.	Fréq.
Oui	25	41,67%
Non	35	58,33%
Total	60	100%

Tableau 2 : De l'ignorance des propriétés motivantes des activités ludiques

Tel que nous pouvons le remarquer à travers les résultats présentés ci-dessus, la majorité de nos enquêtés estiment que les activités ludiques ne sont pas de nature à motiver les apprenants. Or, moult chercheurs ont démontré le contraire. Parmi eux se trouvent Anastassiadi et Patéli (2008 : 77) qui soutiennent l'idée selon laquelle le caractère motivant de ces activités réside sur le plan du plaisir, sur le plan affectif ou sur le plan projectif :

Les activités ludiques ont pour fonction (...) de susciter la motivation [des apprenants] pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette motivation se situe sur le plan du plaisir (j'apprends pour m'amuser en jouant seul et/ou avec d'autres), sur le plan affectif (j'apprends pour faire plaisir à quelqu'un, pour lui montrer mes capacités, pour qu'il soit fier de moi) ou sur le plan projectif (j'apprends pour réussir dans la vie, faire des études en France ou trouver plus facilement du travail dans l'avenir).

Caon (2006 : 36), lui, considère que le caractère motivant des activités ludiques réside sur le plan de la synchronie et sur le plan de la diachronie :

Il y a (...) une double forme d'implication du sujet dans l'activité ludique : sur le plan synchronique (pendant le déroulement du jeu), il est motivé et impliqué de manière multi-sensorielle. Sur le plan diachronique (dans la répétition chaque fois différente du jeu), ses compétences évoluent constamment et ses motivations se renouvellent car elles ont tendance à dépasser constamment le but atteint.

3.3. Activités ludiques et enseignement/apprentissage contextualisé authentique : relation méconnue

Q 3 : D'après vous, les activités ludiques favorisent-elles des mises en situation proches du réel ?	Nb.	Fréq.
Oui	10	16,67%

Q 3 : D'après vous, les activités ludiques favorisent-elles des mises en situation proches du réel ?	Nb.	Fréq.
Non	50	83,33%
Total	60	100%

Tableau 3 : Activités ludiques et enseignement/apprentissage contextualisé authentique : relation méconnue

À la lecture des résultats exposés ci-haut, il apparaît que la très grande majorité des enseignants qui ont participé à notre enquête estiment que les activités ludiques ne favorisent pas un enseignement/apprentissage contextualisé authentique. Cela est contraire à la réalité, car les activités ludiques permettent d'acquérir des compétences transférables (des compétences pouvant être utilisées dans des environnements extrascolaires), donnent sens aux apprentissages et répondent au souci de les rendre viables et durables. Cet état de fait est explicité par Helme *et al.* (2014 : 66) dans le passage ci-après :

(...) [Les] activités ludiques (...) permettent une mise en situation proche du réel. S'il est parfois difficile de reproduire toutes les données et les circonstances d'une véritable situation de communication dans la salle de classe, les jeux amènent toujours [les apprenants] à faire semblant, à simuler, à prétendre qu'ils sont ailleurs, ou qu'ils sont quelqu'un d'autre. C'est dans ces situations proches du réel que les apprenants sont invités à prendre la parole, en mobilisant les connaissances acquises au préalable (ou en cours d'acquisition), afin d'en arriver à une communication proche de ce qu'ils pourraient expérimenter en situation de communication réelle (...).

3.4. Activités ludiques/Socialisation : une autre corrélation ignorée

Q 4 : Pensez-vous que les activités ludiques permettent la socialisation des apprenants ?	Nb.	Fréq.
Oui	16	26,67%
Non	44	73,33%
Total	60	100%

Tableau 4 : Activités ludiques/Socialisation : une autre corrélation ignorée

Les résultats ci-dessus montrent que la grande majorité de nos enquêtés considèrent que les activités ludiques n'ont pas d'impact sur la socialisation des apprenants. Or, en jouant avec les autres, les apprenants apprennent à entrer en relation avec le monde qui les entoure, à se positionner dans un groupe, à accroître leurs

capacités d'adaptation, à avoir un rôle social. En jouant, les apprenants apprennent, de surcroît, à se connaître et à connaître les autres, à coopérer avec les autres, à s'opposer aux autres. Doreau (2004 : 7-8) écrit à ce sujet :

Par le jeu, l'enfant entre en relation avec autrui sur le mode simultané de l'affrontement et de la collaboration (...). Le groupe de jeu brise le comportement égocentrique du jeune enfant en lui faisant prendre conscience du fait qu'il se situe nécessairement par rapport aux autres et que les autres se situent par rapport à lui. Par ailleurs, grâce aux jeux d'imitation, l'enfant intègre le comportement des adultes, de ceux qui l'entourent ; le jeu est donc un moyen d'apprentissage des rôles sociaux (...).

3.5. Quand la conception des activités ludiques est problématique

Q 5 : Savez-vous concevoir des activités ludiques ?	Nb.	Fréq.
Oui	5	8,33%
Non	55	91,67%
Total	60	100%

Tableau 5 : Quand la conception des activités ludiques est problématique

Tel que nous pouvons le constater à travers les résultats sus-présentés, pratiquement la totalité des enseignants ayant pris part à notre enquête affirment ne pas savoir élaborer d'activités ludiques. Cela est probablement imputable au fait que la conception desdites activités requiert la prise en considération de maints paramètres ayant trait, entre autres, au public visé, aux objectifs d'apprentissage et aux moyens matériels. En effet, selon Makhoulfi (2007 : 21-22), pour élaborer des activités ludiques, il est nécessaire de tenir compte :

(...) des apprenants (âge, caractéristiques socioculturelles...), des besoins pédagogiques (par exemple, encourager une dynamique de groupe ; faciliter l'expression orale ; perfectionner l'expression écrite ; réviser le programme grammatical ; introduire le travail phonétique...), des situations d'utilisation (espace, temps disponible, nombre des apprenants...) et des conditions matérielles (techniques de réalisation disponibles, choix des supports...).

3.6. De la capacité d'exploitation des activités ludiques

Q 6 : Savez-vous exploiter des activités ludiques ?	Nb.	Fréq.
Oui	32	53,33%
Non	28	46,67%

Q 6 : Savez-vous exploiter des activités ludiques ?	Nb.	Fréq.
Total	60	100%

Tableau 6 : De la capacité d'exploitation des activités ludiques

À travers les résultats exposés ci-haut, nous pouvons remarquer que presque la moitié de nos enquêtés ne savent pas exploiter des activités ludiques, ce qui pourrait s'expliquer par le fait que la pédagogie du ludique exige de l'enseignant un changement de rôle. En effet, dans le cadre de cette pédagogie, l'enseignant n'endosse pas le rôle de « détenteur du savoir », mais plutôt celui d'animateur. Selon Hamaizi (2017 : 60-61), en fonction de l'activité ludique proposée, l'enseignant-animateur peut adopter l'une des attitudes suivantes : « faire jouer (l'enseignant est (...) [l'arbitre du] jeu (...)), laisser jouer (après avoir organisé et mis en place le jeu, l'animateur n'intervient pas dans le jeu des apprenants, mais il reste à leur disposition), jouer avec (l'enseignant est alors un participant comme ses apprenants ; partenaire ou adversaire) ».

Conclusion

Le présent travail de recherche, dont le but, rappelons-le, est de déterminer les raisons pour lesquelles les enseignants algériens de français intègrent peu ou pas les activités ludiques dans leurs pratiques pédagogiques, nous a permis de faire les constats suivants : d'abord, la majorité (65%) de notre public d'enquête estime que les activités ludiques ne sont pas de nature à faciliter l'apprentissage. Ensuite, la majorité (58,33%) des enseignants ayant pris part à notre enquête considèrent que ces activités n'aiguillonnent pas la motivation des apprenants. Joint à cela, la très grande majorité (83,33%) de nos enquêtés pensent que les activités sus-citées ne favorisent pas des mises en situation proches du réel. Par ailleurs, la grande majorité (73,33%) de notre public d'enquête estime que lesdites activités n'encouragent pas la socialisation des apprenants. En outre, la majorité écrasante (91,67%) des enseignants qui ont participé à notre enquête ne savent pas concevoir les activités en question. Enfin, un pourcentage assez important (46,67%) de nos enquêtés ne savent pas exploiter ce type d'activités.

L'ostracisme dont souffrent les activités ludiques dans le système éducatif algérien devrait cesser. Les enseignants de français gagneront à intégrer ces activités dans leurs pratiques pédagogiques, d'autant plus que leur efficacité dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie a été prouvée par maints chercheurs. Parmi eux se trouve Makhloufi (2015 : 386) qui déclare ce qui suit :

Le résultat de nos expérimentations en classe est (...) positif concernant l'aspect ludique. Toute la gamme d'activités ludiques offerte, (...), a été accueillie favorablement par les apprenants (...). Non seulement ces dernières (...) ont procuré de la détente et du plaisir [aux apprenants] en rompant avec la monotonie des pratiques classiques mais ont également facilité l'apprentissage de la langue étrangère en suscitant l'attention et la concentration des apprenants qui se sont ainsi investis et ont participé activement à toutes les étapes du processus d'apprentissage.

Makhloufi (2015 : 385) ajoute ceci : « L'atout principal de l'activité ludique est sans aucun doute le fait de déclencher la motivation intrinsèque de l'apprenant (...). Ce dynamisme induit par l'activité ludique a conduit certains à perfectionner leurs compétences en langue, d'autres à (...) [dépasser le] blocage et (...) l'ennui en cours de français. »

En définitive, les enseignants algériens de français ne devraient pas rester impassibles face aux diverses difficultés de leurs apprenants et s'attacher à des pratiques pédagogiques obsolètes. Bien au contraire, ils devraient venir en aide à leurs apprenants et adopter des pratiques pédagogiques novatrices. Et pour y arriver, le recours aux activités ludiques est tout indiqué.

Bibliographie

- Anastassiadi, M.-C., Patéli, M. 2008. *Enseignement du français langue étrangère (FLE) à l'école primaire : pratiques de classe*. Patras : EAP.
- Caon, F. 2006. *Le Plaisir dans l'apprentissage des langues : un défi méthodologique*. Pérouse : Guerra Edizioni.
- Demougouin, F. 2008. « La Didactique des langues-cultures à la croisée des méthodes ». *Tréma*, n° 30, p. 1-11.
- Doreau, L. 2004. *Jouer à l'école maternelle : enjeux et pratiques*. Mémoire de master. Université de Bourgogne.
- Frycz, J. 2006. *Comment le jeu peut-il motiver les élèves pour l'apprentissage de l'anglais à l'école primaire ?* Mémoire de master. Université de Bourgogne.
- Hamaizi, B. 2017. *Le Ludique dans l'enseignement/apprentissage du FLE au primaire : réalités, enjeux et pistes didactiques*. Mémoire de magistère. Université de Setif 2.
- Harkou, L. 2008. *La Mise en place et le développement des compétences langagières orales chez des enfants de 7 à 8 ans par le jeu*. Mémoire de magistère. Université de Constantine 1.
- Helme, L. et al. 2014. « Le Jeu en classe de FLE : intérêts et pratiques ». [En ligne] : <http://www.institutfrancais.jp/kansai/files/2014/09/RPK-2014-Article.pdf> [consulté le 17 mai 2019].
- Makhloufi, N. 2007. *Le Ludique dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère chez les 1^{res} AS*. Mémoire de magistère. Université de Bejaia.
- Makhloufi, N. 2015. *Le Ludique dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie*. Thèse de doctorat. Université de Bejaia.

Mayerne, E. 2008. « La Pédagogie de projet : avantages et limites ». [En ligne] : http://www.enseignement_pedagogiedeprojet/document/mayerne/e_2008.pdf [consulté le 13 février 2019].

Ministère de l'Education nationale (Algérie). 2005. *Programme de français de 1^{re} année secondaire*.

Ministère de l'Education nationale (Algérie). 2007. *Programme de français de 3^e année primaire*.

Ministère de l'Education nationale (Algérie). 2013. *Programme de français de 1^{re} année moyenne*.

Perrenoud, Ph. 1995. « Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? ». *Pédagogie collégiale*, n° 1, p. 20-24.

Pouliquen-Groz, A. 2006. « Le Français en jeu ». [En ligne] : https://www.emdl.fr/uploads/telechargements/formation/rencontre/rencontre_2006.pdf [consulté le 16 mai 2019].

Silva, H. 2005. « Le Jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe de FLE ? ». [En ligne] : http://www.franccparler-oif.org/images/stories/dossiers/silva_2005.pdf [consulté le 24 mai 2019].

Tatah, N. 2016. *L'Interculturel dans l'enseignement du FLE : de la compétence culturelle en langue première, vers une compétence culturelle en langue cible*. Thèse de doctorat. Université de Bejaia.

Valenzuela, O. 2010. « La Didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage ». *Synergies Chili*, n° 6, p. 71-86. [En ligne] : http://gerflint.fr/Base/Chili6/oscar_valenzuela.pdf [consulté le 24 mai 2019].

Notes

1. Brevet d'enseignement moyen.
2. Nous avons sollicité vingt enseignants dans chaque cycle.
3. Il était assorti d'une fiche signalétique qui comportait des questions sur l'âge, le sexe et l'expérience professionnelle de nos enquêtés.



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

Pédagogie inclusive et mécanismes de prise en charge des enfants à besoins spécifiques

Nawal Bengaffour

École normale supérieure 'Moubarak Ben Mohamed Ibrahim El-Mili',

Bouzaréah- Alger, Algérie

nawal.1bengaffour@gmail.com

Reçu le 12-01-2020 / Évalué le 16-05-2020 / Accepté le 15-06-2020

Résumé

La prise en charge des enfants en situation de handicap nécessite une attention particulière de la part des institutions et de la société civile en Algérie. Après des années d'application de la Réforme du système éducatif, il est souhaitable au préalable de marquer une halte réflexive et de faire une évaluation d'étape objective et critique du chemin parcouru pour aboutir à un diagnostic partagé par l'ensemble de la communauté éducative sur l'état actuel d'une école inclusive et adaptée. En ce sens et dans le cadre de notre étude, l'insertion des enfants à besoins spécifiques en milieu scolaire ordinaire doit obéir à des conditions et des modalités de prise en charge par l'étude d'une approche pédagogique inclusive adéquate. Il est, donc, primordial de faire valoir une professionnalisation du personnel par la formation, propre au projet inclusif, centrée sur l'acquisition et la maîtrise des compétences en rapport avec la pédagogie inclusive. Notre travail de recherche s'inscrit dans une démarche pluridisciplinaire regroupant l'institution, les spécialistes et les professionnels en matière de prise en charge de cette catégorie d'enfants. À cet effet, il y a lieu d'approfondir la réflexion autour de cette pédagogie intégrative et inclusive, de dresser un état des lieux et de proposer des mécanismes et des modes opératoires d'insertion permettant à l'enfant de contourner son handicap réceptif.

Mots-clés : enfant, système scolaire, besoins spécifiques, pédagogie inclusive, formation, insertion

آليات البيداغوجيا الشاملة ورعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

ملخص

تتطلب رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة اهتمامًا خاصًا من طرف المؤسسات والمجتمع المدني في الجزائر. بعد سنوات من تطبيق إصلاح المنظومة التربوية، أصبح من الضروري التفكير وإجراء تقييم لمرحلة موضوعية ودرجة من التقدم المحرز للوصول إلى تشخيص يتقاسمه المجتمع التعليمي بأسره حول الوضع الحالي لمدرسة شاملة ومتكيفة. وفي إطار دراستنا، فإن دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في البيئات المدرسية العادية يتطلب ظروف وأساليب الرعاية من خلال دراسة نهج تعليمي شامل. لذلك من الضروري تعزيز إصغاء الطابع المهني على الموظفين من خلال التدريب والتكوين الخاص بالمشروع التشخيصي والذي يركز على اكتساب المهارات المتعلقة بالتعليم الشامل وإتقانها. يندرج عملنا البحثي ضمن إطار نهجي متعدد التخصصات يجمع بين دور المؤسسة والمتخصصين والمهنيين في رعاية هذه الفئة من الأطفال. ولتحقيق هذه الغاية يجب تعميق التفكير حول هذه البيداغوجية التكاملية والشاملة، ووضع قائمة جرد واقتراح آليات وإجراءات متكاملة تتيح للطفل تعامله وتكيفه التعليمي للتغلب على الإعاقة.

الكلمات المفتاحية

الطفل ، النظام المدرسي ، الاحتياجات الخاصة ، طرق التدريس الشاملة ، التدريب ، التعلم ، الإدماج ، التكيف.

Inclusive education and care mechanisms for children with special needs

Abstract

The care of children with disabilities requires special attention from institutions and civil society in Algeria. After years of implementation of the reform of the education system, it is advisable first of all to pause for reflection and make an objective and critical assessment of the progress made in order to arrive at a diagnosis shared by the entire educational community on the current state of an inclusive and adapted school. In this sense and in the framework of our study, the integration of children with special needs into the regular school environment must obey conditions and modalities of care through the study of an adequate inclusive pedagogical approach. It is therefore essential to promote the professionalization of staff through training, specific to the inclusive project, centred on the acquisition and mastery of skills related to inclusive pedagogy. Our research work is part of a multidisciplinary approach bringing together the institution, specialists and professionals involved in the care of this category of children. To this end, it is necessary to deepen the reflection on this integrative and inclusive pedagogy, to draw up an inventory and to propose mechanisms and operating methods of integration allowing the child to get around his receptive handicap.

Keywords: child, school system, special needs, inclusive education, training, inclusion

Notre étude part de plusieurs constats en rapport avec les différents dispositifs d'accueil de la petite enfance à besoins spécifiques en Algérie¹, les pratiques pédagogiques dominantes en contextes éducatifs, ainsi que les mesures d'accompagnement qui ont tenté de les organiser jusqu'à présent. Il s'agit de placer l'élève, quels que soient son âge et ses difficultés d'apprentissage et d'adaptation pédagogique dans une classe ordinaire qui correspond à son âge, souvent dans une école de son quartier. Dans ce cas, l'intégration d'un élève en difficulté en classe ordinaire lui offre une éducation individualisée (Robichaud, Landry, 1982 : 451-462) qui permettra de renforcer son sentiment d'appartenance, d'inclusion² et d'acceptation au sein de l'établissement scolaire et de l'équipe pédagogique et ou pluridisciplinaire : « l'inclusion scolaire fait référence au placement de tous les enfants, ayant ou non des besoins particuliers, dans une classe ordinaire correspondant à leur âge chronologique dans l'école du quartier » (Salend, 2001).

Quatre pistes de réflexion s'imposent, à cet égard : le diagnostic précoce, la prise en charge des enfants à besoins spécifiques (autistes, trisomiques, et autres handicaps...), les conditions de leur intégration en milieu scolaire ordinaire et la mise en application des dispositifs et mécanismes institutionnels et réglementaires garantissant leurs droits à l'éducation et à l'enseignement. « L'intégration d'un enfant handicapé ne peut être l'affaire d'une personne, c'est obligatoirement la tâche d'une équipe » (Herrou, Korff -Sausse, 1999 : 118). Elle « est à envisager comme un élément constitutif et évolutif d'un processus de normalisation, c'est-à-dire devenir le moins possible dépendant de réponses spéciales (personnes, contextes, milieux) tout en ayant des besoins spécifiques.

Ainsi, en ce qui concerne l'intégration des enfants à besoins spécifiques, la réussite relève de l'art de faire converger deux axes : la spécialisation de la prise en charge éducative et la valorisation des rôles sociaux (...). Il s'agit de mettre en place les conditions de l'individualisation, de privilégier les conditions de différenciation pédagogique et didactique pouvant favoriser la valorisation de tout enfant à l'intérieur du circuit ordinaire, avec des parcours adaptés à chacun. En d'autres termes, la question n'est pas de savoir si l'enseignement spécialisé a ou non sa raison d'être, mais bien de transformer l'école régulière pour qu'elle devienne un lieu de formation ouvert à tous les élèves » (Lambert, 2002).

À partir de cette réflexion, notre étude a pour but de réaliser les objectifs relatifs à la clarification du concept « enfants à besoins spécifiques », à l'élaboration d'un état des lieux de la prise en charge éducative, à la proposition des modalités opératoires de la prise en charge éducative des enfants et la construction progressivement à une école inclusive en sensibilisant tous les acteurs scolaires.

Notre projet de recherche-actions permettra, de prime à bord, de mettre en œuvre une démarche commune centrée sur les éléments constitutifs d'une généralisation de la pédagogie inclusive (fondée sur l'évaluation individualisée³ de leurs capacités et de leurs besoins particuliers) ; et de proposer des pistes de planification inclusive, dans le cadre d'une approche curriculaire, dans ses dimensions systémiques les plus cohérentes (conception du dispositif, activités d'enseignement/ apprentissage, élaboration de supports pédagogiques, évaluation, gestion, recherche). Ensuite, de mettre en exergue l'implication des équipes pluridisciplinaires d'intervention dans une vision commune et inclusive (le leadership éducationnel et la refonte pédagogique); et l'accompagnement et l'importance de la mise en place de programmes de formation dans une perspective de démultiplication qui concernera tous les personnels enseignants, administratifs, professionnels et auxiliaires). « Une pédagogie inclusive implique obligatoirement l'organisation d'une intervention planifiée favorisant l'adaptation de l'élève et de l'enseignant, et le soutien. » (Rousseau, 2009 : 98).

À juste titre d'ailleurs, beaucoup d'efforts sont déployés et des moyens considérables sont mis à disposition par l'Etat algérien pour prendre en charge la scolarité des enfants et améliorer les conditions dans lesquels ils poursuivent leurs études que ce soit dans le cadre de classe dites « ordinaires » ou des classes multi-niveaux, intégrées, inclusives, d'adaptation, ouvertes en milieu hospitalier et spéciales pour la prise en charge des élèves en difficulté, échec ou déperdition scolaire. D'après les rapports nationaux⁴ volontaires, 9.211.640 élèves étaient inscrits, au titre de l'année scolaire 2018-2019, dont 5264 élèves (1908 filles) présentant une déficience mentale légère, autiste, handicap auditif ou visuel, et scolarisés en intégration partielle au niveau de 665 classes spéciales ouvertes dans les établissements scolaires relevant du secteur de l'éducation nationale.

En 2019/2020, 31.700 élèves et adolescents aux besoins spécifiques ont rejoint les bancs de l'école dans les trois cycles de l'enseignement à travers 244 établissements spécialisés relevant du secteur de la solidarité nationale et de la famille, et classes spéciales ouvertes au niveau des établissements relevant du secteur de l'Education nationale». Le nombre d'élèves inscrits connaît une hausse de plus de 13%, par rapport à l'année précédente (2018-2019) où 28.000 élèves ont été scolarisés⁵. En outre, le nombre d'établissements éducatifs destinés à des personnes aux besoins spécifiques a connu une hausse à l'échelle nationale, enregistrant 244 établissements scolaires contre 238 établissements l'année dernière dont des centres pour enfants handicapés moteur, visuel, ou souffrant d'une déficience auditive.

Le secteur de la solidarité nationale, de la famille et de la condition de la femme intervient également dans l'éducation et l'enseignement spécialisés de ces enfants à travers un réseau infrastructurel composé de 238 établissements spécialisés (couvrant le territoire national) et se répartissent en établissements d'éducation spécialisée⁶ ayant pour mission principale le développement des potentialités intellectuelles et motrices des enfants accueillis ainsi qu'en établissements d'enseignement spécialisé⁷ qui appliquent le programme officiel de l'éducation nationale par l'utilisation de méthodes et techniques appropriées (...). Ces efforts leur ont permis de réaliser, au titre de l'année scolaire 2017-2018, d'excellents résultats aux différents examens de fin de cycle scolaire : le taux de réussite est de 94.7% pour le cycle primaire, 88.3% pour le cycle moyen et 68.2% pour le cycle secondaire.

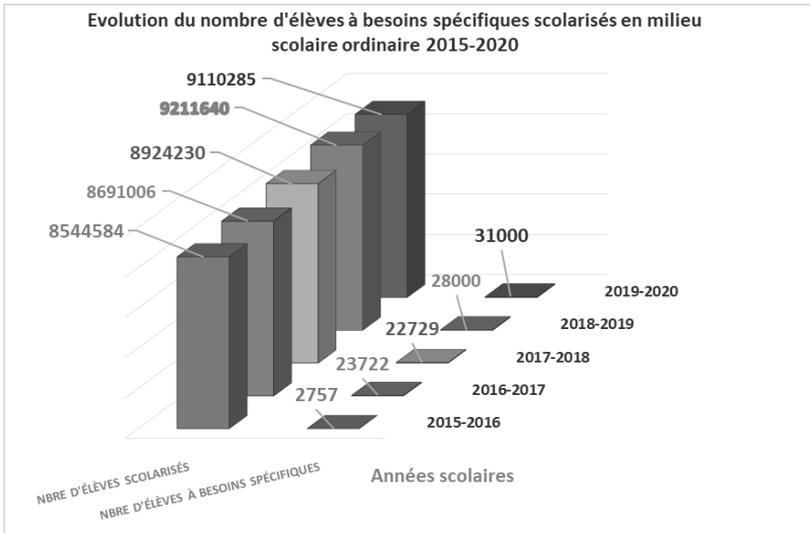
Il convient également de souligner qu'au titre de cette année scolaire, le nombre de 22 729 enfants et adolescents handicapés, dont 2 555 enfants âgés entre 3 et 5 ans (11.2%), sont pris en charge au niveau des établissements d'éducation et

d'enseignement spécialisés et 8330 enfants, pris en charge par 111 établissements gérés par des associations intervenant dans le domaine du handicap, repartis à travers le territoire national. L'Etat contribue au budget de ces institutions. La prise en charge psychopédagogique des enfants handicapés est assurée par une équipe pluridisciplinaire au nombre de 12 859, dont 4887 personnels d'encadrement pédagogique, constituée essentiellement d'éducateurs spécialisés, maîtres d'enseignement spécialisé, professeurs d'enseignement spécialisé, assistants sociaux et psychologues (orthophonistes, cliniciens et pédagogues).

À titre comparatif, en 2014-2015, 28 classes ont été ouvertes dans onze (11) wilayas, accueillant 685 élèves dont 545 au cycle primaire et 140 au cycle moyen. Cette opération de scolarisation s'est élargie davantage en 2015-2016 où 335 classes intégrées (pour enfants déficients sensoriels, handicapés mentaux légers, et enfants trisomiques) ont été ouvertes au niveau de 39 wilayas, accueillant 2757 enfants handicapés intégrés en milieu institutionnel ordinaire relevant de l'éducation nationale⁸.

Néanmoins, de nombreux enfants et adolescents rencontrent des obstacles et des difficultés pour leur scolarisation et sont encore exclus d'une scolarité ordinaire. S'ils ont pu franchir les portes des établissements scolaires, ils sont, souvent, accueillis dans des classes spéciales, voire dans un établissement spécialisé. Ces enfants ou adolescents exclus présentent de grandes difficultés d'apprentissage ou des problèmes de comportement. En effet, la difficulté d'intégration semble proportionnelle à l'âge, puisque beaucoup d'entre eux intégrés au primaire ne le sont plus au secondaire selon les données statistiques officielles recueillies. Cette prise en charge reste minime et microscopique et ne reflètent pas les résultats obtenus et les efforts progressifs consentis par l'institution dans l'inclusion scolaire des enfants à besoins spécifiques. Il reste, donc, beaucoup à faire, notamment en matière de facilitation de l'accès et de l'accueil de ces enfants dans les établissements scolaires, de renforcement des capacités des enseignants par la formation spécialisée et de la promotion et le renouvellement des techniques pédagogiques en cohésion avec la demande social et le contexte actuel.

Aujourd'hui, les défis de la scolarisation des enfants exigent une professionnalisation des métiers qui lui sont rattachés. « L'Etat veille à permettre aux enfants ayant des besoins spécifiques de jouir du droit à l'enseignement. Le secteur de l'éducation nationale, en liaison avec les établissements hospitaliers et les autres structures concernées, veille à la prise en charge pédagogique appropriée et à l'intégration scolaire des élèves handicapés et des malades chroniques⁹ ».



Malgré les efforts déployés par l'État algérien et le dévouement des bénévoles du mouvement associatif, il y a urgence de repenser une stratégie globale incluant, dans une synergie, tous les acteurs concernés (institutions, partenaires sociaux, associations, experts). Ce n'est que par une mutualisation des moyens et une harmonisation des dispositifs institutionnels à mettre en place que cette stratégie, une fois élaborée, pourrait réussir et s'inscrire dans une démarche multisectorielle regroupant plusieurs secteurs, à savoir, l'éducation, la solidarité nationale, la Santé, les représentants du mouvement associatif et les spécialistes afin d'approfondir la réflexion et l'analyse de l'état des lieux de la prise en charge éducative et inclusive des élèves en milieu scolaire spécialisé et/ou ordinaire.

Le nombre d'enfants atteints d'autisme (typique) et TED scolarisés dans certains établissements scolaires montre une amélioration progressive en classe. Les parents de ces élèves demandent à les inclure dans des classes ordinaires pour leur garantir une meilleure prise en charge éducative. Il est prouvé scientifiquement que l'inclusion en milieu scolaire permet à tout enfant atteint d'un handicap (autisme, dyslexie, dysphasie, retard mental, trisomie, ...) ou des troubles d'apprentissages, d'attention, de suivre des cours dans une classe ordinaire avec un accompagnement individuel et des adaptations notamment pour permettre à l'enfant de contourner d'abord son handicap réceptif et ensuite de restituer ses acquis avec des moyens alternatifs.

Dans le cadre de la mise en application de la circulaire interministérielle¹⁰, des classes spéciales supplémentaires ont été ouvertes au sein des établissements scolaires ordinaires permettant d'élargir progressivement cette prise en charge inclusive, d'assurer un meilleur cursus scolaire et arrêter les mesures d'amélioration du système éducatif. Cette « inclusion repose sur le droit de tous les élèves de suivre une éducation ordinaire. » (Beaucher, 2012 :15/28).

Dans les sociétés modernes et contemporaines, l'apport des professionnels et des équipes pluridisciplinaires n'est plus à démontrer de par le rôle qu'ils jouent dans les différentes phases de la scolarisation et dans le développement contemporain des sociétés. Assurer la visibilité de ces profils dans le monde social est primordial.

Face à une population scolaire en changement continu, l'amélioration du rendement scolaire des élèves aux besoins spécifique est intimement liée à l'évaluation qui, elle-même, repose sur la démarche pédagogique inclusive adoptée par l'enseignant et/ou l'équipe pluridisciplinaire. Cette démarche dominante s'appuie sur la mobilisation de la mémoire, plus que tout autre habilité, qui s'inscrit en porte-à-faux avec les ambitions fixées par la Réforme du système éducatif. A titre de démonstration, la loi d'orientation sur l'éducation nationale dispose au chapitre II relatif aux missions de l'école, plus précisément à l'article 4 ce qui suit : « ... doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements... ».

Professionalisation du personnel et formation à la pédagogie inclusive

C'est dans le cadre d'une réflexion approfondie sur le statut du personnel et l'équipe pluridisciplinaire chargés d'accompagner les enfants en situation de handicap en milieu scolaire, il est primordial de faire valoir une professionnalisation du personnel par la formation à la pédagogie inclusive permettant une prise en charge individualisée en fonction de la spécificité de son handicap. Un état des lieux analytique et critique permet de tracer un fil conducteur permettant de collecter et d'analyser des informations sur la pédagogie de l'inclusion en Algérie, d'assurer l'engagement des acteurs éducatifs dans cette perspective nouvelle (direction, inspecteurs, enseignants et professionnels d'intervention dans le cadre d'un projet pédagogique et d'établissement centré sur l'inclusion), de constituer un noyau de concepteurs de projets pédagogiques d'inclusion dans le secteur de l'éducation en collaboration avec les professionnels et les experts concernés. « La

formation des enseignants est rituellement enjeu de polémique, à la fois chargée de tous les maux et de tous les espoirs en éducation ; elle joue dans le discours des réformateurs un rôle tout aussi important que mal défini. Avec l'objectif de la scolarisation des élèves handicapés au sein de l'école ordinaire » (Mazereau, 2009 :14).

Plus précisément, il s'agit de former dans un premier temps les responsables pédagogiques (avec perspective la démultiplication de l'expérience et la dissémination à tous les autres corps et équipes pluridisciplinaires d'enseignants, administratifs et techniques) aux théories et approches de la pédagogie de l'inclusion ; à la conception et l'élaboration des supports pédagogiques, en particulier les supports d'activités, en privilégiant les nouvelles méthodes d'enseignement/apprentissage fondées sur l'enseignement collaboratif, la pédagogie du groupe, l'adaptation et la diversification des pratiques pédagogiques et psychopédagogiques.

En matière de gouvernance éducative, la formation des formateur sur la (re) configuration du mode de gestion pédagogique et technique, de la gouvernance administrative et managériale, qu'imposent progressivement ce type de démarche organisationnelle de l'espace, la pédagogie et les montages de projets éducatifs favorisent certainement un meilleur apprentissage et un rendement qualitatif à moyen et long terme. Cette formation¹¹ - concrétisée par des livrables (conception et élaboration de programmes, curricula, guides méthodologiques, cahiers des activités, indicateurs, grilles) - est centrée sur l'acquisition et la maîtrise de compétences relatives à des professionnalités en rapport avec la pédagogie inclusive: méthodologie de conception des manuels et des anthologies scolaires, méthodologie de pilotage des établissements, la gestion pédagogique, l'évaluation des acquis scolaires, la méthodologie de la médiation en milieu scolaire en direction des enfants à besoins spécifiques, le e-learning...

La professionnalisation par la formation, dans ses axes théorique et pratique, permet d'identifier et de remédier aux manques majeurs dans le déroulement pédagogique au niveau de la classe ordinaire accueillant des élèves à besoins spécifiques, sur le plan conceptuel, méthodologique, fonctionnel et opérationnel. Elle permet également d'élaborer des programmes en fonction des enjeux à caractère didactique des élèves, de leur niveau d'adaptation réel et d'initier à la méthodologie de conception des activités propres à l'éducation inclusive à travers :

- la maîtrise des notions de base et des approches les plus récentes de la pédagogie inclusive ;
- l'élaboration des situations et des activités d'apprentissage, dans la perspective de l'inclusion scolaire des élèves à besoins spécifiques ;

- l'accompagnement pour la conception des modèles dans l'élaboration des dispositifs pédagogiques adéquats en éducation inclusive, selon la logique curriculaire, adaptés au contexte algérien ;
- la mise au point des composantes fondamentales de séquences pédagogiques dans leurs cohérences systémiques, propres au projet inclusif ;
- l'articulation des objectifs spécifiques à l'inclusion scolaire : démarche méthodologique et évaluation, en rapport avec le profil de sortie, sa progression, ensuite ses passerelles avec les différents cycles ;
- la production des situations d'apprentissage, supports et activités pédagogiques dans le cadre de l'inclusion scolaire, selon la logique curriculaire ;
- la démultiplication de la formation spécialisée en contribuant à l'actualisation des procédures d'élaboration et de production des séquences, des cahiers d'activités et autres supports pédagogiques, en éducation inclusive en Algérie ;
- l'opérationnalisation de la méthodologie acquise en formation ;
- la conception du dispositif de démultiplication et l'édition des productions (expertise, conception, simulation, expérimentation, formation de formateurs, élaboration de ressources pédagogiques, référentiels, guides, ouvrages, manuels, montage de projet inclusif...)
- la modernisation de la gestion pédagogique et administrative des établissements scolaires ;
- l'amélioration des conditions de scolarisation inclusive et l'égalité des chances de réussite ;
- l'évaluation périodique/permanente de la formation, des indicateurs et des situations d'apprentissage.

Dans le cadre d'une consultation pyramidale et progressive, des professionnels et experts qu'ils soient éducateurs, administratifs, ou partenaires sociaux ont été mis à contribution à travers différents workshops et colloques thématiques sur la scolarisation des enfants en situation de handicap. Déclinées en trois grands défis relatifs à la pédagogie inclusive en Algérie, les recommandations ont fait l'objet d'une réflexion approfondie dont nous tenons à les atteler, à les affiner et à les sérier selon le contexte algérien et les normes internationales applicables à court, à moyen et à long terme :

1. Le premier défi est relatif aux ressources humaines et matérielles. Il concerne :

- l'adaptation et l'aménagement adéquats de l'environnement scolaire afin de faciliter la vie scolaire de ces enfants (accessibilité : aménagements personnalisés en fonction de leurs besoins) ;

- l'encadrement et le renforcement du personnel (enseignants de l'éducation nationale, AVS, psychologues...) pour améliorer la scolarisation en milieu ordinaire de ces élèves ;
- la mise en place du cadre juridique permettant aux auxiliaires de vie scolaire d'exercer au sein des établissements scolaires accueillant des enfants avec handicap ;
- la création d'une plateforme commune de données statistiques des ressources humaines et matérielles.

2. Le deuxième défi, à visée Pédagogique et opérationnelle, se traduit par la mise en œuvre des recommandations issues de la conférence¹ nationale sur la Réforme, tenue en juillet 2015, notamment en ce qui concerne la prise en charge des personnes à besoins spécifiques :

- l'opérationnalisation du rôle du chef d'établissement scolaire et sa mise en coordination avec le chef d'établissement spécialisé sous tutelle du ministère de la solidarité nationale ;
- le recours aux matériels numériques et pédagogiques adapté facilitant l'intégration de ces élèves et/ou le développement de solutions personnalisées en leur faveur ;
- l'adoption des aménagements pédagogiques : pédagogie différenciée, l'éducation intégrative et inclusive, ainsi que les compétences du 21^e siècle (la pensée créative, critique et les compétences d'enseignement coopératif) ;
- le diagnostic précoce et la classification des besoins spécifiques et les types de handicap ;
- l'échange d'expériences et d'expertise en matière de formation, d'ateliers spécialisés relevant des deux secteurs (éducation et solidarité) pour renforcer les acquis des professeurs et des enseignants de l'enseignement spécifique, ainsi que les ouvriers spécialisés sur le programme d'éducation et d'enseignement spécialisés (Solidarité) ;
- l'échange d'expériences et d'expertise en matière de programmes et de manuels scolaires ;
- l'organisation des journées de formation afin de recycler et de réhabiliter les professeurs et les enseignants de l'enseignement spécifiques chargés de l'encadrement des classes spéciales ;
- la prise en charge des enfants de la lune en collaboration du ministère de l'éducation, de la solidarité et des technologies de l'information et de la communication ;
- l'opérationnalisation du rôle de la commission de wilaya chargée de la mise en œuvre de l'arrêté interministériel du 13 mars 2014 fixant les modalités d'ouverture

- de classes spéciales pour enfants handicapés au sein des Etablissements d'éducation et d'enseignement publics relevant du secteur de l'éducation nationale ;
- l'élaboration d'un bilan évaluatif sur les capacités mentales de ces enfants permettant une meilleure orientation selon leurs besoins ;
- la révision des dispositions relatives au système d'évaluation et à l'organisation des examens scolaires et l'adaptation des textes réglementaires relatifs à la prise en charge des personnes à besoins spécifiques, selon les normes internationales ;
- l'harmonisation générale des politiques éducatives dans le sens d'une meilleure inclusion des élèves à besoins spécifiques.

3. Le troisième défi, à visée sociale et psychologique, se traduit également par une série de recommandations concrètes et opérationnelles citées comme suit :

- l'adoption ou la mise en place d'une stratégie ou d'une politique médiatique permettant de sensibiliser l'opinion publique au profit de cette catégorie ;
- le renforcement du rôle de la société civile et des associations..., notamment en ce qui concerne les campagnes de sensibilisation, de vulgarisation et d'information sur les modalités de prise en charge des personnes à besoins spécifiques ;
- l'élaboration des protocoles et des projets individualisés ;
- l'ouverture des classes d'enseignement adapté au profit des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ;
- l'amplification de l'ouverture des classes spéciales au profit des élèves à besoins spécifiques, dans le cadre de la circulaire interministérielle du 13 Mars 2014 ; (projet pilote à élargir au niveau du territoire national).

Conclusion

Au terme de ce tour d'horizon problématique, un ensemble de dispositifs et de mécanismes institutionnels et réglementaires ont été mis en place pour garantir une meilleure scolarisation, un meilleur encadrement destiné aux enfants handicapés et trouver les solutions idoines aux problèmes auxquels est confronté l'enseignement inclusif. Néanmoins, cette scolarité en intégration totale ou partielle restent insuffisante eu égard de la demande sociétale exprimée par les parents ainsi que la communauté éducative concernée par cet enseignement spécialisé et cette « éducation pour tous », dans le cadre de l'équité et de l'égalité des chances. Capitalisée sur l'interaction réciproque entre l'enfant en situation de handicap, les facteurs professionnels, académiques et environnementaux, notre étude est le résultat d'un ensemble de réflexions et analyses portant sur les notions de l'éducation en général et l'éducation inclusive et spécialisée en particulier. Il s'agit, à cet effet, d'une synergie d'approches structurées suite à nos recherches

en pédagogie intégrative, mettant en exergue l'accompagnement institutionnel et pédagogique de enfants en situation de handicap.

L'inclusion prétend que l'individu et les personnes qui s'occupent de son accompagnement et de ses droits et devoirs puissent bénéficier directement des acquis du système pour la personne en situation de handicap et l'accessibilisation des occasions de développement et de vie communautaire. Cette prétention est de l'ordre d'une macrostructure et son influence est du type top-down et elle concerne le handicap de situation de toute personne. La pédagogie de l'accessibilisation doit être à la fois individualisée, singularisée et inclusive, bottom up et top down, et cela pour ne pas se renfermer ni sur son versant spécialisé, ni exclusivement sur son versant « idéologique » (Mainardi, 2010 : 310).

Bibliographie

- Beaucher, H. 2012. *La scolarisation des élèves en situation de handicap en Europe*, (Synthèse documentaire). Centre de ressources et d'ingénierie documentaires.
- Herrou, C. Korff -Sausse, S. 1999. *Intégration collective de jeunes handicapés. Semblables et différents*. Paris : Erès.
- Lambert, J.L. 2002. *Personnel éducatif et implication au travail. Pédagogie spécialisée*, n.1, Lausanne.
- Mainardi, M. 2010. *Pour une pédagogie inclusive, la pédagogie de l'accessibilisation et les personnes avec des incapacités de développement*. Thèse de doctorat, Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg (Suisse), Centre universitaire de Pédagogie curative Université de Fribourg (Suisse).
- Mazereau, Ph. 2009. « La formation des enseignants et la scolarisation des élèves handicapés, perspectives européennes : état des lieux et questionnements ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (Vol. 42), p.14.
- Rousseau, N. 2009, « Formation et pratiques d'enseignement en question », Conditions de mise en œuvre d'une pédagogie inclusive, Université du Québec, Trois-Rivières, (Texte qui découle d'un projet de recherche-action visant l'expérimentation d'interventions novatrices en collaboration avec le milieu de la recherche (Mesure 30054, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005-2007- Canada), (p. 97-115), p.98.
- Robichaud, O., Landry, R. 1982. « Problèmes à surmonter dans l'intégration scolaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 3 (3)
- Salend, S. J. 2001. *Creating inclusive classrooms; effective and reflective practices* (4e éd.). New Jersey : Merrill Prentice Hall.

Rapports et sources diverses

Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux, Personnes handicapées, recommandations de bonnes pratiques professionnelles, le repérage, le diagnostic, l'évaluation pluridisciplinaire et l'accompagnement précoce et personnalisé des enfants en centre d'action médico-sociale précoce (Camps), Novembre 2014.

ALGERIE. Objectifs du Millénaire pour le Développement, Rapport National 2000 - 2015, Rapport établi par le gouvernement algérien, juin 2016, p 50.

Responsabilité, culture de paix, mixité et pluralité au service de l'Agenda 2030, Algérie Rapport National Volontaire, Progression de la mise en œuvre des ODD, 2019, p. 67- 68.

Source Algérie Presse service, [http : //www.aps.dz/societe/94046-31-700-eleves-aux-besoins-specifiques-rejoignent-les-bancs-de-l-ecole-a-l-echelle-nationale](http://www.aps.dz/societe/94046-31-700-eleves-aux-besoins-specifiques-rejoignent-les-bancs-de-l-ecole-a-l-echelle-nationale), Publié le Jeudi 05 Septembre 2019.

Notes

1. En Algérie, le droit à l'enseignement est garanti par la Constitution. Celle-ci stipule que l'enseignement public est gratuit (du préscolaire à l'université), que l'enseignement fondamental est obligatoire (pour les jeunes de 6 à 16 ans) et que l'Etat veille à l'égal accès à l'enseignement et à la formation professionnelle.
2. Aux États-Unis, l'un des aspects centraux de la loi intitulée Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) est le fait qu'elle garantisse à chaque élève en difficulté un programme d'éducation individualisé (Individualized Education Program ou IEP). Ces trois éléments essentiels (normalisation, placement et adaptation pédagogique) nous mènent à une définition globale de l'intégration scolaire : L'intégration scolaire repose sur le principe d'une normalisation optimum de l'expérience de scolarisation des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans ses dimensions physique, sociale et pédagogique. L'intégration physique implique que l'élève en difficulté fréquente la même école que ses pairs non handicapés. L'intégration sociale sous-entend un contact maximum entre élèves en difficulté et élèves sans handicaps. Enfin, l'intégration pédagogique doit viser le placement (au moins à temps partiel) en classe ordinaire, ceci en tenant compte des besoins éducatifs de tous les élèves, y compris de l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Toute intégration pédagogique, même partielle, doit s'accompagner d'une démarche d'individualisation de l'enseignement et de l'établissement d'un plan éducatif individualisé.
3. Responsabilité, culture de paix, mixité et pluralité au service de l'Agenda 2030, Algérie Rapport national volontaire, Progression de la mise en œuvre des ODD, 2019, pages 67-68. ALGERIE. Objectifs du Millénaire pour le Développement, Rapport national 2000 - 2015, Rapport établi par le Gouvernement algérien, juin 2016, page 50.
4. Source Algérie Presse service, [http : //www.aps.dz/societe/94046-31-700-eleves-aux-besoins-specifiques-rejoignent-les-bancs-de-l-ecole-a-l-echelle-nationale](http://www.aps.dz/societe/94046-31-700-eleves-aux-besoins-specifiques-rejoignent-les-bancs-de-l-ecole-a-l-echelle-nationale), Publié le : Jeudi, 05 Septembre 2019.
5. Centres psychopédagogiques pour enfants handicapés mentaux et Centres psychopédagogiques pour enfants handicapés moteurs.
6. Ecoles pour enfants handicapés visuels et Ecoles pour enfants handicapés auditifs.
7. ALGERIE. Objectifs du Millénaire pour le Développement, Rapport national 2000 - 2015, Rapport établi par le Gouvernement algérien, juin 2016, page 50.
8. La loi d'orientation sur l'éducation n° 08-04 du 23 janvier 2008, portant droit à l'éducation et à l'enseignement de tous les enfants algériens, article 14, page 5.
9. Circulaire signée entre le ministère de l'éducation nationale et le ministère de la solidarité nationale, de la famille et de la condition de la femme) portant insertion des enfants handicapés légers dans les établissements scolaires ordinaires (en collaboration avec la direction de l'enseignement fondamental au niveau central et les directions de l'éducation et de l'action sociale au niveau local).
10. « Soutenir et former les professionnels participe à améliorer les pratiques, de même qu'à prévenir leur épuisement » (Personnes handicapées, recommandations de bonnes pratiques professionnelles, Le repérage, le diagnostic, l'évaluation pluridisciplinaire et l'accompagnement précoce et personnalisé des enfants en centre d'action médico-sociale précoce (Camps), Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux, Novembre 2014, page 80).
11. Conférence organisée par le ministère de l'éducation nationale- Algérie.



La dimension proxémique de l'agir professoral : vers l'identification de modèles dans des classes de français langue étrangère

Farid Mazi

Université Badji-Mokhtar-Annaba, Algérie

farid.mazi@yahoo.fr

Reçu le 13-04-2020 / Évalué le 16-05-2020 / Accepté le 15-06-2020

Résumé

Sans prétendre à l'exhaustivité, cet article rend compte de trois modèles proxémiques adoptés par trois enseignantes de français langue étrangère présentant chacune une activité d'expression orale. L'intérêt pour l'analyse proxémique n'a pas empêché la découverte d'un rapport de places dans les différents déplacements et distances effectués. À cet égard, il sied de mentionner que la parole des enseignantes ainsi que leurs comportements proxémiques sont de nature à s'influencer mutuellement dans la façon de construire leur cours et faire participer les apprenants.

Mots-clés : proxémie, espace, agir professoral, multimodalité, rapport de places

البعد المكاني في العمل الاستاذي: نحو تحديد نماذج في أقسام (FLE)

المخلص

يقدم هذا المقال تقارير عن ثلاثة اساتذة لغة فرنسية اجنبية قدمت كل منهم درس تعبير شفاهي . التحليل المكاني سمح باكتشاف علاقات قوة في مختلف التحركات والمسافات التي اجريت. في هذا الصدد تصدر الاشارة الى ان خطاب الاساتذة بالاطافة الى سلوكياتهم المكانية تآثر على بعضهم البعض في طريقة بناء دروسهم و اشراك المتعلمين.

الكلمات المفتاحية

البعد المكاني- الفضاء- الفعل الاستاذي- تعدد الكيفيات -علاقات قوة

The proxemics dimension of professorial action: towards the identification of models in the FLE classroom

Abstract

Without claiming to be exhaustive, this article reports on three proxemics models adopted by three teachers of FLE, each of whom presents an oral expression activity. The interest in proxemics analysis did not prevent the discovery of place ratios in the various trips and distances made. In this regard, it is worth mentioning that the teachers' speech and their proxemics behaviours are likely to influence each other in the way they build their courses and involve learners.

Keywords: proxemia, space, professorial action, multimodality, place ratio

Introduction

Si l'analyse des gestes en Amérique du nord a été pendant longtemps le cheval de bataille de chercheurs dont les précurseurs sont Efron (1941), Mahl (1968), Ekman, Friesen (1969), McNeill (1987), la notion de proxémie, ne disposant pas encore de la priorité scientifique au même titre que les études sur la gestuelle, a été mise en vielleuse dans la littérature didactique. À preuve, Azaoui, spécialiste des questions liées à la multimodalité (2019 : 181) énonce que :

Un enseignant, ça parle et ça gesticule (Calbris et Porcher, 1989, p.20), certes, mais ça se meut aussi. Pourtant, les travaux qui s'intéressent spécifiquement à la proxémie en classe sont encore assez peu répandus en dépit d'études menées dans le domaine scolaire dès la fin des années 1970 (De Landsheere, Delchambre, 1979).

Traiter donc de proxémie ou proxémique en version longue (Kerbrat-Orrechioni, 1994) incite d'abord à citer les proxémologues les plus en vue qui prennent leurs sources inévitablement dans le comportement humain. Partant, la figure phare qui théorise en profondeur la question de la proxémie dans un cadre éthologique reste sans conteste l'anthropologue Hall (1971,1984). Il détermine quatre types de distance interpersonnelle qu'on évoquera plus bas. Cette dernière reflète le positionnement dans l'espace des acteurs sociaux permettant ainsi de l'analyser en tant que moyen de communication connexe aux interactions verbales quotidiennes qui varient d'une communauté culturelle à une autre. Ce faisant, on peut avancer l'idée que la proxémie en classe de langue est aussi une affaire de culture puisque les partenaires qui interagissent se distinguent par une histoire propre et un habitus qui font écho aux manières d'occuper l'espace, de le défendre, et surtout d'ajuster les distances.

Par ailleurs, on découvre la notion de proxémie dans les recherches en éducation chez Pujade-Renaud, 1983 ; Foerster, 1990 ; Ferraõ Tavares, 1999 ; Moulin, 2004 ; Forest, 2008. Outre l'affirmation de soi en classe et le pilotage des interactions didactiques, Moulin insiste sur le caractère affectif qui subsiste entre professeur et apprenants ainsi que les effets de confiance et de stabilité qui en découlent. Dans une approche proxémique, Forest estime que les comportements non verbaux ne servent pas seulement à leur description, mais également à exprimer un sens (2008 : 81). Le contrat didactique qui renforce la relation entre l'enseignant et le public apprenant, paraît, de ce fait, clarifier pour l'observateur-chercheur toute signification des déplacements du corps et la territorialisation réfléchie de l'espace-classe. Cet avantage de liberté dont bénéficient enseignants et apprenants permet de prendre conscience de leur identité proxémique susceptible d'être rentabilisée en fonction des exigences du contexte didactique qu'ils auront conçu.

1. La proxémie : origine et théories

A priori, c'est grâce à des gestualistes comme Saint-Georges (2008), Bouvet (2009), Tellier et Cadet (2014), Pillot-Loiseau (2014), Azaoui (2014), etc. que la multimodalité a commencé à se propager en didactique. En revanche, Cicurel pense que cette notion mérite d'être précisée et limitée. Elle déclare « que pour certains le terme de multimodalité est synonyme de communication non verbale, pour d'autres le fait de travailler sur un corpus vidéo revient à dire que l'analyse faite est multimodale » (2014 : 193). Toutefois, et à l'exception d'Azaoui (2019), la proxémie est demeurée le parent pauvre de leur préoccupation de recherche. Cette notion aurait pu être une matière privilégiée des travaux sur la multimodalité étant donné la forte symbiose qui existe entre les objets auxquels elle s'intéresse (gestes, regards, mimiques, postures) et la série de déplacements-planifiés ou involontaires-que pourrait réaliser le corps d'un enseignant en pleine situation d'échange. La rareté des recherches actuelles imposées à la proxémie pousse à dire qu'elle s'origine initialement dans la conception que se fait Hall de l'espace. Dans son ouvrage intitulé *La dimension cachée* (2014 : 13), il rappelle qu'il a inventé le néologisme de proxémie afin de désigner « l'ensemble des observations et théories concernant l'usage que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique ». À cet effet, il distingue « la distance intime » qui impose la présence de l'autre et peut même devenir envahissante grâce à son effet sur le système perceptif ; « la distance personnelle » qui la conçoit sous forme d'une sphère protectrice qu'un organisme crée autour de lui pour s'isoler des autres ; « la distance sociale » qui indique la limite du pouvoir sur autrui ; « la distance publique » sise hors du cercle où l'individu est directement concerné. (*id.* : 150-155).

Il convient d'ajouter que ces distances proxémiques impliquent le montage de formats de communication qui s'effacent ou se maintiennent au cours des interactions en conformité avec le rapport de places assumé par les interactants. Dans le même sillage, Kerbrat-Orrechioni précise que pour s'ouvrir, se poursuivre ou s'arrêter, l'interaction est soumise à des comportements non verbaux tels la distance proxémique, l'orientation du corps ainsi que le regard (1990 : 144). Ces théories dont s'inspirent des professeurs en éducation tels que Forest, Sensevy, Barbu (2005 : 665-666), ont rendu possible l'élaboration de certaines configurations proxémiques propres à la classe. Ainsi, lorsqu'elle est publique, elle se particularise par les moments de passation de consignes ou du contrôle du groupe par l'enseignant sans changer de lieu ; la configuration sociale permet quant à elle d'animer un petit groupe sans pour autant observer la même distance ; la configuration est personnelle éloignée si elle sert à contrôler les déplacements et les bavardages des élèves pendant une durée limitée ; enfin, elle devient personnelle

proche lorsqu'elle est employée dans une relation d'aide, voire d'étayage pendant quelques secondes. Tout compte fait, la parenté qui jumelle proxémie et espace étant indéniable, incite à discuter de la perception que se font les didacticiens de l'espace dont les études en psychologie sociale (Fischer, 1981 : 316) visent à analyser son rôle de médiateur des interactions entre les hommes.

2. L'espace-classe comme objet didactique

Un séminaire international portant sur la problématique des espaces en didactique a eu lieu à l'université de Lille III en juin 2014. La conférence inaugurale de Lebaume interroge à juste titre la pénurie des questionnements relatifs à l'espace dans les études en didactique. En effet, Philippot et Glaudel, (2016 : 121) font savoir que les travaux menés en didactique de la géographie et les investigations faites dans une école primaire (Audigier, Tutiaux-Guillon, 2004 ; Gérin-Grataloup et Tutiaux-Guillon, 2001) abordent avec sobriété les pratiques d'enseignement dans leur complexité. Philippot & Glaudel, (*Ibid.*) pensent que la prise en compte de l'enseignant et de la dimension spatiale de son activité sont deux éléments incontournables dans la compréhension des processus d'enseignement-apprentissage de la géographie, dans la mesure où l'enseignant peut être considéré comme « un homme spatial » (Lussault, 2007). L'espace dont il s'agit ici est celui de la classe et ses acteurs sont qualifiés de garants officiels d'un lieu de savoir par excellence.

Cependant, on ne peut mettre à l'écart le contexte extrascolaire qui contribue largement à l'acquisition du savoir et à sa transposition à l'école. On peut même affirmer que le savoir acquis à l'école est destiné en principe à un usage extérieur à la classe. À ce propos, Cicurel fait remarquer que « la communication didactique n'est pas seulement liée aux situations scolaires : une visite guidée dans un musée, par exemple, comporte aussi un but didactique [...] » (2011 : 21). Dans le même sens, l'espace-classe ne peut être définitivement soumis à la seule fin de provoquer des interactions didactiques et transmettre un savoir au risque de le transformer en un environnement hostile à l'épanouissement de la parole. Sous un autre angle, ce dilemme propre à la classe renvoie à la précision établie par Dufays qui postule que « l'espace constitue un utile analyseur des observations de pratiques enseignantes et apprenants ainsi qu'un efficace déclencheur de discussion » (2016 :181). Cette remarque se trouve renforcée par une autre précision apportée par Orange et Zaid (2016 : 29) et qui reconnaissent que « l'espace scolaire, tout comme le contexte, est structuré en particulier, c'est-à-dire construit, organisé et modifié [...] par les actions de l'enseignant et celle des élèves » (2016 : 29).

Les objets de la classe comme la décoration, la disposition des acteurs et les auxiliaires pédagogiques (tables, bureau, estrade) constituent le signe d'enjeux didactiques. C'est ainsi que le tableau ou la salle de classe rendent interprétables des objets, des mots, des images. Sur ces supports, note Audigier (2016 : 98-99), jouent les proximités et les distances, les rapprochements et les éloignements. Cela veut dire que l'exploitation que font de l'espace enseignants et apprenants a un impact sérieux dans la façon de renouveler et de décider des circonstances qui prévalent dans l'enseignement/apprentissage. Grâce à leur mobilisation, il se transforme en objet didactisable au même titre que les contenus du savoir négociables ou imposables en fonction du profil de l'agir professoral. Il importe de mentionner que ce dernier point a fait l'objet d'un article publié dans la revue *Synergies Algérie* n°22 (Mazi, 2015). Il constitue une assise analytique et méthodologique pour la construction du présent texte. Il était question de savoir quelles sont les stratégies mises en jeu par les enseignants pour l'introduction des thèmes principaux au niveau de la séquence d'ouverture de leçons d'oral. Ce type de séquence « correspond à la mise en contact des participants » et joue un rôle décisif dans la progression de l'interaction où se réalisent des tâches telles l'ouverture du canal, la prise de contact et en particulier l'établissement d'une première définition de la situation (Traverso, 2009 : 32).

3. Agir professoral : quelques éléments définitoires

Lorsqu'on évoque la notion d'agir professoral, il est important de reconnaître qu'il ne procède pas de la même façon d'après les cultures, l'éducation, les formations, le savoir-faire de l'enseignant de même que l'institution scolaire qui l'orientent jusqu'à exercer son métier avec une certaine autonomie. Indépendamment de ce fond d'expériences dont il jouit, l'enseignant en classe ne se limite pas à faire usage uniquement de la parole. Il recourt continuellement à son corps afin de faciliter la communication avec son public. Pour faire apparaître les propriétés de l'agir professoral, Cicurel qui a forgé cette notion, le définit comme « *l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un "pouvoir-savoir" à un public donné dans un contexte donné* » (2011 : 119). En conséquence, il paraît fondamental dans cette recherche de se pencher sur les modèles proxémiques adoptées par les enseignantes enquêtées et qui font partie de l'aspect non verbal qui accompagne la mise en œuvre de leur projet didactique.

Action, acte, agir, activité, pratiques, forment en réalité une terminologie courante dans les recherches appartenant au domaine de l'action qui inspirent des chercheurs à l'instar de Sensevy. Ce professeur en sciences de l'éducation déclare :

« quand je parle d'action didactique, il faut comprendre ce que les individus font dans des lieux (des institutions) où l'on enseigne et où l'on apprend » (2007 : 14). En parallèle, Cicurel et Rivière (2008) assimilent l'agir professoral à une situation didactique qui met en scène un professeur qui « exécute une suite d'actions en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global, avec une certaine intentionnalité. Cette mise en action rencontre les dires des apprenants et doit s'adapter à eux » (2008 : 266). Au plan empirique, l'agir se produit non seulement comme une interaction qui a lieu devant un observateur, mais aussi en tant qu'action rattachée à un passé qui nécessite une analyse fine des motifs sous-jacents accessibles grâce à des entretiens réflexifs. Ce point de vue se trouve accrédité par Cicurel qui souligne que « l'agir professoral est à la fois l'action déployée par l'enseignant dans sa classe avec son public et les motifs qui le poussent à agir de telle ou telle manière » (2011 : 52).

Ainsi, il s'agit d'un raisonnement qui met en surface l'utilité des techniques d'investigation sur l'agir de l'enseignant et la réaction des apprenants qui se ramènent à l'observation du déroulement interactionnel qu'ils ont façonné. Elles s'étendent à la confrontation *a posteriori* de l'acteur-enseignant avec cette phase interactive de son action didactique en passant en revue l'inventaire de ce qui a été réalisé y compris la dimension proxémique. Cette dernière l'assiste dans la prise en charge de son cours et l'appropriation épisodique de l'espace-classe.

4. Problématique

Cette recherche ne prétend pas dégager l'identité proxémique des enseignantes filmées. C'est une procédure qui exige plusieurs séances d'observation et un entretien d'autoconfrontation que l'administration qui a délivré l'autorisation d'accéder à ces classes ne tolère pas. Il est question dans ce cas précis de se limiter à tirer au clair des modèles proxémiques manifestés par des enseignantes de français non averties de la rentabilité didactique que susciteraient leurs déplacements mais aussi leur gestion de l'espace face au public apprenant. Faute de formation dans ce domaine, on leur a demandé de se conduire normalement pendant la leçon sans se soucier de la présence de la caméra portable qui filme le côté verbal et non verbal de leur prestation. On tient à savoir d'après leur comportement proxémique en classe s'ils sont répétitifs tout au long du cours ou s'agit-il tout simplement de comportements qui s'adaptent aux différents épisodes depuis la séquence d'ouverture jusqu'à la clôture de la leçon. De la sorte, il est important de faire remarquer que cette recherche ne vise pas à comparer la proxémie inhérente à chaque enseignante mais plutôt à enrichir les enquêtes dans ce domaine pour une compréhension optimale de la dimension proxémique de l'agir professoral.

5. Méthodologie et recueil de données

Le corpus de classe collecté selon une approche ethnographique est composé de films qui donnent à voir les leçons animées par trois enseignantes de français possédant à leur actif près d'une vingtaine d'années d'expérience tout pallier confondu (primaire, collège, lycée). Les corpus vidéoscopiques ont été recueillis dans des lycées sis à la périphérie de la ville d'Annaba. La première leçon porte sur l'addiction aux réseaux sociaux, la deuxième sur le travail des enfants, et enfin la troisième sur le tabagisme. Ces leçons d'expression orale sont appuyées par des supports iconographiques qui aident les apprenants de deux groupes pédagogiques en 1^{ère} année secondaire (tronc commun sciences) et un groupe en classe terminale LLE, (Lettres et Langues Étrangères) à participer et saisir la problématique inscrite dans les images. Le corpus analysé est composé de près de deux heures de temps visionnées à moult reprises pour marquer les premières réflexions et pointer les séquences d'ouverture illustrant l'analyse qui en sera faite. Le moyen utilisé pour répondre aux besoins de l'analyse est le logiciel multimodal Elan construit par Max Planck institute de Nimègue aux Pays-Bas (Sloetjes, Wittenburg, 2008).

6. Analyse qualitative de la dimension proxémique des enseignantes filmées

Pourquoi une analyse qualitative ? Il est intéressant d'avouer que l'accès à un établissement scolaire pour filmer est presque un tabou. Le hiatus qui dichotomise l'université et l'éducation nationale est de nature à embrouiller l'utilité des enquêtes réalisées auprès des enseignants. En général, ils hésitent à recevoir un intrus dans leur classe en dépit de plusieurs sollicitations formulées pour expliquer le caractère strictement scientifique de l'exploitation du film de la leçon présentée. Cela dit, une analyse quantitative ne peut être réalisable dans les conditions susmentionnées à cause du nombre plus ou moins étroit des enseignants qui ont donné leur accord pour tenter cette expérience qu'ils vivent pour la première fois au cours de leur carrière professionnelle. *A fortiori*, l'absence de formation concernant la dimension non verbale qui accompagne le discours de l'enseignant concourt aussi à mettre en laisse leur curiosité scientifique. Cette dernière, arguent-elles, se trouve relativement déstabilisée devant le risque de ne pas être suffisamment préparées pour assumer leur cours surtout en présence d'une caméra et trois dictaphones, qui sembleraient selon leurs dires, restreindre leur liberté d'agir et diminuer, par ricochet, leur concentration.

6.1. Proxémie statique

On découvre d'emblée que l'enseignante se trouve collée à la table qui fait foi du bureau situé à sa droite et tout juste derrière elle. Sur cette table sont

entrepris ses fiches de préparation pédagogique. Elle commence son cours en saluant ses apprenants (classe terminale) et en précisant la nature du cours qu'elle compte animer : *bonjour tout le monde aujourd'hui on va faire ensemble une séance d'expression orale*. Cette intervention représente le premier tour de parole de la séquence d'ouverture. Au plan proxémique, la distance entre les interactants est si proche qu'il a été impossible de filmer les apprenants en train de réagir au discours professoral. On peut qualifier cette distance d'« offense proxémique » si l'on se réfère aux termes de Kerbrat-Orecchioni (1994 :152) qui décrit une personne se tenant trop près de son partenaire d'interaction.

Cette distance intime laisse voir une enseignante totalement intégrée à l'espace-classe à telle enseigne qu'elle donne l'impression de faire corps avec les deux apprenantes assises juste en face d'elle. Même lorsqu'elle exhibe l'image du support, elle n'éprouve pas le besoin de passer à travers les rangés. Elle se limite à faire un demi-cercle pour indiquer le sens que les apprenants devraient en tirer : *qu'est-ce que vous avez compris de ce message ? qu'est-ce que vous avez compris aussi de ce dessin ?* Il n'en demeure pas moins que ces apprenants ont le droit d'être sollicités par leur enseignant tout en étant proche d'eux en guise d'un traitement égal de la dimension proxémique.

Aussi, on constate dans la vidéo une série de manœuvres physiques allant de gauche à droite pour inciter les apprenants à répondre à la question suivante : *alors je vais vous poser une question puisqu'on parle de réseaux sociaux qu'elle est la première chose que vous faites le matin ?* À vrai dire, il ne s'agit pas de déplacements mais de mouvements du corps de l'enseignante qui se stabilise dans le même lieu tout en changeant l'orientation de son corps pour interagir avec ses apprenants. En visionnant le film de la leçon, on peut confirmer que cette attitude est la même du début jusqu'à la fin. Enclavée entre l'estrade et la table, l'enseignante subit vraisemblablement une sorte de « saturation de l'espace » (Azaoui, 2019 : 196) qu'elle ne cherche pas à dépasser pour une raison de stratégie pédagogique. Son attachement à la planification qu'elle regarde régulièrement a freiné toute initiative de prendre de la distance par rapport à la table et faire l'aventure de s'approcher des apprenants installés au milieu et au fond de la salle. Sans changer d'endroit, l'enseignante pointe avec son index une apprenante qui l'a sollicitée à deux reprises dans le but de répondre à la question suivante : *quelle solution pouvez-vous proposer concernant l'addiction à ces réseaux sociaux ?*

Au final, on suppose qu'il est question d'une leçon de type magistral incluant une position haute de l'enseignante. Elle a pour résultat l'observation d'une « proxémie statique » portant un préjudice notable à une prérogative de l'enseignant de manière générale qui est celle de se mouvoir librement en fonction des interventions des apprenants répartis sur tout le territoire qui englobe la classe.

6.2 Proxémie mixte

L'enseignante inaugure son cours d'expression orale en ayant les yeux rivés sur ses documents de travail. Elle se dote d'une certaine autorité en étant derrière son bureau et debout sur l'estrade. D'ailleurs, le premier tour de parole de la séquence d'ouverture annonce le thème de la leçon : *donc le thème de notre discussion sera sur le travail des enfants*. Dans cet ordre d'idée, il convient de signaler que l'enseignante est confinée dans ce qu'on peut appeler « son territoire favoris » dans l'espace-classe. Le bureau représente globalement une sorte de « bouclier » qui sécurise l'action de l'enseignant et affirme sa haute position notamment en début de séance. Kerbrat-Orecchioni décrit cette scène où il est possible de se rehausser symboliquement grâce à différents accessoires prévus à cet effet : « on sait que les trônes, les chaires, les estrades, les tribunes, que les positions littéralement hautes donc, peuvent favoriser une position haute ». Les données proxémiques sont directement concernées par la problématique des places » (1992 : 76).

En outre, cette manière d'agir permet à l'enseignante d'imposer le thème de la leçon (le travail des enfants) sans le recours aux préliminaires conversationnels qui préparent les apprenants afin de déduire eux-mêmes ce dont on parle à l'occasion de cette leçon. Ce dirigisme dont fait preuve l'enseignante s'étiole au fur et à mesure qu'elle s'ouvre sur la parole des apprenants en accomplissant des déplacements sur l'estrade. Cela dit, le rapport de places en classe n'est pas définitif et peut connaître des transformations, voire des concessions de la part de l'enseignant pour développer la compétence communicative chez les apprenants. Plusieurs photos capturées par le logiciel Elan jusqu'à la fin du cours, montrent une enseignante d'une permissivité très rentable au plan interactionnel dans la mesure où elle a ouvert un vrai débat avec les apprenants qui réagissaient à ses questions. La photo la plus expressive illustre en toile de fond une enseignante aux bras croisés, c'est-à-dire dans une posture qui fait fi de sa haute position au profit de la continuité des échanges et l'enrichissement des contenus relatifs au thème annoncé en amont.

Une série de déplacement commençant à partir de la minute 06 : 13' jusqu'à la minute 19 :18' dévoilent une enseignante qui est descendue de son « piédestal » en quittant carrément son bureau après avoir annoncé le thème de l'activité d'expression orale. Son objectif est de s'investir davantage dans ses échanges avec les apprenants. Ce changement dans l'appropriation de l'espace-classe se cristallise dans les allers-retours qu'elle fait pour distribuer la parole ou se mettre à l'écoute des apprenants. L'exploitation exagérée de l'estrade s'explique par l'absence d'espace entre les rangés trop serrés pour permettre à l'enseignante de se mouvoir dans ce territoire réservé habituellement aux apprenants. On assiste dans ce cas de figure à une proxémie de type hybride, voire « mixte ». On peut y voir un

acteur-enseignant qui sait céder une partie de son pouvoir pour recevoir la parole de ses apprenants malgré une configuration spatiale peu confortable pour octroyer plus de liberté dans ses déplacements.

6.3. Proxémie évolutive

Le troisième modèle proxémique se particularise par une souplesse évidente de l'enseignante qui échange 113 tours de parole avec ses apprenants recensés dans la transcription du corpus. Il s'étend du moment de la trace écrite sur le tableau qui affiche *activité d'expression orale, support paquets de cigarette* jusqu'à la déduction du thème de la leçon. Le logiciel Elan affiche 6 minutes 43' secondes de préparation des apprenants à travers les préliminaires conversationnels de la séquence d'ouverture avant de rentrer dans le vif du sujet : *à partir de tout ça on peut déduire le thème de notre expression d'aujourd'hui*. Parmi les réponses des apprenants on lit : *le tabac ; le tabagisme*. Il s'agit dans ce cas précis d'une pratique de classe non autoritaire.

De surcroît, cette leçon se distingue par la transformation du contexte de la classe en proposant aux apprenants de jouer une scène à propos de la consommation du tabac qui représente le thème de l'expression orale. L'enseignante avance : *on va simuler une situation d'interlocution*.

Il ne fait aucun doute que le déficit du contexte de la classe oblige parfois les enseignants à imaginer des situations qui potentialisent la compétence orale des apprenants. Cicurel parle dans ce cas de figure de pratiques transformationnelles :

quand on enseigne une langue, on est obligé de créer des contextes qui simulent la vie réelle ». Elle ajoute : La discipline « langue » implique des pratiques transformationnelles. Ainsi, à l'intérieur d'un cadre social comme la classe, on aura des bribes de séquences imaginées que l'on peut considérer comme des modalisations de la vie (2011 : 92).

Pour réaliser ce projet, l'enseignante invente un scénario et invite les apprenants à le jouer. À cet effet, elle traverse les rangés et se passe de sa position haute de meneur des interactions didactiques qu'elle a stimulées tout le long de la leçon à partir de l'estrade.

On remarque dans la vidéo du cours que l'enseignante partage le même espace que les apprenants en s'approchant d'eux afin de les encourager à monter sur scène.

Pour ce faire, ils occupent l'espace de l'enseignante au moment où elle se trouve en contrebas de l'estrade. On tient à souligner que le dernier couple d'apprenants

qui interprètent le scénario est en difficulté par rapport à leurs camarades qui sont passés avant. Cette situation a poussé l'enseignante à procéder à un étayage interactionnel intermittent pour réussir leur présentation. En l'occurrence, elle reprend sa position haute en rappelant des informations qui sont déjà inscrites sur le tableau.

L'agir professoral se trouve par moment modéré par le passage d'un cadre purement didactique à un cadre fictif. En revanche, l'enseignante peut reconquérir sa place prêtée aux apprenants bien qu'elle ait quitté son territoire favoris (bureau et estrade). C'est ce que nous montre la deuxième présentation d'un couple d'apprenants qui sont blâmés à cause de leur attitude plaisante. La caméra n'a pas filmé l'enseignante en train de mettre de l'ordre dans le face à face des acteurs car elle leur parle tout en se positionnant au milieu de la rangée gauche : *sérieusement s'il vous plaît sérieusement*. Il est pertinent de qualifier cette exploitation de la proxémie d'« évolutive » dès lors où l'enseignante semble capable de ratisser progressivement l'espace-classe pour des raisons didactiques.

Conclusion

Les trois modèles proxémiques identifiés plus haut ont mis au jour des rapports de places d'une importance capitale dans la compréhension des enjeux associés aux déplacements des enseignantes dans l'espace-classe. Une approche combinant une analyse proxémique et une autre plutôt interactionnelle est à même de dévoiler qu'il existe une influence réciproque entre l'aspect verbal et la dimension proxémique dans un cours. Au plan didactique, Cicurel décortique cette situation en avançant que l'étude de l'interaction didactique met en scène un locuteur compétent face à un ou des locuteurs moins savants ayant accepté cette relation asymétrique. Il y a marquage des places interactionnelles, l'un est en position haute - celui qui possède un savoir chargé de le transmettre et qui dirige l'interaction - et l'autre - celui qui est supposé recueillir ce savoir - est en position basse (1992 : 1-2). Une étude sur les interactions didactiques et la proxémie de l'enseignant aurait peut-être démontré tout l'intérêt qu'il y a à approfondir l'analyse des rapports de places et de leur oscillation au fur et à mesure de l'avancée du cours. Ce phénomène didactique permet de savoir que la proxémie dans l'enseignement/ apprentissage n'est ni neutre ni définitive.

Dans une autre perspective, il y a lieu d'insister sur les techniques d'auto-confrontation simple ou croisée avec l'enseignant et même le public auquel est destiné l'enseignement d'une langue étrangère. Cela met en avant le sens qu'ils donnent aux maints déplacements et distances réalisés par leur enseignant. Dans une enquête conduite par Azaoui chez un enseignant de langues dans un lycée

professionnel, il atteste que sa conscience proxémique se limite à un besoin spontané d'occuper l'espace sans envisager la fonction pédagogique que peut servir la proxémie (2019 : 207). L'absence de formation dans ce domaine incite à rappeler que les enseignantes enquêtées sont plus concentrées sur la gestion interactionnelle de la leçon que sur les effets des déplacements qui leur sont corrélé. On peut même confirmer que ces enseignantes font le déplacement suivant les sollicitations des apprenants. Ce mode de fonctionnement, marqué surtout par la spontanéité et la volonté de réussir le cours, empêche donc de dégager l'identité proxémique des enseignantes. Un tel projet d'investigation nécessite plusieurs séances de filmage et un retour sur l'action de l'enseignant moyennant un entretien réflexif. Ce mode opératoire implique une confrontation entre l'enseignant et la phase interactive de son cours qu'il commente selon les questions du chercheur pour définir l'identité proxémique qui le prédispose à conscientiser et verbaliser ses contours.

Bibliographie

- Audigier, F., Tutiaux-Guillon, N. 2004. *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école primaire*. Lyon : INRP.
- Audigier, F. 2016. « Questions d'espace, espaces en question ». In : Azira, C.-C., Chopin, M.-P., Orange-Ravachol, D (Dir), *Questionner l'espace : Les méthodes de recherche en didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, p. 95-99.
- Azaoui, B. 2014. « Segmenter les gestes à partir d'un film de classe ». In Tellier, M., Cadet, L. (Dir), *Le corps et la voix de l'enseignant : mise en contexte théorique et pratique*. Paris : Maison des Langues, p. 177-180.
- Azaoui, B. 2019. « Analyse de la proxémie chez un enseignant de langues en lycée professionnel ». In : Mazure-Palandre, A., Colón de Carvajal, I (Dir), *Multimodalité du langage dans les interactions et l'acquisition*. Grenoble : UGA Éditions, p. 181-209.
- Bouvet, D. 2001. *La dimension corporelle de la parole*. Paris : Éditions Peeters.
- Bouvet, D. 2009. *Le corps et la métaphore dans les langues gestuelles*. Paris : L'Harmattan.
- Calbris, G., Porcher, L. 1989. *Gestes et communication*. Paris : Didier.
- Cicurel, F. 1993. « À la recherche de l'équilibre interactionnel en classe de langue », *Dialogues et cultures* n° 37. Québec : université Laval, p. 1-33.
- Cicurel, F., Rivière, V. 2008. « De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante ». In : Filliettaz, L., Schubauer-Leoni, M.-L (Éds), *Processus interactionnels et situations éducatives*. Belgique : Édition De Boeck Université.
- Cicurel, F. 2011. *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Les Éditions Didier.
- Cicurel, F. 2014. « Corps de l'enseignant : sujet de la recherche, objet de la formation ». In : Tellier, M., Cadet, L (Dir), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Éditions Maison des Langues, p. 190-206.
- Colletta, J.-M. 2005. « Communication non verbale et parole multimodale. Quelles implications didactiques ? » In : Cicurel, C., Bigot, V (Coord), *Les interactions en classe langue*. Paris : *Le français dans le monde*, Numéro spécial, p 32-41.
- Cuq, J.-P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français : Langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.

- De Landsheere, G., Delchambre, A. 1979. *Les comportements non verbaux de l'enseignant. Comment les maîtres enseignent II*. Paris : Nathan.
- De Saint-Georges, I. (2008). « La multimodalité et ses ressources pour l'enseignement - apprentissage ». In : Filliettaz, L., De Saint-Georges., Duc, B, Vos mains sont intelligentes ! : interactions en formation professionnelle initiale, Université de Genève : *Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation*, p. 117-158.
- Dufays, J.-L. 2016. « L'articulation entre la classe et d'autres espaces ». In : Azira, C.-C., Chopin, M.-P., Orange-Ravachol, D (Dir), *Questionner l'espace : Les méthodes de recherche en didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, p.177-181.
- Efron, D. 1941. *Gesture, race and culture: a tentative study of the spatio-temporal and "linguistic" aspects of the gestural behavior of eastern Jews and southern Italians*. In New York City, living under similar as well as different environmental conditions, Vol. 9. The Hague: Mouton.
- Ekman, P., Friesen, W.-V. 1969. *The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding*. San Francisco, California : Semiotica.
- Ferraõ-Tavares, C. 1999. « L'observation du non-verbal en classe de langue ». *Études de linguistique appliquée*, p. 153-170.
- Fischer, N.-G. 1981. *La Psychologie de l'espace*. Paris : PUF. Coll Que sais-je ? n° 1925.
- Forest, D. 2008. « Agencements didactiques : pour une analyse fonctionnelle du comportement non-verbal du professeur ». *Revue française de pédagogie*. Paris : ENS Éditions, p. 77-89.
- Forester, C. 1990. « Et le non verbal ? » In : Dabène, L., Cicurel, F., Lauga-Hamid., Foerster, C (Dir), *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Hatier, p. 72-93.
- Geerin-Gratatou, A.-M., Tutiaux-Guillon, N. 2001. « La recherche en didactique de l'histoire et de la géographie depuis 1986 ». *Essai d'analyse. Perspectives documentaires en éducation*, n° 53, p. 5-11.
- Hall, E.-T. 2014. *La dimension cachée*. France : Éditions du Seuil.
- kerbrat-Orecchioni, C. 1990. *Les interactions verbales*. Tome 1. Paris: Armand Colin.
- kerbrat-Orecchioni, C. 1992. *Les interactions verbales*. Tome 2. Paris : Armand Colin.
- kerbrat-Orecchioni, C. 1994. *Les interactions verbales*. Tome 3. Paris : Armand Colin.
- Lebeaume, J. 2016. « Ombres et lumières sur les espaces construits pour la recherche en didactiques ». In : Azira, C.-C., Chopin, M.-P., Orange-Ravachol, D (Dir), *Questionner l'espace : Les méthodes de recherche en didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, p. 15-25.
- Lussault, M. 2007. *L'homme spatial. La construction sociale de l'espace humain*. Paris: Seuil.
- Mahl, G.-F. 1968. *Gestures and Body Movements in Interviews*. Chicago : American Psychological Association.
- Mazi, F. 2015. « Le profil de l'agir professoral vu à travers l'introduction des thèmes dans les séquences d'ouverture ». *Synergies Algérie* n°22, p. 23-38. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Algerie22/mazi.pdf> [consulté le 16 mai 2020].
- McNeill, D. 1987. *Hands and mind: what gestures reveal about thought*. Chicago : University of Chicago Press.
- Moulin, J.-F. 2004. « Le discours silencieux du corps enseignant. La communication non verbale du maître dans les pratiques de classe ». *Carrefours de l'éducation*, n°17, p. 142-159.
- Orange, C., Zaid, A. 2016. « Questionner la classe et les outils de la classe comme articulateurs d'espaces ». In : Azira, C.-C., Chopin, M.-P., Orange-Ravachol, D (Dir), *Questionner l'espace : Les méthodes de recherche en didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, p. 29-34.
- Philippot, T., Glauzel, A. 2016. « L'espace de l'activité didactique réelle d'enseignants de l'école primaire en géographie : un espace fragmenté ». In : Azira, C.-C., Chopin, M.-P., Orange-Ravachol, D (Dir), *Questionner l'espace : Les méthodes de recherche en didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, p. 121-132.

- Pillot-Loiseau, C. 2014. Geste vocal, voix et enseignement des langues. In : Tellier, M., Cadet, L. (Dir), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Maison des Langues.
- Pujade-Renaud, C. 1983. *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF Éditions.
- Sensevy, G., Forest, D., Barbu, S. 2005. « Analyse proxémique d'une leçon de mathématiques : une étude exploratoire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 3, p. 659-686.
- Sensevy, G. 2007. Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In : Sensevy, G., Mercier, A (Dir), *Agir ensemble : L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : P.U.R, p. 13-49.
- Sloetjes, H., Wittenburg, P. 2008. Annotation by category-Elan and ISO DCR. In: Calzolari, K, al (Dir), *Proceeding of the 6 th international conference on language and evaluation*. Marrakech : European Language Ressources Association, p. 816-820.
- Tellier, M., Cadet, L. 2014. *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Maison des Langues.
- Traverso, V. 2009. *L'analyse des conversations*. Espagne : Armand-Colin.

Notes

1. « La parole est multimodale. [...] [Elle] est un comportement qui associe des sons articulés à des mouvements corporels, et lorsque vous percevez une conduite langagière, vous percevez celle-ci dans les différentes modalités sensorielles dont vous êtes équipés. Autrement dit, non seulement vous reconnaissez les mots prononcés, mais vous les entendez avec leur musique (ce qu'on appelle la prosodie) ; et vous percevez en même temps les gestes, les mimiques, les regards...l'ensemble des mouvements corporels produits par le locuteur » (J.-P, Colletta, 2005 : 14).
2. Selon le *Dictionnaire de didactique du français*, « L'habitus est un concept sociologique et représente la grammaire générative de nos comportements, c'est-à-dire l'ensemble des dispositions et des principes qui gouvernent et déterminent nos goûts et nos préférences. Ceux-ci ne sont pas le fruit du hasard, mais celui de choix inconscients dont nous avons hérité et qui conduisent sans nous nos jugements » (J.-P, Cuq (Dir), 2003 : 121).
3. La territorialité est définie par Hall comme « la conduite caractéristique adoptée par un organisme pour prendre possession d'un territoire et le défendre contre les membres de sa propre espèce » (2014 : 22).
4. L'identité proxémique est le portrait d'un ensemble d'expériences et d'habitudes conscientisées qui incitent l'enseignant ou même l'apprenant à occuper diversement l'espace de la classe en fonction des besoins interactionnels du moment et le type de relation qu'ils cherchent à entretenir (symétrique /asymétrique).



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

Former des adultes en français dans le contexte algérien, pourquoi ? et comment ?

Noria Amzal

Université Abderahmane Mina- Bejaia, Algérie

Laboratoire LAILEMM

rima6noria@gmail.com

Reçu le 03-04-2020 / Évalué le 15-05-2020 / Accepté le 15-06-2020

Résumé

Les premiers germes de la présente réflexion sont nés dans notre esprit par quelques constats apparus subséquemment suite à notre participation à un colloque national tenu à l'université de Bejaia (Algérie) le 24 février 2020, sous le thème « L'alphabétisation en langues nationales et étrangères : pratiques actuelles et perspectives d'avenir ». Du riche éventail des points y étant abordés, les questions qui constitueront tout particulièrement la toile de fond de cet article sont celles par lesquelles nous avons décidé de formuler son intitulé. En effet, après avoir dissocié les pratiques d'alphabétisation de celles de littératie, et pris compte des corrélations qui régissent la double forme de la langue (orale et écrite), l'enjeu de cette contribution consiste à montrer quelles finalités on doit assigner à la formation des adultes en matière de français langue étrangère dans le contexte algérien, et par quelles stratégies y parvenir.

Mots-clés : alphabétisation, littératie, Français Langue Etrangère, formation des adultes, Algérie

تعليم الكبار باللغة الفرنسية في السياق الجزائري لماذا وكيف؟

المخلص

نشأت البذور الأولى لهذا التأمل الفكري من بضع الملاحظات التي ظهرت بعد مشاركتنا في مؤتمر وطني عقد في جامعة بجاية (الجزائر) في 24 فبراير 2020، تحت موضوع: "محو الأمية في اللغات الوطنية والأجنبية: الممارسات الحالية والأفاق المستقبلية". من المجموعة الغنية من النقاط التي تمت تغطيتها في هذا اللقاء، الأسئلة التي ستشكل خلفية هذه المقالة هي تلك التي قررنا صياغة عنوانها بها. هذا، وبعد فصل ممارسات محو الأمية. ومراعاة الارتباطات التي تخص الشكل المزدوج للغة (الشفوي والمكتوب)، فإن حصة هذه المساهمة تكمن في إبراز الأهداف التي يجب تعيينها لتعليم الفرنسية كلغة أجنبية للكبار في السياق الجزائري، والاستراتيجيات لتحقيق ذلك.

الكلمات المفتاحية

محو الأمية، الفرنسية كلغة أجنبية، تعليم الكبار، الجزائر.

Train adults in French in the Algerian context, why? and how?

Abstract

The first seeds of this reflection were born in our mind from a few observations that appeared subsequently following our participation in a national conference

held at the University of Bejaia (Algeria) on February 24, 2020, under the theme “Alphabetization in national and foreign languages: current practices and future prospects”. From the rich range of points covered, the questions which will constitute the backdrop of this article are those by which we have decided to formulate its title. Indeed, after having dissociated the practices of alphabetization and that of literacy, and taken into account the correlation which govern the double form of the language (oral and written), the stake of this contribution consist in showing which purposes should be assigned to adult education in French as a foreign language in the Algerian context, and by what strategies to achieve it.

Keywords: alphabetization, literacy, French as a foreign language, adult, education, Algeria.

Introduction

L’alphabétisation telle qu’elle se déploie dans les pratiques enseignantes actuelles est communément prise au sens le plus étendu, et peut-être aussi le plus simpliste, comme une opération d’apprentissage qui consiste à rendre un adulte apte à lire, écrire et calculer dans une langue. Mais lorsque l’on a affaire à des adultes issus d’un milieu plurilingue, et où toutes les langues véhiculées se valent, cette conception restrictive du processus de franchissement de l’analphabétisme et/ ou de l’illettrisme¹ se voit perdre presque toute sa valeur. Dans le contexte socioculturel algérien particulièrement considéré, et compte tenu des finalités assignées à l’enseignement du FLE, l’apprentissage d’une langue étrangère se voit inséré dans « une politique rationnelle et avisée [...] qui tienne compte des seuls intérêts de l’apprenant algérien et de la place de l’Algérie dans le concert des nations, [...] pour pouvoir accéder à la science, à la technologie et à la culture universelle » (MEN, 2008 : 13). Dès lors qu’on se serait rappelé que la variété linguistique régissant la société algérienne n’exclut pas les individus ayant des besoins en alphabétisation, on comprendrait qu’alphabétiser, c’est aussi procurer à l’apprenant une pluralité de nouvelles dimensions qui le feront sortir du monde clos dont il est issu vers une modernité élargie. En effet, « L’éducation en général et l’alphabétisation en particulier sont des atouts considérables qui procurent à un individu une certaine ouverture d’esprit sur les plans tant social, intellectuel qu’économique ; elles permettent aux personnes de se doter de certaines compétences en vue de leur développement intégral » (Asezo, 2000 : 224).

Aussi controversé que cela puisse paraître, on croirait, à tort, qu’il est plus aisé et indispensable d’alphabétiser dans une langue maternelle et/ou officielle que dans une langue étrangère. Cependant, il ne relève point de notre dessein ici de tenter de légitimer l’idée, certes encore naissante, d’une intégration de la langue française dans les programmes d’alphabétisation en Algérie, car le statut qu’elle y requiert à plus d’un égard est à lui seul amplement suffisant pour montrer à

quel point il est aujourd'hui urgent d'opérer à son adoption en milieu analphabète, surtout si l'on tenait compte du fait que cette formation vise, entre autres, le développement des possibilités d'employabilité des sujets alphabétisés.

1. Apprendre à lire et écrire ou bien lire et écrire pour apprendre ?

Lorsqu'on considère la langue comme un code statique, qui implique simplement la connaissance de mécanismes d'ordre techniquement formel et mémoriel, on s'éloigne incontestablement de l'apprentissage analytique et fonctionnel devant pourtant la définir. Lorsqu'on va jusqu'à déterminer au préalable les situations restrictives d'utilisation de la langue (écrire son nom, sa date de naissance, son adresse, composer un numéro de téléphone, calculer ses achats, gérer ses économies, suivre un peu la scolarité de ses enfants, apprendre à réciter des versets coraniques, etc.), et, pire encore, faire de ces mêmes situations en soi des choix d'apprentissage devant générer des objectifs à atteindre en fin de formation, il faut s'attendre à des ambiguïtés inextricables.

Comment donc prétendre procurer une existence autonome à l'individu faiblement ou pas alphabétisé sans lui avoir enseigné la compréhension ? Apprendre à écrire, lire et même dans le cas de la numératie, c'est avant tout donner du sens à ce qu'on fait. L'apprenant qui s'attarde à reconnaître les lettres et syllabes ne cherche pas de sens, surtout s'il a affaire à un mot nouveau ou peu significatif, la tâche de l'identifier occupe dès lors toute son attention au détriment de son utilité. Ainsi, en exposant, par le biais d'automatisations de tout genre, cet apprenant au péril de perdre tout, ou une bonne partie, de ce qui fait l'intérêt du texte, on fait l'impasse sur son apprentissage qui devient aussitôt déficitaire. Un parallèle peut être dans ce cas établi, c'est comme si on lui demandait de reconnaître les différentes composantes d'un ordinateur de bureau au lieu de l'amener à le faire utilement fonctionner. Il faut dire que la conséquence principale d'un tel état de fait est le « désapprentissage » qu'engendre souvent l'alphabétisation, c'est ce pourquoi une « proportion importante des alphabétisés redevenaient analphabètes lorsqu'ils quittaient l'école ou les programmes d'alphabétisation » (Régina, 2003 : para.54).

La question à laquelle s'attache notre étude entend chercher à cerner le pourquoi du comment de l'acquisition d'une alphabétisation plurilingue. Ainsi, si l'on œuvrait dans l'alphabétisation pour parvenir à des fins réelles, quelles stratégies faut-il mettre en œuvre pour arriver à développer pleinement l'autonomie sociale des individus insuffisamment ou jamais scolarisés ?

Nous rejoignons Nadir Lalileche lorsqu'il écrit qu'« Il appartient [...] à toute personne de savoir lire et écrire afin d'être en possession d'un des outils les plus importants pour être autonome et indépendante mais aussi pour amorcer ou poursuivre son intégration sociale » (2017a : 110). L'idée de pouvoir poursuivre son intégration sociale, qui d'ailleurs donne une valeur d'usage concret aux enseignements hors de l'école, nous amène à nous pencher autant sur la nature des savoirs élémentaires liés aux premiers apprentissages, que sur les enjeux qui se rattachent à ceux qui impliquent un prolongement dans les niveaux ultérieurs (ibid.).

Si l'on admettait cette ligne de pensée cantonnant le parcours de formation des alphabétisés en fonction de leurs besoins personnels variés devant générer leurs apprentissages, on se heurte à un dilemme. Car si l'on tenait compte de la capacité élémentaire à oraliser ou reproduire à l'écrit un texte sacré par exemple sans avoir accès à sa signification (qui nécessite inévitablement un niveau d'apprentissage élevé), cela nous amène vers une alphabétisation limitée qui met à rude épreuve l'individu plutôt que de l'émanciper des contraintes de son ignorance. Cela dit, pour comprendre et utiliser les écrits qui transcendent la vie courante chez-soi ou dans la collectivité, il faut qu'il y ait intégration de plusieurs savoirs spécifiques devant compléter les compétences linguistiques, à quoi s'ajoutera la capacité à utiliser des données chiffrées par exemple, et cela nécessite de répondre aux exigences d'une scolarisation longue. En effet,

[...] pour interagir en société, lire et écrire ne suffisent pas car toute personne a également besoin, entre autres, de situer et se situer dans des espaces plus ou moins grands (un appartement, un immeuble, un quartier, une ville, un pays, etc.) et dans le temps (repérer le passé, le présent et le futur). Elle a aussi besoin d'appréhender les chiffres et comprendre les quantités, etc. On le voit, la maîtrise de la langue doit donc s'accompagner de savoirs de base (raisonnement logique et calcul mathématique) (Lalileche, 2018 : 59-60).

Savoir lire, écrire ou calculer pour les adultes vivant à l'ère de la révolution technologique et intellectuelle n'a sans doute pas une valeur similaire pour les adultes de jadis. Dans le premier cas, l'apprentissage de ces outils de savoir qui façonnent l'existence de l'Homme devrait être fondamentalement global, raisonné et centré sur des contextes communicationnels variés, inscrits dans la réalité vécue, et grâce auxquels l'apprenant déduirait seul les règles de fonctionnement de la langue qu'il utilise. Ce qui nous renvoie à la gravité de la situation, c'est cette tendance à promouvoir encore les pratiques du catéchisme ancestral où

La méthode alphabétique dominera pendant tout le Moyen Âge alors que la seule langue de l'écrit était le latin et que la fonction première de l'alphabétisation

était la conversion des peuples barbares au christianisme. C'est encore aujourd'hui la méthode la plus répandue à travers le monde même si elle a été contestée à partir du XVI^e siècle (Régine, ibid. para.28).

Loin des méthodes syllabique et phoniques, le véritable changement proviendra sans nul doute des méthodes qui vont compromettre l'approche formelle/rationnelle en formation des adultes qui suppose un enseignement autant rigoureux que superficiel (qui, paradoxalement, au lieu de tomber en désuétude est toujours d'actualité), au profit d'une approche fonctionnelle/développementale impliquant un apprentissage spontané et centré sur l'apprenant, car si la langue est un système statique, l'être humain est un être de raison critique.

Actuellement, on constate qu'apprendre à lire ou écrire le système formel d'écriture alphabétique du français en alphabétisation implique seulement la connaissance des mécanismes du code de cette langue. Mais, pour reproduire les scènes du quotidien, on se doit de définir le fonctionnement véritablement spécifique à la communication. Cette dernière, pour être opérante, nécessite que l'on observe un message, que l'on se mette à : l'analyser pour en dégager les règles afin de pouvoir le mettre en œuvre, penser, discuter, acquérir de nouvelles formes de savoir, s'instruire et instruire autrui, résoudre des situations problème, méditer sur son essence de vie et tout ce qui façonne aujourd'hui son existence, faire des lectures autant scientifiques que littéraires, comprendre et évaluer des informations reçues, faire connaître sa culture et en découvrir d'autres, connaître la jouissance de la langue, se distraire, etc. Les limites apparentes des nouvelles formes pédagogiques d'alphabétisation telles qu'elles sont conçues aujourd'hui, nous amènent à séparer entre alphabétisation et littératie.

2. Pour un transfert des pratiques de l'alphabétisation en FLE vers celles de la littératie

L'enseignement/apprentissage du français en milieu analphabète en Algérie doit se définir comme le passage fermenté d'un mode culturel à un autre. Par conséquent, en guise d'une méthode centrée sur le décodage d'une langue, il s'avère être nettement plus utile d'aller vers une construction de compétences en matière de production et de compréhension de l'écrit et de l'oral, impératif qui se trouve pourtant engagé dans le vocable de « didactiques du français », déjà en cours chez les élèves issus de la première école.

P. Régine revoie, entre autres représentations mythiques, la confusion entre alphabétisation et numératie, qui tend certes de plus en plus à se dissiper dans l'espace francophone (Tabbal-Amella, 2014 : 88), à l'ignorance des origines de

l'écriture et aux confusions *écrit*, *écriture*, et *lecture*, *littératie*. Il explique pour la première que

[...] le concept d'écrit réfère [...] à la « chose écrite » dans tout ce qui la différencie de « la chose orale ». Le fait que l'écrit soit produit avec un code distinct qui est l'écriture, est une de ses caractéristiques qui le différencie de l'oral. Pour Coulmas (1989), l'une des fonctions de l'écriture est justement de "réifier" la langue -reifying function-, c'est-à-dire d'en faire « une chose » que l'on peut observer et analyser au-delà du temps et de l'espace, contrairement à l'oral qui nous échappe parce qu'il est éphémère. Le concept d'écrit est ainsi plus large que celui d'écriture qui réfère uniquement au code utilisé pour reproduire ou pour lire des écrits. (Régine, ibid. para.11).

Alphabétiser dans une langue revient donc maintenant, de façon limitative, à initier l'apprenant à connaître les dimensions technicistes impliquées par des activités de lecture et d'écriture. Compte tenu du fait que l'écriture est réduite à son aspect graphique, il s'agit dans ce cas simplement de lui apprendre à : imiter des lignes d'écriture normées pour reproduire des signes, copier sans erreurs des textes choisis au préalable, épeler les lettres une à une ou vocaliser des mots, émettre des énonciations orales en décodant les caractères d'un texte écrit, ou tout au plus compléter des textes à trous et en transformer d'autres, etc. La logique d'alphabétisation nous amène à l'idée que

L'utilisation du concept de décodage par opposition au concept de déchiffrage fréquemment employé en français, veut insister sur le fait qu'une des caractéristiques fondamentales de l'écriture est d'être un code, c'est-à-dire un ensemble de signes arbitraires déterminés par conventions sociales pour permettre la communication entre des locuteurs qui partagent une même langue. Cette définition élimine d'emblée toute interprétation qui ferait de la lecture « un jeu de devinettes » (Goodman, 1967) et met en évidence le fait que dans un système d'écriture phonographique dont font partie les systèmes alphabétiques, le code est lié à la langue. Elle élimine également toutes définitions qui réduisent la lecture à une simple activité de décodage dénuée de sens (Régine, ibid. para.14).

Le concept large de littératie, intimement lié aux contextes socioculturels hétérogènes, lui, fait appel aux besoins factuels des apprenants. La différence entre alphabétisation et littératie tient entre « devenir un lecteur » tout court ou bien « devenir un lecteur fonctionnel ». Par littératie, nous percevons « la capacité à utiliser la langue et les images pour communiquer, c'est à-dire pour comprendre, parler, lire et écrire, donc, pour interagir avec les gens et, en définitive, pour donner

un sens au monde. Et à un niveau plus avancé : pour développer la pensée critique » (Germain, Netten, 2012 : 17). Si l'on admettait, dans une moindre mesure non complètement dénudée d'intérêt, que « L'analphabétisme correspond au niveau le plus faible de la littératie » (Bougroum, Ibourek, Lôwenthal, *ibid.*), c'est surtout car il existe certainement un lien entre l'appropriation du système symbolique de l'écriture d'une langue (qui permet élémentairement de transcrire l'oral) et la capacité à l'interpréter, mais la possession d'une culture de l'écrit, dans une langue étrangère notamment, implique un rehaussement des standards dès lors qu'il s'agit de se placer sur un terrain institutionnel. Dans cette perspective, se « débrouiller » avec les écrits ordinaires de l'environnement quotidien typique, dont les enseignes commerciales, les panneaux de signalisation routières, les notices médicales, les menus de restaurants, etc., représente un seuil minimal de survie qui peut être fréquemment rencontré chez des illettrés voire même chez des analphabètes ayant préalablement été en situation de « littératie émergente² » (Grossmann, 1999 : 142). Le rôle de l'institution de formation est donc d'accompagner cette émergence en créant un environnement d'apprentissage assez stimulant et riche. Cette remise en question tend à montrer la surcharge relative dont est issu le concept d'alphabétisation. Car, l'écrit dans une société n'est qu'un dispositif, parmi tant d'autres plus ou moins complexes, lié à des usages dans lesquels il s'insère pour offrir des cadres plurifonctionnels de pensée. Ce sont ces usages qui mettent en avant le statut cognitif et socioculturel de l'écrit.

Tout cela suggère somme toute que le processus d'entrée dans l'écrit puise ses racines dans un « rapport à l'écriture ». Tel que le définit Ch. Barré-de-Miniac, le rapport à l'écriture implique une mise en œuvre efficacement pratique de cet objet de vie, il « désigne des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages » (2000 : 13). Il va de soi que ce rapport à l'écriture ne peut faire abstraction des ajustements représentationnels et attitudinaux progressifs (individuels, professionnels, socioculturels, identitaires, etc.) liés aux réalités sociales qui se présentent au moment où l'individu en voie d'alphabétisation s'engage depuis l'acte d'apprentissage de l'écriture et de la lecture jusqu'aux situations qui les accompagnent ou les prolongent (car on ne finit jamais de lire et d'écrire).

L'alphabétisation et la littératie ne revoient pas, ou pas exactement, aux mêmes compétences de lecture et d'écriture. En effet, quelques soient les prouesses calligraphiques ou verbales des individus peu ou pas scolarisés, même fluides et intelligibles, si elles ne sont pas dotées d'une congruence cognitive et émotionnelle, comme valeur et finalité intrinsèquement institutionnelles et extensivement

extrascolaires, elles ne servent à rien. Or, œuvrer dans le cadre d'une simple alphabétisation, c'est répandre des pratiques qui engendrent la construction d'une culture écrite et orale formellement scolaire, fondée sur la lecture de texte qui sont autant de leçons à apprendre et à réciter, et où les « maîtres » les moins formés sont en phase avec ce geste pédagogique pour le moins sporadique. Mais si l'on optait pour des pratiques de littératie, l'apprentissage en milieu peu ou jamais scolarisé sera appréhendé comme une activité centrée sur l'utilisation habile de la langue pour développer la compétence de communication, où c'est la capacité d'avoir accès à des contenus d'écriture et de lecture qui est privilégiée. On ne parlera alors d'individu « lettré » qu'au moment où il aura atteint le stade de la littératie, voilà ce pourquoi ce terme nous semble délibérément être plus adéquatement commode à utiliser que celui d'alphabétisation. Et puis comme le souligne à juste titre F. Grossmann « Le fait de disposer d'un concept positif, et non pas seulement négatif (comme l'est le terme « illettrisme » utilisé en français) permet d'articuler pratiques sociales, système de l'écrit et apprentissage » (ibid. p.140).

3. Comment penser les liens écrit/oral dans un cadre de formation pour adultes ?

C'est dans la perspective globale de nos considérations antérieurement menée sous l'étendard de la littératie qu'il nous est maintenant donné d'esquisser la question de la perméabilité de la frontière entre écrit et parlé. Nous tenterons ici de proposer un modèle développemental de la littératie, fondé, au sein d'un double processus d'apprentissage complémentaire pour adultes, sur les interactions entre écrit et oral dans une perspective communicationnelle en langue française. Une entrée dans la tripartition lecture-écriture-oral est, à notre connaissance, un objet surinvesti par les didacticiens du FLE. Pour notre part, nous cherchons spécifiquement à faire sortir la préoccupation de la réception-production du code écrit (c'est-à-dire en lecture et en écriture) du cadre classiquement scolaire pour l'inclure dans une perspective d'évaluation de la compétence littéracique (Rispaïl, 2011) par les pratiques initiatiques relevant de l'articulation étroite du lire-écrire en milieu analphabète. Autrement dit, nous n'avons pas le loisir d'épuiser les aspects qui sous-tendent le rapport entre écrit et oral, autant que de nous soucier de comment une littératie socialement dirigée peut-elle être faite de potentialités de l'écrit et de l'oral en influences mutuelles, comme ils sont déjà dans nombre de situations sociales.

Aujourd'hui, signale R. Pierre, « le terme literacy désigne à la fois un domaine d'étude recouvrant les différentes dimensions de l'écrit et ses rapports avec l'oral, et un état, aussi bien social qu'individuel » (1994 : 278). Dans ce sillage, si on se place dans une conception étendue qui privilégie la communication, et dans laquelle ce

qui se joue avant tout est le rapport critique de l'individu avec la langue (pour développer sa propre personne et son intégration dans la société), les divergences contreproductives entre écrit et oral s'estompent.

Parvenir à une pleine émancipation littéraire en FLE nécessite des aptitudes de flexibilité et de concordance linguistique, plus qu'une performance écrite prise isolément de l'entité orale. Cette autonomie implique des transferts en va-et-vient qui touchent autant la culture écrite qu'orale.

Pour mesurer concrètement les enjeux liés à la nécessité de reprendre sous d'autres bases la classique dichotomie écrit/oral, il faut se placer au cœur d'une logique qui prône l'apprentissage par genres discursifs (nourris, entre autres, d'images, d'écrits, de sons et de paroles). Car c'est à travers ces dispositifs de communication (qui intègrent des opérations de production/réception) déterminés de manière conventionnelle par des situations historiques, sociales, et culturelles données, que les pratiques des usagers s'intègrent dans différentes formes de rapports sociaux. De nos jours, l'accès aux pratiques communicationnelles via internet, à l'écriture en mode intuitif des « textos », de même qu'aux écrits publicitaires, etc., nécessite un passage constant de l'écrit à l'oral, et vice-versa. Cette dernière forme de communication urbaine (publicitaire) est là pour nous montrer ô combien sont fragiles les prétendues distances entre modes écrit et oral. Prenons pour exemple, afin d'illustrer concrètement notre propos, le cas de ce slogan de publicité humanitaire (Amzal, 2019) en provenance de l'Association Avec Modération : « C'est ki ki conduit ? Avant de sortir, décidez qui restera sobre pour tenir le volant ». Cette transcription de la langue parlée (« ki ki »), ou plutôt devons-nous dire cette littéracie-langagière-créative (Risopail, *ibid.*), n'est-elle pas digne de favoriser un apprentissage de l'écrit basé explicitement sur un principe de centration sur l'apprenant, et non sur les contraintes de focalisation excessive sur les contenus ? Cela est d'autant plus possible dans la mesure où les publicités écrites, orales et audiovisuelles partagent de nombreuses spécificités génériques qui peuvent être enseignées simultanément. De plus, les représentations sacralisantes de « surnormes » assignées à l'écrit n'ont jamais empêché les gens d'écrire dans un niveau de langue familier communément réservé à l'oral, qui pourtant est chargé de représentations souvent dévalorisantes (il arrive même qu'on y recourt dans les genres littéraires les plus normés, à l'instar du roman).

On voit donc que contrairement aux formes pourtant dépassées, une inclusion des genres en milieu analphabète favoriserait certainement un apprentissage moins conventionnel de la langue, et donc plus efficace. Mais ce qui est curieux, c'est que la finalité première de la formation pour adultes en situation d'analphabétisme est de permettre à ces personnes d'avoir accès aux différents genres qui ornent partout

leur quotidien (recette de cuisine, chèque bancaire, formulaires administratifs, enseignes commerciales, guide du code de la route, etc.) et dont l'incompréhension freine leur intégration sociale.

Ce décloisonnement doit concerner autant l'oral et l'écrit que les compétences de production et de compréhension. La compréhension de l'oral peut, souvent en creux, par de simples fléchissements ou élévations insinuantes de la voix, conduire l'apprenant qui produit de l'écrit à des conceptualisations appropriés à signifier à l'écrit en rapportant des propos écoutés. D'où la nécessité de savoir, à titre d'exemple, modaliser par le choix des verbes à distinguer (supposer, hésiter, affirmer, ordonner, conseiller, supplier, etc.). Aussi, on pourrait mettre en place, au sein d'une approche inter-discursive active, des méthodes qui mèneront l'apprenant de la compréhension à la production, ou inversement de la production à la compréhension du même genre discursif envisagé. La transversalité restreinte entre les compétences en compréhension et en production se cristallise par les influences qui régissent leurs liens. En effet, on lit, pour savoir parler, on écoute pour savoir écrire, on lit pour écrire, et on écrit pour savoir répondre à des questions portant sur un texte qu'on a lu ...

Nos propos initiaux sur la protéiformité des liens entre usages oraux et écrits prennent, dans cette optique, une valeur singulière sous peine de couper les pratiques scolaires des pratiques sociales. Il s'agirait moins dans le cas d'une alphabétisation de savoir lire ou écrire en français que de savoir communiquer dans cette langue en recourant à toutes sortes de ressources langagières (inventives soient-elles ou académiques, verbales ou non-verbales). C'est ainsi donc que la production et la compréhension deviendront le nouveau pôle de compétence en contexte analphabète.

Ce n'est donc pas la maîtrise de l'écriture ou la lecture, en tant que telles, qui participera au développement du raisonnement logique devant renforcer l'autonomie langagière de l'apprenant, mais bien les assaisonnements communs à ces deux compétences lorsqu'ils permettent de poser et résoudre des problèmes. Réduire la littératie aux apprentissages de l'écrit tue l'énergétique et incessante interférence entre usages écrits et oraux. D'ailleurs, et afin d'arriver au terme de cette brève pensée sur la valeur d'une littératie efficace de par son authenticité et durabilité fécondes, nous dirons qu'intégrer le travail des interdépendances verbales dans la perspective littéracique permettra au sujet apprenant de choisir lui-même sa (ou ses) modalité(s) communicationnelle(s) qui soit(ent) en adéquation avec le contexte dans lequel il se trouve (avoir envie de lire certains textes et pas d'autres, écouter et/ou lire les paroles d'une chanson (pouvant aussi être orographique), choisir de lire/écouter/parler dans telle ou telle autre langue, choisir de s'exprimer en français dans un registre de langue ou dans un autre, etc.).

4. Vers une nouvelle façon de conceptualiser « l’alphabétisation » en FLE...

L’impertinence de considérer, dans le champ de la littératie, la culture de l’écrit indépendamment de celle de l’oral nous invite présentement à nous attarder sur la problématique extensible de la compréhension/production langagières chez les néo alphabétisés. Nous allons au départ de cette étape, qui constitue la clé de voûte de nos précédentes réflexions, mettre les points sur nos propos introductifs de l’article.

Si nous effleurions, dans notre introduction, les acquis plurilinguistiques indéniables (qui mettent au même niveau les langues d’état et les dialectes) de tout adulte algérien en phase d’alphabétisation, en tant qu’individu qui véhicule une part de la société algérienne dont il est le fruit, c’est parce qu’une réflexion sur la littératie n’admet pas l’acceptation exclusive d’un modèle monolingue erroné. Ainsi donc, des niveaux les plus élémentaires jusqu’aux perfectionnements les plus avancés, les apprentissages linguistiques ne peuvent faire fi du répertoire plurilingue qui entoure l’apprenant, car toutes ces langues sont en continuum avec son projet de vie d’être en constante cohésion sociale avec les autres (CECR, 2001). La réflexion de Nadir Lalileche nous renvoie au premier cas, selon lui, « Considérer l’enseignement destiné aux apprenants de niveau infra A1.1 comme étant l’enseignement de la lecture et de l’écriture destiné à des personnes qui n’ont jamais été scolarisées est réducteur » (2018 : 59). Ce n’est donc pas la littératie qui confronte l’apprenant au monde l’environnant, mais c’est ce dernier qui en définit le processus d’apprentissage en marche. En effet, « D’un point de vue littéracique, l’ignorance n’existe pas ; existe plutôt un processus infini vers une adaptation toujours plus pointue et efficace à une situation donnée elle-même en évolution constante » (Rispaïl, *ibid.* p. 2).

Si déjà on parvient à se familiariser avec ses besoins communicationnels dans une langue 1 (lire et écrire, construire un récit cohérent, ou une argumentation pertinente, etc.), on n’est pas totalement débutant dans une langue 2, et ainsi de suite. Il s’agirait plus de mettre la lumière sur les passages interlinguistiques que de découvrir de nouveaux objets proprement linguistiques (Rispaïl, *ibid.*). Ces passages d’une langue à l’autre constituent pourtant délibérément le quotidien linguistique des algériens.

Mais, comment parvenir au sein de cette diversité langagière et sociolinguistique dynamique à aider la catégorie d’apprenants relevant de l’alphabétisation à construire « seuls » des interprétations d’énoncés écrits et oraux ? Quatre axes principaux peuvent être envisagés dans cette ligne de pensée.

4.1. De l'euphémisme du « public spécifique » ... à l'horizon du « public d'apprenants »

Tenir compte du « biographique » (Tabbal-Amella, *ibid.*) des individus impliqués dans un processus d'alphabétisation amène à reconnaître l'entour de leur apprentissage tardif. Cette perspective pouvant porter sur une partie ou la globalité de leurs expériences de vie (quoi que relevant d'une tâche ardue) offre des pistes ouvertes pour l'analyse du complexe lié à l'enclenchement du vouloir-savoir lire et écrire. Mais est-ce pour autant qu'on peut parler de « public spécifique » ? Imputer les difficultés des apprenants dépourvus de scolarisation formelle, aussi minimes soient-elles, à ce vécu ne fait pas sens. Car autant que les besoins et difficultés littéraires varieront en cours de formation si on est jeune ou moins jeune, citadin ou rural, homme ou femme, africain ou européen, etc., autant qu'ils peuvent coïncider. Il serait plus plausible de dire que les publics relevant de l'alphabétisation ont des spécificités intéressantes à optimiser par rapport à ceux catégorisés comme relevant d'un enseignement scolaire formel, que de prétendre leur précarité. Citons à titre d'illustration le facteur d'âge, la temporalité plus ou moins longue d'une vie contribuerait fortement à abolir la barrière étanche des interactions entre apprenant et enseignant et à instaurer une relation de confiance si indispensable. On pourrait objecter en rappelant que « Beaucoup d'éléments montrent que les plus âgés ont une activité cérébrale moins spécifique, moins différenciée, lors d'un ensemble de tâches cognitives (Park et autres, 2001) » (CERI, 2007 : 54), mais au lieu de s'arrêter devant cette inégalité, le mieux serait de penser à investir des efforts pour permettre la réussite scolaire de tout individu scolarisé, étant après tout la finalité de sa formation. Mieux encore renouveler sa vision de l'apprenant aide à revoir ses stratégies d'enseignement et à mettre l'enseignant (qui oriente l'échange) en marche dans le processus dynamique d'apprentissage des alphabétisés. Notamment en confrontant, dans une perspective d'apprentissage conjointement pluri-constructif, le construit social des uns et des autres, et c'est là que communiquer devient réellement un objet d'enseignement. Si on se place dans un cadre exclusivement scolaire, on ne pourra jamais allier enseignement d'une langue et besoins sociaux des individus peu ou jamais scolarisés. L'enseignant pourrait également penser à organiser une correspondance par Internet via les TIC pour pouvoir vérifier continuellement l'acquisition des notions étudiées en dehors de l'espace de formation. En ce sens, « S'il n'y a pas de public spécifique, il y a, cependant, la nécessité d'actions culturelles spécifiques » (Bordeaux, Pignot, 2007 : 19). L'appréhension de ces actions peut être dirigée dans divers autres sens, comme pour investir positivement la volonté qui motive les analphabètes ou illettrés à entamer ou reprendre leurs études, etc.

4.2. De l'approche restrictive par « objectifs d'apprentissage » ... à l'ingénierie d'une « pédagogie différenciée » :

Vouloir intégrer un processus d'apprentissage de l'écrit et de l'oral dans une ou plusieurs langues semble prendre habituellement racine dans un choix préalable, suivant un objectif typique que l'on vise, et généralement dans le cas d'une alphabétisation, c'est à l'exclusion sociale qu'on cherche à échapper. Mais le même apprenant qui voudra apprendre à s'exprimer et à compter dans une langue (français ou autres) pour pouvoir remplir un chèque bancaire, pourrait également vouloir éprouver le besoin décrire une correspondance d'amour à l'élue(e) de son cœur. Les besoins et modalités d'écriture (lexicales et discursives) étant dans ce dernier cas nettement différents de ceux de la première situation (car elles vont au-delà), la valeur de l'objectifs d'apprentissage tracé en amont (même atteint) se voit aussitôt qu'on est confrontés aux situations hétérogènes de la vraie vie perdre tout son sens. Les circonstances de la vie offrent en effet d'autres possibilités situationnelles que celles tracées dans la formation proprement dite, c'est pourquoi il est intéressant de procéder en tenant compte des profils individualisés des apprenants plutôt que de critères uniformisés de sélection. L'extension générale et évolutive que revêt la notion de littératie révèle finalement qu'il en existe plusieurs types (pour : le texte, l'image, la musique, les médias numériques, etc.) au sein de la seule et même dimension.

4.3. De la sphère dévalorisante de la « mémorisation » ... à l'approche réflexive de la « compréhension »

Dans la mesure où l'enseignement/apprentissage du lire/écrire en FLE dans le contexte analphabète algérien est la problématique centrale qui anime notre étude, il importe de s'interroger sur les approches à y privilégier pour en assurer la réussite. Il est utile de rappeler que c'est à un stade infra A1.1 (Lalileche, 2017b) que l'apprenant inscrit en classe d'alphabétisation acquiert les premiers fondements de langue écrite et orale. Mais comment parvenir à délaissier les apprentissages mémoriels³ par cœur au profit d'un goût de lire-écrire à stimuler ? On a tendance à insister sur la nécessité d'installer des compétences chez l'apprenant, et on oublie que ce sont souvent les capacités formatrices des enseignants qui ont une incidence sur la réussite des apprenants dans leurs apprentissages. Donc plus les pratiques enseignantes parviennent à stimuler l'action autonome des apprenants à l'intérieur et en dehors de la classe, mieux c'est. Il est pour cela nécessaire que ceux-ci actualisent leurs pratiques habituelles d'antan. Car l'apprenant apprend des activités de médiation de qui l'enseigne (Laraoui, Morel, Leblanc, 2014). Étant donné

que les incidences qu'a la mémorisation sur les apprentissages sont éphémères, les activités à mettre en place deviennent significantes lorsqu'elles répondent à des finalités clarifiées par des tâches à accomplir qui développent la réflexivité. À un niveau élémentaire, on pourrait adopter la conception de B. V. Rosenshine (1986) lorsqu'il explique que le parcours des premiers apprentissages des personnes qui ont une connaissance plus ou moins relative de l'écrit, devraient faire l'objet d'un parcours d'acquisition qui se définit par trois démarches explicites que devrait planifier l'enseignant. La première est le modelage, cette description permet à l'apprenant de saisir l'objectif de son apprentissage en sachant ce qui se passe dans la tête de l'enseignant. Par exemple, ce dernier prend un échantillon de lettres de l'alphabet (3 consonnes et 3 voyelles), il peut demander : « J'ignore quelle voyelle il faut mettre à côté du "p" pour prononcer le "pa" de "papa" ? ». L'adulte assisté par l'enseignant parviendra, même après plusieurs tentatives, à en choisir la bonne. Lors de la deuxième phase (pratique guidée ou dirigée), l'apprenant est amené à consolider sa compréhension par la réalisation orientée par des activités du genre : « à l'aide de la même voyelle "a", essayez de construire des mots contenant deux sons "comme papa" que vous connaissez déjà en français », à ce stade l'adulte a besoin de savoir pourquoi il a tantôt raison, tantôt pas. La troisième phase (pratique ou autonome), offre à cet adulte, seul et responsable, de nombreuses occasions d'investir concrètement les données de ses nouveaux acquis maîtrisés, on pourrait lui demander d' « écrire et lire une courte phrase à l'aide des lettres qu'il vient d'apprendre pour demander un renseignement quelconque à quelqu'un de son entourage institutionnel en français ». On peut également impliquer des démarches linguistiques ludiques de reconnaissance des catégories des unités de sens perceptibles que sont les mots, des entraînements visant le développement de la conscience phonologique devant avoir lieu dans des situations d'échange, avec une prise en charge des objets de la grammaire textuelle, etc. À un niveau avancé, une grande variété de stratégies de compréhension pourrait être envisagée, en intégrant plusieurs formes d'écritures et d'écoute : poésie, bande dessinée, affichages publics, débats télévisés, conversations orales, etc. La situation d'écriture et d'oral peut facilement ainsi être associée à la lecture, par exemple par la production de résumés écrits ou oraux de lectures faites en amont, on entraîne l'apprenant à planifier sa démarche, à mettre son discours en forme et le réviser. On voit bien que la démarche complexe d'écriture et de lecture va au-delà des aspects grammaticaux rigoureux à gérer, elle intègre l'autoévaluation comme capacité à s'améliorer par la mise en place d'une stratégie cognitive, métacognitive et affective, que des représentations sociales qui prennent appui sur les pré-requis. En situant l'individu peu ou pas scolarisé dans un contexte interactif de négociation où il collabore en équipe (Vygotski, 1985 ; Piaget, 1969), on pourrait

amener les apprenant loin dans leur apprentissage (en développant leur réflexion, voire même leur imagination).

4.4. De l'aspect scriptural de la langue ... à une confrontation des « mots », « phrases » aux intentions discursives

À quoi cela sert-il d'apprendre à des adultes plus ou moins ou jamais scolarisés à aligner de la manière la plus littérale des mots et des phrases s'ils ne savent pas comment ils font sens ? Encore moins capables de les réemployer dans des situations appropriées, seule leur mise en contexte à travers des conditions authentiques de vie courante faciliterait leur interprétation et inclusion dans des discours actifs. La langue n'est pas qu'une simple combinaison libre de mots, le sens et l'expression figuratifs peuvent résider même dans les formules les plus routinières. On peut dans cet ordre d'idées, pour maintenir l'attention des apprenants et faciliter leur compréhension, les amener, par un travail mental devant les motiver, à formuler des hypothèses de sens (à partir d'images figées ou pas, de formes observées, de pré-écoutes, etc.), guider leur repérage de la situation de communication et la justifier, les amener à discuter de contenus informationnels à traiter (pour porter un jugement sur des personnages, évaluer des événements ou des comportements), leur faire faire des inférences, ou bien encore leur faire rappeler des énoncés lus ou écoutés en répondant à des questions, etc. Et puisque notre perspective se situe dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il faut développer une pédagogie de la littératie spécifique au FLE, qui soit chargée d'allusions à la fois intertextuelles et interculturelles. Globalement, il faut considérer ces apprenants comme des acteurs déjà intégrés dans une société, dans une culture orale, qui sont déjà issus d'une base d'alphabétisation, et donc préalablement munis de préconstruits langagiers (savoirs, savoir-faire, etc.). Une approche culturelle contrastive les encouragerait à chercher l'origine de la provenance de certaines expressions figées qu'on trouverait dans plusieurs genres (dont la publicité commerciale ou humanitaire), et pouvant correspondre à des paroles de chansons, à des titres de films, des intitulés de livres, etc.

En bref, les multiples valeurs ajoutées de la notion de littératie, comparativement aux savoirs lire-écrire de base résident principalement dans la compréhension de l'utilité de la lecture-écriture. Ceci amène inévitablement à définir autrement les objets à enseigner en cours de FLE pour adultes, et à considérer leur acquisition autrement. Tisser des liens entre pratiques scolaires et extrascolaires, et distinguer la scripturalité normative de la textualité liée à la maîtrise du discours semblent être les ingrédients indispensables pour que l'apprenant en phase d'alphabétisation

puisse apprendre à construire son identité et à se frayer une place dans une société déjà fabriquée et à laquelle il appartient.

Conclusion

En fin de ce parcours sur l'alphabétisation en FLE, prise sous l'ongle propre au champ de la formation des adultes dans le contexte algérien, et discutée dans la perspective des avancées didactiques qui ne peuvent aujourd'hui faire l'économie du revers social, nous avons pris comme socle de réflexion principal une nouvelle forme d'apprentissage qui s'insère dans le champ littéraire.

Dans un pays culturellement riche et foncièrement plurilingue, cette littératie opératoire à potentiel multidimensionnel, qui va de pair avec l'acquisition d'habiletés de lecture-écriture dans les langues premières (l'arabe et le tamazight, pour le cas de l'Algérie), représenterait un atout additionnel, et presque indispensable pour la conservation de la richesse culturelle francophone en Algérie. Elle incite cependant à redéfinir les modalités scolaires lacunaires au cours de la formation des adultes. Elle ne peut, de fait, pas ignorer ce qui se passe dans le monde des apprenants qu'on accueille, et qui apportent les ressources de ce même monde avec eux. Elle appelle notamment au remplacement de la distribution des partages entre écrit et oral par une forme de clivage. Car puisque l'écriture enclot le langage oral dans un système symbolique, et l'oral en assure la dynamique, l'efficacité d'une approche harmonieusement intégrée des deux compétences devient la règle et non l'exception. Cette littératie gagnerait à stimuler l'amas de compétences à participer dans des situations de communication variées qui convergent au service des modes d'acculturation au savoir lire-écrire-parler en FLE. Sa continuité, qui fait aussi l'unité de toutes les dimensions la constituant, réside dans le fait qu'elle poursuit un projet de développement global de la personne humaine. Donc, plus elle se rapproche des attentes et pratiques du monde extrascolaire, plus elle instruit, forme, et qualifie.

Bibliographie

- Amzal, N. 2019. « Analyse contextuelle des manifestations socioculturelles à l'œuvre dans les publicités humanitaires ». *Paradigmes*, n°7, p.95-114.
- Asezo, M, O, A. 2000. « S'alphabétiser en français dans un milieu anglophone : défi à relever pour l'intégration des francophones analphabètes sur le marché de l'emploi de Toronto ». *Reflets*, vol. 6, n°2, p.221-225.
- Barré-de-Miniac, Ch. 2000. *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Bordeaux, M.Ch., Pignot, L. 2007. « Il n'y a pas de public spécifique ». *L'observatoire*, vol. 2, n°32, p.19-65.

- Bougroum, M., Ibourk, A., Lôwenthal, P. 2006. « La politique d’alphabétisation au Maroc : quel rôle pour le secteur associatif ? ». *Mondes en développement*, vol.2, n°134, p. 63-77.
- CERI. 2007. *Comprendre le cerveau : naissance d’une science de l’apprentissage*. Paris : Editions OCDE
- Conseil de l’Europe. 2001. *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Germain, C., Netten, J. 2012. « Une pédagogie de la littératie spécifique à la L2 ». *Réflexions, Association canadienne des professeurs de langues secondes*, vol. 31, n°1, p. 17-18.
- Grossmann, F. 1999. « Littératie, compréhension et interprétation des textes ». *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°19, p. 139-166.
- Lalileche, N. 2018. « Documents authentiques et entrée dans l’écrit des adultes peu ou non scolarisés ». *Synergies Algérie*, n° 26, p. 55-64. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Algerie26/lalileche.pdf> [consulté le 02 avril 2020].
- Lalileche, N. 2017a. « Concevoir un parcours de formation pour développer la compétence écrite chez les apprenants peu ou non scolarisés ». *Synergies France*, n°11, p. 91-101. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/France11/lalileche.pdf> [consulté le 02 avril 2020].
- Lalileche, N. 2017b. « Le référentiel A1.1, un outil au service de l’alphabétisation ». *Synergies Algérie*, n°25, p. 133-141. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Algerie25/lalileche.pdf> [consulté le 02 avril 2020].
- Laraoui, R., Morel, M., Leblanc, S. 2014. Des pratiques pédagogiques de l’enseignement du lire/ écrire, déclarées par des enseignants du primaire. *Education et socialisation*, n°35.
- MEN. 2008. *Bulletin officiel de l’Education Nationale. Loi d’Orientation sur l’Education Nationale n°08-04*.
- Piaget, J. 1969. *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël-Gonthier.
- Pierre, R. 1994. *Savoir lire aujourd’hui : de la définition à l’évaluation du savoir lire*. Montréal : Les éditions logiques.
- Régine, P. 2003. « Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques ». *Revue française de linguistique appliquée*, vol. 8, n°1, p. 121-137.
- Rispail, M. 2011. « Littératie une notion entre didactique et sociolinguistique-enjeux sociaux et scientifiques ». *forumlecture.ch*, n°1, p.1-11.
- Rosenshine. B V. 1986. Synthesis of Research on Explicit Teaching. *Educational Leadership*, vol. 43, n° 7, p. 60-69.
- Tabbal, Amella. S. 2014. « De l’alphabétisation à la littératie : les ingrédients de l’entrée dans l’écrit chez des adultes non scolarisés. Entre forme scolaire et pratiques sociales ». *Spirale-Revue de la Recherche en Éducation*, n°53, p.87-97.
- Vygotski, L.V.1985. *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.

Notes

1. « L’analphabétisme diffère de l’illettrisme qui concerne le cas des personnes qui bien qu’ayant été scolarisées ont, par manque d’usage, perdu les compétences acquises en matière d’écriture et de lecture » (Bougroum, Ibourk, et Lôwenthal, 2006 : para.29).
2. Cette notion, généralement réservée au processus d’accumulation à l’écrit de la prime enfance, est ici utilisée pour désigner l’entrée dans l’écrit adulte qui précède l’enseignement formel de la lecture (ibid.)
3. Nous ne faisons pas ici allusion à la mémoire orale et/ou visuelle des langues auxquelles on s’est familiarisé avant d’arriver en formation (et qui sont bénéfiques pour l’apprentissage) mais littéralement à la mémoire qui empêche l’apprendre et le comprendre.



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

Alphabétisation en Algérie : la difficile entrée dans l'écrit

Nadir Lalileche

Université Abderrahmane Mira – Béjaia, Algérie

nadirlalileche_fr@yahoo.fr

Reçu le 05-04-2020 / Évalué le 16-05-2020 / Accepté le 15-06-2020

Résumé

Cet article s'intéresse à l'alphabétisation en Algérie et à la langue arabe plus particulièrement. Cette action étant répartie sur trois niveaux, il se focalise sur le premier qui est décisif pour une bonne entrée dans le monde de l'écrit des personnes peu ou jamais scolarisées. Il montre que le manuel consacré au niveau 1 ne manque pas d'atouts pour développer la compétence écrite. Cependant, il reste limité en raison, d'abord, de la non prise en compte de certains impératifs qui résultent des premiers contacts des personnes peu ou jamais scolarisées avec la langue écrite et, ensuite, de la mise en œuvre inappropriée de la pédagogie du projet, ce qui risque de perturber non seulement l'apprentissage lié à ce niveau mais aussi la poursuite de parcours prévue à son issue. En définitive, cet article se veut une contribution à l'amélioration de l'action d'alphabétisation des arabophones en Algérie mais aussi des autres dont l'alphabétisation pourrait s'inspirer.

Mots-clés : premier niveau d'alphabétisation, contenus d'enseignement, pédagogie du projet, niveau A1.1

محو الأمية في الجزائر : الدخول الصعب في الكتابة

الخلاصة

تركز هذه المقالة على محو الأمية في الجزائر و على اللغة العربية على وجه الخصوص. بما أنا هذا العمل موزع على ثلاثة مستويات فإن هذه المقالة تركز على المستوى الأول الذي يعتبر مرحلة حاسمة من أجل الدخول بشكل جيد في عالم الكتاب للأشخاص الذين تلقوا تعليماً سطحياً أولم يتلقوا أي تعليم سابق. تظهر المقالة أن الكتاب المخصص لهذا المستوى لا يخلو من الإيجابيات لتطوير الكفاءة الكتابية ومع ذلك فإنه لا يزال محدوداً لكونه، أولاً، لا يأخذ بعين الاعتبار الضرورات الناتجة من الاحتكاكات الأولى للأشخاص الذين تلقوا تعليماً سطحياً أولم يتلقوا أي تعليم سابق مع اللغة المكتوبة و، ثانياً، لا يطبق تعليمات بيداغوجية المشروع تطبيقاً ملائماً مما قد يسبب إضطراب التعلم المتعلق بهذه المرحلة و المراحل التابعة لها. باختصار، تهدف هذه المقالة إلى المساهمة في تحسين محو الأمية للناطقين باللغة العربية في الجزائر و لكن أيضاً للناطقين بلغات أخرى

الكلمات المفتاحية

المستوى الأول لمحو الأمية – محتوى التدريس – بيداغوجية المشروع – المستوى 1.1

Literacy in Algeria: The difficult entry into writing

Abstract

This article focuses on literacy in Algeria and the Arabic language in particular. This action being spread over three levels, it focuses on the first one, which is decisive

for a good entry into the world of writing of the people little or never schooled. It shows that the manual devoted to level 1 does not lack assets to develop the written competence. However, it remains limited because, first of all, of not taking into account certain imperatives that result from the first contacts of the people who have little or no education with the written language and, secondly, from the inappropriate implementation of the pedagogy of the project, this may disturb not only the learning related to this level but also the continuation of the course planned for its outcome. In short, this article is intended as a contribution to the improvement of the literacy campaign of Arabic speakers in Algeria but also of others whose literacy could be inspired.

Keywords: first level of literacy, teaching content, project pedagogy, level A1.1

Introduction

L'Algérie, comme beaucoup de pays, est depuis des décennies confrontée à l'analphabétisme. Consciente de ses effets néfastes, elle a déployé les premiers moyens pour y faire face dans les années 1960. En effet, en 1964, un centre national d'alphabétisation a été créé pour « faire disparaître l'analphabétisme dans les délais les plus brefs, de manière scientifique pour assurer la culture à chaque citoyen et lui permettre de participer au développement économique et social du pays » (ONAEA, 2009 : 15-16). Plus d'un demi-siècle plus tard, et en dépit des efforts affichés pour l'enrayer, l'analphabétisme subsiste encore. Les derniers chiffres rapportés par Algérie Presse Service annoncent un taux d'analphabétisme en Algérie de 9,44% en 2018, contre 10,43% en 2017 (APS, 2018).

Précisons qu'en Algérie, les actions d'alphabétisation sont essentiellement orientées vers la langue arabe¹. Tamazight, longtemps marginalisée, commence à être prise en charge de manière graduelle. Le français, qui intéresse une tranche de la société, est également pris en compte selon la demande.

De cette triade de langues qui coexiste en Algérie, cet article s'intéresse à l'arabe qui est la seule langue à avoir un programme national officiel. Il s'intéresse plus particulièrement au premier niveau de l'alphabétisation car il représente la porte d'entrée dans l'écrit et les apprenants adultes y font leurs premiers pas. Il va donc sans dire que cette étape est essentielle pour motiver les apprenants dans leur amorce de l'apprentissage et dans sa poursuite. Parmi les multiples questions que l'alphabétisation peut susciter, cet article en retient trois :

- Quel est le degré de pertinence des contenus d'enseignement et des activités qui s'y rattachent dans le manuel d'alphabétisation du premier niveau ?
- Quelle mise en œuvre est faite de la méthodologie d'enseignement retenue par ce même manuel ?

- Quel impact peut avoir l'enseignement du premier niveau sur la suite du parcours d'apprentissage ?

1. Structure et contenu d'enseignement du premier niveau

Les cours d'alphabétisation sont repartis en trois niveaux. À chacun de ces derniers est associé un manuel. Ils portent tous le même nom : « Livre de la langue arabe », premier, deuxième et troisième niveau. Le premier renferme des enseignements de « tronc commun ». Il est à signaler que ces manuels sont accompagnés d'un guide de l'enseignant mais ne comportent pas de cahier d'activités.

Du point de vue structurel, le manuel du niveau 1 auquel nous nous intéressons est divisé en 3 parties de volume inégal : « la phase introductive » (la plus courte : page 4 à page 21), « la phase des enseignements fondamentaux » (la plus longue : page 22 à page 114) et « la phase des enseignements effectifs » (page 115 à page 150).

1.1. La phase introductive

La phase introductive est constituée de 15 « séances » qui sont en réalité des exercices variés. Ils ont pour principal objectif de faire s'exprimer les apprenants : « Je me présente », « Je présente mon/ma camarade », « Connaître le centre où j'apprends », « Je nomme ce que je vois en classe », je nomme ce que je vois dans « la rue », « la cuisine », « le salon », etc. sont les titres de ces exercices (Aouissi *et al.*, 2008 : 151). En plus d'être variées, ils ont aussi l'intérêt de représenter des situations qui renvoient au vécu des apprenants : chez soi, la rue, la poste, la classe, etc.

Cependant, en dépit de ces aspects positifs, ces exercices restent répétitifs et courts et leur structure suit le modèle du sixième exercice dans lequel l'apprenant nomme ce qu'il voit dans la cuisine en utilisant des pronoms démonstratifs (7 images illustrent l'exercice). Ensuite, il nomme d'autres objets qu'on trouve dans le même lieu (*Ibid.* : 11). Par ailleurs, comme nous venons de le préciser, ils touchent essentiellement à la production orale et l'écrit n'est abordé que dans les deux derniers où l'apprenant reproduit des figures géométriques (exercice 14) et où il observe les lettres de l'alphabet pour ensuite relier celles qui présentent des ressemblances formelles (exercice 15). A ce stade de l'apprentissage, dessiner des triangles, des carrés et d'autres figures pour travailler le graphisme est pour le moins une activité précoce.

À cela s'ajoute l'aspect superficiel des exercices. Pour la leçon 6 toujours, à laquelle ressemblent presque toutes les leçons, l'apprenant donne les réponses : ceci est une table, ceci est un réfrigérateur, celle-là est une thermos de café, etc. L'exercice est encore plus superficiel lorsque l'on sait que le vocabulaire des objets quotidiens est connu par les Algériens qui ont l'arabe pour langue première (même si quelquefois il existe des différences entre les parlers régionaux et l'arabe classique qui est utilisé dans l'enseignement).

1.2. La phase des enseignements fondamentaux

Cette phase renferme sept unités. Chacune de ces dernières regroupe quatre leçons qui introduisent chacune une lettre de l'alphabet. Elles sont suivies par un exercice de synthèse et un projet. Toutes les leçons se déroulent en suivant le même cheminement :

- « 1- J'écoute et je comprends » (l'apprenant écoute la lecture du texte par l'enseignant).
- « 2- Le dictionnaire linguistique » (définition de deux ou trois mots et/ou expressions difficiles rencontrés dans le texte).
- « 3- Je m'exprime » (l'apprenant répond oralement à deux ou trois questions qui portent sur le texte).
- « 4- Je découvre » (l'apprenant découvre une lettre isolée d'une des phrases du texte).
- « 5- Je sélectionne » une lettre (d'abord, l'apprenant repère lui-même la lettre étudiée dans une nouvelle phrase, puis dans des mots illustrés par des images).
- « 6- Je dessine les lettres » (l'apprenant reproduit la lettre étudiée en l'écrivant plusieurs fois avec ses différents accents).
- « 7- Je fais les exercices » (l'apprenant fait deux exercices de complétion qui consistent à compléter des mots avec la lettre étudiée et à la colorier/souligner dans d'autres).

« J'exploite mes acquis » synthétise le contenu de l'unité. Dans cette partie, l'apprenant fait un exercice d'appariement où il relie des mots auxquels il manque une lettre aux quatre lettres étudiées puis dans un deuxième exercice propose par écrit des mots personnels en utilisant ces quatre mêmes lettres).

« Je réalise le projet » clôture l'unité. Il s'agit d'une activité qui reprend le thème principalement traité. À titre d'exemple, l'unité 5, consacrée à l'environnement, a pour projet de connaître « les moyens de garder propre son quartier » (*Ibid.* : 87).

1.3. La phase des enseignements effectifs

La troisième et dernière partie est composée de trois unités. Chacune est formée de deux leçons, une synthèse et un projet de classe. Les activités qui forment ces leçons sont différentes de celles de la phase précédente. Chaque leçon suit en effet un parcours plus long et plus complexe :

- « 1- Je lis et je comprends » (l'apprenant lit le texte proposé).
- « 2- Le dictionnaire linguistique » (définition de deux ou trois mots et/ou expressions difficiles rencontrés dans le texte).
- « 3- J'extrais les idées du texte » (l'apprenant répond aux questions posées sur le contenu du texte : compréhension écrite).
- « 4- Je m'exprime » (l'apprenant répond aux questions posées sur le contenu du texte : production orale).
- « 5- Je recopie lisiblement » (l'apprenant recopie une phrase construite avec des mots dont certaines lettres se ressemblent).
- « 6- Je reconnais » (l'apprenant fait des exercices de conjugaison et de complétion pour découvrir des mots entiers²).
- « 7- J'utilise » (attire l'attention de l'apprenant sur l'utilisation différenciée de certaines lettres ou groupes de lettres)³.
- « 8- Je compose » (l'apprenant compose lui-même des phrases ou complète des phrases ou des textes auxquels il manque des mots).
- « 9- Je réalise » (exercices de manipulation de phrases telle que la substitution d'un mot par un autre, la complétion des phrases par les mots proposés, etc. et de production de phrases personnelles...).

La synthèse tient sur page et renferme deux à trois exercices de grammaire qui portent sur l'écriture/production de mots et de phrases mais aussi sur la lecture/compréhension de phrases et de textes.

Enfin, le projet qui clôture chaque unité est une tâche complexe qui est à réaliser en plusieurs étapes. A titre d'exemple, « concevoir une carte d'invitation à une pièce théâtrale ou à un événement familial » est le projet retenu dans la deuxième unité (*Ibid.* : 140).

En résumé, dans l'ensemble, les trois phases de ce premier niveau suivent une progression linéaire cohérente en allant du simple au complexe. En d'autres termes, des lettres vers les mots, des mots vers les phrases, des textes courts vers les textes plus élaborés mais aussi, des exercices pratiques simples aux exercices pratiques de plus en plus exigeants. Cependant, à l'intérieur des trois phases, cette cohérence se fait moins sentir, comme nous allons l'expliquer ci-dessous.

2. L'entrée compromettante dans l'écrit

Suite à l'analyse du manuel consacré au premier niveau de l'alphabétisation, il apparaît qu'il ne propose pas une entrée harmonieuse dans le monde de l'écrit. Ceci est d'abord dû à la nature des exercices qu'il propose dans les trois phases qui le composent (particulièrement dans la première) mais aussi et surtout pour des raisons méthodologiques, perceptibles dans les deux autres phases. Passons donc en revue les trois phases du manuel en question.

2.1. La phase introductive et le palier de découverte du niveau A1.1

Aux remarques que nous avons déjà formulées sur la phase introductive, faisons maintenant un comparatif entre cette phase et le palier de découverte qui est le premier palier du niveau A1.1 du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECR)⁴. Cela mettra en lumière les aspects non pris en compte par le manuel.

Dans la phase de découverte, l'apprenant entre dans le domaine de l'écrit, « il part à la découverte de cet univers relativement familier, puisque côtoyé au quotidien. Celle-ci s'accompagne d'une réflexion sur ce que lire et écrire peuvent signifier et sur ce qu'ils impliquent de la part du lecteur-scripteur » (Beacco *et al.*, 2005 : 170). En d'autres termes, il trouvera des réponses à des questions comme « Qu'est-ce que lire ? », « Quels sont les différents types d'écrits ? », « À quoi servent-ils ? », etc. (*Ibid.*). A ce stade, l'enseignement a donc pour objectif de conduire « l'apprenant à mettre en place et/ou à développer les premières compétences et stratégies nécessaires au traitement de l'écrit dans une perspective d'accès au sens » (*Ibid.*). Même si cette étape ne relève pas de l'enseignement linguistique proprement dit, elle n'est pas à sous-estimer. Bien au contraire, à son issue, l'apprenant construira des « représentations positives, attractives et, d'une certaine façon, désacralisées, de ce que lire-écrire permet à celui qui en maîtrise l'usage » (*Ibid.*).

Cette dernière est aussi l'étape où l'enseignant construit une première approche du rapport oral/écrit « par la mise en parallèle du déroulement chronologique de la chaîne parlée avec le déroulement spatio-temporel de l'écrit » (*Ibid.* : 171). Autrement dit, il fait prendre conscience aux apprenants que la lecture/écriture suit la parole dans l'espace graphique selon un cheminement qui va de droite à gauche, du haut vers le bas.

Lors de cette phase toujours, « les constituants de la chaîne écrite (lettres, espaces, signes non littéraires...) sont observés du point de vue de leurs caractéristiques graphiques, puis mémorisés dans leurs particularités discriminantes » (*Ibid.*).

À ce premier stade, on ne parlera pas de lecture mais seulement de reconnaissance comme en témoignent les descripteurs de la situation de réception de la phase de découverte (*Ibid.* : 171-172) :

- « reconnaître son nom, son prénom, ou les composants de son patronyme, ainsi que celui de ses proches (conjoint/e, enfants...), son adresse sur un document » ;
- « reconnaître des mots-signaux mémorisés pour se repérer dans son environnement quotidien » ;
- « reconnaître des documents diversifiés de la vie quotidienne et pouvoir en saisir et/ou en expliquer, de façon simple, la nature, la fonction : qu'est-ce que c'est ? à quoi cela sert-il ? quelles informations sont contenues dans ces documents ? ... ».

La production écrite, quant à elle, est limitée à certaines informations relatives à l'identité (*Ibid.* : 172) :

- « renseigner la partie d'un formulaire relative à l'identité (nom, prénom, adresse) en s'aidant si besoin d'une pièce d'identité » ;
- « créer une signature personnalisée et l'utiliser conformément aux usages sociaux. ».

Concrètement, tout au long des premières séances, l'enseignant commencera par des activités d'échange dont les consignes portent sur le rôle de l'écrit (Pourquoi écrit-on ? Où écrit-on ? Quelles informations véhicule l'écrit ? Quelle est l'importance de l'écrit ? etc. En recourant le plus possible aux documents authentiques, il demandera de remettre certains dans le bon sens, d'identifier d'autres (facture d'électricité, d'eau, de téléphone, extrait de naissance, permis de conduire, passeport, fiche de paie, badge, etc.), de préciser à quoi ils renvoient (à l'information, à l'identité, au travail, etc.). Pour aller plus loin, il travaillera sur des documents de manière isolée (repérer le nom, le prénom, l'adresse... sur des pièces d'identité), etc.

Comme on peut aisément le constater, la phase introductive du programme d'alphabétisation ignore les impératifs liés aux premiers contacts entre l'apprenant peu ou jamais scolarisé et l'écrit qui est un nouvel univers dans lequel il pénètre.

2.2. Mise en œuvre de la pédagogie du projet

Quant à la phase des enseignements fondamentaux, comme nous l'avons déjà précisé, elle présente des unités qui commencent par un travail de compréhension et de production orales. Suite à cela, l'apprenant découvre une lettre de l'alphabet qu'il manipule ensuite dans plusieurs exercices. Cette démarche qui relève des

choix des concepteurs est certainement productive. Par contre, ce qui est notable est l'activité finale qu'on appelle « réalisation du projet ». Comme nous le savons, dans la pédagogie du projet, l'apprenant est mis face à une situation-problème à surmonter en réutilisant les savoirs qu'il a préalablement acquis. Or, la réalisation des projets associés aux unités qui forment cette étape ne requière ni la réintégration des savoirs nouveaux, ni la réalisation d'une production concrète. À titre d'exemple, l'unité consacrée à l'économie propose quatre leçons : « L'importance de l'agriculture », « La terre est un précieux trésor », « L'importance de l'industrie » et « Les métiers traditionnels ». Le projet à réaliser à son terme porte le nom « Identifier les avantages des engrais pour les terres agricoles » (Aouissi *et al.*, 2008 : 74). Ce qui est attendu de l'apprenant en classe est « l'identification des deux sortes d'engrais », « leurs origines » et « les avantages de chacun d'eux dans la fertilisation » (*Ibid.*). Afin d'y arriver, il doit recueillir ces informations en dehors de la classe. Pourtant, ce sujet n'est abordé dans aucune des leçons de l'unité. De plus, les moyens linguistiques nécessaires pour en parler n'y sont pas pris en compte. En outre, le « projet » est à faire oralement et non pas par écrit.

Concernant la phase des enseignements effectifs, elle se focalise sur l'écrit. En effet, en dehors d'une activité d'expression orale, les leçons sont consacrées à la lecture/compréhension (1, 2 et 3^b), au recopiage (5), au traitement d'une catégorie grammaticale (6) et à l'expression écrite (8 et 9). Arriver à la troisième étape du manuel, il est appréciable d'orienter les activités vers l'écrit. Toutefois, force est de constater que les textes d'ouverture des unités sont longs pour des apprenants peu ou jamais scolarisés. En guise d'exemples, citons les textes de l'unité 1. Celui de la première leçon se compose d'environ 90 mots, celui de la deuxième, de plus de 110 mots (*Ibid.* : 116/121). A l'intérieur des unités, l'exercice 8 requière la lecture d'un texte d'une trentaine à une soixantaine de mots (*Ibid.* : 132/137). De plus, on remarque la présence d'un exercice d'expression écrite de trois lignes sur le tourisme⁶ (*Ibid.* : 143).

Si l'on met en parallèle le premier niveau d'alphabétisation et le palier 3 du niveau A1.1 (phase d'appropriation), on constate le grand écart qui les sépare. Pour la compétence de lecture, ce palier poursuit

- la reconnaissance « des noms, des mots ou expressions les plus courants dans les situations ordinaires de la vie quotidienne (signalétique, indications manuscrites (doublées d'icônes), prix, horaires ...) » ;
- le repérage et la compréhension dans des textes courts « des données chiffrées, des noms propres et d'autres informations visuellement saillantes » ;
- la compréhension « des textes constitués d'une ou deux phrases, comportant des mots et des expressions familiers » (Beacco *et al.*, 2005 : 176-177).

Pour la compétence d'écriture, il recherche :

- la transcription « sous la dictée ou en autodictée des écrits courts (mots, adresses, chiffres, noms...) avec une transcription phonétique suffisante mais dont l'orthographe peut être défailante » (destinés à sa propre relecture) ;
- l'écriture d'« un message informatif simple (de quelques mots) relatif aux activités de la vie quotidienne ou à tout autre aspect de son domaine d'expérience, comportant éventuellement aussi quelques détails personnels (pour la correspondance) » (*Ibid.* : 177).

Sur un autre plan, les projets de la présente phase, comme ceux de la phase qui la précède, n'ont pas de lien avec le contenu des unités qu'elles clôturent. Afin d'expliquer cette discordance, prenons pour exemple la dernière unité du manuel qui traite du tourisme. La première leçon qui compose cette unité s'intéresse au tourisme et plus particulièrement à sa place en Algérie, aux efforts réalisés pour sa promotion et à son intérêt culturel (Aouissi *et al.*, 2008 : 141). Les mots « tourisme », « devise », « parcs » et « festivals » sont ensuite expliqués. Puis les apprenants réalisent tour à tour une activité de compréhension écrite et de production orale. Après, ils recopient une phrase qui met en exergue deux lettres différentes mais de graphie et de prononciation proches⁷. En grammaire, ils abordent alternativement la phrase nominale puis la phrase verbale pour ensuite distinguer les différentes graphies de la lettre « T » selon qu'elle soit au début, au milieu ou à la fin du mot⁸. Après toutes ces activités, il leur est demandé de composer un court texte de « trois lignes » sur le tourisme. Les deux exercices suivants reprennent la phrase nominale et verbale (compléter des phrases par des mots personnels). Enfin, ils corrigent des phrases contenant des mots dont la lettre « T » est mal orthographiée.

La leçon 2 s'intitule « Le tourisme et l'amour du pays ». Naturellement, elle suit les mêmes étapes que la leçon précédente. En grammaire, elle traite de la phrase et de ses constituants (verbe, sujet et complément) et de la graphie/phonie de la lettre « A⁹ ». En production écrite, il est attendu des apprenants une rédaction d'un texte descriptif de « cinq lignes » d'une région touristique qu'ils ont visitée puis la formation de phrases personnelles à partir des mots proposés (6 mots dont un seul renvoie à la thématique de la leçon) pour finir avec un exercice d'écriture sur les différentes graphies de la lettre « A ».

Le projet qui vient clore cette unité est formulé ainsi : « Ecrire une lettre à un ami pour l'inviter à passer les vacances d'été dans une des régions touristiques d'Algérie » (*Ibid.* : 150).

Pour le réaliser, le manuel préconise de suivre cinq étapes (*Ibid.*) :

- « Les apprenants prennent connaissance des constituants de la lettre de correspondance privée » (emplacement de la date et du lieu d'écriture, du nom, du prénom, de l'adresse... sur la lettre).
- « Les apprenants rédigent la lettre sur le brouillon. »
- « Passage de l'enseignant entre les rangées pour donner les instructions nécessaires et discuter avec les apprenants ».
- « Quelques apprenants lisent leur production ».
- « L'enseignant choisit les meilleures productions et les écrit au tableau ».

Si en théorie la réalisation de ce projet par le suivi de ces étapes semble simple, en pratique, ce n'est pas le cas. D'abord, comme nous venons de le souligner, les deux leçons ont porté sur des éléments linguistiques sans relation avec la correspondance privée. Les apprenants n'ont donc pas acquis les savoirs à réutiliser pour écrire une lettre. Ces savoirs indispensables ne sont abordés que lors de la séance consacrée au projet.

Dans ce cas, comment, dans l'étape 2, les apprenants peuvent-ils rédiger une lettre au brouillon, après avoir pris connaissance de sa présentation matérielle et en s'aidant uniquement de connaissances grammaticales expliquées explicitement (les phrases nominale et verbale - la phrase et ses constituants, les graphies des lettres « T » et « A ») ? Les orientations de l'enseignant qui guide les apprenants dans leurs réalisations sont certainement nécessaires, mais jusqu'où ira-t-il dans son accompagnement pour que ses apprenants rédigent leur lettre¹⁰ ?

Afin de mieux matérialiser les difficultés générées par cette tâche, ajoutons que la longueur de la production écrite dépend du niveau des apprenants. À ce stade de l'apprentissage, attendre des apprenants la rédaction d'une lettre de plusieurs lignes est utopique. En effet, en A1 (niveau introductif du CECR), qui est destiné aux personnes scolarisées, le descripteur de la compétence d'écriture est formulé ainsi : « Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel. » et « Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances (CECR, 2001 : 26). Il est par conséquent malaisé d'attendre des apprenants peu ou jamais scolarisés ce qui est attendu des apprenants lecteurs scripteurs.

Conclusion

Les objectifs poursuivis par le manuel d'alphabétisation de niveau 1 sont multiples. Ils sont annoncés, sans être précisés, comme étant des savoirs, des

savoir-faire et des savoir-être. Ce livre précise en effet qu'il poursuit l'acquisition par les apprenants « de compétences linguistiques essentielles : l'expression, la lecture, l'écriture » ; « de connaissances et de comportements exploitables dans des situations qui ont du sens » mais aussi le développement de « valeurs morales, sociales, civilisationnelles et humaines » en vue de leur permettre d'interagir positivement en société (Aouissi *et al.*, 2008 : 2).

Le manuel signale aussi que l'approche par compétences et la pédagogie du projet, entre autres, sont adoptées. Ces choix ont pour but de développer les capacités des apprenants et de leur faire acquérir plusieurs compétences grâce au réemploi effectif des diverses acquisitions (*Ibid.*).

Afin que ces objectifs soient atteints et, par là même, effectuer convenablement l'entrée dans l'écrit et favoriser l'enseignement/apprentissage, plusieurs réajustements s'imposent. En premier lieu, la refonte de la phase introductive dont le but est d'accompagner les apprenants dans la découverte de l'écrit. En second lieu, l'application effective de la pédagogie du projet en créant des liens concrets entre les situations-problèmes proposées et les leçons qui sont à leur service.

Bibliographie

Algérie presse service. 2018. *Recul à 9,44% du taux d'analphabétisme en 2018*. [En ligne] : <http://www.aps.dz/societe/79409-recul-a-9-44-du-taux-d-analphabetisme-en-2018> [consulté le 27 novembre 2018].

Aouissi, A. et al. 2008. *Livre de langue arabe, le premier niveau, tronc commun*. Office National d'Alphabétisation et d'Enseignement pour Adultes.

Beacco, J.-C. et al. 2005. *Niveau A1.1 pour le français (Publics adultes peu francophones, scolarisés, peu ou non scolarisés) : référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg/Paris : Conseil de l'Europe/Didier.

Office national d'alphabétisation et d'enseignement pour adultes. 2009. *Alphabétisation des adultes, éléments pour une stratégie nationale*. Alger : ENAG.

Lalileche, N. 2018. « Documents authentiques et entrée dans l'écrit des adultes peu ou non scolarisés », *Synergies Algérie*, n° 26, p. 55-64. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Algerie26/lalileche.pdf> [consulté le 03 avril 2020].

Notes

1. En raison de l'importance de savoir calculer, les mathématiques sont également prises en charge dans le programme d'alphabétisation.
2. Exercices de grammaire qui portent sur des mots tels que les pronoms personnels, des pronoms démonstratifs, des conjonctions, etc. mais aussi sur la phrase pour découvrir le sujet, le verbe, le complément, etc.
3. Comme par exemple : « *الحيوية* » / « *الرسم* » pour dire que le son [l] est tantôt prononcé, tantôt non (*Ibid.* : 136).

4. Le niveau A1.1 décrit les compétences langagières attendues des adultes peu ou non scolarisés. La compétence écrite qui lui est associée est répartie sur 3 paliers : « découverte », « exploration » et « appropriation ».

5. Les chiffres renvoient aux étapes successives des leçons.

6. « 9 - Je compose un court paragraphe de trois lignes dans lequel je parle du tourisme ».

7. « ت « / » ث »

8. « ة « / » نة « / » ت « / » نة »

9. « ئ « / » ء « / » و »

10. Afin de réaliser ce projet, l'enseignant pourrait retenir trois actes de parole puis les décliner en contenu langagier : « Saluer », « Interpeller » et « Prendre congé ». Le vocabulaire des jours de la semaine, des mois de l'année, des saisons, etc. (faire une sélection) peuvent compléter ce travail. L'exploitation de quelques lettres de correspondance (authentiques ou non) serait utile pour prendre conscience de la disposition des différentes parties de la lettre sur la feuille de papier. Cela dit, même présenté ainsi, les exigences de la tâche sont au dessus des capacités des apprenants jamais scolarisés.

Synergies Algérie n° 28 / 2020



Études du français
à l'Université





ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

Du français courant au français de spécialité en Algérie. État des lieux

Aouïcha Oudjedi-Damerdji

Université de Tlemcen, Algérie
oudjedida@yahoo.fr

Rabéa Benamar

Université de Tlemcen, Algérie
bena13aix@yahoo.fr

Reçu le 21-02-2020 / Évalué le 30-03-2020 / Accepté le 15-06-2020

Résumé

En Algérie, société multilingue (Taleb Ibrahim, 1997), la langue française est étudiée en tant que langue étrangère. Pas 'si étrangère' que cela dans la mesure où elle est parlée par une grande majorité des algériens et se trouve, de ce fait, dans une condition assez paradoxale. En contexte scolaire, le français est enseigné en tant que langue étrangère puis évolue subitement en langue d'enseignement à l'université. Malgré la loi portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe, le français est considéré, à l'université, comme 'langue instrumentale' (Coste, Galisson, 1967). Ce qui pourrait être un atout ou un désavantage. Dans le présent article, nous nous proposons de revenir sur ce paradoxe de la langue française et donc de rendre compte de la place, du statut et de l'évolution de cette langue.

Mots-clés : français, statuts, arabisation, médium d'enseignement

انتقال من اللغة الفرنسية العامية إلى لغة التخصص في الجزائر: تقييم الوضع

يعتبر المجتمع الجزائري مجتمع متعدد اللغات (خولة طالب إبراهيم، 1997) و تدرس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية و هو ليس غريباً كما يبدو لأنه يتكلم بها معظم الجزائريين و هو في حالة تناقض تماماً فيما يخص سياق التعليمي يتم تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ثم تتطور فجأة إلى لغة التدريس في الجامعة الجزائرية.
على الرغم من قانون تعميم استخدام اللغة العربية في الجزائر ، تعتبر اللغة الفرنسية في الجامعة "لغة وظيفية" (كوست وجاليسون ، 1967). و التي يمكن أن تكون ميزة أو عيب.
نقترح في هذه المقال التركيز على هذا التناقض للغة الفرنسية وبالتالي تقديم وصف لأهمية وتطوير هذه اللغة

كلمات الرئيسية

اللغة الفرنسية - التعريب - لغة التدريس - الوضع

Fluent French to specialty French in Algeria. State of play

Abstract

In Algeria, a multilingual society (Taleb Ibrahim, 1997), the French language is studied as a foreign language. Not 'so foreign' as it is to the extent that it is spoken by a large majority of Algerians and is, therefore, in a rather paradoxical condition. In the school context, French is taught as a foreign language and then suddenly evolves into the language of instruction at the university. Despite the law on the generalization of the use of the Arabic language, French is considered, at the university, as 'instrumental language' (Coste, Galisson, 1967). What could be an asset or a disadvantage! In this article, we propose to return to this paradox of the French language and thus to report on the place, status and evolution of this language.

Keywords: French, statutes, arabization, teaching medium

Introduction

Historiquement, l'Algérie est un pays plurilingue. Toutes les langues en présence ont été acquises lors d'échanges commerciaux, lors de conquêtes, etc. et ont laissé des empreintes sur la langue généralement présente en Algérie, à savoir l'arabe dialectal. Néanmoins, l'usage de cette langue reste à un niveau informel¹ et ne bénéficie d'aucun statut officiel ! Alors que l'arabe, dit classique ou standard, est la langue officielle et l'unique langue d'enseignement scolaire en Algérie et le français, ne bénéficiant que du 'simple' statut de langue étrangère, est enseigné/ appris en tant que tel. Durant tout le cursus scolaire, l'élève algérien apprend le français comme une langue étrangère. Aujourd'hui, cet enseignement/apprentissage de la langue française débute en troisième année primaire pour s'achever en troisième année secondaire (contrairement à la langue anglaise qui, elle, débute en première année du collège). La langue d'enseignement du primaire au secondaire est la langue arabe ; c'est la langue française qui prend le relais dès la première année universitaire, principalement dans les filières technoscientifiques. Chaque année, les inscriptions en première année universitaire sont de plus en plus nombreuses mais l'on constate aussi, à la fin de cette même année, un taux d'échec assez élevé. Les résultats d'une enquête que nous avons menée (Oudjedi-Damerdj, 2009), il y a une dizaine d'années sur la raison de cet échec ont montré que l'obstacle premier pour les nouveaux bacheliers provenait principalement de la non maîtrise du médium d'enseignement, en l'occurrence la langue française. Mais le fait de savoir que la langue française demeure toujours le médium d'enseignement pour ces primo-inscrits nous mène à la question suivante : qu'en est-il

aujourd'hui du paradoxe du statut du français et son impact sur la réussite/non réussite dans le cadre des formations scientifiques universitaires en Algérie ?

Nous supposons que :

- La transition lycée/université est problématique pour les nouveaux bacheliers
- Les difficultés des étudiants de première année des filières scientifiques seraient dues à une carence linguistique.

Dans cet article, nous commencerons par préciser l'aspect plurilingue du pays afin de discerner dans quel environnement linguistique nos enquêtés évoluent. Subséquemment, nous nous arrêterons sur la politique d'aménagement linguistique algérienne (chronologie du processus d'arabisation dans le système éducatif) pour tenter de cerner l'origine des problèmes langagiers des étudiants. Enfin, nous présenterons la méthodologie suivie ainsi que nos résultats.

1. Situation sociolinguistique algérienne

Pour définir le statut d'une langue, il est nécessaire de la situer dans un contexte donné. Le paysage sociolinguistique algérien se caractérise par la coexistence de plusieurs langues qui sont ramenées au nombre de quatre par souci de commodité. Khaoula Taleb Ibrahim (1997 : 239) les synthétise dans l'expression « *carré magique des langues en Algérie* ». Ce carré se compose de : -l'arabe algérien ou dialectal ; -l'arabe classique, moderne, standard ou conventionnel ; le tamazight et le français. L'arabe dialectal (ou arabe algérien ou encore 'darija') ne possède aucun statut officiel. Langue courante, informelle, considérée comme langue maternelle et utilisée dans les situations de communication quotidienne. L'arabe classique ou standard est plutôt une langue écrite ; cette langue fut introduite, dès 1962 (au lendemain de l'indépendance) dans l'enseignement du primaire puis progressivement dans les cycles suivants (moyen et secondaire). Le tamazight², une langue essentiellement orale qui est présente en Algérie et parlée dans différentes régions du pays. Il est, de ce fait, la langue maternelle de bon nombre d'étudiants algériens. La langue française, quant à elle, est la langue la plus utilisée aussi bien dans les cadres administratif, éducatif, socioéconomique que dans le quotidien des Algériens³. Elle occupe aussi une place non négligeable dans les médias. En effet, les quotidiens, les revues et autres périodiques en langue française sont très nombreux. C'est là toute la contradiction statutaire de cette langue décrétée langue étrangère.

2. Bref retour sur la politique linguistique algérienne

Depuis le recouvrement de son indépendance, l'Algérie n'a cessé de prôner son arabité et de rappeler que l'arabisation représente à la fois un impératif national et un objectif révolutionnaire. La position du premier ministre de l'éducation post indépendance était, à ce sujet, sans équivoque : la mission de l'école algérienne était de former en arabe, d'apprendre en arabe mais aussi de penser en arabe. En 1974, le ministre de l'enseignement primaire et secondaire insistait encore sur l'irréversibilité de l'arabisation, une décennie plus tard, le président Chadli rappelait encore une fois que « le rétablissement de la langue nationale parachève(ra)it notre libération procède(ra)it au recouvrement de notre indépendance ». Cette déclaration retentit comme un aveu d'échec et de nombreux observateurs ont souligné la difficulté à restaurer cette langue compte tenu des nombreux blocages et difficultés dans l'entreprise d'arabisation trop ambitieuse et considérée, sans doute avec trop d'optimisme. À ce propos, Gilbert Granguillaume, à l'occasion d'une conférence sur la thématique de « l'arabisation et la question des langues en Algérie » déclarait en 1998 qu'« alors qu'aucun pays arabe n'a réussi à réduire son enseignement au monolinguisme, et encore moins à faire tourner son secteur économique et technique par l'utilisation de cette seule langue, l'Algérie s'est lancée dans cette folle aventure au-delà des réalisations de ces pays modèles ».

Allant dans le même sens, Slimane Chikh (1988) reconnaît que notre pays n'a pas pu « [...] supplanter la langue française dans certaines citadelles demeurées encore inexpugnables, tels l'enseignement des matières scientifiques à l'université, [...] » (*ibid* : 14).

De nombreuses justifications sont avancées ponctuellement pour justifier 'ce provisoire' qui dure depuis plus d'un demi-siècle ! Ainsi, tout un chacun peut observer qu'en Algérie le problème des langues et celui des statuts est loin d'être résolu définitivement. Officiellement l'arabe est la langue première, nationale et officielle de l'Algérie. Depuis peu, le tamazigh a acquis aussi le statut de langue nationale et officielle. Pour ce qui est de la langue française, son statut officiel tranche avec son importance et son omniprésence dans de nombreux et fréquents contextes de la vie quotidienne des Algériens. Ainsi, au centre d'une polémique politico-linguistique qui continue à présenter l'importance accordée à la langue de l'ancien colonisateur comme une menace pour l'unité algérienne, le français n'en demeure pas moins dans la réalité une langue incontournable mais officiellement une langue étrangère ne devant prétendre à aucun autre rôle ! En effet, les textes législatifs ont toujours concédé au français le seul statut de langue étrangère au même titre que les autres langues (anglais, espagnol, italien, allemand, etc.). Un statut assurément ambigu, voire incohérent et pour le moins inadapté dans

la mesure où cette langue est, depuis le cycle primaire jusqu'au secondaire, considérée comme langue étrangère pour devenir langue d'enseignement et de recherche à l'université.

3. Chronologie des réformes scolaires

Néanmoins, si depuis l'indépendance la législation algérienne reste frileuse en ce qui concerne le statut du français en Algérie⁴, il n'en demeure pas moins que son enseignement, qui a été recentré à plusieurs reprises, démontre si besoin est des objectifs en évolution constante. Pour donner un aperçu de ces mutations, nous proposons dans ce qui suit les principales orientations politiques et pédagogiques qui les ont régies. Jusqu'en 1962, la langue française est la première langue scolaire mais aussi vecteur de tous les autres enseignements. À partir de 1963, il y a eu l'introduction de l'enseignement de la langue arabe à raison de 10 heures par semaine contre 30 h pour la langue française. En 1974, l'arabisation⁵ du primaire est achevée. À partir de 1976, il y a le lancement de la refonte du système éducatif qui instaure « l'école fondamentale », la suppression des écoles privées et le changement de statut de la langue française : de langue seconde à langue étrangère (cf. Ordonnance 76-35 du 16/04/1976). En 1981, le Haut Conseil de la langue nationale chargé du suivi et du contrôle de l'arabisation est créé et s'assure, jusque dans les années 1990, de l'arabisation totale de l'enseignement primaire, moyen et secondaire. Par conséquent, le français est passé progressivement de langue première à celui de langue seconde et enfin à celui de langue étrangère. Les trois statuts de la langue française ont évolué de la façon suivante :

- français langue première : avant l'indépendance de l'Algérie (1962). Durant la période coloniale française (1830-1962), la langue française était considérée comme la langue officielle et est enseignée en tant que langue maternelle.
- français langue seconde : lors de la première décennie de l'indépendance, le français est, dans un contexte bilingue, considéré comme langue seconde. Sur le plan scolaire et universitaire, il sera la langue d'enseignement des disciplines scientifiques et techniques.
- français langue étrangère : lors du processus d'arabisation. Dans un souci de réappropriation de l'identité arabo-musulmane à laquelle tout algérien devait s'identifier et afin de ne pas mettre en concurrence l'arabe (langue officielle) et le français. Ce dernier est alors qualifié de langue étrangère et enseigné dans le cadre du cursus scolaire.

3.1. Tendance plurilingue : nouvelle réforme

En 2002 : lors du IX sommet de la Francophonie à Beyrouth, le président Bouteflika reconnaît que « l'Algérie a conscience que l'usage de la langue française permet à nos jeunes d'élargir leur horizon et de participer à l'évolution du monde moderne ». Il souligne alors le rôle positif de cette langue et déclare vouloir assurer une plus grande ouverture aux langues étrangères. Son discours redonne légitimité à la langue française. Il autorise la réouverture des écoles privées qui dispensent des cours bilingues (arabe/français).

En 2003 : parmi les changements notables, cette réforme introduit la pédagogie de projet comme méthode d'enseignement qui est plus appropriée aux défis futurs. Le français est désormais enseigné/appris à partir de la deuxième année primaire au lieu de la quatrième année primaire. Néanmoins, en 2004, les instances politico-pédagogiques reviennent sur cette décision. Le français sera enseigné à partir de la troisième année primaire. Ce qui ne s'était pas produit depuis la première décennie de l'indépendance et qui constitue clairement une forme de 'capitulation' de la politique d'arabisation totale initiale. Les instructions officielles de 2003 prévoient, qu'à la fin du cycle secondaire, la langue française permettra à l'élève :

- d'accéder à une documentation diversifiée en langue française ;
- d'utiliser le français dans des situations d'enseignement ;

En résumé, l'objectif est de mener l'élève à être un utilisateur autonome dans des situations de formations supérieures et/ou des situations de communications professionnelles.

En 2008 : afin de freiner le taux d'échec en première année universitaire, le ministère de l'enseignement supérieur lance, avec la collaboration du service de coopération de d'action culturelle de l'Ambassade de France en Algérie, un programme pédagogique visant à dispenser des cours de langue française à toute la communauté universitaire. Diverses actions ont vu le jour : ouverture de centres d'enseignement intensif des langues, appui à l'amélioration de la qualité de la formation initiale et continue des enseignants de français en Algérie, mise en place d'un dispositif de formation ouverte et à distance (FOAD), etc. Toutefois et malgré cette volonté de changement annoncée par les nouvelles réformes, force est de reconnaître que les changements introduits dans l'enseignement du français occultent quelque peu les aspects de contenu et de méthodes, aspects pourtant « [...] fondamentaux et potentiellement porteurs d'une amélioration significative de l'enseignement et du niveau de maîtrise de cette langue » (Ferhani, 2006 : 13).

Nous dirons, à la suite de M. Achouche (1981, cité par Oudjedi-Damerdji, 2009), que « malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées, loin de là, son étude ayant même quantitativement progressé du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien » (*ibid* : 46), propos qui pourraient encore être d'actualité aujourd'hui. Néanmoins, l'arabisation du système éducatif ainsi que le maintien de la langue française dans les disciplines non linguistiques (DNL) à l'université ont fait apparaître des décalages quelque peu alarmants.

4. Langue française à l'université

La politique d'arabisation du système éducatif ainsi que le changement de statut donné à la langue française (de langue première à langue étrangère) n'ont pas modifié la place octroyée à la langue française à l'université où elle apparaît sous deux configurations dominantes : l'enseignement du français et l'enseignement en français. En effet, la langue française peut être objet d'enseignement/apprentissage pour les étudiants inscrits en licence de langue française. Elle est aussi médium d'enseignement pour les étudiants inscrits en médecine, biologie, architecture, pharmacie, etc. Il est prévu, pour ces derniers étudiants un cours de langue étrangère obligatoire (français ou anglais) dans les programmes de licence. Néanmoins, et comme nous le verrons plus loin, ces cours ne visent ni ne réussissent à atteindre les objectifs attendus pour ce type de module, à savoir réaliser des cours de langue fonctionnelle et permettre l'accès à une documentation spécialisée.

5. Démarche méthodologique

Notre travail d'enquête s'est appuyé sur l'observation de classe, quelques entretiens avec des enseignants et l'exploitation de questionnaires proposés à des étudiants. Nous avons observé les pratiques d'enseignement de 04 enseignants de la faculté de médecine et de 04 enseignants de la faculté de biologie. Les étudiants de première année de biologie et ceux de première année de médecine sont notre population cible. Les réponses aux questionnaires de 20 étudiants en médecine et de 20 étudiants en biologie nous ont permis de recueillir leurs impressions/réactions quant aux difficultés liées à leur formation mais aussi leur rapport aux savoirs disciplinaires et à leur nouveau médium d'enseignement (en l'occurrence la langue française). L'approche est à la fois quantitative et qualitative ; quantitative en ce qu'elle se base sur des données mesurables. Qualitative dans la mesure où elle vise à « expliciter, en compréhension, un phénomène humain ou social » (Mucchielli, 2009 : 143) ; cette enquête a pour but de déceler les difficultés langagières des

étudiants de première année de médecine et de biologie qui sont des filières scientifiques francophones de fait à l'université algérienne.

6. Analyse des données

L'observation des séances de cours et de TD nous a permis de faire les remarques suivantes : en faculté de médecine : les 04 enseignants combinent langue française et dialecte algérien. Il en est de même pour les enseignants de biologie. Nous notons toutefois que le dialecte est utilisé dans des situations informelles de classe alors que le français est utilisé pour la transmission des connaissances scientifiques. Ce qui fait de cette dernière langue le médium d'enseignement. Il ressort de ces cours que c'est l'enseignant qui monopolise la parole. Les étudiants sont plutôt passifs. C'est un enseignement transmissif qui ne laisse aucune place à l'interaction. Lorsque l'enseignant pose des questions, très peu d'étudiants répondent et lorsqu'ils le font, c'est par mots isolés. Le cours n'est donc pas ce lieu de partage et d'échange souhaité.

Nous avons aussi demandé à voir quelques copies d'examen d'étudiants. Ce sont des copies d'étudiants de biologie et non pas de ceux de médecine dans la mesure où le type d'examen de ces derniers sont en général des QCM. Même si la tendance est de reproduire le cours de l'enseignant, nous avons relevé de nombreuses insuffisances dans les copies des étudiants de biologie. Ainsi, la lecture de ces copies donne à voir des difficultés rédactionnelles : non-respect des normes rédactionnelles, bribes de phrases, phrases inachevées, répétitions, fautes d'orthographe, écriture phonétique, signes diacritiques indéchiffrables, termes en langue arabe ou encore confusion avec la graphie anglaise (anatomy) sans compter les ratures et autres incompréhensibles lettres et signes !

Entretiens Enseignants :

Les entretiens semi-directifs que nous avons réalisés, de façon informelle avec 05 enseignants de médecine et 05 enseignants de biologie avaient pour but d'obtenir leurs points de vue quant aux difficultés et besoins langagiers des étudiants. Globalement, les enseignants soulignent, en premier lieu, les difficultés discursives des néo-étudiants. Ils disent faire leurs cours en langue française puis faire de la traduction lorsque la situation le requiert ; en effet, très souvent les étudiants ne comprenant pas le cours, il est alors nécessaire de traduire une explication ou un concept scientifique⁶. Ils ont aussi recours à l'alternance codique (arabe/français), élément constitutif du bilinguisme partagé, pour débloquer une situation de communication problématique. Pour ces enseignants, l'une des

raisons des difficultés voire même de l'échec des étudiants en première année universitaire serait la non maîtrise du médium d'enseignement en l'occurrence la langue française⁷. Ils ne comprennent pas les carences linguistiques des étudiants qui ont bénéficié de neuf années d'enseignement/apprentissage du français. Les cris d'alarme des enseignants se reflètent à travers leurs paroles :

- ils ne savent pas faire une phrase ;
- ils ne savent pas parler en français ;
- qu'ont-ils fait durant les neuf années au primaire, moyen et secondaire ? ;
- ils ne comprennent rien ! ;
- que de fautes en tout genre dans leurs productions écrites.

La majorité des enseignants font le même constat : baisse du niveau des étudiants en langue française et ceci de par les résultats jugés 'catastrophiques' en langue française. Ils avancent surtout le fait que la difficulté se situe d'abord et avant tout au niveau de la langue générale.

Questionnaire Étudiants :

Le traitement du questionnaire nous a permis d'identifier les informateurs ; autrement dit d'avoir des informations **d'ordre général (âge, sexe, lieu de résidence) ; **d'ordre plus spécifiques (leurs études, leurs difficultés, etc.). Les étudiants de la faculté de médecine sont jeunes et à forte proportion féminine. Ces étudiants ont obtenu leur baccalauréat avec une très bonne moyenne. Il en est de même pour la faculté de biologie sauf pour les résultats au baccalauréat. En effet, la moyenne à cet examen final est plus élevée chez les étudiants de médecine que ceux de biologie. Nous soulignons ici le fait qu'il y a des conditions de sélection et d'inscription pour les jeunes bacheliers. En effet, la note à cet examen final peut être un frein aux vœux des étudiants par rapport au choix de la filière. Il existe ce qu'on appelle des filières protégées comme la médecine, chirurgie dentaire ou architecture qui demandent des notes élevées à l'examen du baccalauréat. Ainsi, les étudiants inscrits en médecine, par exemple, sont ceux ayant obtenu les meilleures notes au baccalauréat.

Question 1 : Le choix de la filière est : -personnel ; -imposé par vos parents ; -imposé par l'administration. La grande majorité des étudiants disent avoir choisi la filière. Pour 16 étudiants en médecine et pour 15 en biologie, c'est un choix personnel. Pour 04 étudiants en médecine et 03 en biologie, cela leur a été imposé par leurs parents. Pour ces derniers, l'on peut se poser la question de savoir si c'est un choix assumé ! Quoiqu'il en soit, les réponses nous donnent à observer une situation quelque peu préjudiciable pour beaucoup d'étudiants dans la mesure où le choix de la filière peut être synonyme de motivation ou de résignation.

Question 2 : elle soulève la problématique de la langue d'étude : Avant votre inscription en première année universitaire, saviez-vous que la langue française est la langue d'étude ? 11 étudiants de médecine sur 20 et 15/20 de biologie ont répondu par la négative. Les autres semblent être au courant sans toutefois avoir pris conscience de l'importance d'une telle évidence. Ce constat de réponses négatives nous amène à poser la problématique de l'adhésion des néo-étudiants à la transmutation de la langue française de simple langue étrangère à celle bien plus importante et essentielle dans la poursuite et la réussite de leur formation universitaire.

Question 3 : Avez-vous des difficultés dans vos études à cause de la langue française ?

Pour 14 étudiants en médecine et 17 en biologie, la langue française constitue un handicap. Les étudiants soulignent le manque de disponibilité des enseignants face à ce handicap. Pourtant, c'est bien la maîtrise de la langue qui garantit l'activité de transmission/réception des connaissances.

Question 4 : Comprenez-vous le cours et les explications de l'enseignant en langue française ?

En cours de médecine ou en cours de biologie, la situation de communication est le cours magistral ainsi que les TD. Les compétences sollicitées sont la compréhension écrite ou orale et la production écrite ou orale. Les enseignants de médecine et de biologie que nous avons observés dispensent leur cours en langue française. La majorité des étudiants déclarent comprendre moyennement l'enseignant mais ont des difficultés à suivre les explications de celui-ci. Rappelons que ces étudiants, ayant obtenu le baccalauréat série sciences ou série mathématiques, ont une bonne maîtrise des disciplines scientifiques mais en langue arabe. La problématique ne réside-t-elle pas pour ces disciplines acquises initialement en langue arabe dans les transferts des savoirs exprimés en langue française ?

Question 5 : Comment percevez-vous le cours de français ?

Les réponses obtenues reflètent l'état d'esprit, un état d'esprit plutôt pessimiste des étudiants. La majorité d'entre eux ont peu d'attrait pour le cours de français qu'ils considèrent comme étant un cours secondaire. Ils disent que :

- *le programme, c'est pas ça !*
- *un cours qui est pas intéressant*
- *rien qu'on écrit, on comprend rien*
- *moi, le prof, il donne un texte où ya la littérature, pourquoi faire ?*

Assurément, les étudiants incriminent l'enseignant mais aussi la méthode d'enseignement. Nous soulignons ici que la plupart des enseignants, amenés à assurer le cours de français au sein des filières scientifiques et technologiques, sont des enseignants vacataires qui n'ont pas toujours le profil souhaité. Ce sont des enseignants titulaires d'un magistère ou d'un master en langue française. Ils ont tendance à enseigner ce qu'ils ont eux-mêmes étudié dans leurs études (la littérature, la linguistique, etc.). Formés pour enseigner le français langue étrangère et non pas formés pour enseigner du français sur objectifs spécifiques. La plupart ne se préoccupent pas ou ignorent les besoins de leur public dont les objectifs sont orientés vers une spécialité donnée. Cela est dû, nous semble-t-il du moins, et entre autres, à l'absence d'indications curriculaires pour orienter l'enseignant dans ces filières.

Question 6 : Pouvez-vous définir vos besoins en langue française ?

Les étudiants de médecine, comme ceux de biologie, insistent tous sur le fait de comprendre d'abord et avant tout des textes de spécialité. Ils veulent acquérir, comprendre et utiliser le lexique de leur spécialité. L'enseignant doit pouvoir répondre aux besoins des étudiants en insistant sur les caractéristiques de la langue de spécialité, par exemple les aspects morphosyntaxiques de la langue étrangère (telle la dérivation très utilisée en langue de spécialité).

L'apprentissage des discours universitaires doit s'organiser du général au spécifique dans un mouvement de contextualisation disciplinaire et non comme le proposent les initiateurs du FOS se focaliser dès le début sur la spécialité en question, avant même que les étudiants soient 'entrés' dans celle-ci (Oudjedi-Damerdji, 2009 : 215).

D'où une nécessaire collaboration entre enseignants de langue et enseignants de spécialité (Benamar, Oudjedi-Damerdji, 2018).

Conclusion

Pour conclure, nous dirons que l'Algérie présente un contexte sociolinguistique particulier. Au niveau scolaire, l'enseignement/apprentissage du français débute en troisième année primaire et se termine en troisième année secondaire. Durant toutes ces années, enseigné/appris comme une langue étrangère courante, le français ne jouit donc à ce niveau d'aucune prérogative particulière ! Or, cette langue devient subitement langue d'enseignement à l'université dans les matières scientifiques et techniques. L'enseignement des langues reste assujéti aussi bien au choix des programmes, des objectifs à atteindre que des méthodes d'enseignement/

apprentissage à mettre en place. La définition du statut d'une langue entraîne donc la définition de la méthodologie d'enseignement de cette langue.

Dans cette étude, l'observation de ce milieu particulier que sont les étudiants d'une spécialité particulière (ici la médecine et la biologie) montre que l'utilisation de la langue française est restreinte au contexte d'enseignement en français. Les besoins et les exigences de la langue française, qui joue le rôle de médium d'enseignement universitaire, cantonnent les étudiants dans une situation assez difficile dans la mesure où ils n'arrivent plus à suivre les cours. Les enjeux de la maîtrise de cette langue sont alors de taille. Il s'agit alors de prendre en urgence toutes les mesures nécessaires en identifiant avant tout les besoins des étudiants en langue française, et ce, afin d'accompagner l'étudiant de première année universitaire à devenir francophone dans le cadre d'une spécialité donnée. Le rôle de l'institution est alors essentiel ! Seulement, l'ambiguïté qui entoure le statut de la langue française réduit quelque peu les démarches didactiques et pédagogiques dans l'enseignement/apprentissage de cette langue ; et ce, dans la mesure où la finalité, les méthodes et les objectifs sont différents selon le statut donné à cette langue (langue première, langue seconde, langue étrangère). Reste à savoir s'il y a réellement prise de conscience, sans complaisance ni démagogie, pour une remédiation rapide et salutaire pour la crédibilité des formations universitaires de cette importance.

Bibliographie

- Achouche, M. 1981. La situation socio-linguistique en Algérie. In : *Langues et Migrations*. Grenoble : Publications de l'Université de Grenoble, p. 39-49.
- Benamar, R., Oudjedi-Damerdji, A. 2018. « Quand enseignants de langue et de spécialité collaborent pour venir en aide aux étudiants de biologie ». *Langue et Lettre Françaises*, n° 4, Décembre, p. 99-117.
- Benrabah, M. 1999. *Langue et pouvoir en Algérie. Histoire d'un traumatisme linguistique*. Paris : Séguier.
- Chikh, S. 1988. L'Algérie face à la francophonie. In : *Maghreb et Francophonie*. Paris : Economica, Collection Coopération 2, p 1-28.
- Ferhani, F.-F. 2006. « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme ». *Le français aujourd'hui*, n° 154, *Former au français dans le Maghreb*, p. 11-18.
- Coste, D., Galisson, R. (Dir) 1967. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Grandguillaume, G. 1983. *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*. Paris : Maisonneuve et Larose.
- Grandguillaume, G. 2003. Les enjeux de la question des langues en Algérie. In : Bistolfi, R. (dir.). *Les langues de la Méditerranée*. Paris : L'Harmattan, p. 141-165.
- Moatassime, A. 1992. *Arabisation et langue française au Maghreb : un aspect sociolinguistique des dilemmes du développement*. Paris : PUF.
- Mucchielli, A. 2009. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Oudjedi-Damerdji, A. 2009. *Le français, médium d'enseignement en contexte arabophone algérien : analyse des besoins langagiers des étudiants de 1^{ière} année scientifique de l'Université de Tlemcen*. Thèse de doctorat soutenue à Tlemcen/Algérie.

Taleb Ibrahim, K. 1997. *Les Algériens et leur(s) langue(s). Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*. Alger : Dar El Hikma.

Notes

1. Tout comme le Tamazight qui reste, malgré son officialisation récente, une langue essentiellement orale, du moins dans certaines régions.
2. Sa revendication et sa reconnaissance est l'un des points forts du 'printemps berbère' de 1980. Mais ce n'est qu'en 2007 que cette langue accède constitutionnellement au statut de langue nationale en Algérie.
3. Aujourd'hui encore, de nombreuses enseignes, de nombreux panneaux publicitaires, des noms de rue sont notés en langue française.
4. Ammar Khodja, reconnaît, dans son article 'Langues et Hizb França', paru dans *Algérie Actualité*, n°9 du 30/05/ au 05/06/1991, qu' « officiellement, la langue française n'a jamais eu de statut depuis l'indépendance ».
5. L'arabisation est « la résultante culturelle, potentielle ou agissante d'une volonté politique exprimée à des degrés divers dans tout le Maghreb, après les indépendances intervenues autour des années soixante. Elle devait avoir pour effet linguistique de rendre l'arabe littéral, introduit dans cette région depuis le VIII^e. Siècle avec l'Islam, sa légitimité originelle afin qu'il redevienne la langue officielle et nationale des pays maghrébins » (Moatassime, 1992 : 8/9).
6. Même les « les cahiers et les copies des étudiants sont truffés de mots en arabe et même de traduction de chapitres entiers en français ». (Oudjedi-Damerdji, 2009 : 204).
7. Cela corrobore les résultats d'une précédente enquête (Benamar, Oudjedi, 2018).



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

Quel scénario d'évaluation d'un public universitaire algérien plurilingue ?

Ghazala Merazga

Université de Bordj Bou Arreridj, Algérie
ghazala.merazga@univ-bba.dz

Reçu le 14-04-2020 / Évalué le 16-05-2020 / Accepté le 15-06-2020

Résumé

Notre contribution se veut précise en convoitant un contexte déterminé, celui d'une formation universitaire en Algérie face à des représentations et pratiques d'évaluation « appréhendées » d'un public attesté plurilingue. Une démarche particulière qui espère concilier deux éléments riches en connotations souvent péjoratives : un plurilinguisme officiellement délaissé mais également une évaluation vue dans le sens de la dévalorisation et de la provocation. Il s'agit en effet d'un parcours susceptible de prendre en charge les trois moments de l'évaluation de ce public plurilingue, sous forme de questions à choix multiples (QCM), de tests de niveaux adaptés aux critères du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) et de documents supports à négocier, portant aussi sur les langues et les cultures d'origine. Bref, un scénario voulant assurer, dans ses pratiques évaluatives, un apaisement, une continuité et une progression à caractère plurilingue, là où la composante socioculturelle serait un atout, source d'enthousiasme et de richesse dans ce contexte privilégiant la formation académique, un savoir et savoir-faire, au détriment d'un savoir-être personnel et sociétal.

Mots-clés : plurilinguisme, évaluation, conciliation, public universitaire, contexte algérien

ما هو سيناريو تقييم جمهور جامعي جزائري متعدد اللغات؟

الملخص

إن مساهمتنا تهدف إلى أن تكون دقيقة من خلال البحث في سياق معين ، وهو سياق التكوين الجامعي في الجزائر في مواجهة التصورات "الموقوفة" وممارسات التقييم لجمهور متعدد اللغات. كنهج خاص يأمل في التوفيق بين عنصرين غنيين في كثير من الأحيان بالمفاهيم السلبية: تعدد اللغات الموجودة المهملة رسمياً ولكن أيضاً تقييم ينظر إليه بمعنى تخفيض قيمة العملة والاستقرار.

إنها في الواقع رحلة قادرة على تولي مسؤولية اللحظات الثلاث لتقييم هذا الجمهور المتعدد اللغات، في شكل نظام مراقبة الجودة، واختبارات المستويات المكيفة مع معايير لجنة وضع الإستراتيجية، ووثائق الدعم التي يتعين التفاوض بشأنها، والتي تغطي أيضاً اللغات وثقافات المنشأ.

وباختصار ، سيناريو يسعى إلى أن يضمن في ممارساته التقييمية تهذبة واستمرارية وتقدم ذات طابع متعدد اللغات، حيث يكون العنصر الاجتماعي - الثقافي رصيماً، ومصدراً للحماس والثروة في هذا السياق لصالح التدريب الأكاديمي والمعرفة والدراسة الفنية، على حساب الدراية الشخصية والمجتمعية.

كلمات مفتاحية

تعدد اللغات والتقييم والتوفيق والجمهور الأكاديمي والسياق الجزائري.

What scenario of evaluation of a multilingual Algerian university audience?

Abstract

Our contribution is intended to be precise by coveting a specific context, that of a university training in Algeria in the face of representations and evaluation practices “apprehended” of a multilingual authenticated audience. A particular approach which hopes to reconcile two elements rich in often pejorative connotations: an officially neglected plurilingualism but also an evaluation seen in the direction of devalorization and provocation. It is a journey that can take over the three moments of the evaluation of this multilingual audience, in the form of QCM, level tests adapted to the CECRL criteria and supporting documents to be negotiated, also related to languages and cultures of origin. In short, a scenario that seeks to ensure that appraisal evaluation practices a continuity and progression of a multilingual nature, where the sociocultural component would be an asset, a source of enthusiasm and richness in this context favouring academic training, knowledge and know-how, to the detriment of personal and societal lived.

Keywords: Plurilinguism, evaluation, conciliation, university audience, algérien context

Introduction

Dans « une pédagogie active » (Lardé, 2019 : 21), l’enseignant s’apparente à une personne-ressource censé rendre les élèves actifs dans l’apprentissage. La « prise de conscience que la didactique des langues évolue comme toute science et qu’elle n’est pas un simple appendice des sciences fondamentales » (Springer, 2004 : 15) a progressé. Les recherches en psycholinguistique ont modifié les représentations négatives sur le plurilinguisme à l’école. L’idée d’une « éducation et sociétés plurilingues » (Delhaye, Gatsi, 2013 : 138) basée sur l’épanouissement de l’identité plurilingue au sein même des offres de formation (dans leurs parcours même évaluatifs) a été renforcée. La conception des interventions (et aménagement linguistique) rend sensible toute démarche et condition jugées favorables à la création d’un espace harmonieux mais encore dynamique. Celui qui part de l’affirmation d’un capital plurilingue, de la valorisation d’un engagement culturel.

En effet, à l’heure où les institutions et les enseignants s’interrogent toujours sur la mise en place de nouvelles politiques d’enseignement des langues étrangères, notamment au niveau universitaire, de nombreux travaux de recherche empiriques sur les différents systèmes éducatifs au sein d’un contact de langue ont eu lieu. Des compétences et des habiletés sont donc visées allant jusqu’aux pratiques évaluatives dans des milieux dits « plurilingues ». Évidemment, dans l’ère de la mondialisation avec l’expansion des moyens technologiques d’information et de communication,

nous avons l'impression d'être plongé dans un univers marqué par la pluralité dans tous ses sens, à savoir ethnique, culturelle et linguistique auquel il faut faire face.

Une réalité qui affirme une cohabitation certaine entre langues ainsi que l'idée selon laquelle il n'existe point un pays ou un individu monolingue. Le phénomène du « plurilinguisme » et « contacts de langues », ici, est intimement lié à celui de « contexte de formation ». D'ailleurs, le débat sur la nécessité et les avantages d'une prise en charge d'éducation plurilingue (Dabène, 1994 : 182) semble être évoqué depuis longtemps, s'intéressant aussi aux processus d'accompagnement et d'évaluation des langues étrangères en présence de celles dites d'origine.

Notre démarche entend concilier deux pôles : plurilinguisme et évaluation. Il s'agit aussi d'aborder certains concepts et travaux sur le terrain en essayant de présenter un scénario d'une possibilité d'entente et d'éventuel épanouissement lié au phénomène du plurilinguisme officiellement délaissé mais également à une évaluation avouée comme étant non appréciée. En effet, les moments d'évaluation, même s'ils sont pratiqués, sont rarement bien vécus.

Réalité des langues en contact : cas de l'Algérie

Pour notre cas, un « Constat irréfutable que les Algériens parlent et écrivent plusieurs langues et différentes variétés de ces langues » (Morsly, 2014 : 226). Ce qui a poussé beaucoup de spécialistes à s'interroger. D'ailleurs, elle poursuit en se demandant : « comment décrire, analyser et présenter la complexité inhérente au plurilinguisme algérien, comment repérer le changement, les corrélations entre contextes de communications et pratiques linguistiques, quelles méthodologies de recueil de données sont plus aptes à rendre compte de la diversité des configurations plurilingues ? ».

Ainsi, en réclamant, de plus en plus, une formation certifiée de citoyens avoués plurilingues, on exige de l'école l'aménagement de nouvelles politiques linguistiques aussi bien dans l'enseignement que dans l'évaluation. Cela justifie, rappelons-le, la mise en place de pratiques innovatrices et contextuelles pour enseigner les langues (ici le français) en leur attribuant conjointement une évaluation conforme.

Dans ce sens, une « évaluation significative et rassurante » devrait s'engager, ciblant ouvertement les traits de la compétence multi-plurilingue, s'inspirant de la diversité des modèles théoriques, à cheval entre la sociolinguistique éducative, la didactique et l'acquisition des langues, envisageant la maîtrise de la compréhension et de l'expression. Il s'agirait d'une sorte de sensibilisation à une forme éducation plurilingue adaptée aux dispositifs réels des apprenants qui pourrait constituer un

référentiel de formation développant sereinement autant un plurilinguisme marginalisé qu'un pluriculturalisme sollicité.

Car, il faut le rappeler, tout apprenant dans des situations d'échange et de formation est censé avoir son mot à dire, une position à connaître (à travers certaines questions posées), une idéologie à défendre... Bref, une condition à faire découvrir et valoriser quand il s'agit d'attentes et de priorités : « Vous disposez de peu de temps pour apprendre une nouvelle langue étrangère. Etablissez des priorités en notant de 1 à 4 les quatre options proposées. Vous souhaitez : a) comprendre l'autre quand il parle, b) comprendre des textes écrits (journaux, livres, revues et magazines), c) parler en LE, d) écrire en LE. 1 est le plus important, 4 le moins important » (Klett, Estela, 2015 : 109).

De surcroît, l'intérêt que nous y portons s'explique, aussi, par la nécessité d'évoquer l'environnement linguistique de nos apprenants pour pouvoir délimiter, par la suite, la particularité du rapport que ces derniers entretiennent avec les langues en présence dans le cadre des différentes étapes d'une évaluation sous-estimée.

En effet, les recherches sur le sujet de l'évaluation ont maintes fois montré que les évaluations des apprenants sont grandement influencées par les pratiques linguistiques/pédagogiques et, plus généralement, par tout ce qui peut jouer un rôle significatif à leurs yeux.

On estime que l'exploitation d'outils d'évaluation sur mesure constituerait un apogée des contenus d'enseignement efficaces. QCM, grilles ou autres moyens contextualisés : une disposition d'évaluation qui puisera sa légitimité et son sens par rapport aux objectifs d'apprentissage visés. Une formation de qualité serait donc celle qui arrive à un équilibre entre ces objectifs et les pratiques (évaluatives) suggérées.

Nous nous retournons vers un panorama qui n'a fait qu'alimenter des débats et fournir des pistes de recherche dans tous les domaines à l'instar de la sociologie, la sociolinguistique, l'éducation. La didactique n'est pas en reste de cette attention particulière accordée à ces phénomènes : plurilinguisme et évaluation ; d'ailleurs, nous assistons ces dernières années à l'émergence d'une nouvelle discipline connue sous le nom de « *didactique du plurilinguisme* » dont le statut épistémologique est constitué indépendamment de celui de la didactique des langues.

Cela dit, la diversité d'aujourd'hui dont jouit la société (dans notre cas algérienne) constitue une source d'originalité et de créativité. Elle a de surcroît pu avoir des répercussions évidentes sur l'enseignement/apprentissage du FLE dans

la mesure où la classe de langue est de plus en plus plurilingue (des sondages ont prouvé que ce phénomène n'a fait que percer). Elle est le lieu par excellence de cohabitation des langues et dialectes. C'est pourquoi, il est difficile pour l'enseignant de langue non seulement d'assurer une interaction harmonieuse et un vouloir vivre ensemble de personnes (des apprenants) aux identités culturelles à la fois plurielles et variées mais surtout d'assurer une bonne formation linguistique et extralinguistique capable de répondre aux exigences de l'époque contemporaine dans une société ouverte. Et là, la tâche confiée aux enseignants devient de plus en plus difficile, notamment quand il s'agit d'établir et de faire aimer les pratiques d'évaluation et choisir les outils et stratégies les plus conformes à la situation en les impliquant davantage.

Dans ce cadre si précis, il convient de s'interroger sur les modalités ainsi que les outils d'évaluation les plus adaptés qui pourraient être mis en place par le formateur dans une classe de langue si hétérogène et les compétences visées, à la lumière de la diversité linguistique et culturelle imposée, loin d'être facilement maîtrisées.

Pour tenter de cerner un souci pareil et répondre à de telles interrogations, il nous semble important de rappeler que l'évaluation est une partie intégrante du processus de l'enseignement et de l'apprentissage en général et des langues en particulier. Elle est de surcroît indispensable pour que l'enseignant sache si son enseignement a été acquis ou pas par ses apprenants. Elle a aussi acquis un statut particulier pour servir une progression de formation. Alors, que devient-elle quand on lui ajoute « plurilinguisme » ?

Une évaluation au service du plurilinguisme VS un plurilinguisme au service de l'évaluation

L'utilisation de la communication aussi diversifiée qu'harmonieuse au sein d'une confrontation et/ou cohabitation linguistique appelée plurilinguisme pour déclencher de bons apprentissages en langue étrangère pourrait être attribuée à une sorte de « communication exolingue ». Une communication scolaire qui s'établit entre individus ne disposant pas de langue maternelle commune (« exolingue », un concept qui a fait couler beaucoup d'encre alors que dans notre cas, on ne fait que l'évoquer).

Nos apprenants, même s'ils sont conscients de cet état de fait, ne sont pas capables de se réjouir de leur plurilinguisme ni de l'ignorer et encore moins lors des évaluations. Des représentations, pas souvent positives, s'entremêlent à chaque fois et à divers degrés, empêchant l'adaptation des comportements et de conduites langagières.

Rappelons-le, en classe de langue précisément, il est nécessaire d'apprécier les points forts sur lesquels construire la progression des apprentissages et les points faibles pour parvenir à une remédiation appropriée. Les apprenants également en ont besoin car elle fait partie de leur quotidien, leur progression en langue et de ce fait, différente, elle peut contribuer à les encourager et à les motiver. Il est temps de procéder à une évaluation fiable et judicieuse dans une situation où le plurilinguisme semble être vécu difficilement. En effet, si ce phénomène a été longtemps considéré comme handicap dans le domaine de l'acquisition des langues, que ce soit pour le niveau scolaire ou universitaire (surtout comme une alternance des langues dans le discours des apprenants algériens), beaucoup de chercheurs et spécialistes s'attachent aujourd'hui à l'idée d'intégration des paramètres et variation linguistique d'origine relativisant l'accès à une formation donnée et à son évaluation.

Ici, l'importance de l'identification et de l'implication des langues est déterminante. Cela s'explique aussi par le fait qu'il est difficile de séparer les langues maternelles et les dialectes locaux de la langue étrangère (d'ailleurs, si une langue étrangère existe, c'est par rapport à une autre qui ne l'est pas). D'où l'importance de l'« approche interlinguistique », comme une tentative d'envisager une solution au problème.

L'évaluation dans ce cas s'explique par la multiplication des stratégies et pratiques qui concourent à la réalisation de l'interaction entre apprenants par le biais du travail collaboratif, le travail des groupes et des ateliers tout en leur offrant une panoplie de véritables situations de communication puisées de la réalité, afin de pouvoir utiliser la langue dans tous ses états. L'essentiel est de capter le plurilinguisme réalisé en dehors de la classe à travers les activités et stratégies réalisées en classe. Le formateur pourrait, de ce fait, proposer des activités portant sur la réalisation des interviews, des dialogues tout en se référant aux échanges quotidiens et aux documents authentiques qui sont pris en considération par les praticiens de classe et didacticiens depuis l'avènement des approches communicatives. En gros, tout support favorisant l'échange et l'interaction au sein du même groupe pour ainsi créer la nécessité de comprendre et d'être compris par l'autre, là où la motivation des apprenants trouve alors une finalité concrète dans le cadre d'une communication aux enjeux authentiques.

Ainsi, se manifestent mutuellement, par des interactions discursives récurrentes, une société linguistiquement et culturellement pluraliste. Une légitimité serait accordée à une évaluation portant sur une identité plurilingue. Celle qui pourrait constituer un attribut positif.

Une évaluation qu'on pratique alors insensiblement, d'une conception de la langue comme système à une vision de la langue comme ensemble de ressources mobilisables en fonction des paramètres du plurilinguisme, et donc du pluriculturalisme censé renforcer la communication. Il s'agit d'une démarche réelle qui tient compte des besoins actuels et rationnels des apprenants dans les pratiques d'évaluation dans ce contexte.

Ce qui fait dire que l'évaluation représente un « aspect incontournable » de toute construction de cours (de langue surtout). D'ailleurs, « si elle est conçue comme une comptabilité des 'fautes' de l'étudiant, elle ne devrait pas s'appeler 'évaluation', mais 'contrôle linguistique'. Le 'contrôle' ne donne en aucun cas la mesure des capacités (...) elles, ne peuvent être évaluées qu'en termes de savoir-faire : savoir comprendre (quoi ? quels types de documents ?) et savoir produire (quoi ? dans quelles situations ?) » (Courtyllon, 2003 : 43). Pour elle, l'évaluation se conçoit à travers la précision des aspects des compétences qui seront évaluées en fonction d'objectifs préalablement définis.

Cette conception, qui ne négligera guère ce « contact linguistique » et civilisationnel/culturel, exige l'adaptation d'un comportement contextualisé selon la région et qui mettrait l'accent sur le fait, qu'au fur et à mesure, des pratiques langagières d'un individu s'étendent de son contexte familial à celui des groupes sociaux. Une politique s'est instaurée prenant en charge une compétence multilingue des apprenants algériens dans leurs milieux spécifiques, afin de promouvoir la compétence communicative mais aussi culturelle.

Le processus méthodologique d'une évaluation universitaire : prétendre une potentialité plurilingue

Aujourd'hui, si on se demande comment favoriser l'émergence d'une nouvelle conduite évaluative langagière au sein de l'université en relativisant les frontières entre les langues et en minimisant les différences entre elles, un scénario s'inscrivant dans une didactique contextualisée et plurilingue semblerait cohérent.

Une conduite appropriée aux faits variables suivant le contexte plurilingue de notre public est à déterminer sur la base des représentations des faits de langue étrangère, ici le français à un niveau dit *avancé*. Hétérogénéité et identité linguistique imposent un positionnement référentiel d'une véritable pratique, sorte d'attention contextuelle portée sur le scénario d'évaluation des apprenants plurilingues en situation d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère à l'université algérienne, avec une mise en avant de démarches et d'outils rationnels.

Car l'évaluation, de nos jours, qu'elle soit diagnostique, formative ou sommative, a pris une place très importante dans l'enseignement des langues en exigeant l'interprétation d'une compétence donnée dans un domaine linguistique cible par des dispositifs variés. Elle ne concerne plus uniquement les notes et les diplômes contrairement à ce que croient nos étudiants. Elle a réussi à constituer un champ d'action beaucoup plus colossal. Sans la dramatiser, sans qu'elle ait un caractère trop dogmatique, l'évaluation à laquelle on s'intéresse touche à la fois les apprenants, les enseignants, les dispositifs d'enseignement, les contenus pédagogiques, etc. Le principe est simple : croire en une pratique qui se nourrit de réflexion et de rigueur et non de solutions toutes prêtes voulant mesurer à tout coup et de manière exacte des compétences.

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) a mis en exergue la covariance des apprentissages des langues, le plurilinguisme et pluriculturalisme, même s'il ne semble pas offrir de pistes précises adaptables à des représentations spécifiques de chaque public notamment en termes d'ouverture et d'épanouissement des plurilingues face à des pratiques d'évaluation. Ce qui rend correcte une réflexion centrale sur les pratiques d'évaluation. En fait, les enseignants doivent prendre position par rapport aux variantes dites d'évaluation des plurilingues : s'interroger sur la faisabilité, l'adaptabilité, la fidélité, la fiabilité... car une évaluation est censée modifier les démarches d'enseignement et permettre de modifier les représentations ainsi que les résultats négatifs des apprenants.

Dans cet article, nous proposons une réflexion basée sur une démarche susceptible de prendre en charge les trois moments de l'évaluation d'un public plurilingue, une alternative qui précise la détermination des phases à parcourir singulièrement en fonction des variables du contexte, une évaluation diagnostique sous forme de QCM et de tests de niveaux adaptés aux critères du CECRL :

- Évaluation diagnostique n'excluant surtout pas une réalité plurilingue algérienne (possibilité d'émettre par les étudiants des jugements sur leurs langues en présence) ;
- Négociation des supports à étudier dans le but de mettre en avant l'importance du recours à la culture d'origine (les références à une culture musulmane, arabe, berbère, ...)
- Structuration des opérations mentales en faveur d'une composante linguistique, (qui comprend les savoirs et les savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe), une composante sociologique, (qui comprend les paramètres socio-culturels, en relation avec les normes sociales) et une composante pragmatique, (qui renvoie à l'utilisation fonctionnelle des ressources de

la langue, à la réalisation de fonctions langagières et d'actes de parole, à la maîtrise du discours. » (Veltcheff, Hilton, 2003) ;

- Évaluation formative, s'inspirant de l'évaluation diagnostique, dans le but d'assurer une continuité des progressions mais aussi une réconciliation avec son plurilinguisme/pluriculturalisme ;
- Variation à chaque fois des différentes évaluations contenues, tout au long de la formation, selon la disposition de l'enseignement tout en délimitant et/ou déterminer les compétences à viser et les niveaux à atteindre en fonction desquels les objectifs ont été précisés ;
- Bilan d'évaluation comprenant les notes et les certifications attribuées, sorte de globalité de tout un parcours d'apprentissage testant les performances à maîtriser, du niveau à atteindre. Une étape qui tient compte de l'aspect plurilingue déjà affirmé par le public universitaire algérien.

Fort de cela, ce processus part d'une pensée qui s'inscrit en droite ligne dans les préoccupations d'une didactique du plurilinguisme dans le paradigme de l'émergence de la sociodidactique des langues. Cette détermination du champ du FLE, en Algérie n'a toujours pas de dynamique clairement définie en termes d'évaluation des plurilingues mais aussi d'épanouissement.

Exposition des effets du scénario lié aux pratiques retenues

Dans ce contexte, il faut dire et montrer qu'un enseignement des langues axé sur l'ignorance du caractère plurilingue du public ne correspondrait pas tout à fait aux besoins et représentations de ce type d'enseignement et de son évaluation. En fait, il s'est avéré qu'une dissymétrie peut augmenter et que la divergence des interactions entre apprenants se manifestent de façon intéressante :

- Les apprenants en question face à des situations plurilingues se montrent plus enthousiastes ;
- Une motivation remarquable, de leur part, dans l'investissement pour faire émerger leur langue/dialecte d'origine et de leurs valeurs culturelles ;
- La diversité des traits culturels lors des pratiques communicationnelles encourage cette convivialité dans la démarche évaluative ;
- Malgré les contraintes, l'université est toujours capable de constituer des espaces ouverts à la pluralité des langues et des cultures ;
- Un intérêt s'est manifesté par une grande majorité du public pour la découverte d'une nouvelle évaluation faisant apparaître les avantages d'un plurilinguisme reconnu socialement ;

- Les enseignants se plaignant de l'indifférence, de la démotivation tenteront les plaisirs ressentis par le public universitaire dans l'exploitation de cultures particulièrement minoritaires d'origine ;
- Respecter l'appartenance linguistique et culturelle de l'apprenant, c'est reconnaître la possibilité d'utiliser les langues d'origine et de s'y référer, c'est faire « un tour d'horizon » et joindre la souplesse de gestion de formation et donner aux partenaires des informations fiables et précises ;
- Faire participer le public universitaire à la vie académique, par rapport aux choix des supports et des activités, croiser leurs points de vue et fractionner leurs formations en difficultés au point de considérer certains faits un atout à exploiter différemment (transformer, par exemple, le phénomène du choc culturel et/ou linguistique en diversité et richesse) ;
- Intégrer une dynamique basée sur une expression plurilingue dont les référents sont pluriculturels (d'ailleurs, une grande importance est prêtée aux ressemblances plutôt qu'aux différences, la bonne découverte de l'interdépendance des langues, ...) ;
- Dans de tels contextes, être informé de manière précise sur les performances du comportement de l'évalué : son arrière-plan linguistique et forcément culturel, modifierait le constat inhérent de l'existence de la langue dominante, une déculpabilisation qui sert les intérêts de la formation mais aussi la société ;
- Un parcours d'évaluation mettant en valeur l'aspect plurilingue du public favorise non seulement le développement de l'esprit de communication (interaction multimodale, collaboration) mais aussi les capacités d'observation, d'engagement, d'analyse et de mise en relation des langues en contact ;
- Reconnaître la compétence interculturelle et la représentation positive voire le choc culturel comme partie intégrante du bien-être universitaire mais encore sociétal.

En effet, un enjeu sociodidactique a été mené dans des dispositifs spécifiques caractérisés par les particularités linguistiques et culturelles au moment où les individus, dont on mesure les performances, sont placés directement face à un type d'enseignement, par rapport à des filières, des programmes d'études, etc. Des critères sur mesure sont appelés à être exploités sur le terrain, une certaine authenticité des différentes situations de ce contexte universitaire. Cette méthodologie s'annonce cohérente, dans la mesure où elle apporte un aspect pragmatique à la démarche ainsi que la prise en charge de certaines composantes sous l'angle d'un plurilinguisme inévitable et d'une évaluation dans un sens péjoratif. En somme, elle s'articule autour d'éléments censés négocier les contenus et les tâches partant d'un contexte plurilingue réel : une situation « d'assurance »,

« une pédagogie active », des démarches pluridisciplinaires ou interdisciplinaires, parfois sous-estimées, là où l'apprentissage expérientiel d'un public hétérogène conjugue l'acquisition de connaissances, ici des langues et du FLE, et la réalisation de projets d'une pratique enseignante qui s'assume.

Être plurilingue n'est plus un handicap, ce plurilinguisme étant considéré comme un trait positif, un trésor, une perception que notre public doit avoir, afin de pouvoir agir en tant que créateurs de son propre univers, s'échappant ainsi, en quelque sorte, du cadre de la formation classique, de la rigidité du cours magistral, de l'ignorance des documents identitaires, de l'évacuation de l'image de langue maternelle-problème, etc.

Implicitement, on valorise le bricolage communicatif et on table sur l'existence d'un niveau minimal permettant d'entretenir la motivation pour l'apprentissage des langues tout au long de la vie.

Au-delà d'un tel contexte

Aujourd'hui, concevoir l'évaluation en FLE ne peut que prendre des formes très diverses. Les systèmes éducatifs, afin de s'adapter à la massification et ses exigences quantitatives, ont dû recourir à certaines de ces formes plus que d'autres :

Les critiques et questionnements sont prégnants. Ils questionnent les fondements mêmes de ce concept. Tardif (2006, p. 134) n'écrivait-il pas, à propos de l'évaluation dans une approche par compétences, que « Les exigences de l'évaluation des compétences sont nombreuses et elles posent des défis de taille. D'aucuns pourraient dès maintenant penser qu'une telle entreprise est impossible étant donné les théories et les instruments développés à ce jour dans le domaine de l'évaluation des apprentissages (...) Citons aussi, dans le même ordre d'idées, la conclusion de l'article de Vandermaren et Loye (2011, p. 52) qui, après une vision critique de l'évaluation des compétences, notaient dans leur conclusion : notre réflexion critique, très sinon trop critique selon certains collègues, ne fait que relever l'ampleur et la difficulté de leur tâche et tout le mérite qu'ils peuvent avoir dans leurs tentatives répétées, assidues, ingénieuses de relever ce défi qui, lorsque l'on combine les analyses sociologiques et psychologiques du travail scolaire, peut apparaître parfois comme une tâche impossible à surmonter. (Detroz, Verpoorten, 2016 : 127).

Car en tant qu'enseignants, au sein de nos contextes respectifs, nous avons un énorme défi : l'évaluation en FLE et dans un milieu plurilingue, un raisonnement assez compliqué à faire investir : des publics visés, des compétences à déterminer,

des méthodes à explorer, des parties prenantes à informer, des modèles à découvrir et à appliquer, des finalités à atteindre, autant d'éléments « tellement divergents qu'il est difficile de considérer ces dispositifs comme faisant partie d'un même ensemble unifié ». Une posture d'une délicatesse affirmée dont le dynamisme et la créativité sont porteuses de sens.

Conclusion

Quand il s'agit d'une évaluation en milieu plurilingue, le défi est de taille. Or le parcours semble possible dans la mesure où les besoins individuels et professionnels inspirent des pratiques significatives. Nous sommes partie d'une présentation de la réalité sociolinguistique algérienne souvent absente lors des réformes. Une politique a pu exclure une dynamique favorable des représentations formées à l'issue d'une diversité linguistique et donc culturelle. En fait, tout le monde est d'accord aujourd'hui pour attribuer, au moment de l'apprentissage, une fonction significative pour mieux le gérer. Reconnaître que le plurilinguisme, une fois assumé, est capable de mettre à profit les compétences cognitives mais encore l'estime de soi, jusqu'à l'effacement de la crainte de « l'échec scolaire ».

Un échec qui peut signifier « évaluation » dans le sens de sanction. D'ailleurs, si l'évaluation ne représente qu'un sujet d'examen ou une grille floue sans respecter explicitement son public, sa diversité, ses niveaux de compétence, elle ne permettra pas de renforcer les acquisitions et de concevoir à travers elle un dispositif cohérent et encourageant, des aspects des compétences à évaluer en fonction d'objectifs préalablement définis. Autrement dit, assumer et faire assumer un apprenant entouré d'un éventail de difficultés relatives à ses enjeux personnels, à son affirmation au niveau professionnel, bref, au changement du monde en instance de nouveaux changements.

Bibliographie

- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg/Paris : Conseil de l'Europe/Didier.
- Courtillon, J. 2003. *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.
- Delorme, C. 1990. *Évaluer autrement pour assurer une formation meilleure...est-ce possible ? L'évaluation en question*. Paris : Éditions ESF.
- Detroz, P. et al. 2016. *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines*. Paris : EME Éditions.
- Meirieu, P. 1990. *Pédagogie et évaluation différenciées*. Paris : Éditions ESF.
- Merazga, G. 2014. « Un esprit d'évaluation de l'écrit universitaire en FLE...le LMD, un dispositif à respecter. Évaluer...le LMD, un nouveau dispositif! ». *Didacstyle*, n° 6, p. 180-193.

Morsly D. 2014. « Algérie : 50 ans de pratiques plurilingues ». *Didacstyle*, n°6, compte rendu de colloque, p. 226-229.

Noel-Jothy, F., Sampsonis, B. 2006. *Certifications et outils d'évaluation en FLE*, 2006. Paris : Hachette Livre.

Tagliante, C. 2005. *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE International.

Tardieu, C. 2005. *L'épreuve de didactique aux concours. L'évaluation en langues*. Paris : Ellipses Edition.

Veltcheff, C., Hilton, S. 2003. *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette Livre.



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

Proposition de solution multimédia pour l'observation et l'évaluation de compétences transversales en français langue étrangère en milieu universitaire algérien via l'e-learning

Mourad Allali

Doctorant, Université des frères Mentouri. Constantine1, Algérie

Laboratoire des langues et traduction LLT

mimouroudj@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0001-5691-3683>

Reçu le 17-04-2020 / Évalué le 16le-05-2020 / Accepté le 15-06-2020

Résumé

Cette contribution présente le logiciel Qda Miner Lite, outil d'analyse qualitative des échanges d'étudiants recueillis via une plateforme e-learning lors d'un cours de master en français langue étrangère. Au-delà de la description du logiciel, on proposera une réflexion d'ordre épistémologique visant à circonscrire les apports d'un tel logiciel, en fonction de son efficacité à évaluer des compétences transversales dites de haut niveau en vue de co-construire des connaissances. On met cependant en exergue la complémentarité des grilles retenues invitant le chercheur à s'en servir quant à l'interprétation des données traitées par cet outil informatique.

Mots-clés : e-learning, compétences transversales, français langue étrangère, co-construction de connaissances, collaboration, forum

اقتراح حل متعدد الوسائط لمراقبة وتقييم المهارات العرضية في ميدان اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في الجامعات الجزائرية عن طريق التعلم الإلكتروني

المخلص

تقدم هذه المساهمة برنامج كيديا مينز لايت، وهو أداة تحليل نوعي للمعارف المتبادلة بين طلبة الماستر التي تم جمعها عبر منصة التعلم الإلكتروني لجامعة بجاية، من خلال درس لتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. بالإضافة إلى وصف البرنامج، سنقترح طرح ابستمولوجي يرمي إلى الاحاطة بمساهمات مثل هذه البرامج من حيث فعاليته في تقييم ما يسمى بالمهارات العرضية عالية المستوى بهدف بناء المعرفة مع تسليط الضوء على تكامل الشبكات المختارة، حيث ندعو الباحثين لاستخدامها لتفسير البيانات التي تتم معالجتها بواسطة هذا البرنامج المعلوماتي

الكلمات المفتاحية

التعلم الإلكتروني، المهارات العرضية، اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، بناء المعرفة، التعلم التعاوني، المنتدى الإلكتروني

Proposed multimedia solution for the observation and evaluation of transversal skills (CT) in FFL in Algerian universities via e-learning

Abstract

This contribution presents the Qda Miner Lite software, a tool for qualitative analysis of student exchanges collected via an e-learning platform during a master's

course in FLE. In addition to the description of the software, we will propose an epistemological reflection aimed at limiting the contributions of such software, in terms of effectiveness in evaluating so-called high-level transversal skills in order to build knowledge. However, the complementarity of the grids chosen inviting the researcher to use it to interpret the data processed by this computer tool is highlighted.

Keywords : e-learning, Cross-Curricular Skills, french as a foreign language, co-building knowledge, collaboration, forum

Introduction

Soutenu en 2018, notre mémoire de master a porté sur les échanges en ligne sur une plateforme Moodle de l'Université de Béjaïa en Algérie. Nous avons analysé, à l'aide du logiciel Qda Miner Lite, la qualité des échanges de deux groupes formels d'étudiants algériens de français langue étrangère. Les deux groupes d'enquêtés n'ont pas été créés dans le cadre de notre recherche mais existaient déjà sur la plateforme e-learning de l'université. Dans l'un des groupes, nous étions membre avant de l'étudier. Autrement dit, les échanges se sont déroulés, suscités, mais non guidés ou contrôlés par notre professeur tuteur.

L'objectif principal de cette contribution est de proposer une piste d'observation et d'évaluation des compétences transversales de haut niveau dans un environnement numérique. Ces compétences relèvent de l'ordre des attitudes visant la co-construction des savoirs dans un milieu formel. Dans ce sens, nous allons nous limiter à deux compétences clés dans la co-construction du savoir dans un cours en ligne, à savoir l'aptitude à argumenter et à collaborer via une plateforme e-learning des étudiants algériens (allophones) dans un cours de français langue étrangère (FLE).

Comment peut-on donc observer les conduites des étudiants pour produire des comportements cibles, présélectionnés par l'enseignant dans un cours en ligne à l'aide de grilles d'observation et d'évaluation ? L'objectif est d'évaluer objectivement et d'éviter une appréciation intuitive des compétences transversales de haut niveau lorsqu'il s'agit de co-construire des connaissances en ligne.

Nous présentons, dans un premier temps, les questions de recherche qui ont guidé ce travail, nous esquissons ensuite la méthodologie poursuivie pour la récolte et l'analyse des données. À travers les résultats obtenus, nous dressons un état des lieux sur les deux compétences transversales retenues à l'étude, à savoir l'aptitude à argumenter et à collaborer afin de co-construire des connaissances chez notre population d'enquête dans une formation de français langue étrangère (FLE).

1. Problématique et questions de recherches

Les expériences portant sur le développement de compétences transversales ont montré qu'il n'y a aucune différence d'effets d'intégrer les TIC pour développer des compétences transversales (CT désormais), soit parce que les méthodes adoptées sont transmissives (Depover, Noël, 2003 : 3 ; Karsenti, 2009 cité dans Depover 2009 : 59), soit parce que l'objet à enseigner pose problème aux étudiants comme dans le cas de Nissen (2004) où les étudiants ne maîtrisent pas la technique de la synthèse.

Dans d'autres cas, le développement de compétences transversales a été étudiée sous des approches constructivistes et socioconstructivistes dans des situations d'apprentissage encadrées et guidées par des tuteurs. Dans d'autres contextes bien précis, des recherches comme dans des programmes tels que le projet HOTS¹, ACOT², ou encore CHILD³, ont démontré leur efficacité sur le développement de compétences de haut niveau (Dépover, Noël 2003 : 3).

En revanche, ces études ne révèlent pas la manière d'observer et d'évaluer les compétences transversales comme phénomènes observables susceptibles d'être évalués surtout dans un environnement numérique. Effectivement, nous comptons une seule étude⁴ portant sur la manière d'évaluer des (CT) dans un cours traditionnel. En effet, Hubert, Bosman et Denis (1998) précisent quatre modalités d'évaluation :

Une évaluation formative : *par exemple l'enseignant code, au moyen d'une grille d'observation, les conduites des élèves relatives aux comportements-cibles qu'il a sélectionnées. Le codage est effectué durant l'activité d'apprentissage (en passant dans les groupes de travail).*

Elle est quantitative : *lorsque l'enseignant évalue (a posteriori) les comportements des élèves au moyen d'une grille « d'appréciation » : il passe dans les différents groupes, il observe le travail des élèves en vue de les évaluer.* Elle est qualitative, lorsque l'évaluation porte sur les comportements à apprécier.

Dans d'autres cas de figure, selon les mêmes auteurs, c'est une sorte d'auto-évaluation : l'enseignant met en place un système d'auto-évaluation des élèves où ceux-ci doivent déterminer eux-mêmes leur niveau d'acquisition pour les comportements-cibles. Dès lors, il est possible d'envisager, selon ces auteurs, que les élèves s'observent entre eux.

Mais qu'en est-il de l'observation et d'évaluation des compétences transversales en ligne ?

Les questions auxquelles nous avons donc voulu apporter des réponses sont les suivantes :

- Comment peut-on observer et évaluer des compétences transversales dans un environnement numérique ?
- Quelles sont les conduites en ligne observées chez notre population d'enquête ? Comment peut-on les observer ?
- Comment peut-on savoir s'ils ont présenté des attitudes positives ou négatives ?
- Ont-ils pu développer des aptitudes à argumenter et à collaborer ?
- Ont-ils pu co-construire des connaissances⁵ ?

2. Méthode

2.1 Collecte et analyse des données

Sur la plateforme e-learning de l'université de Béjaia, et avec la fonctionnalité du forum, nous avons pu revenir sur deux années d'études en vue de recueillir les messages et les échanges des étudiants de l'année 2016 et 2017 (N° = 34 messages/2016/2017 et N° = 24 messages/2017/2018). Les deux groupes d'enquêtés ont suivi le même cours et réalisé la même activité. Le cours s'adressait à des étudiants de première année master, spécialités didactique du français langue étrangère, sciences du langage ou sciences des textes littéraires. Il propose d'initier les étudiants à l'utilisation des technologies informatiques de communication dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Pour l'activité, les étudiants sont amenés à lire un document sur l'Histoire et l'évolution des TIC, afin de s'approprier quelques notions clés sur le développement des ordinateurs, le passage à l'ère électronique, le développement des logiciels, les réseaux de télécommunication en arrivant à la formation à distance (FAD), et l'intégration des TIC dans L'Éducation. Ils sont appelés à comparer les cartes conceptuelles élaborées par leurs camarades et discuter, via le forum, de la carte conceptuelle représentant le contenu du cours. Le but est de susciter chez les étudiants un débat tout en les amenant à collaborer pour réaliser une synthèse qui leur servira comme note de cours.

2.2 Logiciel utilisé

Nous proposons l'utilisation du logiciel QDA Miner Lite. Le logiciel est téléchargeable gratuitement⁶. Selon le guide, il s'agit d'un *programme informatique qui permet de mener des analyses qualitatives, de coder des données textuelles, d'annoter, d'extraire et de réviser des données. L'environnement de travail*

de QDA Miner offre de nombreux outils pour gérer, visualiser, éditer et coder les documents. Il donne également accès à une variété d'outils d'extraction et d'analyse.

2.2.1 Traitement des données sur l'interface du logiciel

Toujours selon le manuel de l'utilisateur, *Le bureau de QDA Miner est composé d'une barre de menus en haut et de quatre fenêtres. Les trois premières fenêtres sont situées du côté gauche de l'écran. Ces écrans sont, de haut en bas :*

La fenêtre Cas (1) peut contenir la liste des participants de son groupe d'enquêtés comme cas disponibles dans le projet. Ces cas sont affichés comme une liste ou groupés sous la forme d'un arbre. Cette fenêtre est principalement utilisée pour parcourir les cas et sélectionner le cas sur lequel le chercheur désire travailler.

La fenêtre Codes (2), située dans le coin inférieur gauche de l'écran, contient tous les codes définis dans le livre de codes. Il est possible pour le chercheur de coder chaque item retenu dans les grilles retenues.

La grande fenêtre Document (3) est l'espace de travail principal. Cette fenêtre est utilisée pour visualiser et éditer les documents et assigner des codes aux segments de textes. Dans cet espace, les messages des intervenants seront analysés en segments. Chaque segment pourrait être identifié par le chercheur par une couleur qui correspond à un item retenu dans les grilles d'observation.

La fenêtre Variables (4), affiche et permet l'édition des valeurs pour n'importe laquelle des variables associées au cas sélectionné. Il s'agit dans notre étude des items retenus dans chaque grille d'observation de notre modèle retenu.

2.2.2 Exploitations du logiciel

L'objectif est de vérifier dans quelle cohorte a-t-on pu développer des compétences à argumenter en vue de construire des connaissances, et à collaborer. Une fois collectées, les données sont traitées dans le logiciel QDA Miner Lite. Pour ce faire, nous avons procédé, à partir des grilles ci-dessous, d'une manière inductive de façon à tenir compte des catégories préétablies dans chaque grille autrement dit, les messages de chaque participant sont recueillis sur le logiciel où ils seront analysés en segments, selon qu'ils renvoient à tel ou tel acte de parole : *poser une question, répondre, énoncer une opinion, énoncer un désaccord*, et comme unité

sémantique correspondant à tel ou tel item relatif à chaque grille. Une fois que les items des grilles retenues sont codés dans le logiciel, ce dernier permet d'établir des régularités selon un ordre de fréquence des items après leur codage.

Le logiciel offre également la possibilité d'effectuer une analyse statistique, ce qui nous a permis de vérifier dans quelle cohorte a-t-on pu développer des compétences à argumenter et à collaborer permettant d'établir des graphiques en format BMP, PNG, JPEG, WMF.

3. Les grilles d'analyse⁷

Deux types de données ont été recueillies sur la plateforme : un cours d'initiation des étudiants à l'utilisation des TIC dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (Objectif, agenda, public visé, ressources matériel utilisé, activités), et pour ce qui nous intéresse, les messages et les échanges des étudiants sur le forum pour aboutir enfin à une production commune, qui est de réaliser une synthèse de cours à partir d'une activité de comparaison de deux ou trois cartes conceptuelles. Pour déclencher un débat, la question posée par le tuteur est de savoir quelle carte conceptuelle représente le mieux le contenu du cours.

Pour observer et évaluer l'aptitude à argumenter et à collaborer, nous nous sommes appuyé sur trois grilles qui nous ont semblé complémentaires :

La première grille (Gunawardena et al, 1997) cherche à analyser la qualité des échanges menant à l'argumentation, basée sur la notion du désaccord et le conflit sociocognitif orientée vers l'élaboration collective d'une solution commune. Elle divise le processus de la co-construction des connaissances en cinq phases distinctes. Les deux premières étapes (1), (2), selon la grille, représentent des opérations à bas niveau de cognition. Les phases (3), (4 et 5) de la grille, selon les auteurs, relèvent du niveau beaucoup plus complexe de l'argumentation. Nous supposons que c'est à ce niveau que les étudiants devraient manifester leur construction des connaissances.

La grille de Selviera et Voziniac (2004), elle, cherche à savoir si les étudiants, par le biais de l'argumentation, ont des attitudes individuelles ou interactives. En d'autres termes, elle permet de juger de la forme et de la qualité de la réflexion menant à la collaboration lorsqu'elle est co-construite. D'après ce modèle, les interlocuteurs se divisent en deux catégories. La catégorie de « pensée individuelle » où les interlocuteurs présentent leurs avis et proposent du soutien et leurs confirmations de la part des pairs et une catégorie dite de « pensée interactive », basée sur la responsabilité de chacun à s'engager dans la collaboration.

La grille de (Newman et al 1992), elle, cherche à évaluer les conduites en ligne des étudiants pour juger s'ils ont des conduites positives ou négatives les aidant à développer l'aptitude à argumenter et à collaborer.

4. Résultats

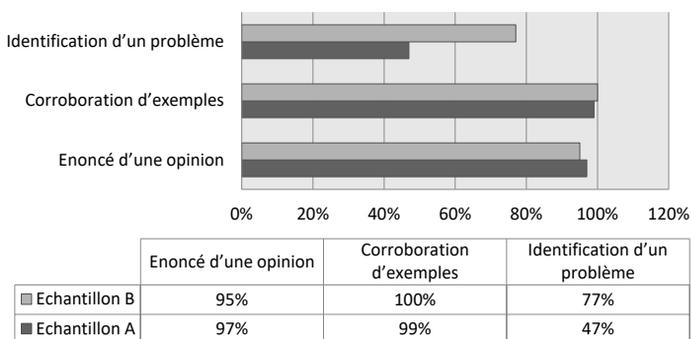
En se servant du logiciel QDA Miner Lite, nous avons eu pour objectif de présenter une analyse des résultats en ce qui concerne le développement de nos deux compétences transversales retenues, à savoir l'aptitude à argumenter pour co-construire des connaissances et à collaborer dans le cadre d'un forum e-learning. Le logiciel a donné les résultats que nous présentons dans la suite de cet article.

4.1 Sur la capacité à argumenter

Grâce à la fonction « Fréquences de codages » nous avons effectivement pu obtenir plusieurs données statistiques. Cet outil, nous permet également de *produire des diagrammes à barres et des graphiques circulaires à partir de ces valeurs statistiques*. Pour illustrer, concernant la capacité à argumenter chez notre population d'enquête, nous avons constaté ce qui suit :

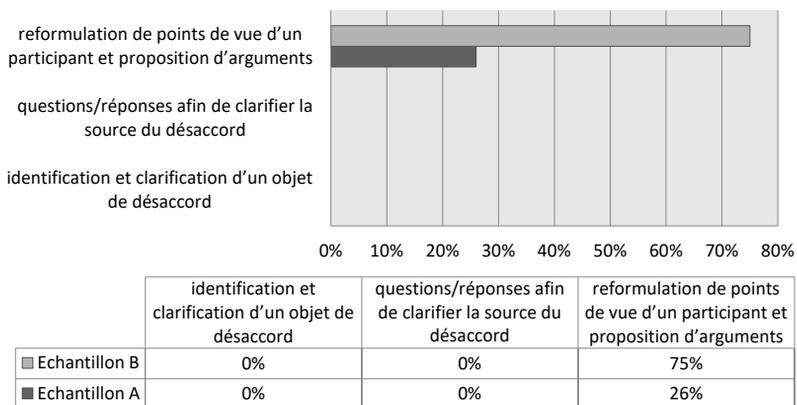
Nous avons enregistré un taux élevé concernant les opérations mentales à bas niveau (étape 1 et 2). En effet, selon les résultats du graphe, les items appartiennent aux deux premières phases de la grille de Gunawaedena. Les étudiants de notre population d'enquêtes étaient présents pour exprimer leurs opinions, énoncer leurs accords, définir ou décrire ou pour reformuler en comparant les deux cartes conceptuelles (CC désormais) pour atteindre les 90 % en nombre de cas (voir fig 1 et 2).

Figure 1. Les conduites de nos deux groupes d'enquêtés lors de la phase (1) de la grille (Gunawardena et al., 1997)



En revanche, les résultats de valeurs très faibles s'affichent quant à la notion du désaccord susceptible de générer un conflit sociocognitif, selon le modèle retenu, notamment chez notre groupe d'enquêtés de 2017 (Echantillon B, voir fig 2). En effet, nos deux groupes d'enquêtés n'ont pas réussi à franchir la phase (3) du modèle Gunawardena. C'est pourquoi, trois items seulement ont été retenus. Par contre, certains items de la phase (3), et tous les items de la phase (4) et (5) relevant du niveau cognitif complexe ont été exclus car le désaccord est absent chez les deux groupes de notre population d'enquête.

Figure 2. Les conduites des enquêtés lors de la phase (2) de la grille (Gunawardena et al.,1997)



Nous présumons que parmi les items exclus pouvant affecter la qualité de l'argumentation chez notre population d'enquête se trouve l'absence d'une part de la modalité question /réponse⁸ chez notre population d'enquête. En effet, les échanges analysés des intervenants à l'étape (3) du modèle Gunawardena révèlent l'absence de cette modalité, qui comme nous le supposons, pourrait influencer négativement sur le développement de la capacité à argumenter pour clarifier ou négocier le poids d'un argument avancé lors des échanges.

Les résultats montrent que les étudiants d'une autre part ne se sollicitent pas, ni pour éclairer un point de vue, ni pour s'évaluer (étape 4) même si (70,6 %) des cas ont pu illustrer leur compréhension par des énoncés métacognitifs dans le cas de notre premier groupe de population d'enquête (2016). Or, (5%) des étudiants seulement, ont pu résumer des points en tenant compte des messages postés comme indice de co-construire des connaissances selon la grille retenue, un taux insuffisant pour affirmer qu'il y a construction du savoir (voir fig 3).

4.2. Sur la compétence à collaborer⁹

Aussi, et afin d'affiner notre analyse pour statuer sur le développement de l'aptitude à argumenter en faveur de la construction des connaissances et à collaborer, nous avons retenu la grille de Wozniak et Silveira (2004).

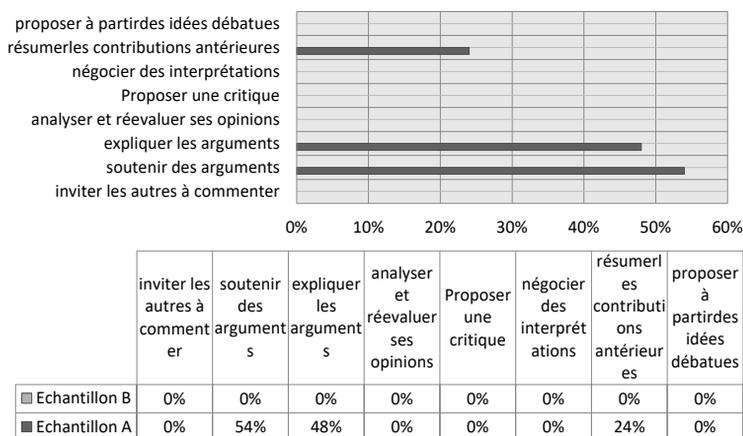
Comme montré ci-dessous, à l'aide du logiciel, nous avons enregistré les résultats suivants :

Les quatre premiers items du tableau renvoient aux premiers items de la grille retenue. Ces derniers ont trait à l'argumentation favorisant la pensée critique, et caractérisant les interventions dites de « pensée individuelle ». Les quatre derniers items, ceux de droite, caractérisent ceux menant à la collaboration dite de « pensée interactive » selon les auteurs de la grille.

Comme nous pouvons voir, les conduites où nous avons enregistré un taux élevé, c'est au niveau caractérisant *la pensée individuelle*. Or, (55,9 %) des cas seulement ont soutenu des positions argumentatives vis-à-vis de l'une ou l'autre des deux (CC) et soutiennent leur argumentation à l'aide d'exemples.

En revanche, les six items restants, quant à eux, renvoient aux items qui ont trait à *la pensée interactive*. Cependant, aucune attitude favorisant la collaboration de ses coéquipiers n'a été enregistrée. De plus, aucune initiative incitant les autres à commenter des idées, susceptible de booster l'attitude argumentative en collaborant n'a été enregistrée. Seuls 5 % de cas des étudiants ont pu résumer tout ce qui se répétait lors des échanges. C'est pourquoi, nous avons exclus les items dont la valeur est inférieure à 5 %.

Figure 3. Aptitude à collaborer des étudiants selon la grille de Selveira et Voziniac, 2004



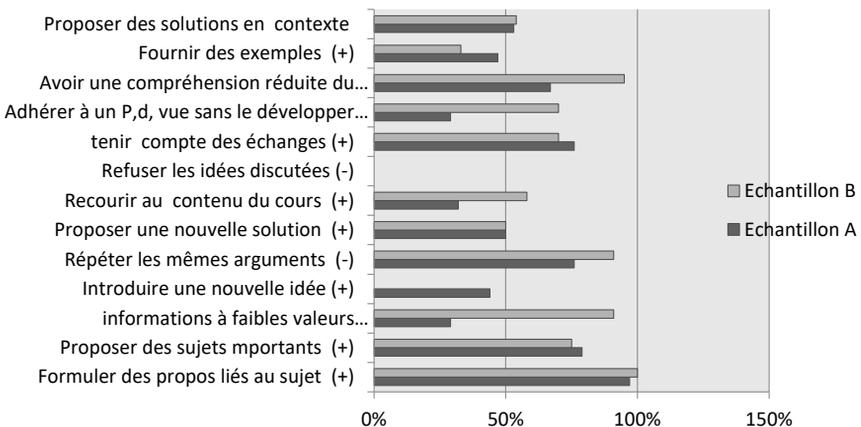
De ce fait, nous ne pouvons qu'affirmer que les deux populations d'enquêtes travaillent de manière individuelle en partageant des ressources. Dès lors, nous ne pouvons parler que de « *mutualisation* » dans le cas où les échanges ont lieu sans production commune (Mangenot, 2003 :116).

Nous soulignons que c'était la première fois que les étudiants menaient cette activité dans le cadre de leurs études où la majorité des études en présentiel se caractérisent par un enseignement transmissif, ce qui confirmerait les résultats obtenus¹⁰.

Cependant, lorsque nous avons appliqué les items de cette grille pour analyser les conduites de notre deuxième population d'enquête (2017), nous avons été surpris par le résultat négatif voire marginal, ce qui nous a amené à exclure tous les items pour ce groupe d'enquête. En d'autres termes, le corpus présente des résultats très pauvres, concernant les caractéristiques de l'argumentation menant à la collaboration chez notre deuxième population d'enquête.

Un résultat, que nous avons pu expliquer, à l'aide d'une autre grille ; celle de (Newman et al). La grille cherche à évaluer les conduites en ligne des étudiants pour juger si les étudiants avaient des conduites positives ou négatives, les aidant ou non à développer l'aptitude à argumenter et à collaborer (voir fig 4).

Figure 4.



En effet, la population d'enquête de 2017 (échantillon B) avait des conduites positives et négatives selon la grille. Or, les conduites négatives, comme nous le supposons, pourraient affecter négativement sur l'aptitude à argumenter et à collaborer. Comme montré sur le graphe, 96 % des étudiants se sont arrêtés sur des données de faible valeurs argumentatives. Le même résultat a été enregistré : 96 % d'entre eux répètent les mêmes arguments (redondance). Ce qui expliquerait

l'absence du désaccord susceptible de déclencher la pensée critique menant à la construction sachant que 85 % des étudiants adhèrent aux idées proposées et 95 % d'entre eux ont une compréhension réduite du sujet.

Conclusion

Nous rappelons que l'idée directrice était de montrer si l'e-learning pourrait contribuer au développement des compétences transversales de haut niveau en première année Master de Français à l'université de Bejaia. Le travail nous a permis de voir comment on peut évaluer des compétences transversales qui s'inscrivent dans l'ordre des attitudes et des comportements favorisant l'acquisition et la construction des connaissances grâce à l'intégration des TIC, précisément à l'utilisation du logiciel QDA Miner Lite.

Lors de notre analyse de nos deux groupes d'enquêtés des deux années successives, nous avons retenu deux compétences transversales : argumenter pour co-construire des connaissances, et l'aptitude à collaborer. Les résultats ont pu révéler que le dispositif proposé ne répond pas à notre question de recherche et de ce fait, il ne répond pas au développement des compétences transversales. En outre, celles-ci étant des habilités que doit acquérir chaque étudiant, elles devraient être enseignées et développées rigoureusement et efficacement ; c'est pour cela que nous devons lui procurer les moyens nécessaires en vue de les développer au mieux dans une activité de compréhension et/ ou de production écrite.

De plus, des études sur l'évaluation des compétences transversales inscrivent l'évaluation dans le cadre du « parcours du développement » autrement dit, l'évaluation doit s'inscrire sur une longue durée pour juger qu'une compétence transversale a été développée ou non (Tardif, Dubois, 2013 : 33).

Enfin, il faudrait tout de même rappeler que les TICE ne sont pas à considérer comme étant un moyen qui améliore de façon magique les pratiques en classe de FLE. Il faut que celles-ci soient utilisées à bon escient et de façon efficace. Leur intégration dans le cadre du travail de groupe et du travail collaboratif est démontrée par un nombre considérable de chercheurs en didactique des langues.

Cependant, ce qui fait le mérite de cette étude longitudinale, c'est peut-être de proposer une piste pour observer les compétences transversales pouvant favoriser l'observation des effets du e-learning sur le développement de la capacité à argumenter et à collaborer dans un environnement e-learning via le forum.

Bibliographie

- Dejean, Ch., Mangenot, F. 2006 « Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles ». *Les Cahiers de l'Asdifle*, n°17, p. 310-321. [En ligne] : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01434214/Pdf>. [Consulté le 04 avril 2019].
- Depover, C., Noël, B. 2003. *Les TIC peuvent-elles favoriser le développement de compétences de haut niveau ?* In : E. Egger, *Mobiles et mouvements pédagogiques*, IRDP et LER : Neuchâtel, Suisse 2003, p. 59-72. [En ligne] : <https://www.researchgate.net/publication/234038331/Pdf> [Consulté le 04 mars 2019].
- Górecka, J. 2016. « L'exploitation d'outils d'observation et d'évaluation élaborés pour les discussions asynchrones dans l'enseignement de l'expression argumentative en langue étrangère ». *Glottodidactica. an international journal of applied linguistics*, Tome 43, n°2, p.147-162. <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/gl/article/view/6886/Pdf> [Consulté le 03 janvier 2019].
- Hubert, S., Bosman, D. 2000. Actes du 1er congrès des chercheurs en éducation 24-25 mai 2000, Bruxelles Ministère de la communauté française. Présenté à des outils pour évaluer des compétences transversales, Bruxelles ministère de la Communauté française. [En ligne] : <https://orbi.uliege.be/handle/2268/11580>. [Consulté le 16 avril 2019].
- Karsenti, T., Larose, F. 2001. *Les Tic ... Au cœur des pédagogies universitaires : diversité des enjeux pédagogiques et administratifs*. Presse de l'université du Québec.
- Mangenot, F. 2003. « Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance ». *ALSIC* Vol. 6, n°. 1, p.109-125. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/alsic/2167>. [Consulté le 13 mai 2018].
- Nissen, E. 2003. *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale*. Thèse de doctorat. [En ligne] : <http://www.theses.fr/2003STR1PS08>. [Consulté le 13 janvier 2019].
- Tardif, J. Dubois, B. 2013. « De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables ». *Revue française de linguistique appliquée*, vol. 18 n° 1, p 29-45. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-29.htm.Pdf>. [Consulté le 3 mai 2019].

Notes

1. Higher Order Thinking Skills Programs
2. Apple Class of Tomorrow
3. Computers Helping Instruction and Learning Development
4. Nous avons effectué une recherche par mot clé sur le moteur de recherche Google, Google Scholar et Isidore. Les résultats n'ont donné que ladite recherche.
5. Voir Charlotte Dejean-Thircurir. Indices de co-construction des connaissances en situation d'apprentissage collaboratif à distance. EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne, Jun 2009, Grenoble, France. hal-02017881
6. Le logiciel en format LITE est téléchargeable en version gratuite sur : <https://provalisresearch.com/fr/produits/logiciel-d-analyse-qualitative/gratuit/#.Xph4e0AzbDc>. Cependant, l'accès à la version complète est payant.
7. Voir Górecka, J. (2017).
8. Nous la reprenons de Thircurir.
9. Pour définir la collaboration, Lewis, 1998 cité dans Dejean, Mangenot, (2006) retient deux critères : Le premier, insiste sur une intention commune et un processus commun de partage et de co-construction des connaissances chez les apprenants
10. Nous étions membres dans l'année 2017 où nous avons même suivi cette formation dans le cadre de nos études de master.



Conscientisation du phénomène collocationnel : de la prise de conscience au savoir-faire langagier

Houda Séridi

Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie

houda.seridi@gmail.com

Nawal Boudechiche

Université Chadli Bendjedid. El Tarf- UBMA/Liped, Algérie

boudechichenawal@gmail.com

Reçu le 21-03-2020 / Évalué le 16-05-2020 / Accepté le 15-06-2020

Résumé

À travers une approche holistique de l'appropriation des collocations, nous proposons dans cet article une démarche expérimentale respectant une progression en trois étapes : l'identification, la mémorisation et le réinvestissement. Notre priorité consiste en effet à répondre à la question de savoir comment favoriser l'appropriation de ce lexique actif, dépassant ainsi les unités simples jugées isolées. Par les résultats obtenus de l'expérimentation mise en avant dans cette recherche, auprès des étudiants inscrits en troisième année de français langue étrangère, à l'université Chadli Bendjedid (El Tarf), nous avons pu nous rendre compte de la valeur ajoutée d'une telle proposition didactico-pédagogique. Toutefois, les besoins en matière de renforcement des acquis et leur reconsidération dans un contexte court seraient requis afin d'accroître l'ancrage mnésique.

Mots-clés : collocations, conscientisation collocationnelle, démarche progressive, compétence collocationnelle

الوعي بظاهرة المتلازمات اللفظية: من الوعي إلى المعرفة اللغوية

ملخص

من خلال نهج كلي في اكتساب المتلازمات اللفظية، نقترح في هذه المادة نهجا تجريبيا يحترم التقدم في ثلاث مراحل: التحديد والحفظ وإعادة الاستثمار. وأولويتنا هي الإجابة على السؤال المتعلق بكيفية تعزيز اكتساب هذا المعجم النشط، وبالتالي تجاوز الوحدات البسيطة التي تعتبر معزولة. نتائج التجربة التي تم تسليط الضوء عليها في هذا البحث، بين الطلاب المسجلين في السنة الثالثة من اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، في جامعة الشاذلي بن جديد (الطارف)؛ سمحت لنا رؤية القيمة المضافة لمثل هذا الاقتراح التعليمي البيداغوجي. ومع ذلك، ستكون هناك حاجة إلى تعزيز المكاسب وإعادة النظر فيها في سياق قصير من أجل زيادة ترسيخ الذاكرة.

الكلمات الرئيسية

المتلازمات اللفظية، الوعي، النهج التدمي، الكفاءة في المتلازمات اللفظية

Conscientization of the collocation phenomenon: from awareness to language skills

Abstract

Through a holistic approach to the appropriation of collocations, we propose in this article an experimental approach respecting a progression in three stages: identification, memorization and reinvestment. Our priority is indeed to answer the question of how to favor the appropriation of this active lexicon, thus going beyond the simple units considered isolated. Through the results obtained from the experimentation highlighted in this research, to students enrolled in the third year of French as a foreign language at Chadli Bendjedid university (El Tarf), we were able to see the added value of such a didactic-pedagogical proposal. However, the need concerning reinforcement of knowledges and their reconsideration in a short context would be required in order to increase memory anchoring.

Keywords: collocations, collocation conscientization, progressive approach, collocation competence

Introduction

Il est de fait que l'apprentissage du vocabulaire, en langue étrangère, renvoie principalement à un aspect fonctionnel et utilitaire. Toutefois, cette dialectique, particulièrement complexe du point de vue didactico-pédagogique, a suscité plusieurs questionnements notamment autour de l'efficacité des modèles d'apprentissage et « du choix des priorités lexicales » (Cuq, 2004 :63). Au cœur de ces interrogations actuelles se trouve l'enseignement des collocations. En effet, depuis quelques décennies, les recherches dans le domaine lexical attestent de l'intérêt considérable pour le fait collocationnel dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Polguère indique que « l'enseignement des collocations est une nécessité dans la mesure où ce phénomène est omniprésent dans la langue, où il est la source de nombreuses erreurs et où bien maîtrisé, il est la marque d'une bonne connaissance du lexique » (Polguère, 2000, cité par Tremblay, 2003 : 40). Pour González-Rey (2007), il s'agit bien d'un lexique déjà prêt à l'emploi, présentant ainsi un grand avantage pour la compréhension et la fluidité de l'expression. Leur abondance dans toutes les réalisations langagières du natif, selon la même auteure, témoigne de leur réalité linguistique.

Un grand intérêt est porté non seulement à l'étendue du phénomène collocatif et son caractère omniprésent dans la langue, mais aussi au coût cognitif, moins élevé, que peuvent représenter l'apprentissage et la récupération de ces séquences lexicales préconstruites. Nous savons, aujourd'hui, grâce aux apports

de la psycholinguistique relatifs aux processus de mémorisation, que « toute unité phraséologique aurait sa place dans le lexique mental comme toute unité lexicale simple » (Admonds, 2013 :121). L'accès au répertoire lexical, au moment de la production, est en effet plus rapide et plus fluide. D'ailleurs, l'approche lexicale stipule que « pour s'exprimer avec une certaine fluidité, l'apprenant doit disposer d'un répertoire de collocations, normalement à la base du lexique mental d'un locuteur natif » (Bertocchini, Costanzo, 2008 :174). Ainsi, la production d'énoncés est, selon Pawley et Syder (1983), une affaire de récupération, dans la mémoire, de centaines de milliers de segments phraséologiques (Pawley, Syder cités dans Chanfrault-Duchet, 2004). Dans une démarche d'appropriation des collocations, Cavalla (2015 : 03) préconise, par ailleurs, de « faire prendre conscience aux élèves de l'existence de ce phénomène ».

À cet égard, notre étude trouve son ancrage dans les travaux de Cavalla (2015) et González-Rey (2019). Ils ont traité à l'importance d'une part, de faire prendre conscience aux apprenants de l'existence du phénomène collocatif et, d'autre part, de faire mémoriser le lexique non pas au travers de listes d'unités lexicales, mais à partir d'un travail cognitif de traitement et d'organisation de l'information. Dès lors, l'une des questions que nous pouvons nous poser ici est :

En quoi la connaissance explicite des collocations permet-elle de développer une compétence langagière ?

Pour apporter des éléments de réponse à ce questionnement, nous proposons une démarche didactique suivant une progression qui commence par l'éveil aux collocations vers le réinvestissement des apprentissages, en passant bien évidemment par la mémorisation de ce type particulier de lexique. C'est ce cheminement évolutif que nous suivons dans cet article. Nous voudrions montrer, par l'entremise de données empiriques, que la prise de conscience collocationnelle pourrait générer chez l'apprenant la réflexion, qui l'aiderait à créer des traces mnésiques solides, nécessaires pour entreprendre des tâches d'intégrations de connaissances. Nous essaierons, dans ce qui va suivre, de définir notre objet d'étude, en l'occurrence les collocations, qui sera abordé en parallèle avec le concept de conscientisation pédagogique. Nous expliciterons ensuite notre démarche expérimentale menée auprès des étudiants de la troisième année de licence, inscrits à l'université Chadli Bendjedid (El Tarf) pour l'année universitaire 2018/2019. Enfin, nous présenterons les résultats de cette approche progressive.

1. Les collocations : diversité d'appellations, diversité d'acceptions

De prime abord, nous signalons que le concept de *collocation*, tel qu'il a été pris en charge par les linguistes, prend une pluralité d'appellations et d'acceptions. Au gré d'une définition à laquelle nous ajouterons d'autres précisions au fur et à mesure, Mel'čuk et Polguère (2007 : 20) considèrent la collocation comme

une combinaison de lexies qui est construite en fonction de contraintes particulières : elle est constituée d'une base que le locuteur choisit librement en fonction de ce qu'il veut exprimer [...], et d'un collocatif [...], choisi pour exprimer un sens donné.

La spécificité de ces semi-phrasèmes constitués d'une « base » et d'un « collocatif », réside dans le fait que le locuteur, pour exprimer un sens escompté, opère un choix délibéré de la base, quant à la sélection du collocatif, celui-là est contraint de le choisir en fonction de la base. Hausmann (1998) fait remarquer qu'il faut bien distinguer les expressions semi-figées des autres expressions polylexicales selon plusieurs aspects. À cet effet, il range sous le concept de « collocation », les combinaisons qui sont constituées de deux éléments dont la dissymétrie est le mot d'ordre : c'est le statut de la base et du collocatif qui est inégal. L'association est simplement basée sur un lien de dépendance où la base, tout en étant indépendante sémantiquement, gouverne le choix du collocatif.

Au sens large de ce concept, Hausmann et Blumenthal (2006) affirment que le terme « collocation » est doublement utilisé en linguistique, du point de vue à la fois quantitatif et qualitatif. Quantitativement, le concept de « collocation » souligne « l'apparition soit fréquente, soit statistiquement significative [...] de deux unités lexicales données dans un contexte plus ou moins étroit » (Hausmann, Blumenthal, 2006 : 3). À ce propos Anctil et Tremblay (2016) parlent de cooccurrences. Ils estiment que les collocations sont un cas particulier de celles-ci. À la différence des cooccurrences qui sont de l'ordre fréquentiel, les collocations quant à elles sont, selon les mêmes auteurs, liées à un usage dans lequel le locuteur cherche à exprimer un sens particulier plus souvent métaphorique. C'est cette deuxième spécificité linguistique des collocations qui sera au centre de nos préoccupations didactico-pédagogiques. Précisons ici que cette étude est centrée sur la typologie des collocations proposée par González-Rey (2015). Cette auteure propose une liste de sept compositions, établies en fonction des critères syntaxiques, que nous présentons comme suit :

- a - Substantif + adjectif (épithète),
- b - Substantif + Verbe,
- c - Verbe + substantif (objet),

- d - Verbe + adverbe,
- e - Adjectif + adverbe,
- f - substantif + préposition + substantif

De toute évidence, cette modélisation ne justifie en rien la facilité d'identifier les différentes collocations, car à l'instar de Mejri et ses collaborateurs (2011), la nomenclature présentée ci-dessus peut correspondre malgré tout à des constructions libres. Par ailleurs, Tutin et Grossmann postulent que les propriétés formelles de ces expressions ne peuvent pas couvrir tous les patrons, étant donné leur grande variété. De surcroît, il existe une forte dépendance du figement syntaxique à l'égard du figement sémantique. Dans cette mesure, l'exploitation des propriétés élaborées par Cavalla, Crozier, Dumarest et Richou (2009) permettra, à nos yeux, de pallier les insuffisances de la modélisation de González-Rey, afin de distinguer les combinaisons libres des combinaisons semi-figées. La vérification s'organise autour de trois critères que nous aborderons un peu plus loin (Ressources, page10).

2. Entre conscientisation et compétence collocationnelle : un chemin à parcourir

Est-il possible de voir dans la conscientisation du phénomène collocationnel un premier pas vers l'installation d'une compétence langagière ? Dans quelle mesure la connaissance explicite et l'apprentissage systématique des collocations vont-ils de pair avec le savoir-faire langagier en FLE ? C'est à ces deux questions que nous essayerons de répondre dans la présente section tout en nous servant comme point de repère de la récente recherche menée par González-Rey (2019). Dans le domaine phraséologique, cette auteure inscrit la conscientisation dans une approche pédagogique progressive, un continuum qui va de la sensibilisation, comme première étape de démarrage du processus, vers l'installation d'une réelle compétence axée sur le réinvestissement des acquis. Sur la base des principes prônés par Dabène (1992) et Perregaux (1995) quant à l'éveil aux langues, González-Rey (2019) propose un processus de conscientisation de la phraséologie en trois phases : l'éveil à la phraséologie, l'accommodation à la phraséologie et l'appropriation de la phraséologie. Tout en l'adaptant à notre démarche expérimentale, le processus de conscientisation des collocations se résume, pour la présente étude, comme suit :

3. Méthodologie

3.1. L'éveil aux collocations

À l'instar de González-Rey (2019), nous considérons que l'éveil aux collocations est une étape cruciale. Il est, selon cette auteure, le soubassement même de tout apprentissage. Deux cheminements possibles sont offerts dans la littérature pour

sensibiliser les apprenants à l'existence des différentes compositions lexicales : passer par la langue maternelle de l'apprenant afin de susciter chez lui la réflexion ; ou bien l'exposer directement au phénomène collocationnel. Pour la présente étude, nous avons choisi cette dernière démarche, suggérée par Veniard (2012), et cela pour deux raisons. La première est d'ordre linguistique, du fait de l'absence d'équivalents, sur le plan lexical, de l'ensemble des combinaisons, lors du passage de la langue arabe vers la langue française. Par exemple, la collocation « *يحيط علما* » a pour traduction « prendre connaissance ». On ne pourra jamais dire (entourer la connaissance) dans un même contexte, en français. La deuxième raison est d'ordre didactique : ce sont des combinaisons qui ne sont enseignées ni en langue maternelle, ni en langue française, et donc inconnues du public.

Il s'agit d'une sensibilisation aux collocations qui va déterminer la suite de la procédure d' « imprégnation » et de réinvestissement de ces éléments phraséologiques. Pour ce faire, nous avons procédé à un test, administré auprès de notre groupe expérimental constitué de trente-six (36) sujets, faisant office de « prise de contact » avec les semi-phrasèmes. Nous avons voulu, à travers un questionnaire, amener les étudiants, d'une part, à réfléchir sur leurs connaissances métalinguistiques à propos de la dimension lexicale, et d'autre part, à attirer leur attention sur la richesse de la langue française quant aux outils langagiers ; en l'occurrence les expressions semi-figées, qui seraient inconnues par ce public. Le troisième objectif qui en découle est celui de savoir si notre public est en mesure de reconnaître les différentes nuances de sens existant entre les expressions libres, semi-figées et figées. Ainsi nous focalisons notre analyse autant sur l'aspect quantitatif que sur l'aspect qualitatif.

L'enquête est axée sur un questionnaire comportant une question fermée et trois questions ouvertes. Ces dernières nous ont permis de recueillir des informations larges et délibérées. Dans la composition des quatre questions, nous avons tenu compte de plusieurs facettes. Voici les quatre questions proposées aux étudiants :

Question 01 : Connaissez-vous l'appellation de chacune des constructions syntaxiques en gras ? :

Est-ce pour cette raison que le maire nous a *posé un lapin*, oubliant successivement trois rendez-vous téléphoniques ?

Oui Non

Puis-je *poser une question* ?

Oui Non

Elle a *posé le vase* sur la table

Oui Non

Question 02 : Si oui, veuillez préciser le nom de chaque construction syntaxique

Question 03 : En quoi les trois constructions syntaxiques en gras, dans les énoncés ci-dessus, sont-elles de nature différente ?

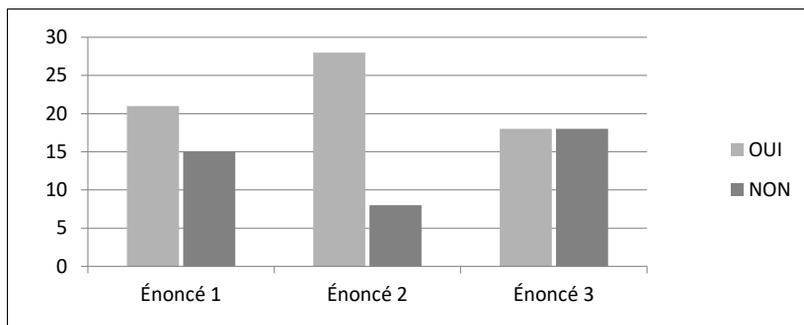
Question 04 : Trouvez les différents sens des trois constructions syntaxiques en gras selon les énoncés ci-dessus.

3.1.1. Analyse et interprétation des résultats

A. L'enquête

Nous abordons à présent l'analyse et l'interprétation des résultats de cette enquête. Dans la première question qui concerne la conscience métalinguistique des apprenants, il y était demandé de dire s'ils connaissent ou non les constructions syntaxiques suivantes : « Poser un lapin », « poser une question » et « poser un vase » ; correspondant respectivement aux réponses : expression figée, expression semi-figée et expression libre. Ce sont des expressions qui ont été présentées dans trois énoncés différents. Nous représentons les réponses des participants dans l'histogramme ci-dessous :

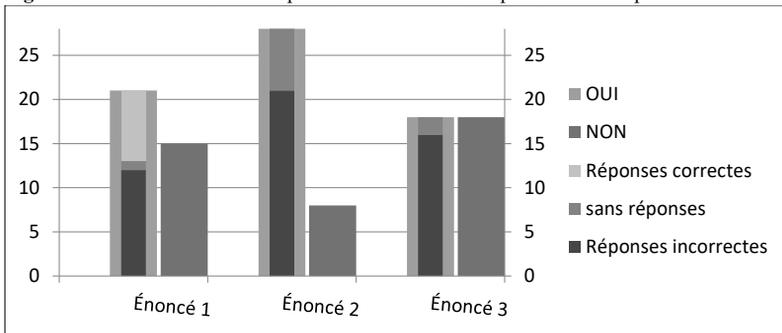
Figure 1 : Distribution des réponses par question



Comme le montre le graphique ci-dessus, les résultats du questionnaire indiquent que quasi la moitié du groupe expérimental ne dispose pas de connaissances métalinguistiques concernant l'expression figée Q1 (21 ont répondu oui et 15 non) et l'expression libre Q3 (18 ont répondu oui et 18 non). Ce qui n'est pas le cas pour l'expression semi-figée Q2 où 28 apprenants ont répondu « oui » et seulement 08 qui n'ont pas reconnu cette tournure. Contrairement à ce que nous pourrions à première vue supposer, la totalité des répondants n'a pas reconnu les collocations, c'est également le cas pour les autres expressions. Cela est vérifié dans les réponses à la deuxième question, où nous avons demandé aux participants de nommer

chacune de ces trois tournures. Étant donné que nous ne pouvons pas interpréter la première question indépendamment de la deuxième, nous avons choisi de croiser les résultats obtenus des deux premières questions et de les représenter dans le graphique suivant :

Figure 2 : Résultats croisés de la première et la deuxième question de l'enquête



En dehors de l'incapacité du public à comprendre et à respecter les consignes en répondant « oui » sans pour autant donner la bonne réponse ou encore la laisser vide notamment en ce qui concerne la question 2, l'examen qualitatif des réponses révèle qu'aucun étudiant n'a reconnu ni les expressions semi-figées (énoncé 2), ni les expressions libres (énoncé 3). Ainsi, la majorité des sondés confondent le type de phrases avec la mention « la construction syntaxique en gras », précisée dans la consigne.

En revanche, 08 sujets seulement sur 36 des participants à l'enquête ont trouvé la bonne réponse quant aux expressions figées (énoncé 1).

L'analyse quantitative et qualitative du troisième item, abordé dans cette enquête, est sans appel : les apprenants manquent réellement de connaissances métalinguistiques, cela se traduit par un fort nombre de non-réponses (18) et de réponses fausses (12). Le reste des réponses sont pour le moins vagues (Exemples A27 : « les trois constructions syntaxiques sont différentes dans le sens du verbe. Le verbe « poser » a un sens différent dans chaque construction »). Pour précision, nous avons voulu savoir si les étudiants ont la compétence pour verbaliser la différence, du point de vue structurel et sémantique, entre les trois tournures proposées, en l'occurrence l'expression figée «poser un lapin», l'expression semi-figée «poser une question» et l'expression libre «poser un vase».

Sur le plan sémantique, il s'agit d'abord de préciser que le verbe « poser » ne correspond pas à son sens premier, dans la première et la deuxième construction ; contrairement à la troisième : « poser un vase ». En outre, pour ce qui est du premier énoncé, le sens du syntagme est non-compositionnel, c'est-à-dire que c'est bien l'ensemble de l'expression qui nous livre le sens de : ne pas se rendre à un rendez-vous. Quant au deuxième énoncé, le locuteur est contraint d'employer un nombre fini de verbes entre autres « poser » pour exprimer le sens de : énoncer ou émettre une question. Ainsi, le verbe « poser » comporte la fonction du verbe support. Il est de ce fait lexicalement vidé de son sens original. Accéder au sens devrait alors s'astreindre au contexte dans lequel s'insèrent ces différents syntagmes.

L'autre élément essentiel à mettre en exergue cette fois-ci, du point de vue syntaxique, c'est le degré de figement : les syntagmes employés dans le deuxième et le troisième énoncé peuvent supporter plusieurs transformations syntaxiques ce qui n'est pas le cas pour « poser un lapin » où la construction est contiguë. On ne peut pas dire, selon le contexte de cet énoncé, « poser, devant le café, un lapin ». Il en est de même pour les modifications grammaticales : « poser deux lapins ». Voici quelques exemples sélectionnés dans ce corpus :

Apprenant (A01) : « Ces 3 constructions diffèrent l'une de l'autre dans leur utilisation. Poser un verre par exemple, est pris au sens littéral et premier du terme. Quant à l'expression « poser un lapin », c'est une expression « idiomatique » que l'on ne peut diviser ou la mettre hors contexte ».

Apprenant (A02) : « les trois constructions syntaxiques sont différentes dans le sens du verbe. Le verbe « poser » a un sens différent dans chaque construction ».

Apprenant (A03) : « sa dépend au contexte utilisé et au sens aussi ».

Apprenant (A04) : « Oui, elles sont de nature différente, chacune d'elle précise quelque chose ».

Pour ce qui est de la dernière question, les réponses des enquêtés révèlent que seulement 13 étudiants ont compris le sens des différentes tournures. Le nombre de non-réponses complètes (soit 10 cas) et de non-réponses partielles (soit 13 cas).

L'analyse des données de cette enquête considérée comme une sensibilisation aux collocations, nous a permis de voir plus clair les besoins langagiers des étudiants ; qui se situent sur le plan linguistique et métalinguistique. En effet, les résultats quantitatifs et qualitatifs nous conduisent à préciser que la pauvreté métalinguistique des réponses quant à la phraséologie s'explique par le fait que cette discipline n'a pas de place dans le cursus de licence. C'est, à nos yeux, un phénomène inquiétant étant donné que la compétence métalinguistique est considérée comme intrinsèque à la compétence linguistique et discursive. Nous nous

référons à ce propos à l'affirmation de Gombert, Gaux et Demont (1994 : 61) selon laquelle « la manipulation de l'écrit nécessite des connaissances explicites sur le langage ». Baccouche et Mejri déclarent également que « la compétence métalinguistique fait partie de la compétence linguistique » (2007 : 36). Signalons que cette phase d'éveil aux collocations a débouché sur une mise en commun. Elle s'est soldée par l'introduction du concept de collocation.

3.2. L'accommodation aux collocations

L'étape d'accommodation vient en deuxième position dans la mise en place du processus d'acquisition des collocations. Elle vise à renforcer les connaissances métalinguistiques des apprenants dans ce domaine. Pour des raisons pratiques, nous avons d'abord élaboré un *vadémécum*, au gré des critères proposés par Cavalla, Crozier, Dumarest et Richou (2009) permettant aux étudiants de reconnaître ces expressions semi-figées et de ne pas les confondre avec d'autres types d'unités lexicales. Il s'agit d'une fiche « ressources » présentant les particularités de chaque critère (voir annexe n° 1).

À la suite de cette phase de « prise de contact » avec le métalangage collocationnel, les participants à l'expérimentation ont été confrontés directement aux collocations, à travers une activité de relevé d'expressions semi-figées qui a suivi directement une séance de compréhension autour d'une image et d'un questionnaire afin de guider la compréhension du texte sur l'obsolescence programmée. La consigne de travail était comme suit : relevez dans le texte *L'obsolescence programmée ou les dérives de la société de consommation* les collocations, selon les structures morphosyntaxiques suivantes : Nom + Verbe, Nom + Adjectif, Nom + Préposition + Nom, Verbe + Nom (objet), Verbe + Adverbe, Verbe + Préposition + Nom, Adjectif + Adverbe.

Au vu du caractère chronophage de cette activité, nous avons estimé qu'il était opportun de l'intégrer dans un processus d'apprentissage selon le dispositif de la classe inversée. Notons que le public participant à cette expérimentation y était initié, dès la première année de licence. Une semaine après, nous avons procédé à un débriefing qui s'est soldé par l'établissement d'une liste de collocations (voir figure 3), en vue de la réinvestir dans l'activité de production écrite.

3.3. L'appropriation des collocations

Il s'agit d'une étape qui clôturera le processus de conscientisation. Elle est, pour González-Rey (2019), l'aboutissement logique d'une conscience totale de l'existence de ce type de lexique et d'un cheminement explicite, nécessaire à l'installation

des compétences. Pour ce faire, l'auteure préconise, d'une part, une phase de mémorisation à travers des activités de formulation et, d'autre part, une période de réinvestissement discursif ; dans une optique de consolidation des acquis. Dans la même lignée des activités précédentes, et au gré bien évidemment d'une démarche progressive, quant à la découverte et la mémorisation des expressions semi-figées, nous sommes passés à un niveau de difficulté intermédiaire en leur proposant cette fois-ci des activités semi-productives. Dans un premier temps, nous avons demandé aux étudiants de trouver les collocatifs correspondant aux périphrases proposées, dans lesquelles la base de chaque collocation est précisée en gras. Après avoir conduit les étudiants à réduire des périphrases en une collocation, nous avons voulu, dans un second temps, tester leur capacité à produire du sens autour des collocations données. Il s'agit d'expliquer le sens de quelques combinaisons en relation bien évidemment au thème central, en l'occurrence, l'obsolescence programmée.

Tout en considérant les résultats globaux des deux activités semi-productives, nous notons une faible implication des étudiants dans les activités quant à la quantité et à la variété des réponses. De même, l'utilisation d'un lexique erroné et non approprié à l'exigence du contexte, paraît incompatible avec les différentes aides suggérées, notamment l'utilisation des dictionnaires (Antidote, Wiktionnaire, CNRT) et l'activité de relevé des collocations qui a précédé ces deux activités. Voici quelques exemples recueillis dans les réponses des étudiants :

Apprenant (A26) : « Une coercition étatique »

Commentaire : Cette collocation est proposée par l'apprenant comme équivalent de la périphrase « une coercition exercée avec intensité ».

Apprenant (A4) : « calculer l'influence de quelque chose »

Commentaire : Cette périphrase correspond à la collocation « mesurer l'impact ». L'apprenant semble définir chaque élément séparément sans prendre en considération qu'il s'agit d'une collocation où le collocatif « mesurer » prend un sens différent du sens premier « calculer », celui de « juger, estimer ».

Sur la base de toutes les activités qui ont été proposées dès le début du processus de conscientisation collocationnelle, nous arrivons, par cette dernière étape, à proposer à notre public-cible d'investir tous les acquis accumulés. Il s'agit précisément de mettre les étudiants en conditions d'encodage (le thème est connu par le public, le lexique est supposé déjà mémorisé à travers les différentes activités, et une situation-problème présentant une tâche concrète) où ils sont amenés à produire un message argumentatif selon la situation problème, énoncée comme suit :

Vous croyez à l'obsolescence programmée et à la théorie selon laquelle nos achats seraient forcés et conditionnés. Sur un forum dédié à la consommation, vous revendiquez le droit de consommer des produits ayant une durée de vie plus longue, et prenez position contre ceux qui nous encouragent à consommer plus.

N.B. : Votre message doit comporter le maximum de collocations déjà vues dans les séances précédentes.

Il faut préciser ici que les participants à cette expérimentation ont pris en charge, et cela avant la séance de production écrite, la partie théorique concernant la structure du message d'un forum de discussion. La production de celui-ci leur a été proposée, en fin de semestre (après onze séances d'enseignements), sous forme d'évaluation sommative.

4. Principaux résultats et interprétations

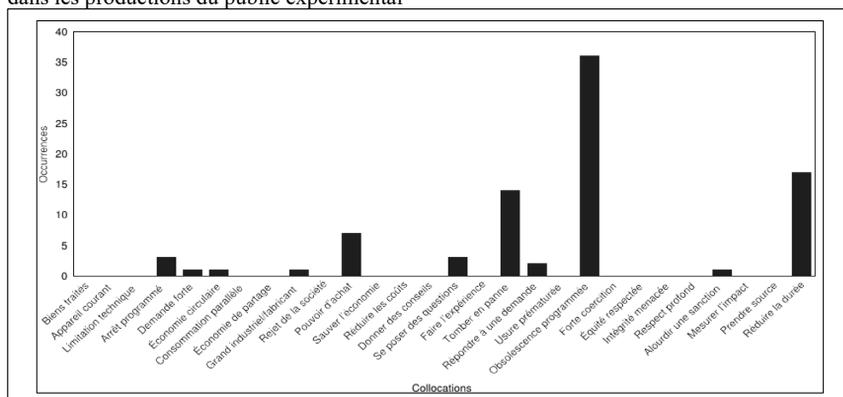
Les informations recueillies, quant à la production d'un message sur un forum de discussion, ont fait l'objet d'une double analyse, macro et micro structurelle. Par ailleurs, les productions écrites des participants à l'étude ont été analysées à la base de 28 collocations (voir figure 3), correspondant à un vocabulaire de base pour la mise en mots du thème de la situation problème. Précisons que ces expressions semi-figées ont été déterminées dans le cadre de mises au point, après chaque activité.

Sur le plan macrostructurel, les textes analysés répondent, dans leur majorité, aux exigences de la consigne quant aux spécificités des écrits sur les forums de discussion. À titre d'exemple, nous citons la structure du message de l'apprenant A1 (voir annexe n°2), présentant tous les éléments : le titre (« la maladie qui (nous) consomme »), la formule d'appel (« Bonjour ! »), l'introduction faisant référence au sujet de l'intervention sur le forum (« Suite à la création de la rubrique « Technologie et Co » sur ce forum, j'ai décidé d'initier les discussions et les débats en abordant un aspect de notre consommation dont on oublie bien trop souvent l'existence de l'obsolescence programmée », le développement de type argumentatif comportant des arguments et des exemples, la clôture « Et vous, que proposez-vous ? Connaissez-vous des entreprises sensibles à cette cause ? » ; et la formule de fin « je vous remercie de m'avoir lue ».

En ce qui concerne la microstructure, nous avons procédé d'abord à une analyse quantitative, soit l'inventaire des collocations employées par rapport au nombre total (28 collocations) déjà préétabli et listé dans les différentes tâches de préparation à l'écrit. Notre objectif est de voir dans quelle mesure les collocations se

retrouvent dans les productions des étudiants. La figure 3 résume toutes ces indications. Ensuite, nous avons pu relever quelques emplois de segments phraséologiques non présents dans la liste.

Figure 3 : Collocations dans les activités proposées et leurs reprises dans les productions du public expérimental



Il ressort de la figure 3 que 11 collocations (ou 42%) sur un total de 28 collocations, déjà rencontrées dans les différentes activités, sont reprises par les apprenants. Toutefois, cette réalité s'organise autour de deux phénomènes principaux. Nous constatons, d'abord, que certaines combinaisons donnent lieu à une reprise massive. C'est le cas des 03 collocations : tomber en panne, obsolescence programmée et réduire la durée. Nous pouvons supposer que leur haute fréquence d'usage est liée à une forte occurrence dans les activités d'apprentissage, ce qui a facilité leur réinvestissement contextuel. Les deux collocations « tomber en panne » et « réduire la durée » tendent à être utilisées dans des emplois métaphoriques pour définir le thème central l' « obsolescence programmée ».

Pour y voir plus clair, il est également question ici d'examiner la reprise individuelle des segments phraséologiques. Contrairement aux attentes, la moyenne d'usage des collocations par étudiant est très faible, de l'ordre d'environ 3 collocations sur 28 au total. Cela témoigne probablement de la difficulté des étudiants à changer leurs habitudes de productions qui, en l'occurrence, sont très faiblement modifiées par les pratiques pédagogiques. De surcroît, les participants à l'expérimentation emploient des périphrases pour exprimer leurs idées lesquelles peuvent être résumées par des collocations. Les exemples ci-après pourront éclairer nos propos :

Apprenant (A10) : « ... et l'incitateur même d'un tel phénomène en jouant sur la concurrence ... »

- La périphrase pourrait être remplacée par « le grand industriel »

Apprenant (A2) : « Et je suis convaincu que nous réussirons à mettre fin à cette vision destructrice de l'économie »

- La périphrase pourrait être remplacée par « sauver l'économie »

Apprenant (A1) : « on se trouve à dépenser toujours plus »

- La périphrase pourrait être remplacée par « affaiblir notre pouvoir d'achat »

L'analyse de ce corpus révèle, en revanche, l'existence d'autres combinaisons lexicales en dehors de la liste établie des collocations. Nous donnons dans ce qui suit quelques exemples :

A1 : Rendre compte, ronger les poches, forcer le consommateur, alimenter les entreprises, détruire nos mers, circuits de recyclage, jouer un rôle.

A4 : Arrêt prématuré, soulever des aspects.

A5 : Protéger notre portefeuille, pousser à acheter, environnement touché, s'arrêter de fonctionner.

A10 : prise de conscience, pousser à réfléchir.

A24 : Pousser l'utilisateur, durcir la loi.

Discussion et conclusion

L'objectif principal de cette étude était double : introduire les collocations dans la classe de FLE, étant donné les orientations du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). Celui-ci préconise l'enseignement des collocations, au même titre que les autres unités lexicales, considérées comme inhérentes à la compétence lexicale et incontournables pour pratiquer une langue avec aisance. D'autre part, évaluer les effets potentiels d'une démarche explicite et progressive de l'enseignement et de l'apprentissage de ces éléments phraséologiques sur l'acquisition d'une compétence langagière. Comme nous l'avons avancé plus haut, les résultats des études récentes, en didactiques du FLE, qui se sont penchées sur la conscientisation des collocations (Cavalla, 2015, González-Rey, 2019), insistent sur l'intérêt probant d'attirer l'attention des apprenants sur leur existence, constituant ainsi des ressources lexicales pertinentes, une fois disponibles dans la mémoire des apprenants, afin d'être réinvesties par la suite dans des situations de production langagière. Il s'agit, selon González-Rey, 2019, d'une approche progressive de l'apprentissage des collocations, en l'occurrence, l'identification, la mémorisation et le réinvestissement, que nous avons explorée

tout au long de cette recherche. Une phase de travail métalinguistique selon la typologie des collocations, suggérée par González-Rey (2015), s'est imposée afin de familiariser notre public aux structures syntaxiques des combinaisons lexicales, et par là même de faciliter leur manipulation. La conception didactico-pédagogique qui a soutenu notre démarche expérimentale est à cet effet d'ordre systémique. Plusieurs activités directes et indirectes ont été proposées, visant à développer des habiletés langagières, réceptives et productives. Rappelons que l'analyse de ce corpus a été abordée sur le plan macro et microstructurel.

Tout en faisant état d'un emploi judicieux des expressions semi-figées, de la part de notre public, les résultats obtenus de l'expérimentation montrent toutefois l'usage restreint de ces éléments phraséologiques par rapport à la totalité déjà vue en amont de l'activité d'intégration. Il apparaît clairement que le temps alloué à la mémorisation de ce lexique est insuffisant pour permettre un meilleur réinvestissement. Nous prenons du recul quant au réinvestissement direct des collocations dans une production écrite. Ainsi, nous avons l'intention de parfaire cet essai dans une étude ultérieure. À cet égard, il nous semble raisonnable d'insister davantage sur les activités d'ancrage et de considérer la mémorisation des collocations comme une quatrième étape, à part entière, dans le processus de conscientisation. À l'instar de Cavalla, Crozier, Dumarest et Richou (2009), l'entrée par la détermination du sens propre ainsi que du sens connoté, l'identification des tournures syntaxiques dans lesquelles s'insèrent les unités lexicales, et enfin la reconnaissance de leur contexte d'emploi semblent pertinentes. Par ailleurs, il serait congru d'adapter un temps suffisant à l'emploi des éléments phraséologiques étudiés, en amont d'une activité intégrative, et cela en contexte court.

Bibliographie

- Anctil, D., Tremblay, O. 2016. « Les collocations : des combinaisons de mots privilégiées ». *Lexique*, Volume 21, n°3. [En ligne] : <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-lecture-dans-tous-ses-etats/les-collocations-des-combinaisons-de-mots-privilegiees/> [consulté le 20 mars 2020].
- Baccouche, T., Mejri, S. 2007. « Normes grammaticales et description linguistique : le cas de l'arabe, *Langages* ». Cairn, n°167, p. 27-37. [En ligne]: <https://www.cairn.info/revue-langages-2007-3-page-27.htm> [consulté le 20 mars 2020].
- Cavalla, C., Crozier, E., Dumarest, D., Richou, C.2009. *Le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Clé International.
- Cavalla, C. 2015. « Collocations transdisciplinaires dans les écrits de doctorants FLS/FLE ». *Revue des linguistes de l'université de Paris X Nanterre*, n° 72, p. 1-12.
- Cavalla, C. 2016. Les apprentissages lexicaux : des unités linguistiques à l'enseignement du FLE Synthèse, (complément au dossier de candidature en vue l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches, Laboratoire LIDILEM à Grenoble, France). [En ligne] : https://pdfs.semanticscholar.org/d9ff/0d0518322df87767bb743dc12f2b8b2b59bc.pdf?_ga=2.%2035505697.1664286722.1570881289-1553255449.1570702063 [consulté le 20 mars 2020].

- Cavalla, C., Tran, H., Yan, R. 2016. Un corpus pour l'enseignement des routines langagières en FLE, Séminaire doctoral, Université Paris Ouest Nanterre La Défense Laboratoire MoDyCo. [En ligne] : <https://www.modyco.fr/fr/base-documentaire/presentations-seminaire-modyco/769-pr%C3%A9sentation-cristelle-cavalla/file.html> [consulté le 20 mars 2020].
- Chanfrault-Duchet, M.-F. 2004. Vers une approche syntagmatique du lexique en didactique du français. In : *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports*. Bruxelles : De Boeck, p. 103-114.
- Cuq, J.-P. 2004. Le lexique en situation d'apprentissage guidé : pour une méthodologie d'enseignement interventionniste dans l'enseignement du français. In : *Didactique du lexique : contextes, démarches, supports*. Bruxelles : De Boeck, p.61-71.
- Edmonds, A. 2013. « Une approche psycholinguistique des phénomènes phraséologiques : le cas des expressions conventionnelles ». *Langages*, n° 189, p.121-138. [En ligne]: <https://www.cairn.info/revue-langages-2013-1-page-121.htm> [consulté le 20 mars 2020].
- Gombert, J.-E., Gaux, C., Demont, E. 1994. « Capacités métalinguistiques et lecture, quels liens ? ». *Repères*, recherches en didactique du français langue maternelle, n°9, p. 61-73. [En ligne] : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1994_num_9_1_2111 [consulté le 20 mars 2020].
- González-Rey, I. 2007. *La didactique du français idiomatique*. Paris : Intercommunication et E.M.D.
- González-Rey, I. 2015. *La phraséologie du français*. Toulouse : Presses universitaires du midi.
- González-Rey, I. 2019. « Le processus de conscientisation dans la phraséodidactique d'une L2 ». *Repères-Dorif*, [En ligne] : http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=424 [consulté le 20 mars 2020].
- Hausmann, P., Blumenthal, F. J. 2006. « Présentation : collocations, corpus, dictionnaires ». *Persée*, p. 3-13.
- Mel'čuk, I., Polguère, A. 2007. *Lexique du français : l'apprentissage du vocabulaire fondé sur 20 000 dérivations sémantiques et collocations du français*. Bruxelles : De Boeck.
- Polguère, A. 2000. « Une base de données lexicales du français et ses applications possibles en didactique ». *Lidil*, n°21, p. 75-97.
- Tremblay, O. 2003. Une approche structurée de l'enseignement du lexique en français langue maternelle basée sur la lexicologie explicative et combinatoire (mémoire pour l'obtention de maître ès arts, université du Québec à Montréal, Canada). [En ligne] : <http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/TremblayMA2003.pdf> [consulté le 20 mars 2020].

Annexes

Annexe n° 1 : Ressources

Trois critères pour la reconnaissance des collocations

Premier critère :

Les deux éléments constitutifs d'une collocation, à savoir **la base** et le **collocatif**, entretiennent un rapport hiérarchique, autrement dit, la base conserve son sens premier alors que le collocatif est sélectionné par la base pour exprimer un sens particulier, en contexte, et qui relève du sens connoté ; le plus souvent métaphorique.

Exemple 1 :

A. « Une demande toujours plus forte ».

Base	Collocatif
------	------------

B. Un homme fort.

Dans l'exemple 1A, le substantif « demande » étant la base, garde son sens habituel : « Action de faire savoir que l'on souhaite quelque chose ». Tandis que l'adjectif « forte », le collocatif, perd son sens premier exprimant un pouvoir physique ; pour acquérir un sens connoté : « une demande ayant des proportions importantes ». Dans ce contexte, la collocation « demande forte » reçoit le sens suivant : une demande qui suppose que la quantité demandée dépasse la quantité offerte. Ce qui n'est pas le cas dans l'exemple 1B où le sens est littéral, donc compositionnel. Il est composé du sens de « homme » plus le sens de « fort » : un homme doué d'une grande force.

Deuxième critère :

Les collocations sont moins figées que les expressions idiomatiques du fait d'une possibilité de permutation lexicale, à travers des quasi-synonymes.

Exemple 2 :

A. Une demande oppressante (collocation)

Base Collocatif

B. Ajuster son tir (Expression idiomatique)

Le sens littéral (dénoté) de l'adjectif « oppressante » est celui de : « exercer une pression gênant la respiration de quelqu'un ». Ici, il est le quasi-synonyme de « forte ». Dans une société de consommation, *une demande oppressante*, c'est une demande qui génère une forte gêne psychique, étant donné qu'elle dépasse les possibilités de la satisfaire. On peut utiliser également dans ce même contexte les collocations : *une demande étouffante* et *une demande écrasante*.

En revanche, dans l'exemple B2, on ne peut pas remplacer le verbe « ajuster » par « redresser », à titre d'exemple, du fait que l'expression figée ne permet pas la permutation, et que le sens n'est pas compositionnel, c'est-à-dire l'ensemble de l'expression qui donne le sens de « mettre une action sur place pour atteindre son but ».

Troisième critère :

Du point de vue de la structure syntaxique et contrairement aux expressions idiomatiques, les collocations ne sont pas forcément contiguës. L'insertion d'éléments (« toujours plus », exemple A1) entre la base et le collocatif est permise.

Exemple A1 :

Une **demande** toujours plus **forte**.

Base Insertion Collocatif

Annexe n° 2 : Copie de l'apprenant (A1)

« Bonjour !

Suite à la création de la rubrique «Technologie & Co» sur ce forum, j'ai décidé d'initier les discours et les débats en abordant un aspect de notre consommation dont on oublie bien trop souvent l'existence : L'obsolescence programmée.

Pour celles et ceux qui ne sont pas familiers avec ce terme, eh bien c'est simple. Il vous suffit de vous rappeler du dernier produit électronique que vous avez acheté, et de vous poser les questions suivantes : En quoi diffère-t-il du modèle précédent ? pourquoi avoir fait l'acquisition d'un nouveau ? S'est-il arrêté de fonctionner soudainement ou n'était-il plus juste à votre goût ?

Suite à la réponse de ces questions, il se pourrait bien que vous vous rendiez compte que votre démarche financière fut effectuée sur un coup de tête ... ou de publicité.

Les appareils dont l'usure prématurée s'effectue sans raison évidente, ou les performances d'un produit acquis récemment et qui se révèlent être les mêmes que celui du précédent, on en a tous connus.

Réduire la durée de vie de vos produits, ou vous vendre exactement la même chose mais sous d'autres formes bien plus jolies ou «modernes» voici que font la plupart des industriels aujourd'hui.

Vous avez probablement été victimes d'une forte coercition ainsi que de leurs stratégies machiavéliques et de cette maladie qui consomme nos appareils et nos comptes en banque qu'on appelle «l'obsolescence programmée».

Non seulement elle nous ronge les poches, mais elle force aussi le consommateur à acheter.

Hier encore, mon téléphone portable de marque Huawei est tombé en panne sans raison apparente après deux ans d'utilisation uniquement !

L'ironie du sort est que le réparer me reviendra plus cher qu'en acheter un nouveau !

On se retrouve à dépenser toujours plus et à alimenter les entreprises qui nous arnaquent.

Sans oublier de mentionner l'enjeu écologique qui en résulte, et cet amas de déchets qui s'accumule et qui détruit nos mers et notre terre.

Même les circuits de recyclage ne peuvent pas prendre en charge ces produits.

En ces temps où la question écologique est d'autant plus importante, agir consciemment est urgent.

Nous jouons, en tant que consommateurs, un rôle très important et nous devons adopter un comportement exemplaire.

Il est nécessaire de trouver de nouvelles alternatives à notre consommation, de la revoir et de la changer.

Et vous, que proposez-vous ? Connaissez-vous des entreprises sensibles à cette cause ?

Je vous remercie de m'avoir lue ».



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

Réflexion sur la notion d'erreur sémantique du lexique verbal : les verbes d'ingestion

Alsmadi Ayman

Université de Mutah, Jordanie

Alsmadiayman1979@yahoo.fr

Reçu le 04-05-2020 / Évalué le 25-05-2020 / Accepté le 15-06-2020

Résumé

Le point de vue que nous adoptons dans cet article consiste à juger l'erreur sémantique du lexique verbal en termes de « degrés de vérité » dans la situation d'acquisition / apprentissage du français langue étrangère. Pour ce faire, nous nous intéressons à certains verbes liés à l'ingestion du type *manger*. Ces verbes peuvent faire l'objet d'une utilisation non conventionnelle qui pourrait être considérée comme erronée. Il s'agit donc de traiter ce type d'énoncés non conventionnels dans lesquels les verbes sont reliés par une relation de troponymie, en nous inspirant d'une part, du « principe conversationnel de qualité » proposé par Grice (1979) et d'autre part, en termes de « degrés de vérité » que nous empruntons à Kleiber (1990). La population choisie se compose d'apprenants jordaniens débutants en français langue étrangère.

Mots-clés : erreur lexicale, verbes d'ingestion, dialectes idiosyncrasiques, maxime de qualité, degrés de vérité

تأمل في مفهوم الخطأ الدلالي للمفردات اللفظية المتعلقة بالأفعال حالة أفعال الابتلاع

المخلص

يسعى هذا البحث الى دراسة الخطأ الدلالي للمفردات اللفظية المتعلقة بالأفعال من خلال دراسة الجمل التي ترتبط فيها الأفعال بعلاقة دلالية هرمية مشتركة وفقا لنظرية "مستوى أو درجات الحقيقة" التي نقترضاها من عالم الدلالة الفرنسي (Kleiber 1990). من اجل القيام بذلك، قمنا بالاستناد بشكل خاص الى بعض الأفعال المتعلقة بمجموعة أفعال الابتلاع او الأكل الواردة في اجابات 56 من الطلبة الأردنيون الدارسين للغة الفرنسية كلغة اجنبية. قمنا ايضا بمناقشة اللهجة الفردية عند (Corder 1971) والتركيز على مقاييس الجودة الواردة في مقالة (Grice 1979) من اجل اقتراح نموذجًا يمكننا من خلاله اعتبار الجملة التي تحتوي على العلاقة السالفة الذكر خطأ ام لا.

الكلمات المفتاحية

الخطأ المعجمي , أفعال الابتلاع, اللهجات الفردية, معيار الجودة, مستوى الحقيقة

Reflection on the notion of semantic error of the verbal lexicon. The case of ingestion verbs

Abstract

The point of view we adopt in this article is to judge the semantic error of the verbal lexical in terms of «degrees of truth» in acquisition/learning situation of French as a foreign language. For this purpose, we are interested in certain verbs related to the ingestion like eat. These verbs may be subject to unconventional use that may be considered erroneous. It is therefore a question of dealing with this type of unconventional statements in which the verbs are relatable by a semantic proximity relation, inspired on the one hand by the conversational quality principle proposed by Grice (1979) and on the other hand, in terms of «degrees of truth» that we take from Kleiber (1990). The population consists of junior Jordanian learners in FLE.

Keywords: lexical error, ingestion verbs, idiosyncratic dialects, conversational maxim of quality, degrees of truth

Introduction

Tandis que les études faites sur les erreurs linguistiques, en apprentissage des langues étrangères sont nombreuses, celles sur l'erreur lexicale à base verbale sont rares. Le but de cet article consiste à traiter la question du lexique sous l'angle de l'erreur lexicale (dorénavant EL). Cette erreur reste, à notre avis, pertinente en didactique des langues étrangères, car elle est une source inestimable d'informations pour l'enseignant ; ce qui lui permet de juger non seulement de l'état de la compétence lexicale acquise par les apprenants, mais aussi de leur niveau et leur progression en langue étrangère.

Dans cet article, nous nous intéressons à l'usage d'énoncés non conventionnels, dans lesquels les verbes marquent une relation de co-troponymie intra/inter domaines en se référant aux certains verbes renvoyant à l'action de *manger*¹. Ces verbes sont produits par des apprenants jordaniens de FLE, arabophones, et plus précisément débutants au niveau universitaire. Nous entendons par énoncé non conventionnel, une proposition qui décrit une situation particulière dans laquelle on peut attribuer à chaque proposition un degré de vérité. S'il faut s'interroger sur la relation qui existe entre la vérité et l'erreur lexicale, il est nécessaire de stipuler que l'esprit humain, comme le signale Le Ny (2005 : 371) « a, de façon innée ou acquise, une réelle préférence pour le vrai ».

La relation de troponymie² est une relation sémantique qui joue un rôle crucial dans la structuration hiérarchique du lexique verbal. Elle détermine les liens

d'inclusion sémantique entre les verbes. Certains verbes décrivent de manière plus précise l'action que d'autres. Ainsi, l'action de *grignoter* est une manière bien précise de *manger*. Le premier verbe (V1) est dit troponyme du second (V2). Selon Fellbaum (1990), la troponymie relie un verbe de sens générique à un autre de sens plus restreint. Le sens d'un verbe est général, si ce dernier ne précise pas certains détails. Par exemple, le sens du verbe *manger* ne spécifie pas certains sèmes comme la composante [+ manière].

Le public visé, étant en cours d'apprentissage et dont le lexique de nature spécifique est jugé très limité, a tendance à recourir aux stratégies compensatoires différentes pour combler sa lacune. Plus particulièrement, il recourt aux verbes de nature générique plutôt qu'aux verbes de nature spécifique. Ce phénomène de prédominance de verbes génériques en apprentissage de L2, a été souligné par Noyau (2005) et Bernicot (1981). Ce même public ne maîtrise pas suffisamment les relations sémantiques que ces verbes entretiennent entre eux (troponymie, méronymie, synonymie, etc.). De ce fait, il commet des erreurs de catégorisation sémantique. Par exemple, dans l'énoncé *elle est en train de manger*, le verbe *manger* - n'étant pas pertinent dans le contexte d'énonciation - a été utilisé plutôt que le verbe visé *grignoter*. Le verbe *manger*, étant de nature générique, s'emploie dans des contextes variés de la vie quotidienne. Contrairement au verbe *manger*, le verbe *grignoter* étant de nature spécifique, possède des traits sémantiques idiosyncrasiques, il véhicule donc un sens très précis et dont l'emploi est très étroit.

Autrement dit, l'hypothèse que nous adoptons consiste à traiter ce type d'énoncés non conventionnels dans lesquels les verbes sont reliés par une relation de troponymie, en nous appuyant sur le « principe conversationnel de qualité » (Grice, 1979) et sur les « degrés de vérité³ », empruntés à Kleiber (1990).

Notre article se compose de quatre sections. Dans la première section, nous présenterons la population ainsi que la méthodologie utilisée. Nous nous intéresserons, dans la deuxième section, à définir la notion d'erreur en général et sa conception du point de vue linguistique. Ensuite, nous ferons la différence entre la notion d'erreur et la notion de faute. Dans la troisième section, nous défendrons une position qui remet en question la notion d'EL chez la catégorie de locuteurs en question, supposant que les apprenants doivent respecter, en tant que locuteur, les principes de conversation, notamment la catégorie de la qualité chez Grice (1979).

L'exploitation des données quantitatives que nous discuterons dans la quatrième section n'est qu'un point de départ pour l'analyse qualitative, à partir de laquelle nous proposerons une approche qui se définit en termes de « degré de vérité », en se focalisant sur l'utilisation des verbes reliés par co-troponymie, qui résulte du caractère flexible et associatif du lexique verbal.

1. Population et méthodologie

Le public, qui a fait l'objet de l'expérimentation mise en place, est constitué de 56 étudiants (principalement des filles) âgés de 20-23 ans. Ils apprennent tous le français en tant que deuxième langue étrangère (en abrégé LE) à titre facultatif. Il est nécessaire de rappeler, à ce propos, que ce groupe est homogène quant au niveau d'apprentissage du FLE. Presque tous ont plus ou moins le même niveau de français. Ils sont tous inscrits dans un programme de licence anglais-français avec de majoration en FLE. Leur niveau de maîtrise du vocabulaire devrait correspondre généralement aux niveaux A2⁴ et B1⁵ du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL).

L'expérimentation réalisée s'appuie sur sept images fixes illustrant une manière bien précise de réaliser l'action de (se) nourrir. Dans le cadre de cet article, nous n'exposons, faute de place, que les résultats de trois images décrites qui sont les plus pertinents, car les autres actions peuvent recevoir pratiquement la même analyse. Notre corpus ne contient donc que 168 énoncés (56 étudiants × 3 énoncés). Les trois images⁶ racontent respectivement les scènes suivantes : un guépard est en train de dévorer une gazelle ; des poules sont en train de picorer et deux filles sont en train de grignoter en regardant la télé. Ces mêmes trois images doivent être normalement décrites respectivement par les verbes suivants : dévorer ; picorer et grignoter. Après avoir énoncé la consigne, nous avons distribué une feuille sur laquelle les apprenants avaient été priés de décrire, par une phrase simple, ce que l'image raconte, sous la forme de la question suivante : Pouvez-vous décrire les images suivantes par une phrase simple ?

2. Le concept d'erreur lexicale

Généralement, les erreurs typiques se divisent en quatre grandes catégories : les erreurs sémantiques, les erreurs syntaxiques, les erreurs phonologiques et les erreurs morphologiques. Nous nous limiterons aux seules erreurs sémantiques *stricto sensu*, plus particulièrement à celles du lexique verbal, que l'on rencontre fréquemment dans la production⁷ des apprenants de FLE.

L'examen des travaux portant sur l'EL montre qu'il n'y a pas de consentement sur cette notion. Cependant, la définition proposée par Hamel et Milicevic (2007 : 29) nous semble pertinente pour notre réflexion. Cette définition s'appuie clairement sur une dimension explicative de l'EL. Hamel et Milicevic attribuent les EL à des connaissances imparfaites des lexies et à des similarités formelles ou sémantiques entre lexies. Ils la définissent en ces termes :

Tout emploi inapproprié d'une lexie L ayant comme cause des connaissances insuffisantes de ses propriétés sémantiques, formelles et/ou de cooccurrence. Un emploi est jugé inapproprié s'il mène à l'agrammaticalité, mais aussi s'il résulte en une maladresse.

Ce type d'erreur est très fréquent dans la production des apprenants débutants de FLE disposant d'un répertoire lexical très restreint. Ces erreurs témoignent donc d'une mauvaise connaissance des propriétés inhérentes à l'unité lexicale. Un phénomène qui pose une problématique à la communication, mais ne l'entrave pas.

En didactique des langues étrangères, les erreurs relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement, alors que les fautes correspondent à des erreurs corrigibles par l'apprenant. Besse et Porquier (1991 : 209) font la différence entre erreur et faute, cette différence est basée sur la dichotomie Chomskyenne compétence/performance. Ce dernier concept, au sens que lui attribue Chomsky, (1965/1971 : 13) « l'emploi effectif de la langue dans des situations concrètes », est le plus facile à cerner lors d'une tâche à accomplir par l'apprenant. En revanche, la compétence, qui se définit selon le même auteur (*ibidem.*) comme « la connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue » est la plus difficile à déterminer.

Pour Besse et Porquier (*idem.*), l'erreur relèverait de la compétence, alors que la faute relèverait de la performance. Il en ressort que l'apprenant ne peut rectifier ses erreurs représentatives de sa grammaire intériorisée, mais qu'il peut fondamentalement rectifier ses fautes. Les erreurs de compétences (dites systématiques) sont en relation au niveau de la connaissance de la LE étudiée à un moment donné, alors que les erreurs de performance (dites non systématiques) sont imputables à l'imperfection du processus d'acquisition de la langue étrangère, et à d'autres causes psychologiques, telles que : le lapsus, des défaillances de mémoire, le stress, l'hésitation, etc.

Les erreurs, faisant partie intégrante du processus d'apprentissage de langue étrangère, ne doivent pas être sanctionnées et ressenties comme une source d'échec, mais elles doivent être acceptées du fait qu'elles constituent une source importante d'informations tant aux apprenants qu'aux enseignants. Notre propos n'est donc ni d'identifier l'origine de ces erreurs (intra-linguale/inter-linguale), ni de suggérer des méthodes de correction pour affronter la situation, mais de proposer une piste de réflexion permettant d'effectuer un traitement plus pertinent des erreurs du lexique à base verbale identifiable dans la production des apprenants de FLE en cours d'apprentissage, et de juger des énoncés non conventionnels qui marquent une relation de co-troponymie en termes de « degrés de vérité ».

La section suivante introduit les maximes de conversation chez Grice, en particulier la catégorie de qualité qui sera nécessaire pour élaborer le modèle que nous adoptons et juger en « degrés de vérité » les énoncés non conventionnels comportant un verbe non pertinent dans son contexte.

3. Principe de coopération

Grice (1979 : 61) développe un principe général qu'il nomme le *principe de coopération*. Ce dernier comporte plusieurs maximes classées en quatre grandes catégories :

1. Catégorie de la quantité ;
 - Soyez aussi informatifs que nécessaire.
 - Ne soyez pas plus informatif que nécessaire.
2. Catégorie de la qualité ou de véridicité ;
 - Ne dites pas ce que vous croyez être faux.
 - Ne dites pas ce que vous n'avez pas raisons suffisants de considérer vrai.
3. Catégorie de modalité ;
 - Soyez brefs.
 - Soyez ordonnés.
 - Evitez de vous exprimer de manière obscure.
 - Evitez l'ambiguïté.
4. Catégorie de la relation
 - Soyez pertinents.

Admettons que les apprenants d'une LE parlent à bon escient et qu'ils respectent le deuxième principe de coopération chez Grice (1979) ; cela implique qu'ils disent ce qu'ils croient vrai. En effet, Le Ny (2005 : 371)⁸, déjà mentionné dans l'introduction, écrit à propos de la vérité que « la vérité a une valeur écologique : les études en cours tendent à montrer que l'esprit humain a, de façon innée ou acquise, une réelle "préférence pour le vrai", qui se manifeste dans l'efficacité ou la rapidité de son fonctionnement ». Cependant, nous suggérerons un modèle dans lequel l'apprenant (A) est censé croire que sa proposition (P) est vraie ; ce qui nous permettra de juger une (P) comme « erronée » ou non. Dans ce sens, il faut considérer deux conditions :

C1. Il faut que (P) soit erronée par rapport à une norme.

Nous avons construit notre première condition autour de la notion de norme. L'erreur est généralement - dans le processus d'apprentissage d'une langue - reliée

à la notion d'ignorance de la norme linguistique, par conséquent, à la notion de transgression par rapport à la norme.

Selon Corder (1971), les phrases que les apprenants produisent (appelée dialecte idiosyncrasique) résultent d'une mauvaise performance. Cela vaut dire que ce dialecte n'est pas partagé avec un groupe social et qu'il est propre à celui qui le parle et pose donc un problème d'interprétation aux natifs. Selon le même auteur, ce dialecte n'est pas normé et ne peut en aucun cas être appelé « erroné », étant donné que cet adjectif admet le non-respect (in)volontaire des règles que le locuteur est, d'une manière ou d'une autre, censé maîtriser. Corder (*idem.*) appelle une erreur une *violation du code* « *breach of code* ». Pour lui, le terme d'erreur « a tendance à être réservée pour la violation volontaire de la norme qui est connue ou devrait l'être en cours d'apprentissage par le contrevenant ».

C2. Il faut que (A) viole la maxime de qualité.

La C2 se construit autour de la catégorie de la qualité. Cette catégorie stipule que l'apprenant comme tout autre locuteur doit respecter cette catégorie. Plus exactement, il ne doit asserter ce qu'il croit être faux. Cette deuxième condition concerne donc plutôt la volonté de l'apprenant de violer volontairement les règles de la langue, ce qui n'est pas le cas, selon nous, chez des apprenants en LE.

Dans ce modèle, en énonçant (P), (A) croit que (P) est correcte, alors (A) asserte ce qu'il croit être vrai.

Compte tenu du fait que la production des apprenants d'une LE ne répond pas à ces deux conditions, la juger en termes d'erreur pourrait être contestable. De ce fait, nous suggérons de considérer les productions des apprenants dans ce contexte comme la suite :

Si la première condition en manque, la phrase peut être considérée comme idiosyncrasique non conventionnelle ;

Si la deuxième en manque, la phrase est involontairement déviante ;

S'il manque les deux conditions réunies, la phrase peut être considérée, dans ce cas-là, comme erronée.

Un énoncé qui ne respecte pas ces deux conditions simultanément doit être traité comme erroné à part entière. Mais, le fait que les énoncés produits par les apprenants ne satisfont pas les deux conditions réunies en même temps, écarte la notion d'EL.

4. Résultats des analyses statistiques

Regardons de près les réponses produites pour décrire les trois images en question, elles peuvent être exprimées comme le montre le tableau suivant :

scène	Verbe visé	1 ^{er} Verbe utilisé	Occ.	2 ^{ème} verbe utilisé	Occ.	Autres verbes/Occ.	Occ.	Non réponse	Total	% manger
1	Dévoré	Manger	41	Dévoré	6	Tuer ; mourir ; couler ; ferveur ; proie.	9	0	56	73%
2	Picorer	Manger	50	Goûter	2	Boire (se) Nourrir	2 1	1	56	89%
3	Grignoter	Manger	48	Regarder	6	Prendre	2	0	56	85%

Tableau 1. Les réponses produites pour décrire les 3 images.

À partir de ces données, nous constatons que les apprenants du FLE en cours d'apprentissage produisent un nombre important de verbes de nature générique. Le verbe *manger* a été employé respectivement pour décrire les trois scènes à 73%, 91%, et 87% à la place des verbes attendus *dévoré/picorer/grignoter*. La surutilisation de ce verbe est incompatible avec le contexte dans lequel il a été produit. En considérant le type de relation sémantique existant entre le verbe produit *manger* et le verbe visé, nous constatons qu'il y a une relation de proximité lexico-sémantique. Ces verbes sont hiérarchiquement reliés et sont sémantiquement proches, car ils véhiculent la même idée d'ingestion.

Décomposer le sens de ces verbes en unités de sens élémentaires permet de comprendre les différences spécifiques qui y existent. Cette décomposition peut se manifester dans le tableau 2⁹ :

Sèmes → ↓ Lexème	(S1) Pour se nourrir	(S2) Par petit morceau	(S3) Entre les repas	(S4) Voracement	(S5) Rapidement
Manger	+	0	-	-	-
Picorer	+	+	0	-	-
Grignoter	+	+	+	-	-
Dévoré	+	-	0	+	+

Tableau 2. Analyse sémique des verbes manger/dévoré

Les verbes ayant le sème positif en commun appartiennent donc à la même catégorie verbale, en l'occurrence, les verbes d'ingestion. Alors que le(s) sème(s) négatif(s) véhicule(nt) une fonction distinctive puisqu'il(s) rend(ent) explicite ce qui fait la différence spécifique entre les verbes examinés. Nous constatons une proximité sémantique entre les quatre verbes. Le point commun entre eux tient à ce qu'ils peuvent potentiellement communiquer la même idée dans des contextes linguistiques variés.

Considérons les réponses produites pour décrire la deuxième scène dans laquelle l'action réalisée par des poules est susceptible de faire utiliser le verbe *picorer*. Nous relevons, comme nous l'avons déjà mentionné, un emploi important du verbe *manger* : il a été utilisé 50 fois, soit 89%. Le verbe *goûter* et le verbe *boire* n'ont été utilisés que 2 fois chacun. Quant au verbe *se nourrir*, il n'a été utilisé qu'une seule fois. Cependant, ces derniers verbes ne sont pas considérés comme erronés, car ils copartagent certains traits en commun avec le verbe attendu. Le verbe attendu qui décrit exactement la scène est le verbe *picorer* n'a pas du tout été utilisé. Il est plus plausible que tous les autres verbes employés pour décrire la même scène. Ces verbes peuvent être représentés selon leurs niveaux de vérité comme suite :

1. picorer décrit exactement la scène est vrai ;
2. manger (troponyme direct) décrit la même scène, est moins vrai que picorer ;
3. se nourrir (troponyme indirect) décrit moins bien la même scène, il est encore moins vrai que manger ;
4. goûter co-troponyme intra-domaine est loin du vrai ;
5. boire co-troponyme inter-domaines est très loin du vrai.

Nous constatons que les verbes employés peuvent être satisfaits à différents degrés. Ceux étant en relation de troponymie sont plus pertinents sémantiquement que ceux employés en relation de co-troponymie intra-domaine (*goûter*)¹⁰ ou encore en relation de co-troponymie inter-domaines (*boire*)¹¹ employés pour décrire la même scène. C'est-à-dire, un verbe troponyme de nature spécifique véhicule une proposition plus vraie qu'une autre proposition comportant un verbe troponyme (in)direct ou un verbe co-troponyme intra/inter domaines. La dernière proposition (*boire*), ne peut en aucun cas, correspondre à la situation donnée, c'est-à-dire, une proposition complètement fautive. La fausseté de la proposition est imputable au complément du verbe boire [+ liquide].

La proposition *elle est en train de manger* n'implique pas nécessairement celle *elle est en train de picorer* ; ce qui fait que nous ne pouvons pas maintenir une relation d'implication du premier énoncé au second. En revanche, la vérité de la

proposition *elle est en train de picorer* implique absolument celle de *elle est en train de manger*, il s'agit là d'une vérité par défaut. Autrement dit, une proposition vraie d'un verbe de nature générique n'est pas nécessairement vraie d'un verbe de nature spécifique, puisqu'il y a, probablement, d'autres verbes possibles qui peuvent vérifier cette proposition. Ainsi *picorer* (V1) est une des manières possibles de *manger* (V2), c'est-à-dire que la proposition qui lui est attribuée ne se reporte pas automatiquement au verbe *manger*.

Conclusion

La conclusion, qu'on pourra établir à partir de l'articulation didactico-linguistique en référence notamment à Corder et aux principes conversationnels de Grice, revus en conditions de vérités de Kleiber, permet de prendre position contre l'erreur du lexique verbal observable dans la production écrite d'un public de FLE en cours d'apprentissage, et à juger les énoncés qui marquent une relation de co-troponymie en termes de « degrés de vérité ».

Du point de vue du processus cognitif de catégorisation, le verbe *manger* est un verbe prototype de la classe des verbes d'ingestion, il se place au niveau intermédiaire. Ce même verbe jouit d'une plasticité sémantique plus grande que les autres verbes appartenant à la même catégorie et de ce fait, il pourrait être utilisé dans des contextes variés. Ce proto-verbe que les apprenants utilisent très souvent s'apprend en premier (dès la première semaine d'apprentissage) contrairement aux autres verbes appartenant à la même classe verbale qui seraient appris ultérieurement. Il est sémantiquement le plus simple, puisqu'il encode moins d'informations et il comporte moins de traits atypiques. En conséquence, le niveau de base auquel s'attache le verbe *manger* se révèle être le niveau saillant dans l'apprentissage/enseignement de la catégorisation verbale.

Sur le plan pédagogique, cette approche permet de suggérer quelques exercices concrétisables visant à faciliter l'apprentissage du lexique verbal en FLE faisant rarement l'objet d'un enseignement explicite. Cela s'effectue par l'exploitation de la relation de troponymie et dont la conception sera orientée plus spécifiquement à l'enrichissement des connaissances lexicales des apprenants, non pas essentiellement par mémorisation, mais par un processus cognitif de structuration du lexique verbal en micros-systèmes organisés autour d'un proto-verbe. La maîtrise de ce processus, nous le croyons, est indispensable pour perfectionner la compétence lexicale des apprenants.

Bibliographie

- Anctil, D. 2012. « Portrait des erreurs lexicales d'élèves de 3^e secondaire en production écrite et proposition de pistes didactiques ». *Pratiques*, Lexique et écriture, n° 155/156, 7-30.
- Bernicot, J. 1981. *Le développement des systèmes sémantiques de verbes d'action*. Paris : Editions du Centre National de la Recherche Scientifique.
- Besse, H., Porquier, R. 1991. *Grammaire et didactiques des langues*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg. www.coe.int/lang-CECR
- Chomsky, N. 1965/1971. *Aspects de la théorie syntaxique*. Trad. de Milner, J.C. Paris : Seuil.
- Corder, S.P. 1971. « Idiosyncratic Dialects and Error Analysis ». *IRAL*. Vol. 9, Issue 2, p.147-160.
- Grice, P. 1979. « Logique et conversation ». *Communication*, 30, la conversation, p. 57-72.
- Fellbaum, Ch. 1999. « La représentation des verbes dans le réseau sémantique WordNet ». *Langages*, 33^e année, 136, p. 27-40.
- Hamel, M.J., Milicevic, J. 2007. « Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS : démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage ». *CJAL*, n° 10, p. 25-45.
- Kleiber, G., Tamba, I. 1990. « L'hyponymie revisitée : inclusion et hiérarchie ». *Langages*, n° 25, p.7-32.
- Kleiber, G. 1990. *La sémantique du prototype. Catégories et sens lexical*. Paris : PUF.
- Le Ny, J.F. 2005. *Comment l'esprit produit du sens*. Paris : Odile Jacob.
- Noyau, C. 2005. Le lexique verbal dans des restitutions orales de récits en français L2 : verbes de base, flexibilité sémantique, granularité. In : Grossmann F., Paveau M.-A. et Petit G. (eds.), *Apprentissage du lexique : langue, cognition, discours*, Grenoble : ELLUG, 65-84.
- Robert, J.P. 2008. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.

Notes

1. Le verbe manger occupe la 28^e place parmi les 50 verbes les plus fréquents du français selon Gougenheim et al. 1697.
2. Nous considérons ici la troponymie positive dans laquelle les verbes se recouvrent temporellement.
3. Kleiber (1990 : 35) propose l'exemple de moineau comme exemple de degrés de vérité.
4. L'apprenant de niveau A2 possède un répertoire lexical limité ayant trait à des besoins quotidiens concrets. CECRL p. 89.
5. L'apprenant de ce niveau prouve une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire (les mots courants), mais des erreurs peuvent naître encore quand il s'agit d'exprimer une idée plus complexe » CECRL p. 89.
6. Les autres images racontent les scènes suivantes : avaler une pilule ; déguster des huitres ; des vaches en train de pâturer des herbes ; gaver des oies.
7. Nous utilisons production tout court pour production écrite.
8. La perspective défendue ici par l'auteur est à la fois psy- et logique ; autrement dit la (validité de) logique classique et sa recherche.
9. Le 0 indique une neutralité sémique pour le sémème en question.
10. Domaine cuisine, pâtisserie.
11. Domaine boisson.

Synergies Algérie n° 28 / 2020



Évolutions
sociolangagières





ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

La production caricaturale politico-sociale : entre liberté d'expression et atteinte à la vocation publicitaire de l'image de marque d'ooredoo en contexte algérien

Said Mahmoudi

Laboratoire LOAPL, Université Mohamed Ben Ahmed-Oran2, Algérie
mahmoudi.said@univ-oran2.dz

<https://orcid.org/0000-0003-3305-127X>

Fatima Zohra Harig Benmostefa

Laboratoire LOAPL, Université Mohamed Ben Ahmed-Oran2, Algérie
harig.fatima@univ-oran2.dz

Reçu le 05-05-2020 / Évalué le 17-05-2020 / Accepté le 15-06-2020

Résumé

Dans cette recherche, nous nous intéressons à l'étude de la contribution du brassage des discours politico-socio-publicitaires dans le processus de production et d'interprétation du sens produit par le caricaturiste Ainouche, autrement dit nous cherchons à étudier la diversité des significations reçues par les différentes lectures du public questionné en contexte algérien et sa relation avec le contexte événementiel à caractère politico-social pendant la période du mouvement populaire algérien. Ce dernier constitue pour nous un terrain d'investigation et une occasion pour mettre en lumière les questions suivantes : comment l'identité visuelle d'une entreprise à des fins publicitaires est-elle choisie, utilisée, investie par le caricaturiste dans la construction du sens de son message ? Son utilisation dans une caricature présente-t-elle une atteinte à la réputation de l'entreprise d'ooredoo ? Et c'est dans une perspective sémio-communicationnelle que notre analyse s'inscrira pour nous permettre d'étudier le discours caricatural, ses signes et la façon dont il incite les lecteurs à dégager des significations et des interprétations qui demandent à être étudiées par le rédacteur de l'image et réfléchies par le récepteur.

Mots-clés : caricature, ooredoo, analyse sémio-communicationnelle, Hirak Algérien

الإنتاج الكاريكاتيري السياسي-الإجتماعي: بين حرية التعبير والوطن في الوظيفة الإشهارية لصورة العلامة التجارية لأوريدو في السياق الجزائري

المخلص

في هذا البحث ، نهتم بدراسة مساهمة مزيج الخطاب السياسي-الإجتماعي-الإشهاري في عملية إنتاج وتفسير المعنى الذي أنتجه رسام الكاريكاتير عينوش ، بعبارة أخرى ، نسعى إلى دراسة تنوع المعاني المتلقاة عن طريق القراءات المختلفة للجمهور المستجوب في السياق الجزائري وعلاقته بالسياق الحدث ذي الطابع السياسي-الإجتماعي خلال فترة الحراك الشعبي الجزائري. حيث يشكل هذا الأخير بالنسبة لنا مجالاً للتحقيق وفرصة لتسليط الضوء على الأسئلة الآتية: كيف يتم إختيار الهوية المرئية للشركة لأغراض الدعاية وإستخدامها وإستثمارها من قبل رسام الكاريكاتير في بناء معنى رسالته؟ هل إستخدامها في الكاريكاتير يضر بسمعة شركة أوريدو؟ سيندرج تحليلنا في إتجاه سيميو-إتصالي للسماح لنا بدراسة الخطاب الكاريكاتوري ، وعلاماته والطريقة التي يشجع بها القراء على تحديد المعاني والتفسيرات التي تتطلب دراستها من قبل محرر الصورة وتخمينها من قبل المتلقي.

الكلمات المفتاحية

كاريكاتير، أوريدو، التحليل السيميو-إتصالي ، الحراك الجزائري

The political-social caricatural production: between freedom of speech and attack on advertising vocation of the image of the brand ooredoo in Algerian context

Abstract

In this research, we are interested in studying the contribution of political-social-advertising discourse brewing in the process of production and interpretation of the meaning made by the caricaturist Ainouche, in other words, we aim to study the diversity of significations received by different interpretations from the targeted audience in Algerian context and its link with the event context with a political-social character during the Algerian popular movement. This later constitutes for us a field of investigation and an opportunity to highlight the following questions: How is the visual identity of a company with advertising aims chosen, used, and invested by the caricaturist in his message meaning construction? In case of using it in a caricature, is it considered as an attack on the reputation of the company ooredoo? And it's all in a semio-communicative perspective that our research is engaging, so as to permit the study of caricatural discourse, it's denotations and the way it persuades readers to produce significations and interpretations which requests to be studied by the editor and reflected by the receiver.

Keywords: caricature, Ooredoo, semio-communicative analysis, Algerian Hirak

Introduction

Nous vivons dans un monde en perpétuel changement là où une simple information communiquée pourra créer un débat. Un débat d'idées ou bien une occasion permettant aux différentes personnes de s'acharner ou bien servir à installer une entente des catégories sociales sur un sujet donné dans l'espace public. Ce dernier représente un lieu de rencontre de multiples représentations sociales qui peuvent se mettre d'accord sur des sujets communs mais parfois il est difficile d'assurer un consensus social. De plus, la société algérienne et avec le déclenchement d'un mouvement populaire surnommé « Hirak¹ » a permis au simple citoyen de s'exprimer librement et d'avoir recours à produire des sens et à commenter des événements. Aldrin (2005 : 189) ajoute que

Les citoyens sont régulièrement amenés à opérer des choix et à émettre des opinions politiques. La vie sociale multiplie en effet les situations où les acteurs sociaux sont contraints d'énoncer publiquement leur avis sur des sujets politiques. L'approche d'une échéance électorale ou la survenue d'un événement politique important mettent la politique au-devant de l'actualité et créent ainsi une synchronisation du temps social sur le temps politique. Pendant

quelques jours ou quelques semaines, la politique envahit les petites séances de bavardage qui tissent les liens de la sociabilité quotidienne.

Ces liens de sociabilité quotidienne permettent la construction d'opinions publiques et le partage des représentations collectives en cette période de crise. Ce changement constitue pour nous un terrain d'investigation et une occasion d'analyser le discours caricatural produit par le caricaturiste Ainouche² sur les réseaux sociaux qui a été porté par des manifestants durant cet événement historique dans le but de mettre en lumière les questions suivantes : comment l'identité visuelle d'une entreprise à des fins publicitaires est choisie, utilisée, investie par le caricaturiste dans la construction du sens de son message ? Son utilisation dans une caricature présente-t-elle une atteinte à la réputation de l'entreprise d'ooredoo ? Nous voulons voir comment le logo de la marque est utilisé, modifié et/ou stéréotypé politiquement, loin de sa mission de discours publicitaire pour faire passer le message au plus grand nombre de lecteurs. Autrement dit, il s'agit de passer de la description du corpus, de sa dénotation aux connotations iconiques et linguistiques suggérées possibles pour tirer les différentes lectures concernant cet état qui fait couler de l'encre depuis le vendredi 22 février 2019, grâce à l'apparition de différents discours hybrides utilisés pacifiquement et artistiquement parlant. C'est dans une approche sémio-communicationnelle que notre étude s'inscrit pour étudier le discours caricatural choisi tout en classant les connotations prédominantes afin d'analyser la rencontre confusionnelle de l'ethos du caricaturiste avec celui de la marque, une prise en considération de la multitude contextuelle socio-politico-culturelle du discours élaboré dans le corpus à analyser. La méthode d'analyse adoptée a été élaborée exclusivement par (Berthelot-Guiet, 2015) pour analyser les discours publicitaires mais nous avons opté pour cette dernière en raison de sa multidimensionnalité qui nous permettra de saisir la reconnaissance de la complexité et la complicité d'hybridation des discours cités ci-dessus.

1. Présentation du corpus, échantillon questionné et méthode d'analyse

Notre corpus repose sur une caricature d'Ainouche, comprenant le logo de l'opérateur de téléphonie mobile « ooredoo » dans un autre contexte loin de sa vocation d'image de marque. Dans cette caricature, nous nous intéressons au brassage des discours politico-socio-publicitaires qui contribuent à la production et à l'interprétation du sens produit et de la diversité des significations reçues par les différentes lectures du public questionné en contexte algérien.

Dans le cadre de cette recherche, nous étudions la production et la réception du sens et sa relation avec les événements à caractère politico-social.

Pour cela, nous avons eu recours au questionnaire comme technique de recherche nous permettant de saisir un nombre suffisant de réponses. À travers ces dernières, nous pouvons avoir un échantillon significatif afin de comprendre le sens reçu que le récepteur a pu dégager en présence de la complexité des relations qui existent entre les différents signes présents dans cette production caricaturale qui était produite après la date du déclenchement du « Hirak » et qui a été partagée à plusieurs reprises sur les réseaux sociaux. Cette image caricaturale constitue l'objet de rencontre de différentes perceptions des participants qui ont été questionnés à propos de ce corpus faisant l'objet de notre étude. De plus, après avoir sélectionné la caricature à analyser, et déterminé le public questionné, nous devons nous intéresser aussi à la dynamique communicationnelle du discours caricatural qui, selon Bonhomme (2010 : 40), a donné lieu aux recherches récentes les plus importantes. En outre, Christian (1993), suite à ses travaux, affirme la nécessité de ne pas dissocier les dessins de la personnalité de leurs auteurs. Dans notre cas étudié, Ainouche se permet de se présenter sur son site officiel en tant que caricaturiste :

Libre et indépendant, qui décide de continuer son combat pour la liberté d'expression à sa manière et avec ses propres moyens. Il est convaincu de la justesse et de la noblesse des causes qu'il rejoint et qu'il défend. C'est ce qui anime le dessinateur et qui le conforte dans ses positions. Ghilas Ainouche est une plume, un talent et une voix d'une nouvelle génération qui se bat avec ses moyens pour exister et imposer sa propre vision du monde et sa manière de voir le quotidien (Meziane, 2018).

Ce caricaturiste définit son art comme « Carica'Tous Risques », c'est-à-dire qu'il est capable de prendre des risques et dire ce qu'il pense en toute liberté, sans craindre de franchir les limites définies en lignes rouges.

Les participants étaient au nombre de 77 questionnés dont 21 hommes et 56 femmes. Nous comptons 30 questionnés appartenant à la classe des 18-25 ans, 27 à la classe des 26-35 ans, 13 à la classe des 36-45 ans, 5 à la classe des 46-55 ans, 1 à la classe des 56-65 ans, et 1 à la classe des 66 ans et +. Tous les participants qui ont répondu aux questions liées à notre recherche ont un niveau académique universitaire. Cette particularité n'est pas un choix ou un objectif ciblé qui entre dans le fait de cerner les résultats de notre étude uniquement sur les personnes ayant un niveau académique, mais c'est une donnée que nous devons prendre en considération lors du processus d'analyse de notre corpus reposant sur la qualité des significations des données et non sur sa représentativité.

Ce questionnaire³ nous a permis de recueillir des réponses allant de la description du sens vers son interprétation. Ces données recueillies constituent une entrée

primordiale dans le processus d'interprétation et d'analyse du corpus choisi qui va avec les objectifs de notre recherche s'intéressant à l'étude et à l'emploi de l'image de marque d'ooredoo dans un contexte autre que celui dit "publicitaire". Les secondes représentations est le sens particulier d'un mot qui vient s'ajouter au sens ordinaire selon la situation ou le contexte. C'est pour cette raison que nous allons nous référer aux réponses des participants dans l'interprétation du discours présent dans la production caricaturale choisie.

2. Résultats et analyse des données

2.1. Présentation et contexte de production du sens de la caricature

Fig.1. Image caricaturale traitant le sujet d'une éventuelle corruption
(*Un pot-de-vin*).

Source⁴ : Consulter la page Facebook officielle du caricaturiste Ghilas Ainouche, 11 Mai 2019.

Cette caricature a été publiée le 11 Mai 2019 sur la page Facebook du caricaturiste Ainouche. Elle a été produite juste 2 mois et demi après le déclenchement du mouvement populaire algérien du 22 Février 2019 et un mois après la date de l'annulation des élections présidentielles du 18 avril 2019 qui ont été refusées par des citoyens algériens dans les différentes wilayas du pays et à l'étranger. Nous rajoutons aussi que Taib Louh, cet ex-ministre de la justice algérienne, a été placé en détention provisoire le 22 Août 2019, poursuivi pour abus de fonction, entrave à la justice, incitation à la partialité et incitation à faux en écriture officielle selon le site officiel de la radio algérienne (APS, 2019).

Après avoir présenté les données de la première et la deuxième question liées à l'identification du sexe et les classes d'âge des participants, nous passons directement à la présentation des données liées aux questions qui suivent. Elles sont exploitées dans la partie synthétique de l'analyse de cette caricature. Pour répondre aux objectifs de notre recherche, nous serons en mesure de présenter les réponses partagées ayant un degré répétitif de 2 fois au minimum dans le texte rédigé ci-dessous qui s'intitule « Analyse et synthèse de la caricature », tout en prenant compte de la pertinence des réponses dites singulières. En outre, nous estimons qu'il est essentiel de présenter le nombre de participants par niveau d'études dans le tableau ci-dessous, afin d'aider tout lecteur de notre article à se situer vis-à-vis de la qualité de l'investissement des données recensées dans l'analyse globale.

Question n ° 3 : Quel est votre niveau d'études ?

Nous comptons 42 titulaires d'un diplôme de Master II, 19 docteurs, et 14 ayant un diplôme de licence et 2 titulaires d'un magistère.

Tableau 1 : nombre des personnes questionnées réparties selon le niveau d'études

Niveau d'études	Nombre de personnes
Licence	14
Master	42
Magistère	2
Doctorat	19

2.2. Analyse et synthèse de la caricature

Tout d'abord, nous remarquons l'emplacement d'un message linguistique placé en haut « Tablettes importées à 40 dollars et facturées à 200 dollars » qui est le titre de cette caricature. Ce titre initie le lecteur à définir l'information communiquée par le caricaturiste, son premier rôle vise à réduire le nombre d'interprétations et renforcer, délimiter la signification, en d'autres termes l'imposer. Cette imposition a guidé les questionnés à révéler le sens premier du thème évoqué dans cette caricature sous plusieurs appellations comme : « la surfacturation », « l'argent » et « le vol d'argent ». Ces mots cachent un autre sens qui, selon certaines réponses, qualifient ces actes d'arnaque au peuple par une mafia. Ces interprétations et ces lectures résultent du processus du repérage du nom de l'une des personnes concernées et le lieu où s'est déroulé l'évènement par rapport au temps du verbe conjugué au passé composé dans le sous-titre « TAYEB LOUH a étouffé l'affaire OOREDOO au tribunal de SIDI M'HAMED ». Ce dernier détaille le premier message et guide les lecteurs à dégager le thème en son sens particulier et global qui traite les phénomènes de « corruption » et du « pot de vain ». Almasy (1974 : 58) ajoute :

La lecture de l'écriture alphabétique est unidimensionnelle et linéaire, celle de l'écriture iconique est bidimensionnelle et prospective. Toutes les difficultés que nous devons surmonter pour réussir la rédaction optimale d'une image viennent du fait que les signes alphabétiques sont codifiés, mais les composants iconiques sont incodifiables.

Alors nous pouvons dire que le message linguistique a été mis en haut pour bénéficier d'un bon emplacement lui permettant de compléter la maîtrise communicationnelle de l'information du message iconique vu qu'il est facilement codifiable si la langue est maîtrisée par le récepteur. Nous remarquons aussi que le caricaturiste a assuré la combinaison et le relais entre les signes linguistiques et les signes iconiques. Lefevre (2008 : 111) apporte la précision suivante:

Des signes qui, en situation, ont une fonction indexicale : les noms propres, les adjectifs démonstratifs, les pronoms relatifs, les pronoms indéfinis, les adverbes de temps et de lieu, les prépositions et les locutions prépositionnelles, etc. Ces signes sont importants car ils permettent de relier les abstractions du langage au monde et nous permettent d'agir.

C'est pour cette raison que le caricaturiste, en tant que rédacteur d'image, a eu recours à l'emploi de l'image de marque d'ooredoo connue par sa couleur rouge et par la signature de ses lettres écrites sous forme de cercle, l'a dessinée sur la valise noire, nous a invités à repérer chacun des personnages clés de cette affaire. Certains questionnés, et même en présence d'illustrations, n'ont pas pu comprendre la présence ou l'implication de cette entreprise dans une affaire pareille. Ils ont considéré l'évènement caricaturé comme un soupçon de corruption alors que d'autres interprétants énergétiques⁵ comme les nomme Pierce ont relié les différents signes et ont décrit « ooredoo » d'opérateur de téléphonie mobile et TAIB LOUH d'ex ministre de la justice algérienne. Certains vont plus loin et, au-delà de la description et la reconnaissance de ces signes, donnent leurs avis d'une manière explicite suite au caractère déclaratif, affirmatif du message linguistique. Ce dernier et grâce à son caractère encourageant fait appel à des représentations sociales, culturelles qui se conceptualisent en des idées toutes faites par rapport au contexte et à la nature de la personne présente dans cette production caricaturale.

Un de ces questionnés a qualifié le personnage d'ooredoo : « d'orient, buveurs d'urines », d'autres confondent l'appartenance de cette entreprise aux émiratis, qualifiés « d'ingérence étrangère » sous l'effet d'une propagande politique dans un moment où l'Algérie vit un changement politico-social, où les rumeurs peuvent être parfois une réalité ou une fausse information à vérifier par des discours événementiels servant à apaiser les tensions et à assurer la maîtrise de l'information au cœur d'un mouvement populaire algérien de plus en plus présent dans un espace public nourri par un brassage d'idées reçues et d'informations médiatisées qui sont à communiquer. Toutes ces informations et idées toutes faites s'inscrivent dans un processus d'analyse stéréotypée du discours par le lecteur. Morfaux (1980 :34) définit le stéréotype de cette manière:

Clichés, images préconçues et figées, sommaires et tranchées, des choses et des êtres que se fait l'individu sous l'influence de son milieu social (famille, entourage, études, profession, fréquentations, médias de masse, etc.) et qui déterminent à plus ou moins grand degré nos manières de penser, de sentir et d'agir.

En outre, cette image fonctionnelle qui, à travers le contact de plusieurs signes porte un sens, est sémantique et incite le lecteur à dégager un sens global que le caricaturiste veut transmettre réellement. Eco (1970 : 14) ajoute :

Les signes iconiques ne possèdent pas les propriétés de l'objet représenté, mais ils reproduisent certaines conditions de la perception commune sur la base des codes perceptifs normaux et par la sélection des stimuli qui -ayant éliminé d'autres stimuli- peuvent me permettre la construction d'une structure perceptive. Cette structure perceptive possède -sur la base des codes de l'expérience acquise- la même signification que l'expérience réelle dénotée par le signe iconique.

Nous remarquons qu'en présence de la combinaison de plusieurs signes, un plus grand nombre de questionnés a pu construire un sens vis-à-vis de la structure perceptive des signes employés par le caricaturiste. Que le signe \$ accompagné de billets verts est synonyme d'argent. Faire ressortir les billets verts permet au lecteur de reconnaître l'importance de la somme d'argent versée à l'ex ministre de la justice. La mettre dans un sac est une traduction iconique du mot « Ch'kara », qui est synonyme de sac par sa dénotation et de beaucoup d'argents dans le sens connoté en dialecte algérien. Faire entourer le personnage portant le sac d'argents de mouches a eu plusieurs interprétations allant de la simple méconnaissance du sens vers la reconnaissance de la saleté de l'affaire. Cette affaire sale met en danger la réputation de ces deux personnages. Ces personnages sont des personnes en réalité, qui ont été qualifiées de malhonnêtes, de personnes pourries, de traîtres, de profiteurs. En outre et par rapport au contexte de la production du sens et sa diffusion, l'interprétation classique de la présence des mouches qui est synonyme de saleté a suivi une autre trajectoire. Cette trajectoire interprétative discursive du sens a qualifié les mouches d'espions qui surveillent et qui contrôlent tous les soupçonnés afin de lutter contre la corruption. Elles étaient décrites d'agents secrets voire de Hirakistes⁶ qui luttent contre la corruption et militent pour une liberté de la justice ou bien de médias de masse qui attendent la moindre information pour assurer l'exclusivité de l'information et faire le buzz. Un des questionnés avait une interprétation toute particulière : il a décrit les mouches de faux profils sur les réseaux sociaux, connus sous le nom de mouches électroniques dont leur rôle réside dans le fait de manipuler l'information ou de perturber les citoyens et faire tourner l'opinion public, l'occuper avec d'autres informations pour ne pas s'intéresser à toute information menaçant certains hommes-clés de l'ancien système d'avant la chute de Bouteflika. De plus, habiller les deux personnages de costumes les fait inscrire dans l'habit de personnes responsables. Cette responsabilité est exposée au danger de salir toute une image d'un corps, d'un système ou d'une autorité si

l'un des responsables n'est pas honnête. Cette expression de malhonnêteté décrite dans cette image caricaturale produit des sens qui varient entre compréhensions et incompréhension du message global. Cette incompréhension du message est une hésitation dans la réponse au sens produit par le caricaturiste. Autrement dit, recevoir l'information, l'interpréter mais refuser de communiquer son contenu résulte de la méfiance de reproduire une information qui a besoin d'affirmation légale et crédible car l'opinion publique en contexte algérien ne reçoit ce genre d'informations que par le biais des rumeurs ou par des images caricaturales, ce qui met l'authenticité et la fiabilité de l'information en question en jeu. De plus, l'incertitude et la méfiance liées à la vérification de l'information est, pour d'autres questionnés, l'information de toutes les informations tant que le caricaturiste a eu la liberté de la décrire ouvertement. Cette liberté d'expression face aux silences des responsables métamorphose les idées reçues envers les dirigeants et les politiciens algériens. Et dire qu'avec l'argent tout peut s'acheter et que certains sont capables de tout faire pour l'avoir, même s'il s'agit d'accrocher un poste clé en tant que responsable et pratiquer la corruption au détriment du peuple et du pays, surtout que le statut occupé par ce responsable ne doit pas être l'objet de discussions liées à des affaires louches. Cette éventuelle réalité a été vue en quelque sorte comme une réalité ironisée par le caricaturiste qui a essayé d'utiliser l'identité de la marque au-delà de sa vocation publicitaire, ce qui peut mettre en danger la réputation de toute une entreprise car, selon Corinne et Arnaud (2007) :

Les consommateurs ne se contentent plus uniquement des messages publicitaires (qu'ils ont appris à décrypter) et s'intéressent de plus en plus à ce qui se passe autour de la marque. [...] Désormais, tout est réputation : éthique, commerce équitable, respect de l'environnement, droits de l'homme, composition des produits, histoire de la société, comportement de ses dirigeants, discrimination raciale, politique de travail... Tout est susceptible de mettre l'entreprise sur le devant de la scène médiatique.

À partir de ces dits, nous affirmons que les questionnés n'étaient pas étonnés de la présence de la corruption. Elle décrit une réalité de façon objectivement subjective, mettant la réputation de l'entreprise d'ooredoo en jeu, vu que la non-confirmation de l'information par les autorités concernées n'a pas eu lieu, ce qui permet au radio-trottoir de faire circuler l'information sous plusieurs versions. Parmi ces versions recensées via le questionnaire, citons l'acceptation des faits, le partage de la vision caricaturée par le rédacteur de cette image, le refus de répondre par insuffisance d'informations, l'indignation des faits, la consolidation des idées reçues, les stéréotypes envers les politiciens et les hommes d'affaires, la reconnaissance d'un sujet tabou

que tout le monde voit mais dont personne n'ose parler en public, soit par négligence ou par indifférence. Cette indifférence envers la politique et les politiciens n'a pas empêché les questionnés de répondre au questionnaire et de s'impliquer avec la thématique étudiée dans notre corpus vu que ce dernier était à l'origine d'une production artistique et informative à la fois. Cette rencontre de l'art avec l'information communiquée a connu un essor surtout pendant la période d'avant et pendant la naissance du mouvement populaire. C'était une occasion pour les algériens de trouver le sourire même en parlant de certains sujets sensibles et qui heurtent leur vie quotidienne. Ce quotidien des premiers mois de l'an 2019 avait une relation pertinente avec le mot « Hirak » : toute information communiquée est une information à plusieurs facettes dont le public ignore ses finalités. Nous remarquons que la révélation du thème de la caricature et les multiples interprétations de ses messages via le traitement de l'information n'ont pas permis aux questionnés de trouver le rapport de cette entreprise avec le contexte de sa production surtout au moment d'une période de changement que traverse l'Algérie. D'autres ont trouvé l'occasion d'exprimer leur volonté et la volonté du peuple algérien pour lutter contre le phénomène de la corruption en Algérie et de libérer le secteur de la justice de toutes les personnes qui agissent sous l'effet de leurs supérieurs et de protéger l'économie du pays de toutes les entreprises étrangères et leurs complices qui se nourrissent d'argent sales. De plus, certains voient que l'origine de l'utilisation de l'identité de la marque d'« ooredoo » dans un tel discours n'est qu'une tentative du caricaturiste à attirer l'attention du lecteur et faire appel à sa mémoire visuelle. Cette mémoire visuelle lui permet de reconnaître l'entreprise en question et de faciliter la lecture du message. Cathelat, Ebguay (1987 : 23) affirment que :

La communication publicitaire, commerciale et parfois socio-politique, est plus magique et passionnelle encore. Plus encore que dans les autres métiers, l'argent et l'art y sont étroitement mêlés. Plus encore que chez les autres, une disproportion apparaît entre la futilité de l'objet et l'ampleur des moyens entre la banalité du produit et la splendeur du message, entre la vulgarité de l'objectif marchand et la religiosité des images évoquées.

C'est à ce moment-là que nous pouvons nous poser des questions-réponses sur l'emploi du logo de la marque d'ooredoo dans une production caricaturale à caractère politico-social. Inscrire une production du sens et la partager, l'interpréter en contexte politico-social pourra avoir un bénéfice sur la stratégie publicitaire de la marque tout en attirant l'attention des lecteurs par la diffusion des informations dites « rumeurs » sous forme d'art, afin de pouvoir reconnaître l'avis de ses clients et les futurs clients dans le but de développer une stratégie de lutte

contre toutes les rumeurs qui circulent dans l'espace public. Ou bien une tentative de repositionnement de la part du caricaturiste afin de décrocher un contrat de publicité de la part d'ooredoo pour le journal électronique où ses œuvres sont diffusées. Soit l'origine étrangère du capital de cette entreprise la place toujours sous le collimateur des conflits politiques, idéologiques et ceux liés à la concurrence entre les différents opérateurs de téléphonie mobile en Algérie, soit ce n'est qu'une simple caricature dans le but de montrer le génie du jeu de mots. Ce jeu de mots et à travers la conception autonymique du logo de l'entreprise ooredoo, le caricaturiste s'est servi de la conjugaison du verbe « vouloir » en arabe afin de produire et d'expliquer le sens d'accord et du consensus entre les deux personnages présents dans la caricature à travers les deux énoncés « tooredoo ? / Bien Sûr, ooredoo ! ». Ce jeu de question et de réponse synonyme de « Tu veux ? / Bien Sûr, je veux ! » en français a permis l'insertion d'un point de vue que (Nølke, 2001 :17) définit comme des « *unités sémantiques avec représentation (des contenus propositionnels) et pourvues d'un jugement* ». Ce point de vue a été exprimé de façon implicitement explicite via une représentation dialoguée dans le but de gagner l'admiration des lecteurs qui peut être au détriment de la réputation de toute une entreprise et de tout un discours de marque. Ce dernier peut être victime ou complice d'un réseau de corruption qui avait touché le sommet de personnes censées assurer la justice et lutter contre toute forme de menace envers l'économie et l'image du pays aux niveaux national et international.

Conclusion

D'après cette étude, l'approche sémio-communication-nelle est au service de l'analyse de la caricature du contexte. Nous sommes face à une caricature d'actualité dont la naissance de l'élaboration du sens est indéfectiblement liée (à/aux) événement(s) et au brassage de multiples stratégies discursives employées par le caricaturiste. Celui-ci a misé sur une rencontre discursive politico-socio-publicitaire qui ne se limite pas à l'étude des signes et de la relation qui existe entre eux pour former un sens mais prend en considération le paratexte de sa production et sa recevabilité diversifiée qui ont été recensés par le biais d'un questionnaire destiné à un public algérien en tant qu'échantillon de signification dans le but d'assurer l'objectivité de l'analyse entre production et réception du sens. En outre, les différentes lectures sémantiques, qu'elles soient au singulier ou au pluriel, avec ou sans combinaison d'autres signes, nous ont orientés vers des conclusions et d'autres questions sur l'utilité d'un logo publicitaire dans une caricature, loin de son premier objectif optant pour la promotion de l'image de marque de l'entreprise visée.

D'abord nous avons constaté la présence d'une nouvelle forme de communication entre un caricaturiste s'adressant à son public et à l'entreprise ooredoo en tant que citoyen défendant les droits du peuple et un caricaturiste qui incarne le rôle de l'investigateur en tant que journaliste citoyen car dans un journal électronique ou sur un réseau social comme Facebook, une image capte l'attention plus qu'un texte et incite les internautes à partager une caricature, qui au fur et à mesure change de signification en fonction de la ligne éditoriale de chaque page Facebook ou en fonction de l'idiologie de chaque internaute facebookeur. C'est pour cette raison qu'il faut se débarrasser de toutes les variables qui peuvent métamorphoser le sens comme les commentaires rajoutés au-dessus du contenu partagé pour assurer la bonne perception et réception du message par le destinataire. Ensuite, tirer les différents avis à travers un canal de diffusion neutre est une nécessité qui, dans notre cas, s'est limitée à l'utilisation de Google Forms comme moyen de partage d'un questionnaire inscrivant la caricature dans sa forme d'expression artistique et journalistique qui nécessite d'être analysée en toute objectivité, avec une description du contexte de la production de cette caricature loin de toute surinterprétation manipulée. Cette surinterprétation du message, malgré son absence dans notre analyse par nécessité d'éthique, est une interprétation chez les différentes catégories de personnes questionnées. Ces dernières et à travers leurs réponses ont marqué une convergence descriptive dans la signification du sens à tous les niveaux de lecture même si, parfois, cette convergence prend de la distance et ne se limite pas à des interprétations communes qui d'une part affirment le risque de mettre la réputation de toute une entreprise en danger et d'autre part se posent des questions sur l'implication d'ooredoo dans cette affaire louche qui erre entre un état de fait réel et un soupçon de corruption. Ce jeu d'incertitude est à l'origine de la non-communication de l'information par les autorités concernées qui laissent le caricaturiste affirmer l'existence de tout un sujet tabou via une production artistico-informative combinant plusieurs stratégies discursives allant de la simple information ironisée jusqu'au détournement de la communication. Ce détournement de communication que le caricaturiste veut éviter à travers un message linguistique pourra avoir un effet différentiel dans un contexte de tension là où le pays vivait dans une sphère médiatique de crise où le brouillage de l'information communiquée est toujours mis à l'expertise et à l'analyse pour connaître qui est avec et qui est contre l'intérêt du peuple. Enfin, la politique peut être l'objet d'une production artistique d'un discours publicitaire d'une marque mais impliquer son logo identitaire de marque dans une caricature à caractère politico-social la met en danger, surtout si cette dernière est la cible de ses concurrents ou victime des mass media en difficultés financières qui optent pour cette forme de communication dans le but de promouvoir l'image d'une entreprise ou atteindre à la réputation de son

concurrent afin d'obtenir un contrat de publicité lui permettant de dépasser son état financier critique tout en violant les droits d'éthique au nom de la liberté d'expression qui peut parfois avoir raison de mettre toute une réalité cachée en lumière, réalité que certains journalistes n'osaient pas divulguer au grand public pour une raison ou pour une autre.

Bibliographie

Aldrin, P. 2005. Chapitre 5. Les rumeurs et le laboratoire ordinaire des opinions *Sociologie politique des rumeurs* (p. 189-247). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

Almasy, P. 1974. «Le choix et la lecture de l'image d'information». *Communication & Langages*, n° 22, p.57-69.

APS. 2019. Cour suprême : l'ex-ministre de la Justice, Tayeb Louh, placé en détention provisoire, <https://www.radioalgerie.dz/news/fr/article/20190822/177307.html> [consulté le 02 janvier 2020].

Berthelot-Guiet, K. 2015. *Analyser les discours publicitaires*. Paris: Armand Colin.

Bonhomme, M. 2010. « La caricature politique. Mots ». *Les langages du politique*, n° 94(3), p. 39-45.

Cathelat, B., Ebguy, R. 1987. *Styles de pub: 60 manières de communiquer : l'expérience EUROCOM*. Paris: Ed d'Organisation.

Christian, D. 1993. *Les crayons de la propagande. Dessinateurs et dessin politique sous l'Occupation*. Paris: CNRS.

Corinne, D., Arnaud, D.-C. 2007. *La crise en 100 mots*. Paris: La Documentation Française.

Eco, U. 1970. « Sémiologie des messages visuels ». *Communications*, p.11-51.

Lefebvre, M. 2008. « Des images et des signes. À propos de la relation indexicale et de son interprétation ». *Recherches sémiotiques / Semiotic Inquiry*, n° 28(3-1), p. 109-124. doi: <https://doi.org/10.7202/1005865ar> [consulté le 15 février 2020]

Meziane, A. 2018. Biographie de Ghilas Aïnouche, <https://ghilasainouche.com/biographie.html> [consulté le 29 décembre 2019]

Morfaux, L.-M. 1980. *Vocabulaire de la philosophie et des sciences*. Paris: Colin.

Nölke, H. 2001. *Le regard du locuteur 2. Pour une linguistique des traces énonciatives*. Paris: Editions Kimé.

Notes

1. Le Hirak est un mot arabe qui signifie « Mouvement », et à la fois, il désigne le mouvement populaire algérien pour le changement, un mouvement basé sur « la silmiya » qui est synonyme de mouvement de changement pacifique pour se différencier du mouvement des Gilets Jaunes en France.

2. Ghilas Aïnouche est un dessinateur de presse algérien, né le 10 octobre 1988 à Sidi-Aïch (Béjaïa) en Kabylie. Tout enfant, il avait déjà le crayon à la main et c'est chez lui qu'il réussit ses premiers dessins avant même son entrée à l'école.

3. Questionnaire établi et publié le 26/12/2019 sur Google Forms, à consulter sur l'url suivant : <https://cutt.ly/xyjhL3a>

4. Caricature publiée le 11 Mai 2019 sur la page officielle de Ghilas Aïnouche, à consulter sur l'url suivant : <https://fr-fr.facebook.com/G.AINOUCHE/posts/2709272465813719> [consulté le 15 février 2020].

5. Charles S. Peirce avait défini 3 différents interprétants dans son Manuscrit MS318 rédigé en 1907.

6. Hirakistes : ce mot désigne les manifestants algériens qui ont participé au mouvement populaire algérien connu sous le nom de « Hirak », ce sont des citoyens qui ont refusés la candidature d'Abdelaziz Bouteflika pour un 5^e mandat. Ils militent pour la liberté, pour la justice et contre toutes les formes de corruption.



Les incidences de la politique linguistique algérienne à l'ère de Bouteflika sur les pratiques langagières des habitants de la commune d'El-Oued

Mounir Miloudi

Université Hamma Lakhdar d'El-Oued, Algérie
miloudi-mounir@univ-eloued.dz

Reçu le 15-05-2020 / Évalué le 17-05-2020 / Accepté le 15-06-2020

Résumé

La présente contribution scientifique s'inscrit dans le cadre d'une recherche postdoctorale en voie de réalisation relative, entre autres, aux paires corrélatives entre la société du Souf et les langues en présence dans la région. Cet article vise comme objectif escompté de cerner les incidences de la politique linguistique adoptée en Algérie à l'ère de Bouteflika sur les pratiques langagières des habitants de la commune d'El-Oued. Le constat que l'arabe dialectal occupe une place considérable dans la production orale des habitants de la région nous a incité à faire cette tentative de découvrir les représentations langagières que se font les habitants sur les langues en présence dans ladite région. C'est ainsi que nous avons eu l'idée de mener cette étude dont nous attendons qu'elle permette de mettre en évidence davantage la situation sociolinguistique de la commune d'El-Oued.

Mots-clés : Politique linguistique, ère de Bouteflika, pratiques langagières, commune d'El-Oued

تأثير السياسة اللغوية الجزائرية في عصر بوتفليقة على الممارسات اللغوية لسكان بلدية الوادي

الملخص

تندرج هذه المساهمة العلمية في إطار بحث ما بعد الدكتوراه، في طور الإنجاز، يتعلق بالترابط الزوجي بين مجتمع سوف واللغات الحاضرة في المنطقة. هذا المقال يهدف إلى تحديد تأثير السياسة اللغوية المتبناة في الجزائر في عصر بوتفليقة على الممارسات اللغوية لسكان بلدية الوادي. ملاحظة أن العربية الدارجة تشغل مكانه مرموقة في التعبير الشفوي لسكان المنطقة، تدفعنا لأخذ المبادرة لاكتشاف التمثلات اللغوية للغات الموجودة في المنطقة. ومن هنا جاءت فكرة القيام بهذه الدراسة التي ننتظر أن تسمح بتوضيح أكثر للوضعية الاجتماعية اللغوية لبلدية الوادي.

الكلمات المفتاحية

سياسة اللغوية- عصر بوتفليقة- الممارسات اللغوية- بلدية الوادي.

The impact of the Algerian language policy during Bouteflika era on the language practices of the inhabitants of El-Oued's district.

Abstract

This scientific contribution is a part of a postdoctoral research being carried out relative to, among others, the correlative pairs between the Souf society and the languages present in the region. This article aims to identify the impact of the language policy adopted in Algeria in the Bouteflika era on the language practices of the inhabitants of the oral production of the inhabitants of the region prompted us to make this attempt to discover the presentations that the inhabitants make about the languages in the region. This is how we came up with the idea of conducting this study, which allows us to highlight more about the sociolinguistic situation of the municipality of El-Oued.

Keywords: Language policy, Bouteflika era, language practices, municipality of El-Oued

Introduction

Notre intérêt pour les pratiques langagières des habitants d'El-Oued, provient de notre expérience professionnelle dans le domaine de l'enseignement dans la région du Souf avec l'orientation de la politique linguistique adoptée par le pouvoir qu'a connu l'Algérie à l'ère de Bouteflika caractérisée essentiellement par l'accélération d'importantes mutations constantes (Bektache, 2018 :22) dues à des ouvertures multidimensionnelles du pays, entre autres, l'officialisation et la promotion de la langue tamazight, la création du Centre National Pédagogique et Linguistique pour l'Enseignement de Tamazight en 2003, la fondation d'un centre de recherche en langue et cultures amazighes en 2018, l'installation de l'académie de la langue amazighe en janvier 2019, l'introduction précoce de l'enseignement du français dans le cycle primaire ainsi que l'ouverture des départements de langue française dans toutes les institutions universitaires du pays.

Notre travail consiste en une étude sociolinguistique tentant de répondre à la question centrale suivante : Comment et dans quelle mesure cette politique linguistique a eu son impact sur les pratiques langagières des habitants, et par conséquent sur les statuts des langues en présence dans une région du sud-est du pays, en l'occurrence le chef-lieu de la wilaya d'El-Oued. Pour ce faire, nous nous appuyons sur une enquête de terrain pour mettre en évidence les différentes attitudes à l'égard des langues en présence et connaître la réaction des habitants face à celles-ci.

1. Considérations sociolinguistiques

Cet article s'inscrit donc dans un angle de vision sociolinguistique. Cette dernière, par définition, s'intéresse aux langues dans la société comme le souligne plusieurs sociolinguistes à l'instar de Philippe Blanchet dans ce passage :

Qui dit société dit aussi langue : « Considérant ainsi que tout ce qui est social est aussi linguistique [...] et que tout ce qui est linguistique est aussi social [...], les sociolinguistes étudient en général et de façon privilégiée les relations mutuelles entre les langues [...] et l'ensemble du monde social : ils [...] cherchent à identifier, expliquer et comprendre les effets réciproques des contextes sociaux sur les pratiques linguistiques et ces mêmes contextes sociaux à partir de leur facettes linguistiques. » (Blanchet, 2018 :84).

La politique linguistique, par une définition synthétique est un certain aménagement des ressources linguistiques dans une ou des communauté(s) en rapport mutuel avec une organisation globale de cette ou ces communauté(s) elle(s)-même(s) (Rispaïl, 2017 : 97). Ainsi, la politique mise en place par l'État algérien depuis l'indépendance est l'orientation vers l'arabisation qui cible la promotion et la généralisation de l'utilisation de la langue arabe au sein de toutes les institutions étatiques au détriment des autres langues en présence sur la scène (Chachou, 2013 :73). La finalité escomptée par le système en question est l'unification nationale, le développement autonome, l'affranchissement de l'ex-colonisateur et le rattachement culturel.

L'adoption d'une politique similaire a engendré une certaine résistance à l'égard de toute autre langue en présence notamment pour le français dans quelques régions du pays dont El-Oued. Dans ce contexte, l'arabisation imposée représente le retour à la souche comme le souligne cette citation : « L'arabisation est devenue synonyme de ressourcement, de retour à l'authenticité, [...] de récupération de la dignité bafouée par les colonisateurs... » (Taleb Ibrahim, 1997 :184).

Il est à signaler que cette politique linguistique algérienne est jugée par quelques linguistes comme négative (Benrabah, 1999), caractérisée par le rejet des autres langues (Bektache, 2009). Elle est monolingue (Dourari, 2011), ce qui a leur égard est en entière contradiction avec un réel vécu humain où « les humains qui ne comprennent et ne parlent qu'une seule langue sont rares et tous les humains ont des pratiques sociolinguistiques plurielles. » (Blanchet, op.cit. : 34), ce qui a engendré au sein de la société un sentiment de rejet de la langue officielle et par conséquence la culture véhiculée par cette langue (Bektache, 2009).

Cette situation sociolinguistique conflictuelle nous a conduit à émettre une hypothèse, qui pour le moment théorique, constitue la question nodale à laquelle nous tentons de répondre dans cet article. Les villes (commune d'El-Oued dans notre cas) sont, en ce qui concerne les langues, des lieux de concentration, de brassage, de métissage, d'innovation mais aussi d'exclusion, de stigmatisation et de ségrégation (Blanchet, op.cit. : 86). La commune en question, se situant dans une région purement arabophone.

La politique linguistique algérienne à l'ère de Bouteflika véhicule aussi par le biais du système éducatif adopté depuis les deux dernières réformes² un phénomène de plurilinguisme algérien. Ledit phénomène internationalement connu trouve son bien-fondé dans l'existence de plus d'un code linguistique au sein de différentes sociétés du monde. Le territoire du pays qui n'est pas exception et tout au long de son histoire, a connu de nombreuses civilisations ayant marqué leurs empreintes permanentes à l'échelle nationale, notamment sur le plan linguistique. Ce constat vient pour expliquer, défendre et mettre l'accent sur le plurilinguisme de la nation. Les Algériens, de ce fait, utilisent plusieurs langues dans leurs vies quotidiennes. Qu'en est-il alors des habitants d'El-Oued ? C'est dans ce contexte que nous désirons connaître les représentations que se font les habitants en question sur les langues en présence.

2. Contexte et cadre d'étude

Pour contextualiser ce propos, notre cadre d'étude est le chef-lieu de la wilaya d'El-Oued dont le toponyme d'origine de la région du « Souf » découle du mot « Suf », qui désigne rivière, fleuve, ou oued en Tamazight. Sa superficie est 82.800 km² les quartiers de la commune actuelle d'El-Oued sont au nombre de soixante-quatre³. Cet endroit est situé en plein centre de la wilaya. Il s'agit d'un espace oasien appartenant au Bas Sahara algérien, implanté dans le Grand Erg Oriental. Cet endroit se situe dans le nord-est du Sahara de l'Algérie à une distance de 95 km du nord-est de Tougourt, à 250 km au nord-est de la wilaya de Ouargla, à 651 km au sud-est d'Alger et à 350 km de la mer tunisienne⁴. Cette région est historiquement caractérisée d'un isolement géographique (Voisin, 2003 : 6) qui le distingue des autres oasis du bas Sahara. Cet isolement connu dans la zone l'a longuement éloigné de tout contact avec autrui, ce qui déduit toute opportunité de cohabitation (Mehri, 2016 : 3).

3. Les langues en présence à El-Oued

Afin de connaître les langues en présence au sein du chef-lieu de la wilaya d'El-Oued ainsi que les places qu'occupent les unes par rapport aux autres, il nous semble pertinent de faire cet aperçu.

3.1. Tamazight

Sur le plan historique, les berbères occupaient l'Afrique du nord ainsi que le périmètre septentrional du Sahara aux environs de 2600 ans avant Jésus Christ. Leur franchissement dans la région d'El-Oued est reconnu indiscutable. Comme le confirme Ibn Khaldoun dans cette citation : « On trouve les berbères dans le pays des dattiers depuis Ghadamès jusqu'au Sous-El-Aqsa, et l'on peut dire qu'ils forment à peu près toute la population des villages situés dans les régions des dattiers du désert. » (Voisin, op.cit. :59).

Pour approuver cette présence, nous pouvons lire également cette confirmation : « Malgré les sables, nous avons pu trouver dans la région de Guémar⁵ une pièce de monnaie du spécimen qu'on attribue à Massinissa : tête de personnage barbu, tournée à gauche, non couronnée ; sur une face et sur l'autre, le cheval galopant » (Nadjah, 1971 : 29).

- Quelques autres écritures vont plus loin pour démontrer cette existence et confirmer l'existence de la civilisation des premières populations berbères au sein de la ville d'El-Oued, à l'image de :
- Noms des lieux : Z'goum (mot signifiant : soucis en Berbère), Trifaoui, Drimini, Magrane, Taghzout, Tiksebt,
- Des noms de variétés de dattiers particuliers du Souf : Tekermest (figue de barbarie), Tacherouit, Tafezouine, Tanaslit, Goundi, Ali-Ourachet, Tamjourt, Taferzait et Tanissine.
- D'autres mots comme : laghioul (âne), lamrar (une corde), kartos (les premières figues).

Quant à l'existence et l'enseignement de cette langue dans ladite région, l'absence d'un nombre suffisant d'enfants émanant des familles amazighophones dans la région a causé l'absence totale⁶ de l'enseignement de cette langue au sein des établissements de la communauté soufie. Sauf quelques familles originaires de Béjaïa et de Tizi-Ouzou qui viennent de s'installer dans la région pour des raisons différentes à l'image du travail dans les secteurs de la santé et de l'éducation.

3.2. Français

Pour mettre en évidence la spécificité de la région du Souf quant à cette langue, A. Boudebia a avancé deux principales raisons, l'une est historique, l'autre géographique qui prennent la part du lion dans ce contexte :

Le Souf a la particularité de tout territoire du Sud algérien : sa population a été isolée, pendant longtemps négligée par la colonisation et le seul contact qu'elle avait avec le colonisateur français se limitait aux cadres et aux militaires. Cet isolement était renforcé par la situation géographique : le Souf est implanté dans le Grand Erg oriental (100 km de dunes au nord, autant à l'est qu'à l'ouest, et 400 km de dunes vers le sud). Contrairement à toutes les oasis sahariennes, qui constituaient des points de relais aux caravanes reliant la rive nord et la rive sud du Sahara, le Souf constituait l'exception, l'angle mort au sein des différents axes des flux transsahariens qui évitaient le Souf et la difficile traversée de l'erg. L'histoire de la région et son isolement expliquent l'originalité de cette population socialement et linguistiquement différente (Boudebia, 2013 :171).

L'extension de cette langue au détriment du nord du pays pendant la période coloniale s'est fait volontairement pour mieux établir la colonisation et l'abolition de toute aspiration identitaire, et ce, de toute urgence et par toutes les façons.

L'occupant n'a pas focalisé ses activités d'acculturation sur les endroits du sud en général, y compris El-Oued, considéré ainsi comme endroit purement militaire (et ce, contrairement aux grandes villes où l'occupant a établi ses établissements scolaires et même ses cathédrales, etc.), ses résidents aperçus comme nomades indigènes qui ont été dépossédés d'écoles régulières.

Dans cette région d'El-Oued, il n'existait pratiquement pas de colon français avec lesquels pouvaient coexister les habitants du territoire. Les seuls français presque n'ont été que des militaires peu enclins à se mêler aux indigènes.

La présence des européens au niveau de la région était donc principalement militaire. La mise en place retardée des écoles dans ces conditions a nourri un retard linguistique en français de toute la zone. D'après la situation générale d'El-Oued n°21 datée du 15 décembre 1948, publiée par le service d'information du cabinet du gouverneur général, Après un siècle et 14 ans de présence du colonisateur en Algérie, le nombre des écoles à El-Oued ne dépassait pas 03 écoles et 150 garçons scolarisés et une déscolarisation totale des filles⁷. D'où le non-épanouissement de l'usage du français dans le parler quotidien d'El-Oued (Miloudi, 2019 :73).

Quant à la cohabitation avec les français, les européens ne représentaient qu'une partie infinitésimale de la totalité des habitants. Leur nombre réel ne dépassait

pas 50 en 1931, 100 en 1942, 300 en 1954 et 450 en 1965. (Voisin, op.cit. : 100) lesdits français étaient majoritairement militaires donc ayant peu de contact avec les populations autochtones. Ce qui représente un autre facteur d'influence négatif sur la propagation du parler français dans la région.

De plus, la région d'El-Oued est une zone connue comme étant un berceau où la religion islamique est très ancrée. En conséquence, pour un nombre important de gens d'El-Oued, le français est un sujet intrus du fait qu'il soit la langue d'une religion adverse avec la sienne. Et c'est comme l'affirme ce passage « L'individu du sud algérien n'a connu le français que comme langue de colonisateur qu'il n'a pas fréquenté, qu'il n'a connu que comme ennemi étranger » (Djedai 2018 : 22).

Les écoles coraniques, quant à elles, pendant la période coloniale, ont joué un grand rôle à maintenir l'arabe dialectal à El-Oued, et donc faire régresser l'usage du français dans la région. Les habitants ne lisaient pas en ce temps-là ; ils ne faisaient pas leurs études pour des raisons religieuses car selon eux, le français est un mécréant et il va les faire sortir de la religion (Miloudi, 2019 :73).

La résistance au sein de la région s'est mobilisée dans les écoles coraniques, les medersas, les zaouïas pour continuer de dispenser l'enseignement de l'arabe, souvent camouflé à travers l'apprentissage du livre sacré « Le Coran » (en plus d'établissements clandestins révolutionnaires). Les habitants ne voyaient donc dans la langue française que celle d'un colonisateur venu imposer sa civilisation en effaçant leur identité.

A. Boudebia l'a bien confirmé dans ce passage : « La population du Souf et ses notables avaient ressenti la présence française comme une menace pour leur religion et leur autonomie » (op.cit. :49).

Ce témoignage d'Ali Abid illustre nettement cette attitude de refoulement du français, l'ancrage arabo-islamique de la région, et la formation fragile des indigènes de la zone.

Quand nous commençons à lire, nous découvrons le contenu des textes présentés : « Ali est un ignorant, Omar est un poltron, Mohammed est un pauvre fellah ». Le maître de l'école coranique voulant discréditer la nouvelle institution qui concurrençait la sienne, commentait avec ironie : « c'est normal, les kouffar ont toujours peur du prophète Mohammed, de son cousin et gendre seyyed Ali et du calife Omar qui les ont battus par le passé ». Il nous incitait maintes fois à renoncer à cette école qui finira selon lui par faire de nous de petits chrétiens. » (2013 :60)

N'oublions pas que les conséquences de la période outrancière des années 1990 appelée décennie noire dans le pays, ont causé une stigmatisation de la langue française et de son enseignement à l'échelle nationale (Chachou, Istambouli, 2016 :20). Cela explique l'attitude négative d'un nombre important des habitants quant à cette langue dont la présence dans la vie quotidienne de la communauté du Souf est presque absente. La politique linguistique d'arabisation volontariste de l'État en est l'une des causes, enracinant cette situation fragile du français dans la région jusqu'au point de son rejet intégral par un nombre important d'apprenants. Cette langue est rejetée de la part des apprenants soufis (Boudebia, 2015 : 39). À cela s'ajoute plusieurs facteurs extralinguistiques qui sont mis en évidence dans notre thèse de doctorat (Miloudi, 2019) dont la thématique porte sur les pratiques langagières des enseignants de français du cycle primaire diplômés de l'université d'El-Oued.

L'arrivée de Bouteflika au pouvoir au mois d'avril 1999 par le biais des dernières présidentielles du 20^e siècle en Algérie et l'adoption de plusieurs réformes notamment au sein du système éducatif et de l'enseignement supérieur ont favorisé le retour en force de la langue française avec une ouverture claire sur les langues étrangères.

Les représentations de cette politique sont marquées par le plurilinguisme et l'ouverture sur les langues dont le français qui a été favorisé à travers l'ouverture officielle d'un département de français au sein de l'université de la région.

Le nombre d'étudiants dudit département de français a connu un réel accroissement au fil de cette dernière décennie. L'évolution de cet effectif a permis à de nombreux étudiants de la région de suivre leurs études en français. Les statistiques ci-dessous montrent bel et bien une nette tendance vers le français. Ce qui nous laisse nous poser ces questions : Cette nouvelle position change-t-elle l'attitude et la représentation des habitants d'El-Oued quant à cette langue ? Facilite-t-elle son intégration dans la vie quotidienne des habitants ?

Année universitaire	2009 2010	2010 2011	2011 2012	2012 2013	2013 2014	2014 2015	2015 2016	2016 2017	2017 2018	2018 2019	2019 2020
1 ^{ère} licence	215	191	314	204	185	102	369	307	386	349	196
2 ^{ème} licence	99	96	82	147	130	150	111	241	206	223	189
3 ^{ème} licence		84	87	69	130	130	115	106	227	215	232

Année universitaire	2009 2010	2010 2011	2011 2012	2012 2013	2013 2014	2014 2015	2015 2016	2016 2017	2017 2018	2018 2019	2019 2020
1 ^{ère} master				31	20	20	38	46	50	74	81
2 ^{ème} master					25	39	36	37	42	47	63

Tableau 1 : Evolution des étudiants du département de français de l'université d'El-Oued par année (2009-2020)

Pour toutes les raisons qui viennent d'être rappelées, et parce qu'El-Oued ne fait pas la dérogation, l'avis de Khaoula Taleb Ibrahimy selon lequel : « plus on va vers le pays profond et vers le sud, la présence du français se fait rare » (Chachou, Istambouli, op.cit. :20) est à prendre en considération. Un surgissement d'une hostilité permanente à l'égard du français est vu dans la région du sud (Mesbahi, 2018 : 577). Cet état de lieu peut-il être justifié par la politique linguistique adoptée par le pouvoir du pays ?

3.3. L'arabe standard

La population d'El-Oued est très influencée par les principes de la culture religieuse, comme le souligne ce passage : « Profondément pénétrée des principes de l'Islam, la population du Souf est très pratiquante. Les derniers foyers autochtones ont embrassé la religion islamique dès la première invasion arabe » (Nadjah, op.cit. : 124).

Les arabes sont venus dans la région d'El-Oued en tant que convertisseurs des gens à la religion musulmane en utilisant l'arabe standard. Cette dernière n'étant autre que celle du livre Saint « le Coran » révélateur de ladite religion. Les berbères de la région, à leur tour, convertis très vite à l'Islam, s'attachèrent également à la maîtrise de l'arabe standard pour de multiples raisons ayant une relation avec la diffusion de la religion. D'abord pour accomplir leurs prières avec, puis mieux comprendre et pratiquer les recommandations de la religion.

Daviault Lucien souligne également cette appartenance « Les Souafas sont des musulmans convaincus, ils se rendent régulièrement à la mosquée pour prier en commun, surtout le vendredi et pendant le Ramadan » (Lucien, 1947 : 09).

Avant l'installation de l'école laïque française en 1886 dans la région, les écoles coraniques, qui existaient au sein de différents villages et quartiers de la région étaient l'unique source pour développer les aspects religieux et intellectuels de la région. L'honneur des familles passait par ce chemin. (Nadjah, op.cit. : 108). L'arabe classique était l'outil de base garantissant ce développement.

L'arabe est étroitement maintenu dans la société d'El-Oued. L'attachement de cette société à cette langue se justifie donc par leur attachement à l'Islam et ces textes saints. La population récente d'Oued Souf est complètement arabophone excepté quelques familles d'origine berbère qui ont immigré dernièrement dans la région.

Ces passages traduisent l'attachement inconditionnel des habitants d'El-Oued à la langue arabe et à la religion musulmane. Ce qui exerce sûrement un impact à l'égard de leurs pratiques langagières surtout en français.

Le facteur qui a conduit au succès des instituts islamiques n'est guère le système d'enseignement original qui s'y opère, ni les inscriptions massives des gens au sein de ces établissements ou encore la sélection habile des matières enseignées [...]Mais c'est surtout la constellation d'enseignants égyptiens qui ont rejoint le Souf et qui se sont très vite intégrés dans la société d'après l'indépendance. Une société dont le colonisateur a tout fait pour effacer la langue et la religion sous prétexte de civiliser les populations. Ces « sauveurs » ont réussi à merveille et très vite à faire revenir en surface des éléments clefs de l'identité nationale à savoir la langue et la religion musulmane véritable ciment de ladite société. Pour mener à bien leurs tâches, ils se mettent à donner gratuitement des cours supplémentaires à multiplier leurs interventions auprès des populations dans les mosquées où ils ont pris la qualité d'imam dans bon nombre d'entre elles. Une véritable révolution s'est vue opérée dans les esprits des habitants en basculant l'ignorance et en s'opposant à l'école française que les gens trouvent trop inappropriée. (Hacène,2011 :277).

3.4. L'arabe dialectal

L'arabe dialectal est la variété soufie caractérisant les pratiques langagières des habitants d'El-Oued. Il s'agit d'une langue véhiculaire influencée par le voisinage tunisien. Nous mettons en exergue cette variété de langue en donnant quelques exemples :

Arkah (ne bouge pas), akhan (nasal), ezreb (dépêche-toi), achha (regarde), bassel (imbécile), achfa (rappelle-toi), atam (plus grand), bajbaj (gonflé), bahlag (fixer), badri (l'aîné), bachma (rassasier), bahza (étape), bao (néant), tawwil (s'équiper), mtektek (fou), tafret (retard), taw (maintenant), djoughma (gorge), khach (entre), dehmes (très mal foutu), das (ranger), defel (vracher), damsa (dôme), dandan (drossier) didane (en forme), dher (enfant), rebib (l'enfant de la femme ou de l'homme), ramla (sable), razraz (cri), zalbah (tricher), saïb (délaïsser),

messabet (dur), *chefchafa* (trop agile), *samour* (grand feu), *tabouna* (four), *tabbas* (baisse-toi), *ami* (dunes), *azlouk* (grossier), *gamez* (assis), *karek* (figé), *mkarfes* (mal foutu), *laoues* (tricher), *lahta* (beaucoup de bruit), *massda* (coup), *neteg* (apparu), *neshab* (je pense que), *habhab* (bavard), *walaf* (il s'habitue).

Ce parler est très proche également de l'arabe standard. D'autres mots viennent du français à l'instar de *stylo*, *bureau*, *automobile*, *collège*, *route*, *bâtiment*, *bicyclette*, *régler*, *trottoir*, *façade*, *couloir*, *branchement*, *cheminée*, etc.

4. Considérations méthodologiques et protocole d'enquête

Nous nous sommes basé sur la méthode hypothético-déductive, autrement dit quantitative dont l'exhaustivité, la cohérence et la simplicité sont mises en évidence. Une technique d'enquête par questionnaire est adoptée durant ce travail, parce qu'elle révèle la plus opérante et la plus significative pour assembler les attitudes des habitants de la commune d'El-Oued sur la problématique traitée dans la présente étude.

Afin de vérifier notre hypothèse et apporter des éléments de réponse à nos questionnements de départ, nous avons chargé des étudiants de Master 1 de filière de français et des enseignants de français du cycle primaire de distribuer des questionnaires rédigés en français et en arabe aux habitants de différents quartiers de la commune qui sont au nombre dépassant les soixante quartiers. L'objectif dudit questionnaire a été clairement expliqué dès le départ au public questionné. Sans influencer les réponses des enquêtés, nous avons interrogé 102 habitants dont 52 femmes, issus de la tranche d'âge entre 18 et 77 ans.

Les questions que nous leur avons posées portent sur plusieurs variantes qui peuvent influencer les pratiques langagières des habitants. Les données de notre enquête sont récapitulées dans 34 questions. Elles portent sur : le niveau d'instruction, la profession, le quartier, la situation familiale, l'origine du conjoint, la langue utilisée à la maison, la langue maternelle, la langue la plus utilisée à l'extérieur de la maison, classement des langues préférées, l'impact de l'espace géographique, les représentations relatives aux langues en présence.

Il est à signaler que sur 120 questionnaires donnés, 102 seulement sont récupérés. Le reste a hésité et même refusé catégoriquement de collaborer dans ce travail pour des raisons inconnues. Ce qui implique un taux de participation de 85% de réponses reçues.

La majorité du public enquêté insiste sur l'objectif assigné du questionnaire. Afin de les assurer la transparence de l'enquête, nous avons clarifié ce propos tout en

garantissant les fins scientifiques de notre étude ainsi que l'anonymat total en leur expliquant que le nom ne sera pas mentionné et en aucun cas nous portons atteinte à la personne ou à son statut.

Le niveau d'instruction est très important dans notre investigation. Les enquêtés ont, dans leur majorité, le niveau universitaire soit 65% du public. Le quart des questionnés ont le niveau secondaire. Un taux de 12% a le niveau moyen. Ce qui signifie la strate la plus intellectuelle de la société qui a répondu à notre questionnaire.

Connaître la profession du public enquêté est cruciale dans notre recherche. Les fonctions exercées par nos questionnés sont diverses, sauf les 14 femmes au foyer, les autres exercent dans des secteurs différents distribués comme suit : Enseignement supérieur (20 %), Éducation (23%), Santé (10%), Agronomie (07%), Commerce (12%), Autres (20%). Le secteur le plus représenté dans notre enquête est donc l'université et l'éducation. Ceci reflète le niveau intellectuel des questionnés.

L'échantillon de la présente étude constitue plus d'une centaine d'habitants de la commune d'El-Oued, ils résident dans les quartiers suivants : Chouhada (17%), Ennour (09 %), El-Hourria (08%), 08mai (08%), Bab El-Oued (07%), 18 février (06%), Sahan (06%), Errimel (05%), Ouled Ahmed (03%), Nezla (02%), Nassim (02%), Sidi Mestour (02%), Ouled Ayyed (03%), Ouled Touati (02%), 300 logements (02%), 19 Mars (02%), Nadhour (02 %), Gueded (02%), les autres quartiers de la commune (12%).

La question relative à l'origine du conjoint a été posée dans une perspective de connaître l'impact de la racine du plus proche collatéral au sujet parlant dans un foyer. Tenir compte de ce paramètre nous semble aussi fondamental dans notre étude. L'origine du conjoint est arabe dans 62 cas de figures collectés, parmi les 67 mariés, 04 sont d'origine Kabyle. Quant au reste du public enquêté est célibataire et n'ayant pas répondu audit questionnaire.

Nous constatons à travers notre enquête du terrain que la langue dominante dans les répertoires langagiers des habitants d'El-Oued, est l'arabe dialectal. Plus de 92% des enquêtés n'utilise que l'arabe dialectal à l'intérieur et à l'extérieur de la maison. Une place importante pareille pour cette langue dans les différentes situations de communication intrafamiliales et extrafamiliales peut être expliquée par l'absence de l'effet de la politique linguistique. 05% des enquêtés dont la langue tamazight est la langue maternelle, utilise cette langue à la maison car l'origine du conjoint est kabyle. Ils utilisent l'arabe standard, considéré comme langue de scolarisation. À l'extérieur pour faciliter l'intercompréhension avec la communauté soufie. La présence timide de la langue Tamazight, pour ne pas dire son absence

est expliquée par des raisons sociopolitiques tellement hétérogènes et complexes. L'usage du français dans la région soit à l'intérieur soit à l'extérieur de la maison ne dépasse pas le 01% ce qui signifie son absence quasi-totale de la vie quotidienne des habitants.

Pour connaître comment les habitants de la commune en question réagissent-ils face aux langues en présence, une analyse approfondie de ces données montre ce qui suit :

	1 ^{ère} position	2 ^e position	3 ^e position	4 ^e position	5 ^e position	6 ^e position
Arabe Standard	73	24	02	00	02	01
Arabe dialectal	17	50	13	13	02	00
Français	04	09	41	31	12	05
Anglais	00	11	39	32	06	01
Tamazight	03	03	02	10	39	47
Mélange des langues	05	05	05	10	61	48

Tableau 2 : Le positionnement des langues préférées pour les habitants de la commune d'El-Oued

Le tableau ci-dessus montre que l'arabe Standard est en 1^{ère} position sur l'échelle de préférence (73 fois). En deuxième position, nous trouvons l'arabe dialectal avec 50 cas de figure. Le français occupe le troisième rang avec 41 cas de figure. Ensuite, nous trouvons l'anglais en 4^e position avec seulement 32 reprises. Le mélange des langues est en 5^e position. Enfin, le tamazight en dernière position. Cette classification démontre la tendance de la population à l'origine et l'identité nationale. Une tendance qui met en exergue la politique linguistique de l'arabisation.

Pour connaître également l'impact de la zone, nous avons jugé utile de poser une question portant sur les langues les plus utilisées à la maison, nous avons pu constater que l'arabe dialectal est la langue qui arrive en tête chez nos enquêtés, avec un taux de 92%. Le Tamazight fait partie du quotidien des locuteurs de la commune d'El-Oued, grâce à l'existence de quelques familles venant de la Kabylie. Nous remarquons également qu'ils sont nombreux ayant répondu par l'affirmative en déclarant que plus de 88% des habitants de la commune d'El-Oued dont l'espace géographique a exercé son influence sur leurs productions langagières, étant donné qu'ils se sentent plus proche des tunisiens que d'autres. Nous illustrons

ce propos via : *C'est trr routard* « allusion faite à *c'est trop tard* », *brachema* « branchement », *amba* « lampe », *triciti* « électricité », *merigla* « Tout est réglé », *date gbouri* « datte à goût pourri », *date melbouza*, « mal posée, écrasée », *sabatte* « sans porte » etc.

En ce qui concerne les représentations du public enquêté à l'égard des langues en présence, nos informateurs résidants du chef-lieu de la wilaya tiennent un discours hétérogène sur les langues en présence. Ce discours marque les différentes attitudes et les représentations des habitants d'El-Oued à l'égard des langues répandues dans la région en question. Pour ce qui est de nomination des langues, les sujets-parlants utilisent souvent le même gabarit syntagmatique, composé de nom de la langue et un complément de nom ou bien nom et un adjectif appréciatif ou dépréciatif.

L'arabe standard, appelé aussi fusha, est nommé chez les sujets parlants de la commune en question comme suit : « langue maternelle » (11), « langue de l'Islam » (10), « la langue de l'identité musulmane » (10), « langue du travail » (9), « langue de l'avenir scientifique » (8), « langue de conversation » (6), « langue de l'origine » (6), « langue des grands pères » (6), « langue d'apprentissage » (5), « langue du coran » (4), « langue de la religion » (4), « langue de communication » (4), « langue courante » (4), « langue officielle » (4), « langue des musulmans » (4), « langue du prophète » (3), « langue fondamentale » (2) et elle représente également « langue des sciences » (2). Des réponses semblables pareilles n'expliquent que la place primordiale de l'identité et l'appartenance arabo-islamique des résidents. Nous notons également l'aspect pragmatique de la science et du travail qui constitue à son tour la référence pour définir l'arabe standard. Nous n'avons distingué aucune réponse négative quant à cette langue.

Pour ce qui est d'arabe dialectal, nos informateurs ont opté pour les représentations suivantes : « langue de la région » (4), « langue d'usage » (5), « langue de l'avenir social » (4), « langue de communication » (8), « langue maternelle » (11), « langue seconde » (2), « langue de la rue » (3), « langue de coutume » (2), « langue traditionnelle héritée » (9), « langue de la vie quotidienne » (6), « langue de l'identité » (12), « langue des grands pères » (6), « langue de la maison » (2), « langue de l'intercompréhension » (5), « langue de culture » (2), « langue de dialogue » (3), « langue locale » (2), « langue des algériens » (8), « langue principale » (1), « langue dégoûtante » (2), « langue normale » (2) et « langue de l'environnement » (3). Une grande majorité a donné une réponse positive et unanime concernant cette langue. Elle représente pour eux une langue maternelle de socialisation et une langue facilitatrice de la communication. Elle occupe à son tour une place cruciale chez les habitants d'El-Oued. Quoique ces derniers reconnaissent que l'arabe dialectal vient en deuxième position après l'arabe standard dont il s'agit qu'un registre entretenant avec l'arabe standard un rapport diglossique.

Pour le français dans la région, et à l'image des autres zones du sud du pays. Les attitudes positives et négatives coexistent même si ces dernières sont majoritairement relativisées. (Chachou, 2018 : 27), une hostilité à l'égard de cette langue et une marginalisation claire est constatée via les réponses du public. Elle est « la langue du colonialisme » (7), « langue de culture » (2), « langue vivante n°2 » (2), « langue de l'héritage » (3), « langue de scolarisation » (3), « langue d'administration » (2), « langue des sciences » (3), « langue de formation et des études universitaires » (5), « langue imposée » (9), « langue de l'ennemi » (6), « langue stigmatisée » (6), « langue du travail » (2), « néant » (4), « langue seconde » (2), « langue des sciences » (3), « langue de la mode » (5), « langue auxiliaire » (3), « langue frein » (2), « langue d'évolution » (2), « langue sans avenir en Algérie » (4), « langue de séquelle coloniale » (2), « langue morte » (7), « langue difficile » (2), « langue dépassée » (5), « langue que je ne l'utilise pas » (7), « première langue étrangère » (1), « langue de prestige » (3) et « langue intruse » (3). Ces représentations ne concrétisent qu'un sentiment de dévalorisation à l'égard de toute pratique langagière en français. Cette image péjorative est faite en référence à l'histoire coloniale de la zone. Pour eux le français est l'asservissement, la violence, le conflit, etc. C'est la langue du sang et du fer et son apprentissage devient une trahison pour la patrie, etc. Des représentations et des attitudes pareilles écartent tous les moyens de contact avec cette langue, ce qui prouve les représentations négatives envers tout ce qui est français et par conséquent des conduites de rejet et de démotivation quant à son apprentissage et sa pratique. Les représentations positives ne peuvent être expliquées que par l'intervention de la politique linguistique notamment en valorisant son usage à l'école, à l'université et dans l'administration.

Pour l'anglais, il est nommé ainsi : « langue des sciences » (13), « langue mondiale » (17), « moyen d'accès aux sciences technologiques » (8), « langue secondaire » (3), « langue vivante 1 » (5), « langue de l'époque » (8), « langue de la culture » (4), « langue d'évolution » (5), « langue la plus utilisée » (6), « langue de la recherche » (5), « langue étrangère 2 » (6), « langue de l'ennemi » (1), « langue facultative » (5), « langue de l'avenir » (4), « langue de tourisme » (2), « langue des études » (6), « langue nouvelle » (2), « langue répandue » (9), « langue que je ne l'utilise pas » (3), « langue intruse » (2) et « langue véhiculaire » (1). Sans compter les représentations négatives, cela signifie que la valeur donnée à cette langue est due à la place qu'occupe l'anglais à l'échelle internationale.

Quant à la langue Tamazight, une nouvelle vision valorisant cette langue est attribuée par les locuteurs de cette région. Ce qui explique l'évolution et la mise à jour de la politique linguistique algérienne optant pour la reconnaissance de la

langue Tamazight comme langue officielle et nationale (Constitution 2002, Article 03 bis) et les dispositifs pris pour assurer sa promotion à l'image de la fondation d'un centre de recherche en langue et culture amazighes en 2018, l'officialisation du 12 janvier comme jour de l'an berbère à partir de l'an 2018, l'installation de l'académie de la langue Tamazight en 2019. Une vision pareille, à son tour, est nommée comme suit : « langue régionale » (4) , « langue patrimoine » (4), « langue de nos frères kabyles » (5), « langue inconnue » (6), « langue ignorée » (4), « langue minoritaire » (3), « langue étrangère non comprise par un grand nombre » (5), « langue des kabyles » (15), « langue de culture » (9), « langue maternelle » (5), « langue de communication » (4), « langue d'épanouissement » (2), « mélange des cultures du pays » (6), « langue que je respecte » (4) et « langue des grands pères » (5).

Les résultats obtenus nous font savoir que les attitudes sont hétérogènes à l'égard de la langue tamazight dans la région. Les informateurs ayant opté pour la langue maternelle sont originaires de Béjaïa et Tizi-Ouzou, ils sont dans la région pour la raison du travail, soit dans le secteur sanitaire soit dans le secteur éducatif. Cette langue est considérée comme symbole concrétisant les origines et l'identité de l'individu. Un nombre aussi important considère le tamazight comme langue des kabyles. Nous avons souligné quand même quelques appréciations négatives à l'égard de cette langue à l'image de : « Les berbères n'aiment les arabes. » (4), « langue morte » (4), « langue non reconnue » (3), « ce n'est pas notre langue » (8), « dialecte ni plus ni moins » (6),

Conclusion et perspectives

Après avoir consulté et vérifié l'ensemble des réponses de nos informateurs, nous avons déduit qu'El-Oued présente des particularités sociolinguistiques et culturelles réservées spécifiques : l'attachement à la culture arabo-islamique et l'encouragement de l'arabisation ont minimisé l'ouverture sur les autres langues. Ce qui réduit l'intervention de la politique linguistique en la matière.

L'idée avancée dans cette citation, est valable dans ce contexte et prouve la forte présence d'une langue non officielle en premier rang et l'incapacité de la politique linguistique adoptée en Algérie d'imposer ce que les textes officiels préconisent quant à la généralisation de l'arabe standard.

Ni l'Etat, ni encore moins les partis politiques ou les associations n'ont de pouvoir sur elles. Les lois sur la généralisation de l'utilisation de la langue arabe promulguées depuis 1991 n'ont eu aucun effet sur le terrain, puisque l'arabe dialectal, le berbère et le français continuent à être utilisés dans les milieux

officiels : administration, école, université... Les aéroports, les transports publics et privés, les autoroutes s'affichent en berbère, en arabe et en français. L'arabe standard ne domine pas tout seul les lieux. (Bektache, 2018 :23).

Les représentations des habitants de la commune d'El-Oued ayant fait l'objet de notre étude nous montrent ainsi que la politique linguistique d'arabisation a été vivement accueillie au sein de la région et que la grande émeute manifestée dans la ville d'El-Oued, revendiquant l'utilisation de la langue arabe dans toutes les administrations confirme que ces événements ont davantage accentué la sorte d'éradication de la langue française tout particulièrement dans la région.

Les résultats représentés semblent indiquer qu'un vrai sentiment de dévalorisation de la pratique langagière en français se traduit en un comportement langagier négatif résultant d'un certain sentiment d'infériorité en face des pratiques langagières qualifiées de l'insécurité linguistique. Cette situation conflictuelle et problématique du français est le fruit d'une trame complexe d'influence mutuelle entre nombreuses conjonctures sociolinguistiques mises en œuvre.

Même l'ouverture d'un département de français au niveau de l'université d'El-Oued en septembre 2008 n'a pas résolu les problèmes des compétences langagières de toute nature du produit fini de l'institution. Cette ouverture qui a laissé supposer la prescription d'un remède aussi bien sur le plan curatif que préventif pour se dépêtrer de la situation perplexe et réduire l'écart existant entre la situation insatisfaisante de la langue française parlée et la situation escomptée, en matière de besoin langagier dans la région. Néanmoins, elle n'a pas influencé la généralisation du bon usage de la langue française dans ladite région.

Au même titre, nul ne nie que la langue et la politique sont intimement liées. Ce slogan connu comme postulat explique la pression exercée par le pouvoir pour promouvoir les langues. Dans notre contexte, ce lien n'est pas concrétisé notamment pour la langue Tamazight qui n'est pas assurée aux écoles de la région malgré son officialisation. Ce qui minimise ses pratiques langagières à l'intérieur de la société. Ce facteur d'influence est expliqué par l'inhabileté de ladite politique linguistique en la matière. Ce passage la met bien relief « *Toute politique linguistique imposée d'en haut par les instances contre les attentes et projets des agents glottopolitiques est vouée à l'échec.* » (Blanchet, op.cit. :123).

Ces résultats de l'enquête indiquent d'une façon claire que l'impact de la politique linguistique est très limité en matière de pratiques langagières des habitants.

Bibliographie

- Abid, A. 2013. *Les enfants du désert*. Alger : Dar-Houma.
- Bektache, M. 2018. « Les noms des arrêts de Bus à Béjaïa : Dimension contrastive de la dénomination des lieux de la ville ». *Studii de gramatică contrastivă*, n°30, p. 22-34
- Bektache, M. 2009. « Contact de langue : Entre compétition des langues et enjeux interculturels à l'université de Béjaïa ». *Synergies Algérie* n°8, p.91-105. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Algerie8/bektache.pdf> [consulté le 10 mai 2020].
- Benrabah, M. 1999. *Langue et pouvoir en Algérie, Histoire d'un traumatisme linguistique*. Paris : Editions Séguier.
- Blanchet, P. 2018. *Éléments de sociolinguistique générale*. Limoges, Lambert-Lucas.
- Boudebia, A. 2013. « Les incidences du contexte sociolinguistique sur l'enseignement-apprentissage du français dans le Sud algérien. Le français, langue seconde ou étrangère ? Le cas du Souf ». *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acledle*, volume 10, numéro 3, 2013-Enseignements universitaires francophones en milieu bi/plurilingues.
- Boudebia, A. 2015. Enseigner le français dans le sud algérien : la prise en compte des particularités du contexte sociolinguistique comme étape préparatoire à une contextualisation didactique. In : *Contextes, effets de contexte et didactique des langues* sous la direction de Béatrice Jeannot-Fourcaud & all. Paris : L'Harmattan, Logiques Sociales.
- Chachou, I. 2013. *La situation sociolinguistique de l'Algérie*. Paris : L'Harmattan.
- Chachou, I. et al. 2016. *Pour un plurilinguisme algérien intégré, approches critiques et renouvellement épistémique*. Paris : Riveneuve éditions.
- Daviot, L. 1947. Bibliothèque de travail, Le Souf (Sud Constantinois), BT n°53, Collection de brochures hebdomadaires pour le travail libre des enfants. Cannes : Imprimerie à l'École.
- Djediai, A. 2018. « Le statut du français en Algérie : Hétérogénéité, retombées et défis didactiques ». *Ex Professo*. n° 03, p.17-23.
- Hacen, D. 2011. *Histoire du retour, mémoires d'un immigré de retour de Redeyef (Tunisie) à El-Oued (Algérie), l'été de l'indépendance*. Tome1, Alger : Éditions Houma.
- Mehri, N.2016. *El Mouâjam al fassih fi lahjet oued Souf, le lexique standard dans le dialecte d'Oued Souf*, Tome 1, El-Oued : Imprimerie Sami.
- Mesbahi, K. 2018. « L'enseignement/apprentissage de FLE dans le Sud Algérien ; défis et Perspectives ». *مجلة البحوث و الدراسات*, n°15, p. 577-588.
- Miloudi, M. 2019. *Les pratiques langagières des enseignants de français du cycle primaire diplômés de l'Université d'El-Oued*. Thèse de doctorat sous la direction de Bektache Mourad : Université de Boumerdès.
- Najah, A. 1971. *Le Souf des Oasis*. Alger : Editions La Maison des livres.
- Rispail, M. 2017. *Abécédaire de sociodidactique*. Saint-Etienne : Publications de l'université de Saint-Etienne.
- Taleb El-Ibrahimi, K. 1997. *Les Algériens et leurs langues*. Alger : Éditions El-Hikma.
- Voisin, A.-R. 2003. *Le Souf monographie*. El-Oued : Editions El-Walid.

Notes

1. Président algérien, élu en 1999, démissionné le 02 avril 2019 suite à une série de manifestations (appelées aussi Hirak) qui ont lieu depuis le 22 février 2019 en Algérie.
2. A. Belkaïd, dans son article intitulé « En Algérie, l'école au défi des langues. » paru dans le monde diplomatique n°152, Avril-Mai 2017 a mis les mains sur ce point en confirmant :

« Le pays n'a connu que trois réformes majeures du système éducatif en 54 ans. L'une, la plus importante, en 1976, a mis en place l'arabisation et l'école fondamentale-presque immédiatement rebaptisée « école fawda-mentale » par l'opinion publique, fawda signifiant « anarchie ». La deuxième, en 1999, a consisté en un léger toilettage des programmes. Et la dernière, en 2006, a fait passer le primaire de six à cinq niveaux. Aujourd'hui, la « deuxième génération des réformes pédagogique » vise à améliorer la préparation des enseignants et de leurs formateurs, à repenser les systèmes d'évaluation et à étoffer l'offre d'enseignement des langues en y incorporant par exemple le turc, le chinois et le coréen. ».

3. Selon les statistiques (mise à jour du 07 janvier 2020) du bureau des statistiques et urbanisme de la commune d'El-Oued.

4. Le golfe de Gabès en Tunisie est la plage la plus proche de la wilaya d'El-Oued.

5. à 15 Kms du chef-lieu de la wilaya d'El-Oued (Vers le nord)

6. Selon la direction de l'éducation de la Wilaya d'El-Oued en mai 2019, aucune école, aucun collège et aucun lycée n'assure l'enseignement de langue Tamazight.

7. Selon la situation générale d'El-Oued n°21 du 15 décembre 1948, émanant du Service d'information du Cabinet du Gouverneur Général : en 1944, 3 écoles existaient.

- École d'El-Oued, construite en 1884 avec 4 classes.
- École de Kouinine, datant de 1888 qui n'avait qu'une classe.
- École Guémar, créée en 1903, comprenait 3 classes.



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

La pratique langagière jeune en contexte algérien : quelques commentaires sociolinguistiques

Abdelnour Benazzouz

Département de français,
Université de Mostaganem, Algérie
benazzouzuniv@gmail.com

Reçu le 15-05-2020 / Évalué le 25-05-2020 / Accepté le 15-06-2020

Résumé

Par l'instauration d'un usage transcodique permanent à la frontière d'une variété (l'arabe dialectal algérien) et d'une langue (le français) devenu au passage sa marque de fabrique, la pratique langagière jeune en contexte algérien nous fait passer d'une linguistique de la langue à une linguistique de la parole voire du discours. En s'aidant de la littérature théorique existante (algérienne et occidentale) et d'un corpus de productions jeunes orales issues d'une enquête réalisée auprès d'une population jeune mixte dans la ville de Mostaganem, on s'interroge dans une démarche descriptive à visée compréhensive sur les caractéristiques sociolinguistiques de cette pratique jeune en contexte algérien qui semble au final remettre en question non seulement le modèle traditionnel saussurien de « langue », c'est-à-dire du système linguistique qui se suffirait à lui-même (le mélange de codes), mais également la notion de genre (pas de différences entre garçons et filles) ainsi que celle des registres de langue (le mélange de registres).

Mots-clés : pratique jeune algérienne, verlanisation, mise en scène, langue, genre

ممارسة اللغة الشابة في سياق جزائري: بعض التعليقات اللغوية الاجتماعية

ملخص

من خلال ترسيخ استخدام دائم للترميز على حدود تشكيلة لغوية (لهجة جزائرية عربية) ولغة (فرنسية)، و التي أصبحت بعد ذلك علامتها التجارية الممارسة الشابة في السياق الجزائري. تأخذنا من لغويات اللغة إلى لغويات الكلام أو حتى الخطاب. بمساعدة الأدبيات النظرية الموجودة (الجزائرية والغربية) ومجموعة من المنتجات الشفوية الشابة مسح أجري مع شباب مختلط في مدينة مستغانم، نتساءل في نهج وصفي بهدف شامل على الخصائص اللغوية الاجتماعية لهذه الممارسة الشابة في سياق جزائري يبدو أنه في نهاية المطاف هناك مراجعة ليس فقط للنموذج السوسوري التقليدي "اللغة"، أي النظام اللغوي الذي يكفي في حد ذاته (مزيج اللغات)، ولكن أيضًا مراجعة لمفهوم النوع الاجتماعي (لا فرق بين الأولاد والبنات) بالإضافة إلى مفهوم تسجيلات اللغة (مزيج التسجيلات)

كلمات المفتاحية

الممارسة الجزائرية الشابة، التهجين، اضاءار، اللغة، الجنس

Young language practice in an Algerian context: some sociolinguistic comments

Abstract

By the establishment of a permanent transcodic use at the border of a variety (Algerian dialectal Arabic) and a language (French) which has become its hallmark, young language practice in Algerian context makes us move from linguistics of language to linguistics of speech or even discourse. With the help of existing theoretical literature (Algerian and Western) and a corpus of young oral productions from a survey carried out with a young mixed population in the city of Mostaganem, we question ourselves in a descriptive approach with a comprehensive aim on the sociolinguistic characteristics of this young practice in an Algerian context which seems in the end to question not only the traditional Saussurian model of «language», that is to say the linguistic system which would suffice in itself (the mixture of codes), but also the notion of gender (no differences between boys and girls) as well as that of language registers (the mixture of registers).

Keywords: young algerian practice, verlanisation, staging, language, gender

Introduction

Par-delà les marqueurs d'identification classique assignés de facto aujourd'hui aux pratiques dites « jeunes », et qui sont pour l'essentiel, la fonction crypto-ludique, la fonction identitaire, ainsi que l'ancrage social (le groupe des pairs) la pratique langagière « jeune » réfère désormais explicitement à une minorité sociale (les jeunes) et produit en même temps de la minoration sociale (la taxation stigmatisante derrière l'adjectif « jeunes »). En effet et comme le note Becetti à propos de la pratique jeune en contexte algérois notamment :

Les pratiques langagières des jeunes, depuis que les études sociolinguistiques ont commencé à s'y intéresser (Conein et Gadet, 1998 ; Merle, 1986 ; Boyer, 1997 ; Calvet, 1984 ; Billiez, 1992 et 2003 ; Goudailler, 1997 ; Bavoux, 2000) ont toujours porté les marques de la déviance, de l'innovation et de l'écart. Cette déviation (jeune) à l'égard d'une certaine norme (adulte) fait que la littérature sociolinguistique actuelle focalise son attention sur les modalités, les fonctionnalités et les motivations de ces parlars réputés être déviantes (Fagyal : 2004). Les pratiques langagières de jeunes lycéens à Alger font partie, elles aussi, de ces formes langagières dynamiques (Becetti, 2011 : 153).

De notre côté, nous nous sommes interrogé dans le cadre d'un article¹ (Benazzouz, 2013) sur cette pratique jeune en contexte mostagnamois. L'enquête² que nous avons menée alors avait explicitement pointé trois constats : le mélange de code comme ressource langagière essentielle à la création/créativité chez la communauté jeune, l'ancrage géographique et social nécessaire à ces productions jeunes (le groupe des pairs), ainsi que l'idée ces pratiques semblent trouver

aujourd'hui un nouveau terrain pour plus de visibilité sociale via les forums de chats et de discussion qu'offrent les réseaux sociaux (Benazzouz, 2013, Miller et Caubet, 2001). Par ailleurs, les pratiques jeunes sont toujours ramenées à une forte dimension identitaire et altéritaire en même temps :

(...) ce qui serait intéressant de voir, c'est l'impact de ces phénomènes langagiers sur le sort des rapports interpersonnels en termes de conception/ perception de l'autre (...) nous pensons que les parlars jeunes exhibent et théâtralissent des tensions relationnelles dues à des instances centrifuges de l'identité ; d'où peut-être cette dynamicité qui caractérise les pratiques jeunes (Becetti, 2011 : 164).

Sur un plan sociologique, il faut rappeler que l'appellation « jeune » désigne explicitement une catégorie sociale, c'est-à-dire cet âge intermédiaire entre l'enfance et l'âge adulte. Cette situation sociale d' « entre-deux » du jeune va cristalliser une forme de relégation sociale pour deux valeurs liées à son univers : d'abord une valeur *distinctive* : le rapport générationnel qui sépare entre les âges sociaux : un jeune est toujours vu et représenté par rapport à un adulte. Ensuite une valeur *opposante* : un jeune vient toujours, dans l'imaginaire social, s'opposer à adulte parce que d'une part, l'adulte est vu comme celui qui incarne ou reproduit la « norme » sociale et que de l'autre côté, le jeune est (sera) toujours perçu comme marginal par rapport à cette même norme. Pour résumer ce propos introductif, deux critères sont consensuellement retenus pour définir le statut du jeune ; le critère biologique (de l'adolescence jusqu'à l'âge de 40 ans) et le critère juridique (la responsabilité civique, un jeune c'est un adulte en devenir).

1. La question contextuelle

Les pratiques jeunes en contexte européen ont été en partie rattachées à des questions idéologiques, voire politiques parce que directement en relation avec la question de l'intégration sociale des jeunes de banlieues issus de communautés dites de la « diversité sociale » (algérienne, marocaine, tunisienne, africaine, etc.). Le phénomène en question (Billiez, 1984, 1985) s'est vu assez tôt inscrit dans une configuration d'urgence « sociale » posée en termes identitaires puisque ces pratiques sont, dans une certaine mesure, représentées comme la manifestation socio-langag re d'un refus d'intégration du modèle social (européen) par ces jeunes.   ce titre, ces jeunes français issus de l'immigration étaient tantôt vus par les pouvoirs publics (les politiques) comme une forme de menace culturelle du fait justement de leur différence linguistique et culturelle d'origine, tantôt vus, par les défenseurs du modèle de langue française pure (Bulot, 2007) comme des acteurs/

passeurs d'autres formes langagières et expressives que celle du français admis en société de l'autre. Mais dans les deux cas, la lecture du phénomène jeune rentrait dans une grille de la culture marginale ou représentant une forme de marginalité par rapport aux représentations et pratiques langagières de la société globale.

Pour ce qui est du contexte algérien, il est à constater que ces pratiques jeunes n'ont pas de statut effectif c'est-à-dire reconnu comme « jeunes » au sein de la société algérienne, en ce sens que la plupart des travaux conduits par les chercheurs et universitaires algériens sur cette question se cantonnent le plus souvent au volet linguistique/descriptif en les envisageant plutôt comme réalisation particulière de la langue avec une constante observée : le mélange de code arabe dialectal « algérien » et français comme principale ressource et stratégie mobilisé pour la création chez les jeunes (Benazzouz, 2013).

Ainsi, ces manifestations socio-langagières jeunes algériennes ont été appréhendées à leur tour en contexte algérien et ce depuis les années 80, 90, comme étant des pratiques langagières déviantes, illicites même. C'est le cas notamment des tags sur les murs, et des graffitis de manière plus générale, stratégies scripturales murales qui opèrent chez la jeunesse algérienne par la dénonciation langagière³ de certaines pratiques du pouvoir en place de l'époque jugées autocrates et injustes et notamment à travers les nombreuses inscriptions à caractère très provocateur sur les murs et façades des bâtiments des cités et des administrations publiques partout en Algérie et ce jusqu'à aujourd'hui ; le but étant de souligner un malaise social des jeunes⁴.

2. La question linguistique : le statut des langues en présence

Le constat que la pratique jeune algérienne fait du mélange de codes arabe dialectal/français sa principale ressource linguistique appelle nécessairement un commentaire sur le statut et la présence de ces deux idiomes en contexte algérien.

2.1. L'arabe dialectal

De l'avis d'un certain nombre de chercheurs algériens, l'arabe dialectal est, avec une certaine variété de la langue berbère, une des langues maternelles attestées des locuteurs algériens (Benrabah, 1993, Taleb-Ibrahimi 1997, Elimam, 2004). De leur côté, Ali-Bencherif et Mahieddine (2016) notent à propos de l'arabe dialectal que :

Même s'il ne bénéficie d'aucune reconnaissance officielle, (l'arabe dialectal) connaît un regain de vitalité. Son usage oral s'étend à la sphère médiatique avec

l'ouverture de nombreuses chaînes de télévision privées. De plus, il s'impose sous une forme écrite dans le paysage linguistique essentiellement dans les affiches publicitaires et les enseignes de commerce, même s'il n'a toujours pas fait l'objet d'une normalisation (Ali-Bencherif, Mahieddine, 2016 :169).

À ce même propos, certains autres chercheurs algériens optent pour une normalisation de cette langue maternelle des locuteurs algériens à travers un dispositif éducatif qui interviendrait dès le cycle primaire : « Certaines études (Abbes-Kara, 2011 ; Boukra, 2012) préconisent un enseignement des (en) langues maternelles pour les deux premières années de l'école afin d'éviter la rupture avec la réalité vécue (la socialisation langagière) que l'arabe standard ne traduit pas » (Ali-Bencherif, Mahieddine, 2016:169). De son côté, Ambroise Quéffelecq (2002) affirme que le mélange arabe dialectal/français adopté en société algérienne aboutit à des « formes métissées » voire hybrides, et c'est notamment le cas de la pratique jeune en contexte algérien qui mobilise justement ce genre de constructions langagières métissées.

2.2. La question du français

Cette langue à côté de l'arabe dialectal devient la langue de communication et d'échange du quotidien des locuteurs algériens. L'itinéraire de cette langue dans l'aire algérienne soulève beaucoup de questionnements ; en effet, de langue étrangère au lendemain de l'indépendance du pays, elle devient petit à petit langue véhiculaire et très fonctionnelle au sein de la société ; d'où une certaine ambiguïté dans les rapports des officiels et du législateur algérien à son égard. Nous attirons enfin l'attention sur le débat qui continue à animer linguistes sociolinguistes mais aussi citoyens francophones et non francophones algériens sur comment qualifier *définitivement* la présence du français en Algérie avec un problème grammatical assez banal en apparence mais très lourd en retombées sociolinguistiques. On ne savait pas quelle préposition mettre après le mot « français » ce qui allait nous donner deux hypothèses assez antagonistes au final : la première hypothèse (restrictiviste) prône un français « en » Algérie en reléguant cette langue à son statut originel de langue étrangère ; cette hypothèse est reprise par la classe intellectuelle arabisante du pays. La seconde hypothèse (ouverte) qui milite pour un français « d' » Algérie reconnaît à cette langue un statut de langue seconde et se voit défendue par la classe intellectuelle francophone du pays (Benazzouz, 2014).

Ajouter à ce fait la population jeune algérienne qui manifeste un regain d'intérêt assez remarquable pour l'idiome du français :

Sur un plan social, et alors que déjà très présente dans les médias traditionnels en Algérie (la télévision, la presse écrite, la radio), qui diffusent divers contenus dans cette langue, la langue française devient également aujourd'hui la première langue (étrangère au passage) de « tchat » chez les utilisateurs algériens sur beaucoup de réseaux sociaux dont les jeunes en constituent la majeure partie. Il s'avère tout autant que le français imprègne de plus en plus les imaginaires et surtout les usages actuels des jeunes locuteurs algériens et ce de manière plus constante et durable que toutes leurs langues maternelles réunies, ce qui constitue en soi un premier indicateur sérieux sur la capacité de déploiement socio-culturel actuel de cette langue dans les aires anciennement colonisées par la France (Benazzouz, 2019 : 225-226).

3. L'enquête

On s'intéresse, dans le cadre de cette contribution, à travers une démarche descriptive à visée compréhensive, à interroger les caractéristiques sociolinguistiques visibles de la pratique langagière jeune en contexte algérien en s'aidant d'un corpus de recherche oral (entrée lexicale) issu d'une enquête récente (janvier 2020) réalisée auprès d'une population jeune mixte (80 garçons et filles âgés entre 15 et 25 ans) interviewée à travers toute la ville de Mostaganem avec pour protocole de recherche la technique de l'entretien (semi-directif) comme moyen de collecte de données. Le but recherché était de relever les mots/expressions utilisés dans l'une ou l'autre des langues parlées par ces jeunes (l'arabe dialectal et le français) en contextualisant leur emploi par rapport à la question du genre et celle des registres de langue mobilisés.

Le guide des entretiens adopté pour notre enquête articulait deux principales questions (posées alternativement en arabe dialectal et en français) :

Pouvez-vous nous citer des mots et/ou expressions que vous utilisez entre vous, fréquemment, et qui vous paraissent nouveaux, jeunes ?

Pensez-vous que ces mots sont utilisés par les garçons, par les filles, ou par les deux ?

La lecture des entretiens réalisés a pointé l'utilisation d'un riche répertoire de mots/vocables/expressions que nous exposons dans ce tableau que nous voulions aussi exhaustif que contrastif entre emplois « garçons » et emplois « filles » interviewés :

Tableau des unités lexicales relevées avec leur traduction française pour les unités en arabe dialectal

Mots/expressions en français	Mots/Expressions en arabe dialectal algérien	Mots/Expressions/ en français transcrits en alphabet arabe	Mots/Expressions en français subissant une Phonétique arabe
<i>Taff</i> : travail (g/f) 5	<i>Zdeg</i> : un homme (g) 6	جو سوي مالاد (je suis malade) (h/f)	<i>bounjour</i> (pour bonjour) (g/f)
<i>Zyva</i> : vas-y (g/f)	<i>tahleeb</i> : faire savoir ((g/f)	اوکی (Ok) (g/f)	<i>Doumaiin</i> (demain) (g/f)
<i>Vanner</i> : rigoler (g/f)	<i>rechka</i> : avoir envie de...(h)	بونجوغ (bonjour) (g/f)	
<i>Vènère</i> : énervé (g/f)	<i>3afssa</i> : truc (g/f)	دومان (demain) (g/f)	
<i>Zarbi</i> : bizarre (g/f)	<i>belekk</i> : pour attirer l'attention (h)	بورکوا (D'accord) (g/f)	
<i>Six-pack</i> : abdominaux (g/f)	<i>Ncha3ni</i> : il m'a énervé (g/f)	باي (pourquoi) (g/f)	
<i>Yeuves</i> : les vieux (g/f)	<i>nakra</i> : l'astuce (g/f)	ياب (bay) (h/f)	
<i>Nickel</i> : parfait, bien (g/f)	<i>L'haache/social</i> : niveau bas (g/f)	جوفي نوبايي ان جودوغانج دابريكو (je vais te payer un jus d'orange d'abricot) (g)	
<i>Boss</i> : le chef (g/f)	<i>tsantih</i> : la poisse (g/f)	سيلفويليز (s'il vous plait: s.v.p.) (g/f)	
<i>Capter</i> : comprendre (g/f)	<i>Khalwi</i> : solitaire, tranquille (g/f)	مغسي مخسي (merci)	
<i>Flamber</i> : se vanter (g/f)	<i>Marche arrière m'hressa</i> : quelqu'un qui ne recule pas (g/f)	هيلوا ا تس مي (Hello it's me) (f)	
<i>Teuf</i> : fête (g/f)	<i>Mregtlou</i> : je l'ai démasqué (cramé) (g/f)		
<i>Tune</i> : argent (g/f)	<i>sans smir, skimi</i> : faire une chose discrètement (g/f)		
<i>Les keufs</i> : la police (g/f)	<i>qwaleb</i> : prétexte (g/f)		
<i>Bagnole</i> : voiture (g/f)	<i>Chrahaali</i> : il m'a cherché la petite bête (g/f)		

Tableau des unités lexicales relevées avec leur traduction française pour les unités en arabe dialectal

Mots/expressions en français	Mots/Expressions en arabe dialectal algérien	Mots/Expressions/ en français transcrits en alphabet arabe	Mots/Expressions en français subissant une Phonétique arabe
<i>Bagnole</i> : voiture (g/f)	<i>Chrahaali</i> : il m'a cherché la petite bête (g/f)		
<i>Bouffer</i> : manger (g/f)	<i>Wesh</i> : pour saluer, interpeller quelqu'un (g/f)		
<i>Balancer</i> : avouer (g/f)	<i>hassoul</i> : bref (g/f)		
<i>Accro</i> : dépendant (g/f)	<i>l'hwal</i> : l'ambiance (g)		
<i>Bouffon</i> : trouillard (g/f)	<i>intik</i> : bien ((g/f)		
<i>Cimer</i> : merci (g/f)	<i>chkil/tfich</i> n'importe quoi (f)		
<i>Myto</i> : menteur (g/f)	<i>legya/lagya</i> : l'ennui, les ennuis (h/f)		
<i>Mortel</i> : bien (g/f)	<i>L'hlel</i> : la femme (h/f)		
<i>Relou</i> : lourd (g/f)	<i>Gosto</i> : le moral (h/f)		
<i>Clasher</i> : critiquer (g/f)	Hogra : injuste, injustice (h/f)		
<i>Zouker</i> : danser (g/f)	<i>Dossier</i> : tenir qq chose sur quelqu'un (h/f)		
<i>Se taper un truc</i> : faire qq chose ((g/f)	<i>Za3ma</i> : genre (h/f)		
<i>Une meuf de la balle</i> : une belle femme (g)	<i>Garro</i> : cigarette (h/f)		
<i>Creuver la dalle</i> : avoir faim (g/f)	<i>Tayah khchine</i> : narcissique (h/f)		
<i>Truc d'ouf</i> : incroyable (g/f)	<i>Da3eech</i> : se dit de quelqu'un qui est violent, agressif dans sa façon de parler ou d'un garçon qui porte la barbe		

Tableau des unités lexicales relevées avec leur traduction française pour les unités en arabe dialectal

Mots/expressions en français	Mots/Expressions en arabe dialectal algérien	Mots/Expressions/ en français transcrits en alphabet arabe	Mots/Expressions en français subissant une Phonétique arabe
<i>Deux de tension</i> : manque de dynamisme (h)	<i>Faire el hlel</i> (h/f) expression très à la mode en ce moment chez les jeunes qui veut dire s'épouser dans un cadre légal		
<i>Kedal</i> , que dalle : rien (g/f) 7			
<i>Mettre une disquette</i> : faire un sale coup (g/f)			
<i>Etre dans son délire</i> : être dans son monde (g/f)			
<i>Ça déchire sa race</i> : j'aime beaucoup (g/f)			
<i>Se taper des barres</i> : rigoler, s'amuser (g/f)			
<i>J'men carre</i> : je m'en moque (h)			
<i>Avoir le seum</i> : avoir (le venin) la rancœur. (g/f)			

En commentaire liminaire à ce qui est exposé dans ce tableau contrastif des emplois jeunes (entre garçons et filles), nous faisons d'abord remarquer que ces derniers font preuve d'une activité verbale aussi mimétique que créative. En effet, ils empruntent énormément aux registres de la langue française (nous y reviendrons sous le titre : « L'univers français ») mais aussi à ceux de l'arabe dialectal en proposant notamment quelques créations lexicales⁸.

3.1. Les pratiques jeunes et la question du genre

À lire le tableau dans une optique comparative, nous observons qu'entre locuteurs jeunes « garçons » et locuteurs « filles », il n'y a pas à priori de différence manifeste

au niveau des emplois des mots jeunes qu'ils mobilisent au quotidien (tableau en supra) ; en faisant un décompte statistique (et proportionnellement à notre corpus d'étude), on remarque que ces jeunes recourent quasiment aux mêmes séquences sans distinctions visibles qui seraient liées à leur appartenance biologique. Les filles interrogées à ce propos nous ont déclaré utiliser les mêmes mots que les garçons (le plus souvent) et qu'à ce titre ces mots sont aussi les *leurs*. Cela peut nous faire penser à l'idée d'un jargon jeune qui pourrait être asexué c'est-à-dire commun aux deux publics concernés (même si cette hypothèse reste discutée par certains spécialistes de la question). Ce premier constat semble critiquer au passage le principe d'une théorie qui oppose les usages en opposant les sexes, c'est-à-dire qui révoque l'idée de pratiques genrées en fonction du sexe de ses locuteurs (les *gender studies*, études de genre) en ce sens qu'il y a une identification voire une intériorisation très prononcée chez les jeunes filles du registre socio-langagier/culturel des garçons ou utilisé par eux.

Sur le plan des emplois, et c'est là un phénomène intéressant, on relève une mise en avant quasi-systématique de mots /expressions qui soulignent une virilité ou qui réfèrent à un imaginaire de la virilité⁹. Ces mots sont également beaucoup récupérés par le public des filles (tableau en supra). Cette mise en avant souligne pour nous un rapprochement avec le jargon cru voire musclé qui caractérise déjà le parler arabe oralisé de la société algérienne avec une culture *machiste* voire « patriarcale » où les références à ce qui fait l'homme (arabe) sont clairement revendiquées. Dans la même veine, on retrouve des traces du réfèrent/univers religieux à travers l'exemple de l'expression « *l'hlel* » ou « faire le *hlel* » (littéralement faire le légal ou le licite, sous-entendu : épouser légalement une femme). Cette formule très populaire en ce moment auprès des jeunes algériens avec un emploi double là aussi chez les garçons et chez les filles, qui dénote également l'idée de *l'homme* qui assume sa responsabilité vis-à-vis d'une femme par le contrat du mariage rejoint aussi l'imaginaire de la culture virile arabe (À faire remarquer, à notre connaissance que cette expression de « faire le *hlel* » est une expression populaire assez datée en société algérienne).

Autre contexte de réhabilitation de certains vocables largement usités chez les jeunes des années 1990 et largement médiatisés par les médias algériens à cette époque à travers les exemples « *gosto* », « *intik* », ou bien encore « *garo* » (tableau en supra) mots qui se voient donc beaucoup utilisés par jeunes aujourd'hui (surtout pour le cas du mot *intik*) Nous citons à cet effet l'exemple de l'émission télévisuelle « bled music », qui diffusait au début des années 1990 sur la chaîne nationale des clips vidéos jeunes en contribuant énormément à faire connaître ces vocables de la communauté jeune.

3.2. L'univers français

Sur un plan langagier et concernant les emplois d'adjectifs en langue française, on note beaucoup d'utilisation et donc de récupération du verlan de France¹⁰ technique qui s'avère très usitée d'ailleurs entre les jeunes de France et notamment ceux de la diversité. Il faut noter à ce sujet et pour peut-être expliquer ce phénomène, le rôle (avant celui des réseaux sociaux) du média de la télévision dans la diffusion et le maintien des nouveautés langagières des jeunes français auprès des jeunes algériens. Mais plus intéressant à relever est une représentation nouvelle liée à l'usage du français en contexte algérien : le fait de parler en français pour ces jeunes enquêtés référerait à une représentation d'un français standard de France, autrement dit, utiliser les mêmes mots que les jeunes de France¹¹ et pour eux donc cela signifie maîtriser cette langue alors que ces mots sont des constructions verlanisées françaises pour la plupart. Ce constat qui marque, disons-le une sérieuse confusion de registre chez ces jeunes renvoie donc d'un point de vue saussurien à une représentation d'un usage erroné, puisque parler une langue et la maîtriser sur un plan formel suppose une connaissance suffisante de ses règles de fonctionnement dit autrement de son registre standard mais jamais celui inférieur (familier, argotique, etc.), ce qui est visiblement le cas de ces jeunes algériens qui en recourant à un registre très familier du français (le verlan) pensent parler ou utiliser une variété « admise » de cette langue, autrement dit correcte.

3.3. Les phénomènes de néographie/bi-graphie

De nouvelles pratiques observées chez notre public d'enquêtés jeunes (quand ils sont sur les supports écrits des réseaux sociaux) et qui relèvent justement de ces nouvelles formes d'écriture dite numérique ou ce qu'on qualifie désormais de néographie (voire de bi-graphie) au sens de Anis (2002), c'est-à-dire que l'on s'intéresse ici à toute graphie qui s'écarterait de la norme orthographique du français standard de France: ainsi la transcription de mots français en alphabet phonétique arabe (partie du tableau : mots/expressions en français transcrits en alphabet arabe¹²), le principe étant de recourir à une graphie arabe pour transcrire des mots français à l'origine pour une finalité de pure dérision. Nous retrouvons également un procédé contraire avec des mots français transcrits en alphabet latin (français donc) que l'on soumet à une phonétique arabe, phonétique qui est très visible au niveau de la graphie (partie du tableau ; mots/expressions en français subissant une phonétique arabe). Il faut dire par ailleurs aussi que ces codages graphiques particuliers concernent non seulement certaines ouvertures conversationnelles (bonjour, salut, hello, etc.) au sens de Goffman (1987) mais aussi

certaines expressions introductives de propos (pardon, s'il-vous-plait, etc.). Nous avons posé aux jeunes la question du pourquoi de l'existence de ces formulations à dominante « arabe dialectal » au niveau de la transcription ; les réponses obtenues indiquaient successivement cinq pistes explicatives :

- a. Fainéantise (comprendre ici ne pas faire l'effort de surveiller sa graphie au moment de l'échange ce qui arrive la plupart du temps à ces jeunes) ;
- b. Non-maitrise du français (de sa graphie et de sa phonétique), ce qui peut être le cas pour certains jeunes locuteurs non francophones ;
- c. Avoir l'habitude d'utiliser un clavier en mode « lettres arabes » ;
- d. Un complexe de langue (stratégie d'évitement) : d'abord parce qu'on essaye d'éviter les critiques s'agissant de la graphie en français vu que les internautes jeunes se corrigent tout le temps entre eux, donc à priori, et par principe de précaution, on écrit en alphabet arabe pour éviter l'erreur en français ;
- e. Le souci ludique : Ce dernier argument de la dimension ludique est intéressant à discuter car il laisse voir ces différentes stratégies de bricolage et de recontextualisation des mots de la langue française dans l'intention de s'approprier « oralement » le français standard écrit de France mais qui reste très oral/oralisé en contexte jeune algérien ce qui donne des transcriptions déviantes de ce genre. À ce propos, on peut tout autant inviter à réfléchir à une socio-didactique de la pratique jeune algérienne qui pourrait mettre en scène l'enseignement de différentes modalités d'usage et de fonctionnement du français jeune en essayant de voir qu'est ce qui sépare la dimension orale de la dimension écrite de cette langue en contexte informel (la rue, les réseaux sociaux). Cette forme d'appropriation de cette langue nous fait penser pour l'instant à l'hypothèse d'un « français jeune d'Algérie » qui commence à s'insituer au niveau des pratiques jeunes.

3.4. Les mots des uns (deviennent) les mots des autres

À ce sujet, nous signalons également le cas de la réappropriation par les jeunes de deux vocables assez médiatisés en ce moment en société algérienne. Ces deux vocables ont deux trajectoires idéologiques différentes mais qui renseignent tous deux sur des phénomènes d'extension, de restriction voire de glissement de sens opérés par le public des jeunes enquêtés.

Pour le premier vocable « *haache* » (corpus en *supra*) qui signifie littéralement « logement précaire », voire « bidonville » est une expression reprise par les jeunes

algériens pour désigner une personne (un jeune en l'occurrence) qui n'est pas à la hauteur (ne s'habille pas à la mode ou n'utilise pas les mots jeunes qu'il faut), le principe de l'emploi étant toujours la dérision entre jeunes.

Le second vocable de « *daeech* » (corpus en *supra*) très connu et très médiatisé en sociétés arabes (troncation/abréviation en langue arabe de « Etat Islamique d'Iraq et du Levant ») quant à lui se dit chez les jeunes de quelqu'un qui est violent, agressif dans sa façon de parler ou tout simplement d'un garçon qui porte la barbe, ce qui relève une valeur stigmatisante sociale qui passe par l'apparence physique immédiatement disponible par le visuel (Mondada, 2002) ; ainsi le raccourci social est rapidement fait entre la personne appartenant à l'organisation terroriste qui porte le même nom et un comportement très stigmatisé socialement parce que jugé inadéquat par les jeunes.

Conclusion et discussion

Poser la question de l'univers et de la pratique jeune algérienne aujourd'hui c'est poser nécessairement la double question sociolinguistique des langues c'est-à-dire à la fois de l'inter-langue(s) , et de l'intra-langue(s) mais aussi plus large des influences socio-culturelles entre langues regroupées à l'intérieur d'une seule pratique qui devient par la force des choses, non pas une langue *des* jeunes, par manque des attributs grammaticaux nécessaires, mais davantage une langue *pour* les jeunes. En remettant en question dans son principe la théorie saussurienne du système linguistique en lui-même et pour lui-même, c'est-à-dire de son principe de l'immanence, par l'imbrication transcodique des langues (qui suffisent à la communication du moins entre jeunes) cette pratique jeune nous fait inéluctablement passer d'une optique de linguistique de la langue à une linguistique de la parole c'est-à-dire de la sociolinguistique. Le tableau ainsi présenté et discuté nous a permis par ailleurs de critiquer (dans les limites scientifique de cette étude) non seulement la notion de genre entre jeunes garçons et jeunes filles mais également la notion de registres distincts de langue (arabe, français) à travers les multiples usages faits par ces jeunes dans l'une ou l'autre des langues où il apparait sciemment une identification voire un regain d'intérêt pour l'usage du français à travers une récupération *jeune* très socialisante de ses mots. À ce sujet, il apparait tout aussi prégnant la dimension orale et son importance dans la compréhension des phénomènes d'appropriation informelle de la langue française (les récupération de mots, d'expressions qu'elles soient standard ou bien verlanisées, les nouveaux codages graphiques) et c'est là où se repose la question cruciale des registres de langues et de leur détermination sur le devenir de la pratique du français en contexte algérien et notamment à travers celle des statuts réels des idiomes non pas en société mais

à l'intérieur de cette pratique jeune ; en effet, on peut légitimement se poser la question de savoir à quel français (langue supposée encore étrangère en contexte algérien !!!) avons-nous affaire finalement avec et par le public des jeunes ? À une variété algérienne dialectale de l'arabe doit-il correspondre finalement une variété voire un usage tout aussi dialectal du français ? La cohabitation entre une variété de langue « l'arabe dialectal » et d'une langue « le français » à l'intérieur de cette pratique jeune algérienne peut-elle tenir ? Un élément de réponse vient de notre cas de recherche exposé et qui penche clairement pour le cas de variété(s) d'arabe à côté de variété(s) de français ce qui nous donnerait au final, d'un point de vue sociolinguistique, une pratique jeune de « variétés » et non pas une pratique de « langues » ...

Bibliographie

- Abbès-Kara, A-Y. 2011. « La variation dans le contexte algérien : enjeux linguistique, socio-culturel, et didactique ». *Approches de la pluralité sociolinguistique : vers quelles convergences de pratiques de recherche et d'éducation*, sous la dir. d'Isabelle Pierozak, Thierry Bulot et Philippe Blanchet, *Cahiers de sociolinguistique*, n° 15 p. 77-86.
- Ali-Bencherif, Z, Mahieddine, A. 2016. « Représentations des langues en contexte plurilingue algérien ». *Revue Circula*, n° 3, p.169.
- Anis J. 2002. « Communication électronique scripturale et formes langagières : chats et SMS », Poitiers, Actes des Quatrièmes Rencontres Technologiques, 31 mai-1 juin 2002.
- Barbérès Jeanne-Marie. 1999. « Analyser les discours, le cas de l'interview sociolinguistique », In : *L'enquête de terrain* (sous la direction de Calvet et Dumont). L'Harmattan.
- Bavoux, C. 2000. « Existe-t-il un parler jeune à la Réunion ? Compte rendu d'une enquête auprès de six groupes d'élèves et d'étudiants », *Études Créoles*, XXIII-1, p.9-27.
- Becetti Abdelali. 2011. « Parlers de jeunes lycéens à Alger : Pratiques plurilingues et tendances altéritaires ». Paris : édition Broché, p.153-164.
- Benazzouz, A. 2019. « Commentaires sur la situation du français en contexte algérien post-colonisé : itinéraire d'une langue dans un espace ». *Socles*, Volume 5, n° 12, p. 425-426.
- Benazzouz, A. 2014. « Le français langue refuge pour la stigmatisation urbaine : ou quand les mots disent les maux ». In : L'Harmattan, collection Espaces discursifs (Sous la direction de Bulot Thierry et Bertucci Marie Madeleine).
- Benazzouz, A. 2013. « Parler...jeune : pour dire quoi ? Retour sur une enquête menée à l'université de Mostaganem. Insaniyat, « L'école : enjeux institutionnels et sociaux ». Numéro double 60-61, p. 107-124.
- Benrabah, M. 1993. « L'arabe algérien véhicule de la modernité », *Cahiers de linguistique sociale*, n° 22 *Minoration linguistique au Maghreb*, sous la dir. de Fouad Laroussi, p. 33-43.
- Billiez, J. (dir.) 2003. *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*. Paris, L'Harmattan.
- Billiez, J. 1992. « Le "parler véhiculaire interethnique" de groupes d'adolescents en milieu urbain ». In : *Des langues et des villes*. Paris : Didier Erudition, p.117-126.
- Billiez, J. 1985. « La langue comme marqueur d'identité ». *Revue européenne des migrations internationales*, vol 1, n° 2.
- Boukra, M. 2012. « Autour de la question de l'arabe dialectal en Algérie, approches sociolinguistiques et sociodidactiques », *Éducation et sociétés plurilingues*, n° 32.

- Boyer, H., 1997. « "Nouveau français", "parler jeune" ou "langue des cités" ? Remarques sur un objet linguistique médiatiquement identifié ». *Langue française*, n°114, p. 6-15.
- Bulot, T. 2007. « Grammaire et parler(s) jeunes : quand la langue n'évolue plus... mais continue de changer ». *Cahiers pédagogiques*. Mai 2007, n° 453, *Etudier la langue*.
- Bulot, T. 2004. « Les parlers jeunes et la mémoire sociolinguistique, questionnements sur l'urbanité langagière ». In : « Les parlers jeunes ici et là-bas, pratiques urbaines et sociales ». *Cahiers de Sociolinguistique*, n° 9, Presses Universitaires de Rennes (Bulot dir.), Rennes, p. 3.
- Calvet, L.J. 1984 : *La Tradition orale*, Paris : PUF. Collection *Que sais-je ?* n° 2122.
- Conein, B, Gadet, F. 1998. « Le français populaire des jeunes de la banlieue parisienne, entre permanence et innovation », in Androutsopoulos, J., Scholz, A, (eds), Actes du Colloque de Heidelberg, Jugendsprache/langue des jeunes/youth language, Frankfurt, Peter Lang, p. 105-123.
- Elimam, A. 2004. *Langues maternelles et citoyenneté en Algérie*. Oran : Éditions Dar El Gharb.
- Fagyal, Zs. 2004. « Remarques sur l'innovation lexicale : action des médias et interactions entre jeunes dans une banlieue ouvrière de Paris ». *Cahiers de sociolinguistique*, 9, p. 41-60.
- Goffman, E. 1987. *Façons de parler*. Traduit de l'anglais par Alain Kihm. Paris. Collection Le sens commun.
- Goudaillier, J.P. 1997. *Comment tu tchatches ! Dictionnaire du français contemporain des cités*. Paris : Maisonneuve et Larose.
- Merle, P. 1986. *Dictionnaire du français branché*. Paris, Seuil.
- Miller, C, Caubet, D. 2001. « « Parlers jeunes » entre street language et branchitude ». Dans *Economia. La revue sociale, économique et managériale*. Juillet-Octobre 2011, n° 12, *avoir 20 ans en 2011*. Rabat : CESEM (HEM), p. 69-71.
- Mondada, L. 2002. « La ville n'est pas peuplée d'êtres anonymes : processus de catégorisation et espace urbain ». *Marges linguistiques*, n° 3, p. 72-90.
- Quéffelec, A, Derradji, Y, Debov, V, Smaali-Dekdouk, D et Cherrad-Bencheffa, Y (dir.) .2002. *Le français en Algérie : lexicque et dynamique des langues*, Bruxelles, Deboeck et Larcier.
- Taleb, I. Kh.1997. *Les Algériens et leur(s) langue(s)*, Alger, Dar El Hikma.

Notes

1. Benazzouz, A. 2013. « Parler...jeune : pour dire quoi ? Retour sur une enquête menée à l'université de Mostaganem. Article paru dans la revue *Insaniyat*, « L'école : enjeux institutionnels et sociaux ». Numéro double 60-61, p. 107-124.
2. Concernait un groupe de jeunes universitaires mostaganémois inscrits en parcours de langue française.
3. À Rappeler que Internet et les réseaux sociaux n'ont pas encore fait leur apparition à cette époque.
4. Cette parole jeune reproduite sur les murs se faisait aussi dans une très grande violence, voire vulgarité langagière pour marquer aussi le degré de mécontentement général de toute une société vis-à-vis de ses gouvernants.
5. Les initiales « g » et « f » renvoient respectivement à garçon et « fille ; entendu donc que le vocable est utilisé soit par un garçon ou par une fille ou bien par les deux quand il y a l'orthographe des deux initiales ensemble (g/f).
6. Le/les sens et/ou traduction(s) du mot disponible en arabe dit algérien, nous sont fournis par les jeunes questionnés eux-mêmes. Nous avons procédé de notre côté à la traduction en français quand l'explication était fournie en arabe algérien.
7. Les deux transcriptions sont disponibles chez les jeunes.

8. Quelques extraits : *tahleeb* (pour faire savoir quelque chose à quelqu'un), *Ncha3ni* (pour il m'a énervé), *nakra* (pour l'astuce, une astuce), *Khalwi* (pour solitaire, tranquille), etc.
9. Quelques extraits : *zdeq*, *rechka*, *3afssa*, *ncha3ni*, *nakra*, *tsantih*, *khalwi*, *marche arrière m'hressa*, *da3eech*, *skimi*, *qwaleb*, *Chrahaali*, *tayah khchine*, etc., (voir corpus en *supra*).
10. Technique langagière empruntée aux jeunes français des banlieues qui consiste à inverser l'ordre des syllabes dans un mot afin de brouiller la graphie qui vas à son tour brouiller le sens du mot, comme *relou* (pour lourd), *ouf* (pour fou), etc.
11. Quelques extraits : *Taff* (pour travail), *Zyva* pour (vas-y) *Vanner* (pour rigoler) *Tune* (pour argent). *Bouffer* (pour manger) etc.
12. Quelques extraits : **بونجوع** (bonjour), **باي** (bay), **سيلفويليز** (s'il vous plaît : s.v.p.), **مغسي محسي** (merci). (Voir tableau *supra*).



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

L'aphérèse et les adaptations phonétiques des monèmes du français dans la langue maternelle en Algérie

Soufiane Bengoua

Université Abd Elhamid Ibn Badis, Mostaganem, Algérie
soufiane.bengoua@univ-mosta.dz

Reçu le 27-05-2020 / Évalué le 05-06-2020 / Accepté le 15-06-2020

Résumé

Trente monèmes qui ont tous en commun la même structure syllabique initiale de type (V-) sont recueillis auprès de dix sexagénaires instruits habitant une zone péri urbaine dans la région de Mostaganem. Une analyse phonétique de ces monèmes permettra de rendre compte de leur adaptation phonétique dans un contexte de contact de langues. En effet, nous pensons que la proximité entre cette variété d'arabe et le français va stimuler une adaptation Phonétique qui commence toujours par une aphérèse qui permet une série d'ajustements et de changements articulaires avec un degré de variabilité assez élevé tributaire de l'environnement phonétique immédiat. Même si nous savons qu'il y a d'autres *points de ruptures* qui facilitent des changements phonétiques entre autres ; dans cette progression, nous nous intéressons au point de rupture qui permet cette adaptation du monème en français à la structure phonétique de l'arabe, car si cette structure syllabique initiale de type (V-) ne rompt pas, aucun changement ne suivra. Nous allons trouver les réponses aux questions qui suivent : Quelle sera la structure phonétique de ces réalisations en situation de contact avec cette variété d'arabe ? Il y aurait une sorte d'adaptation phonético-phonologique générée par ce contact de langues qui, sur l'axe de la contiguïté a provoqué une aphérèse qui aurait modifié totalement ou à moitié la structure des réalisations isolées. Nous allons définir le contexte et le corpus, puis nous esquisserons les structures syllabiques de l'arabe classique, de l'arabe algérien et du français. Nous analyserons les différentes adaptations phonétiques des trente réalisations recueillies.

Mots-clés : monèmes, contact de langues, aphérèses, structures syllabiques, adaptations phonétiques

الفسخ والتكيف الصوتي للكلمات الفرنسية في اللغة الأم في الجزائر

ملخص

تم جمع ثلاثين كلمة تشترك جميعها في نفس البنية الأولية للمقطع من النوع (V-) من عشرة متحدثين متعلمين من ستين عامًا يعيشون في منطقة شبه حضرية في منطقة مستغانم. سيتيح التحليل الصوتي لهذه الكلمات حساب تكيفها الصوتي في سياق الاتصال باللغات. في الواقع، نعتقد أن القرب بين هذا التنوع من العربية والفرنسية سيحفز التكيف الصوتي الذي يبدأ دائمًا بفصل يسمح بسلسلة من التعديلات والتغييرات المفصلية بدرجة عالية إلى حد ما من التباين اعتمادًا على بيئة صوتية فورية. حتى لو علمنا أن هناك نقاط كسر أخرى تسهل التغييرات

الصوتية من بين أمور أخرى ؛ في هذا التقدم ، نحن مهتمون بنقطة الانكسار التي تسمح بتكثيف الكلمة في اللغة الفرنسية مع البنية الصوتية للغة العربية ، لأنه إذا لم ينكسر هذا الهيكل المقطعي الأولي من النوع (V-) ، فلن يتبع ذلك أي تغيير. سنجد إجابات على الأسئلة التالية: ما هي البنية الصوتية لهذه الإنجازات في اتصال مع هذا التنوع في اللغة العربية؟ سيكون هناك نوع من التكيف الصوتي-الصوتي الناتج عن هذا الاتصال للغات ، والذي تسبب على محور التلاصق فصلاً كان من شأنه أن يعدل كلياً أو نصف هيكل الإدراك المعزول.

سنحدد السياق والجسم ، ثم سنحدد الهياكل المقطعية للعربية الكلاسيكية والعربية الجزائرية والفرنسية. سنقوم بتحليل التعديلات الصوتية المختلفة للإنجازات الثلاثين التي تم جمعها.

الكلمات المفتاحية

كلمات ، اتصال لغوي ، فصل ، تراكيب مقطعية ، تكيفات صوتية

Apheresis and phonetic adaptations of French monemes in the mother tongue in Algeria

Abstract

Thirty monemes which all have in common the same initial syllabic structure of type (V-) are collected from ten educated sexagenarians living in a peri-urban area in the region of Mostaganem. A phonetic analysis of these monemes will make it possible to account for their phonetic adaptation in a context of language contact. Indeed, we think that the proximity between this variety of Arabic and French will stimulate a phonetic adaptation which always begins with an apheresis which allows a series of adjustments and articulation changes with a fairly high degree of variability depending on the immediate phonetic environment. Even if we know that there are other break points that facilitate phonetic changes among others; in this progression, we are interested in the breaking point which allows this adaptation of the moneme in French to the phonetic structure of Arabic, because if this initial syllabic structure of type (V-) does not break, no change will follow. We will find the answers to the following questions: What will be the phonetic structure of these realizations in contact with this variety of Arabic? There would be a kind of phonetic-phonological adaptation generated by this contact of languages which, on the axis of contiguity caused an apheresis which would have totally or half modified the structure of the isolated realizations. We will define the context and the corpus, then we will outline the syllabic structures of classical Arabic, Algerian Arabic and French. We will analyze the different phonetic adaptations of the thirty realizations collected.

Keywords: monemes, language contact, apheresis, syllabic structures, phonetic adaptations

Introduction

Les sons d'une langue sont par nature sensibles aux variations internes et externes qui les affectent. Cette variabilité s'accroît dans un environnement où le contact

avec d'autres langues le permet. L'Algérie, pays dans lequel cohabitent plusieurs langues, est le terrain de notre enquête qui touche la région de Mostaganem¹. Les locuteurs que nous avons ciblés sont tous instruits et âgés de plus de 60 ans pour être sûrs qu'ils ont suivi un enseignement en français et qu'ils l'utilisent en partie dans leur vie quotidienne. En effet, nous avons observé que les locuteurs utilisent des monèmes dans leur langue maternelle qui s'apparentent initialement au français, mais avec une structure sonore de l'arabe. Cette proximité entre les deux codes linguistiques qui génèrent des écarts à plusieurs niveaux a intéressé de multiples recherches en phonétique contrastive, indiquant que cette proximité génère des transferts de traits entre l'arabe et le français. Néanmoins, ici, nous nous intéressons au point de rupture qui permet cette adaptation² du monème en français à la structure phonétique de l'arabe, car si cette structure syllabique initiale de type (V-) ne rompt pas, aucun changement ne suivra.

Dans une recherche antérieure (Bengoua, 2013), nous avons observé que les sons du français les plus sujets aux fluctuations sont ceux qui occupent certaines positions syllabiques. En réalisation, il y a le [p] en syllabe médiane post-vocalique, le [v] en syllabe finale post-vocalique, le [o] en syllabe médiane post-consonantique, le [e] en syllabe finale post-vocalique et le [ɛ] en syllabe initiale post-consonantique. Tandis qu'en perception, deux consonnes et cinq voyelles sont problématiques. Nous y trouvons le [p] en syllabe médiane post-vocalique, le [v] en syllabe médiane inter-vocalique et syllabe finale post-vocalique, le [o] en syllabe médiane post-consonantique, le [e] en syllabe initiale post-consonantique et inter consonantique, le [ɛ] en syllabe initiale post consonantique, le [œ] en syllabe finale pré consonantique et le [y] en syllabe finale post-consonantique. C'est cette surdité phonologique par rapport aux voyelles en position initiale essentiellement qui nous a motivé à s'interroger sur la structure phonético-phonologiques de certains monèmes qui intègrent ces sons avec leurs positions syllabiques dont le degré d'adaptabilité est élevé.

Lors de cette progression, nous allons analyser phonétiquement un corpus composé de trente réalisations isolées ou monèmes et l'interroger dans un contexte de contact de langues afin de mieux connaître la structure phonétique de ces réalisations en situation de contact avec cette variété d'arabe et savoir s'il y aurait une adaptation phonético-phonologique générée par ce contact de langues qui, sur l'axe de la contiguïté, a provoqué une aphérèse qui aurait modifié totalement ou à moitié la structure des réalisations isolées. Pour rappel, l'aphérèse, « changement phonétique qui consiste en la chute d'un phonème initial ou en la suppression de la partie initiale (une ou plusieurs syllabes) d'un mot » (Dubois, 2007 : 43) serait la clé de voûte qui permettrait de déverrouiller le monème pour l'adapter à la structure

phonétique et le système phonologique de l'arabe dont le principal trait pertinent qui le distingue du français est l'emphase et dont « la série des emphatiques s'organise ainsi : /ð~/ /ð/, /d~/ /d/, /t~/ /t/, /s~/ /s/. /d/ devenant /d/, /d/ s'assourdisant en /t/ » (Roman, 1974 : 126).

Ainsi, analyser la structure syllabique des monèmes recueillis permet de mieux comprendre ce processus phonétique. S'il « est généralement admis que les chaînes sonores idéales comportent en alternance des séquences « consonne + voyelle » (CV), les séquences de consonnes (CC) et les séquences de voyelles (VV) étant par contre défavorisées » (Tranel, 2000 : 39) qu'en est-il des différentes séquences dans ce corpus en situation de contact ? Y aurait-il une marque³ distinctive ici ?

Pour recueillir tous ces monèmes, il a fallu pas moins de trois mois en immersion avec un groupe de dix locuteurs, ex instituteurs, dépassant la soixantaine. Nous devons à chaque fois discuter avec eux de divers sujets afin qu'ils utilisent le monème-cible⁴. Le corpus recueilli se compose de trente monèmes, tous en usage dans leur langue maternelle. Les structures syllabiques de ces monèmes s'identifient, dans leur globalité, à celles de l'arabe et du français, sachant que les quatre structures se retrouvent dans les deux systèmes phonologiques du français et de l'arabe. En effet, nous retrouvons les structures (CV), (CVC), (CCV), (CVCC). Georges Gougenheim a recensé toutes les syllabes du français dont les plus récurrentes sont de type (CV) avec aussi « de nombreuses combinaisons comme CVC, VC, CCV, VCC » (Léon, 2011 : 133). Sur 30 monèmes, 02 sont dissyllabiques, 15 trisyllabiques, 12 quadrisyllabiques et un seul monème se compose de cinq syllabes. Toutefois, la structure syllabique de la langue maternelle est plus riche que celle de l'arabe classique vu que « deux voyelles, deux consonnes ne peuvent jamais être en contact ; le hiatus y est impossible ; et il est impossible que deux consonnes forment un chaînon, qu'il soit implusif ou explosif. Consonnes et voyelles y alternent ; d'où quatre séquences théoriquement possibles : -CV-, -CVC-, -VC-, -V C V - dont seules les deux premières sont effectivement réalisées. La consonne initiale y est explosive : C', la consonne finale, implusive : C' : -C V-, -CVC-. Dans le fil du discours, les différentes séries de séquences occurrentes peuvent être toutes représentées ainsi : -CV.CVC.CV-. » (Roman, 1973 : 292).

Analyse du corpus

Infirmier [ɛ̃.fiRm.je] est un monème composé de trois syllabes dont deux ouvertes et une fermée de type V (voyelle) + CVCC (consonne+ voyelle consonne+ consonne) + SV (semi-consonne voyelle). Il est réalisé [fæ̃r.mli] et d'emblée, nous remarquons qu'il a subi une aphérèse et une multitude de transformations phonétiques. La chute

de la voyelle nasale antérieure ouverte [ɛ̃] à l'initiale du monème a réduit le nombre de syllabes de trois (03) de type V+CVC+CSV à deux (02) de type CVC+ CCV, mais en plus, ça a transformé le [i] dans la deuxième syllabe en [æ], la consonne dorso-uvulaire [R] devient une consonne apico-alvéolaire [r], la semi-consonne palatale [j] en consonne apico-alvéolaire [l] et la voyelle antérieure écartée mi-fermée [e] devient la voyelle antérieure écartée fermée [i]. L'aphérèse a généré un changement dans la structure syllabique et quatre autres dans la structure phonique affectant le point d'articulation, le mode d'articulation et l'aperture. Il est à rappeler que cette adaptation phonétique est de facto phonologique.

Hémorragie [e.mo.Ra.ʒi] est un monème composé de quatre (04) syllabes ouvertes de type V+ CV+ CV+ CV. Il est réalisé [mo.ra.ʒi]. Nous remarquons que la chute de la voyelle orale antérieure écartée mi-fermée [e] qui constitue la première syllabe du monème l'a réduit à trois (03) syllabes de type CV+ CV+ CV. De plus, la consonne dorso-uvulaire [R] devient apico-alvéolaire [r]. L'aphérèse a raccourci le monème en nombre de syllabe et a modifié le lieu d'articulation du [R].

Autopsie [o.tɔp.si] est un monème composé de trois (03) syllabes dont deux ouvertes et une fermée de type V + CVC + CV. Il est réalisé [tɔb.si]. Le [o] à l'initiale du monème chute et réduit le nombre de syllabes de trois (03) de type V+ CVC+ CV à (02) de type CVC+ CV. De plus, l'apico-dentale [t] devient emphatique [t], la voyelle postérieure [ɔ] devient mi-fermée [o] et la consonne bi-labiale sourde [p] devient sonore [b]. L'aphérèse a réduit le nombre de syllabes et a apporté des adaptations relatives à la structure du monème comme l'emphase qui est un mode d'articulation des consonnes spécifique aux langues sémitiques, l'aperture et le voisement.

Humidité [y.mi.di.te] est un monème composé de quatre (04) syllabes ouvertes de type V+ CV+ CV+ CV. Il est réalisé [mi.di.ti] avec une structure à trois (03) syllabes toujours ouvertes de type CV+ CV+ CV. La chute de la voyelle orale antérieure arrondie fermée [y] a modifié l'aperture de la voyelle de la syllabe finale [e] la rendant plus fermée [i]. Dans ce monème, l'aphérèse a facilité son articulation en supprimant le [y], son qui est moins fréquent dans le lexique des locuteurs de l'ouest algérien.

Elastique [e.las.tik] est un monème composé de trois (03) syllabes dont deux fermées et une ouverte de type V+ CVC+CVC. Il est réalisé [læs.tik] avec une structure à deux (02) syllabes fermées de type CVC+ CVC. Nous remarquons que l'aphérèse qui consiste en la chute de la voyelle orale antérieure mi-fermée [e] a adapté légèrement le degré d'ouverture de la voyelle antérieure ouverte [a] pour une consonne mi-ouverte [æ].

Opération [o.pe.Ras.jɔ̃] est un monème composé de quatre (04) syllabes dont trois ouvertes et une fermée de type V+ CV+ CVC+SV. Il est réalisé [ba.ras.jun] avec une structure à trois (03) syllabes dont deux fermées et une ouverte de type CV+ CVC+ SVC. La chute de la voyelle orale postérieure arrondie fermée [o] a adapté dans la même syllabe la sonorité du [p] et l'aperture et la labialité du [ə]. Ça a provoqué dans la deuxième syllabe un changement du point d'articulation modifiant la dorso-uvulaire [R] en apico-alvéolaire [r]. Enfin, la voyelle nasale [ɔ̃] s'est fragmentée en une voyelle orale postérieure arrondie fermée [u] et une consonne nasale apico-dentale [n]. L'aphérèse a ainsi généré de multiples adaptations qui concernent le voisement, l'aperture, le point d'articulation et le mode d'articulation.

Accident [ak.si.dã] est un monème composé de trois (03) syllabes dont une fermée et deux ouvertes de type VC+ CV+ CV. Il est réalisé [kʃi.da] avec une structure à deux (02) syllabes ouvertes de type CCV+ CV. La chute de la voyelle orale antérieure écartée ouverte [a] a permis l'emphatisation du [s] et a dénasalisé la voyelle [ã] en position finale de la deuxième syllabe.

Accélérer [ak.se.le.Re] est un monème composé de quatre (04) syllabes dont trois ouvertes et une fermée de type VC+ CV+ CV+ CV. Ce monème est réalisé [ksi.li.ri] avec une structure à trois (03) syllabes ouvertes de type CCV+ CV+ CV dans le corpus. La chute de la voyelle orale antérieure écartée ouverte a adapté le [e] en [i] dans la première, la deuxième et la troisième syllabe. Il y a eu alors, répercussion sur l'aperture. De plus, il y a adaptation du point d'articulation de la dorso-uvulaire [R] qui est devenue apico-alvéolaire [r].

Electricité [e.lɛk.tʁi.si.te] est un monème composé de cinq (05) syllabes dont quatre ouvertes et une fermée de type V+ CVC+ CCV+ CV+ CV. Il est réalisé [tri.sin.ti] avec une structure de trois (03) syllabes dont deux ouvertes et une fermée⁵ de type CCV+ CVC+ CV dans le corpus. La chute de deux syllabes à l'initiale du monème permet l'adaptation de ce qui suit. D'abord, la consonne dorso-uvulaire [R] devient apico-alvéolaire [r]. Ensuite, l'ajout du [n] dans la deuxième syllabe atteste d'une épenthèse pour faciliter l'articulation. Enfin, la voyelle antérieure écartée mi-fermée [e] dans la syllabe finale devient fermée [i]. L'aphérèse a adapté le point d'articulation et l'aperture et a ajouté un son pour faciliter l'articulation du monème.

Hôpital [o.pi.tal] est un monème composé de trois (03) syllabes dont deux ouvertes et une fermée de type V+ CV+ CVC. Il est réalisé [sbi.tar] avec deux syllabes dont une ouverte et une fermée de type CCV+ CVC. La voyelle orale postérieure [o] chute et, à la place, on y a greffé une consonne pré-dorso-alvéolaire [s].

Ce qui nous fait revenir à la source étymologique du monème lui-même [ospital], transcription attestée dès 1170⁶. La consonne bi-labiale sourde [p] remplacée par [b] et la consonne apico-alvéolaire latérale [l] de la syllabe finale devient [r]. Il y a eu donc, une adaptation du voisement et du mode d'articulation.

Eucalyptus [ø.ka.lip.tys] est un monème composé de quatre (04) syllabes dont deux ouvertes et deux fermées de type V+ CV+ CVC+ CVC. Il est réalisé [kæ.li.tus] avec trois syllabes dont deux ouvertes et une fermée de type CV+ CV+ CVC. La chute de la voyelle orale antérieure arrondie mi-fermée a adapté la voyelle antérieure ouverte [a] en voyelle antérieure mi-ouverte [æ]. De plus, la consonne bi-labiale [p] a cessé d'être prononcée. Enfin, la voyelle antérieure arrondie [y] est substituée par la voyelle postérieure arrondie [u]. L'aphérèse a généré des adaptations dans l'aperture, l'amuissement et la postériorisation (position de la langue).

Etanchéité [e.tã.ʃe.ite] est un monème composé de quatre (04) syllabes ouvertes de type V+ CV+ CV+ VCV. Il est réalisé [tã.ʃi.ti] avec trois (03) syllabes ouvertes de type CV+ CV+ CV. La chute de la voyelle orale antérieure mi-ouverte [e] a emphatisé la consonne apico-dentale [t] et a substitué le [e] par la voyelle antérieure écartée fermée [i], ce qui par économie du langage, n'a laissé qu'un seul [i]. De plus, la voyelle antérieure écartée mi-fermée de la syllabe finale est adaptée en [i]. Ainsi dira-t-on que l'aphérèse a généré des changements phonologiques en emphatisant une consonne et en changeant l'aperture d'une voyelle.

Petit pain [pti.pɛ̃] est un monème composé de deux (02) syllabes ouvertes de type CCV+ CV. Il est réalisé [ti.pɛ̃] avec toujours deux (02) syllabes ouvertes de type CV+ CV. Nous remarquons que l'aphérèse a modifié juste la structure syllabique du monème en supprimant la consonne bi-labiale sourde [p], l'adaptant ainsi à la structure syllabique de l'arabe de type CV.

Escalier [es.kal.je] est un monème composé de trois (03) syllabes dont une ouverte et deux fermées de type VC+ CVC+ SV. Il est réalisé [skæ.li] avec deux (02) syllabes ouvertes de type CCV+ CV. Il y a toute une syllabe qui a chuté générant d'abord une adaptation dans l'aperture de la voyelle orale antérieure ouverte [a], devenue mi-ouverte [æ]. De plus, nous avons remarqué la semi-consonne [j] disparaît et enfin, la voyelle antérieure écartée mi-fermée [e] devient voyelle antérieure écartée fermée [i]. L'aphérèse a généré un amuissement et un changement dans l'aperture.

Escalopes [es.ka.lop] est un monème composé de trois (03) syllabes dont deux fermées et une ouverte de type CV+ CV+ CVC. Il est réalisé [ska.lop] avec deux (02) syllabes dont une ouverte et une fermée de type CCV+ CVC. La chute de la voyelle de la première syllabe a permis d'intégrer la consonne qui la compose à la

deuxième syllabe. L'aphérèse a donc réduit le nombre de syllabes de trois à deux en supprimant la voyelle initiale.

Automobile [o.tɔ.mo.bi] est un monème composé de quatre (04) syllabes dont trois ouvertes et une fermée de type V+ CV+ CV+ CVC. Il est réalisé [tɔ.no.bi] avec trois (03) syllabes dont deux ouvertes et une fermée de type CV+ CV+ CVC. La chute de la voyelle orale postérieure [o] a adapté la consonne apico-dentale [t] de la première syllabe en une emphatique et changé le point d'articulation du [m] bi-labiale en [n] apico-dentale.

Abattoir [a.bat.waR] est un monème composé de trois (03) syllabes dont deux fermées et une ouverte de type V+ CVC+SVC. Il est réalisé [baʔ.waR] avec deux (02) syllabes fermées de type CVC+SVC. La chute de la voyelle orale antérieure [a] a changé le mode de la consonne apico-dentale [t] en une emphatique et modifié le point d'articulation du [R] dorso-uvulaire en [r] apico-alvéolaire.

Etranger [e.tRã.ʒe] est un monème composé de trois (03) syllabes dont deux ouvertes et une fermée de type V CV CSVC. Il est réalisé [tran.dʒi] avec deux (02) syllabes dont une fermée et l'autre ouverte de type CCVC+ CCV. Nous remarquons que la suppression de la voyelle initiale [e] a généré une multitude d'adaptations phonétiques. D'abord, la consonne apico-dentale est devenue emphatique, puis la voyelle nasale est dénasalisée. Il y a eu aussi l'ajout d'une consonne [n] et la consonne constrictive [ʒ] s'est fait adjoindre une occlusive [d] créant une affriquée. Enfin, la voyelle de la syllabe finale [e] est devenue [i]. Ainsi, l'aphérèse a généré l'emphase, changement du point d'articulation, une dénasalisation, une épenthèse, une affriquée et un changement du degré d'aperture.

Télé-commande [te.le.ko.mãd] est un monème composé de quatre (04) syllabes dont trois ouvertes et une fermée de type CV+ CV+ CV+ CVC. Il est réalisé [la.ko.mãd] avec trois (03) syllabes dont deux ouvertes et une fermée de type CV+ CV+ CVC. Les deux syllabes initiales ont été remplacées par l'article défini « la » qui s'apparente à un proclitique, générant ainsi une proclise.

Emigré [e.mi.gre] est un monème composé de trois (03) syllabes ouvertes de type V+ CV+ CCV. Il est réalisé [mi.gri] avec deux (02) syllabes ouvertes de type CV+ CCV. La chute de la voyelle initiale [e] a réduit le nombre de syllabes, modifié le point d'articulation et changé le degré d'aperture de la voyelle de la syllabe finale [e].

Usine [y.zin] est un monème composé de deux (02) syllabes dont une fermée et l'autre ouverte de type V+ CVC. Il est réalisé [wzin] comme un monème monosyllabique avec syllabe fermée de type SCVC. L'attaque de la syllabe [y] est substituée

par la semi-consonne [w] qui existe dans le système phonologique arabe avec deux catégories : l'une brève et l'autre longue. « Il existe dans la langue arabe (Kouloughli, 1986 : 129) six voyelles dont trois brèves [u̇], [i̇], [ȧ] qui se réfèrent à « Es'soukoune » et trois voyelles longues renvoyant à « El'haraka »: [u] /uw/, [i] /iy/ et [a] /a/ ».

« Le système phonologique de l'arabe «classique» du XXe siècle est presque entièrement celui du VIIIe siècle. Cette stabilité remarquable, – sur douze siècles ! – est également, parallèlement, celle des systèmes morphologique et syntaxique. Aujourd'hui encore, la langue arabe, langue sans diphtongues⁷, a le même système vocalique triangulaire présentant la même corrélation de longueur : antérieur postérieur fermé /i/ /ī/ /u/ /ū/ et ouvert /a/ /ā/ » (Roman, 1974 : 125).

Cette adaptation de la voyelle antérieure [y] intervient sur un monosyllabe. S'il y a plus d'une syllabe comme nous l'avons vu avec [ymidite], monème de quatre syllabes, nous aurions une aphérèse sans qu'il y ait substitution. De plus, il n'y aurait pu avoir d'aphérèse ici vu qu'il y a déjà un monème [zin] en langue maternelle. Tronquer l'attaque pour créer une confusion sémantique serait inapproprié.

Ingenieur [ɛ̃.ʒen.jœR] est un monème composé de trois (03) syllabes dont deux fermées et une ouverte de type V+ CVC+ SVC. Il est réalisé [ʒæn.jur] avec deux syllabes fermées de type CVC+ CVC. La chute de la voyelle nasale [ɛ̃] a adapté la voyelle orale antérieure mi-fermée [e] en voyelle antérieure mi-ouverte [æ]. De plus, il y a eu un changement dans la position et l'aperture, car la voyelle orale antérieure mi-ouverte [œ] devient postérieure fermée [u]. Enfin, la consonne dorso-uvulaire [R] devient apico-alvéolaire [r].

Autocar [o.tɔ.kaR] est un monème composé de trois (03) syllabes dont deux ouvertes et une fermée de type V+ CV+ CVC. Il est réalisé [kar] en monosyllabe fermée de type CVC. Les deux premières syllabes chutent réduisant la structure syllabique des deux tiers et modifient le point d'articulation de la consonne dorso-uvulaire [R] en apico-alvéolaire [r].

Autobus [o.tɔ.bys] est un monème composé de trois (03) syllabes dont deux ouvertes et une fermée de type V+ CV+ CVC. Il est réalisé [bys] en monosyllabe fermée de type CVC. Nous ne remarquons que la réduction du nombre de syllabe sans adaptation aucune quoiqu'il ait une variante pour ce monème relevé auprès d'autres locuteurs dans laquelle la voyelle [y] devient [i].

Hélicoptère [e.li.kɔp.tɛR] est un monème composé de quatre (04) syllabes dont deux ouvertes et deux fermées de type C+ CV+ CVC+ CVC. Il est réalisé [kɔp.tɛr]

avec une structure de deux syllabes fermées de type CVC+ CVC. La chute des deux premières syllabes a généré un changement du point d'articulation de la dorso-uvulaire [R] en apico-alvéolaire [r].

Agrafeuse [a.gRa.føz] est un monème composé de trois (03) syllabes dont deux ouvertes et une fermée de type V+ CCV+ CVC. Il est réalisé [gra.fɛz] avec deux syllabes dont une ouverte et l'autre fermée de type CCV+ CVC. L'aphérèse a changé le point d'articulation de la dorso-uvulaire [R] en apico-alvéolaire [r]. De plus, la labialité et l'aperture sont modifiés, car la voyelle antérieure arrondie mi-fermée [ø] devient écartée mi-ouverte [ɛ].

Espadrille [es.pa.dRij] est un monème composé de trois (03) syllabes dont deux fermées et une ouverte de type VC+ CV+ CCVS. Il est réalisé [sbar.di.na] avec trois (03) syllabes dont une fermée et deux ouvertes de type CCVC+CV+CV. La chute de la voyelle orale [e] génère un changement dans le mode d'articulation du [p] qui devient [b]. Il y a eu métathèse ou une permutation des deux sons [d] et [R] qui devient apico-alvéolaire [r]. Enfin, la suppression de la semi-consonne [j] et son remplacement par la voyelle [a] qui joue le rôle morphologique comme marqueur du genre féminin est liée par le [n] qui vient s'ajouter au monème pour en faciliter l'articulation. L'aphérèse a généré un changement dans le mode d'articulation, une métathèse, une apocope et une épenthèse.

Echantillon [e.ʃã.ti.jõ] est un monème composé de quatre (04) syllabes ouvertes de type V+ CV+ CV+ SV. Il est réalisé [ʃã.ti.jõ] avec trois (03) syllabes ouvertes de type CV+ CV+ SV. Nous remarquons, pour ce monème, que l'aphérèse n'a fait que réduire le nombre de syllabes.

Installation [ɛ.sta.las.jõ] est un monème composé de quatre (04) syllabes dont trois ouvertes et une fermée de type V+ CCV+ CVC+SV. Il est réalisé [sta.las.jõ] avec trois (03) syllabes dont deux ouvertes et une fermée de type CCV+ CVC+ SV. La chute de la voyelle nasale à l'initiale du monème a adapté la consonne apico-dentale [t] en une apico-dentale emphatique [t̪].

Allocation [a.lo.kas.jõ] est un monème composé de quatre (04) syllabes dont deux ouvertes et deux fermées de type VC+ CV+ CVC+SV. Il est réalisé [la.kas.jun] avec trois (03) syllabes dont une ouverte et deux fermées de type CV+ CVC+ SVC. La chute de la syllabe a changé la voyelle postérieure arrondie mi-fermée [o] en voyelle antérieure écartée ouverte [a]. De plus, la voyelle nasale s'est disloquée en une voyelle orale [u] et une consonne nasale apico-dentale [n]. L'aphérèse a provoqué quatre adaptations phonétiques concernant la position, la labialité, l'aperture et la nasalité.

Synthèse

Au terme de cette progression, nous remarquons que la structure phonétique des trente monèmes a été adaptée au système phonologique de la langue maternelle des locuteurs à plusieurs reprises. Cette adaptation phonétique initialement générée par l'aphérèse qui a réduit d'abord le nombre de syllabes à chaque réalisation puis facilite les ajustements articulatoires pour une prononciation qui correspond aux règles phonologiques de la langue maternelle des locuteurs. Même si « les trente-quatre phonèmes, –vingt-huit phonèmes consonantiques + six phonèmes vocaliques : trois brefs, trois longs–, composent au XX^e siècle comme au VIII^e siècle, dans le cadre d'une morphologie fondamentalement inchangée, les mêmes unités métriques canoniques : C V/C VC/C V » (Roman, 1974 : 130), certaines réalisations isolées comme les verbes obéissent à des paradigmes trilitères qui viennent enrichir la langue arabe avec des structures syllabiques de type (CCV) ou (CCVC) se rapprochant ainsi des structures du français du même type.

L'analyse des trente réalisations a révélé que les 22 syllabes qui ont chuté sont des monosyllabes vocaliques. Cela confirme que l'adaptation phonétique commence d'abord par la déstructuration de la structure syllabique (VC) du monème puis à sa restructuration en (CV) selon la structure syllabique de la langue maternelle. Une fois le monème déverrouillé, il sera sujet à plusieurs changements et ajustements que nous énumérons comme suit : la labialité, le point d'articulation, le mode d'articulation, l'aperture, le voisement, l'emphatisation, la dénasalisation, l'épenthèse, l'amuissement, la position de la langue (posteriorisation), l'ajout d'une affriquée, une proclise, la substitution d'une voyelle par une semi-consonne, la métathèse, l'apocope, la nasalisation. Le contact entre l'arabe et le français, à l'intérieur de la langue maternelle de ces locuteurs a généré une adaptation phonétique, supprimant ainsi les voyelles initiales des trente monèmes et ajustant à chaque fois l'articulation des sons selon leur environnement phonétique immédiat. Ces voyelles en attaque ou en syllabes initiales n'ont pas empêché cette adaptation phonétique qui a concerné toute la structure du monème. Ainsi, nous remarquons par le biais de cette analyse phonétique que la langue maternelle de ce groupe de locuteurs algériens a un potentiel d'adaptabilité très marqué. Outre cette adaptation phonético-phonologique, nous pourrions ajouter une adaptation lexicale, morphologique et sémantique vu que l'un ne pourrait se produire sans l'autre.

Bibliographie

Béchade, H-D. 1992. *Phonétique et morphologie du français moderne et contemporain*. Paris : Puf.

- Bengoua. S. 2013. *Variations phonétiques du français chez de jeunes locuteurs de 15 à 19 ans dans une zone périurbaine en Algérie*. Thèse de doctorat soutenue à l'université de Mostaganem (sous la codirection de feu Mme Bouhadiba Lelloucha et Mme Fougeron Cécile).
- Dubois, al., 2007. *Grand dictionnaire linguistique & sciences du langage*. Paris : Larousse.
- Kouloughli, D. E. 1986. « Sur la structure interne des syllabes « lourdes » en arabe classique ». *Revue québécoise de linguistique*, n° 16 (1), p.129-154.
- Léon. P. 2011. *Phonétisme et prononciation du français*. Paris : Armand Colin.
- Roman. A. 1973. « Remarques générales sur la phonologie de l'arabe classique ». *Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée*, n° 15-16, Mélanges Le Tourneau. II. p. 291-300.
- Roman, A. 1974. « Le système phonologique de l'arabe «classique» contemporain ». *Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée*, n° 18, p. 125-130.
- Tranel. B. 2000. « Aspects de la phonologie du français et la théorie de l'optimalité ». *Langue Française*, n° 126, p. 39-72.

Notes

1. Cela concerne essentiellement la localité de Sidi Ali, ville qui se trouve à environ 50 Km à l'Est de la ville de Mostaganem.
2. Nous préférons *adaptation* plutôt qu'*écart* pour mettre en avant la capacité qu'a cette langue maternelle à adapter d'autres codes linguistiques, en l'occurrence le français.
3. La notion de « marque » (Troubetzkoy, 1949, Chomsky et Halle, 1968).
4. Correspond à celui qui comporte une voyelle initiale.
5. Il y a une variante du monème avec trois syllabes ouvertes [tri.si.ti].
6. Selon le CNRTL (centre national de ressources textuelles et lexicales).
7. Les diphtongues /aū / /aī /ne sont que des réalisations phonétiques.



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

Typologie des dictionnaires bilingues : cas des dictionnaires arabe-français et français-arabe

Hamidi Aicha

Université Kasdi Merbeh, Ouargla, Algérie
aichahamidi@gmail.com

Abadi Dalila

Université Kasdi Merbeh, Ouargla, Algérie
amiraanar@yahoo.fr

Reçu le 23-01-2020 / Évalué le 15-03-2020 / Accepté le 15-06-2020

Résumé

Les dictionnaires bilingues forment une catégorie des dictionnaires de mots. Il existe des types réservés aux dictionnaires bilingues et d'autres communs à tous les dictionnaires. En étudiant les types sur le plan lexicographique, nous avons constaté qu'il y a un enchevêtrement dans le classement des dictionnaires. Cela se voit quand un dictionnaire appartient à plusieurs types à la fois. L'identification de ces types, avec leurs traits spécifiques, nous a permis de découvrir qu'il est possible de réunir plusieurs types en un super-type.

Mots-clés : dictionnaire, dictionnaire bilingue, type, critère, lexie

أنماط القواميس مزدوجة اللغة
قواميس مزدوجة اللغة-عربية فرنسية / فرنسية عربية

تلخيص

القواميس المزدوجة تكون جزءا من قواميس المفردات . توجد أنماط خاصة بالقواميس المزدوجة وأنماط مشتركة مع القواميس الأخرى . عند دراستنا لها على مستوى صناعة القواميس، لاحظنا تداخلا بين الأنماط حيث نجد القاموس الواحد محتوى ضمن عدة أنماط في آن واحد. والتميز بين الأنماط وخصائصها سمح لنا باكتشاف إمكانية دمج عدة أنماط في نمط شامل.

الكلمات المفتاحية

قاموس، قاموس مزدوج ، نمط ، معايير ، كلمة

Typology of bilingual dictionaries:
Arabic - French and French - Arabic bilingual dictionaries

Abstract

Bilingual dictionaries are a category of word dictionaries. There are types reserved for bilingual dictionaries and others that are common to all dictionaries. When we

looked at lexicographic types, we found that there is tangle in classification of dictionaries. This is seen when a dictionary belongs to several types at a time. The identification of these types with their specific traits, enabled us discover that it is possible to combine several type en super- type.

Keywords: dictionary, dictionary bilingual, type, criterion, lexia

Introduction et problématique

Les dictionnaires, outils de travail par excellence pour tout étudiant ou chercheur, sont de nos jours disponibles dans tous les domaines (scientifique, technique, littéraire, etc.) et sous différentes formes (papier, numérique, de poche, etc.). Nous nous intéressons, dans cet article, à une catégorie bien précise : les dictionnaires bilingues. Quels sont les types de dictionnaires bilingues ? Et quels critères nous permettent de les classer dans tel ou tel type ?

Les dictionnaires bilingues forment une catégorie des dictionnaires de mots (ou de langue). Ils s'opposent aux dictionnaires monolingues par le nombre de langues en présence. *Le Robert* définit le dictionnaire bilingue comme un recueil « qui donne la traduction d'un mot dans une autre langue en tenant compte des emplois » (Le Robert :125). Cette définition convient en partie à certains dictionnaires bilingues qui se contentent d'un ou de plusieurs équivalents, sans tenir compte des emplois. Prenons l'exemple des dictionnaires de poche destinés aux apprenants : pour le verbe « dicter », un seul équivalent « ألقى », pour le verbe « classer », deux équivalents « صنف/رتب » (Berrouddji, 2009 : 59 et 35). Ce genre de dictionnaire est conçu pour une consultation rapide et aisée à l'intention des apprenants.

Une autre définition du dictionnaire bilingue peut être tirée du *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* (Dubois, 1999 : 146) :

Les dictionnaires bilingues ou plurilingues reposent sur le postulat qu'il existe une correspondance entre les langues en prenant comme base un couple de mots (anglais/français, par ex.) : coin en anglais vs pièce (de monnaie) en français. Ces types d'informations développés par des contrefiches, donnent naissances à des formes de dictionnaires à double entrées (anglais-français, français-anglais) : ainsi donner la pièce avec une contrefiche à l'ordre alphabétique de la partie anglais-français pour (to) tip.*

Contrefiche : dans l'établissement d'un index à double entrée d'un dictionnaire bilingue, on appelle contrefiche la fiche correspondant à la traduction ou à la référence du mot d'entrée de la langue de départ. (Dubois, 1999 : 119).*

Dans cette deuxième définition, on cite l'équivalence entre les langues (les couples de mots), on fait référence à l'existence de la bidirectionnalité dans les dictionnaires bilingues mais aussi, à l'emploi. Par exemple, le terme *pièce* et son emploi dans l'expression *donner la pièce* et leurs équivalents respectifs : *coin* et *to tip*.

Voici le même verbe « dicter » dans un autre dictionnaire (ancien) (Ben Sedira, 1910 : 150) :

Dicter : ايتى efta, aor. ييتى iefti, - املى emla, aor. يملى iemli. Dicter-moi, ايت لي ifti li, - امل لي emli li.

Dans cette définition, nous obtenons deux verbes équivalents au verbe donné, qui sont conjugués au passé et au présent avec la troisième personne du singulier en arabe, une phrase à l'impératif traduite « dicte-moi » et la prononciation avec les lettres latines.

1. Utilité d'un dictionnaire bilingue

Son utilité réside dans deux opérations (Kasar, 2008 :59) : celle de décodage pour la compréhension d'un texte en langue étrangère et celle d'encodage, pour une production écrite dans une langue étrangère. C'est pour cette raison qu'il y a le plus souvent des dictionnaires bilingues bidirectionnels. Il est à remarquer que la partie version est plus importante que la partie thème. Dans certains cas, il y a même deux volumes, l'un, consacré à la version et l'autre au thème. C'est le cas par exemple pour B. Ben Sedira, de deux dictionnaires : Petit Dictionnaire Arabe-Français (1882) et Français-Arabe (1910).

Cependant, le dictionnaire bilingue unidirectionnel a toujours existé pour apprendre une langue étrangère. Jouant un rôle culturel considérable, il est le garde-fou contre la disparition des langues minoritaires ou mortes et il préserve l'identité des communautés. Cela est bien mentionné par Elisabeth Ridel: « Dans le cas des langues minoritaires, le dictionnaire bilingue, est un objet culturel important parce qu'il contribue à la confirmation identitaire d'une communauté » (Ridel, 2009 :02). De plus, le dictionnaire bilingue est effectivement un document qui associe deux langues et deux cultures, un rapprochement certain entre les peuples : « Les dictionnaires bilingues et multilingues sont d'autant plus riche d'intérêt qu'ils embrassent au minimum deux cultures » (Ridel, 2009 :02).

Enfin, n'oublions pas que sa valeur première est communicative. Le dictionnaire bilingue est fait à la base pour pouvoir comprendre l'Autre et avoir un échange avec lui dans le commerce, le tourisme et même le savoir (la technologie), etc.

2. Typologie des dictionnaires bilingues

Les types de dictionnaires bilingues se caractérisent par certains critères. En premier lieu, il y a les critères qui distinguent seulement les dictionnaires bilingues (Kasar, 2008 :59), parmi ces derniers :

1. Les langues employées et leurs statuts : il existe des dictionnaires bilingues avec deux variantes ou deux langues d'un même système linguistique, ces dictionnaires sont appelés des *homoglosses*.

D'autres réunissent deux langues différentes de deux systèmes linguistiques différents ; ils sont nommés *hétéroglosses*. Ces derniers forment la majorité des dictionnaires bilingues.

2. Le nombre de langues contenues dans un dictionnaire précise l'appellation de l'ouvrage. Avec deux langues, on parle d'un dictionnaire *bilingue*, trois langues, il est appelé dictionnaire *trilingue* et plus de trois, il est nommé dictionnaire *multilingue* ou *plurilingue*.

En second lieu, il y a les critères communs à tous les dictionnaires : de langues (de mots, parmi eux les dictionnaires bilingues) ou de choses (les encyclopédies).

D'abord, au niveau de la macrostructure :

1. Si la nomenclature (c'est-à-dire le nombre d'entrées) est formée de quelques centaines de pages (entre 400 et 600 pages) et de petit format, le dictionnaire est « de poche » et s'il compte un peu plus d'entrées (entre 1600 à 2200 pages), c'est un dictionnaire « abrégé » (Ridel, 2009 :37 et 38). Les deux genres sont *sélectifs*. Quand un dictionnaire contient plusieurs milliers de pages ou plus d'un volume, on parle d'un dictionnaire *extensif*.
2. Il y a le domaine des lexies, s'il y a un seul domaine, ce dictionnaire est dit *spécialisé* et si le lexique est varié, le dictionnaire est dit *général*.
3. Généralement, la nomenclature est structurée par ordre alphabétique suivant la racine des mots ; ce genre de structuration est qualifié de *sémasiologique*. Ce type de dictionnaire constitue la majorité des dictionnaires (bilingues et autres). Il arrive parfois, et surtout dans des dictionnaires anciens, de trouver la nomenclature ordonnée suivant des thèmes : voyage, famille, métiers.... Cet ordre des entrées est appelé *onomasiologique* (Bejoint, 1996 :40).

Ensuite, au niveau de la microstructure :

1. Dans certains dictionnaires, la microstructure foisonne d'informations : classe grammaticale, prononciation avec l'API ou l'alphabet de la langue source,

- équivalents, exemples, expressions figées et leurs traductions dans la seconde langue, une numérotation respectée... Par contre, dans d'autres dictionnaires et surtout de poche, l'article de la microstructure est limité à un équivalent, et dans le meilleur des cas, de plusieurs équivalents si le terme est polysémique (Ce sont deux langues mises en parallèle pour une consultation rapide). Ce genre d'article dépouillé se retrouve aussi dans les dictionnaires plurilingues.
2. L'association de la définition employée dans le dictionnaire monolingue avec la traduction du terme (ou son ou ses équivalents) en langue étrangère donne un dictionnaire *bilingualisé* (Bejoint, 1996 :49).

2.1. Description des types de dictionnaires

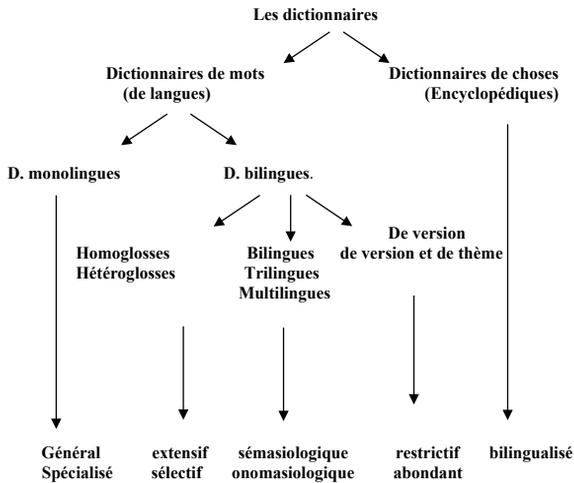
1. Le dictionnaire bilingue est dit *homoglosse* quand il réunit un dialecte ou un patois avec une langue et les deux codes appartiennent à un même système linguistique. Exemples : dictionnaires qui ont été produits à l'époque coloniale avec la langue française et l'arabe d'Algérie, le cas du dictionnaire de B. Ben Sedira, Arabe-Français (1892).
2. Le dictionnaire bilingue *hétéroglosse* est un ouvrage qui met en parallèle deux langues différentes, c'est le type le plus répandu dans le monde. Exemple : le dictionnaire Arabe - Français et Français - Arabe de J. J. Schmidt (2006).
3. La présence de deux langues dans un dictionnaire qualifie l'ouvrage de *bilingue* : la première est la langue cible et la seconde est la langue source. C'est le premier type de dictionnaire qui a été créé.
4. Deux langues étrangères et une langue maternelle mises en parallèle dans un dictionnaire forme un *trilingue*. Exemple : l'ouvrage de W. Berroudji (2009) qui réunit le français et l'anglais comme langues étrangères et l'arabe comme langue maternelle.
5. En réalité, quand on dit *plurilingue*, le maximum est quatre langues dont trois étrangères par rapport aux destinataires et la quatrième langue maternelle. Rares sont les dictionnaires à cinq langues : à titre d'exemple, le dictionnaire de A. Gavira à cinq langues réunissant les principales langues d'Europe en 2003 (Gavira, 2006). Il est à remarquer que plus il y a de langues, moins il y a d'entrées (6000 dans le document sus cité) et d'éléments de traduction.
6. Les premiers glossaires établis réunissant une langue cible et une langue source formaient des dictionnaires de version. Depuis ces ouvrages, la version se fait mot à mot parfois phrase par phrase et il y a même des livres qui sont traduits

passage par passage. Exemple : le livre « Voyages d'Ibn Batoutah » (Defrémery, Sanguinetti, 1896) traduit de l'arabe en langue française. Ces dictionnaires ont été conçus pour des besoins de traduction et de communication.

7. Les dictionnaires ont ensuite évolué vers la bidirectionnalité, c'est-à-dire une partie importante *version* et une partie moins importante *thème* dans le même ouvrage ou avec deux volumes distincts. L'avantage de la bidirectionnalité des dictionnaires est la possibilité de s'assurer que l'équivalent choisi traduit bien l'idée recherchée.
8. Les mots d'une langue sont incalculables, c'est pour cette raison que les lexicographes choisissent quel ensemble de lexèmes il faut prendre pensant aux homographes, aux synonymes, aux familles de mots..., les réunir dans un même article ou les séparer dans des articles différents. Le lexicographe qui fait court et prend l'essentiel élabore un dictionnaire *sélectif*. Ce genre d'ouvrage est destiné aux écoliers, aux débutants dans l'apprentissage d'une langue étrangère.
9. Contrairement au dictionnaire sélectif, le dictionnaire *extensif* recouvre la majorité des items d'une langue et donne leurs équivalents ; il peut être écrit en plusieurs volumes.
10. Le dictionnaire *spécialisé* présente l'ensemble des lexèmes d'un domaine particulier. Ce genre de dictionnaires est destiné à un public bien déterminé. Généralement, la traduction se fait avec un ou deux équivalents car les mots spécialisés sont monosémiques (Henni, M. 1972).
11. Quand la macrostructure est constituée de lexies embrassant la majorité des domaines de la vie, le dictionnaire est appelé *général*. Ce genre d'ouvrage est destiné à un large public.
12. L'ordonnancement des items en ordre alphabétique donne un dictionnaire *sémasiologique*, un ordre qui suit la racine des mots. C'est le type de dictionnaire le plus répandu dans le monde et le plus simple à utiliser.
13. Si un dictionnaire suit un ordre thématique ou analogique, il est appelé *onomasiologique*. Ce genre de dictionnaires est rare et difficile à utiliser.
14. La microstructure est l'ensemble d'informations donné pour traduire la lexie. Autant il y a de renseignements : classe grammaticale, prononciation, équivalents, exemples, etc. autant, il y a de chances de découvrir ou d'appréhender le sens du mot. Cet article peut être qualifié de *riche** ou d'*abondant**

15. Beaucoup de dictionnaires destinés aux apprenants se limitent à mettre en parallèle deux langues, le mot et son équivalent. Si le terme est polysémique, on trouve deux ou trois équivalents. Cela est fait pour faciliter la tâche aux destinataires ; on peut qualifier ce genre de dictionnaire de *restrictif*.
16. Un dictionnaire est *bilingualisé* lorsque les lexicologues réunissent les définitions contenues dans le dictionnaire monolingue et la traduction en langue étrangère. Avec ce principe, nous aurons la lexie, son explication et son équivalent dans un même dictionnaire.

Une représentation graphique (un arbre) pour simplifier la typologie des dictionnaires bilingues :



Critères	Critères généraux	Critères spécifiques	Types de dictionnaires (appellations)	Exemple Dictionnaire français-arabe, 1910
Pour dictionnaires bilingues	Langues employées et leurs Statuts	Deux variantes d'un même système linguistique.	Homoglosse	Le français et l'arabe d'Algérie
		Deux langues différentes.	Hétéroglosse	////////////////
	Nombres de langues employées	Deux langues	Bilingue	Deux langues
		Trois langues	Trilingue	////////////////
		Trois langues et plus	Plurilingue	////////////////
	La macrostructure	Unidirectionnel	Version	////////////////
Thème			////////////////	
Bidirectionnel		Version et thème	////////////////	

Critères	Critères généraux	Critères spécifiques	Types de dictionnaires (appellations)	Exemple Dictionnaire français-arabe, 1910
Pour tous les dictionnaires y compris les dictionnaires bilingues.	La macros-structure	Peu d'entrées	Sélectif : abrégé ou de poche	766 pages. De poche.
		Beaucoup d'entrées	Extensif	////////////////
		Un seul domaine des items	Spécialisé	////////////////
		Embrasse la majorité des domaines	Général	Plusieurs domaines
		Par ordre alphabétique	Sémasiologique	Ordre alphabétique
		Par thème	Onomasiologique	////////////////
	La micros-structure	Définition explicative ou traduisante** (pour dictionnaire bilingue.)	Riche*, abondant*	Equivalents, phonétique en lettres latines, emploi, exemples...
		Un ou plusieurs synonymes / équivalents (dictionnaire bilingue)	Restrictif*	////////////////
		Définition explicative + un ou plusieurs équivalents	Bilingualisé.	////////////////

Tableau 1 : les types de dictionnaires et leurs critères

Notes / *Des adjectifs choisis pour définir les types correspondants.

** adj. Qui traduit (sur le dictionnaire, il y a que le participe présent)

2.2. Analyse du tableau synthétique

Le tableau 1 identifie seize types et nous constatons qu'un seul dictionnaire peut renfermer plusieurs types à la fois. Pour cette raison, nous prenons un exemple en particulier : celui de B. Ben Sedira (1910). Ce dictionnaire est à la fois *bilingue* (il contient deux langues), *homoglosse* puisqu'il réunit la langue française et un arabe dialectal (l'arabe d'Algérie) à l'époque coloniale, c'est-à-dire le même système linguistique, unidirectionnel. Il est destiné, selon la dédicace, « aux fonctionnaires chargés de l'administration des indigènes » (Ben Sedira, 1886). Il s'agit donc d'un dictionnaire de *thème*. Cet ouvrage contient 766 pages, petit

format, volume de poche, il est *sélectif*. Sa nomenclature est composée d'items de tous les domaines : scientifique, littéraire, administratif, etc. Ce dictionnaire est *général*. Il est *sémasiologique* car la structure de sa nomenclature suit un ordre alphabétique suivant la racine des mots. Enfin il est *abondant*, ses articles étant riches d'informations : équivalents, prononciation en lettres latines, exemples, conjugaison pour les verbes, emplois particuliers, etc. Le dictionnaire de Ben Sedira n'est pas *bilingualisé*. Cependant, pour certains termes, il ajoute des synonymes ou des expressions de la langue cible (l'arabe).

Alors peut-on savoir ce qu'est un type ? Dans nos esprits, le type regroupe ce qui s'identifie, se ressemble. D'après le *Dictionnaire Larousse Encyclopédique*, un type veut dire (Garnier, 2001 : 1611) « modèle abstrait réunissant à un haut degré les traits essentiels (...) de tous les objets de même nature ». Autrement dit, tous les dictionnaires qui réunissent, à un haut degré, des traits essentiels communs, seraient donc, dans le même type. Dans cette classification, on découvre qu'un type peut renfermer des dictionnaires très différents ! Le type général, par exemple, peut contenir des dictionnaires bilingues, monolingues, de poche, extensifs, hétéroglosses, homoglosses...

La typologie des dictionnaires a été conçue de sorte que chaque dictionnaire puisse se trouver dans un type. Cela n'est pas vrai puisqu'un dictionnaire peut appartenir à plusieurs types. Toutefois, il ne peut pas être à la fois dans deux types opposés : sélectif/extensif ; général/spécialisé ; sémasiologique/onomasologique, abondant/restrictif. Alors comment expliquer cette typologie ? Si un dictionnaire est sélectif, il peut être en même temps général ou spécialisé, sémasiologique ou onomasologique, abondant ou restrictif mais jamais extensif. Avec cette formule, nous constatons s'il y a dix-sept types qu'un dictionnaire peut être identifié dans sept ou huit types (on a trois types différents : bilingue/ trilingue/ plurilingue et un type sans opposé le bilingualisé).

Avec ce constat, on peut calculer, grâce à la formule des probabilités, combien il y a de super types et, où les types existants seraient des caractéristiques.

3. Les super types

Comment définir ces super types ? La formule obtenue pour l'exemple du dictionnaire de Ben Sedira (bilingue/ homoglosse/de thème/sélectif/général/sémasiologique/abondant) serait un ensemble de critères qui caractérisent un super type : il suffit donc de former des formules sur le modèle sus cité pour les obtenir.

Nous constatons que le nombre de ces formules est de 268 (avec 7 critères sur 17 types identifiés). Ce chiffre est considérable et au lieu de simplifier, nous avons augmenté la complexité de la typologie. Par conséquent, pour réduire ce chiffre, il faut identifier les critères pertinents et les critères moins pertinents.

Les critères communs à toutes ces formules sont « bilingues » et « sémasiologique ». Puisqu'on travaille sur des dictionnaires bilingues, ce critère est présent dans tous les dictionnaires et puisque la quasi-totalité des dictionnaires suivent un ordre alphabétique, le critère « sémasiologique » peut être aussi commun à la majorité des dictionnaires.

Les critères peu pertinents sont « trilingues », « multilingues » car, quel que soit le nombre de langues dans un dictionnaire, celui-ci est bilingue. Ensuite, le critère « onomasiologique » est un ordonnancement des entrées très rarement utilisé ; de plus, Quemada (cité par Rey, 1970) considère que le critère « extensif » concerne la macrostructure et aussi la microstructure. Par conséquent, le critère « abondant » n'a pas d'utilité et de même pour son opposé le critère « restrictif ».

C'est celui de l'extension, opposé à la « sélection ». (...) ; il concerne presque tous les aspects de la lexicographie et de ses textes : corpus de données, définition de l'unité de traitement (le traitement homonymique des polysémies, celui des syntagmes lexicalisés comme entrées conduit à une extension sans modification du contenu d'informations du dictionnaire), structuration de la nomenclature, choix des types d'informations, explication de chaque type (Rey, 1970 : 52).

Enfin, le type « bilingualisé » se trouve parmi les dictionnaires inusités.

Les critères pertinents sont « de version », « de version et de thème », « général », « spécialisé », « extensif », « sélectif », « homoglosse », et « hétéroglosse ». À ceux-là s'ajoutent les deux critères communs à tous les super types : « bilingue » et « sémasiologique ».

1	De version	Général	Sélectif	Homoglosse	Bilingue	sémasiologique
2	de vers. et de thème	Général	Sélectif	Homoglosse	Bilingue	sémasiologique
3	De version	Spécialisé	Sélectif	Homoglosse	Bilingue	sémasiologique
4	de vers. et de thème	Spécialisé	Sélectif	Homoglosse	Bilingue	sémasiologique
5	De version	Général	Extensif	Homoglosse	Bilingue	sémasiologique
6	De ver. Et de thème	Général	Extensif	Homoglosse	Bilingue	sémasiologique

7	De version	Spécialisé	Extensif	Homoglosse	Bilingue	sémasiologique
8	De ver. Et de thème	Spécialisé	Extensif	Homoglosse	Bilingue	sémasiologique
9	De version	Général	Sélectif	Hétéroglosse	Bilingue	sémasiologique
10	De ver. Et de thème	Général	Sélectif	Hétéroglosse	Bilingue	sémasiologique
11	De version	Spécialisé	Sélectif	Hétéroglosse	Bilingue	sémasiologique
12	de ver. Et de thème	Spécialisé	Sélectif	Hétéroglosse	Bilingue	sémasiologique
13	De version	Général	Extensif	Hétéroglosse	Bilingue	sémasiologique
14	De ver. Et de thème	Général	Extensif	Hétéroglosse	Bilingue	sémasiologique
15	De version	Spécialisé	Extensif	Hétéroglosse	Bilingue	sémasiologique
16	De ver. Et de thème	Spécialisé	Extensif	Hétéroglosse	Bilingue	sémasiologique

Tableau 2 : les formules des super types des dictionnaires bilingues

Remarques sur le tableau N°2

En étudiant une dizaine de dictionnaires bilingues, on constate que le super type le plus répandu est le n° 9 sur le tableau ci-dessus.

Le super type n°11 est en deuxième position, étant un dictionnaire spécialisé.

Conclusion

La classification que nous suggérons n'est qu'une parmi d'autres. Elle ne prétend en aucun cas résoudre le problème de la typologie des dictionnaires et sa complexité. L'identification des dictionnaires recense la multitude d'ouvrages qui existe et répond aux besoins des lecteurs, des besoins toujours croissants. En effet, elle aide le destinataire dans son choix d'achat et dans son type de recherche.

Avec l'essor de l'outil informatique, les dictionnaires bilingues et même les autres dictionnaires (monolingues et encyclopédies) sont accessibles sur des supports amovibles tels que les CD et les DVD. Et avec l'arrivée de l'internet, les dictionnaires sont consultables en ligne et toute typologie disparaît : il ne s'agit plus de deux ou trois langues, comme pour les dictionnaires en papier, nous avons l'embarras du choix de langues. En présence d'un mot à traduire, en un clic, on obtient la traduction dans la langue souhaitée, la classe grammaticale, la prononciation en API et les équivalents accompagnés d'exemples donnant les différents emplois etc. et cela pour la quasi totalité des lexies d'une langue quels que soient le registre, le temps, le lieu de l'unité lexicale.

Ces dictionnaires numériques/électroniques détrônent tous les documents papier. La preuve : les apprenants dans les classes de langues, les enseignants, les administrateurs utilisent leurs téléphones portables pour obtenir une traduction automatique, vérifier l'orthographe, rechercher la signification d'un terme. Cette révolution technologique a accéléré le développement des dictionnaires bilingues pour nous et pour ses propres besoins d'utilisation (de l'internet).

Cependant, pour les chercheurs et les nostalgiques, rien ne remplace un bon livre où l'âme de son auteur rôde, même si ce livre est un dictionnaire.

Bibliographie

- Bejoint, H. Thoiron, P. 1996. *Les dictionnaires bilingues*. Belgique : Aupelf-Uref - Duculot.
- Ben Sedira, B. 1882. *Petit Dictionnaire Arabe- français*. Alger : Jourdan Editeur.
- Ben Sedira, B. 1910. *Dictionnaire Français-Arabe* (de la langue parlée en Algérie). Alger : Jourdan Editeur.
- Berroudji, W. 2009. *Dictionnaire El-Moufid, Français - Anglais - Arabe*. Algérie : Collection Trèfle
- Defrémy, C., Sanguinetti, B. R. 1896. *Voyage d'ibn Batoutah*. Paris : Imprimerie Nationale.
- Dubois, J. et al. 1999. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.
- Garnier, Y. 2001. *Dictionnaire Larousse Encyclopédique*. Paris : Larousse.
- Gavira, A. 2006. *Dictionnaire visuel : 5 langues : anglais, français, allemand, espagnol, italien*. Paris : Editions Nathan, 400 pages.
- Henni, M. 1972. *Dictionnaire des termes Economiques et commerciaux, Français-Arabe*. Beyrouth : Ed. Libr. Du Liban.
- Kasar, S. Ö. 2008. « Pour une typologie moderne des dictionnaires ». *Synergies Turquie*, n° 1, p. 59. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Turquie1/kasar.pdf> [consulté le 20 janvier 2020].
- Le Robert, *Dictionnaire de français*. France : Maury Imprimeur.
- Ridel, E. 2009. Réflexions autour des dictionnaires bilingues et multilingues : introduction à la problématique. [En ligne] : <http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/sites/default/files/public/ertis/Intro-Ridel.pdf>. [Consulté le 18 janvier 2020].
- Rey, A. 1970. *Typologie génétique des dictionnaires*. In : *Langage*, 5^e année, n° 19. *La lexicographie*, sous la direction de J. Rey-Debove. p.48-68. [En ligne] : https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1970_num_5_19_2591 [consulté le 20 janvier 2020].
- Schmidt, J. 2006. *Dictionnaire Arabe -français / Français-Arabe*. Ed. Dauphin.

Synergies Algérie n° 28 / 2020



Analyses romanesques





Le paradoxe et les possibles narratifs dans *Jacques le Fataliste et son maître* de Diderot

Lineda Bambrik

Université Oran2 Mohamed Ben Ahmed, Algérie
bambrik.lineda@univ-oran2.dz

Reçu le 08-05-2020 / Évalué le 25-05-2020 / Accepté le 15-06-2020

Résumé

Dans *Jacques le Fataliste et son maître* de Diderot, nous sommes face à un auteur qui ne construit pas son récit sur l'unité de l'action, un principe considéré comme inhérent à la notion même du roman. Le texte est comparable à un grand jeu ; c'est la liberté illimitée d'invention formelle. Il est fait de ruptures, de provocations et du rebond où le lecteur est constamment sollicité et mis au premier plan comme acteur dans l'histoire. À travers une approche narratologique, notre analyse tente de voir comment ce texte qui est fait d'incertitudes propose des possibles narratifs, et brise les codes narratifs conventionnels et l'illusion romanesque, de repérer et d'appréhender la stratégie de l'auteur à rendre son texte insaisissable et difficile à cerner par un jeu d'imbrications et d'entrecroisements. Il sera aussi question de voir comment l'idée de fatalisme se trouve ainsi jeté comme trame et fil conducteur des histoires racontées.

Mots-clés : auteur, déterminisme, lecteur, liberté, paradoxes, possibles, roman

المفارقة والروايات المحتملة في جاك لو فاتاليسست وسيددهلديدرو

الملخص

في روايتناك لي فاتاليسست وسيدده للكاتب الفرنسي ديدرو ، نواجه مؤلفاً لا يبني قصته على وحدة العمل ، وهو مبدأ يعتبر ملازماً لفكرة الرواية ليجعلها مثل لعبة رائعة. إنها حرية الاختراع غير المحدودة. إنها مصنوعة من تمزق واستفزازات وملاحظات حيث يتم طلب القارئ باستمرار ووضعه في المقدمة كمثل في القصة. من خلال نهج السرد ، يحاول تحليلنا رؤية كيف أن هذا النص ، الذي يتكون من عدم اليقين ، وفرص سرد القصص ، وكسر رموز السرد التقليدية وخداع الخيال ، لتحديد واستيعاب استراتيجيات المؤلف لجعل نصه بعيد المنال ويصعب تحديده من خلال مجموعة من التشابك. وستكون أيضاً مسألة معرفة كيف يتم طرح فكرة الحتمية كما يروي الإطار والخيوط المشتركة للقصص.

الكلمات المفتاحية

الكاتب - الحتمية - الحرية - القارئ - الرواية - المفارقات - ممكن

The paradox and possible accounts of Jacques the Fatalist and his master of Diderot

Abstract

In *Jacques le Fataliste and his master* of Diderot, we're faced with an author who does not build his story on the unity of action, a principle considered as inherent to the notion of the novel. The text is like a great game; it's the unlimited freedom of formal invention. It's made of ruptures, provocations and rebounds where the reader is constantly solicited and put in the foreground as an actor in the story. Through a narratological approach, our analysis attempts to see how this text, which is made up of uncertainties, storytelling opportunities, and breaks conventional narrative codes and fiction illusion, to identify and apprehend the author's strategy to make his text elusive and difficult to define by a set of interweaving. It will also be a question of seeing how the idea of fatalism is thus thrown as the framework and common thread of the stories told.

Keywords : author, determinism, freedom, reader, novel, paradoxes, possible

Introduction

Dans *Jacques le Fataliste et son maître* (désormais JFSM) de Diderot, l'écriture se prend elle-même pour sujet. Or, récusant l'illusion vériste d'un récit transparent à son objet, le récit de Diderot se place délibérément hors du code idéologique et rhétorique que partagent avec leur public les romanciers. Diderot s'emploie à démontrer comment le récit fictif peut construire sa vérité, il nous révèle que l'écriture narrative est ce jeu mystificateur qui consiste à télescoper vérité et mensonge, à amalgamer des faits, les uns réels, les autres imaginés. L'extravagance et l'écriture multiforme constituent une loi du *récit Jacques le Fataliste et son maître*. En effet, Diderot fait de la liberté illimitée d'invention formelle et le refus du sens les principes même du roman tel qu'il imagine. Le texte brise l'illusion romanesque, il est fait de ruptures et de provocations. Le début du roman ne correspond nullement au type de début romanesque, le narrateur refuse de donner des informations nécessaires et ne songe pas à lui assurer son ancrage dans le réel : pas de nom, pas de lieu, pas de destination, pas de point de départ et pas d'itinéraire. Le texte est dénudé de toute structure narrative.

Dans ce texte, Diderot raconte des histoires, des digressions, mais la plus importante est celle de la conscience écrivante s'interrogeant sur les moyens de son art. Le roman, ou plus précisément *ce qui fait un roman*, est devenu l'intrigue principale dans le texte. De ce fait, l'intrigue laisse percevoir les signes qui désigneraient, dans le roman d'aventure, les jalons d'une conquête et qui, vidés de sens,

se réduisent désormais à être ceux d'une écriture qui se prend elle-même pour objet. Le lieu, selon Diderot, est l'endroit où s'enchevêtrent les paradoxes d'une déraison féconde et l'ébauche d'une nouvelle logique du récit qui ouvre la voie à une transformation du récit. *Il y a deux versions sur ce qui suit après qu'il eut éteint les lumières. Les uns prétendent qu'il se mit à tâtonner le long des murs sans pouvoir retrouver son lit, et qu'il disait « ma foi, il n'y est plus ou, s'il y est, il est écrit là-haut que je ne le retrouverai pas ; dans l'un et l'autre cas, il faut s'en passer » ; et qu'il prit le parti de s'étendre sur des chaises. D'autres, qu'il était écrit là-haut qu'il s'embarrasserait les pieds dans les chaises, qu'il tomberait sur le carreau et qu'il y resterait. De ces deux versions, demain, après-demain, vous choisirez, à tête reposée, celle qui vous conviendra le mieux* (1976, p.219).

1. Méthode

Dans la présente étude, nous nous proposons d'étudier comment Diderot dans son texte renverse les normes, souligne les travers de son époque littéraire et détruit à la fois univers et personnages du roman dit *traditionnel*. Par une approche axée sur le dispositif narratif, nous allons essayer de démontrer comment Diderot dénonce la vraisemblance romanesque et comment la digression et l'intervention directe de l'auteur dans son récit participent à transformer le texte d'une écriture d'aventures drolatiques à une drôle d'aventure d'écriture. Notre démarche aura donc pour objectif de comprendre le fonctionnement atypique de ce texte qui traduit par différents procédés, cette volonté d'embrasser et d'exposer à la fois des incohérences et du non-sens. L'adhésion et la compréhension d'un tel désordre sémantique s'appuieront aussi sur une analyse de la généricité textuelle et le rôle du lecteur en tant que partenaire et lecteur-modèle. Enfin, cette corrélation consistera à mettre en exergue la remise en question du concept d'impérialisme générique et de constater la dimension plurielle du texte de Diderot.

2. Résultats et discussions

2.1. Entre le monde des possibles et le désarroi du lecteur

Dans ce roman, Diderot atteste sa liberté, et tend souvent à casser les fondements de l'écriture pour échapper dans un second temps à toute tentative de classification romanesque, pour se situer dans un espace de fiction difficile à situer ou à comprendre. Toute cette volonté aussi audacieuse soit-elle s'exerce au profit d'une construction fictionnelle qui refuse le diktat de la linéarité comme un choix délibéré caractéristique d'un refus qui laisse libre voie à une écriture philosophique.

Ce choix est laissé au lecteur entre deux « versions » différentes de la conduite tenue par Jacques qui annonce la fin du texte, où des versions manuscrites de la « conversation de Jacques et son maître » sont proposées à l'interprétation de l'éditeur et du lecteur. L'écriture dialoguée renvoie au *rapport singulier et fort complexe entre Diderot et son lecteur*. Diderot est hanté par le problème de la réception et de l'horizon d'attente, ainsi que ce grand débat quant aux différentes théories de la réception littéraire. Il a toujours besoin pour écrire d'une impulsion affective, d'un rapport vécu avec un interlocuteur, du déjà vu et déjà vécu. Récit aléatoire, JFSM reflète autant les caprices de l'esprit que les accidents d'un voyage, et c'est au lecteur actif d'y découvrir une suite d'effets nécessaires, pas forcément perceptibles dans un premier temps.

L'usage du paradoxe, cher à Diderot ainsi qu'à Jacques (1976, p. 59), est manié lucidement. Il permet également une manifestation aussi volontaire de toutes les audaces qu'il s'auto-autorise sans que le sens du réel ne soit altéré. Ce génie rend ce paradoxe un objet convoité, d'une vigilance qui tend à placer le lecteur dans l'attente, et dans un but qui, sans doute, de le maintenir disponible et apte à saper toute tentative d'insoumission. Une telle démarche aussi paradoxale soit-elle reste liée au dialogue qui provoque l'interlocuteur et suscite l'affrontement dialogué des voix,

Car quoique tout cela vous paraisse également possible, Jacques n'était pas de cet avis, il n'y avait réellement de possible que la chose qui était écrite en -haut. Ce qu'il y a de vrai, c'est que, de quelque endroit qu'il vous plaise de les mettre en route, ils n'eurent pas fait vingt pas, que le maître dit à Jacques. Et l'histoire de tes amours ? (1976, p.69).

Dénoncer les lacunes de l'écrit, c'est, du même coup, donner davantage libre champ au monde des possibles, selon Diderot :

Il paraît que Jacques réduit au silence par son mal de gorge suspendit l'histoire de ses amours et que son maître commença l'histoire des siennes. Ce n'est ici qu'une conjecture que je donne pour ce qu'elle vaut. Après quelques lignes ponctuées qui annoncent la lacune on lit. (1976, p.292).

Ce monde des possibles que le narrateur rappelle sans cesse au lecteur d'une façon très ambiguë constitue une invitation à la liberté de lire, de comprendre, d'imaginer la suite des événements, de confirmer implicitement le rôle aussi important du narrateur qui cherche à se maintenir, à affirmer sa primauté, à investir dans *cette grande notion de vérité*, face à un lecteur encore à la quête d'un chemin lui permettant d'appréhender ces différents choix et procédés d'écriture.

Il est bien évident que je ne fais point un roman, puisque je néglige ce qu'un romancier ne manquerait pas d'employer. Celui qui prendrait ce que j'écris pour la vérité serait peut-être moins dans l'erreur que celui qui le prendrait pour une fable. (1976, p.59).

Il ne peut pas exploiter tous les possibles narratifs parce que, de tous ces possibles, il n'y en a qu'un de « vrai ». Ainsi, lorsque le cheval de Jacques l'amène aux fourches patibulaires :

Un autre que moi, lecteur, ne manquerait pas de garnir ces fourches de leur gibier et de ménager à Jacques une triste reconnaissance. Si je vous le disais, vous le croiriez peut-être, car il y a des hasards plus singuliers, mais la chose n'en serait pas plus vraie : ces fourches étaient vacantes. (1976, p.78).

Ces possibles romanesques refusés par le narrateur peuvent être mis sur le compte du lecteur. À côté de l'histoire « vraie », que nous lisons, se dessine donc une autre histoire, celle qu'aurait pu écrire un faiseur de roman :

Et pourquoi le vieux militaire ne serait-il pas ou le capitaine de Jacques ou le camarade de son capitaine ? Mais il est mort. Vous le croyez ? ... Pourquoi la jeune paysanne ne serait-elle pas ou la dame Suzan, ou la dame Marguerite, ou l'hôtesse du Grand Cerf, ou la mère Jeanne, ou même Denise, sa fille ? Un faiseur de roman n'y manquerait pas ; mais je n'aime pas les romans, à moins que ce ne soient ceux de Richardson » (1976, p.278).

C'est sous l'influence de Richardson que Diderot est devenu ce romancier à part entière pour qui, le roman est à réinventer. Il doit être muni des moyens narratifs (polyphonie, épistolaire, écriture théâtrale) nécessaires pour restituer, par la fiction, une expérience véridique du monde réel. Diderot relate ainsi ce qui se passe dans la tête d'un écrivain en train d'écrire un livre et, pour servir ce dessein, il jongle avec l'écriture : digression, éclatement du temps, jeu de masques entre auteur, narrateur, personnages et lecteur...Le lecteur est celui qui imagine des romans possibles. Le narrateur est celui qui raconte ce qui s'est vraiment passé. Cependant, le récit s'arrête et la réalité continue à exister. D'où ce renversement des rôles, le lecteur, au lieu de se situer dans l'imaginaire, est sommé de faire une enquête sur le terrain, et de compléter ainsi les lacunes, en particulier une, qui est de taille : celle de la fin.

« Et moi, je m'arrête, parce que je vous ai dit de ces deux personnages tout ce que j'en sais. » (Diderot, 1976, p.325). Le lecteur est alors invité à continuer « sa fantaisie », ce qui consisterait à le laisser errer dans les terres du romanesque. Mais une autre solution est finalement préconisée : « Faites une visite à Mlle Agathe,

sachez le nom du village où Jacques est emprisonné ; voyez Jacques, questionnez-le : il ne se fera pas tirer l'oreille pour vous satisfaire ; cela le désennuiera » (Diderot, 1976, p.326). L'enquête sur le terrain est préférable au texte de ces *Mémoires suspects*. Ce sont pourtant eux qui fournissent les trois « paragraphes » qui figurent en guise de conclusion. Et s'il y a un principe qui ressort de *JFSM*, c'est bien le principe d'incertitude, parce que le destin est perfide, les signes incertains, et que le récit se situe sur le registre du doute.

JFSM est un jeu avec le roman, un paradoxe narratif sur le roman. Comment peut-on écrire un roman ? Quelles sont les possibilités et les limites de l'écriture romanesque ? À ces questions Diderot répond par un texte qui se veut ininterprétable comme roman et qui, pourtant, finit par s'avouer comme tel. Anti-roman, non-roman, *Jacques le Fataliste et son maître* prodigue des dénégations sarcastiques : « Ceci n'est pas un roman », et détruit l'illusion romanesque en se réclamant de la vérité. Et pourtant, le lecteur a le sentiment de lire un véritable roman, et même plusieurs romans enchevêtrés : « Je vous fais grâce de toutes ces choses que vous trouverez dans les romans, dans la comédie ancienne et dans la société » (Diderot, 1976, p.59).

Sans le dire, le texte cède aux prestiges de la fiction : prolifération d'histoires, afflux de personnages, symboles et coïncidences, rythmes narratifs. Page après page, se trame un tissu bariolé mais solide qui brise la continuité de l'histoire principale en multipliant les histoires enchâssées, *JFSM* n'apporte cependant pas un principe d'organisation narrative, radicalement nouveau. Il s'en tient à un va et vient pédagogique entre énoncé et énonciation, entre histoire et narration. L'auteur transgresse une règle pour démontrer comment l'arbitraire exhibe un procédé et pour en révéler l'artifice. Récit réfléchi, récit réflexif, *JFSM* nous enseigne à lire, à nous défier du roman comme pratique consacrée de l'illusion, à n'être dupes ni des mots, ni du réel, et si Jacques l'emporte sur son maître, c'est qu'il sait discerner l'ordre sous l'apparence du désordre et interpréter les signes d'un voyage aussi bien que les sous-entendus d'un récit. Cependant, il se heurte lui aussi à l'incertitude des événements et à l'opacité des êtres.

JFSM est une écriture à la recherche d'un lecteur dérouté, un texte dépourvu des règles traditionnelles de la création romanesque pour s'identifier comme un roman spécifique qui ne finit pas de générer des lectures diverses mais complémentaires, en se dotant de différents possibles narratifs : pastiche, parodie, réécriture, qui s'empruntent à un jeu qui se met au profit d'un lecteur averti. Ces possibles narratifs font de ce texte un espace dédié à l'anti-roman qui renvoient par conséquent à des lectures renouvelées de par les sens qui peuvent se lire, et la vérité tant revendiquée par l'auteur. Ce champ intertextuel et de sens est d'autant plus

impossible à délimiter qu'il ne comprend pas seulement les auteurs et les titres cités explicitement dans « *JFSM* ».

En outre, ces références textuelles exercent des fonctions très diverses. Tantôt le rappel ironique des normes esthétiques que le texte viole allègrement : « Tandis que je disserte, le maître de Jacques ronfle comme s'il m'avait écouté » (Diderot, 1976, p.218), tantôt la satire du discours romanesque et des romanciers à la mode, tantôt l'aveu d'un plagiat (Sterne), tantôt, enfin, le recours aux textes qui stimulent ou qui cautionnent les audaces du livre. Diderot s'empare d'une écriture où tout a été écrit à la fois. Il s'agit d'un univers grâce auquel il s'engage à réinventer le roman et à interrompre la narration par les séquences de dialogue, qui tentent à valoriser la coexistence et la réversibilité des contraires, juxtaposant le pour et le contre afin de confirmer le caractère libérateur de l'univers romanesque.

Lecteur je vous ferai seulement remarquer dans le caractère de Jacques une bizarrerie qu'il tenait apparemment de son grand père, c'est que Jacques au rebous des bavards, quoi qu'il aimât beaucoup à dire, avait en aversion les redits, aussi disait-il quelquefois à son maître : Monsieur me prépare le plus triste avenir que deviendrai-je quand je n'aurai plus rien à dire ? (1976, p.170).

2.2. Entre déterminisme et liberté narrative : Diderot et le roman des possibles

La lecture de *JFSM* de Diderot est déconcertante. Le trouble produit par le texte est pour une large part liée à l'incertitude générique qu'il produit. On pourrait en effet dire qu'il s'agit de théâtre, de roman, ou de récit. Mais on pourrait ajouter à ces genres celui de l'essai philosophique. En effet, l'auteur-narrateur dans *JFSM* aborde de grandes questions qui agitent le dix-huitième siècle : comment l'homme peut-il être heureux ? Selon Jacques, il suffit, pour cela, d'accepter les événements tels qu'ils sont puisqu'on n'y peut rien : « Un homme heureux est celui dont le bonheur est écrit là-haut, et par conséquent celui dont le malheur est écrit là-haut est un homme malheureux » (Diderot, 1976, p.55) Ou encore : l'homme est-il libre ou n'est-il que le jouet du destin ?

Mais pour Dieu, lecteur, me dites-vous, où allaient-ils ? Faut-il que je rappelle l'aventure d'Esopé ? Son maître Xantype lui dit un soir d'été ou d'hiver, car les Grecs se baignaient dans toutes les saisons, l'Esopé, va au bain, s'il y a peu de monde nous nous baignerons'. Esopé part : chemin faisant, il rencontre la patrouille d'Athènes. Où vas-tu ? - Où je vais ? _ Réponds Esopé : je n'en sais

rien_ Tu n'en sais rien !_ Marche en prison. Et bien reprit Esope, ne l'avais-je pas bien dit que je ne savais où j'allais ? je voulais aller au bain, et voilà que je vais en prison. (1976, p.95).

Le narrateur tient surtout à montrer son pouvoir. Le maître, ce n'est pas le fantoche qui porte ce nom, c'est lui, le narrateur, le maître du récit et il le souligne, on l'a vu par la formule : « *Il ne tiendrait qu'à moi* », ou encore en esquissant des possibles narratifs :

Cette aventure ne deviendrait-elle pas entre mes mains, s'il me prenait en fantaisie de vous désespérer ? Je donnerais de l'importance à cette femme ; j'en ferais la nièce d'un curé du village voisin ; j'ameuterais les paysans de ce village ; je me préparerais des combats et des amours. (1976, p.38)

Les possibles narratifs ne semblent exposés ici que pour marquer, avec la richesse de son imagination, leur pouvoir absolu. Un pouvoir qui contraste avec ces moments où, au contraire, il fait aveu d'ignorance, et le texte s'ouvre précisément sur un aveu de ce type. L'absence de détermination du personnage du narrateur est aussi un gage de son pouvoir. Il n'est limité que par sa propre volonté de raconter, puisque c'est là sa seule fonction. Cependant, et même s'il semble être libre de raconter ce qu'il veut, son pouvoir a des limites ou, du moins, il le prétend avec ironie : « *La voilà remontée, et je vous préviens, lecteur, qu'il n'est plus en mon pouvoir de la renvoyer* » (Diderot, 1976, p.157).

La problématique de la liberté et de la fatalité ne s'exerce pas seulement sur les personnages. Elle atteint même le principe de la narration, comme le signale d'ailleurs le titre du roman. Rappelons à ce propos que le titre en général promet savoir et plaisir, comme le souligne Achour (Achour, 2002), ce qui en fait un acte de parole performatif, facile à mémoriser il ne dit pas tout, il oriente et programme l'acte de lecture. Selon Henri Mitterrand (Mitterrand, 1979) :

Il existe (...) autour du texte du roman, des lieux marqués, des balises, qui sollicitent immédiatement le lecteur, l'aident à se repérer et orientent, presque malgré lui, son activité de décodage. Ce sont, au premier rang, tous les segments de texte qui présentent le roman au lecteur, le désignent, le dénomment, le commentent, le relie au monde : le titre (...). Ces éléments ... forment un discours sur le texte et un discours sur le monde. (1979, p.70).

L'idée de fatalisme attribuée dans le titre à Jacques résume sa conception du monde.

Jacques : *Tout ce qui nous arrive de bien ou de mal en ce monde est écrit là-haut... Savez-vous, Monsieur, quelque moyen d'effacer cette écriture ? Puis-je*

n'être pas moi, et étant moi, puis-je faire autrement que moi ? Puis-je être moi et un autre ? Et depuis que je suis au monde, y a-t-il eu un seul instant où cela n'ait été vrai ? (1976, p.51).

La réflexion de l'auteur-narrateur : « Le troisième paragraphe nous montre Jacques, notre pauvre *Fataliste*... » (Diderot, 1976, p.120), et plus particulièrement, ce soulignement du mot «Fataliste» est révélateur. Beatrice Didier (Chartier, 1998, p.119) définit le fatalisme comme une doctrine ou une attitude qui considère tous les événements comme irrévocablement fixés à l'avance. Il s'oppose à la liberté humaine, l'existence est déterminée d'avance, selon une certaine loi, par un destin inéluctable :

Jacques : *C'est que faute de savoir ce qui est écrit là-haut on ne sait ni ce qu'on veut, ni ce qu'on fait, et qu'on suit sa fantaisie qu'on appelle raison, ou sa raison qui n'est souvent qu'une dangereuse fantaisie qui tourne tantôt bien tantôt mal.* (1976, p.54).

Ainsi, Diderot se moque de Jacques en le traitant de pauvre fataliste, car il tente dans son texte de dépasser cette philosophie et de procéder à un déterminisme. À en croire sa conception des choses, seul l'homme est maître de lui-même, puisque le personnage du maître dans le récit pense tout à fait le contraire de Jacques. Le fatalisme a été tenu pour *un argument paresseux*.

Depuis *Zadig ou la destinée* (Voltaire, 1748), ainsi que *Candide ou l'optimisme* (Voltaire, 1759) jusqu'aux romans philosophiques de Sade, le « fatalisme » envers de la liberté ou frère ambigu du hasard, devient un thème à la mode. La question du fatalisme est l'exemple le plus flagrant de cette audace intellectuelle au XVIII^e siècle. Et sans doute le motif le plus propre à nourrir un roman comme *Jacques le Fataliste et son maître*.

L'auteur de *Jacques le Fataliste et son maître* est créateur d'un petit monde dans lequel il règne avec une emprise absolue : « Je ne sais où l'hôtesse, Jacques et son maître avaient mis leur esprit, pour n'avoir pas trouvé une seule fois des choses » (Diderot, 1976, p.215). Plus encore, Diderot donne forme aux destinées des êtres imaginaires auxquels il accorde souffle et vie. Le regard qu'il jette sur son microcosme, et sur les créatures qui s'y meuvent, n'en sera pas moins d'une sorte d'amitié humaine, ni de tendresse fraternelle, ni d'amour paternel. C'est le regard qu'il imagine être celui de la puissance invisible qui ordonne la destinée humaine quand elle observe les hommes et leurs agissements.

Vous voyez, lecteur, que je suis en beau chemin, et qu'il ne tiendrait qu'à moi de vous faire attendre un an, deux ans, trois ans, le récit des amours de Jacques,

en le séparant de son maître et en leur faisant courir à chacun tous les hasards qu'il me plairait. Qu'est-ce qui m'empêcherait de marier le maître et de le faire cocu ? (1976, p.45).

Cependant, et au lieu d'exploiter toutes les possibilités pour le développement de l'histoire, il nous montre immédiatement son mépris pour ces procédés et déclare ainsi : « Qu'il est facile de faire des contes ! » (Diderot, 1976, p.45). Diderot exprime de façon grandissante la conscience de la liberté absolue de l'auteur par rapport à sa création. Il dénonce les poètes qui n'écrivent que pour plaire et flatter les grands, le peuple qui se laisse réduire à l'esclavage et qui est incapable de réagir.

Le texte de Diderot est à son image, un texte aussi rebelle que lui, qui tente de s'imposer comme contraire à la tradition. Il veut éveiller les esprits. En effet le choix du dialogue, ce débat d'idées entre Jacques et le maître, est tout à fait révélateur de ses intentions. Enfin, loin de se contenter d'un récit plaisant, Diderot veut faire réfléchir le lecteur, le questionner, le renvoyer à lui-même, à ses interrogations sans pour autant lui donner les réponses. Il veut bouleverser et changer les mentalités. De ce fait, on peut dire qu'il est un anticonformiste le plus représentatif de son temps.

Conclusion

Fatalité et liberté, mal et bien, ignorance et connaissance, roman et anti-roman, domination et servitude, bonté et méchanceté... Ambivalence généralisée que caricature le vain débat entre Jacques et son maître, l'ambiguïté n'est pas la clef du texte, elle en est le produit, elle résulte des conflits qui alimentent le fonctionnement de la fiction.

Il paraît que Jacques réduit au silence par son mal de gorge suspendit l'histoire de ses amours et que son maître commença l'histoire des siennes. Ce n'est ici qu'une conjecture que je donne pour ce qu'elle vaut. Quelques lignes ponctuées qui annoncent la lacune on lit. Est-ce Jacques qui profère cet apophtegme ? Est-ce son maître ? Ce serait le sujet d'une longue et épineuse dissertation (1976, p.292).

L'écriture romanesque, jeu arbitraire sur le possible, s'avère incompatible avec le déterminisme. Le récit fait de ces questions de formes, de sens et des thèmes narratifs. Il n'est possible que dans la tension qui s'établit, à tous les niveaux du texte, entre le projet matérialiste et la présence obsédante des catégories, des problèmes, des figures et du langage de l'idéologie. Le commencement du roman est identique à sa chute, et sur un ton ironique et fataliste il s'achève, toujours

en continuant à agacer le lecteur qui reste sur sa faim. Car par le biais de cette clôture/ouverture, l'imagination du lecteur reste toujours sollicitée et demeure en mouvement. Le lecteur jusqu'à la fin du roman éprouve une profonde frustration puisque ce roman ne répondra jamais à ses attentes. Comme le souhaitait Diderot par ce récit de voyage, son lecteur ne sort pas indemne de cette aventure d'écriture.

Bibliographie

Achour, C. 2002. *Clefs pour la lecture des récits : convergences critiques II*. Blida : Editions Tell.

Adam, J.M. 2001. *Les textes types et prototypes*. Paris : Éditions Nathan /HER.

Belleguic, T. 2013. « Jacques et son maître ou les extravagances du récit ». *Littérature*, 171(3), p.54-67. doi:10.3917/litt.171.0054.

Berthelot, F. 2001. *Parole et dialogue dans le roman*. Paris : Éditions Nathan.

Bonnet, J. 2013. Pierre Chartier, *Vies de Diderot*, Hermann, « Hermann Philosophie », 2012. vol. 1, *L'École du persiflage*, 620 p., vol. 2. *Prestiges du représentable*, 588 p., vol. 3, *La Mystification déjouée. Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie*, 48(1), p.286-289. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-recherches-sur-diderot-et-sur-l-encyclopedie-2013-1-page-286.htm>. [Consulté le 13 septembre 2019].

Chapelan, M. 2009. « Jacques le fataliste et son maître une relecture postmoderne ». *Dix-huitième siècle*, 41(1), p. 487-500. doi:10.3917/dhs.041.0487.

Chartier, P. 1998. Béatrice Didier commente Jacques le Fataliste et son maître de Diderot, Gallimard, Foliothèque n° 69, 1998, 203 p. *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie*, 25(2), 17-17. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-recherches-sur-diderot-et-sur-l-encyclopedie-1998-2-page-17.htm>. [Consulté le 26 septembre 2017].

Diderot, D. 1976. *Jacques le Fataliste et son maître*. Paris : Editions Gallimard.

Didier, J. 1964. *Dictionnaire de philosophie*. Paris : Editions Larousse.

Duflo, C. 2013. « Introduction. Diderot : roman, morale et vérité ». *Littérature* », n° 171(3), p. 3-12. doi:10.3917/litt.171.0003.

Gonçalves, L. 2015. Deux transpositions théâtrales de *Jacques le fataliste* dans les années 70. *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie*, 50(1), 214-224. [En ligne] : <https://www-cairn-info.www.snd11.arn.dz/revue-recherches-sur-diderot-et-sur-l-encyclopedie-2015-1-page-214.htm> [Consulté le 11 septembre 2019].

Lecourt, D. 2013. La philosophie de *Jacques le fataliste*. In : D. Lecourt, *Diderot : Passions, sexe, raison*, p. 51-62. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France.

Proust, J. 1974. *Lectures de Diderot*. Paris : Ed Armand Colin.

Salaün, F. 2015. Diderot est passé par ici. *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie*, 50(1), 99-103. [En ligne] : <https://www-cairn-info.www.snd11.arn.dz/revue-recherches-sur-diderot-et-sur-l-encyclopedie-2015-1-page-99.htm>. [Consulté le 13 septembre 2019].

Vanzielegheem, E. 2017. 52. *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie. Carnet bibliographique* n° 52(1), p. 321-329. [En ligne] : <https://www-cairn-info.www.snd11.arn.dz/revue-recherches-sur-diderot-et-sur-l-encyclopedie-2017-1-page-321.htm>. [Consulté le 02 septembre 2019].



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

La dualité problématique *œuvre* et *Être* dans les textes d'Assia Djebar

Fattah Adrar

Université de Jijel, Algérie

fa_adrar@yahoo.fr

Reçu le 24-12-2019 / Évalué le 05-03-2020 / Accepté le 15-06-2020

Résumé

Nous avons analysé en deux étapes la question de l'œuvre et son rapport aux codes d'écriture chez Assia Djebar. Il s'agit ainsi d'une dualité : l'œuvre qui fait écho à la tradition d'une part et l'écriture telle qu'elle se présente dans les œuvres elles-mêmes d'autre part. La démarche est à la fois déductive et inductive puisqu'en premier lieu nous avons analysé les « manquements » à la tradition poétique et en seconde lieu, nous avons donné une lecture de l'œuvre à la lumière de sa forme. Ainsi, le déguisement/travestissement des typologies apparaît comme conséquence de l'interférence des codes socioculturels avec les codes de l'écriture. En somme, une écriture aux frontières de l'Être et de l'œuvre.

Mots-clés : codes d'écriture, œuvre, histoire, société, être

ازدواجية الصنف الادبي والوجود في كتابات آسيا جبار

ملخص

حللنا على مرحلتين مسألة الرواية وعلاقته بكودات الكتابة في كتابات آسيا جبار. أولا مسألة الرواية من ناحية تقليد الشكل الكلاسيكي ثانيا الكتابة كما تظهر في الأعمال نفسها من ناحية أخرى. على هذا النحو فالنهج استنتاجي واستقرائي على حد سواء لأننا في المقام الأول قمنا بتحليل "خروقات" التقاليد الأدبية الشكلية العامة وفي المقام الثاني قدمنا قراءة للعمل في ضوء شكله الخاص وبالتالي، يظهر تمويه / تمويه النماذج عند آسيا جبار نتيجة تدخل الأكواد الاجتماعية الثقافية في أكواد الكتابة. باختصار الكتابة على حدود الوجود والشكل.

الكلمات المفتاحية

رموز الكتابة، الصنف الادبي، التاريخ، المجتمع، الوجود

The problematic duality of work and Being at Assia Djebar

Abstract

We analyzed in two stages the question of the work and its relationship to the writing codes in Assia Djebar. This is a duality: the work that echoes tradition on the one hand and writing as it appears in the works themselves on the other. The approach is both deductive and inductive since in the first place we analyzed the "breaches" of the poetic tradition and in the second place we gave a reading of the work in light of its form. Thus, the disguise / disguise of typologies appears as a

consequence of the interference of socio-cultural codes with the codes of writing. In short, a writing at the borders of Being and work.

Keywords: writing codes, typology, history, society, being

Introduction

Quel est le lien qui détermine le rapport entre l'écriture et la structure de l'œuvre chez Assia Djebar ? S'agit-il d'un rapport de conformité ou de déguisement des typologies littéraires existantes ? En effet, la genèse de la problématique de cet article prend source du côté de l'acte de lecture donc de la réception de l'œuvre. Il est question ainsi de s'interroger sur le rapport qu'entretient Assia Djebar à l'œuvre littéraire comme forme codifiée selon des critères prédéfinis (typologies différentes). Depuis Aristote, la poétique nous a enseigné que l'œuvre littéraire est tributaire d'un ensemble de caractéristiques que la tradition érige en règles selon des critères bien précis. Le présent article prend comme axe d'analyse le questionnement relatif à l'identité de l'œuvre telle que la tradition nous l'a léguée. Il est question donc du rapport de l'œuvre littéraire (tributaire de choix formels qui déterminent son genre) vis-à-vis de l'entreprise d'écriture chez Assia Djebar.

Pour analyser cette dualité (l'écriture singulière qui est celle d'Assia Djebar et l'œuvre en tant qu'ensemble de caractéristiques relevant d'une typologie), nous allons procéder en deux étapes. La première s'intéressera à la question du déguisement/ travestissement¹ de l'œuvre chez Assia Djebar. L'hypothèse de départ est que l'écriture rendrait difficile l'identification de l'œuvre selon les critères classificatoires préétablis. La seconde étape de cet article s'intéressera à l'écriture telle qu'elle se présente chez Assia Djebar. La démarche est donc à la fois déductive puisque nous partons de règles qui prédéfinissent le genre pour jeter les bases d'un horizon d'attente bâti sur les catégories préexistantes et que nous estimons travesties et déguisées. Notre démarche est également inductive puisque nous interpréterons le sens d'une œuvre donnée comme telle (produit fini).

Pour traiter cette problématique, nous avons opté pour un corpus constitué de trois romans d'Assia Djebar : *L'amour la fantasia*, *Vaste est la prison* et *Nulle part dans la maison de mon père*. À première vue, ces trois romans présentent une forme commune puisque leur architecture d'ensemble semble identique. Dans chacun des romans, nous avons des parties et chapitres titrés. Chaque roman se termine par une table des matières assez détaillée qui accentue l'impression de texte « décousu ». Sur le fond, les trois romans présentent également des thèmes récurrents agencés en alternance. Nous estimons, par ailleurs, que ces trois œuvres constituent une unité thématique et formelle qui peut s'ouvrir sur les autres romans de l'écrivaine.

Notre approche est d'une part formelle, puisqu'il s'agit pour nous de la structure des textes ; d'autre part thématique, puisqu'une œuvre littéraire est une mise en forme d'un choix thématique. Nous estimons que c'est au niveau de ces deux points que se situent le déguisement et le travestissement du discours romanesque chez Assia Djébar.

1. Écriture et transgression de l'œuvre littéraire

1.1.A la lisière du roman²

Dans la littérature algérienne, les auteurs ont adapté la forme romanesque à leur contexte national. Il s'agit d'écrire dans la langue de l'« Autre » pour mieux transmettre les revendications du peuple algérien. À sa naissance cette littérature est influencée par les techniques d'écriture empruntées à l'école réaliste. L'histoire littéraire nous a enseigné qu'au plan formel, les auteurs réalistes³ ont le souci d'assurer par tous les procédés narratifs, ce que Roland Barthes⁴ appelle la *lisibilité* de l'œuvre. Ils bannissent de leurs textes ce qui est susceptible de brouiller la lecture ou d'entraver la compréhension de la trame romanesque. Les écrivains réalistes ont également le souci de la neutralité tonale, c'est pourquoi ils choisissent la narration à la troisième personne et s'efforcent d'effacer leurs traces du récit. Roland Barthes affirme que ce sont ces règles d'écriture qui produisent les formes *classiques*. Il s'agit là, principalement, du roman au XIX^e siècle, l'âge où le genre a atteint ses lettres de noblesse et période qui sert de référence à la définition du roman post-réaliste. Celui-ci est défini dans la conformité ou la transgression des règles du roman réaliste. À titre indicatif, nous pouvons rappeler quelques caractéristiques du roman réaliste : la cohérence de l'intrigue et son unicité, le déroulement chronologique de l'histoire, la narration objective et une structure du personnage plus ou moins vraisemblable et en harmonie avec son cadre spatio-temporel.

Lorsque l'on observe notre corpus, il apparaît que celui-ci s'inscrit à contre-courant de cette esthétique car chez Assia Djébar, l'écriture est d'abord l'affirmation de la subjectivité de manière assumée par un auteur-narrateur. Il s'agit là de la première marque de singularité de l'écriture.

En effet, chez Assia Djébar dès la première lecture au plan thématique, nous remarquons l'association de plusieurs thèmes : de l'histoire singulière d'un narrateur anonyme à une histoire collective qui s'apparente à l'histoire extratextuelle qui prend tantôt la forme de la chronique⁵ tantôt celle du récit de témoignage. Les

romans semblent ainsi développer un discours hésitant⁶. Le texte nous interpelle par sa structure disloquée, conséquence d'une juxtaposition de séquences dont l'agencement ne semble pas répondre à une cohérence chronologique immédiate. Nous reconnaissons dans ce procédé d'écriture les techniques de « travestissement » du discours romanesque.

Si dans *l'amour la fantasia* nous avons une composition en alternance qui fait enchevêtrer Histoire, témoignages et séquences autobiographiques, *Vaste est la prison*, se présente comme une œuvre « décousue » de par une structure textuelle et thématique toute aussi disloquée et fragmentée.

Sur la première page de couverture, *Vaste est la prison* est présenté comme roman par l'éditeur et *autobiographie* par l'épître auctorial. Il est structuré en quatre parties, la dernière est composée de quelques pages, laissant l'impression d'une œuvre inachevée. La structure canonique classique n'a pas servi de modèle d'écriture pour Assia Djebar. Les repères traditionnels, la structure chronologique de type cartésien sont absents. En ce sens, le fil de la narration semble discontinu et donne souvent une impression d'inachevé. Nous sommes en présence d'un assemblage de bribes, de séquences entrelacées. « L'histoire » ne progresse pas dans la perspective diachronique habituelle. L'intrigue romanesque apparaît pour cette raison éparpillée voire éclatée. C'est pourquoi le texte exige de la part du lecteur un effort de reconstitution, une lecture active pour établir une lisibilité conséquence d'agencement interprétatif (effort de compréhension des différentes ramifications thématiques).

Il est communément admis que dans tout protocole de lecture, l'ouverture (l'incipit) du roman constitue une étape importante, *Vaste est la prison* s'ouvre sur « Le silence de l'écriture », qui se présente comme une réflexion sur le pourquoi de l'écriture, et place le texte dans une logique de souvenirs et de remémoration : « Longtemps ; j'ai cru qu'écrire c'était mourir, mourir lentement. Déplier à tâtons un linceul de sable ou de soie sur ce que l'on a connu piaffant, palpitant. L'éclat de rire - gelé. Le début de sanglot - pétrifié. ». (Djebar, 1995, 11-12).

Ce protocole de lecture qui marque l'ouverture du roman et instaure une logique de souvenir se heurte tout au long du texte à des coupures et surgissement de thèmes et structures énonciatives à l'opposé de la séquence d'ouverture du roman. Cela est visible dans la seconde et la troisième partie du roman.

Le contexte d'écriture de *Vaste est la prison* est marqué par les événements des années 90. Assia Djebar *é-crit* la disparition de proches et amis qu'elle a connus, assassinés durant la décennie noire. La première séquence du roman annonce deux styles thématiques. Le texte va déployer à la fois des faits marquants de la vie de

la narratrice et d'autres concernant la vie collective, d'abord celle des femmes de sa généalogie puis des femmes algériennes en général.

La structure de *L'Amour la fantasia* apparaît tout aussi structurée sur une diversité thématique. Nous n'avons pas l'enchaînement narratif puisque, à première vue, nous n'avons pas de continuité spatio-temporelle dans la progression textuelle. L'entrelacement des parties et des chapitres fait penser aux techniques de collage avec un foisonnement de thèmes assez variés.

Le dernier roman *Nulle part dans la maison de mon père* est le plus autobiographique des romans d'Assia Djébar. Ce roman aborde l'histoire du « Je » autrement dit celle d'Assia Djébar puisque celle-ci le dit clairement dans l'épilogue du roman « *moi, ici personnage et auteur à la fois* » (Djébar, 2007, 379). Le roman est composé de trois parties. La première, qui suggère clairement la visée autobiographique « *Eclats d'enfance* » où la narratrice revient sur les souvenirs et les personnages qui l'ont marqué étant enfant tels que le père, figure qui constitue le leitmotiv de ce dernier roman. Dans la seconde partie « *Déchirer l'invisible* » la narratrice évoque ses souvenirs de collègue au Lycée de Blida, ses premières lectures, ses premiers voyages seule ou « *soudaines échappées* » au « *contrat* » (Djébar, 2007, 138) avec son amie italienne Mag. Il s'agit également des confidences du dortoir et les premières tentatives de « *déchirer l'invisible* », c'est-à-dire les premières sorties accompagnées de son amie dans la ville des roses. En effet, la narratrice rencontre un garçon que lui a présenté son amie. Ce jeune lycéen sera le personnage de la dernière partie du roman.

Dans la troisième et dernière partie « *Celle qui court jusqu'à la mer* », la narratrice revient principalement sur sa venue à Alger, ses études à l'université et ses sorties avec celui qui va devenir son mari, Tarik. Le roman s'achève sur « *Epilogues* » et « *Postface* » où Assia Djébar revient sur son écriture qualifiée d'« *écriture en fuite* » (Djébar, 2007, 104).

Comme première conclusion, nous pouvons dire que notre corpus constitue une œuvre où s'épanouit une hétérogénéité discursive. L'architecture déconstruite du texte et le mélange des thèmes est visible grâce à l'alternance du discours autobiographique, historique et romanesque. Dès la première lecture, les œuvres d'Assia Djébar se présentent comme plurivoques et placent au centre du texte un narrateur multiple. C'est aussi en cela qu'il nous apparaît que l'écriture s'installe à la périphérie du roman puisque la structure du texte va au-delà des impératifs de lisibilité d'une seule typologie.

1.2. Travestissement de l'œuvre et *hésitation* autobiographique

Une autobiographie comme genre autonome est reconnaissable grâce à l'intervention de l'auteur à la fois comme le narrateur et le personnage principal de son histoire. Du moins, c'est la définition du théoricien de l'autobiographie Philippe Lejeune : « récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité. » (Lejeune, 1975 : 14). Cette définition stipule le respect du pacte de lecture qui inscrirait le récit dans le registre formel de l'autobiographie. Cela notamment à travers la forme rétrospective dont le thème n'est autre que la vie plus ou moins réelle de l'auteur et son histoire. L'examen de la structure de notre corpus montre des entorses à ce pacte formel de l'autobiographie. Dans les romans d'Assia Djebar, il s'agit certes d'un auteur-narrateur-personnage qui raconte des séquences mémorielles de son passé, cependant cela n'est pas constant tout au long des trois romans. Parfois, nous avons le narrateur premier qui se dédouble au profil d'un narrateur neutre⁷. Celui-ci endosse la tonalité des narrateurs de récits historiques avec une absence totale de la première personne « je », dans les séquences historiques. Ceci est clairement visible dans la seconde partie de *Vaste est la prison*. Il s'agit du même constat concernant *L'amour la fantasia*, lorsque la narratrice à la première personne se dédouble et laisse place à une narratrice témoins dans les parties où Assia Djebar semble réincarner la voix des femmes témoins de la Guerre de libération, Cherifa et Lla Zohra. Par cette technique de composition en enchâssement, il apparaît que le discours autobiographique ne peut s'accomplir de manière constante à cause de l'éclatement de l'instance énonciative. L'histoire est donc non celle de la narratrice mais celle d'autres personnages femmes ; mais également des chroniques historiques qui retracent le passé lointain ou récent de l'Algérie comme cela est visible dans la seconde partie de *Vaste est la prison*. Une des exigences du récit autobiographique est donc battue en brèche puisque l'histoire est multiple et celle-ci s'imbrique dans d'autres histoires qui semblent inclusives.

D'autre part, la distinction récit/discours selon Benveniste⁸ est d'un apport considérable dans la séparation entre l'énonciation autobiographique et l'énonciation historique. Tandis que la première catégorie fait appel à l'énonciation à la première personne « je » ; la seconde catégorie cherche à effacer les traces du narrateur. Il s'agit donc d'une grille de lecture qui permet, formellement, d'isoler les parties de notre corpus selon le mode d'intervention du narrateur. Ainsi, nous avons la configuration de l'énonciation historique dans la deuxième partie « L'effacement sur la pierre » de *Vaste est la prison* puisque le narrateur semble effacé. Les chroniques prennent la forme de récit historique par leur mode de composition.

Dans les séquences historiques de *L'amour la fantasia*, nous avons également la forme du récit historique. Il s'agit principalement de la seconde partie « Les cris de la fantasia » et quelques chapitres de la troisième partie « Les voix ensevelies ». Moins marquée mais tout aussi présente, la narration historique est fréquente aussi dans le dernier roman *Nulle part dans la maison de mon père* puisque nous avons des séquences ou les événements relatent quelques détails historiques de la colonisation qu'a vécu la narratrice principale du roman.

En définitive, notre hypothèse d'arrivée nous conforte dans notre idée de départ, c'est-à-dire que les trois volets de notre corpus se caractérisent par une forme de *travestissement* formel conséquence de la multiplicité du narrateur. Nous avons un récit où alternent la narration autobiographique, l'histoire et la narration des séquences filmiques (troisième partie de *Vaste est la prison* « Femme Arable »).

Ceci nous mène à la conclusion que l'architecture des romans d'Assia Djébar est structurée autour de thèmes variés (Histoire de l'Algérie, histoires des femmes entremêlées à des bribes mémorielles de l'histoire de la narratrice). Cette variété de thèmes est présentée dans une forme qui fait alterner schémas narratifs et discursifs propres à l'autobiographie, aux récits historiques et aux documents de fiction. Nous avons une incursion de l'auteur qui va dans ce sens de *travestissement* des typologies : « *Ma fiction est cette autobiographie qui s'esquisse, alourdie par l'héritage qui m'encombre* » (Djébar, 1985 : 244), « Au cours de ces mois de tâtonnement, à la suite de mon personnage, j'apprenais que le regard sur le dehors est en même temps retour à la mémoire, à soi-même enfant, aux murmures d'avant, à l'œil intérieur (...) ce regard réflexif sur le passé pouvait susciter une dynamique pour une quête sur le présent, sur un avenir à la porte. » (Djébar, 1995 : 298). Il nous semble que ce « je-u » énonciatif est une forme de travestissement de l'autobiographie. Dans son dernier roman, Assia Djébar souligne cette tergiversation à assumer le discours proprement autobiographique : « Dans mes fictions, tout personnage féminin entravé finit par chercher aveuglément, obstinément, une échappée, comme sans doute je le fis moi-même, dans mon passé juvénile » (Djébar, 2007 : 365);

Il est vrai, l'un ou l'autre de mes personnages de femme, parfois le plus inattendu, semble échapper de dessous ma main qui écrit et le trace. Parfois cette ombre que j'invente, d'un sourire me nargue -moi, l'auteur. Et j'éprouve soudain comme une névralgie. Cette femme-personnage, avant de s'élaner (je le devine juste une seconde avant elle), voici qu'elle me sourit ou doucement, me nargue : « tu vois, je fuis, je m'envole, je m'arrache. (Djébar, 2007 : 364).

Ce constat nous conduit à notre seconde conclusion : l'examen de la structure narrative des trois œuvres étudiées montre que le discours autobiographique se présente *en hésitation* dans une composition qui se situe aux frontières d'au moins deux typologies littéraires : l'autobiographie et le récit historique. C'est en cela que nous parlons de travestissement des catégories narratives puisque les œuvres en question sont présentées comme *roman*, du point de vue éditorial, et autobiographie de par les indices qui correspondent à la vie de l'Assia Djebar, notamment les épisodes de sa vie de pensionnaire dans le collège de Blida. À travers également les séquences de la vie entre la ville de Césarée et le village du Sahel où travaille le père d'Assia Djebar comme instituteur pour classes indigènes. L'obstacle au genre autobiographique est le contournement du discours par la voix d'un personnage de fiction comme nous l'avons montré dans la citation de *Vaste est la prison* ci-dessus. À travers l'indice discursif de fictionnalisation il en va de la remise en cause de l'identité typologique : « *Est-ce vraiment ma mémoire qui reconstitue ? Est-ce que, si longtemps après, je construis malgré moi une fiction* » (Djebar, 2007 : 221). Toutefois il est intéressant de noter qu'il ne s'agit pas d'une volonté délibérée de fictionnalisation. Le discours autobiographique se « travestit » entre factuel et réel tout en refusant l'un et l'autre puisque la narratrice de *Vaste est la prison* qui raconte des séquences de sa vie amoureuse déclare : « (Il n'y a en moi nul désir de fiction, nulle poussée d'une arabesque inépuisable déployant un récit amoureux) - non, ne m'enserme que la peur paralysante ou l'effroi véritable de voir cette fracture de ma vie disparaître irrémédiablement. » (Djebar, 1995 : 49-50).

2. L'œuvre et l'Être : codes génériques et codes socioculturels

Le parallèle entre la réalité socio-historique et l'œuvre littéraire est assez marqué chez Assia Djebar. Par ailleurs, et dans ce cas précis, nous estimons que l'œuvre est soumise aux mêmes codifications que celles de l'être en société. La tradition poétique nous enseigne qu'il existe une forme déposée pour chaque typologie de l'œuvre littéraire (du moins selon les canons esthétiques classiques). L'être en société est tout aussi soumis à des lois socioculturelles qui déterminent en quelque sorte son devenir. À première vue, ceci est intrinsèque à toute culture. Il s'agit de codes socioculturels propres à chaque société.

Si on vient à appliquer ce parallélisme œuvre littéraire/cadre sociohistorique nous remarquerons que notre corpus se fait le reflet d'un vécu multiple. Sa singularité et sa particularité réside d'abord dans sa structure thématique. Le thème central qui constitue le point focal chez Assia Djebar est la femme comme élément qui cristallise tous les thèmes qui gravitent autour. Ces thèmes gravitants peuvent être considérés comme thèmes périphériques ou *thèmes-prétextes* : l'histoire, la

guerre, la décolonisation, l'autobiographie ... En effet, nous avons à titre d'exemple l'isotopie de l'enfermement à travers le lexique qui le suggère : voilement, claustration, séquestration, enfermement, prison etc. Cette réalité du voilement de la femme et les multiples interdits que lui assigne la pratique ancestrale est symbolisée par les vieilles matrones gardiennes du temple de la transmission.

La narratrice de *L'Amour la fantasia* le dit clairement lorsqu'elle évoque ses souvenirs de la maison familiale à Césarée. Maison où réside la grand-mère maternelle dite l'aïeule : « Dans les lieux à peine changés aujourd'hui de la demeure familiale, c'est ce tribunal qu'incarne, pour moi, le fantôme de l'aïeule morte » (Djébar, 1985 : 177). Le vocable *tribunal* est assez significatif sur le rôle des vieilles femmes dans la perpétuation de la tradition. Il s'agit de la fixation de cette réalité féminine transmise. C'est justement la contestation de cette réalité qui constitue le moteur narratif de l'écriture chez Assia Djébar. La narratrice de *Nulle part dans la maison de mon père* conteste cette transmission qui relègue les femmes au seul rôle de perpétuation de la tradition et se démarque : « la claustration que nous connaissions au quotidien, ma mère, ma sœur et moi, au village, mais aussi la chaleur de la vie féminine à Césarée, dont je savais qu'elle ne serait jamais la mienne » (Djébar, 2007 : 200). Le destin de la narratrice est donc la transgression de cette réalité socio-historique assez dénigrante de la condition féminine. L'écriture agit donc comme transgression de l'enfermement comme le dit la narratrice de *L'Amour la fantasia* : « l'écriture est dévoilement » (Djébar, 1985 : 204). Mais aussi « le silence (...) [est] une prison irrémédiable » (Djébar, 1985 : 229) d'où la nécessité ressentie de faire entendre la voix de ses personnages femmes « écrire *ne tue pas la voix, mais la réveille, surtout pour ressusciter tant de sœur disparues* » (Djébar, 1985 : 229). Le récit des voix de femmes est une quête des sans-voix comme le note J-M. Clerc : « Privée de la parole publique, la femme algérienne, recluse avec ses sœurs dans les patios fermés, n'a plus pour s'exprimer que les bruissements de femmes reléguées » (Clerc, 1997 : 53).

On pourrait ainsi parler d'une œuvre qui remet en cause et conteste une forme de déterminisme socioculturel. Assia Djébar à travers ses narratrices remet en cause la condition de l'être-femme dans la société dont le destin semble déposé et *pré-fixé* par la tradition. Chez Assia Djébar, l'écriture est d'abord un souci anthropologique. Devant ce besoin qui semble primordial chez Assia Djébar, l'œuvre littéraire traditionnelle perd de sa rigueur formelle.

L'écriture est d'abord le discours d'une femme multi-facettes qui évolue dans un contexte assez conservateur où son rôle est jalonné par des conventions sociales. Par conséquent, il nous apparaît que l'œuvre subit un travestissement par ce même effet. Assia Djébar adapte les codes d'écriture à des besoins socioculturels.

C'est en cela que nous pouvons parler de travestissement/déguisement des typologies génériques. Il s'agit, en effet, de « mobiliser » l'écriture pour une quête anthropologique où l'intérêt va au-delà des codes formels des typologies littéraires dans leur forme pure.

Conclusion

À travers l'examen de la structure thématique et formelle des textes d'Assia Djebar, nous avons voulu montrer que l'écriture opère un *déguisement* de la typologie de l'œuvre littéraire classique. Cela est visible à travers les structures narratives de chacun des romans examinés. L'horizon d'attente est « faussé » par une œuvre qui se refuse aux carcans classificatoires. L'identité générique de *roman* se trouve quasi réduite à sa seule fonction de sous-titre sur la première page de couverture puisque les textes sont structurés sur une logique narrative multiforme et plurivoque. C'est ce que nous avons montré dans le premier point de cet article.

Par ailleurs, le discours autobiographique est rendu *hésitant* par les multiples entraves temporelles, énonciatives et thématiques. Ainsi, comme le souligne Mireille Calle-Gruber à propos des récits autobiographiques modernes « Nous sommes (...) conviés à l'aventure d'un récit aventureux, attachant d'être sans attache, sans objets désignés, sans sujets porteurs, sans figure de sustentation, sans rien -si ce n'est le désir : un vouloir-écrire ». (Calle-Gruber, 2001, 36). C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de parler de *travestissement* et *déguisement* des typologies littéraires chez Assia Djebar.

En effet, l'écriture est « *mobilisée* » dans sa diversité pour servir une quête de l'Être. Assia Djebar montre un désir de fixer la mémoire par la voie des témoignages des personnages femmes de *Vaste est la prison* ou *L'amour la fantasia*. Nous avons là un registre historique dans les romans, mais également des séquences autobiographiques et fictionnelles comme nous l'avons montré dans le second point de cet article. Il s'agit de codes socioculturels qui interfèrent avec les codes génériques. C'est en cela qu'il nous semble que l'œuvre prend des dimensions qui travestissent les règles formelles. L'écriture se structure autour des vicissitudes de l'Être en société, ce qui rend.

Bibliographie

- Barthes, R. 1970. *S/Z*. Paris : Seuil.
- Benveniste. E. 1995. *Problèmes de Linguistique générale*. Tunis. Tom I. Cérès Edition.
- Calle-Gruber, M. 2001. *Assia Djebar ou la résistance de l'écriture, regards d'un écrivain d'Algérie*. Paris. Ed Mouton de La Haye et Larousse.

- Clerc, J-M. 1997. *Assia Djébar. Ecrire, transgresser, résister*. Paris. L'Harmattan. Coll. « Classiques pour demain ».
- Djébar, A. 1985. *L'amour la fantasia*. Paris : Albin Michel.
- Djébar, A. 1995. *Vaste est la prison*. Paris : Albin Michel.
- Djébar, 2007. *A. Nulle part dans la maison de mon père*. Paris.
- Lejeune, P. 1996. *Le pacte autobiographique*, Paris. Seuil, 1975, rééd. Coll. « Point-Essais ».
- Maingueneau, D. 1993. *Élément de linguistique pour le texte littéraire*. Paris, 3^e édition. Dunod.
- Reuter. Y. 1996. *Introduction à l'analyse du roman*. Paris. 2^e éd. Dunod.

Notes

1. Ici nous empruntons le sens le plus commun du concept. Le Larousse définit le mot travestir ainsi : « *Déguiser quelqu'un en lui faisant prendre les vêtements d'un autre sexe, d'une autre condition* ». Pour nous, en procédant par extension du sens, il est question du voilement du genre littéraire que nous examinerons plus loin dans cet article.
 2. Ici nous parlons du roman algérien dont la naissance est liée, historiquement, aux influences du roman réaliste français.
 3. La référence au roman réaliste est due au fait que les premiers romanciers algériens à proprement parler sont influencés par cette école via l'école coloniale. Il s'agit donc d'un horizon d'attente socio-historique.
 4. Roland Barthes, *S/Z*, Paris, Edition du Seuil. 1970. p 10 : « *Nous appelons classique tout texte lisible* ».
 5. Dans ce cas de figure le concept de « chronique » peut être défini comme le « *récit qui met en scène des personnages fictifs et réels et évoque des faits authentiques* » In : *Le Petit Robert*. 2003.
 6. On verra dans le prochain point comment l'autobiographie est heurtée au mur du non-dire.
 7. Yves Reuter, note que dans ce genre de texte « *l'énonciation est masquée. On a l'impression d'être en présence d'un compte rendu* ». *Introduction à l'analyse du roman*. 2^e édition. Dunod. Paris 1996, p 66.
 8. Pour E. Benveniste « Le plan historique de l'énonciation se reconnaît à ce qu'il impose une délimitation particulière aux deux catégories verbales du temps et de la personne prises ensemble. Nous définirons le récit historique comme le mode de l'énonciation qui exclut toute forme linguistique « autobiographique ». L'historien ne dira jamais *je* ni *tu*, ni *ici* ni *maintenant*, parce qu'il n'empruntera jamais l'appareil formel du discours, qui consiste d'abord dans la relation de personne *je* : *tu*. On ne constatera donc dans le récit historique strictement poursuivi que des formes de « 3^e personne ». *Problèmes de Linguistique générale*. Tom I. Cérès Edition, Tunis, 1995 p .238.
- D. Maingueneau, pour nuancer les propos de Benveniste, suppose que leur rôle [récit et discours] peut être déterminant car les deux concepts nous renseignent sur une certaine « mise à distance » ou une « identification » du narrateur par rapport à son énoncé. « *“ Récit ” et “ discours ” sont des concepts linguistique qui permettent d'analyser des énoncés ; ce ne sont pas des ensembles de texte. Rien n'interdit à un même texte de mêler ces deux plans énonciatifs. C'est d'ailleurs la règle générale en ce qui concerne les textes au “ récit ”, qui sont rarement tout à fait homogènes, effacent difficilement toute marque de subjectivité énonciative.* ». Dominique Maingueneau, *Élément de linguistique pour le texte littéraire*, 3^e édition. Dunod. Paris. 1993. p. 40.



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

L'image de l'immigrant sub-saharien dans la société marocaine dans le roman « Le mariage de plaisir » de Tahar Bendjelloun

Fatima Zahra Asma Benladghem-Ghouali

Université Abou Bekr Belkaid, Tlemcen, Algérie

Laboratoire Dylandimed

benladghem.fatima@gmail.com

Nahida Guellil

Université Abou Bekr Belkaid, Tlemcen, Algérie

Laboratoire Dylandimed

nahidaguellil@gmail.com

Reçu le 06-03-2020 / Évalué le 16-05-2020 / Accepté le 15-06-2020

Résumé

Dans le roman « Le Mariage de plaisir », Tahar Benjelloun dénonce, à travers la voix d'un conteur, les dérives d'une société traditionnelle envers les communautés migrantes, venues de régions subsahariennes et installées clandestinement ou non au Maroc, particulièrement à Fès. En effet, c'est à travers le parcours de quelques protagonistes que l'auteur marocain évoque toutes les peines et difficultés que rencontrent ces migrants, à s'intégrer dans une société très conservatrice et obéissant, consciemment ou inconsciemment, à des traditions féodales ancestrales. Dans cette réflexion, nous montrerons comment la politique discriminatoire mise en place par ce pays du Maghreb, a favorisé la mise à l'écart des esclaves et clandestins subsahariens.

Mots-clés : immigration, dénonciation, racisme, subsahariens, clandestinité

"صورة المهاجر الجنوب الإفريقي في المجتمع المغربي في رواية طاهر بن جلون: "زواج المتعة"

ملخص

في رواية طاهر بن جلون ذات عنوان: "زواج المتعة"، يحاول الكاتب وهذا عبر صوت الحكواتي الإبلاغ عن إنحرافات المجتمع المغربي التقليدي، خاصة منه الفاسي إتجاه المهاجرين القادمين من مناطق إفريقيا الجنوبية، سواء عليهم أكانوا ذوي هوية مغربية أو مهاجرين غير شرعيين.

في الواقع، عبر مسار بعض أبطال الرواية، حاول الكاتب إظهار كل الصعوبات والآلام التي يواجهها هؤلاء المهاجرين للاندماج في مجتمع جد محافظ و خاضع لتقاليد إقطاعية قديمة. عبر هذا التفكير، سنوضح كيف أن السياسة التمييزية و العنصرية التي يخضع لها ويطبقها بلد المغرب، قد فصلت بين أبناءها و المهاجرين القادمين من جنوب إفريقيا.

الكلمات المفتاحية

الهجرة ، الإدانة ، العنصرية ، جنوب إفريقيا ، مهاجرين غير شرعي

The Sub-Saharan Immigrant Representation in the Moroccan Society in the Novel of “Temporary Marriage” by Taher benjelloun

Abstract

In the novel “temporary marriage”, Tahar benjelloun denounces abuses in the traditional society towards immigrants coming from sub-Saharan. They actually settled legally and illegally in Morocco, more precisely Fez. By providing some protagonists' journey, the Moroccan author draws attention to the pain and difficulties faced by these immigrants during their integration into a very conservative society, as well as their obedience, consciously or unconsciously, to ancestral feudal traditions. In this respect, we demonstrate how the discriminatory policy, implemented by such large Maghreb country, promotes the separation of sub-Saharan slaves and illegal immigrants.

Keywords: immigration, denunciation, racism, sub-Saharans, clandestinity

Introduction

Dans l'œuvre de Tahar Benjelloun, la problématique de l'immigration occupe une place prépondérante car elle reste son principal moteur d'inspiration. Dans « le mariage de plaisir », c'est la représentation du migrant subsaharien installé au Maroc qui est mise en avant. L'auteur revient sur les comportements hostiles que manifestent ses compatriotes et dénonce la haine qu'ils nourrissent envers une population abandonnée à son sort car, évoluant dans des conditions misérables, elle est considérée comme un déchet de l'humanité. Pourtant, il s'agit de personnes qui n'effectuent qu'un transit au Maroc, dans le but d'atteindre la rive européenne.

Tahar Benjelloun revient sur la source même de cette stigmatisation et qui remonte aux années 40/50 du siècle passé, au moment où certaines grandes familles marocaines possédaient des esclaves noirs, ceux qui furent arrachés à leur pays d'origine afin de les servir.

À travers le parcours de certains personnages, Tahar Bendjelloun raconte comment la population subsaharienne, qu'elle soit de nationalité marocaine ou en situation d'illégalité, est considérée comme moins que rien de la part d'une grande majorité de la population autochtone.

« *Le mariage de plaisir* » : le roman de l'ambivalence et du discours dénonciateur

Par la voix d'un conteur prénommé Goha¹, Tahar Benjelloun raconte l'histoire d'un amour difficile entre deux personnes que tout oppose : Amir², commerçant marocain prospère, déjà marié et père de quatre enfants est inexplicablement épris par Nabou³, une jeune et belle peule originaire de Dakar.

Tout commence lorsqu'Amir entreprit un voyage à Dakar pour rencontrer ses fournisseurs. Par le plus grand des hasards, il fit la rencontre de Nabou avec qui il contracta un mariage de plaisir : selon les préceptes de l'islam, c'est une union de seconde noce, de courte durée et qui évite aux hommes de tomber dans le pêché⁴.

Leur amour voué à rester éphémère s'amplifie et Amir prit la décision d'emmener Nabou avec lui à Fès, de faire d'elle sa seconde épouse et avec qui il aura des jumeaux : Hassan et Houcine, l'un noir comme sa mère et l'autre blanc comme son père⁵.

Malgré ce bonheur apparent, la confrontation avec la première épouse fut de taille. Cette dernière, loin d'accepter cette situation, eut recours à tous les stratagèmes possibles pour décourager Nabou et l'éloigner de son mari ; loin d'y arriver, Lalla Fatma sombra dans la dépression et mourra quelques années plus tard. Et ce n'est qu'à partir de cet instant que le couple Amir et Nabou retrouvèrent une sérénité au sein de leur union. Mais la vie est traîtresse et n'épargne personne. Amir finit par mourir ; son fils Hassen et son petit-fils Salim quant à eux connaîtront des destins tragiques à cause de leur couleur de peau.

À travers ce roman, et comme à son habitude Tahar Benjelloun a cherché à dénoncer les dérives de la société à laquelle il appartient et, cette fois-ci, il met l'accent sur l'intolérance et le racisme entre communautés africaines. Il soulève aussi la problématique inquiétante de la montée de l'intégrisme dans un Maroc en plein mouvance.

Notre monde qui découvre l'altérité, notamment avec la politique de la mondialisation, a dans certains cas du mal à l'accepter, ce qui crée une crise dans la relation à l'autre, se traduisant souvent par une dislocation du tissu social. Ainsi, l'autre, à la base inoffensif, devient un gêneur, un ennemi à abattre. Cela se traduit dans le présent roman dans le comportement qu'entretiennent certaines personnes de la communauté Fassi, envers la population subsaharienne qui y séjourne.

Salim, dont la peau noire lui jouera des tours, est le petit-fils d'une sénégalaise et d'un marocain mais aussi le fruit des amours d'une nuit entre leur fils Hassen et d'une jeune métisse d'origine cubaine. Il fut confié à des sœurs religieuses espagnoles, gérant une association pour mères célibataires, puis récupéré par son père quelques années plus tard et élevé par sa grand-mère.

Les années passèrent et suite à une erreur, Salim sera pris pour un clandestin à cause de la couleur de sa peau noire. Ainsi, il sera envoyé au Sénégal par les autorités avec un groupe de subsahariens en situation irrégulière, comme en atteste le passage suivant :

L'appareil photo fut confisqué à Salim. Il protesta au début, réclama son outil de travail, il dit qu'il était marocain, de père fassi et de mère sénégalaise, mais personne ne prêta attention à lui. Il reçut un coup sur la nuque et crut entendre un agent qui disait : "Tous les marocains sont des africains, mais tous les africains ne sont pas des marocains." Quant aux autres africains, ils le regardaient comme un traître, quelqu'un qui reniait son appartenance ethnique et voulait se faire passer pour un blanc, un Arabe, un Marocain issu de la ville de la spiritualité et du creuset de la civilisation arabo-andalouse. Tout d'un coup, il eut honte. Son africanité était là, visible, évidente, et il ne pouvait ni la nier ni la condamner. Son sort était scellé (Benjelloun, 2016 : 196).

La phrase : « Tous les marocains sont des africains, mais tous les africains ne sont pas des marocains. » démontre que l'agent, en charge d'expulser les « clandestins », est dans un état d'esprit tel qu'il reconnaît l'africanité des marocains mais pas l'inverse. Ainsi, l'espace de chaque africain est délimité selon une séparation ethnique ancrée dans le mental.

Dans le même extrait, Salim est jugé comme déloyal aux yeux des clandestins subsahariens, se faisant passer pour ce qu'il n'était pas. Pour ces personnages, la couleur de la peau, ainsi que l'identité sont étroitement liées. Son sort était scellé : un noir ne pourrait être un marocain, c'est donc un étranger.

Si on se réfère aux propos de l'auteur dans cet extrait, nous sommes en présence d'une représentation de l'immigration irrégulière, prise en compte selon la notion de la frontière. Le corolaire de cette prégnance de la frontière entraîne une représentation de l'espace marocain dans le continent africain, et où les subsahariens, n'y sont pas les bienvenus.

Cet exemple, met en avant le cas d'un citoyen marocain qui déchoit de plus en plus et fait figure de clandestin, à cause de sa couleur de peau, sensée reléguer chaque individu à un espace délimité. Salim est représenté comme étant en situation d'imposture, voire un traître aux yeux des autres : il est considéré comme un être qui est dans le déni identitaire, car prétendant être un marocain, un arabe. Cette insistance pour prouver son identité marocaine, suivie du sentiment de honte, sont le résultat d'une crise identitaire qui laisse place au questionnement suivant : « qui est-il vraiment ? » il est le mélange de plusieurs identités, mais dans quelle catégorie se positionne-t-il alors ?

Dans un premier temps, le protagoniste refuse l'identité qu'on lui attribue, et qui a fait basculer ces derniers dans ce qui est appelé « l'étiquetage ». Goffman évoque la notion des « identités virtuelles ». Cette appellation, s'oppose à celle des « identités réelles » (Goffman, 1975 : 19), correspondant à l'incorporation

identitaire qui s'analyse à travers le parcours et l'histoire de l'individu. Ainsi, dans le passage que nous sommes en train d'analyser, l'identité virtuelle de Salim lui fut octroyée par l'agent de police et par l'ensemble des migrants clandestins jugé sur sa carnation de peau ; alors que son identité réelle n'est autre que celle d'un citoyen marocain qui y est né et y a grandi.

Dans le cas présent, nous sommes face à une situation de crise identitaire qui a engendré un sentiment de honte chez Salim, provoquant chez lui une déstabilisation des repères et des systèmes symboliques, puisque son identité est réduite à des identifications effectuées par autrui.

À travers la situation dans laquelle se retrouve Salim, Tahar Benjelloun cherche à dénoncer, tout en exagérant la réalité, un racisme anti-noir avéré au sein de la société Fassie; et le passage suivant le démontre : « Même s'ils partageaient le même continent, loin d'eux l'idée de se considérer comme des Africains. Les fassis étaient blancs donc supérieurs aux noirs d'où qu'ils viennent. » (Benjelloun, 2016 : 18).

Aussi, ce qu'a voulu dénoncer Tahar Benjelloun à travers ce roman, c'est le phénomène des idées reçues et des stéréotypes dont souffre cette même communauté.

La stéréotypie : un syndrome catatonique sociétal

Au sens de schème, le stéréotype apparaît dans le XX^e siècle et devient pour les sciences sociales à partir des années 1920, un sujet d'étude et d'analyse. Le premier à introduire la notion de stéréotype dans son ouvrage *opinion publique* en 1922, c'est Walter Lippmann qui le désigne selon les propos de Ruth Amossy comme : « les images dans notre tête qui médiatisent notre rapport au réel. Il s'agit des représentations toutes faites, des schèmes culturels préexistants, à l'aide desquels chacun filtre la réalité ambiante ». (Amossy, Herschberg, 2014-2015 : 26). Contrairement à Lippmann qui avance que ces images sont nécessaires à la vie en société, les psychologues sociaux américains ont appuyé le caractère nocif du stéréotype, le plaçant sous le signe de la péjoration, l'accusant de simplifier le réel, et de favoriser une vision schématique et déformée d'autrui, entraînant de ce fait des préjugés.

Toujours dans la dénonciation, Tahar Benjelloun a cherché encore une fois à mettre en avant les idées bien arrêtées de la population marocaine envers la communauté subsaharienne : il interroge les préjugés, les mensonges et les stéréotypes à son encontre, ce qui gangrène le bon fonctionnement de la cohabitation

entre ces deux groupes ethniques. L'auteur a fait transparaître cet état d'esprit à travers ces quelques passages :

Tu veux épouser une domestique, une négresse dont la couleur de peau trahit sa noirceur d'âme, mais a-t-elle une âme ? Je me le demande. Enfin, tu es décevant. Fais ce que tu veux, moi, je m'occuperai de l'éducation de mes enfants, je les tiendrai loin de cette chose malfaisante, malodorante. Tu n'es ni le premier, ni le dernier à mettre en péril toute une famille à cause d'une négresse alliée de Satan. Dieu est grand. (Benjelloun, 2016 : 124).

Alors les négresses, les kahlouchates, toujours aussi sales, avec leur odeur de transpiration et leur mauvaise haleine ? (Benjelloun, 2016 : 110)

Jamais, jamais de la vie je ne supporterai d'avoir été supplantée par une négresse, une étrangère sale et qui ne sait même pas parler. Elle a ensorcelé mon mari, elle lui a jeté un sort et moi aussi je suis sa victime. Ce sont des gens sauvages qui nous détestent parce que Dieu nous a fait blancs et propres et eux sont des déchets de l'humanité. (Benjelloun, 2016 : 129).

Dans ces extraits, les attributs récurrents du « nègre » (terme en soi péjoratif en opposition à noir) sont : mauvaise haleine, chose malodorante, transpiration, sales, domestique, sauvage, noirceur d'âme, chose malfaisante, sorcier, alliée de Satan, déchet de l'humanité...

Ce qui est récurrent dans ces énoncés très virulents, c'est l'idée qu'un noir sentirait mauvais, mais qu'il serait un être malveillant aussi. La première idée reçue puise ses racines dans les siècles passés, quand les « Noirs » étaient considérés comme des esclaves bons qu'à servir les blancs. Ainsi, ces derniers parlaient souvent de leur odeur. Dans un livre intitulé *Les races* (angl.), John Baker dit : « Les auteurs des siècles passés abordaient ce sujet avec une plus grande liberté que ceux d'aujourd'hui. De ce fait, Henry Home, dans son ouvrage *Esquisses de l'histoire de l'homme* (angl.), parle de l'odeur forte des Noirs. Dans un livre publié la même année (1774), *Histoire de la Jamaïque* (angl.), Long déclare que les Noirs se distinguent par l'odeur bestiale ou fétide plus ou moins prononcée qu'ils ont tous ». Croyant que les noirs étaient biologiquement inférieurs aux blancs, ce point de vue a fini par se généraliser en occident et ce, jusqu'à nos jours.

Cependant, l'Encyclopédie britannique éditée en 1971, après avoir étudié cette problématique, tire la conclusion suivante : « Il est peu probable qu'il existe des différences appréciables entre les odeurs de transpiration. Les expériences ont montré qu'il est très difficile de distinguer la sueur d'un Noir de celle d'un Blanc. Le sujet est complexe et on a généralement tendance à attribuer les différences

perçues à des facteurs 'raciaux', alors que dans bien des cas elles sont dues à des facteurs sociaux et non raciaux ».

À la manière de l'étude d'Antoine Prost proposée dans un volume de *langages et idéologies* (1973) qui a analysé l'attitude à peine consciente des anciens combattants de 14-18 qui se considèrent comme supérieurs aux politiciens. Dans notre exemple, les blancs se situent en dehors et au-dessus des personnes de couleur noire, se prévalent d'une supériorité physique et morale. En effet, dans l'exemple de la page 129, il y'a une opposition du blanc (propre) au noir (sale), ce dernier étant considéré comme un déchet de l'humanité, sans aucune valeur morale, puisqu'il s'adonnerait à la sorcellerie et à l'incivisme, contrairement aux blancs élus de Dieu pures et propres. Et pour appuyer cette idée nous citerons l'exemple suivant : « Va falloir faire attention, les femmes noires sont connues pour pratiquer la sorcellerie. Ce sont elles qui, avec les juifs, ont inventé la magie noire. » (Benjelloun, 2016 : 155).

Bien que ces extraits soient dans la caricature et l'exagération, ils restent néanmoins violents et heurtant par le choix des qualificatifs, comme l'emploi du mot « chose » pour désigner une personne. Cet adjectif très réducteur, démontre l'extrême déconsidération pour les subsahariens, qui ne sont pas représentés comme des êtres humains mais plutôt comme des créatures quelconques et méprisables.

Cette hostilité envers la couleur noire est en analogie avec l'autre représentation enfouie dans l'inconscient collectif de la population autochtone, celle qui renvoie au deuil, au malheur, à l'austérité, à la peur et à la mort.

Dans la page 190, la couleur noire est méprisée parce qu'elle représenterait tout ce qui est négatif : « Le charlatan s'arrêta soudain de hurler et pointa d'un doigt menaçant un groupe d'Africains, terrorisés par son discours : ils sont noirs comme le péché, noir comme la nuit du crime, noirs comme la grande porte de l'enfer... les Africains se regardèrent et préférèrent l'ignorer » (Benjelloun, 2016 : 190).

L'ancrage idéologique est tellement profond que dans l'imaginaire collectif le blanc renvoie à la pureté, à la virginité au divin et n'a aucune signification négative. Ce sont toutes ces idées qui octroient aux blancs la liberté de se sentir supérieurs, tout en attribuant aux noirs des préjugés infondés. Ainsi, nous sommes en présence de toute la symbolique des couleurs, traduites en quelques figures ou images figées.

À partir de ces éléments, nous concluons qu'il est désolant de juger les différences d'autrui avant d'avoir examiné les preuves. Il est encore plus navrant de camper sur ses positions après avoir considéré ces dernières. Des préjugés tels que cela, ont rendu des ethnies entières victimes de discrimination et de faux jugements. Mais, en réalité, les préjugés raciaux et la ségrégation ont-ils un fondement solide ?

Toute cette stigmatisation et cette haine poussent ses victimes à se déplacer, à changer d'horizons vers un espace où la couleur de peau n'est qu'un détail, où l'homme est considéré selon ce qu'il est, et non selon ses origines et sa carnation. Partir, devient alors le seul salut de ces catégories d'hommes qui n'ont connus rien d'autres que l'oppression et les humiliations. Mais cet espace, existe-t-il réellement ? Peu importe, tous les risques sont permis lorsqu'on n'a plus rien à perdre.

La traversée du désert

Dans l'extrait que nous allons citer, les informations qui nous sont livrées concernant la traversée du désert restent minimales. L'auteur, via le narrateur, a jugé utile de ne pas trop s'étaler sur les conditions de cette marche, nous livrant que quelques éléments pour nous la représenter, comme la faim et la soif. Cependant, les termes employés sont lourds de sens, donnant une image bien précise de ce qu'a pu endurer Salim et ses compagnons.

Je n'aime pas penser au jour où j'ai décidé de repartir, de suivre mon étoile. A ce que j'ai effacé d'un trait, une nuit où la miséricorde de Dieu et de son prophète m'a nargué. Je suis depuis réduit à rien : une ombre qui erre dans le désert, qui a connu les morsures de la faim et de la soif, c'est flammes de l'enfer. Je marche, je cours avec d'autres parias, mes frères, mes semblables, paumés et sans regard, mais qui ont gardé leur âme et leur souffle qui les maintient debout. Je suis des ombres qui marchent sans se retourner. Parfois je les dépasse et à mon tour je regarde droit devant (Benjelloun, 2016 : 208).

Dans cet extrait, le sujet énonciateur laisse la parole à son protagoniste qui se livre sur ses sentiments les plus profonds, se comparant à une ombre qui erre dans le désert. L'errance spatiale demeure en effet le thème central de la plupart des romans sur l'immigration. En choisissant de vider l'espace terrestre et mental, ils préfèrent enterrer leur passé et leurs souvenirs avec. Les personnages décident de partir pour oublier, devenir autres, naître ou renaître : changer de ville et de vie, d'image ou de visage. Nous retrouvons cet esprit, dans la phrase suivante : « Je n'aime pas penser au jour où j'ai décidé de repartir, de suivre mon étoile. À ce que j'ai effacé d'un trait, une nuit où la miséricorde de Dieu et de son prophète m'a nargué » (Benjelloun, 2016 : 208).

Si Salim et ses compagnons quittent leur terre et entament une marche en direction du territoire espagnol, c'est pour oublier le pays qui les a vu naître (le Maroc et le Sénégal), celui qui, désormais, représente l'injustice et le racisme.

En effet, pour Salim qui ne pouvait se sentir chez lui ni au Maroc, pays qui l'a rejeté, ni au Sénégal où il n'a jamais vécu, entreprendre une traversée vers la voie de l'exil, était devenue son seul salut. Pour y parvenir, il devra débiter sa longue marche par le désert qu'il devra traverser avec ses compagnons, à la recherche de leur dignité perdue.

La notion de l'errance dans ce passage et cette déambulation physique qui les réduit à des créatures inorganiques, attestent d'un affranchissement de la part des personnages de l'ordre établi, en entamant un périple transgressif. Ces personnages sont alors pris dans un mouvement de déterritorialisation, à la recherche d'un monde étranger.

L'espace parcouru du désert est porteur d'une symbolique : Ici, la marche dans le désert fait naître en eux des sensations réelles, comme la fatigue, la faim et la soif. Il est représenté comme une traversée infernale, loin des représentations du désert de Malika Mokeddem, où son personnage trouve refuge dans le désert : « je fais corps avec cette dune, la Barga. Elle est le lit, le tremplin de mes rêves. » (Mokeddem, 2003 : 106).

Cependant, cette image difficile du désert, celle qui fait naître en Salim et ses compagnons le sentiment de désespoir, serait-elle qu'un prétexte ? En effet, les véritables causes de leur détresse sont ailleurs, là où ils n'ont récolté que rejet et rebuffades. Ainsi, l'image de l'espace du désert devient celle du désert identitaire et la désertification de l'esprit pour repartir et se reconstruire de nouveau.

La traversée du désert, au sens propre, serait alors le reflet de la traversée du désert au sens figuré. Elle en devient, la traversée d'un désert identitaire, pour qu'au bout du chemin, retrouver son identité véritable, celle qu'il voudrait qu'elle soit.

D'après l'encyclopédie universalis, l'acception première du terme « ombre » est celle du spectre, un revenant ou un fantôme. L'ombre ainsi définie, elle devient l'objet de plusieurs analyses. Ainsi, pour la connaissance symbolique, l'ombre est synonyme d'une lourde réalité de toutes les angoisses humaines, elle est aussi le symbole d'une présence anonyme et insaisissable. Elle atteste de l'existence d'un autre monde : celui de l'au-delà qui, peut-être, est représenté par un espace clos, étouffant et dans lequel on serait pris au piège. Il ressemblerait à un lieu ouvert, sans contours définis où, privés de ses repères, les risques de s'anéantir deviennent conséquents, selon les dires de Sandrine Cambou.

Si l'on s'appuie sur ces définitions pour analyser notre extrait, les personnages comparés à des ombres représenteraient la mort, des morts vivants, et le désert serait le monde de l'au-delà, celui des limbes aux marges de l'enfer et où leur âme erre.

Conclusion

Il est connu qu'à travers les âges, l'histoire des peuples subsahariens n'a pas été des plus plaisantes et ce, depuis la traite négrière jusqu'à nos jours, avec la vague de l'immigration clandestine que connaît le Nord de l'Afrique et l'Europe. En effet, cette communauté a subi tant d'injustice, que ce soit sur sa terre natale par le colon blanc, ou sur une terre étrangère, contrainte de s'y installer pour survivre.

Cette part sombre de l'histoire et qui se perpétue jusqu'à nos jours, Tahar Benjelloun a voulu la mettre en exergue à travers la fiction en s'attelant à dénoncer par le biais de la caricature et l'exagération, tout en diabolisant sa société : les abus, le racisme et la stigmatisation dont fait l'objet la population subsaharienne, au Maroc.

Pour mieux comprendre cette image que renvoie l'immigrant subsaharien dans ce roman, nous nous sommes focalisés sur quelques points ayant généré le trouble identitaire que peuvent développer certaines personnes de couleur, résidant au Nord du Maroc: d'une part, l'ambivalence par rapport à l'espace, d'autre part, le fait de ne pas savoir comment se positionner quant à l'appartenance à une communauté et, enfin, la traversée du désert à la recherche d'un statut d'exilé, afin de retrouver un semblant de dignité perdue.

Ce qui ressort dans le discours dénonciateur de Tahar Bendjelloun, c'est que le subsaharien qui atterrit à Fès plus précisément, n'a aucune chance de s'intégrer dans cette société satisfaite d'elle-même, que sa présence aussi légale soit-elle, ne sera tolérée et qu'il fera toujours l'objet de préjugés infondés.

Bibliographie

- Amossy, R., Herschberg Pierrot, A. 2014- 2015. *Stéréotypes et clichés*. Paris : Armand Colin.
- Baker, J. R. 2013. *Race*. Third Edition.
- Benjelloun, T. 2016. *Le Mariage de plaisir*. Mayenne : Gallimard.
- Cambou, S. 2007. « Les ombres et l'au-delà dans les arts du XIX^e et du XX^e siècle ». *Acta fabula*, vol. 8, n°3. URL : <http://www.fabula.org/revue/document3424.php>, page [consulté le 05 mars 2020].
- Delaunay, A. « Ombre » *Encyclopædia Universalis*. URL: <https://www.universalis.fr/encyclopedie/ombre/> [consulté le 05mars 2020].
- Goffman, E. 1975. *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Paris : De Minuit.

Mokeddem, M. 2003. *La transe des insoumis*. Paris : Grasset.

Robin, R. 1973. « Le Mouvement social ». *Langage et idéologies : Le Discours comme objet de l'Histoire*, N° 85, p. 3-1.

« L'odeur corporelle et la race ». *Réveillez-vous !* 1978. g78 8/4. p16-19. URL : <https://wol.jw.org/fr/wol/d/r30/lp-f/101977723> [consulté le 05 mars 2020].

Notes

1. Goha est la prononciation orientale de « Juha » ou « Joha », personnage mythique de la littérature orale et populaire arabe. Le conte arabe ainsi que la littérature de la période gravite autour de ce personnage fourbe et intelligent. Comme pour dédramatiser la problématique du racisme et des comportements hostiles d'une partie de la population marocaine à l'égard des migrants subsahariens, Tahar Bendjelloun met en scène symboliquement ce personnage conteur pour avoir l'effet d'une caricature.

2. Qu'on peut traduire littéralement par « Prince » ; une autre symbolique qu'utilise l'auteur pour mieux marquer le contraste et l'ambivalence qu'il dénonce.

3 Le prénom de Nabou est très répandu au Sénégal, il représente le diminutif de Seynabou qui est la consonance qu'utilisent les gens de l'Afrique Centrale pour désigner Zaynabou, et qui vient de Zeyneb. En islam, Zeyneb est la fille du prophète Mohamed SAW et de sa première épouse Khadidja. Cette femme, était surtout connue pour son dévouement et pour sa grande loyauté envers son mari Abu al-Aas ibn al-Rabee

4 Le mariage temporaire (en arabe : *زواج المؤقت*, *zawādj al-mu'aqat*), mariage de plaisir (*زواج المتعة*, *zawādj al-mut'a*) ou *mut'a*, est un mariage contracté pour une durée déterminée convenue entre les époux. Ce mariage ne peut se faire que sous certaines conditions. Cette institution pré-islamique est toujours reconnue par les musulmans chiites, minoritaires. Il est aussi connu sous le nom de *sigheh* (persan : *صیغه*) en Iran, pays à majorité chiite.

5 Même référence faite aux incohérences historiques liées à l'islam. Le cousin du prophète Mohammed appelé Ali a marqué l'histoire de cette religion et celle des chiites plus tard qui le revendiquent comme étant le « vrai messager » de Dieu. Cette référence religieuse rappelle la pratique aussi du mariage de plaisir chez certaines communautés musulmanes moins orthodoxes. Sidna Ali avait deux jumeaux : Hacem et Hocine qui ont connus une fin tragique et qui effleure l'effroi. Et comme l'auteur s'inscrit dans une perspective dénonciatrice des incohérences et des contrastes de la religion, il propose dans sa fiction que ces deux jumeaux naissent avec des couleurs différentes : l'un noir et l'autre blanc, comme pour appuyer cette idéologie de contraste religieux.



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

Prototypes de questionnements romanesques du Sacré pour une approche poético-cultu(r)elle du texte littéraire algérien

Ismail Slimani

Laboratoire SACER (Sacré : Expressions et Représentations)

Université de Mostaganem/Algérie

ismail.slimani@univ-bba.dz

Reçu le 21-03-2020 / Évalué le 16-05-2020 / Accepté le 15-06-2020

Résumé

Le roman algérien de langue française a noué au fil de son histoire une relation avec le Sacré. Thème récurrent et constant, il a été abordé sous l'angle du constat ou sous celui de la contestation. En effet, à *La Répudiation* de Boudjedra et au *Loin de Médine* d'Assia Djebar qui ont fait école, des romans ont succédé comme *2084 ou la fin du monde* de Boualem Sansal, *Le silence de Mahomet* de Salim Bachi, *Zabor ou les psaumes* de Kamel Daoud ou encore *Haras de femme* d'Amin Zaoui. Romans qui sont le lieu textuel d'autant de questionnements du Sacré dans ses différentes déclinaisons. Cette contribution se veut une mise en lumière de ces textes que nous considérons comme prototypiques d'une problématisation du Sacré.

Mots-clés : sacré, représentations romanesques, profanation

نماذج لتساؤلات روائية للمقدس
من أجل مقارنة شعرية ثقافية-دينية للنص الأدبي الجزائري

المخلص

الرواية الجزائرية المكتوبة بالفرنسية وطدت علاقة على مر تاريخها مع المقدس. موضوع متكرر و دائم، تم التطرق إليه من زاوية الملاحظة أو من زاوية التنفيذ. حيث بعد روايات التطبيق لبوجدر أو بعيدا عن المدينة المنورة لأسيا جبار اللتين أسرت قواعد مدرسة أدبية، أنت روايات تساءل المقدس بمختلف جوانبه كرواية 2084 أو نهاية العالم لبوعلام صنصال، صمت محمد لسليم باشي، زابور لكامل داود أو إسطنبول نساء لأمين زاوي. هذه الورقة محاولة لتسليط الضوء على هذه النصوص التي نعتبرها نموذجية للإشكاليات المطروحة حول المقدس.

كلمات مفتاحية

لمقدس، التمثلات الروائية، المندس

Prototypes of romantic questions of the Sacred
for a poetic-cult (ural) approach to the Algerian literary text

Abstract

The Algerian French-language novel has forged a relationship with the Sacred throughout its history. A recurring and constant theme, it was approached from the point of observation or that of contestation. Indeed, at *La Répudiation* by

Boudjedra and *Far from Medina* by Assia Djebar which have been a school, novels like *2084 or the end of the world* by Boualem Sansal, *Le silence de Mahomet* by Salim Bachi, *Zabor or the psalms* of Kamel Daoud or even *Haras de femme* by Amin Zaoui are the textual site of so many questions about the Sacred in its different versions. This contribution is intended to highlight these texts which we consider to be prototypical of a problematization of the Sacred.

Keywords: sacred, romantic representations, desecration

Introduction

Roger Caillois¹ considère qu'il y a deux attitudes possibles face au sacré : ou une attitude respectueuse de celui-ci ou une attitude transgressive. L'expression littéraire algérienne de graphie française dans son rapport au sacré, n'échappe pas à ces deux attitudes. Jean Déjeux classe d'ailleurs les œuvres littéraires maghrébines ou dans la catégorie du constat ou dans celle de la contestation.

Comme on le verra par la suite, la littérature algérienne d'expression française recèle une multitude d'exemples d'auteurs et de textes à tendance respectueuse du fait religieux en général et de l'Islam en particulier, de la sacralité dans tous ses aspects. Quoique les exemples abondent aussi d'auteurs et de textes adoptant une attitude profanatrice. Attitude qui a fait du discours littéraire algérien un discours souvent de confrontation avec les discours religieux et philosophiques. Types de discours que Dominique Maingueneau² considère comme des discours constitutifs, fondateurs et fondamentaux dans toute société humaine :

Les conflits [...] sont sous-jacents à cette littérature, en particulier dans le domaine de la religion. [...] Si quelques auteurs ont abondé dans le sens de l'acculturation, d'autres, à travers leurs romans, ont montré des personnages soucieux de résistance au colonialisme et d'affirmation de soi. Mais d'autres auteurs, également, se servant des armes de l'athéisme ou de la critique radicale, s'attaquent à leur propre société au risque de scandaliser des lecteurs musulmans croyants. (Déjeux, 1986 : 15).

D'emblée, un mot s'impose sur la particularité de la littérature algérienne d'expression française : l'usage d'une langue étrangère « butin de guerre » en reprenant la célèbre expression de Kateb Yacine. Il ne faut pas perdre de vue que le sacré dans la sphère arabo-musulmane intègre la langue arabe. Le français serait par contre une langue en soi laïque, positive, désacralisée. En user dans un positionnement littéraire de révolte profanatrice pourrait être considéré comme une solution de facilité, comme un moyen de distanciation. Quoique on assiste en parallèle à l'émergence d'une littérature algérienne de langue arabe aussi profanatrice et

avec peut-être plus de subtilité grâce entre autres à l'intertextualité avec le texte coranique. Les romans arabophones D'Amin Zaoui pourraient en être l'illustration la plus aboutie. Jean Déjeux commente par ces propos la problématique du choix linguistique de l'expression littéraire algérienne et son rapport au sacré :

Lorsqu'on parle de l'Islam au Maghreb, on en parle ordinairement en arabe [...] dans la langue du cœur, de l'intime, des rapports avec Dieu dans la prière [...] L'arabe est senti comme la langue religieuse, [...] l'inviolé, l'indicible dans une autre langue. [...] Au plan de la fiction, écrire en français sur des problèmes religieux et faire ainsi réagir sur le sentiment religieux peut être ambigu. A qui l'écrivain s'adresse-t-il ? Pour être lu où et par qui ? Parle-t-il du sein de sa communauté ou sur les franges, en marge ? Ne dit-on pas de certains [...] vu leur langage critique qu'ils sont « sortis » ? [...] La langue française, utilisée par les écrivains, permet de franchir les interdits, de lutter contre les tabous. (Déjeux, 1986 : 22).

Le sacré constaté

La littérature descriptive, réaliste, quasi-ethnographique des fondateurs et certains de leurs successeurs est aussi une littérature de constat du sacré. En d'autres termes, le sacré avec toutes ses ramifications y est relevé sans jugement, sans critique, sans prise de position. Bien sûr une telle assertion est à nuancer d'un auteur à l'autre et d'une œuvre à l'autre quoique de manière générale, le sacré est assez respecté dans cette catégorie par rapport à la littérature algérienne de la deuxième génération comme on le verra par la suite dans le prochain point.

Nous nous contenterons d'exemplifier par certains auteurs ou textes assez emblématiques de cette tendance. Et selon nous, l'auteur le plus exemplaire de ce courant serait Mouloud Feraoun. On retrouve dans ses romans, parsemés par bribes, des passages décrivant la vie religieuse des villageois kabyles de l'époque, les traditions de substrat sacré, les rites et coutumes, etc. Tout cela sans émettre ouvertement de critiques mais tout en agrémentant parfois certains passages d'une touche d'ironie. Nous pourrions multiplier les références et les exemples en nous tournant vers les textes de Mouloud Mammeri ou les premiers textes de Mohammed Dib et bien d'autres encore.

Chose étonnante, même l'iconoclaste Rachid Boudjedra s'était adonné à la même entreprise ethnographique mais ceci dans un essai datant de 1971 et intitulé : *la vie quotidienne en Algérie*. Boudjedra y adopte le mode de la fiction en imaginant l'histoire d'une famille algéroise afin de décrire la société algérienne de l'époque. De cette manière, le lecteur accompagne les membres de cette famille dans leur

quotidienneté. Et à aucun moment, nous ne retrouvons une critique envers le sacré dans ses différentes composantes comme se fut le cas dans *La répudiation* publié deux ans auparavant. Ceci selon nous pourrait s'expliquer par l'objectivité adoptée par Boudjedra et qu'impose un tel travail. Il y sort par d'ailleurs avec le constat que :

L'Algérien vit sa religion comme entité spirituelle et économique ; c'est pourquoi l'on arrive difficilement à dissocier le citoyen du croyant, tellement l'amalgame entre l'un et l'autre est puissant. En effet, l'islam est à la fois un dogme religieux et un mode de vie pragmatique, particulièrement incrusté dans la vie quotidienne. Le moindre geste et le moindre acte de l'Algérien ont toujours un substrat religieux. (Boudjedra, 1971 : 11).

Et c'est cette même religiosité, disons populaire, relevée par Boudjedra, qui est représentée dans bon nombre de textes relevant de cette catégorie. Une religion dans sa conception la plus élémentaire, la plus basique, et qui ponctue rituellement la vie des personnages de fiction. Une représentation d'un sacré qui va de soi, culturellement transmis et transmissible sans aucune remise en question, sans aucune problématisation philosophique. C'est le cas par exemple de Malek Ouary dans son roman *Le grain dans la Meule* (1956) ou Rabah Belamri dans *Le soleil sous le tamis* (1982) où le sacré dans son versant religieux est décrit tel qu'il est vécu au quotidien. Ce qui transparait à titre illustratif dans les dialogues échangés entre les personnages et qui sont chargés d'expressions populaires, de formules pieuses du genre : Que Dieu te garde, Dieu l'a voulu, Que Dieu me réserve le bien, Dieu seul sait, le destin est inscrit dans le front de chacun, etc.

Mohammed Dib dans *Un été africain* (1959) use aussi d'invocations et de formules qui renseignent sur la vision religieuse du monde emmagasiné dans la mémoire collective des algériens et sur le degré de respectabilité de tout ce qui a trait au sacré. D'ailleurs l'œuvre de Dib est fortement représentative de la pensée *Soufie* que des travaux comme ceux de Nadjet Khadda³ ont mis en évidence :

Tout est dans la volonté divine, ma sœur. Il n'est pas au pouvoir de l'homme de discuter l'œuvre de Dieu. N'oublions pas que son univers est équilibre. Une juste et rigoureuse hiérarchie en détermine la structure. Le bonheur, don de la Providence, et le malheur, don aussi de la Providence, sont dispensés suivant le même ordre. Et cet ordre, rien ne peut le troubler. Chacun de nous y a sa place. (Dib, 1959 : 51).

Et à l'intersection entre sacré et profane, beaucoup d'auteurs abordent dans leurs œuvres les pratiques superstitieuses populaires avec le culte des saints, l'exorcisme, la magie, etc. Certains rapportent des histoires du fond mythologiques et

légendaires de la littérature orale. C'est le cas par exemple d'Ali Ghanem dans son roman *Le serpent à sept têtes* (1984) où il dépeint longuement une étrange femme aux dons magiques nommé Talia. Un passage de ce roman illustre parfaitement l'emprise du surnaturel sur le narrateur ainsi que la multitude de questionnements que suscite chez lui plus généralement le sacré :

Djnouns, philtres, malédictions, bénédictions, serpent à une tête, serpent à sept têtes, sorcellerie, mort, métamorphoses se disent, se vivent, s'imaginent au gré des heures, au gré des peurs, des peines, des angoisses, des folies, au gré de cette parole qui vient de si loin dans le temps qu'on s'y perd ou s'y retrouve. L'éphémère, l'éternel, le réel, l'irréel coexistent, merveilleux, somptueux, accueillants, terrifiants, inépuisables. Le possible, l'impossible, le permis, l'interdit et la peur, toujours la peur qui vous prend au ventre, à la gorge. Et, en moi ce désir toujours présent de transgresser l'interdit. (Ghanem, 1984 : 46).

L'on retrouve aussi chez certains auteurs de cette catégorie, à l'instar de Dib, Feraoun ou Mammeri, la description des pratiques religieuses comme la prière collective. Les lieux sacrés de l'Islam sont aussi évoqués avec en premier lieu les mosquées et ceci sans la violence verbale que l'on verra dans le prochain point. Le rite du pèlerinage constitue même le sujet principal du roman de Malek Bennabi, *Labbeik, pèlerinage de pauvres* (1948). Le mois du jeûne, le ramadan, revient aussi dans plusieurs œuvres étant un temps fort de l'année musulmane. Rabah Belamri y consacre même un chapitre entier de son *Soleil sous le tamis* (1982) où il décrit longuement les préparatifs et les pratiques y afférant.

Nous pouvons conclure ce point par cette citation de Jean Déjeux qui synthétise parfaitement ce que l'on vient de développer, sans prétendre à aucune exhaustivité, et qui ouvre sur le prochain point consacré à la littérature algérienne d'expression française contestataire du sacré :

La théologie populaire, les piliers du culte, la médiation des saints et des magiciens et le souci d'apparaître comme un bon musulman sont bien illustrés et présentés au lecteur, avec des nuances de discrétion ou de réserve selon les romanciers [...] Ils s'amusent parfois avec tout cela, mais prennent bien soin, dans ce genre de romans du constat et du documentaire, de ne pas dépasser la mesure de ce qui est toléré [...] Il ne faut pas choquer, à plus forte raison faire scandale par des remises en question et des contestations, ce que certains auteurs vont faire. (Déjeux, 1986 : 68-70).

Le sacré contesté

Le passé simple (1954) du marocain Driss Chraïbi et *Nedjma* (1956) de Kateb Yacine ont constitué une rupture dans la littérature maghrébine d'expression française. Ceci de par la mise en place d'un discours de contestation de la religion, du Coran, des ancêtres, de la société patriarcale, de l'identité collective, etc. En d'autres termes de toutes les structures du sacré que l'étude de Joseph Chelhod⁴ montre dans le détail. Ces deux auteurs ont ouvert la voie à une multiplicité de voix portant loin, à son paroxysme même, l'iconoclasme et la révolte :

Les années de l'après-guerre d'indépendance voient s'accroître la dérision et l'iconoclasme. Il fut un temps où il fallait montrer à l'autre la religion et les traditions sous un jour heureux, serein, cohérent, en occultant le « ça ». L'ère du soupçon permet maintenant à l'écrivain de montrer d'autres aspects, moins brillants, en rompant avec le langage convenu et moralisateur, en retirant les gants que l'on avait mis pour parler de la religion, du sacré, des hommes de religion. [...] Cette ère des ruptures est fertile en violences langagières, parfois jusqu'au blasphème et à la trivialité. Le révolté tue Dieu et le père par toutes ces transgressions verbales. (Déjeux, 1986 : 72-99).

Cette littérature de la contestation du sacré est porteuse du doute, du scepticisme et selon les auteurs d'une dénonciation de l'hypocrisie sociale. Certains vont jusqu'à considérer la religion comme la cause de l'immobilisme sociopolitique. Dans cette catégorie, rien n'est sacré et tout peut faire l'objet de critique. Les textes qui en découlent sont porteurs d'une philosophie de déconstruction, pour reprendre Jacques Derrida, des structures du sacré.

Et la première de ces structures est sans conteste la source même de ce sacré : Dieu. Certains auteurs dénoncent par exemple son silence face au malheur du monde à l'instar de Mohammed Dib qui déjà dans *L'incendie* (1954) fait dire à des paysans souffrant de l'injustice régnante : « Dieu doit voir toutes ces choses, mais en des moments comme celui-ci son silence est effrayant » (Dib, 1954 : 161). Rachid Boudjedra quant à lui, plus virulent, dénonce la structuration de la société algérienne avec pour fondations l'Islam en considérant par exemple que les femmes prient « un Dieu d'abstraction morbide » (Boudjedra, 1969 : 40) tandis que les hommes et surtout le père « bigot, bourgeois et luxurieux a le bon Dieu de son côté » (Boudjedra, 1969 : 64).

La prière rituelle est aussi dénoncée tandis qu'elle constitue le pilier de l'Islam, sans quoi tout l'édifice de la foi tomberait en ruine. Kateb Yacine dans *Nedjma* tient les propos suivants :

Le recueillement et la sagesse, c'est bon pour les braves, ayant déjà livré combat. Relevez-vous ! Retournez à vos postes, faites la prière sur le tas. [...] Faites une bonne grève prière, jusqu'à ce que vos vœux les plus modestes soient exaucés [...] à peine savez-vous marcher qu'on vous retrouve agenouillés ; ni enfance ni adolescence : tout de suite, c'est le mariage, c'est la caserne, c'est le sermon à la mosquée, c'est le garage de la mort lente. (Kateb, 1956 : 62-75).

Le pèlerinage aux lieux saints de l'islam n'échappe pas à cette verve contestataire. Dans *Nedjma* toujours, le personnage de Si Mokhtar écourte son voyage à Djedda, sans aller jusqu'au bout de son pèlerinage faisant converger des milliers d'autres musulmans vers ce centre sacré qu'est la Mecque, et ceci parce qu'il considère que « la moitié de ceux qui viennent ici n'ont que le commerce en tête ; c'est comme une grande foire annuelle patronnée par Dieu » (Kateb, 1956 : 120). Tahar Djaout dans *L'exproprié* (1981) s'attaque de même à ce rite qui constitue l'ultime privilège et l'accomplissement de la vie de tout musulman en tenant les propos suivants : « Lorsque tous les pèlerins s'apercevront qu'on les dupe et que le pèlerinage n'est qu'une ruée économique inventée par mon prophète-expert-comptable pour faire vivre ce peuple nomade et démuné qu'il a élu pour saborder les cœurs animistes » (Djaout, 1981 : 23).

Certains rites sont l'objet de critiques acerbes comme c'est le cas pour la circoncision qui constitue un thème récurrent dans les textes de cette catégorie de la contestation. Nommée en arabe, *T'hara*, qui littéralement signifie la purification, la circoncision est un passage obligé faisant passer l'enfant d'un état d'impureté à un état de pureté, donc sacré. Des auteurs en dénoncent la violence et la considèrent comme une blessure narcissique, une sorte de castration, « *un saccage* » en reprenant la formule de Rachid Boudjedra, un viol au nom de Dieu et au nom du père, une purification par le sang. Boudjedra y consacre d'ailleurs des pans narratifs entiers, avec menus détails, dans son roman *L'insolation* (1972). Dans le même roman, l'école coranique n'échappera pas à sa vindicte en dénonçant la violence que subissent les enfants par les maîtres. Il n'est d'ailleurs pas le seul à évoquer la *falaqa*, cette bastonnade à la plante des pieds. Rabah Belamri ira jusqu'à dire que « *la sévérité du taleb n'était pas à me rendre attractive la mosquée* » (Belamri, 1991 : 198).

En parlant de mosquée, le même Boudjedra ironisera sur les villes algériennes qui se couvrent de « *minarets sveltes* », ces « *fusils qui ne décollent pas* » en reprenant la formule de Kateb Yacine. Dans *La répudiation*, il évoque un architecte « connu pour sa haine contre la religion et les Ulémas » (Boudjedra, 1969 : 281) mais qui accepte quand même « par faiblesse esthétique de construire les maisons de Dieu alors que les hommes en manquaient terriblement » (Boudjedra, 1969 : 283).

L'expression contestataire de la nouvelle génération

Suite aux fondateurs, aux anciens, des auteurs de la nouvelle génération adoptent aussi cette posture contestataire envers le sacré dans certains de leurs textes. Nous pouvons illustrer cela par le roman de Kamel Daoud : *Meursault, contre-enquête* (2013) qui lui valut l'année suivante sa parution en Algérie coïncidant avec sa sortie en France le prix Goncourt du Premier Roman. On y retrouve une reprise de certaines critiques évoquées plus haut en une sorte de synthèse assez illustrative, comme le montrent les propos suivants tenus par le narrateur :

C'est le vendredi que je n'aime pas. C'est un jour que je passe souvent sur le balcon de mon appartement à regarder la rue, les gens, et la mosquée. Elle est si imposante que j'ai l'impression qu'elle empêche de voir Dieu. [...] Mon voisin est un homme invisible qui, chaque week-end, se met en tête de réciter le Coran à tue-tête durant toute la nuit. Personne n'ose lui dire d'arrêter car c'est Dieu qu'il fait hurler [...] J'ai toujours cette impression quand j'écoute réciter le Coran. J'ai le sentiment qu'il ne s'agit pas d'un livre mais d'une dispute entre un ciel et une créature ! [...] est-ce que je suis croyant ? J'ai réglé la question du ciel par une évidence : parmi tous ceux qui bavardent sur ma condition -cohortes d'anges, de dieux, de diables ou de livres-, j'ai su très jeune, que j'étais le seul à connaître la douleur, l'obligation de la mort, du travail et de la maladie. [...] Donc, ouste ! Du coup, je déteste les religions et la soumission.? (Daoud, 2013 : 93-94).

Et ce même Kamel Daoud va plus loin dans son dernier roman en date, *Zabor ou les psaumes* (2017). Il joue de son patronyme, Daoud, et propose son *Zabor*. Une manière de supplanter le texte sacré par un roman profane et surtout profanateur. D'ailleurs son personnage principal s'attèle tout le long du roman à pratiquer une écriture avec la ferme résolution qu'« il faut écrire un roman à contre-courant du Livre sacré » (Daoud, 2017 : 245). Daoud en effet imagine un personnage portant le nom de Zabor, qui vit dans un village reculé de l'Algérie profonde nommé Aboukir. Ce Zabor se découvre le don de l'écriture qui, par son simple tracé sur une feuille, a la capacité de retarder la mort de ses semblables. Mais cette écriture n'est nullement une reprise d'un quelconque texte sacré comme c'est le cas d'habitude avec les devins et les charlatans de tous bords. Zabor est plutôt un fabulateur, un créateur d'histoires, une sorte de démiurge littéraire. Pour prolonger la vie des villageois, il imagine en fait des textes romanesques. Ce qui métaphoriquement est vrai car les personnes meurent mais les personnages des romans sont éternels tant qu'il y a des lecteurs qui leur insufflent la vie par l'acte de lecture. Chose que Zabor réussit en rédigeant sur des cahiers d'écoliers des romans et des romans qui s'empilent dans sa chambre avec les autres livres qui ont forgé l'écrivain hors

normes qu'il est devenu. Un écrivain de la marge qui pratique son art mais non dans la langue du livre sacré, l'arabe, mais dans la langue française, gage de liberté :

La vérité est que ces ensevelissements m'ont préservé. Mes cahiers ne remettaient pas en cause la cosmogonie simple des miens et la hiérarchie de leurs croyances grossières : Dieu, son Prophète envoyé pour le monde, nous, puis le reste du monde qui n'y croyait pas. La hiérarchie est strictement établie depuis des siècles : tout en haut Allah, puis son Prophète préféré et les compagnons du Prophète, puis les grands religieux, les imams et les récitateurs, et enfin nous les mortels. Il y a des siècles, Dieu a dicté un livre vingt ans durant à Mohammed son Prophète. Le livre a le poids d'un dernier mot, d'une pierre tombale ou d'un verdict. (Daoud, 2017 : 203-204).

Kamel Daoud livre en fait, d'après ses propres déclarations lors de certaines interviews, une bataille contre la mort. Une bataille perdue certes d'avance car nul ne peut échapper à la mort mais que le livre légué à la postérité atténue les effets. Zabor sera d'ailleurs appelé au chevet de son propre père, ce chef de clan qui a répudié sa mère et l'a laissé livré à lui-même tout au long de son enfance, afin de lui prolonger quelque peu la vie. Zabor trouve un malin plaisir à savourer sa force face à la faiblesse de son géniteur dont le surplus de jours ici-bas est entre ses mains. Un juste retournement des choses en faveur d'une revanche symbolique sur un père qui a occasionné chez lui une blessure psychique encore béante et qu'il tente de colmater en venant en aide aux êtres qui l'entourent bravant l'ordre divin de l'existence :

Mon don est celui de l'homme sombre assis au fond d'une salle de théâtre ou de cinéma. Il observe : nous sommes tous des acteurs mal payés par les dieux, renvoyés dès que ceux-ci se lassent ou veulent changer d'histoire et de casting, et alors nous nous affaïssons, tombons dans des trous, mourons sans récompense. Notre seul ressort [...] est de faire croire que la pièce est sans fin, qu'acteurs et figurants sont éternels et que tout l'univers est cette scène, partagé par un rideau entre l'au-delà et l'ici-bas. Ce qui n'est pas vrai. Ce qui n'est pas VRAI, je le hurle. D'où la compassion du spectateur sombre assis dans la salle et que personne ne remarque [...] portant le nom de Zabor, écrivant des psaumes. Révolté et indigné, il se met à écrire des histoires, il relance les intrigues, pour sauver le maximum d'acteurs et de figurants. [...] Il est seul. Il est moi. (Daoud, 2017 : 113).

Avec ce deuxième roman, Daoud se place royalement dans la position du révolté contre le sacré. Son choix de la trame narrative, basée sur la reproduction de l'acte créateur divin qui a écrit le destin de l'univers dans un livre matrice, *Oum el-kitab*, le prouve amplement.

Nous pouvons aussi évoquer le roman de Salim Bachi intitulé *Le silence de Mahomet* (2008). Roman qui reprend la démarche d'Assia Djébar dans son roman *Loin de Médine* (1991). Cette dernière qui avait donné la parole aux femmes ayant entourées le prophète ou ayant vécues à son époque mais en situant la temporalité narrative de son récit à la période faisant suite à son décès. Un récit aux allures de fiction mais basé sur les chroniques des historiens tout en intégrant des pans textuels, fruits de l'imaginaire de l'auteure, afin de combler « *les béances de la mémoire collective* » (Djébar, 1991 : 7). Salim Bachi de son côté, propose une fiction structurée sur quatre grands chapitres avec un narrateur pour chacun : Khadija (première épouse du prophète), Abou Bakr (premier khalife et gendre du prophète), Khalid Ibn Al-Walid (Chef militaire des armées musulmanes), Aïcha (fille d'Abou Bakr et épouse du prophète).

Ces narrateurs, qui se relaient, racontent la vie du prophète de la révélation jusqu'à son décès, chacun selon son point de vue. Procédé qui explique le titre choisi par Bachi et qui suppose le silence de Mahomet. L'interdit de représenter celui-ci est respecté de la sorte par l'auteur comme ce fut le cas pour le cinéma. Quoique Bachi brise ce silence à deux reprises tout le long du roman. La première fois en imaginant une réplique rapportée par Khadija où elle rapporte une scène intime⁵ avec le prophète avec des détails qui profanent la sacralité de sa personne ainsi que celle d'une des mères des croyants. La deuxième fois à l'occasion aussi d'une réplique qu' imagine l'auteur aux propos de son épouse Aïcha. Celle-ci jurait de le venger s'il perdait la vie au combat et voici sa réponse : « *Tu ne vengeras personne. Je les vaincrai, tous. Avec ou sans l'aide de Dieu* » (Bachi, 2008 : 347). L'on voit bien qu'une telle parole blasphématoire est unimaginable de la bouche du messager de Dieu. Bouche qui proféra la parole divine du saint Coran. Il faut rappeler aussi que tous les dires du prophète sont autant d'enseignements aux croyants et que beaucoup de ces dires ont été rapportés par ses épouses.

Salim Bachi dans ce texte adopte aussi une posture de remise en cause et ceci en faisant planer le doute sur la véracité de la révélation. Ce qui s'illustre par le fait qu'il peint le prophète en un être sachant lire et écrire. Or nous savons que Mohammed est au contraire illettré. Il est même qualifié du messager illettré dans le texte coranique. Ce qui en soi constitue le seul miracle que le prophète a accompli : préférer le Coran avec toute sa subtilité sans savoir ni lire ni écrire. Et à l'injonction de l'Ange Gabriel de lire, le prophète n'avait de cesse de répliquer qu'il ne savait pas lire. Bachi au contraire imagine des scènes représentant le prophète lisant des manuscrits ramenés de Damas. Ces manuscrits contenaient des enseignements sur les religions des gens du livre. Salim Bachi va jusqu'à certifier que le prêtre nazaréen Waraqa Ibn Nawfel, cousin de son épouse Khadija, lui avait

appris l'hébreu afin de pouvoir s'instruire sur la religion judaïque. De tels assertions font de l'Islam non pas une religion révélée mais le fruit d'une longue maturation intellectuelle du prophète lui-même, qu'il n'est pas de source divine mais de source humaine.

Salim Bachi ne tardera pas aussi à briser le silence en levant le voile sur son athéisme. Ceci dans un livre autobiographique paru en 2017 et intitulé *Dieu, Allah, moi et les autres*. Livre dans lequel il raconte des bribes de sa vie, de l'enfance jusqu'à l'âge de la rédaction, mais avec pour seul objectif : expliquer son parcours vers le reniement de Dieu, ou plutôt d'Allah, dieu des musulmans jugé par Bachi comme moins tolérant que celui des chrétiens. Salim Bachi soulage sa conscience du poids de ce secret tenu intime, si l'on peut dire, en proférant dès les premières pages sa déclaration d'athéisme en ces termes : « *Dieu n'existe pas. Ouf, je l'ai dit* » (Bachi, 2017 : 18). Tout le reste du texte ne sera qu'un argumentaire afin de convaincre le lecteur du bien fondé de cette attitude envers la croyance en une entité divine :

Connaitre Dieu, Allah, Yahvé : vaste programme. Enfant, je croyais qu'il était partout, me regardait, me suivait. Il m'épiait lorsque j'étais sous une table, dans mon lit, quand je me masturbais. Il réprouvait, menaçait, interdisait. Tu ne dois pas faire ça, penser ainsi, manger ceci ou boire cela. C'était Dieu, un être pas très sympathique qui veillait à séparer ce qui était bien du reste [...] Misère ! C'est qui ce type ? Quelle rancune ! Il ne fallait pas plaisanter avec Allah ! Contrairement à Dieu, celui des Français par exemple, le rigolo qui vous pardonnait pour peu que vous regrettiez avant de mourir, le nôtre, le Vrai, le Dur, le Pur, l'Incorruptible, ne lâchait rien. Vous aviez intérêt à vous mettre en règle. (Bachi, 2017 : 13-14).

Enfin, nous pouvons finir avec nos auteurs de la génération actuelle en nous tournant vers Boualem Sansal et son roman intitulé *2084, la fin du monde* (2015). Un roman d'anticipation faisant écho au *1984* de Georges Orwell où Sansal imagine une nouvelle religion totale et totalitaire dans un monde sous l'emprise d'un empire : l'Abistan. Cette religion imaginaire a pour dieu Yolah, pour prophète Abi et pour langue sacrée l'Abistanais. Le narrateur est un contestataire, un révolté assoiffé de liberté qui se prénomme Ati. Il connaîtra un long cheminement vers la mise à nu du système religieux qui gouverne sa destinée et celle de ses semblables. Système qui pour Sansal s'apparente à celui de l'Islam. L'auteur voudrait par ce texte avertir des risques, selon lui, de l'expansion de l'islam. Pour l'intelligence de notre propos sur le sacré, le simple fait d'anticiper la naissance d'une nouvelle religion, même sur un plan purement imaginaire, est en soi une profanation d'une des structures élémentaires de la sacralité en Islam. Ceci dans la mesure où le prophète clôt la liste des messagers de Dieu et que l'Islam est l'ultime religion révélée.

Amin Zaoui a d'ailleurs fait de même en imaginant une nouvelle religion dans son roman *Haras de femme* paru en 2001. Une religion structurée autour de la vraie Pierre Noire que découvre celui qui deviendra le prophète du désir et des plaisirs : Caïn. Ce dernier donc, au cours de son errance en plein désert va retrouver, en creusant au pied d'un dattier, la vraie Pierre Noire qui a été volé par les Karmates entre 930 et 950. Amin Zaoui fait d'ailleurs remonter le lecteur jusqu'à cette période, historiquement attestée, de la révolte des Karmates au X^e siècle. Ces derniers qui fondèrent un état dans le territoire du Bahreïn actuel qui a perduré près d'un siècle et qui s'emparèrent de la Mecque en 930 en perpétuant les pires massacres. Zaoui imagine la naissance d'une nouvelle religion autour de cette pierre sacrée qui se muera en une femme du nom de Balkis et qui fera de celui qui l'a retrouvé, en l'occurrence Caïn, un nouveau prophète : celui du désir et du désert.

Cette nouvelle religion se fonde sur la vénération du vagin dont la sacralité est connue en Islam et que Zaoui porte au rang de divinité, de centre de la vie car garant de la perpétuation de l'existence et essence du plaisir des plaisirs. Caïn fondera autour de cette pierre noire la Mecque des Touaregs et réunira autour de celle-ci les tribus lui ayant porté allégeance. Pour ce faire, il bâtira une nouvelle Kaaba avec la pierre de la ville française de Caen. Kaaba en pierre profane pour abriter la pierre sacrée et qui deviendra un lieu de pèlerinage et le point de passage de toutes les routes commerciales. Au fil des années, une cité voit le jour en plein désert que Zaoui nommera paradoxalement la cité d'Allah le beau.

Conclusion

Par ce survol de ces quelques textes littéraires algériens de langue française, nous supposons avoir pu mettre en exergue le rapport que tissent nos auteurs, toutes générations confondues, avec le sacré. Auteurs qui adoptent une attitude respectueuse de ce sacré, ou une posture contestataire. Cette dernière peut se transformer en une véritable critique, du coup profanatrice de ce sacré, frôlant souvent le sacrilège. Et les textes littéraires des auteurs adoptant cette posture deviennent de véritables réquisitoires, des pamphlets résumant une pensée quasi-philosophique. En ajoutant à cela l'adoption d'une langue étrangère l'on ne peut que comprendre, sans les cautionner, les attaques que subissent ces auteurs. Reste qu'on ne peut en tant que chercheurs qu'appeler à ouvrir les portes du dialogue avec ces auteurs et leurs textes, dans une joute verbale, discursive, à coup d'arguments et de contre-arguments, loin de toute violence. Nous pensons en fait, à l'instar de Beida Chikhi, que ces auteurs se positionnent dans ce que Dominique Maingueneau nomme une *paratopie*, littéralement un lieu à coté de :

L'émergence du sujet de l'écriture se fait contre l'impératif de l'ordre symbolique du sacré, qui exige que l'on cède son nom au passage pour que tout sujet prenne sa place dans l'ordre du symbolique, conformément au livre premier qui gère cet ordre. Or, écrire, c'est risquer cette séparation avec l'ordre, donc s'exiler, se mettre en dissidence, c'est-à-dire prendre la distance par rapport à ce milieu du sacré. (Chikhi, 1996 : 65).

Pour finir, nous pourrions, en emboitant le pas à Mohammed Arkoun, considérer cette expression littéraire contestataire du sacré jouxtant le sacrilège, comme une entreprise réfléchie de démythification, de désacralisation, de déstructuration au niveau socio-anthropologique de ce sacré ancré jusqu'aux profondeurs les plus intimes de la société algérienne. Entreprise qui par le biais de la littérature, et du roman en particulier, offre au lecteur une vision différente, qui s'oppose souvent à l'héritage culturel qu'assure la transmission sociale intergénérationnelle, en proposant en filigrane un modèle existentiel iconoclaste. Entreprise enfin que résumant ces propos qui clôtureront les nôtres, tributaires des limites de cette contribution mais qui susciteront, on espère, moult débats et investigations futures :

L'avènement d'une pensée libre, assez audacieuse et informée pour lever tous les tabous, tous les préjugés, tous les préalables, toutes les contraintes sociales et politiques qui continuent de renvoyer à un futur vague l'accomplissement de tâches urgentes et essentielles pour insérer le Maghreb, et par-delà l'Islam tout entier dans l'histoire positive, démythologisée. (Arkoun, 2006 : 77).

Bibliographie

- Arkoun, M. 2006. *Humanisme et Islam -Combats et propositions-*. Paris : Vrin.
- Bachi, S. 2008. *Le silence de Mahomet*. Paris : Gallimard.
- Bachi, S. 2017. *Dieu, Allah, moi et les autres*. Paris : Gallimard.
- Bahsoun, J. 2016. *L'islam dans les littératures francophones du Maghreb, du Proche et du Moyen-Orient*. Paris : l'Harmattan.
- Belamri, R. 1982. *Le soleil sous le tamis*. Paris : Publisud.
- Boudjedra, R. 1969. *La Répudiation*. Paris : Denoël.
- Boudjedra, R. 1971. *La vie quotidienne en Algérie*. Paris : Hachette.
- Chikhi, B. 1996. *Le Maghreb en textes*. Paris : l'Harmattan.
- Daoud, K. 2013. *Meursault-contre-enquête-*. Alger : Barzakh.
- Daoud, K. 2017. *Zabor ou les psaumes*. Alger : Barzakh.
- Déjeux J. 1986. *Le sentiment religieux dans la littérature maghrébine de langue française*. Paris : L'Harmattan.
- Dib, M. 1954. *L'incendie*. Paris : Seuil.
- Dib M. 1959. *Un été africain*. Paris : Seuil.
- Djaout, T. 1981. *L'exproprié*. Alger : SNED.
- Djebar, A. 1991. *Loin de Médine*. Paris : Albin Michel.

- Ghanem, A. 1984. *Le serpent à sept têtes*. Paris : Seuil.
Kateb, Y. *Nedjma*. 1956. Paris : Seuil.
Noiray, J. *Littératures francophones -Le Maghreb-*. Paris : Belin.

Notes

1. Cf. Caillois, R. 1950. *L'homme et le sacré*. Paris : Gallimard.
2. Cf. Maingueneau, D. 2004. *Le discours littéraire - Paratopie et scène d'énonciation-*. Paris : Armand Colin.
3. Cf. Khadda, N. 2003. *Mohamed Dib : cette intempestive voix recluse*. Aix-en Provence : Edisud.
4. Cf. Chelhod, J. 1964. *Les structures du sacré chez les arabes*. Paris : Maisonneuve et Larose.
5. Cf. Bachi, S. 2008. *Le silence de Mahomet*. Paris : Gallimard, p. 58-59.

Synergies Algérie n° 28 / 2020



Annexes



Consignes aux auteurs



- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à la Rédaction à l'adresse synergies_dz@yahoo.fr et synergies.algerie.gerflint@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (*identifiant ouvert pour chercheur et contributeur*) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en arabe puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final.

9 La police de caractère est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page. Comptes rendus et entretiens seront en langue française.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit : (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La bibliographie en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

19 Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le ...], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie française.

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part aux formats Word et PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le copyright sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la version « PDF-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans les répertoires institutionnels de l'auteur exclusivement, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue. L'archivage de numéros complets est interdit. Par ailleurs, les Sièges, tant en France qu'à l'étranger, n'effectuent aucune opération postale, sauf accord entre le Gerflint et un organisme pour participation financière au tirage.



Synergies Algérie, n° 28 / 2020
Revue du GERFLINT
Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale

En partenariat avec
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur: Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents: Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies Monde
Synergies Afrique des Grands Lacs	Synergies Monde Arabe
Synergies Algérie	Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Argentine	Synergies Pays Germanophones
Synergies Amérique du Nord	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Brésil	Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Chili	Synergies Pays Scandinaves
Synergies Chine	Synergies Pologne
Synergies Corée	Synergies Portugal
Synergies Espagne	Synergies Roumanie
Synergies Europe	Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies France	Synergies Russie
Synergies Inde	Synergies Sud-Est européen
Synergies Iran	Synergies Tunisie
Synergies Italie	Synergies Turquie
Synergies Mexique	Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact : gerflint.edition@gmail.com

Site officiel : <https://www.gerflint.fr>

Webmestre : Thierry Lebeau (France)

Synergies Algérie, n° 28/2020

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT – Sylvains-les-Moulins – France – Copyright n° ZSN6GE3

Identifiant ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42690100x> - Octobre 2020

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Ce numéro 28 de la revue *Synergies Algérie* contient les définitions liminaires de *multi* et de *pluri* en didactologie/didactique des langues-cultures et didactique de la langue-culture française, *deux concepts vieux comme le monde : Le multi, c'est la quantité ; le pluri, encore et toujours, depuis Saussure et Bally... et d'autres – c'est la différence. (...) Avec le multi et le nombre, on est dans la connaissance dénotative (l'organisation grammaticale et lexicale, par exemple (...)) ; avec le pluri, on plonge dans l'infini, dans le gouffre rimbaldien du sens, dans les variations connotatives, l'interprétation, la traduction...* (Jacques Cortès, Préface). Ces définitions et autres rappels introduisent une bonne vingtaine d'articles organisée en quatre recueils de recherches doctorales et universitaires, toutes menées et très contextualisées en Algérie dans de nombreux domaines des sciences du langage et de la communication.