

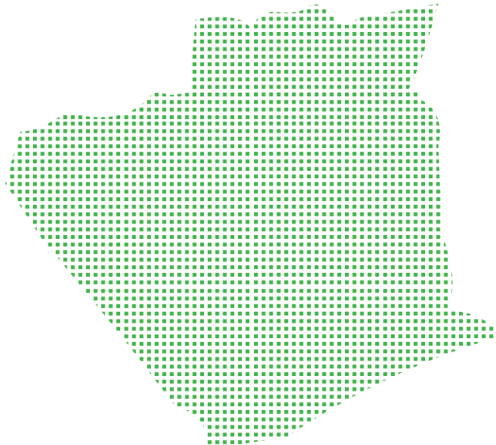
Numéro 29 / Année 2021

# Synergies Algérie

Revue du GERFLINT

**Écritures humanistes,  
scientifiques et en devenir**

Coordonné par Sophie Aubin





# Synergies Algérie

Numéro 29 / Année 2021

Écritures humanistes,  
scientifiques et en devenir

Coordonné par Sophie Aubin



REVUE DU GERFLINT  
2021

## 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

### Coordination éditoriale générale et révision du numéro

Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne

### Président d'Honneur

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

### Rédacteur en chef

Saddek Aouadi, Professeur, Université d'Annaba, Algérie

### Comité scientifique

Samir Abdelhamid (Université de Batna, Algérie), Christine Barré-de-Miniac (Université Grenoble Alpes, France), Jacqueline Billiez (Université Grenoble Alpes, France), Serge Borg (Université de Franche-Comté, France), Farida Boualit (Université de Béjaïa, Algérie), Nawal Boudechiche (Université Chadli Bendjedid, El-Tarf, Liped/UBMA, Algérie), Daniel Coste (ENS Lettres et Sciences humaines de Lyon, France), Danièle Manesse (Université Sorbonne Nouvelle, Laboratoire DILTEC, France), Hadj Miliani (Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem, Algérie), Assia Lounici (Université d'Alger, Algérie), Fouzia Sari (Université d'Oran, Algérie), Paul Siblôt (Université Paul Valéry Montpellier 3, Laboratoire Praxiling, France).

### 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](http://www.gerflint.fr)

[gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com)

[synergies.algerie.gerflint@gmail.com](mailto:synergies.algerie.gerflint@gmail.com)

### 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](mailto:Mir@bel)), EBSCO Publishing (EDS), ProQuest.

Numéro financé par le GERFLINT.



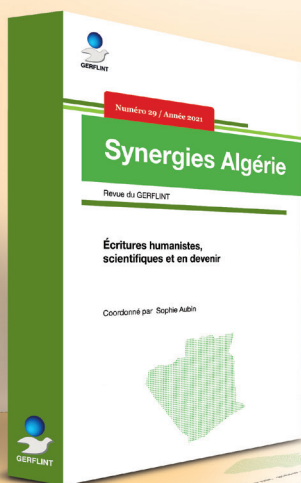
# PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Algérie n° 29 / 2021  
<https://gerflint.fr/synergies-algerie>



## Indexations et références

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



*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°29 / Année 2021  
ISSN 1958-5160 / ISSN en ligne 2260-5029

## Écritures humanistes, scientifiques et en devenir

Coordonné par Sophie Aubin

### 📖 Sommaire 📖

#### Préface et Présentation

**Jacques Cortès** ..... 11  
Encore et toujours l'écriture

**Sophie Aubin** ..... 15  
L'écriture dans tous les sens

#### Écriture féminine, Poétique de la violence et Postmodernité

**Imene Hazourli, Samira Souilah** ..... 27  
L'écriture féminine de L'Histoire dans *Au commencement était la mer*  
de Maïssa Bey

**Badreddine Khelkhal** ..... 41  
L'écriture du corps féminin violent. Cas des romans de Maïssa Bey

**Faïza Mehidi, Mohamed El Badr Tirenifi** ..... 59  
Poétique de la violence et féminité dans *Qu'attendent les singes...*  
de Yasmina Khadra

**Fattah Adrar** ..... 75  
Roman algérien : endémie du contexte et thérapie d'un genre.  
Cas de trois auteurs : Fanon, Mechakra et Djébar

**Badreddine Loucif** ..... 89  
Rupture thématique et hybridité organique  
dans l'œuvre de Kaouther Adimi

**Yamina Bahi** ..... 105  
Une poétique de l'excès : l'humour et l'ironie comme moteurs  
du remaniement chez Kamel Daoud. Cas d'étude : *La Préface du nègre*

## Écritures transtextuelles et Poétique de l'imaginaire

**Ismail Slimani** ..... 121  
*2084 -la fin du monde-* de Boualem Sansal : un roman-palimpseste  
ou du Sacré en seconde main

**Nacereddine Lagab** ..... 135  
L'imagination dans la littérature, outil de conscience ou de création ?

**Meryem Hammou** ..... 147  
La vie et l'au-delà dans le poème « Ne sois pas impatient »  
de Taos Amrouche

## Écritures médicales, murales, numériques : Optiques linguistiques et socioculturelles

**Faïza Benabid** ..... 161  
Lexicovid-19, une floraison de nouveautés linguistiques

**Afif Mouats** ..... 177  
Analyse linguistico-discursive des graffitis dans l'espace urbain

**Warda Baba Hamed** ..... 191  
L'espace public numérique à l'aune des mutations sociopolitiques  
en Algérie

**Yahia Abdeldjebar Atmane** ..... 205  
Le rôle du contexte dans la compréhension et l'interprétation des unités  
phraséologiques des formeurs de Algérie-Monde.com

## Écritures phonétiques, touristiques, humoristiques : Contrastes entre les langues-cultures française et arabe

**Soufiane Bengoua** ..... 221  
La pharyngalisation de la consonne occlusive [t] chez un groupe  
d'étudiants à Mostaganem en Algérie

**Meriem Boutarfa, Nacima Azrou** ..... 231  
Terminologie touristique et problèmes de traduction Français-Arabe.  
*Lexique Unifié des Termes des Sciences du Tourisme –Modèle –*

**Oumelaz Sadoudi** ..... 247  
Altérité et interculturalité dans les blagues populaires algériennes

## Écritures didactiques et didactique de l'écriture : Compétences enseignantes-apprenantes

**Boulanouar Yousfi** ..... 265  
Une démarche de (co)construction des compétences en contexte  
universitaire algérien : le cas de l'apprentissage des normes de rédaction  
académique

<b>Nour El Houda Hardi</b> .....	<b>283</b>
Le brouillon collaboratif en contexte universitaire algérien : qu'en pensent les enseignants ?	
<b>Miloud Douis, Massika Senoussi</b> .....	<b>297</b>
Les enseignants de français langue étrangère du cycle moyen et la prise de notes : état des lieux d'une compétence acquise dans l'enseignement supérieur	
<b>Yamina Benachour</b> .....	<b>309</b>
L'amélioration de la compétence rédactionnelle au cycle secondaire algérien : des anomalies dues à l'interférence linguistique	
<b>Saida Bouacha</b> .....	<b>327</b>
Besoins langagiers à l'oral chez les étudiants de 1 <sup>ère</sup> année de géologie à l'Université d'Annaba	
<b>Tanina Ben Boudjema</b> .....	<b>343</b>
Enseigner par les genres de discours en classe de français langue étrangère : le cas de la chanson	
<b>Mohamed Gacemi</b> .....	<b>359</b>
Résurgence de modèles d'enseignement et culture éducative des enseignants de français	

### Annexes

Projet pour le n° 30 - Année 2022 .....	<b>375</b>
Consignes aux auteurs.....	<b>377</b>
Publications du GERFLINT.....	<b>381</b>



## **Synergies Algérie n° 29 / 2021**



### **Préface et Présentation**









ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

## Encore et toujours l'Écriture

**Jacques Cortès**

Fondateur et Président du GERFLINT, France

Ce nouveau numéro de *Synergies Algérie*, pour l'instant - mais l'on peut sans crainte prédire que ce n'est pas le dernier - est l'ultime témoignage du dynamisme considérable et même étonnant des chercheurs d'un pays qui - raison supplémentaire - m'est tout particulièrement cher.

Ce que je découvre d'année en année, avec fierté, c'est qu'en totalisant le nombre de pages publiées par *Synergies Algérie* depuis sa création en 2007, et en prenant volontairement une fourchette basse par numéro, on parvient à un total approchant les 6000 pages. C'est donc, à peu de choses près, *in octavo*, (23 cm x 15 cm) le total du grand dictionnaire *Robert* en 6 volumes (30 cm x 22 cm).

Après contrôle complet de toutes les revues du GERFLINT, il est clair que *Synergies Algérie* occupe, et de loin, le tout premier rang de notre *Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau*. Nul besoin d'être grand mathématicien pour faire le constat qu'en moyenne, la revue a publié annuellement 2 numéros. C'est une performance compte tenu de l'immensité géographique du pays. Coordonner un numéro exige, en effet, la mise en place de relations épistolaires complexes entre Annaba et Mostaganem, par exemple, distants de nombreuses centaines de km. Ce sont là des considérations comptables sur lesquelles il n'y a pas lieu de s'enthousiasmer outre mesure sous réserve toutefois de tirer de la régularité des chiffres de précieuses indications d'évaluation.

Un article, en effet, est l'aboutissement d'un énorme travail de recherche scientifique consenti et accompli. Chaque page publiée est la résultante d'un gros effort de lecture, de réflexion, de formulation, de polémique, et de synthèse évolutive qui peut être, comme avec Morin, de nature dialogique lorsque des logiques concurrentes et antagonistes se nourrissent en s'opposant ; ou bien encore, comme avec Hegel, quand elles parviennent à une solution dans une unité supérieure (la fameuse trilogie thèse, antithèse, synthèse). Mais si le titre de cette préface est presque provocateur avec les deux adverbes qui annoncent l'Écriture, c'est parce que cette dernière est largement concernée par ce thème fondamental de toute recherche universitaire.

J'avais, du reste, dans le numéro 12, en 2011 (il y a juste 10 ans), pris en charge le même sujet dans une Préface alors intitulée : *L'écriture : clé de voute de toute formation universitaire* ». Mais je parlais d'une citation de Jorge Wagensberg Lubinski, physicien catalan contemporain évoqué par Edgar Morin dans son ouvrage « Eduquer pour l'ère planétaire » (Balland, 2003, pages 13 et 14) :

*Un plan pour acquérir des idées n'est profitable que s'il nous incite à l'abandonner, s'il nous invite à nous détourner de lui, à humer l'air à droite et à gauche, à nous éloigner, à tourner en rond, à divaguer, non pas à nous laisser guider vers l'obtention des idées, mais plutôt à nous disposer au traitement de celles-ci. S'accrocher avec rigueur à un plan de recherche d'idées constitue une anesthésie pour l'intuition.*

À quoi j'ajouterai aujourd'hui, et de la même source, p. 15, cette courte phrase de Gaston Bachelard : « *Toute découverte véritable détermine une nouvelle méthode et doit par conséquent ruiner une méthode antérieure* ».

J'arrêterai là les citations de cette Préface du N° 12 de *Synergies Algérie* (pp.7-11) de 2011, car, si j'en poursuivais la lecture, je serais, auto-sacralisant mes propres écrits, en contradiction avec les principes que je viens d'évoquer. Ce que je puis assurer, c'est que les 23 articles de ce numéro 29 méritent lecture car les parcourir de bout en bout m'a inspiré une réelle admiration.

D'abord parce que les plus grands romanciers algériens y sont analysés de façon tout à la fois pertinente, élégante et fine dans les deux premières parties (9 articles) : Maïssa Bey, Yasmina Khadra, Amrouche, Kamel Daoud, KaoutherAdimi, Fanon, Mechakra, Assia Djebar, Boualem Sansal. Ce sont là des recueils de textes remarquablement écrits et de solide pertinence scientifique.

Viennent ensuite deux parties consacrées à des recherches linguistiques, socio-culturelles et contrastives (7 articles) traitant avec beaucoup d'aisance discursive d'un choix très ouvert de questions actuelles.

Enfin la dernière partie (7 articles également) envisage une série de difficultés à surmonter en matière de formation pédagogique et de compétences des apprenants.

Il suffit de lire le sommaire de ce N° 29 de *Synergies Algérie* pour avoir l'immédiate impression que cette revue indiscutablement scientifique est probablement l'une des plus dynamiques du GERFLINT.

Cette année 2021 est importante pour le GERFLINT car elle nous permet de célébrer un événement très heureux, celui du centième anniversaire de notre Président d'Honneur, » *le grand sociologue et philosophe humaniste Edgar Morin*,

*directeur de recherche émérite au CNRS, docteur honoris causa de trente-huit universités à travers le monde et surtout l'un des penseurs majeurs de notre époque* ». Ce sont là des informations très générales que je me suis permis d'emprunter à l'un de ses derniers ouvrages, « *Leçons d'un siècle de vie* » publié évidemment cette année chez Denoël. Mais le GERFLINT étant un lieu de fraternité internationale, je lui emprunterai complémentaiement le petit texte suivant qui clôturait, il y a deux ans, un fascicule d'une soixantaine de pages sur *la Fraternité* publié par *Acte Sud*.

La Fraternité - Pourquoi ? Résister à la cruauté du monde

« Liberté, égalité, fraternité » ces trois termes sont complémentaires, mais ils ne s'intègrent pas automatiquement les uns aux autres : la liberté, surtout économique, tend à détruire l'égalité ; imposer l'égalité est une atteinte à la liberté. Donc le problème est de savoir les combiner. On peut édicter des lois qui assurent la liberté ou qui imposent l'égalité, mais on ne peut imposer la fraternité par la loi. Elle doit venir de nous. Il nous faut associer et combiner liberté et égalité, quitte à faire des compromis entre ces deux termes, et susciter, éveiller ou réveiller la fraternité.

*La reconnaissance de notre humanité commune et le respect de ses différences sont les bases sur lesquelles pourrait se développer la fraternité entre tous les humains face à notre destin commun dans une aventure commune* ».

À un moment où l'humanité vit « *une mutation sans précédent, à la fois technologique, économique et culturelle* », et où les augures les plus inquiétants envisagent déjà un chaos planétaire « *rendant notre monde plus imprévisible et plus mouvementé qu'il ne l'a jamais été* <sup>1</sup>», la parole d'Edgar Morin n'est peut-être pas la solution suprême mais pose une différence nécessaire « *entre survivre et vivre* » car « le pire n'est jamais sûr et le meilleur non plus ; mais le fait de nous insérer dans la lutte entre les forces de convivialité, d'amour, d'union, de fraternité, et les forces du mépris, de haine, et de désintégration « fait du bien <sup>2</sup>».

Avec toute notre reconnaissance et nos vœux de longue vie à notre Maître, Edgar Morin.

## Notes

1. Jean Staune, *La Grande Mutation, Pourquoi notre futur sera extraordinaire*, Diatino, 2020, 4<sup>e</sup> de couverture.
2. Edgar Morin et Pierre Rabhi, *Frères d'âmes*, Editions de l'Aube, p.166.





ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

## L'écriture dans tous les sens

**Sophie Aubin**

Universitat de València, Espagne

GERFLINT, France

sophie.aubin@uv.es



### Introduction

Ce numéro 29 de la revue *Synergies Algérie*, préfacé par le Professeur Jacques Cortès, est consacré à l'écriture, *clé de voûte* en effet de la *formation universitaire*<sup>1</sup>, Art difficile à maîtriser surtout dans une autre langue, le français dans ce cas. Paradoxalement, l'écriture est toujours très évaluée mais en définitive peu enseignée voire de moins en moins... Grâce aux contenus de 23 articles correspondant aux contributions de 27 auteurs, ce numéro offre une large palette d'écritures imbriquées dans le parcours de tout apprenant-enseignant-chercheur francophone en Algérie et ailleurs : lecture et analyse d'œuvres littéraires d'expression française et de didactiques du français, expression scientifique en langue française dans une discipline donnée, recherches pour l'amélioration des niveaux de langue-culture française, gestion et prévention des erreurs à l'école et à l'Université, etc.

Bien que ce numéro soit dédié à l'écriture, l'oral affleure évidemment à toutes les pages, tous les mots, expressions, phrases et discours analysés. Le substrat vital et vocal de la communication humaine, les mouvements rythmiques et sonores de l'expression en langue française ou arabe sont omniprésents de façon fictive, à travers les personnages des romans analysés, de façon implicite (qui dit écriture dit discours, lectures intérieures et lectures orales), de façon explicite enfin car plusieurs écritures scientifiques de ce numéro portent sur la production de sons de langue, sur la tradition orale (poèmes, blagues, chansons), sur les liens à tisser entre les compétences écrites et orales, entre un support textuel et la voix pour les apprenants en langue-culture française.

### Écriture féminine, poétiques de la violence et postmodernité

Les œuvres littéraires maghrébines choisies par les auteurs de la première partie de ce numéro donnent, le plus souvent, à la femme le rôle principal, en tant qu'écrivaine, narratrice, héroïne, personnage féminin (témoin, victime) pendant les années 90, marquées par les barbaries intégristes et le terrorisme, la « décennie

noire ». L'accent est mis sur le rôle joué par les romancières dans l'évolution de la littérature romanesque maghrébine d'expression française et sur leur contribution à une meilleure connaissance de la vérité. Le choix de l'objet d'études des articles participe à la (re)connaissance des caractéristiques propres à l'*écriture féminine* et à la critique constructive de la société algérienne.

**Imene Hazourli** et **Samira Souilah** introduisent le lecteur dans cet univers chargé de la plus stricte inhumanité en définissant ce que l'on entend par « écriture féminine », indissociable, en Algérie, de l'action littéraire pionnière de l'écrivaine Maïssa Bey, dont elles analysent le premier roman : *Au commencement était la mer* (1996). Elles mettent alors en lumière le rapport de cette écriture féminine, qui se trouve au plus près du réel, avec l'écriture de l'histoire officielle. **Badreddine Khelkha** s'inscrit lui aussi dans cette perspective en étudiant *l'écriture du corps féminin violenté* dans les romans de Maïssa Bey (*Hizya*, *Nulle autre voix* et *Puisque mon cœur est mort* en particulier). L'auteur montre comment l'écrivaine dévoile les violences réservées aux femmes dans la société patriarcale algérienne, aussi indicibles et inexprimables soient-elles et pointe, via ses personnages, les responsables. C'est dans le roman noir *Qu'attendent les singes* de Yasmina Khadra, dans les dérives sociales de cette guerre civile, que **Faiza Mehidi** et **Mohamed El Badr Tirenifi** examinent la *place de la féminité*, se demandant si *les représentations propres au personnage de la femme*, dans ce polar qui prend la tournure d'un genre unique, *concourent à la création d'une poétique de la violence*. Violence, guerres, atrocités, traumatismes sont aussi présents dans le corpus de l'article de **Fattah Adrar**. Il s'agit du rapprochement de trois romans dont deux ont été écrits par des femmes et dont la parution s'est produite à trois périodes sociohistoriques différentes mais dans des contextes endémiques communs : *Les damnés de la terre* de Frantz Fanon (1961), *La Grotte éclatée* de Yamina Michakra (1979) et *La Femme sans sépulture* de Assia Djebar (2002). C'est pourquoi la méthodologie de recherche adoptée relie le monde de la fiction littéraire et celui des sciences, de la psychiatrie en particulier, dans une étude du « lien entre le texte et les conditions de sa production en empruntant la méthode aux sciences médicales ».

La contribution de **Badreddine Loucif** est principalement consacrée au *postmodernisme romanesque* et à la progression vers la définition d'un paradigme différent. S'appuyant sur un corpus de textes d'œuvres de l'écrivaine Kaouther Adimi (parues entre 2011 et 2017), « hybridité, hétérogénéité, interminable » comptent parmi les mots-clés que le lecteur pourra suivre pour parvenir à mieux cerner ces écritures tourmentées où l'on retrouve, dans une moindre mesure certes que dans les articles précédents, le poids de la décennie noire et les références aux violences et viols dont les femmes sont victimes.

Avec **Yamina Bahi**, nous passons à une poétique de l'humour et de l'ironie (non dépourvue toutefois d'une certaine violence nécessaire pour éveiller les consciences) qui domine dans le recueil de quatre nouvelles intitulé « La Préface du nègre » de Kamel Daoud (2008). Prenant, avec la complicité du lecteur, des formes particulièrement rudes, acerbes, corrosives, mordantes, implacables, l'ironie est mise en œuvre de manière à donner à la critique des travers de la société algérienne, du peuple algérien, sa portée maximale.

### Écritures transtextuelles et poétique de l'imaginaire

Cette partie rassemble trois articles centrés sur des œuvres et auteurs qui évoluent également dans la vie et la société ou visent même le militantisme mais en empruntant ou questionnant la voie de l'imaginaire, de la fin du monde, de l'au-delà... Ainsi, **Ismail Slimani** met en lumière le roman de Boualem Sansal *2084 -la fin du monde-* (2015), dans le sillage de Georges Orwell et de son roman *1984* (1949). L'analyse fine de cette *filiation Orwellienne*, en se fondant notamment sur Gérard Genette, lui permet de montrer que cette réécriture intertextuelle est un *mimotexte* d'abord, un *palimpseste* ensuite, et que l'objectif de Sansal est de lancer *une invitation à la réflexion sur le possible devenir du monde face aux idéologies totalitaires*. Ce roman, comme tous ceux dont il est question dans ce numéro, est à même d'alimenter la réflexion essentielle proposée par **Nacereddine Lagab**. La question générale qu'il pose et traite de manière approfondie et exemplaire est en effet de savoir si l'imaginaire, en littérature, est *outil de conscience ou de création*. Son raisonnement est alors nourri de questions fondamentales : *À quoi sert la littérature ? Quel est le rôle de la littérature dans l'investigation de la nature humaine ?* L'auteur, avant d'apporter ses propres réponses, convie les plus grands écrivains et philosophes : Céline, Victor Hugo, Edgar Morin, Platon, Saint-Exupéry, etc. Finalement **Meryem Hammou** nous offre l'étude de la traduction en langue française d'un texte issu de la tradition orale berbère : il s'agit du poème kabyle intitulé *Ne sois pas impatient*, recueilli et traduit par l'écrivaine Taos Amrouche. La méthodologie d'analyse élaborée pour cet article repose à la fois sur les fonctions du langage de Jakobson, l'analyse structurale selon Yvonne Léon et le carré sémiotique de Greimas, afin de mieux comprendre et interpréter le sens, la richesse expressive et la profondeur de ce poème.

Ce dernier article, classé ici en poétique, montre combien le dialogue et les interactions entre analyses littéraires et méthodes d'analyses linguistiques sont des démarches fructueuses.

## Écritures médicales, murales, numériques

L'influence de la pandémie de COVID-19 sur la langue et ses usages aura été d'une rapidité à la mesure de la propagation du virus lui-même et de ses vagues successives. À la lecture de l'article de **Faïza Benabid**, qui porte sur le « lexicovid-19 » et s'interroge sur la meilleure manière de définir ce phénomène, nous n'avons rien à craindre sur la bonne santé et la vivacité de la langue française : outre le traitement de l'expression « covid-19 » (sens, formation, genre), l'observation de la vague de termes médicaux qui a fait irruption dans les échanges quotidiens, le répertoire de néologismes ou « petit abécédaire » qu'elle présente contient plus de 70 termes. Notons, pour la question de la longévité et de la contextualisation que certains ont peut-être vocation à entrer dans la pérennité en s'adaptant à d'autres situations, lorsque la maladie sera définitivement maîtrisée : le verbe « balconner », par exemple, qui signifie « applaudir sur son balcon » et même la (ou le ?) « vaccinglinglin », qui pourra hélas convenir pour toute maladie dont on attend un vaccin.

**Afif Mouats** nous rapproche d'une créativité langagière et d'un autre genre d'écriture ancré dans les situations socio-politiques : l'action des graffeurs dans le cadre de l'Art urbain. L'auteur soumet son corpus de graffitis et tags en arabe et en français relevés dans la ville de Skikda (est de l'Algérie) à divers niveaux d'analyses linguistiques et énonciatives, entre le discursif et le textuel, à la lumière de Bally, Benveniste, Adam, Bouacha, pour ne citer qu'eux. On ne peut que rejoindre l'auteur lorsqu'il constate que *Les graffeurs ne font que dire tout haut ce que la communauté des locuteurs pense tout bas*. Effectivement, cette *littérature des murailles* ne saurait échapper aux analyses scientifiques les plus poussées.

De l'espace public réel à l'espace public virtuel il n'y a qu'un pas. **Warda Baba Hamed** s'interroge justement sur la notion d'espace public en milieu numérique, dans lequel le mouvement *hirak* a pris sa source et s'est développé. C'est le groupe Facebook « Algérie debout » que l'auteur a choisi comme terrain de recherches et de constitution de son corpus pour mener à bien ses analyses de discours, celle de l'interdiscours et de la formation du discours en particulier et répondre à des questions particulièrement pertinentes de nos jours concernant le mode de formation de l'espace public numérique, la définition que l'on peut lui donner, la perméabilité des espaces publics et privés lorsque ceux-ci deviennent numériques, la force de l'espace public numérique par rapport aux places publiques traditionnelles...

Le terrain d'analyse sociolinguistique de **Yahia Abdeldjebar Atmane** se situe également dans un environnement numérique actuel. Il s'agit plus précisément de



l'étude phraséologique d'expressions figées employées dans les forums de discussions, « Algérie-Monde.com » dans ce cas. Ces lieux d'échanges se prêtent à l'usage fréquent de ces expressions et par conséquent au dynamisme de la langue. C'est l'occasion, pour l'auteur, de revisiter l'évolution des définitions du concept de figement et d'ajouter une pierre à cet édifice en analysant un corpus d'expressions en usage sur un fil de discussion de ce forum.

### Écritures phonétiques, touristiques, humoristiques

Les trois derniers articles du domaine linguistique mettent en contraste les langues-cultures arabe et française d'un point de vue phonétique, traductologique, touristique. **Soufiane Bengoua** nous livre une recherche exhaustive portant sur la *pharyngalisation de la consonne occlusive [t]* dans un environnement phonétique algérien. Sur la base de l'analyse d'un corpus de 515 réalisations produites par des étudiants en langue française de langue maternelle arabe, l'auteur détermine des contextes phonétiques plus ou moins favorables à la réalisation de ce trait d'articulation et une gamme de variabilité sonore considérable en fonction de multiples facteurs.

Dans la spécialité de la traduction de termes touristiques, **Meriem Boutarfa** et **Nacima Azrou** traitent les erreurs de traduction dues aux difficultés du passage du français vers l'arabe, non sans constater une sorte de retard dans la prise en compte de la traduction de la langue touristique et la formation de traducteurs spécialisés, malgré les enjeux socioéconomiques, industriels mais aussi culturels des secteurs touristiques. Sur la base du « Lexique unifié des termes des sciences du tourisme », destiné à être un outil au service des chercheurs et professionnels, leur démarche consiste notamment à repérer, analyser, proposer une meilleure traduction en arabe et prévenir les problèmes de traduction.

Les recherches scientifiques prenant pour objet l'humour et le rire, versant exclusivement sur les blagues sont rares. À partir de la notion de culturème de Luc Collès, de la culture populaire algérienne, de la subtilité des jeux de mots et des interférences entre les parlers algériens, entre l'arabe dialectal, le kabyle, le français, **Oumelaz Sadouï** transcrit et analyse méthodiquement un corpus de 16 blagues algériennes qu'il classe en trois catégories : les blagues reposant sur les culturèmes, celles qui utilisent un quiproquo ou un malentendu, celles qui exploitent les événements sociopolitiques et historiques, l'objectif final étant de déterminer les notions d'*altérité* et d'*interculturalité* dans les blagues en général et les blagues algériennes en particulier. L'une de ses conclusions vient à point nommé pour notre transition entre les volets linguistiques et didactiques de ce

numéro, tissant, qui plus est, un lien entre l'enseignement-apprentissage des langues maternelles et celui des langues dites « étrangères » :

*(...) elles [les blagues] constituent des supports efficaces et attractifs qui devraient être exploités comme des supports pédagogiques en classe de langue pour mieux assimiler et apprivoiser, avec jubilation, la langue maternelle et/ou les langues étrangères (...).*

### Écritures didactiques et didactique de l'écriture scolaire et universitaire

Le volet didactique de ce 29<sup>e</sup> numéro contient 7 articles majoritairement reliés à la didactique de l'écrit, de l'écriture, de la pré-écriture, de la réécriture, avec l'importance de l'interaction enseignante-apprenante, la notion de compétence, d'apprentissage en collaboration, de la lecture pour résoudre de nombreux problèmes d'écriture. Nous remarquons que les démarches adoptées par les auteurs de ces articles en didactique tendent clairement vers une « centration sur l'enseignant » pour atteindre les problèmes des apprenants. Il ne s'agit certes que d'un échantillon réduit de travaux de didactique qui donne cependant, avec son lot de sondages, enquêtes, entretiens, transcriptions de paroles d'enseignants, une idée des manques, des besoins, des moyens et des efforts déployés par les enseignants-chercheurs en Algérie pour former de bons rédacteurs et scripteurs francophones.

Commençons par trois articles axés sur des compétences rédactionnelles incontournables, anciennes, personnelles, le plus souvent individuelles, forcément amenées à s'adapter aux technologies et modes de communication d'aujourd'hui mais dont l'apprentissage est souvent livré à lui-même : la rédaction de travaux académiques et scientifiques, l'élaboration de brouillons et la prise de notes.

**Boulanouar Yousfi**, privilégiant *constructivisme* et *socio-constructivisme*, présente une expérience de *co-construction de compétences transversales et disciplinaires* menée en contexte universitaire algérien de seconde année de master dans l'objectif de la maîtrise, par les étudiants, des normes de rédaction scientifique et des fonctionnalités avancées d'outil informatique de traitement de textes. Dans une volonté semblable de privilégier l'approche collaborative en contexte universitaire mais pour le traitement du brouillon, genre d'écrits il est vrai généralement délaissé à tort, même par les enseignants, **Nour el houda Hardi** sonde l'opinion et les représentations des enseignants de sa communauté universitaire sur le principe et la mise en pratique du *brouillon collaboratif*. On remarquera un lien précis et original entre l'écrit et l'oral dans la mesure où ce brouillon, réalisé en groupe, peut prendre à la base une forme orale et enregistrée.

**Miloud Douis** et **Massika Senoussi** interrogent également et par sondage les représentations de professeurs, de l'enseignement moyen dans leur cas, d'un autre genre d'activité écrite : la prise de notes, après avoir constaté un manque de recherches en la matière, malgré l'importance de l'acquisition de cette compétence à l'université et dans le monde professionnel. Leur objectif est aussi d'évaluer la relation entre la formation acquise à l'université par ces enseignants et leur aptitude à transmettre la prise de notes dans le secondaire.

Les trois articles suivants sont en relation, chacun à sa manière, avec la didactique de l'écrit, avec une tendance plus accentuée à œuvrer pour la recherche d'un équilibre entre l'écrit et l'oral. Le constat de faiblesse du niveau de français des apprenants, que ce soit en milieu scolaire ou universitaire, sera malheureusement dressé à plusieurs reprises.

C'est aussi la formation des enseignants du secondaire algérien, en rapport avec des compétences rédactionnelles trop souvent désolantes des *jeunes scripteurs* et la difficulté de les acquérir qui est prise en considération par **Yamina Benachour**, outre une tendance des programmes officiels à « marginaliser » cette problématique. Ses constats (loin à notre sens de ne concerner que les *rédacteurs* des écoles d'Algérie) s'orientent vers les écarts entre 1) le niveau d'usage correct de la langue écrite en relation avec le « poids » de l'écrit, pièce maîtresse de la réussite scolaire, 2) le manque de pratique et de motivation des apprenants pour l'*acte d'écriture* à des fins scolaires, 3) le niveau des productions écrites des apprenants, marquées par les interférences linguistiques et la domination de la langue maternelle. L'auteur propose alors une catégorisation de ces « anomalies rédactionnelles » et « maladresses » grammaticales assortie de conseils et moyens pour y remédier.

L'article de **Saida Bouacha**, même s'il concerne principalement l'identification des *besoins langagiers à l'oral* d'étudiants en première année de géologie (français sur objectifs universitaires) et la mise en place d'un *dispositif* facilitant leur progression à l'oral dans ce français technique et scientifique n'est pas une « anomalie » dans une section consacrée à la didactique de l'écriture, dans la mesure où il est bien impossible de dissocier longtemps oralité et écriture : le traitement avisé de l'un prévient les qualités de l'autre. L'auteur, dans sa démonstration, s'appuyant sur une enquête de terrain auprès d'enseignants dans un département de géologie et dans le cadre d'une matière appliquée aux étudiants géologues intitulée « techniques d'expression », englobe d'ailleurs à juste titre et à plusieurs reprises les compétences orales et écrites ou le problème de l'importance accordée à l'écrit au détriment de l'oral. Le lecteur retrouvera, par exemple, la prise de notes de cours magistraux, la rédaction académique (rapports de stages,

mémoires), travaux à partir desquels les meilleures performances orales universitaires, toutes spécialités confondues, doivent se construire.

**Tanina Ben Boudjema** se situe hors des chantiers largement battus du seul « recours à la chanson pour les cours de FLE ». L'auteur défend en effet l'enseignement des chansons en cours de langue-culture française en considérant la chanson comme un genre de discours, en prenant pour cadre plus général *l'entrée par les genres de discours dans l'enseignement des langues* pour proposer, finalement, non seulement une *modélisation didactique du genre « chanson »* mais aussi une séquence didactique, le modèle travaillé étant celui de la chanson *Où est donc la vérité ?* d'Enrico Macias. L'ensemble donne à l'enseignant la possibilité de combiner une panoplie de compétences, d'orchestrer un véritable équilibre entre l'écrit et l'oral, entre textualité, sonorité, musicalité, expressivité.

**Mohamed Gacemi**, grâce à son article intitulé « Résurgence de modèles d'enseignement et culture éducative des enseignants de français », nous permet de refermer ce volet *Didactique de l'écriture* sur l'idée optimiste de progression et de reconstruction permanente. L'auteur se place au chevet d'enseignants de français au collège en Algérie qui effectuent leurs premiers pas dans ce métier dans le but de mieux connaître l'influence actuelle des méthodes de leurs anciens professeurs sur leur propre enseignement et manières de surmonter l'inconnu, les imprévus et les difficultés, dans l'optique d'une meilleure formation professionnelle. Cadrant sa problématique dans l'évolution historique et méthodologique algérienne entre les XX<sup>e</sup> et XXI<sup>e</sup> siècles, des *résurgences* sont décelées à travers les réponses des enseignants puis analysées. Soulignons au passage la reconnaissance également de la faiblesse des niveaux des apprenants notamment à l'écrit. Entre les notions d'*isomorphisme*, de *culture éducative*, de *répertoire pédagogique*, de *figure du Maître*, la démarche, qui s'appuie sur des travaux de Germain et Cicurel pour ne citer qu'eux, pourra susciter des débats intéressants autour des représentations, abandons, recyclage, renouvellement de cet héritage méthodologique à la fois personnel et collectif en contexte algérien et dans d'autres contextes, l'auteur prônant des travaux de réflexion initiale à mener avec les futurs et jeunes enseignants.

## Invitation

On ne peut que vivement inviter à la lecture, à l'étude de ce 29<sup>e</sup> volume puis à des écritures qui pourraient s'y reporter, en découler. Nous avons essayé d'en montrer superficiellement, à mi-chemin entre la « présentation » et le « compte rendu de lecture » l'étendue et la profondeur. Force est de constater que l'accès

à chaque livraison de la revue *Synergies Algérie*<sup>2</sup> est une occasion privilégiée de suivre les résultats de recherches francophones de qualité actuellement menées en Algérie en littérature, sciences du langage et didactique de la langue-culture française. C'est aussi, pour les lecteurs et chercheurs de tout horizon, une manière exceptionnelle de plonger au cœur de ce pays.

#### Notes

1. Cortès, J. 2011. « L'écriture : clé de voûte de toute formation universitaire ». Préface du n° 12, *L'enseignement/apprentissage des langues : méthodologies et pratiques de classe*, Coordonné par Latifa Kadi, Saddek Aouadi et Jacques Cortès, p. 7-11. [https://gerflint.fr/Base/Algerie12/preface\\_cortes.pdf](https://gerflint.fr/Base/Algerie12/preface_cortes.pdf)

2. Rappelons les liens permanents permettant l'accès direct à tous les volumes de la revue *Synergies Algérie* et à l'intégralité de ses articles depuis sa fondation en 2007 :  
<https://gerflint.fr/synergies-algerie>  
<https://gerflint.fr/Base/base.html#Algerie>



**Synergies Algérie n° 29 / 2021**



Écriture féminine,  
Poétique de la violence  
et Postmodernité









ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

## L'écriture féminine de L'Histoire dans *Au commencement était la mer* de Maïssa Bey

**Imene Hazourli**

Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie

mimimene23@yahoo.fr

**Samira Souilah**

Université Badji, Mokhtar, Annaba, Algérie

samira\_univ23@yahoo.com

Reçu le 10-03-2021 / Évalué le 03-05-2021 / Accepté le 04-07-2021

### Résumé

La littérature féminine algérienne occupe une place importante dans le monde de l'écriture en Algérie et à l'étranger. Nous avons choisi de travailler sur le texte *Au Commencement était la mer* de Maïssa Bey. Cette écrivaine s'est distinguée par une écriture audacieuse et poétique. Dans son premier roman écrit en 1996, elle rapporte les paroles d'une héroïne sans défense, luttant pour sa liberté et le droit d'existence. Ce texte traite essentiellement de la condition féminine, mais aussi des problèmes sociopolitiques de l'Algérie dans les années quatre-vingt-dix, rapportant des faits historiques de la décennie noire qui se caractérise par la violence et la barbarie.

**Mots-clés :** écriture féminine, Histoire de l'Algérie, mémoire, violence, engagement

كتابة المرأة للتاريخ في "البدا كان البحر" بقلم ميسا بای

### ملخص

يحتل الأدب النسائي الجزائري مكانة مهمة في عالم الكتابة في الجزائر وخارجها. اخترنا أن نعالج رواية البداية في بحر الكاتبة ميسا بای. تنخرط في عالم الأدب بالكتابة الجريئة والشاعرية، وفي روايتها الأولى التي كتبت في عام 1996، تحدثت عن كلام بطلة أعزل، تقاثل من أجل حريتها وحقها في الوجود. يناقش عدة موضوعات حول وضع المرأة والمشاكل الاجتماعية والسياسية للجزائر في التسعينات. الرواية جزء من منطلق كتابة التاريخ، فهي تتميز بالعنف والشهادة.

### الكلمات الرئيسية

كتابة المرأة، تاريخ الجزائر، الذاكرة، العنف، الالتزام

The female writing of History in the "beginning was the sea" of Maïssa Bey

### Abstract

Algerian women's literature occupies an important place in the world of writing in Algeria and abroad. We chose to question the novel *Au Commencement was the sea* of the writer Maïssa Bey. She is engaged in the world of literature with a bold and poetic writing. In her first novel written in 1996, she reports the words

of a defenseless heroine, fighting for her freedom and the right of existence. He discusses several topics on the status of women and the socio-political problems of Algeria in the nineties. The novel is part of the logic of writing history, it is characterized by violence and testimony.

**Keywords:** female writing, History of Algeria, memory, violence, commitment

## Introduction

La littérature féminine algérienne occupe une place importante dans le monde de l'écriture en Algérie et à l'étranger. L'écrivaine Maïssa Bey est l'un des précurseurs de cette littérature, elle se dresse comme témoin, observatrice et critique, s'élevant contre le silence, les interdits et les injustices sociales. Son écriture est audacieuse, poétique, traitant de thèmes variés mais qui se rapportent toujours à la condition féminine, son univers mystérieux et ses préoccupations spécifiques. Cette écriture féminine s'impose comme un lieu de réflexion sur la condition et la place des femmes dans la société. Mais cet acte lui a permis d'exister, d'être elle-même, de guérir par le pouvoir des mots, des souffrances et des peines. Le rapport de Maïssa Bey à la langue française et aux mots est vital, elle est une source de vie et d'errance. Ce professeur de français, co-fondatrice et présidente d'une association des femmes en Algérie « Paroles et écriture », anime des ateliers d'écriture et de lecture avec une revue pour permettre aux femmes d'écrire et de lire en Français. Elle a réussi à réactiver la culture du livre qui a totalement disparu de l'Algérie.

Dans cet article, nous allons analyser l'écriture de Maïssa Bey sous l'angle des écritures féminines de la violence et son rapport à l'Histoire, puisant dans l'actualité de son pays et de son vécu, afin de préserver la mémoire algérienne de l'oubli et de l'exil. Notre questionnement est le suivant : Comment interroge-t-elle l'Histoire et surtout les moments violents ? Pourquoi dévoile-t-elle cette Histoire ?

Selon Pierre Barbéris, l'histoire-le texte littéraire, peut suppléer l'Histoire-le discours historique pour raconter l'Histoire, à savoir la réalité objective :

*Lorsque l'Histoire erre ou nous ment, lorsqu'elle nous donne une image inadéquate ou truquée de l'Histoire, c'est, ce peut être l'histoire qui bouche le trou, qui nous remet en communication avec l'HISTOIRE et, par là même, prépare ou justifie un jour, une nouvelle Histoire, plus exacte, mais qui devra sa naissance à l'émergence d'autres visions du monde, d'autres idéologies, d'autres forces imposant leur interprétation du réel (Barbéris<sup>1</sup>, 1980 : 179).*

C'est dans cette optique que la démarche de l'écrivaine est pertinente : elle adopte une stratégie du détour face au discours historique unifié et fusionné. La période de crise des années quatre-vingt-dix a entraîné une prise de conscience et une liberté de la parole chez tous les écrivains algériens. À cet égard, Maïssa Bey cherche à interroger l'Histoire officielle de son pays, la mémoire devient alors un lieu de prospection pour remonter aux origines de la violence qui est omniprésente en Algérie. Cependant, l'intérêt de la fiction réside dans le projet de dévoiler et de rendre compte de l'actualité par l'impact de l'imaginaire.

Nous avons choisi, pour notre réflexion, son premier roman *Au commencement était la mer* (1996), afin de cerner l'écriture du réel historique dans un cadre fictionnel.

## 1. L'écriture féminine de « l'urgence »

### 1.1. Définition de l'écriture féminine

L'écriture féminine est un champ littéraire spécifique dont le genre façonne la perception de la pensée, la subjectivité et le discours qui s'imposent à la mentalité. Elle s'axe et prend relief par et dans une production littéraire. C'est un vrai lieu de convergence et de métamorphose profonde, souvent discrète, de la mentalité intellectuelle, littéraire, esthétique et sociale. La littérature féminine est en effet, un champ d'écriture commun, une parole collective étouffée, une sorte d'alliance entre des femmes écrivains qui créent des lignes de force et dessinent des finalités communes, sans défaire la liberté de chacune d'entre elles. L'écriture féminine algérienne occupe une place importante dans le monde de l'écriture en Algérie et à l'étranger.

Béatrice Didier souligne à quel point « La société et l'Histoire pèsent sur la création féminine de façon particulièrement lourde » (Didier, 1981 : 40). Selon elle, l'écriture des femmes est singulièrement attachée aux faits sociaux et historiques contre lesquels elles ont souvent lutté pour se faire leur place dans une société dominée par les hommes. Écrire, mais aussi s'imposer dans un monde de lettre à domination masculine, ce fut la bataille de beaucoup d'écrivaines à travers l'histoire quel que soit le contexte. À cet égard, l'acte d'écrire a permis à Maïssa Bey d'exister, de dire les maux. Elle révèle :

*Écrire pour ne pas sombrer, écrire aussi et surtout contre la violence du silence, contre le silence, contre le danger de l'oubli et de l'indifférence, l'acte est pour moi le seul exutoire, le seul lieu d'entière liberté et surtout la seule façon d'être dans une société où toute parole féminine est subversive, dérangeante*

*dans la mesure où elle dit la réalité d'un quotidien qui ne conjugue qu'au masculin* (Bey, 2006 : 13).

Son écriture est une voie qui dévoile les tabous de la société où l'homme n'est pas admis dans son monde d'expression libre. Elle se dresse comme témoin, observatrice et critique, s'élevant contre le silence, les interdits et les injustices sociales.

## **1.2. La parole féminine des années quatre-vingt-dix**

Dans les années 1990, la parole féminine est inscrite dans l'écriture de « L'urgence » : écrire pour dénoncer le terrorisme. Elle se caractérise par la violence et le témoignage. Les écrivaines algériennes rédigent des romans, des récits de vie, des autobiographies, etc. qui ont pour sujet la crise algérienne et la situation difficile des femmes.

*(...) elles n'ont pas seulement l'intention de décrire la société algérienne objectivement et, en particulier, la violence qui l'a marquée jusqu'à aujourd'hui, mais aussi de donner au lecteur une impression plus réaliste des femmes qui sont souvent enfermées, voilées, opprimées, exposées à des formes différentes de violence comme par exemple, égorgement, viol, avortement, emprisonnement carcéral* (Bey, 2006 : 15).

L'écrivain est devenu un médiateur du vécu du peuple, l'écriture se manifeste comme une raison d'exister face au désenchantement du quotidien ou plus fortement comme une mémoire. Or le rapport des femmes à l'écriture est plus spécifique, émotionnelle partageant les maux vécus par les femmes violentées lors de la décennie noire.

Maïssa Bey affirme que son écriture est une forme d'exutoire pour toutes les femmes qui n'ont pas droit aux tribunes publiques. Nous avons affaire à une forme d'engagement contre tous les silences :

*Aujourd'hui, écrire, parler, dire simplement ce que nous vivons n'est plus une condition nécessaire et suffisante pour être menacée (...) combien d'hommes, de femmes et d'enfants continuent d'être massacrés dans des conditions horribles alors qu'ils se pensaient à l'abri, n'ayant jamais songé à déclarer publiquement leur rejet de l'intégrisme ? Il est certain qu'en écrivant, en rompant le silence, en essayant de braver la teneur érigée en système. Je me place au premier rang dans la catégorie des personnes à éliminer. Pour moi, pour toute ma famille, j'essaie de préserver mon anonymat dans la ville où j'habite* (Bey, 1998 : 26).

C'est une conteuse des temps modernes. Elle écrit aussi dans l'urgence des romans de femmes d'aujourd'hui rattrapées par les drames de l'histoire. Pour elle, l'écriture est un besoin, une survie après de longues années de silence. C'est l'obligation de dire et de témoigner. En lisant ses romans, on ressent beaucoup de violence, partout active, violence symbolique et violence concrète. Elle laisse un goût amer de saccage des êtres. Par la mise en scène fictionnelle, elle impose la force de dénonciation.

## 2. Violence et témoignage de la tragédie algérienne

### 2.1. *Nadia* témoin de l'Histoire

Dans son premier roman *Au commencement était la mer* écrit, M. Bey rapporte les paroles d'une héroïne sans défense, luttant pour sa liberté et le droit d'existence : « Je me tue pour affirmer mon insubordination en nouvelle terrible liberté » (Bey, 1996 :50).

Le personnage de Nadia est à l'image de ce qu'était la réalité algérienne en 1996. C'est un tragique symbole de la femme dont l'histoire commence au bord de la mer, un jour d'été et se termine par sa mort. Nadia est un personnage mélancolique, ambigu, témoin et observateur à la fois. Elle vit une opposition entre son moi intérieur et son être social. Elle est donc oxymore, s'interrogeant sur sa vie et sur le monde qui l'entoure.

Ce personnage référentiel renvoie à une réalité extra textuelle, puisque l'écrivaine interpelle la réalité dans le texte comme une parole solitaire, une voix intérieure (monologue). Cette voix est le moyen d'expression privilégié d'une culture fondée sur l'oralité et constitue l'essence même de la transmission de la mémoire féminine séquestrée dans les maisons. Cette oralité présente un large registre de la parole féminine : enfance, nostalgie... La fonction de la narratrice héroïne est de distribuer la parole dans le texte :

*Nadia est assise au milieu des femmes, ses tantes, ses cousines. Elle ne pleure pas, les mots, les questions qu'on lui pose traversent son désespoir aride. La mort, encore, toujours, où qu'elle aille. Et toutes ces questions ! Insatiable curiosité de ces femmes enfermées dans un espace où elles se repaissent de la vie des autres. Leur mémoire aussi. Leur mémoire infallible restituée pour elle un passé inutile à présent »* (Bey, 1996 : 88).

Sa parole est un monologue dans le noir, elle ne peut pas parler de tout ce qui lui arrive. Il faut se cacher. Chez elle, l'amour est un tabou. Nadia s'affranchit par les mots, les jeux du silence et des traumatismes que subissent les femmes de

génération en génération. Dans ce contexte cruel, elle est la porte-parole de cette communauté des femmes opprimées :

*Délit que de parler librement, de marcher, de s'asseoir aux côtés d'un homme qui vous est étranger même si celui-ci n'est qu'un enfant (...) délit d'aimer et surtout de le dire, de le faire, de le chanter ou de l'écrire ! Délits de penser, de rêver, d'espérer un autre monde où les bonheurs les plus simples seraient possibles (...) délit d'être femme enfin d'éclabousser par sa seule présence, sa seule existence, la pureté terrifiante du monde qu'ils veulent bâtir sur des ruines fumantes (1996 :79).*

Maïssa Bey tente une appropriation du mythe. Elle lui donne une autre forme et elle l'adapte à notre société, dans l'espace et le temps de la narration. Nadia, est comme Antigone. En lisant son histoire, elle prend conscience qu'elle partage avec cette femme mythique le même désir de liberté :

*Et quand elle découvre au hasard de ses lectures pourquoi justement maintenant. Crieée par une autre au nom étranger d'Antigone (...) la même souffrance exacerbée à l'idée de dire oui à tout ce qui n'est pas juste, à tout ce qui n'est pas vrai, elle pleure enfin, délivrée de n'être plus seule (...) elle a les mêmes mots qu'elle n'a jamais pu dire, le même désir éperdu de beauté et de liberté, le même refus des mensonges et des compromissions (1996 :39).*

Nadia s'engage par conséquent dans une lutte de plus en plus violente et dangereuse pour gagner sa liberté. Elle prend conscience de sa vraie voix en refusant les injustices des hommes. Ainsi, elle décide de prendre le même chemin qu'Antigone, héroïne grecque qui était la gardienne de sa famille contre la raison d'État. Elle défendait les devoirs sacrés de sa famille et des morts. Elle a enfreint l'ordre royal et la loi divine. Pour sa désobéissance, elle vivra une courte vie faite de malheur, d'errance et de chagrin. Antigone sera jugée et condamnée à être enterrée vivante.

Nadia aura le même parcours, elle s'opposera aux lois et aux traditions de la société et à la fin, elle aussi sera condamnée à mourir. Le lien établi entre les deux époques et les deux mondes structurent fortement le récit. Maïssa Bey emporte le lecteur dans l'imaginaire de la parole féminine. Nadia, comme Antigone, sera la porte-parole de la communauté féminine.

Nous pouvons remarquer que les passages du roman sont une mise à nu de la situation algérienne des années noires, mais cette réalité est campée derrière la fiction.

Elle décrit cet état de menace dans laquelle vivaient toutes les femmes : « Délit que de sortir sans voile et de s'offrir ainsi à la convoitise d'hommes faibles et

vulnérable (...). Délit d'être femme. » (Bey, 1996 :61). Cet énoncé comporte une contradiction des femmes faibles soumises par peur à des hommes faibles et vulnérables devant leurs désirs. Cette image critique peint une réalité sociale de la décennie noire où peur et violence se côtoient.

Elle décrit aussi d'autres scènes de violence faites aux corps des femmes, premières victimes du terrorisme. Elles sont enfermées, violées et tuées mais aussi kidnappées par les intégristes. Dans une société où règnent la violence et la folie, le viol des femmes apparaît comme le symbole de la barbarie et de la perte du sens. Nadia protagoniste est victime d'une autre violence, elle va être l'une de ces femmes qui donnent la mort avant de donner la vie. Elle avorte, pour elle, c'est un acte de survie, rien de plus :

*Des centaines, des milliers de femmes ont été écartelées avant elle. Fouillées par des mains plus ou moins expertes (...) toutes ont subi cette intrusion dans leur intimité, au plus profond de leur chair. Elles racontent, elles en parlent avec des mots tranchants, douloureux, qu'elle n'a pas oubliés. Elles parlent de « charcutage», d'aiguilles à tricoter, de faiseuses d'anges (1996 : 20).*

Nadia subira le même sort que ses femmes : elle va voir le sang couler à flots de son corps. Elle connaîtra l'angoisse et la peur : « Nadia n'est plus qu'un tas de chair tremblante qui se liquide de honte et d'humiliation (...) elle sent dans son ventre un objet dur, froid qui la fouille sans répit. Violentée. Violée par un spéculum » (1996 : 26).

L'écrivaine décrit l'horreur avec des mots qui bouleversent les âmes. Elle choisit des mots violents qui choquent le lecteur. En lisant le texte, celui-ci est plongé dans un monde de l'horreur et du sang. De page en page, elle décrit parfaitement l'angoisse et la peur du personnage :

*C'est donc ça un enfantement ? (...). Ces flots de sang, qui s'écoulent d'elle. Rouge et noir. Assise sur siège, elle se vide lentement de cette vie qui l'a un jour habitée. La vie ça ? Non, plutôt la mort (...) C'est un film ? Un livre ? Des mots. Pousser ! Pousser hors d'elle (...). Elle enfonce son poing dans sa bouche tandis que des larmes jaillissent, qu'elle ne peut contenir. Affolée, elle se voit en train de crier au secours, aimez-moi, je vais mourir, je suis seule, j'ai mal. (1996 :27).*

Ces images témoignent d'une double réalité : un côté romanesque déliant des voix de femmes de la peur et de l'oppression, et un côté historique préservant une réalité de l'oubli.

## 2.2. L'écriture de l'Histoire dans le roman

L'Histoire, dans ce texte, s'appuie sur la réalité historique de l'Algérie. Elle s'ouvre sur les années quatre-vingt-dix et ses principaux événements politiques, historiques et sociaux. *Au Commencement était la mer* relate l'Histoire et la mémoire de l'Algérie. Paul Ricœur<sup>2</sup> explique que « ce moment de tension porte une exigence de *véracité* (...). Donc, la volonté de rendre visible et audible la poussée d'un temps profond, que la clameur du drame a éclipsée et réduite au silence » (Ricœur, 1983 : 188).

Maïssa Bey, dans son premier roman, témoigne de la tragédie et se soulève contre l'intégrisme islamiste. Elle lutte pour la condition féminine et la liberté d'expression malgré les menaces omniprésentes à cette époque. Elle déclare :

*Lorsque j'ai pensé à éditer mon premier roman, il a semblé évident à tout mon entourage que je ne pouvais le signer de mon vrai nom, que je devais me cacher derrière un pseudonyme, pour plusieurs raisons. La plus importante étant bien entendu liées aux menaces de mort qui à ce moment-là pesaient sur tous ceux qui osaient affirmer par leurs écrits, leurs paroles et leur mode de vie qu'ils n'acceptaient pas les diktats des intégristes* (1998 : 32-33).

Il est important de noter que Maïssa Bey a écrit son premier roman sous la menace. Dans les années quatre-vingt-dix, les écrivains et les journalistes étaient les premiers cibles des terroristes. Son pseudonyme l'a protégée et lui a donné une double identité. Elle se justifie : « Pour moi, un pseudonyme ne s'impose pas comme un choix ; c'est plutôt une question de vie. L'époque où je commençais à me faire publier (les années 1990). C'était écrire sous son nom et partir ou choisir l'anonymat et rester. Il n'y avait pas d'alternative, c'était une question de vie et de mort<sup>3</sup>... ». Cette déclaration montre le combat de l'écrivaine, les risques qu'elle a pris pour dévoiler une réalité sociale focalisée sur la gent féminine.

Dans ce récit, l'héroïne Nadia va témoigner de l'Histoire de son pays, l'Algérie. Elle sera un personnage emblématique, critique et témoin de cette guerre :

*Elle voit la guerre et ce n'est pas la guerre, lui dit-on. Elle est là pourtant la guerre, presque au coin de chaque rue. Elle est la guerre et aussi la peur sous les cagoules sombres qui masquent les visages des militaires debout dans le soleil, l'arme braquée sur les passants, en attente. Elle est là dans les sirènes hurlantes qui traversent les bruits de la foule impavide. Elle est dans le cœur, dans le ventre de ses hommes et de ces femmes désarmées qui savent que froidement, patiemment des hommes les guettent, qui décideront de l'heure la plus propice, du lieu le plus propice pour les abattre. Sans un mot. Sans se poser les questions. (...)* (1996 :33).



L'écrivaine décrit dans cet extrait l'horreur et la peur du personnage de cette guerre invisible. L'écrivaine rend compte aussi de la gravité de la situation de cette époque malgré le silence des gens qui continuèrent à vivre dans la peur. Elle témoigne dans l'urgence des scènes de violences crues pour que ces événements restent gravés dans la mémoire de chacun de nous. Elle raconte aussi l'inquiétude et le mal du peuple algérien.

Dans la même perspective du témoignage, plusieurs historiens et critiques littéraires se sont interrogés sur la situation algérienne, comme Benjamin Stora qui dans son ouvrage « *la guerre invisible - Algérie années 90* », décrit en détail les secrets les plus profonds de ces années noires :

*Et d'abord, comment nommer ces événements qui se déroulent en Algérie ? S'agit-il d'une « guerre classique », « guerre de guérillas » ou encore d'une guerre de civilisation » (...) entre ténèbres de l'obscurantisme et lumières de la raison. San doute, est-elle un peu tout cela à la fois ! (...) Cette guerre se traduit par des actes d'une violence inouïe qui parait défier toute analyse rationnelle de ses origines » (Stora, 2001 :12-13).*

L'historien fait un compte rendu des événements historiques de la nouvelle guerre. Sa réflexion se rapproche de l'incertitude que M. Bey a construite dans son texte où personne n'en comprend la raison et peut lui donner un sens logique. Il le confirme par cette déclaration :

*Un nombre d'images ont fait le tour de la planète ; telle celle de cette femme qui pleure ses morts après le massacre de Bentalha en 1997 et que les médias ont appelé « la madone algérienne ». Mais pour le reste, rien ou si peu ! La guerre qui se déroule en Algérie est une tragédie à huit clos, une guerre sans images (Stora, 2001 :13).*

Il est important de souligner que le contexte socio-historique de l'histoire du roman *Au commencement était la mer* est la décennie noire d'où l'héroïne, témoin et narratrice vivait au milieu d'une violence terroriste et dans une société en pleine guerre civile. Maïssa Bey insère dans son texte des événements historiques réels, ces passages illustrent la réalité du drame comme l'affirme Todorov dans *Les Abus de la mémoire* :

« Tout travail sur le passé, ne consiste jamais seulement à établir des faits, mais aussi à choisir certains d'entre eux comme étant plus saillants et plus significatifs que d'autres » (Todorov, 1995 : 50). Cela semble s'appliquer exactement au roman dont les événements se déroulent à Alger dans les années 1990. Ces énoncés le montrent :

« Et les enfants d’octobre n’ont pas oublié (...) images de corps déchiquetés, de lambeaux de chair accrochés à des poutres de fer et de béton (...). Ce qui reste de l’aéroport international d’Alger après l’attentat à la bombe » (1996 : 71).

C’est dans cette perspective du témoignage et de la dénonciation que s’inscrit le roman. Il rend compte avec vérocité de l’actualité de la société algérienne en cette période de crise.

### 3. La thématique dans le roman

#### 3. 1. L’image de la mort

La mort est l’un des thèmes essentiels dans le texte. L’héroïne a la mort dans la peau. Elle la poursuit là où elle va, elle est présente autour d’elle comme un fantôme, dans sa maison, dans la rue, dans le bus, dans le marché et même à l’université. Pour concrétiser ce sentiment, l’auteure plonge directement dans le vécu. Elle met en scène les mécanismes de la violence qui décrivent l’univers cruel d’une société déchirée où la mort est omniprésente.

*Avec dans les yeux des images insoutenables. Image de corps déchiquetés, de lambeaux de chair accrochés à des poutres de fer de béton. Des images repassées chaque jour (...). Ce qui reste de l’aéroport d’Alger après l’attentat à la bombe quelques kilos d’explosifs dans un sac de voyage, destination l’horreur (1996 :16).*

Pour rendre l’impact de l’horreur plus intense afin que le lecteur partage ce summum de la cruauté, la sœur de la narratrice est témoin d’un meurtre :

*Fériel est revenue de l’école en larme. Ils ont tué le père de Naima, sa copine, dit-elle, celle qui s’assoit à côté d’elle en classe. Son père écrit dans un journal [...] ils étaient deux. Tout le monde les a vus. Elle les a vus. Dis pourquoi ils tuent les journalistes ? Elle marche dans le couloir (...) Elle a peur, ils tuent tout le monde. La mort a fait irruption dans sa vie. Elle est là tout près. La mort est là, au bout de la cité (1996 :17).*

Nous remarquons, dans ce récit, que la violence n’épargne personne, même les enfants sont témoins de l’horreur. L’haleine de la mort taillade à vif la lumière de chaque matin. Maïssa Bey témoigne aussi de cette violence faite aux journalistes. Elle rend hommage aux hommes de lettre victimes de barbarie. Nous constatons également que la violence n’est pas imaginée par l’écrivaine : elle est au contraire présentée sous sa réalité la plus crue. L’angoisse alimentée par la cruauté des scènes gagne tout le récit. La peur est obsédante. La petite sœur de l’héroïne veut comprendre pourquoi les terroristes ont tué le père de sa copine. Nadia explique à sa sœur Fériel qu’il a été assassiné à cause de sa profession :

*Il est mort pour avoir eu le courage, l'audace (...) de dire, de décrire pour que les autres sachent la vérité. (1996 :18). Mais elle ne comprend pas Ferial. Il n'a rien fait. Écrire ce n'est pas mal. Écrire ce n'est pas tuer ! Les mots peuvent faire mal à Ferial, par ce qu'ils éclairent, par ce qu'ils dévoilent, parce qu'ils mettent à nu les desseins les plus sombres ...par ce qu'ils disent l'horreur, la barbarie, qu'ils nomment l'innommable ... (1996 :29).*

Par cette scène, Maïssa Bey fait allusion à l'assassinat de l'écrivain Tahar Djaout, mettant en exergue le pouvoir des mots et le rôle de l'écrivain. Plusieurs écrivains des années quatre-vingt-dix ont évoqué son meurtre. Le journaliste et écrivain Yasser Benmiloud écrit dans son roman *L'explication* :

*Moins d'un an après l'assassinat de Boudiaf tombait le premier journaliste algérien, et non des moindres, en mai 1993, Tahar Djaout, l'un des rares algériens, à cette époque, à avoir été publié et consacré à Paris-Poète, romancier et chroniqueur ardemment républicain fut tué de deux balles dans la tête devant son domicile » (Benmiloud, 1999 :29).*

Elle dénonce la barbarie et montre l'importance des mots dans ce monde. Ils sont plus dangereux que les armes, sans eux, soutient-elle, nous serions sourds et aveugles. Le roman décrit et dénonce les mécanismes de l'intégrisme.

### 3.2. Le chemin de l'intégrisme

L'écrivaine a peint les maux de la femme, mais elle a reproduit le cheminement d'un jeune homme qui, peu à peu, bascule dans le terrorisme religieux. Le récit a pris une autre voie non pas pour excuser et justifier le terrorisme, mais témoigner implicitement d'un dysfonctionnement social qui a donné naissance à cette violence. Le personnage est le frère de Nadia et son meurtrier. La narratrice le décrit ainsi :

*Une barbe naissante, clairsemée, s'attarde en ombres duveteux sur les contours de son visage (...) enfermé, enlisé de plus en plus seul, de plus loin (...) enfermé dans la chambre qu'il ne veut plus partager avec son frère. Djamel écoute des cassettes. Étrangers paroles, sans musique, parole de haine et de violence » (1996 :60).*

Le personnage de Djamel reflète les intégristes dans la réalité. Par-là, elle dénonce l'ordre nouveau exigé par les intégristes :

*Délit de penser, de rêver, d'espérer un autre monde où les bonheurs les plus simples seraient possibles (...) des lois sont édictées chaque jour ou d'ordres nouveaux (...) chaque jour, un fa toi, signée d'un obscur Emir proclamé par des pairs décideurs des croyants (1996 :70).*

L'intégrisme est dénoncé par l'écrivaine comme une forme d'aliénation. Pour elle, ils sont « *les fous de dieu* », les semeurs de la mort et la source du malheur dans le pays. La violence n'épargne personne, elle touche même les livres et le savoir. Les intégristes sont contre les intellectuels et l'émancipation.

*Tout ce à quoi elle tenait. En lambeaux. Les livres aussi, posés sur la table de chevet, déchiquetés comme par une colère effroyable. Un cyclone est venu tout ravager. Dévaster son île (...) elle referme la porte, ramasse les papiers, les livres, les photos, fait du tout un petit tas au milieu de sa chambre. Elle se dit comme ça, une idée bizarre qui lui vient, qu'il faudrait y jeter une allumette pour achever la tâche commencée. Un autodafé, pour de bon ! (1996 :68).*

La société plonge dans la violence et la barbarie non justifiée, les débris des livres sont le symbole de la perte de la conscience. Les intégristes sont devenus des fanatiques qui, au nom de Dieu, font n'importe quoi et à la fin, ils perdent le sens de la raison. Cette dénonciation est au cœur de l'écrit de Maïssa Bey qui prend la responsabilité de conserver et de témoigner d'une réalité historique qui peut être un jour oubliée ou même occultée. À ce titre, elle évoque aussi l'autre guerre où la mémoire d'enfant colonisé raconte l'autre Histoire de l'Algérie.

L'écrivaine compare les deux guerres en montrant que la violence qu'a subie le peuple algérien est toujours la même. Elle a choisi la ville d'Alger comme scène des actes terroristes et du passé colonial. Dans *La Mémoire, l'Histoire, l'Oubli* Paul Ricoeur montre que « l'hallucination est à la mémoire privée, une modalité pathologique de l'incrustation du passé au cœur du présent » (Ricoeur, 2000 :65). Ce passage le confirme :

*Ils vont s'arrêter. Non pas ici. Plus loin encore. A Sidi Feredj Pourquoi pas ? Tu connais ? Non, elle ne connaît pas, mais elle imagine. Se récite avec application une leçon d'histoire tant de fois répétée. Juillet dix-huit cent trente : les Français débarquent en Algérie, sur une plage, à quelques kilomètres d'Algérie la conquête d'une terre, d'un peuple qu'ils soumettront par les armes ... La suite ? Elle n'en a retenu que l'essentiel : le refus de se soumettre, le lourd tribut à payer pour avoir le droit d'être. (Bey,1996 :66).*

Finalement, après la lecture profonde du roman, nous avons constaté que l'écriture de Maïssa Bey est une sorte de voyage entre les deux langues : l'arabe et le français, elle passe d'un registre à un autre, d'un récit à un autre et d'un style à un autre. Son écriture est spécifique, elle organise son texte en plusieurs paragraphes comme dans une pièce de théâtre. Elle introduit toujours un autre récit d'une autre lecture pour enrichir son roman de poésie et d'harmonie.

## Conclusion

Au terme de cet article, nous pouvons constater qu' *Au Commencement était la mer* de Maïssa Bey est un récit de témoignages qui, comme dans les films de guerre, se présente sous la forme d'un long scénario de mort. L'écrivaine ouvre des séquences centrées sur Nadia, sur ce qu'elle entend, voit, perçoit de sa place, avec une écriture teintée de sang et de larmes. Enfin, le roman décrit parfaitement le contexte horrible où vit Nadia, avec ses peurs, ses angoisses et la violence qui l'entoure. Elle est victime des temps durs de son époque. Elle lutte pour vivre malgré les menaces de mort. Elle veut continuer d'espérer, d'aimer la vie mais la mort va l'atteindre elle aussi, elle sera lapidée par son frère terroriste. Elle témoigne de l'horreur et de la violence vécue par les Algériens en 1990. L'écrivaine inscrit des événements réels dans un cadre de brutalité et de violence pour mieux créer les différents drames qui touchent son pays. Elle emploie dans sa création une nouvelle stratégie d'écriture de l'Histoire et une thématique pathétique qui récréent sur l'image et la fiction. Ce roman est un documentaire écrit. L'actualité est à jour dans le texte. Les intégristes sont présents partout dans le roman, l'Algérie serait malade, à cause de ses propres enfants. Pons écrit dans ce sens : « Les romans noirs nous montrent, dans leurs fictions violentes, un univers « connu » qui est celui de notre vie quotidienne mais aussi celui dont les médias s'épuisent à nous présenter les aspects disparates ou à nous proposer des analyses de circonstances. » (Pons, 1997 :12).

Dans chacun des romans de Maïssa Bey s'affirme l'idée qu'il faut vivre sa liberté envers et contre tous. Ce roman est classé parmi les romans noirs de la littérature algérienne parce qu'il témoigne de la tragédie des années quatre-vingt-dix.

## Bibliographie

- Barbérís, P. 1980. *Le prince et le marchand*. Paris : Fayard.
- Belloula, N. 2006. *Les belles algériennes, Confidences d'écrivaines*. Edition, Médéa-Plus.
- Benmiloud, Y. 1999. *L'écriture féminine de L'Histoire dans Au commencement était la mer de Maïssa Bey'explication*. Paris : Jean-Claude Lattès.
- Didier, B.1981. *L'écriture-femme*. Paris : PUF.
- Bey, M.1996. *Au commencement était la mer*. Alger : Édition, Marsa.
- Bey, M.1998. *Contre le silence*. Paris : Edition de l'Aube.
- Mokhtari, R. 2006. *Le nouveau souffle du roman algérien, essai sur la littérature des années 2000*. Alger : Chihab éditions.
- Pons, J. 1997. « Le roman noir, littérature du réel ». *Les temps Modernes*, n° 595, Juillet 1997, p.12.
- Ricœur, P. 2000. *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil

Ricoeur, P.1983. *L'intrigue et le récit historique*. Paris : Seuil.

Stora, B. 2001. *La guerre invisible-Algérie années 90*. Ed Presses de Sciences Po (7MARS), Coll. La bibliothèque du citoyen.

Todorov, T.1995. *Les abus de la mémoire*. Paris : Arléa.

## Notes

1. Cité par Chalet Achour. C. 2013. « Écritures littéraires algériennes et Histoire (1954-2012). Esquisse d'un panorama. » Colloque international « Littératures en langue française : Histoire, Mythes et Création » - Université Paris-Est Créteil - 21 et 22 novembre 2013, Prs. Papa S. Diop et Alain Vuillemin, p. 2.

<http://www.christianeachour.net/images/data/telechargements/2014/A271.pdf> [consulté le 01 mars 2021].

2. Cité par Smati, M. 2018. « L'engagement mis en question : *Le dernier été de la raison* de Tahar Djaout », p. 45. Mémoire de Master en langues et lettres françaises et romanes, Université Catholique de Louvain. [https://dial.uclouvain.be/memoire/ucl/en/object/thesis%3A14028/datastream/PDF\\_01/view](https://dial.uclouvain.be/memoire/ucl/en/object/thesis%3A14028/datastream/PDF_01/view) [consulté le 01 mars 2021].

3. *Mon écriture est un engagement contre tous les silences*, N.B, <https://www.liberte-algerie.com/actualite/mon-ecriture-est-un-engagement-contre-tous-les-silences-17758> [consulté le 10 septembre 2020].



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

## L'écriture du corps féminin violenté. Cas des romans de Maïssa Bey

**Badreddine Khelkhal**

Doctorant, Université Mustapha Ben Boulaid- Batna 2, Algérie  
Laboratoire SELNOM, Université Mustapha Ben Boulaid  
b.khelkhal@univ-batna2.dz

<https://orcid.org/0000-0002-7357-385X>

Reçu le 27-09-2020 / Évalué le 01-03-2021 / Accepté le 05-07-2021

### Résumé

Ce travail se propose d'étudier l'impact de la violence qui caractérise la sphère privée des personnages féminins, et de façon moindre celle infligée sur la femme pendant la décennie noire. La surveillance minutieuse du comportement des jeunes femmes par les mères et leur entourage participe à la perpétuation d'une idéologie machiste. L'examen des romans *Hizya*, *Nulle autre voix* et *Puisque mon cœur est mort*, révèle une dénonciation claire de la violence masculine, qui comprend la violence physique, verbale, émotive ou intime, ainsi que de celles des mères qui perpétuent à leur insu une surveillance constante afin de maintenir l'honneur familial. Cet article s'appuiera sur les principes théoriques de Simone de Beauvoir, Pierre Bourdieu et d'autres théoriciens qui se sont beaucoup intéressés à la situation des femmes.

**Mots-clés :** violence, corps féminin, relation mère-fille, éducation, sexualité

### كتابة الجسد الأنثوي المعنف. حالة روايات ميساء باي

#### الملخص

يهدف هذا العمل إلى دراسة تداعيات العنف الذي يميز الفضاء الخاص للشخصيات، وبدرجة أقل على النساء خلال العشرية السوداء. تساهم المراقبة الدقيقة لسلوك الشباب من قبل الأمهات ومن حولهن في إدامة أيديولوجية الرجولة. إن فحص روايات *حيزية*، *لا صوت آخر* و*ما أن قلبي ميت*، يكشف عن إدانة واضحة للعنف الذكوري، والذي يشمل العنف الجسدي، اللفظي، العاطفي أو الحميم، وكذلك العنف الذي تمارسه الأمهات اللاتي يدمن دون قصد المراقبة المستمرة حفاظاً على شرف العائلة. ستستند هذه المقالة إلى المبادئ النظرية لسيمون دي بوفوار وبيير بورديو وغيرهما من المنظرين المهتمين جدًا بوضع المرأة.

**الكلمات المفتاحية:** العنف، جسد الأنثى، العلاقة بين الأم وابنتها، التربية، الجنس

### The writing of the abused female body. Case of Maïssa Bey's novels

#### Abstract

This work aims to study the impact of the violence that characterizes the private sphere of female characters, and to a lesser extent that inflicted on women during the Black Decade. The careful monitoring of the behaviour of young women by mothers and their surroundings contributes to the perpetuation of a macho ideology. The review of the novels *Hizya*, *No Other Voice* and *Since My Heart Is Dead*, reveals

a clear denunciation of male violence, which includes physical, verbal, emotional or intimate violence, as well as those of mothers who unknowingly maintain constant surveillance to maintain family honour. This article will be based on the theoretical principles of Simone de Beauvoir, Pierre Bourdieu and other theorists who have taken a great interest in the situation of women.

**Keywords:** violence, female body, mother-daughter relationship, education, sexuality

## Introduction

Dans cet article, nous mettons l'accent sur une thématique que l'on retrouve souvent en littérature maghrébine d'expression française, depuis au moins les années 90, à savoir la « violence », en raison de sa persistance dans toutes les sociétés. Pour Maïssa Bey, cette thématique constitue l'essence de son écriture : « Le questionnement majeur de mon écriture est, me semble-t-il lié à la violence, à toutes les formes et à toutes les manifestations de la violence contre un individu, un groupe ou un peuple. » (Ali-Benali, Simasotchi-Bronès, 2009 : 51). Cette réflexion de la littérature introduit, dès le début, dans l'analyse littéraire, la notion de violence qui sera mise en exergue dans le titre de cet article : « L'écriture du corps féminin violenté. Cas des romans de Maïssa Bey ». L'emploi de la notion de « violence » est si récurrent qu'il exige une considération minutieuse. Diverses définitions de la violence sont mises en évidence par le CNTRL<sup>1</sup>, dont nous retenons celle-ci : « la force exercée par une personne ou un groupe de personnes pour soumettre, contraindre quelqu'un ou pour obtenir quelque chose ». Ici le dictionnaire met l'accent sur une idée d'inégalité entre celui qui exerce la violence et celui qui la subit, mais notamment sur un rapport de domination qui viserait l'obtention d'un résultat précis.

Cette étude nous permettra de nous pencher sur l'impact de la violence subie par les personnages féminins dans *Hizya*, *Nulle autre voix* et *Puisque mon cœur est mort* de Maïssa Bey, soit dans leur quotidien, soit dans leur intimité, mais aussi en tant que processus de force productrice d'horreur qui a mis l'Algérie en danger. Pour ce faire, nous tentons d'analyser comment la romancière décrit cet impact de la violence dans la sphère privée des personnages féminins. Et de façon moindre, comment cette écrivaine arrive à dire l'horreur et la douleur, tout en évoquant les aspects du conflit de la guerre civile algérienne. Pour cela, il faut bien examiner les principes théoriques de Simone de Beauvoir, Pierre Bourdieu et d'autres théoriciens qui se sont davantage intéressés au sujet des femmes.



## 1. Le corps féminin face à la violence socio-politique

Au Maghreb, le corps féminin est considéré par la société comme le lieu de désir charnel, il est surtout redoutable puisqu'il provoque le désir chez l'homme. Afin de s'en protéger, celui-ci cherche à éloigner le corps féminin, voire à l'enfermer dans des lieux clos. De cette manière, la femme ne peut plus exister par son corps, qui est devenu à cet effet un moyen utilisé par l'homme pour imposer son emprise. Cette éducation qui oblige les personnages féminins à se taire et à rester loin de toute décision est garantie par les mères, « gardiennes des traditions ». De ce fait, Bey remet en question cette société patriarcale violente, non permissive qui est encore attachée à des valeurs dépassées tout en condamnant le corps féminin.

### 1.1. Des personnages féminins en pleine guerre civile

Dans son article *La Littérature algérienne des années 90 : Témoigner d'une tragédie ?* Farida Boualit montre que le mot « dire » est l'un des mots utilisés avec prédilection par les écrivains algériens : « Je cherche à dire mon pays » ; « Il est temps que l'on dise les choses » (Boualit, 1996 : 25-40). En revanche, les actes de violences extrêmes de la guerre civile algérienne peuvent paraître si inexplicables qu'elles rendent dérisoire, dès le début, tout essai de la dévoiler par les mots. C'est en effet entre la capacité et l'incapacité d'exprimer par les mots que la narratrice de *Au Commencement était la mer* de Maïssa Bey oscille constamment : « Dans la quiétude des salons, dans la moiteur des cafés enfumés, on essaie, avec des mots, d'apprivoiser l'horreur chaque jour dépassée. L'odeur du sang se mêle aux relents de café refroidi et les hurlements sont couverts par le bruit des conversations » (Bey, 1996 :120-121).

La romancière cherche non seulement à dire la vérité du chaos politique et social parfois horrible sur les individus, et qui témoigne d'une immense crise identitaire, mais aussi à comprendre ce qui touche le collectif, « parce qu'elle ne peut plus se contenter d'être le témoin passif d'une histoire, dont le déroulement violent interpelle toutes les consciences » (Algérie Littérature action, 1996). Pour ces raisons, Bey va remettre l'individu au centre du débat, par le biais des personnages qui éprouvent, à leur tour, une crise identitaire, personnelle ou familiale. C'est le cas d'Aïda dans *Puisque mon cœur est mort* qui s'ouvre sur l'assassinat par un islamiste de Nadir, son fils unique. La nouvelle brutale a entièrement chamboulé sa vie, rien n'est resté comme il a été auparavant. Ainsi, de mauvais sentiments s'attardent sur la moralité de la mère au point de s'approcher de la « folie », le terme est souvent utilisé de façon implicite par les proches d'Aïda pour décrire sa situation :

*Le mot n'est jamais prononcé devant moi jamais mais il plane dans les regards s'insinue dans les gestes transparait dans la sollicitude appuyée qu'on me*

*manifeste et que l'on me dispense avec une générosité inépuisable ; semble-t-il, se glisse dans les coups d'œil navrés ou inquiets qu'on échange ; rythme les hochements de tête ; affleure parfois dans les paroles et se décline dans les oburgations ; les mêmes que celles que l'on pourrait adresser à un enfant récalcitrant. (Bey, 2010 :61).*

Pour elle, toute tentative de consolation de qui que ce soit sera vouée à l'échec certes. Même Halima, la gardienne de foi, n'a pas réussi à la faire patienter en lui rappelant les préceptes religieux ; Aïda semble au contraire incapable de saisir l'idée que le meurtre de Nadir n'est qu'une fatalité qui mènerait au paradis. D'où son refus des opinions religieuses qui exigent de cesser le deuil trois jours après la mort. Dans ce roman, Bey présente de nombreux aspects affreux liés à cette époque, ainsi que des éclaircissements sur les exécuteurs de ces crimes qui ne sont en réalité que de pauvres jeunes qui tuent sous les ordres des têtes pensantes. On les considère comme des victimes du système, des égarés. À partir de là, l'héroïne responsabilise d'un côté le régime algérien et ses dirigeants d'avoir commis ces drames, de l'autre côté, elle s'insurge contre la loi de la réconciliation établie par le pouvoir algérien, et qui consiste à l'impunité des terroristes. Pour elle, la violence rejetée autrefois devient dès lors objet de prédilection par suite de la charge de haine accumulée depuis l'assassinat de Nadir. Ce sentiment atteint un niveau qui n'aura qu'une seule issue, celle de supprimer cette source de haine et par conséquent accéder à la délivrance tant souhaitée : « il s'agit d'aller au-delà des frontières de l'irrémediable. Et d'en revenir. Enfin apaisée. » (Bey, 2010 :128). Puisqu'elle n'a pas pu protéger son fils, Aïda décide de reprendre le pouvoir et de le venger : le dépassement du traumatisme se fait par l'affirmation d'une violence refoulée.

À travers son personnage, Bey met la lumière sur la violence intégriste subie par les femmes algériennes à cette époque. La romancière relate des faits strictement réels liés à la fiction, ceux d'une mère qui décrit la perte de son fils unique, et dont sa peur de vivre toute seule l'a poussée à construire un monde imaginaire qui la rapproche de son fils. Aïda explique au défunt que ce qui lui fait mal encore c'est que, contrairement à une victime d'une guerre contre un ennemie, Nadir appartiendra à la catégorie de morts que l'Histoire oubliera rapidement : « Pour tout autre que moi, tu ne seras jamais qu'un être venu sur terre par accident, c'est-à-dire par le fait d'un épisode non essentiel. » (Bey, 2010 :155).

En effet, Aïda est une victime directe du contexte des années noires. L'assassinat de son fils fait écho au climat de violence de l'Algérie des années quatre-vingt-dix. Le roman est une opportunité pour Bey afin de contester la violence aveugle sur laquelle repose l'opinion des dirigeants de l'État, et notamment les gens qui

n'ont pas été frappés pas cette violence, « Ceux qui, la main sur le cœur, la voix tremblante d'émotion, le regard noyé de larmes, viendraient me suggérer d'oublier, de tirer un trait sur mon histoire pour que l'Histoire puisse s'écrire » (Bey, 2010 : 109). La protagoniste confronte donc l'État ayant établi cette loi de réconciliation ainsi que ceux dont les proches sont épargnés de ce drame.

L'impact de la décennie noire est souvent présent dans les écrits de Maïssa Bey. Ainsi la narratrice *de Nulle autre voix*, à son tour, garde en tête des souvenirs sur la monstrosité de cette période dont sa famille était victime. Son frère aîné Abdelhak est assassiné dans un faux barrage au milieu des années quatre-vingt-dix, l'incident est tellement tragique qu'elle ne veut pas s'en rappeler. Néanmoins, elle nous apprend qu'au moment où sa mère accueillait les gens qui présentaient leurs condoléances, la protagoniste et son frère Amine, qui avait douze ans, se réfugient dans la chambre du défunt dans laquelle ils passaient quatre jours sans que personne ne s'en inquiètent. Au milieu de cette période, plusieurs massacres ont endeuillé l'Algérie, déjà détruite par les affrontements entre les groupes islamistes armés et les forces de l'ordre. Les appréhensions des faux barrages hantent le quotidien des Algériens jusqu'aux débuts des années 2000. Ainsi, dans un voyage en compagnie de son frère et sa petite famille, le premier depuis qu'elle est mariée, ils ne cachent pas leur inquiétude en pensant faux barrages à chaque fois qu'ils faisaient une pause : « Nous avons dû nous arrêter à plusieurs reprises, non sans appréhension car nous avons tous en tête la menace des faux barrages dressés par les terroristes qui écumaient la région et n'épargnaient personne dans leur folie meurtrière » (Bey, 2018 : 38). C'est au cours de l'une de ces pauses que la narratrice décide d'être seule avec elle-même pour méditer sur son sort, mais cela a failli devenir une mauvaise idée car des envies suicidaires lui viennent à l'esprit.

Pendant les années de terreur, la protagoniste précise que porter le voile était devenu obligatoire pour toutes les femmes : « En ces jours de terreur, le foulard faisait partie de la panoplie de survie des femmes. Des jeunes filles avaient été exécutées parce qu'elles refusaient de le porter » (Bey, 2018 : 168). C'est la raison pour laquelle la mère de l'héroïne lui ordonne toujours de porter le foulard pour des raisons de sécurité : « Tiens, mais tiens ! me disait ma mère d'une voix pleine d'une colère contenue en me tendant son foulard, couvre-toi, mets-le sur la tête quand tu sortiras ! » (Ibid.). La narratrice, au contraire, l'ôte et le met dans son sac une fois arrivée au coin, car elle rejette l'idée que sa mère voulait la protéger tellement elle la rabaisait de façon continuelle.

De même, le roman *Hizya* fait référence à cette décennie noire. Ainsi, dans une tentative de se justifier par rapport à la situation actuelle dans laquelle elle évolue, l'héroïne revient aux horreurs de cette époque qui aurait selon elle les retombées les plus néfastes sur sa génération :

*Il y a peut-être aussi l'enfance, avec en toile de fond la guerre. Cette autre guerre que l'on appelle aujourd'hui la décennie noire. La trame des jours transpercée par les détonations, les cris, les explosions. Les nuits passées à guetter les bruits de pas qui pourraient s'arrêter devant notre porte. Les hurlements des femmes accompagnant les cortèges funèbres. Parfois les you you. Les histoires dignes des films d'épouvante les plus effrayants. Et les premiers mots entendus, appris et répétés. Mort. Cadavre. Égorgement. Exécution. Terroriste. Décapitation. Tête. Émir. Sang. Ce mot aussi : « Klach » (Bey, 2015 :127).*

Son père dénonce également cette période où les Algériens s'entretuent, « la violence physique ou politique des Algériens contre d'autres Algériens est la blessure ultime infligée aux martyrs » (Bey, 2015 : 29), dit-il. Dans le récit, le soliloque prédominant affirme les nombreux questionnements qui hantent la protagoniste ; ainsi au sujet du malaise qu'elle éprouve, sa voix intérieure rejette son prétexte mettant en accusation cette période sombre du pays, sinon toute la génération la partagerait avec elle son désagrément : « tu dois te rappeler qu'il y a toute une génération qui a vécu la même chose que toi. Toute une génération prise en otage, conditionnée par la violence subie, vue et vécue. Toute une génération privée d'enfance ou d'adolescence. Non, décidément, tu as rien d'exceptionnel » (Bey, 2015 : 128).

## **1.2. L'effet de l'éducation sur l'assujettissement de l'être féminin**

Dans sa thèse intitulée « *Étude comparée sur "l'écriture du corps" chez Calixthe Beyala et Ahlam Mosteghanemi* », Abir Dib nous précise que les règles socio-culturelles gouvernant les sociétés arabes subissent certainement la loi patriarcale (2015 : 180). Cette loi repose, selon elle, sur un système de modulation sociale basée principalement sur l'obéissance de la femme (Ibid.). Pour Simone de Beauvoir, c'est la femme qu'on enferme dans l'altérité : « La femme n'apparaît pas comme un être autonome, mais comme un élément du monde masculin ; elle est l'inessentiel en face à l'essentiel ; il est l'absolu : elle est l'autre » (1960 :122). La soumission de la jeune fille à l'autorité paternelle et fraternelle provient en grande partie de l'éducation rigoureuse reçue depuis l'enfance. Son obéissance s'intensifie à son âge adulte au point de lui interdire la sortie de la maison sauf en présence de sa mère, son père ou bien l'un de ses frères. Il est clair que la structure traditionnelle maghrébine considère le corps féminin comme une menace pour la foi du musulman. De ce fait, le confiner devient impératif afin de protéger l'homme musulman contre la séduction de la femme susceptible de l'entraîner vers la commission du péché. Z. Zemmour précise à ce sujet que : « La jeune fille perd

son individualité au profit du groupe familial. De ce fait, la virginité se définit à partir de là comme un fait familial » (2002 : 66). Selon lui, l'image de virginité des filles est non seulement une chose sacrée, mais aussi très répandue et liée essentiellement à un système de valeurs ou à un code d'honneur familial (2002 : 66). De ce point de vue, les mères des protagonistes dans *Hizya* et *Nulle autre voix* se méfient beaucoup des médisances de l'entourage puisqu'elles savent bien que la réputation irréprochable de la femme est une condition indispensable pour le mariage. Maïssa Bey, au contraire, ridiculise cette réflexion ainsi que le montrent les propos de la protagoniste de *Nulle autre voix* : « C'est à croire que la dignité des femmes se situe essentiellement dans leur vagin. Les autres qualités allant de soi » (Bey, 2018 : 99). Il en va de même pour Ben Ali qui, en analysant le style d'éducation destiné aux filles dans la famille algérienne traditionnelle, parle d'une éducation emprisonnée, selon elle :

*Basée sur la conformité aux normes sociales, qui porte souvent sur des aspects extérieurs, qui soumettent le comportement de la fille à son entourage, tel que l'obéissance, la politesse, la honte, le respect des autres, sans pour autant s'intéresser aux caractéristiques individuelles comme l'indépendance, l'épanouissement et l'autonomie de l'enfant* (Ben-Ali, 2015 : 28).

« À mon âge, il y en a qui ont déjà deux ou trois enfants ! Limite inférieure, dix-huit ans. Limite supérieure, vingt-cinq ans. Au-delà, tu deviens ce que les copines, jamais à court d'inventions verbales, appellent une céli-bayra ! » (Bey, 2015 : 24). Dans ce soliloque, la narratrice se sert du mot céli-bayra qu'elle traduit comme « laissée pour compte » (Ibid.). Par la voix de *Hizya* son héroïne, Bey conteste et ridiculise le stéréotype de la « vieille fille », la bayra. Il faut noter ici que le vocable bayra est utilisé en arabe algérien comme un outrage, pour stigmatiser toute femme n'ayant pas de mari et dont le corps est donc incapable d'enfanter. En ce sens, le célibat est jugé inacceptable dans les pays du Maghreb, surtout concernant les femmes sur qui pèse l'impératif de la maternité. Il est non seulement rejeté socialement, notamment par la famille qui le considère comme un malheur, mais est vécu surtout avec pression par la célibataire. Le cas de la protagoniste de *Nulle autre voix* est illustratif : avant son mariage, son entourage la considérait comme une vieille fille, même s'il ne s'agissait pas pour elle de trouver un homme idéal ou un grand amour, mais de se faire épouser par le premier venu. *Hizya*, quant à elle, se trouve coincée entre les attentes de la société qui incite à trouver un mari et construire une famille, et ses propres aspirations entre autres la quête du vrai amour. La jeune fille se rend compte toutefois du destin commun et inéluctable des femmes de son entourage : « le chemin est tout tracé. Il ne différera en rien de celui qu'ont emprunté tant de cousines, de voisines et d'amies.

Qu'elles aient fait des études ou non. Qu'elles aient un travail à l'extérieur ou non » (Ibid. : 27). Les deux génitrices des deux romans n'acceptent pas l'idée que leurs filles compromettent toutes leurs chances de se marier et restent pour toujours des vieilles filles déshonorées.

### 1.3. Quand les mères perpétuent la misogynie

Ici, nous nous focalisons sur les personnages de mère en tant que mère de l'héroïne. Car, les personnages féminins de Maïssa Bey sont tous victimes de diverses formes de violence, mais toutes ne sont pas perpétrées par des hommes. Il paraît que les femmes ont également la capacité d'exercer la violence envers d'autres femmes. Le personnage de la mère de l'héroïne dans *Nulle autre voix* est éloquent sur ce point. La romancière montre dans ce roman comment la mère défend inconsciemment l'idéologie machiste. La protagoniste le résume dans cet extrait : « Les mères qui, d'un pas décidé, parcourent les allées de l'enfance, à l'affût, surveillant, réprimant, grondant, empêchant, condamnant, punissant, prohibant, sans jamais se retourner sur leur propre enfance » (Bey, 2018 : 107).

Dans *Nulle autre voix*, la protagoniste était certes depuis son petit âge, l'objet d'une négligence entière de sa famille notamment de sa propre mère. Ce désintérêt maternel n'est pas sans avoir des conséquences funestes sur la psyché de la fille, il influencera gravement sa vie future. Quant aux mesures de surveillance qui sont très rigoureuses, elles vont du simple contrôle de la chambre à la ponctualité quant à l'horaire d'entrée chez soi. C'est vrai que le recours à la violence physique par la mère est très rare dans le roman, mais la terreur se dégageant de ses mots et de son regard est largement suffisante pour terroriser la fille : « Tout était dans l'intonation, dans le regard aussi » (Ibid. : 17). Dans une lettre écrite pour l'écrivaine Farida, l'héroïne lui indique que la voix de sa mère tonne jusqu'à présent à ses oreilles, une voix qui n'est jamais adressée avec la même intonation à l'égard de ses enfants : elle réserve une préférence visible à ses fils contrairement à sa fille. De toute évidence, le machisme commence dans la famille : les mères élèvent leurs garçons pour devenir des machistes et leurs filles pour devenir des obéissantes silencieuses.

Une autre forme de violence correspond au maintien de l'honneur de la famille, intimement lié à la chasteté de la jeune fille qui doit maintenir sa virginité jusqu'au mariage. Pour cette raison, les parents, la mère en particulier, auront mis le plus grand intérêt à la formation de la jeune fille. La prévention contre tout écart par rapport à la norme se double d'une surveillance quotidienne et d'éventuelles punitions. La forme invasive de cette violence est mise en évidence, dans *Nulle*

*autre voix*, par la nature même de l'examen d'honneur qui consiste à contrôler le calendrier des règles de la jeune fille. La suspicion de la mère est en soi une violence pour la protagoniste, et témoigne de l'absence à la fois de confiance et de complicité entre la fille et la mère. Qu'il s'agisse de la mère de l'héroïne dans *Nulle autre voix* ou de celle dans *Hizya*, leur discours met toujours l'accent sur l'intégration inconsciente de l'idéologie machiste qui constitue la base de l'éducation. En cela, *Hizya* nous informe qu'elle est soumise d'un côté au regard et aux doutes maternels, de l'autre à la surveillance des autres femmes de la Casbah qui veulent s'assurer que la liberté dont la jeune femme bénéficie, est employée correctement.

Par ailleurs, l'utilisation par la mère du pronom indéfini « on » désignant la Casbah fait apparaître d'autres instances aptes à juger *Hizya* et sa sœur qui sont, dans le même temps, témoins du soin que la mère donne à leur éducation. Lorsque ses filles voulaient savoir comment elle a fait la connaissance de leur père, la mère leur ordonne de se taire et les menace tout en faisant référence à ces instances : « Si on vous entendait ! » (Bey, 2015 : 17). Le pronom « on » légitime souvent les propos de la mère et lui permet de prendre de la distance de ses filles d'un point de vue social pour que leur comportement n'entache pas leur réputation. *Hizya* affirme pourtant que le caractère témoignant de ce pronom est à l'origine de la violence infligée depuis l'enfance : « Ah ce « on » ! La peur instillée dès l'enfance ! » (Ibid.). En réalité, les multiples pressions familiales et sociales, dont la femme est victime, incitent le personnage féminin à s'affranchir volontairement des normes contraignantes et cet affranchissement ne passe de façon générale que par la violence.

#### **1.4. La violence : un instrument de domination masculine**

Les romans de Maïssa Bey placent généralement le personnage masculin dans un unique modèle de représentation, celle de la domination et de la violence. Cela est garanti par les règles sociales qui ont été fortement ancrées aussi bien dans la mentalité des femmes que celle des hommes. C'est de façon inconsciente que celles-ci ont appris à jouer ce rôle dévalorisant d'un point de vue social. Cette vision rejoint la violence symbolique de Pierre Bourdieu qui désigne : « des formes larvées et déguisées de contrainte qui ont pour caractéristiques de s'exercer avec l'assentiment des personnes qu'elles visent » (1998 : 39). Dans *Hizya*, nous nous intéressons à l'autorité du mari qui peut expliquer la situation du corps féminin, parce qu'elle est gravée de la même manière inconsciente dans la chair de l'homme, tout comme la pudeur est inscrite dans l'être féminin. Un exemple qui retient notre attention est celui de la femme que *Hizya* a rencontré dans la salle d'attente d'un

dentiste. La femme confiait à l'une de ses amies l'exacerbation de sa situation conjugale malgré l'histoire d'amour réciproque au début du mariage, « en cause, une infidélité de son mari » (Bey, 2015 : 98). Depuis cet événement, la femme ne retient aucun sentiment envers lui, elle continue désormais de vivre auprès de lui de peur du divorce et du rejet de la société. Cette tradition de soumission est aussi envisageable chez les clientes du salon qui racontent leurs histoires avec leurs conjoints. C'est le cas de la femme âgée aux « Yeux verts, foulards de soie aux couleurs discrètes et djellabas sur mesure, toutes plus belles les unes que les autres » (Ibid.). L'homme qui l'a aimée du premier regard a dû surmonter de grands obstacles pour l'épouser, mais après le mariage, il « s'était transformé en un époux renfermé, jaloux et despotique qui l'avait longtemps asservie, sans cesse humiliée... » (Ibid.). Néanmoins, après son décès, la veuve maintient inconsciemment sa soumission conjugale en accrochant une photo encadrée de lui dans le couloir de l'appartement.

En ce qui concerne *Puisque mon cœur est mort*, la plume de notre écrivaine s'est attardée sur l'époux d'Aïda qui : « était dans le déni le plus véhément de ce qui pouvait faire obstacle à sa volonté de tout contrôler » (Bey, 2010 : 90). Dépourvu d'émotions, le mari ne pleure jamais même lors du décès de sa mère. Pourtant, la seule vérité pour laquelle la protagoniste semble certaine est liée à la façon dont son époux exprime ses colères, « D'abord par un emportement démesuré, une perte totale de maîtrise de soi. Sa voix prenait alors des intonations cassantes, et ses gestes se chargeaient d'une agressivité qu'il dirigeait vers tout ce qui trouvait autour de lui : êtres et objets » (Ibid.).

Ces exemples, tirés de *Puisque mon cœur est mort* et de *Hizya* sont loin de décrire l'atmosphère sombre du roman *Nulle autre voix* à travers lequel Maïssa Bey nous révèle une situation paroxystique, où la violence physique fait irruption dans le ménage, convertissant la protagoniste en victime de la force et de la rage de son mari. Mertens de Wilmars (2019) précise que la violence du genre dans le domaine domestique pourrait constituer le symptôme d'un refus de l'homme que la femme soit sujet, autonome dans ses choix, dans le choix de son destin. La violence qui s'exerce jusqu'à son paroxysme reflète la position du dominant qui ne supporte pas l'idée ou l'acceptation que la dominée ne soit pas ou plus son « être-objet ».

Le personnage de l'épouse est constamment rabaisé par celui du mari qui ne s'adresse à elle que pour lui donner des ordres ou la réprimander. Hormis les rapports intimes qui adoptent la nature d'un viol autorisé, la communication et le contact entre eux sont pratiquement absents. Ainsi, la protagoniste, qui n'était mariée que récemment, se remémore son retour tardif du travail : « La première fois qu'il m'a frappée, je n'ai pas crié. Nous venions de dîner. Sans qu'il me pose



de question, je lui avais expliqué pourquoi, à cause d'une journée de formation qui s'était prolongée plus tard que prévu, j'étais rentrée bien après lui. Il ne m'a pas répondu » (Bey, 2018 : 107). Lorsqu'elle s'est levée pour débarrasser la table, son mari la poursuit à pas feutrés, une scène extrêmement violente et brutale s'est produite. La victime, recroquevillée sur elle-même, attend que sa colère disparaisse. Pour elle, la colère et la violence du mari sont envisagées comme légitimes, par son statut de dominateur, et il faut éviter de les provoquer car la femme ne peut que les subir. Elle s'en explique ainsi : « Mon raisonnement était simple : s'il me frappait, c'est que j'étais coupable » (Bey, 2018 :158). Cette idée de la participation des dominés dans leur domination est récurrente chez Bourdieu, pour qui : « La domination masculine est tellement ancrée dans nos inconscients que nous ne l'apercevons plus, tellement accordée à nos attentes que nous avons du mal à la remettre en question.» (1998 : 24).

## **2. Impact de la violence sur l'intimité du personnage féminin**

L'éducation parentale et sociétale, nous l'avons souligné, est à l'origine de la souffrance qu'éprouvent de nombreuses Algériennes qui, de crainte de salir l'honneur de la famille, deviennent l'obsession des parents qui surveillent leur épanouissement sexuel. Ce qui est à souligner dans le discours des parents et ce sentiment mêlé de protection et de peur. La femme a toujours été perçue, dans l'imaginaire, « comme le lieu du désordre qui débordera dangereusement dans l'espace public et finira donc par l'érotiser, ainsi que dit Fatna Ait Sabbah, et ainsi bouleverser l'ordre mis par Dieu dans la création (ses hudûd) et mettre la société sens dessus dessous » (Ait Sabbah, 1982 :192) ; elle ajoute que « l'identification du triangle « désir-diable-femme » est, depuis toujours, très claire dans la littérature religieuse qui s'est imposée dans la sphère publique et sociale » (1982:192). Cette vision est épaulée par les interprétations religieuses qui se sont employées pour condamner la passion et donc le désir qui lui est associé.

### **2.1. La dépossession du corps féminin à travers l'éducation**

Comme le révèle Dib Abir dans sa thèse, les facteurs qui façonnent le rapport entre le sexe et la construction sociale de l'ordre sexuel sont divers. Ils peuvent être de nature socio-culturelle, psychologique ou religieuse. En Algérie, le comportement sexué des femmes et des hommes est déterminé par ces facteurs. Sans doute, c'est le sexe masculin qui domine dans les champs du pouvoir socio-économique, politique et symbolique (2015 :141). Cette inégalité des sexes est manifestement reflétée par la fiction beyenne, laquelle se penche sur le thème

de la sexualité qui se trouve menacé par la violence du système patriarcal dans lequel évoluent les personnages féminins. Tenant compte de la thèse d'Abir Dib, nous avons constaté que les personnages féminins de Beyala luttent, à l'instar des héroïnes beyennes dans *Nulle autre voix* et *Puisque mon cœur est mort*, contre les préjugés qui les maintiennent dans une situation inférieure, et refusent les lois d'une société traditionnelle qui réifie leur corps. Pour récupérer leur corps confisqué, elles choisissent de se détacher de la mère patriarcale et de se passer de l'homme (2015 : 358).

Dans un tel contexte, où la violence et les préjugés sont omniprésents, l'apprentissage de l'amour et de la sexualité représente un défi considérable. Ainsi, l'éducation de Hizya, investie de ces idées préconçues qui visent à perpétuer la domination, l'a poussée à s'approprier ces préjugés qui font d'elle une femme non désirable. Ce sujet croise la réflexion élaborée par Bourdieu sur la domination masculine qu'on a expliquée plus haut. Le lien entre « sexualité » et « pouvoir » existe également dans l'œuvre de Maïssa Bey qui fait représentation de la sexualité dans la société algérienne où la notion de virilité paraît étroitement reliée à l'exercice du pouvoir : « La femme n'a pas d'autorité spécifique : elle ne détient que celle concédée par l'homme dès lors qu'il exerce son pouvoir sexuel », écrit à ce sujet Cornaton (1990 : 40).

La dépossession du corps féminin est un autre type qui attire notre attention parmi les violences issues de l'éducation féminine. Sans doute peut-on relever, tout au long des œuvres de Maïssa Bey, l'effet déstabilisant, pour les protagonistes, d'une éducation qui rabaisse le corps de la femme et particulièrement sa sexualité. Dans *Nulle autre voix*, la romancière illustre les conséquences tragiques provenant de la sous-estimation permanente du sexe féminin, mais elle apparaît aussi dans *Hizya* où la protagoniste essaye de s'adapter aux difficultés liées à la sexualité produites dans un contexte sous-estimant la sexualité de la femme. Sur ce point, il importe de rappeler que le mot « sexe » représente un vocable tabou au sein de la société algérienne ; il n'est jamais évoqué qu'en cachette. Pour la protagoniste, « Le sexe était quelque chose de honteux. Et ce bref éblouissement de la chair était répréhensible. Tout plaisir était répréhensible » (Bey, 2018 : 172). Ce terme est intimement lié à la pudeur qui, tout comme l'honneur, exerçait un contrôle social sur les membres de la société, précise Abdelwahab Bouhdiba (1984 : 95). Il ajoute que la pudeur ou le h'aya développe chez les individus un self-control permanent et marque, de façon effective, les limites entre le public et le privé (95).

L'éducation de la sexualité a été si rigoureuse qu'elle ne se fait jamais inculquer de façon directe. La narratrice de *Nulle autre voix* résume justement les commandements qui ont guidé sa vie : « Tu ne toucheras pas ton corps. Tu ne toucheras

pas le corps d'un autre. Tu ne laisseras personne toucher ton corps. Seul le mariage pouvait délier de ces prescriptions » (Ibid.). En revanche, comme le laisse entendre le ton critique du dernier extrait, la protagoniste arrive tout de même à se rendre compte du discours aliénant de son éducation. La narratrice se souvient d'une scène remontant à l'enfance à travers laquelle elle s'aperçoit de l'embarras des femmes évoquant tout ce qui se réfère au sujet de la sexualité.

Dans *Hizya* et *Nulle autre voix*, les protagonistes demeurent taraudées par le désir. D'une part, Hizya évoque son désir étouffé : « Bien sûr, j'éprouve moi aussi des désirs. Des désirs fugitifs, précis et troublants, qui me laissent parfois pantelante. » (Bey, 2015 : 129). D'autre part, le rapport de la protagoniste de *Nulle autre voix* à son propre corps se modifie. Curieuse depuis son enfance de son sexe, elle tombe cette fois amoureuse de son vagin qu'elle découvre plein de ressources insoupçonnées, qu'elle se représente comme une partie sensible et autonome et qu'elle personnifie : « Mes seins se soulevaient au rythme de ma respiration et je les ai trouvés beaux. Je les ai caressés et plus bas, plus bas, mon sexe s'est mis à battre comme si un autre cœur venait de naître au centre de moi » (Bey, 2018 : 124).

À travers le rêve érotique, Hizya décrit avec regret les fantasmes sexuels et les sensations de son corps : « Encore un rêve érotique ! Un rêve très érotique ! Quoi ? Le mot te gêne ? Ce serait mal ? Mal de revivre ce rêve, ou mal de l'avoir fait ? » (Bey, 2015 : 109). Le désir charnel est vécu dès lors douloureusement en raison d'une éducation fondée sur la surveillance et la répression des parents. En ce sens, la jeune fille est incapable de partir à la conquête de son corps et de son plaisir sexuel suite à ladite éducation qui bloque son épanouissement sexuel. C'est ce qui explique pourquoi leurs pratiques solitaires doivent absolument demeurer secrètes, « tout ne doit se passer que dans l'ombre, le silence et le secret ! Quoi ? Qui a parlé de pratiques solitaires, de rapprochements fortuits et d'attouchements ? » (Bey, 2015 : 129). En effet, le motif de la masturbation, chez les deux protagonistes, apparaît comme une recherche de l'autosatisfaction érotique qui rentre sous l'angle de l'appropriation du corps. Cependant, cette pratique basée sur la masturbation met en question la relation des protagonistes avec leurs propres corps.

Bien entendu, les deux narratrices furent élevées dans un univers qui, d'une part, valorise le sexe masculin et la beauté de la femme et qui, d'autre part, dévalorise la sexualité, perçue comme quelque chose de malpropre. Hizya, elle-même, affirme ce constat lorsqu'elle évoque la scène où sa mère racontait à ses amis le rapport sexuel avec son père où la femme y apparaît comme un vide destiné à accueillir l'homme : « Au milieu de la nuit, il a expulsé sa colère et noyé son chagrin dans le seul réceptacle qui était à sa portée et pouvait l'accueillir ! Je me suis levée pour me laver, comme d'habitude » (Bey, 2015 : 110).

## 2.2. La violence sexuelle à l'encontre de la femme

Dans les textes beyens, la conduite sexuelle violente que l'homme exerce contre la femme consiste tant à dominer l'autre et en prendre possession qu'à la sexualité elle-même ; en découle un assujettissement sexuel à l'époux. C'est de cette manière qu'il arrive à maintenir la femme dans une position inférieure. Les protagonistes masculins tirent donc leur pouvoir de cette violence sexuelle. De ce fait, ils sont dépeints comme des hommes durs, violents et intransigeants, qu'il s'agisse du père de Hizya, « Un homme de son temps. Avec toutes les caractéristiques viriles des hommes de son temps. Moustache sévère et regard tranchant sous des sourcils très fournis. Bourru et austère » (Bey, 2015 : 29) ou de l'époux de la protagoniste de *Nulle autre voix* qu'elle décrit comme suit : « Ses yeux étrécis, deux fentes aussi étroites aussi luisantes que des lames de couteau, avec le même tranchant, ses mâchoires serrées » (Bey, 2018 :158). Cette dernière a connu le viol lors de sa nuit de noce, la scène est décrite avec des mots violents : « Le premier soir, la première gifle parce que par réflexe, par peur, je refusais d'écartier les jambes. Ses mains. Son souffle. Son haleine. La douleur fulgurante et la main posée sur ma bouche pour m'empêcher de gémir, pour étouffer mes cris » (Bey, 2018 :143). L'épreuve, supposée comme initiation sexuelle pour la femme, est vécue comme une mort sexuelle.

Bien que les personnages masculins soient peu développés dans les romans à l'étude, ils représentent souvent une figure autoritaire, répugnante et détentrice de pouvoir. Cela explique, entre autres, la peur qui hante l'héroïne de *Nulle autre voix* à chaque fois qu'elle fait référence à sa chambre à coucher : « Dès que j'en franchissais le seuil, tout mon corps me faisait mal. L'appréhension me broyait le ventre. Même quand il n'y était pas » (Ibid.). Cet extrait met en relief non seulement la violence machiste mais aussi l'incapacité physique de la protagoniste à réagir contre un tel acte agressif. En effet, la femme n'a pas le droit d'exprimer son désir ni de répondre au désir de son mari. Bey, et à travers la voix de l'héroïne, donne la parole à la jeune épouse pour dire sa douleur, sa honte et son traumatisme psychologique. De même, les personnages féminins qui entourent Hizya se plaignent systématiquement de la brutalité sexuelle des hommes. Leïla, à titre d'exemple, n'y échappe pas, elle est battue par son mari qui la répudie plus tard. En effet, la romancière met en scène des rapports sexuels à la limite de viol où la femme n'éprouve aucune jouissance, mais de la douleur physique et psychologique. Sur ce point de vue, les femmes devaient trouver des prétextes pour échapper à cet acte. Cette répugnance à l'égard du rapport sexuel se manifeste dans le même roman, où la protagoniste exprime à l'écrivaine sa souffrance et sa frustration : « Je n'ai jamais connu la jouissance. Je n'ai jamais eu le moindre commencement

de jouissance sous le corps de celui qui, de son genou dur, aussi dur qu'une pierre, écartait mes jambes, se glissait en moi... » (Bey, 2018 : 125).

Mis à part la violence sexuelle ayant lieu au milieu familial, d'autres lieux peuvent être le théâtre de scènes violentes d'harcèlement. Un exemple pertinent de cette violence est révélé par l'héroïne. Il s'agit d'un homme qui s'est collé contre elle dans un bus surchargé ; la petite fille ne tarde pas à lui échapper une fois que ses mains commencent à caresser sa taille et ses seins. Un autre souvenir a marqué la vie de la narratrice, cette fois à l'université où un enseignant qu'on a surnommé « Monsieur-passe-au-bureau » (Bey, 2015 :70) recourt au chantage pour harceler les étudiantes. Le souvenir de ce professeur est toujours resté enfoui dans sa mémoire.

C'est décidément cette incapacité de s'épanouir sexuellement qui participe au malaise existentiel de la femme, car elle n'a jamais su ce que c'est que jouir, même dans un contexte de mariage, censé être un lieu de jouissance et de satisfaction. Si les personnages masculins légitiment leur agressivité verbale et sexuelle qu'ils exercent sur la femme, c'est parce qu'elle ne se voit qu'un corps qui permet aux hommes d'assouvir leur désir. Et même dans la rue, la femme n'est pas épargnée du regard masculin ; un regard attaché sans doute au désir, mais également à l'objectivation du sujet féminin dans la mesure où il est capable de réapproprier le corps de la femme après s'être emparé de lui. En employant des mots crus, le personnage de Sonia explique à Hizya le dégoût de ce regard malsain de tous les hommes sans exception : « Ce que les hommes évaluent, eux, dit à juste titre Sonia, ce sont tes seins, tes fesses, et le balancement de tes hanches quand tu marches devant eux » (Bey, 2015 : 129).

## Conclusion

Nous avons vu que Bey dresse dans ses romans des portraits de femmes violentées, quelles que soient leurs différences de statut social. Par son récit fictionnel intitulé *Puisque mon cœur est mort*, l'auteure revient sur les l'impact des faits sombres de la Guerre civile sur le vécu des femmes ayant côtoyées cette période. À travers son héroïne Aïda, la romancière essaye de défaire le silence qui a marqué la vie d'une catégorie des femmes, à savoir les mères endeuillées. Par ailleurs, son écriture révèle comment l'obsession sociale face à l'honneur peut avoir des conséquences désastreuses pour les femmes. Ainsi, les protagonistes de *Hizya* et *Nulle autre voix* subissent une forte pression sociale qui se situe d'abord au niveau familial, mais plus particulièrement chez leurs mères pour qui marier leurs filles constituent une des priorités parentales essentielles. De ce fait, elles perpétuent à leur insu une surveillance constante afin de maintenir leurs filles sous le joug paternel.

Nous avons vu pareillement comment les personnages masculins, en l'occurrence les époux, utilisent le corps de la femme pour manifester leur emprise et leur autorité, et cela en s'attaquant à la personnalité féminine par les insultes, les ordres et les reproches.

Quant à la sexualité féminine dans la société algérienne, la jouissance érotique cède sa place à la seule fonction de reproduction. C'est ce qui traduit l'étonnement de l'héroïne de *Nulle autre voix* qui ne se rendait compte de ce désir érotique qu'en milieu carcéral : « C'est là-bas que j'ai découvert que les femmes ont besoin de sexe, avec ou sans amour » (Bey, 2018 : 171). En franchissant ce mur du silence qui a traditionnellement entouré la femme maltraitée, Bey dénonce une situation à la fois intolérable et bien dissimulée. Bien que l'Islam est « une foi qui vénère ouvertement les plaisirs charnels, une tradition qui voue un véritable culte au corps, au souci de soi. » (Lamchichi, 2004 : 22), le rapport sexuel dans la société algérienne demeure une expérience vécue par la femme dans la douleur et la violence.

## Bibliographie

- Abir, D. 2015. *Étude comparée sur "l'écriture du corps" chez Calixthe Beyala et Ahlam Mosteghanemi*. Littératures. Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II.
- Ait Sabbah, F. 1982. *La Femme dans l'inconscient musulman. Désir et Pouvoir*. Paris : Ed. Le Sycomore.
- Ali-Benali, Z., Simasotchi-Bronès, F. juin 2009. « Passages. Écritures francophones, théories postcoloniales ». *Littérature*, n° 154, p.51.
- Ben Ali, R. 2015. « L'éducation de la fille dans la famille algérienne traditionnelle ». *Revue des sciences de l'homme et de la société*, n° 15. [En ligne] : <https://www.univ-biskra.dz/revues/index.php/fshs/article/view/1393> [consulté le 20 septembre 2020].
- Bey, M. 1996. *Au Commencement était la mer*. Paris : l'Aube.
- Bey, M. 2010. *Puisque mon cœur est mort*. Alger: Barzakh.
- Bey, M. 2015. *Hizya*. Paris : l'Aube.
- Bey, M. 2018, *Nulle autre voix*. Paris : l'Aube
- Boualit, F. mai 1996. La Littérature algérienne des années 90 : témoigner d'une tragédie ? *Algérie Littérature/ Action*, n° 1, p. 25-40.
- Bouhdiba, A. 1984. « La société maghrébine face à la question sexuelle ». *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 76.
- Bourdieu, P. 1998. *La domination masculine*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. août 1998. « De la domination masculine ». *Le Monde diplomatique*.
- Cornaton, M. 1990. *Pouvoir et sexualité dans le roman africain*. Paris : L'Harmattan.
- De Beauvoir, S. 1960. *Le deuxième sexe*. Tome 1. Paris : Gallimard. Entretien publié dans la revue « Algérie Littérature action » n°5, éd. Marsa, Paris, Novembre 1996.
- Lamchichi, A. 2004. La condition de la femme en Islam. Avancées et régressions. In : *Les Femmes et l'Islam. Entre modernité et intégrisme*. Taboada Leonetti, Isabel (S. la dir-de). Paris : Ed. L'Harmattan.

Mertens De Wilmars, F. 28/09/2019. De la femme violentée consentante à la révolte de la femme-objet "Je l'ai tuée parce qu'elle était mienne. [En ligne] : <https://timeforequality.org/themes/gender-based-violence-themes/de-la-femme-violentee-consentante-a-la-revolte-de-la-femme-objet-je-lai-tuee-parce-quelle-etait-mienne/> [consulté le 05 mai 2020].

Zemmour, Z-E. 2002. « Jeune fille, famille et virginité. Approche anthropologique de la tradition. *Confluences Méditerranée*, n° 41. [En ligne] : <https://www.fh2mre.ma/wp-content/uploads/2019/09/Revue-405-195.pdf> [consulté le 05 mai 2020].

#### Note

1. *Centre national des ressources textuelles et lexicales.*







ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

# Poétique de la violence et féminité dans Qu'attendent les singes... de Yasmina Khadra

**Faiza Mehidi**

Université Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem, Algérie  
faiza.mehidi@univ-mosta.dz

**Mohamed El Badr Tirenifi**

Université Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem, Algérie  
tirenifi@yahoo.com

Reçu le 26-03-2021 / Évalué le 17-04-2021 / Accepté le 18-05-2021

## Résumé

La paralittérature est consubstantielle aux diverses formes de représentations de l'isotopie de la violence sociale. Dans cette hiérarchie, le roman noir semble mériter le rang de légataire légitime de cette fortune en puisant largement dans cette thématique. *Qu'attendent les singes* de Yasmina Khadra n'en est pas moins édifiant, le personnage de la femme cohabite avec cette expression brutale des sentiments et parvient à l'appivoiser par le truchement de l'écriture. Dans le présent article, nous mettrons en relief la relation ambiguë du personnage à sa féminité ainsi que les corrélations thématiques existant entre les représentations de cette violence et les artifices de l'écriture propres au roman noir de cet auteur. Bien que cette désignation ait connu des flottements, la fiction qu'offre le genre policier algérien reste propice à une mise à nu de ressorts dramatiques d'une violence aboutissant à un crime. Le récit rompt avec le stéréotype de la femme le plus souvent mobile du crime et l'érige paradoxalement en victime.

**Mots-clés :** roman noir, féminité, violence, société, représentations

## في ماذا تنتظر القردة... لياسمينه خضرا والأنوثة شاعرية العنف

### ملخص

يعتبر الأدب الموازي النوع الأدبي الأمثل لتمثيل نظائر العنف الاجتماعي. في هذا التسلسل الهرمي، يبدو أن الرواية السوداء تستحق رتبة الممثل الشرعي لهذه الثروة من خلال الاعتماد بشكل كبير على هذا الموضوع. "ماذا تنتظر القردة" لياسمينه خضرة ليس أقل من ذلك، فخصومية المرأة تجعلها تتعايش مع هذا التعبير الوحشي عن المشاعر وتديرها من خلال الكتابة. في هذا المقال، سوف نسلط الضوء على العلاقة الغامضة التي تربط الشخصية بانوثتها وكذلك العلاقات الموضوعية بين تمثيلات هذا العنف ومهارات الكتابة الخاصة بالرواية السوداء لهذا المؤلف. على الرغم من أن هذا التصنيف قد يحتل، إلا أن الخيال الذي يقدمه الأدب البوليسي الجزائري لا يزال يفضي إلى كشف الينابيع الدرامية للعنف المؤدي إلى الجريمة. تتعارض القصة مع الصورة النمطية للمرأة التي غالبًا ما تكون الدافع وراء الجريمة، ومن المفارقات أن تجعلها ضحية

**الكلمات المفتاحية:** الرواية السوداء، المرأة، العنف، المجتمع، التمثيلات

## Poetic of violence and femininity in *Qu'attendent les singes...* from Yasmina Khadra

### Abstract

Paraliterature is consubstantial with the various forms of representations of the isotopy of social violence. In this hierarchy, the black novel seems to deserve

the rank of legitimate legatee of this fortune by drawing heavily on this theme. *Qu'attendent les singes...* (What are the monkeys waiting for...) from Yasmina Khadra is no less edifying; the character of the woman cohabits with this brutal expression of feelings and manages to tame her through writing. In this article, we will highlight the character's ambiguous relationship to her femininity as well as the thematic correlations between the representations of this violence and the artifices of writing specific to this author's noir novel. Although this designation has fluctuated, the fiction offered by the Algerian detective genre remains conducive to exposing the dramatic springs of violence leading to crime. The story breaks with the stereotype of the woman who is most often motivated by crime and paradoxically sets her up as a victim.

**Keywords:** black novel, woman, violence, society, representations

## Introduction

Le roman noir<sup>1</sup> de Yasmina Khadra<sup>2</sup>, qui a comme référentiel la société algérienne, met en scène les événements sanglants de la décennie noire. En quête de vérité, l'écrivain d'avant-garde, à travers ses protagonistes, dénonce une situation absurde d'une société en régression.

Il raconte les dérives d'une société prompte à la violence. Puisant dans son passé de militaire ayant connu les affres du terrorisme, il illustre à travers ses personnages cette réalité sociale. D'ailleurs,

*Chacun sait que le romancier construit ses personnages, qu'il le veuille ou non, le sache ou non, à partir des éléments de sa propre vie, que ses héros sont des masques par lesquels il se raconte et se rêve, que le lecteur n'est point pure passivité, mais qu'il reconstitue, à partir des signes rassemblés sur la page, une vision ou une aventure, en se servant lui aussi du matériel qui est à sa disposition, c'est-à-dire de sa propre mémoire, et que le rêve, auquel il parvient de la sorte, illumine ce qui lui manque.* (Butor, 2003 : 74).

Dans ce contexte sociopolitique, le roman noir, communément appelé polar<sup>3</sup>, est le haut-lieu de l'expression des dérives d'une idéologie. Dans cette optique, *Qu'attendent les singes* répond à la problématique de l'enracinement de la violence sociale et politique dans la fiction romanesque, puisque ce sous-genre policier « (...) saisit des sujets encore chauds, parle de ce qui ne passe pas et que l'on occulte ; il sait basculer la mémoire nationale oublieuse, et parfois surgir au moment où l'opinion, ou quelques-unes de ses composantes, devient réceptive (...) le polar fait saillir des sujets qui font mal, capte des lecteurs pour les obliger à regarder certaines réalités en face. » (Sarrot. Broche, 2009 : 356).

Notre corpus multiplie les thèmes qui renvoient aux turpitudes de la guerre civile<sup>4</sup> : corruption, immoralité et son corollaire la violence. Paradoxalement, la place consacrée à la féminité demeure dérisoire, mais contribue à la construction d'une isotopie de cette violence. Dans cette perspective, dans quelle mesure les représentations propres au personnage de la femme concourent-elles à la création d'une poétique de la violence ?

De prime abord, le personnage de la femme apparaît comme la victime incarnée par la jeune Nedjma, retrouvée assassinée, « avec un sein arraché<sup>5</sup> ». Cette description sordide illustre un double meurtre ; l'un commis contre l'être humain, l'autre visant la matrice symbolisée par le sein meurtri. Cette violence gratuite se nourrit d'un contexte historique marqué par la guerre de décolonisation<sup>6</sup>. En effet, le thème de l'éternel féminin a connu des avatars dans ce contexte socio historique : les personnages sont dans une configuration bipolaire, les adjuvants d'une idéologie contestée et ses opposants.

Loin de rester à l'écart de ces bouleversements, « Figure de la plus grande altérité, la femme s'avère aussi et en même temps, à travers ce désir de séduction dont elle est sujet et objet, modèle qui permet de penser la différence dans un registre du continu. De sorte qu'une obscure complicité semble se nouer autour de la femme entre vainqueur et vaincus. » (Khadda, 1991 : 116).

À travers ce contexte historique, la femme porterait les stigmates de la violence dans sa chair et dans son âme. Insidieusement, cette violence se prolongerait en se métamorphosant en harcèlement voire en viol, générant une apathie chez ce personnage. Le narrateur décrit l'état d'âme des policiers devant le désarroi de la commissaire :

*Ses compagnons se tordent de rire. La proximité du cadavre ne les dérange pas. Ils en ont vu d'autres, des milliers d'autres durant la décennie noire et sur les routes prises d'assaut par les chauffards et les ivrognes. Pour eux, un corps sans vie, intact ou amoché, est un objet qui n'est pas à sa place ; leur boulot est de le remettre là où il doit être, dans le casier d'une chambre froide. La routine a avachi leur âme. Ils ne sont plus que des automates ; leurs rires sonnent comme le grincement d'un engrenage qu'on oublie de graisser.* (Khadra, 2014 : 25).

À ce niveau, deux personnages féminins s'illustrent aussi bien par leur caractère que par leur rôle dans la dynamique narrative : la commissaire Nora, qui défait l'autorité de Rboba, poursuit son enquête pour réhabiliter une jeune femme, victime d'un crime crapuleux. Aux antipodes du personnage de Nora, mais tout aussi déterminée, Joher outrepassé les règles de la morale pour parvenir à ses fins. C'est à travers une connotation contrastée de ces deux locutrices, que le discours du refus s'élève contre cette injustice sociale.

Le personnage de Nora est atypique en ce qu'il transgresse les normes sociales établies et incarne une nouvelle « morale ». Doté du tempérament d'une femme de loi, intègre et courageuse, ce personnage dérange pourtant par son orientation sexuelle peu commune. Contrairement à Djohar qui bénéficie d'une description physique et qui a monnayé son corps contre une ascension sociale, Nora est dénuée d'épaisseur féminine, prix d'une carrière professionnelle brillante.

Sous un angle psychocritique, la violence constitue « une réponse au stress<sup>7</sup> ». Ces deux personnages féminins, que tout semble séparer, présentent une analogie en ce qu'elles s'affirment, chacune à sa manière, dans une société patriarcale qui tolère tout aux hommes, même l'apologie du crime.

À l'instar de ces deux personnages, le narrateur rapporte aussi les pensées de la commissaire déconcertée devant le crime odieux :

*L'image de la jeune fille morte tourne en boucle dans la tête de Nora. Elle a beau se concentrer sur les gens qui déambulent sur les trottoirs, elle ne parvient pas à se débarrasser du visage éteint au milieu de ses couronnes de fleurs sauvages, là-bas dans la forêt de Baïnem. Les klaxons qui fusent autour d'elle rappellent des déflagrations. (Khadra, 2014 : 44).*

La déchéance du corps, à travers la description d'un sein arraché, symbolise une déshumanisation de la femme. À ce niveau, la violence revêt une forme de réquisitoire dirigé contre la société. L'individu y est opprimé et précipité vers l'abîme de la haine de l'autre, laquelle nourrit l'aversion de soi. D'ailleurs, le discours sordide des locuteurs fait état d'un portrait décadent de l'individu, ainsi que le rapporte le narrateur :

- *Les analyses sont catégoriques, dit le médecin. Les contours de la blessure, les empreintes de la denture, la nature de l'entaille montrent sans équivoque qu'il s'agit bel et bien d'une mutilation faite par des mâchoires humaines. (...)*
- *(...) Vous pensez qu'il y a un cannibale qui se balade dans la nature ?*
- *Qui sait ? déclara le docteur en recouvrant la dépouille. Des cas similaires ont été observés dans les maquis terroristes pendant la guerre du GIA. (Khadra, 2014 : 71).*

Par ailleurs, le thème du terrorisme fait pendant à celui du crime. Le corps de la jeune femme, sans vie et abandonné dans une forêt, est une métaphore de la violence ayant marqué la décennie noire. Ce postulat rejoint le propos de Fadhlia Choutri :

*Le terrorisme de la souffrance et la terreur infligée aux populations n'ont d'autre but que la désintégration de la société. Faire l'impasse sur cette dimension en voulant au nom du " sacrifice " mobiliser un héritage psychique en miettes*

*conduirait à l'errance et à l'impossibilité pour cette société d'advenir. En cela, l'ignorance et le désintérêt pour les souffrances subjectives n'ont d'autres conséquences que celles d'alimenter le repli, la dépression et la dépravation : mécanisme qui installe la société entière dans la survie et sous le pouvoir obscur du trauma qui lui a été infligé.* (Choutri, 2001 : 43).

Entre cette rhétorique de la violence et la description réaliste d'un contexte sociopolitique, la fiction du roman noir condamne ses personnages à un destin tragique. Le regard porté sur le corps de la femme participe de cette perception dramatique en subissant une souffrance psychologique et physique. Il n'en demeure pas moins que Nora, stéréotype romanesque, présuppose un rapport ambigu au thème de la violence.

### 1. Nora ou l'ambiguïté d'une relation

La relation ambiguë entretenue par les femmes dans *Qu'attendent les singes* se caractérise par une attirance réciproque. Non loin de cette image, le motif de la séduction y est comparable notamment en s'illustrant par le jeu érotique entre le couple de personnages Nora et Sonia. Le narrateur ne cache pas sa fascination à l'endroit de cette scène : « Nora la regarde s'éloigner, s'attarde sur les hanches harmonieuses, ensuite sur les fesses bien rondes, puis lorsque sa compagne disparaît derrière la porte vitrée, elle se laisse choir sur le bord du lit, allume une cigarette et se tourne, songeuse vers la fenêtre donnant sur un ciel blafard. » (Khadra, 2004 : 48).

La commissaire Nora, une femme de droit et de droiture, s'en accommode en partageant sa vie avec Sonia, une ex-délinquante. Mais dans le récit, le thème de l'homosexualité reste tabou. L'inconstance de la commissaire explique la raison du choix d'une délinquante comme amante. En effet, une relation « contrenature » ne saurait composer avec une sexualité perçue comme « normale » quand Sonia

*lui rit au nez, l'effleure de son épaule, provocante et languide. Elle bat de cils, histoire d'attendrir la commissaire, main tendue.*

*- Allez, fais pas de chichis, mon ange.*

*Nora comprime un soupire avant de céder. Sonia rafle les deux billets de banque que vient de sortir la commissaire.*

*- Je me demande ce qu'il serait advenu de moi si la providence ne t'avait pas mise sur mon chemin, rassure-t-elle.*

*Elle l'embrasse sur la bouche et se dirige en chancelant vers la salle de bains.* (Khadra, 2014 : 47).

Cette relation semble être une réponse à la brutalité des hommes. Elle peut s'expliquer, en dehors des analyses psychologiques, par le fait que certaines femmes recherchent un amour tendre et sans conflit, un amour partagé. Dans un couple traditionnel, le partenaire masculin joue le rôle du mâle dominateur face à une femelle dominée. Cet ordre social décrié incite les « sexe faible » à trouver une forme de compensation à cette inégalité : tandis qu'une relation « conforme » réduit la femme à un être soumis, une relation « non-conforme » serait plus juste. Simone de Beauvoir soutient cette éthique : « Entre femmes l'amour est contemplation ; les caresses sont destinées moins à s'approprier l'autre qu'à se recréer lentement à travers elle ; la séparation est abolie, il n'y a ni lutte, ni victoire, ni défaite ; dans une exacte réciprocité chacune est à la fois l'objet et le sujet, la souveraine et l'esclave ; la dualité est complicité. » (Beauvoir, 1949 : 184).

Réfractaire à la morale sociale, l'homosexualité de Nora, dans son milieu de travail, est une conduite scandaleuse. Sonia fait partie de la constellation de personnages qui s'illustrent comme l'âme damnée de la commissaire Nora ; c'est l'amante, l'amie et surtout la confidente. En effet, un discours hostile s'illustre à travers les propos crus du lieutenant Guerd adressés au magnat de la presse Ed Dayem : « - On ne couche pas ensemble, voyons. Je t'ai dit qu'elle est lesbienne. Elle garde ses confidences pour la trainée qu'elle héberge chez elle. » (Khadra, 2014 : 258).

Néanmoins, la relation qui unit Sonia à Nora reste contraignante pour l'exercice de sa fonction de commissaire. Excédée, cette dernière tempore et feint l'indifférence à sa compagne déjà lunatique et capricieuse :

*Sonia se frotte le pouce contre l'index :*

*- J'ai besoin de fric.*

*- Qu'as-tu fait de celui que je t'ai refilé hier ?*

*- Je l'ai claqué.*

*- Tu crois que je les fabrique dans un atelier clandestin, mes sous ? (...)*

*Sonia lui rit au nez, l'effleure de son épaule, provocante et languide. Elle bat des cils, histoire d'attendrir la commissaire, main tendue. (Khadra, 2014 : 47).*

Dans cette relation tumultueuse, Nora entretient sa maîtresse en échange d'un amour éphémère. En effet, ce dernier prend la forme d'une prostitution déguisée puisque le plaisir sexuel est lucratif. Ce rapport immoral entre ces deux femmes vénales est l'aboutissement d'un double pouvoir : la commissaire exerce l'emprise du mâle dominateur alors que Sonia s'approprie un corps-objet. Cette tyrannie passionnelle constitue une rébellion au conformisme social qui la régit.

Sonia représente l'archétype de la perdition : victime de violence et autour de ce personnage pivote une thématique sous-jacente : séquestration, viols répétés et

drogue. En dépit de l'attitude bienveillante de la commissaire à son égard, elle ne parvient guère à se défaire de son passé tourmenté. Ce personnage violenté perd son estime de soi, voyant ses propres valeurs dissolues, ploie sous l'emprise d'une dépersonnalisation. En effet, le recours au motif de la drogue et à celui la prostitution est symptomatique d'un désespoir latent. Cette violence profonde accentue un mal-être *sui generis*. En outre, la compagne de Nora vit en marge de la société, de l'aveu du narrateur :

*Sonia plonge la tête sous le jet du robinet.*

*- Il te faut plus que ça pour t'éveiller à toi-même, petite conne, lui fait observer Nora.*

*- Je t'emmerde.*

*- Moi, je te plains. J'ignore à quoi tu joues, mais tu n'as aucune chance de gagner. Regarde-toi. On dirait un macchabée ambulante.*

*- Je fais de ma vie ce que je veux, rétorque Sonia en s'emparant d'une serviette.*

*- Tu n'as plus de vie à toi, pauvre idiot. Tu n'es qu'un torchon avec lequel on s'essuie. Je crains fort d'être obligée de t'enfermer dans un centre de désintoxication. (Khadra, 2014 : 150).*

Là aussi, la primauté du thème de la violence avec une connotation destructrice est manifeste, la décrépitude de l'être dans sa chair et dans son âme ne peut être que définitive. Sonia est devenue masochiste, la drogue n'est que l'expédient d'un mal atavique. L'autodestruction peut être perçue comme une violence dirigée vers soi-même, eu égard au mépris de soi et de son propre corps. Si elle a subi tant de sévices, c'est parce qu'elle possédait un corps de femme dans une société masculine. Cette introspection dialectique d'un corps désiré et haï à la fois, devient un exutoire. En effet, le narrateur déclare :

*- Tu n'as plus de vie à toi, pauvre idiot. Tu n'es qu'un torchon avec lequel on s'essuie. Je crains fort d'être obligée de t'enfermer dans un centre de désintoxication.*

*- Et qui te lècherait (...), hein ?*

*Le bras de la commissaire se décomprime. Sonia reçoit la gifle en travers de la figure. Elle chancelle, mais ne tombe pas.*

*- Tu vois ? fait-elle, la main sur la joue meurtrie. Tu n'es qu'une brute comme les autres.*

*Nora préfère laisser tomber. (Khadra, 2014 : 150-151).*

Le thème du destin tragique fait pendant à cette violence et, la transaction accomplie, les deux femmes subissent une sorte de *fatum* incarné par le forfait perpétré plus tard contre Nora. Le narrateur s'interroge :

*Sur l'écran de la télé, une scène hard se déroule. [...]*

*- Bandant, n'est-ce pas ? Claque une voix derrière elle.*

*Nora se retourne, abasourdie.*

*Othmane Raoui la tient en joue avec un pistolet, le regard froid, le rictus cuisant comme une balafre. (Khadra, 2014 : 307).*

La polyphonie du dialogue de la commissaire avec son interlocuteur est révélatrice. Le discours obscène s'érige en une forme de résistance. Néanmoins, dans un espace social exsangue, la violence verbale pallie ce déficit. À cet égard, les propos du personnage sont significatifs :

*- Essayez encore une fois de faire allusion à ma féminité et je vous arrache la bite pour vous l'enfoncer dans le cul.*

*- Hé ! S'embrase le lieutenant. Je n'ai pas été grossier. Et puis je ne permets à aucune femme, galonnée ou pas, de me parler sur ce ton. Je pisse debout, moi.*

*- Je ne me répéterai pas, lieutenant Guerd. A partir de maintenant, je considère la moindre insinuation déplacée comme une insubordination. Femme ou pas, je vous promets qu'en un rien de temps je vous enverrai bronzer dans un trou perdu au Sahara. Et si vous pensez que vos couilles sont assez lourdes pour vous maintenir à Alger, je peux vous prouver le contraire, et tout de suite. (Khadra, 2014 :71).*

Dans la trame narrative, des rebondissements accentuent le relief de la violence, notamment quand l'amant se mue en une source de désillusion. Une relation immorale ne peut qu'être dévastatrice pour les deux amantes. Sonia vend Nora pour quelques billets et une promesse de vie meilleure à l'étranger, elle doit filmer une scène intime avec la commissaire. Ainsi en a décidé l'un des « Rbobas<sup>8</sup> » de la société. Le personnage est démystifié par son impuissance face à sa compagne Sonia, ce qui nourrit ses appréhensions :

*- Dites-moi ce que je dois faire. Je suis partante d'office.*

*- Vous filmez pendant que vous êtes en train de vous envoyer en l'air.*

*Sonia accuse un soubresaut. (...)*

*- Et moi ? Vous croyez qu'elle va m'applaudir.*

*- Nous ne vous laisserons pas tomber. Nous pouvons vous procurer un visa pour l'étranger et vous trouver un poste dans nos entreprises internationales.*

*- Vous feriez ça pour moi ?*

*- Juré... (Khadra, 2014 : 294).*

Comme si l'exécution préméditée de la commissaire ne suffisait pas à satisfaire la tyrannie de rboba, la presse, au pouvoir insidieux, fait office d'antagoniste. Instrumentalisée par rboba, cet organe s'acharne sur la commissaire en évoquant



ses attraits sexuels aux fins d'éclabousser sa mémoire. Le dialogue des deux personnages policiers prouve l'implication de la presse dans cette machination :

*L'inspecteur lui étale le journal sous le nez.*

*- C'est à la une, ce matin.*

*- Va chier, grogne le lieutenant en repoussant le canard du revers de la main.*

*- Qui a saisi la presse, Guerd ? la police n'a été alertée qu'à minuit vingt. Moi-même, un peu plus tard. Comment la presse a fait pour avoir l'info avant tout le monde ?*

*- Où veux-tu en venir, Zine ?*

*- Je me pose la question, c'est tout. (Khadra, 2014 : 312).*

La hiérarchie de la violence sociale exercée sur le personnage féminin est une isotopie polymorphe. Cette dernière se prête à diverses logiques actantielles : la violence contre la vie, l'assassinat de la commissaire maquillé en suicide, ce qui lui confère d'ailleurs le statut d'anti-héroïne. En outre, la calomnie, que la presse diffuse, est une autre forme de violence. Enfin, la violence sexuelle, comme la prostitution et le harcèlement, n'en est pas moins significative car considérée comme un moyen d'ascension sociale voire de survie. Enfin, la violence gratuite et omniprésente s'illustre par la découverte de la tombe de Sonia, une sorte de victime expiatoire. Par ailleurs, si le personnage de Nora incarne une condition humaine au féminin, Joher s'inscrit aux antipodes de cette conception.

## 2. Joher : stéréotype de la femme fatale

En termes de réception, il existe une relation étroite entre la fiction du roman noir et la représentation du personnage de la femme fatale. Celle-ci, avant de naître dans l'imaginaire du lecteur, correspond à son versant préexistant dans la réalité. Ancrée dans « l'imaginaire collectif », elle se mue en une sorte de catégorie archétypale largement représentée dans la littérature puisqu'il

*emprunte à la « réalité » les perceptions et les représentations que nous en avons. Il s'approprie des éléments, les rassemble, les transforme. Au terme du processus, il construit un autre monde que celui de la réalité. S'opposant à la réalité, l'imaginaire permet cependant de la connaître : toute littérature - le genre romanesque notamment - est un moyen de connaissance de cette réalité. Toutefois, il la perçoit d'une façon spécifique. Ainsi comprend-on mieux le besoin de l'homme de raconter, de figurer ou de fabuler. (Bouzar, 2006 : 29).*

Cet imaginaire a longtemps nourri les fantasmes, contribuant ainsi à façonner une idée communément admise de la femme désirée et méprisée à la fois. Exposé dans la littérature et le cinéma, cet archétype constituera une source d'inspiration

et fera ressortir les instincts primitifs. Le propos de Jung abonde dans ce sens : « Il me faut préciser les rapports entre les archétypes et les instincts. Ce que nous appelons « instinct » est une pulsion physiologique, perçue par les sens. Mais ces instincts se manifestent aussi par des fantasmes, et souvent ils révèlent leur présence uniquement par des images symboliques. Ce sont ces manifestations que j'appelle les archétypes. Leur origine n'est pas connue. » (Jung, 1964 :118).

À ce titre, quels seraient les critères discriminants qui nous permettraient d'identifier cette catégorie ? Dans son étude sur le roman noir, Delphine Letort conclut que

*La femme fatale s'inscrit donc parmi les stéréotypes du roman noir, tant par son allure physique que par sa psychologie. C'est un être dont on sait qu'il faut se méfier, car elle use de ses charmes et de sa sexualité, pour parvenir à ses fins. Les légendes médiévales relatant l'histoire d'un chevalier qui se laisse détourner de sa quête par la Belle Dame Sans Merci. La belle dame l'attire mais lui sera fatale, moralement autant que physiquement. Sur cette figure évoquant une imagerie religieuse et moyenâgeuse, les romanciers du XX<sup>e</sup> siècle ont projeté leurs fantasmes. La femme fatale n'est pas seulement la femme qui tue ; elle incarne une surenchère de féminité, mystère insondable, chacun le sait, pour l'être au féminin autant que pour l'être au masculin. » (Letort, 2010 : 25-26).*

Donc la femme fatale<sup>9</sup>, souvent associée à la thématique de l'érotisme et de la perte, use de « ses charmes » et de sa vivacité d'esprit. Ce corps exaltant est loin d'être l'unique source dans la description de cette féminité exubérante car d'autres éléments sensitifs entrent en jeu. Et Claude Crépault d'ajouter à propos de l'éveil des sens : « La voix, le regard, les gestes, la mouvance corporelle constituent d'autres sources de stimulation érotique. Ce qui est esthétique - ou considéré comme tel dans une culture donnée- nourrit davantage l'érotisme. » (Crépault, 2007 : 19). La description physique n'en est moins significative car l'attrait des vêtements fait partie de la séduction. En effet, la femme parée de ses plus beaux atours, essaie de complaire au regard masculin en quête d'érotisme. D'ailleurs,

*Les grands couturiers ont compris depuis longtemps que les vêtements font partie de la magie érotique. La femme, plus que l'homme, utilise le vêtement à des fins érotiques. Si elle est un tant soit peu sexy, elle saura comment s'habiller pour attirer les regards. La texture des vêtements joue un rôle non négligeable. Vêtements de cuir, de soie et de velours sont propices à la fétichisation- si je me fie à la chimie sexologique, les chaussures et les bottes arrivent en tête de liste. (Crépault, 2007 : 20).*

À la lumière de ces critères, Djohér serait le personnage incarnant ce qu'il convient d'appeler une femme fatale. Épouse d'un sénateur, elle s'évertue à conforter sa propre ascension sociale. Ce personnage symbolise la luxure et fait appel à la volupté dans une société aux mœurs dissolues. Le recours au motif du fétichisme révèle sa personnalité de femme-vampire<sup>10</sup> laquelle vit aux dépens des hommes qu'elle charme et exploite après coup. Ses artifices ont pour vocation d'amplifier le potentiel de son charme et de sa domination. En l'occurrence,

*Mme Joher Kacimi est une superbe créature maquillée avec talent et parfumée aux essences les plus nobles. A cinquante ans, elle fait encore tourner la tête des hommes dans la rue. En hautes sphères, on l'appelle Jo. Ses frasques font fantasmer jusqu'aux plus valets. Mais Joher ne se donne qu'aux plus offrants. Chaque baiser est monnayé rubis sur l'ongle, au sens propre du terme.* (Khadra, 2014 : 125).

Dans la description, moult artifices accentuent l'appât de la féminité de ce personnage : le parfum, le maquillage ou les vêtements font partie du fétichisme pour l'homme. Cet attrait serait une forme de contrainte sociale en ce qu'il fait naître une frustration, amenant la victime à refouler ce désir pourvoyeur de misogynie voire de violence<sup>11</sup> à l'endroit de la femme. D'ailleurs, Freud associe l'agressivité humaine à cette frustration sexuelle. Dans ce sillage, Van Rillaer écrit :

*(...) les effets des frustrations, la tendance à attaquer un objet substitutif lorsque l'agent de la frustration est hors d'atteinte, les conséquences de l'inhibition ou de l'abréaction de la colère, l'angoisse liée au refoulement ou à la répression de l'agressivité, certaines formes d'altruisme comme défense contre une tendance sadique, l'agression comme expression de la lutte du sujet contre ses propres impulsions libidinales, la haine à l'endroit de l'individu qui enfreint les tabous et constitue ainsi une source de tentations [...] l'identification à l'agresseur, la frigidité vengeresse, les désobéissances.* (Van Rillaer, 1975 : 35).

La fascination exercée par le corps de Joher, quinquagénaire, est patente ; son regard est ravageur et sa réputation la précède. Consciente de ses atouts, elle se sert sans scrupule de sa relation avec « Rboba » pour jouir d'indus privilèges. En dépit de cette jouissance, son propre corps devient son calvaire. C'est dans cette perspective que la représentation du corps oscille entre fascination et humiliation. En le vendant, elle troque son âme et sa dignité.

Forte de ses prouesses, Mme Kacimi a tendance à oublier sa position sociale et celle des autres car quand on est une péripatéticienne, on ne se défait pas de cette image. C'est à ce titre que le personnage de Joher souffre d'un dédoublement de la personnalité : femme de sénateur respectable devant le commun des mortels et

une prostituée sur commande à la solde des gens puissants de la société. Conscient de cet ascendant, « Rboba » n'hésite pas à humilier Joher lorsque l'occasion se présente. Le narrateur rapporte un dialogue édifiant et la violence du discours y est présente pour laisser son empreinte dévastatrice sur la psyché féminine :

*Joher prend la mesure de son audace. Elle dégrafe le haut de sa veste et se laisse choir dans un fauteuil.*

*- Est-ce que je t'ai autorisée à t'asseoir ? lui fait-il de sa voix glaciale.*

*- Je t'en supplie, ménage-moi. Je n'ai pas dormi depuis des semaines et l'angoisse est en passe de m'anéantir.*

*- Ça ne te donne pas le droit de te croire exemptée de certains usages, ma jolie. Tu vas soulever ton gros cul et rester debout jusqu'à ce que je te dise Couchée ! (Khadra, 2014 : 127).*

C'est à dessein que le processus de la violence se poursuit en revêtant une forme insidieuse. Homme de pouvoir et vieillissant, « Rboba », est un personnage misogyne voire mégalomane. Outre la violence verbale, il a recours à la violence sexuelle pour accabler la femme du sénateur qu'il pousse à une pratique taboue : la masturbation. Celle-ci lui procure une double jouissance ; atténuer la frustration causée par son impuissance sexuelle et humilier le corps désiré. Le personnage de Joher, dans ce cas de figure, prend le rôle d'une femme fatale et se mue en une victime, notamment dans cette description pathétique :

*- Ce n'est pas nécessaire, lui dit le vieillard. Avec l'âge, j'ai pris du ventre au détriment du pédoncule. Mais j'ai gardé l'esprit alerte et l'œil grand ouvert. Puisque tu t'es donné la peine de venir jusqu'ici, mignonne, et pour ne pas rentrer bredouille, mets-toi à poil et fais-toi plaisir avec ça, ajoute-t-il en montrant un gros cigare cubain dans un coffret. [...]*

*Sa voix chevrote lorsqu'elle proteste :*

*- Je ne suis pas une putain.*

*- Tu vas me fondre le cœur, ma jolie. La fierté et la carrière ne font pas toujours bon ménage. Tu es bien placée pour l'admettre. Tu es venue négocier un statut pour ton cocu d'époux. C'est lui qui t'envoie, n'est-ce pas ? Il connaît le tarif de la consultation. Et toi aussi. Alors, épargne-moi ton accès d'indignation et rassure-moi sur le fait que je ne suis pas le seul à avoir pris un coup de vieux. (Khadra, 2014 : 131).*

À son corps défendant Joher se résigne à l'exil. En outre, son époux, M. Kacimi, subit le sort de Sonia enterrée dans une cabane. Cette fin tragique est perçue comme un châtement d'une déchéance morale. C'est à ce niveau que le thème de l'exil pourrait être

perçu comme une mort symbolique<sup>12</sup>. Enfin, le portrait des deux femmes évoque une double forme de violence à la fois subie et exercée. C'est dans cette optique que ce personnage, victime devient à son tour un instrument de violence contre sa propre société.

## Conclusion

En définitive, il y a une corrélation entre les constituants dramatiques du roman noir et le thème sous-jacent de la violence incarné par le personnage de la femme. Cette consubstantialité a fait de lui le roman social par excellence. Notre lecture nous a permis de cerner l'originalité de l'auteur de *Qu'attendent les singes* : il ne se borne point à décortiquer les tares de la société algérienne mais il leur associe une vision empreinte d'espoir.

Très tôt, ce sous-genre met le personnage de la femme au-devant de la scène du crime. Pour ce faire, le récit alterne une narration élucidant le mystère d'un crime crapuleux et une description de corps tantôt dénudés, tantôt sensuels qui compromettent l'enquête. À ce niveau, le style de Yasmina Khadra, en consacrant le rôle du corps de la femme dans la dynamique narrative, subvertit les lois du roman policier et ses invariants classiques pour prétendre à une écriture quasi érotique.

Il n'en demeure pas moins que ce récit conserve la primauté du personnage masculin - après l'assassinat de la commissaire - dans son rôle stéréotypé de détective à l'intuition infaillible. C'est pourquoi l'auteur semble confiner la fonction d'une femme de loi dénaturée - aux yeux d'une morale sociale - en lui cédant le privilège d'une détective « homosexuelle » et ingrate. En effet, il ne pourrait en être autrement car l'image d'un homme homosexuel se serait opposée au cliché du détective viril. Les personnages masculins de Khadra, en dépit de leurs mœurs douteuses, restent des hommes *stricto sensu*. C'est la rançon infligée par la modernité à la femme pour lui concéder une liberté illusoire.

Le personnage féminin de Yasmina Khadra s'épanouit dans son propre univers. Conscient de ses atouts, il outrepassa les normes morales, quitte à détruire un entourage déjà fragilisé. En dépit de cette immoralité, une aura féminine émanant de ce protagoniste et le rend familier au lecteur. Dans *Qu'attendent les singes*, les actants s'aiment, se haïssent et s'entretuent. Dans cette débâcle humaine, la femme reste un vecteur de violence constituant le pivot de la diégèse. Loin du cliché de la victime, elle s'érige en mobile du crime ou encore en commanditaire. En participant à recréer la violence, ce personnage concourt à structurer la criminalité.

Cette violence féminine inaccoutumée se mue en un moyen de résistance. D'un côté, la femme, au corps martyrisé et aux prises avec une société misogyne, y a

recours en quête de salut. De l'autre, usant de sa tyrannie séductrice, elle exerce une autre forme de violence, tremplin d'une ascension sociale.

Cette consécration lubrique de la femme illustre les avatars du genre. Dans sa hiérarchie, et dès son apparition, force est de constater la présence obsessionnelle de plusieurs variantes de ce personnage : femme victime, femme criminelle, femme mobile du crime ou encore femme détective. Elle a toujours rendu fascinant l'univers romanesque policier. Ce serait donc ce phénomène de projection qui suscite un engouement auprès du lectorat féminin. D'où la pertinence d'une ouverture consistant à s'interroger sur les perspectives d'une nouvelle théorie de la réception.

### Bibliographie

- Beauvoir, S. 1949. *Le deuxième sexe*. Paris : Gallimard.
- Bouzar, W. 2006. *Roman et connaissance sociale*. Alger : Office des Publications Universitaires.
- Butor, M. 2003. *Essais sur le roman*. Paris : Gallimard.
- Choutri, F. 2001. *La question de l'accueil du traumatique*. Alger : Casbah.
- Crépault, C. 2007. *Les Fantômes, l'érotisme et la sexualité, l'étonnante étrangeté d'Éros*. Paris : Odile Jakob.
- Gautier, Th. 2003. « La Morte amoureuse ». Paris : Libro.
- Jung, C.G. 1964. *Essai d'exploration de l'inconscient*. Paris : Robert Laffont.
- Khadda, N. 1991. *Représentation de la Féminité dans le roman algérien de la langue française*. Alger : Offices des publications.
- Khadra, Y. 2014. *Qu'attendent les singes....* Alger : Casbah Éditions Universitaires.
- Letort, D. 2010. *Du film noir au néo-noir, mythes et stéréotype de l'Amérique (1941-2008)*. Paris : L'Harmattan.
- Michaud, Y. 1986. *La violence*. Paris : Coll. Que-sais-je ? PUF. 1986.
- Sarrot, J-C., Broche, L. 2009. *Le roman policier historique, histoire et polar : autour d'une rencontre*. Paris : Nouveau Monde Éditions.
- Sheridan Le Fanu, J. 2004. *Carmilla*. Paris : Le Livre de Poche.
- Stoker, B. 2012. *Dracula*. Paris : J'ai lu.
- Van Rillaer, J. 1988. *L'agressivité humaine*. Bruxelles : Pierre Mardaga.

### Notes

1. Le roman noir est un sous-genre du roman policier, apparu pour la première fois aux USA, grâce à la revue « Black Mask » en 1920. C'est un roman qui aborde la situation sociale désastreuse et les fléaux sociaux sans aucune retenue.
2. Yasmina Khadra, de son vrai nom Mohammed Moulessehou, est un ancien commandant de l'armée algérienne. Il a combattu le terrorisme durant les années 1990. Il prend sa retraite en 2000 et choisit la France pour s'installer avec sa famille.
3. Polar : un terme en argot, pour désigner le roman policier en France.
4. La guerre civile algérienne autrement nommée la décennie noire, ou les années de braise, est un conflit armé opposant l'État algérien et les groupes islamistes armés, malheureusement

cette guerre, contre les civiles, a fait près de 250000 morts, des dizaines de milliers de disparus et d'exilés et une vingtaine de milliards de dollars de dégâts.

5. Dans les conflits armés, des femmes ont les seins arrachés. Des spécialistes font observer le rapport existant entre sexualité et nourriture. Selon eux, le nourrisson qui prend le sein de sa mère, s'adonnerait à une forme de cannibalisme. Ainsi le fœtus dévore sa mère de l'intérieur. Dans notre roman, le criminel reproduit le même schéma, le sein arraché correspondrait à une forme de cannibalisme.

6. Pour comprendre la violence en Algérie, certains spécialistes mettent en cause la colonisation et la guerre de décolonisation. Le traumatisme subit par la population durant 130 ans a laissé des séquelles sur l'inconscient collectif des Algériens.

7. D'un point de vue neurophysiologique, « Les organismes, même les plus élémentaires, se maintiennent en vie en réagissant aux stimulations du milieu qui constituent pour eux autant d'agressions ». Donc la violence est une réaction contre le stress que subit la personne au quotidien. (Michaud, 1986 : 74).

8. « Rboba » : terme du dialecte arabe algérien qui veut dire « dieux ».

9. Ce n'est pas anodin si on l'associe souvent à la métaphore de la mante religieuse : le mâle, de taille plus petite, se fait dévorer pendant ou après la copulation. En outre, ses pattes ressemblent étrangement à la faucheuse du destin, une autre allégorie de la mort.

10. Le célèbre roman *Dracula* de Bram Stoker (1897) instaure l'image du vampire en littérature, un homme aristocratique et charmeur, il sera suivi par des œuvres qui vont féminiser le personnage du vampire, telle que « La Morte amoureuse » de Théophile Gautier (1836) et *Carmilla* de Sheridan Le Fanu (1872). Toutefois, l'image du vampire s'associe à la femme fatale car cette dernière vit au détriment de l'homme. Cette représentation se renforce au XX<sup>e</sup> siècle, avec l'avènement du roman noir et le cinéma : les lèvres charnues et rouges de la femme fatale font illusion au sang. Le caractère insensible du personnage ressemble à la froideur des morts-vivants. Sans oublier la morsure du vampire qui possède une connotation sexuelle.

11. Freud et l'école psychanalytique ont souvent lié les psychoses à la frustration sexuelle. Tandis que l'école biologiste associe la violence des hommes au taux très élevé de testostérone dans leur sang. En effet, des études faites sur des prisonniers américains (notamment des violeurs), ont constaté que l'excès de l'agressivité chez ces hommes est proportionnel au taux de testostérone, l'hormone sexuelle.

12. Constatant la disparition de son mari, Joher décide de fuir le pays, de peur de représailles. L'exil constitue, sur le plan métaphorique, une forme de mort sociale. Du coup, les deux personnages sont doublement exclus de la société : l'un est mort et l'autre est contraint à quitter le pays. Une sorte de châtement pour leur immoralité.







ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

# Roman algérien : endémie du contexte et thérapie d'un genre. Cas de trois auteurs : Fanon, Mechakra et Djebar

**Fattah Adrar**

Université de Jijel, Algérie

fa\_adrar@yahoo.fr

Reçu le 17-03-2021 / Évalué le 17-05-2021 / Accepté le 07-07-2021

## Résumé

À travers l'examen de trois œuvres - appartenant à trois auteurs différents - nous avons étudié le lien cause/effet entre un contexte «endémique» et l'écriture. L'originalité de notre démarche réside dans l'approche : étudier le lien entre le texte et les conditions de sa production en empruntant la méthode aux sciences médicales. Il s'agit d'appliquer le rapport observation/analyse/diagnostique/thérapie à l'acte d'écrire. La conclusion conforte notre hypothèse de départ : l'écriture est soumise aux conditions du contexte auquel elle réfère. Comme dans les sciences médicales, elle obéit au processus d'observation, diagnostique et analyse. Elle est aussi une forme de thérapie liée à un contexte jugé «pathogène».

**Mots-clés :** contexte, endémie, thérapie, traumatisme, œuvre, écriture

الرواية الجزائرية: السياق المتوطن والعلاج "الجندي"  
قضية ثلاثة مؤلفين: فانون, ميشاكرام وجبار

## ملخص

من خلال فحص ثلاثة أعمال - تنتمي الى ثلاثة مؤلفين مختلفين - قمنا بدراسة ارتباط السبب/النتيجة بين السياق "المستوطن" والكتابة. ميزة نهجنا واصالته تكمن في دراسة الارتباط بين النص و ظروف انتاجه من خلال استعارة اسلوب الدراسة من العلوم الطبية. يتعلق الامر بتطبيق علاقة الملاحظة/التحليل/التشخيص/العلاج على فعل الكتابة. يدعم الاستنتاج فرضيتنا الاولى: تخضع الكتابة لظروف السياق الذي تشير اليه. - كما هو الحال في العلوم الطبية. - فانه يخضع لعملية المراقبة والتشخيص والتحليل - وهو ايضا شكل من اشكال العلاج المرتبط بسياق يعتبر "مسببا للامراض"

الكلمات المفتاحية: الخلفية, المتوطنة, العلاج, الصدمة, العمل الفني, الكتابة

Algerian novel : context endemic and gender therapy  
Case of three authors: Fanon, Mechakra and Djebar

## Abstract

Through the examination of three works - belonging to three different authors - we have studied the cause/effect link between an "endemic" context and writing. The originality of our approach lies in the approach: to study the link between

the text and the conditions of its production by borrowing the method from the medical sciences. It is about applying the observation/analysis/diagnosis/therapy relationship to the act of writing. The conclusion supports our initial hypothesis: writing is subject to the conditions of the context to which it refers. As in the medical sciences, it obeys the process of observation, diagnosis and analysis. It is also a form of therapy linked to a context considered "pathogenic".

**Keywords:** context, endemic, therapy, trauma, artwork, writing

## Introduction

Le présent article a pour objet d'étude trois œuvres qui appartiennent à des auteurs différents, mais qui sont liées par le contexte de référence. Il s'agit de *Les damnés de la terre* de Frantz Fanon, de *La Grotte éclatée* de Yamina Michakra et enfin *La Femme sans sépulture* d'Assia Djebar. Respectivement, le corpus englobe à la fois une œuvre publiée en 1961, une en 1979 et une dernière en 2002. Ce choix répond, d'une part, aux impératifs de l'analyse d'œuvres publiées chacune durant l'une des périodes importantes de l'histoire de la littérature algérienne : une publication contemporaine aux événements de la Guerre d'Algérie, celle de Fanon ; une publication publiée dans l'ère dite postindépendance, celle de Mechakra et la dernière, celle d'Assia Djebar, publiée à la fin de la Décennie noire. D'autre part, le choix des trois œuvres répond à l'impératif de la structure thématique qui met en exergue des événements liés à un contexte sociohistorique commun.

En effet, il s'agit d'examiner le rapport des trois écrivains à l'œuvre par l'intermédiaire de l'univers extratextuel qui est le contexte. Plus explicitement, comment ses auteurs ont construit leurs œuvres entre un rapport endémique à un contexte (algérien) et les contraintes relatives à l'œuvre littéraire (particularités de l'œuvre) ?

Quelle démarche pour traiter cette problématique ? En premier lieu, il est question pour nous d'examiner la forme typologique des trois œuvres, leur structure/architecture formelle. En second lieu, il est question de l'examen de la référentialité de l'œuvre à travers l'analyse du rapport au contexte. Enfin, nous aborderons l'œuvre comme élément « thérapeutique ».

Observons d'abord que le premier sens du concept *endémie* relève de la médecine plus exactement des sciences épidémiologiques. Son emploi ici relève d'analogisme. Il s'agit de rapprocher le concept propre aux sciences médicales à une étude qui relève des sciences des textes littéraires. L'analogie réside dans l'approche des deux disciplines, médicale et littéraire. Nous partons de l'hypothèse que le traitement des questions relatives aux sciences naturelles - tout comme

celles qui relèvent des sciences des textes littéraires sont soumises à la même démarche d'analyse et d'observation. Elle se constitue à partir d'un univers de *déjà là*.

L'alliance de la fiction à la science est assez marquante dans notre corpus. Il s'agit d'auteurs qui appartiennent à la sphère scientifique avant de se mettre à écrire des fictions littéraires. Nous estimons que cette particularité est intéressante. Notre démarche consiste à examiner des textes soumis aux lois du déterminisme contextuel et aux influences scientifiques de leurs auteurs. En sciences médicales, on parle de constituants sains et de constituants qui portent les « germes » d'une pathologie si l'on se réfère aux couples antinomiques pathologique/normal/sain. Dans le cas de nos textes il est question d'œuvres littéraires, les particularités qui les singularisent et qui seraient liées à ce phénomène endémique, récurrent, qui est le contexte. Le parallèle dans ce cas de figure serait la conformité/inconformité/transgression de la fiction au profit de besoins immédiats liés à une volonté de diagnostiquer /traiter un « mal » en lien à un contexte spatio-temporel précis, jugé pathogène. L'œuvre, prise dans l'abstrait, fait écho à un besoin de thérapie, pareillement que dans un corpus d'analyse biologique ou psychiatrique. En premier lieu, examinons d'abord le rapport typologique œuvre/genre dans notre corpus.

## 1. Œuvre et genre

*Les Damnés de la terre* est le dernier livre de Frantz Fanon publié en 1961. Dans notre corpus, cette œuvre représente la première par ordre de publication. Elle est éditée à une période où le conflit lié à la Guerre d'Algérie approche à sa fin. La table des matières du livre nous présente cinq chapitres numérotés en chiffres romains de I à V. Le cinquième chapitre est subdivisé en trois séries A, B, C qui constituent une sorte de séquences analytiques où l'auteur présente des échantillons de personnages (sujets) européens ou algériens atteints de troubles mentaux observés dans ses thérapies cliniques.

Le second volet de notre corpus est constitué de *La Grotte éclatée* de Yamina Mechakra. C'est un roman, puisqu'il porte cette étiquette sur la couverture. Il est publié en 1979. Il s'agit du premier roman de cette écrivaine, longtemps considérée comme écrivaine à une seule œuvre avant de publier son second roman *Arris* en 1999. *La Grotte éclatée* est éditée dans l'ère post coloniale, c'est-à-dire à une époque où l'Algérie vit pleinement son indépendance politique. Il est composé de trente-deux séquences textuelles datées. La structure de l'œuvre est un mélange entre roman, poème et journal. En effet, les titres des séquences se rapprochent de la structure d'un journal puisqu'il s'agit d'indicateurs temporels, parfois spatio-temporels, qui

situent les séquences dans un cadre précis. Dans la préface, Kateb Yacine parle de « *long poème en prose qui peut se lire comme un roman* ». Yamina Mechakra a organisé son texte suivant une structure plus ou moins chronologique. Parfois nous avons des séquences qui s'enchevêtrent ou dont le titre revient deux ou trois fois comme les séquences des pages 115,116 et 117. Ces séquences portent un même titre : « Juin 1960 ».

*La Femme sans sépulture*, troisième volet de notre corpus, est une œuvre que l'éditeur et Assia Djebar, présentent également comme roman. Il en porte le sous-titre en première de couverture. Il est publié en 2002, juste après la décennie de violence qu'a vécue l'Algérie. Il est considéré comme faisant partie des derniers romans d'Assia Djebar. *La Femme sans sépulture* est composé de douze séquences textuelles titrées et numérotées de 1 à 12. Structure qui est reportée en fin de l'œuvre dans la table des matières. Les douze séquences sont précédées d'un avertissement de l'auteure et d'un prélude. Elles se terminent par un épilogue. L'héroïne du roman est Zoulikha, morte anonymement dans le maquis, sans sépulture. C'est donc un roman sur la Guerre de libération et ses séquelles, tout comme *Les damnés de la terre* et *La Grotte éclatée*.

Sur le plan typologique, *Les damnés de la terre* est une œuvre analytique appartenant au genre essai. Le *Lexique des termes littéraires* (Jarety, 2001, 168) définit l'essai comme « tout texte d'idées d'une certaine ampleur » ou bien « ouvrage de réflexion d'abord caractérisé par un ton personnel, des développements garantis par la sincérité de l'énonciateur (...) ou une écriture qui joue sur le discontinu ». Jean-Yves Pouilloux souligne que « le terme d'« essai » implique une part (...) trop grande faite à la liberté, (...). On désigne ainsi un certain nombre de textes en prose, aux formes diverses, mais comme soumis à une inspiration analogue et pratiquant des styles souvent proches les uns des autres, en dépit de l'éventail quasiment illimité des sujets. » (Pouilloux, 2021).

Les deux définitions font ressortir deux caractéristiques essentielles : la première est l'appartenance du genre à la littérature d'idées, la seconde est la liberté de ton de l'auteur quant aux sujets qu'il aborde puisque l'on parle de texte au « ton personnel » et de « part accordée à la liberté de l'auteur ». En cela, l'essai est apparenté au roman. En effet, bien que l'essai soit marqué par cette emprunte de l'hétérogénéité, n'empêche que Pouilloux souligne un caractère commun dans lequel on trouve « l'inspiration analogue », dans laquelle on pratique des « styles souvent proches les uns des autres ».

La typologie des deux autres constituants de notre corpus appartient au roman. *La Grotte éclatée* et *La Femme sans sépulture* portent en sous-titre la mention de

*roman* qui les classe d'emblée dans cette catégorie générique. Avec l'essai le roman partage la caractéristique de l'hétérogénéité. Une partie de la problématique que nous avons énoncée en introduction soulève le questionnement du rapport genre/ contexte. L'incidence du contexte sur l'œuvre renvoie au caractère référentiel des trois œuvres. Frantz Fanon, Yamina Mechakra et Assia Djebar prennent comme trame un référent extratextuel commun. La différence réside dans l'entendu de la référence temporelle. Les trois œuvres sont rédigées à des époques différentes. Nous avons un même référent spatio-temporel pour ce qui est de l'axe thématique qui renvoie à la période coloniale et la guerre d'indépendance dans les trois œuvres. Cependant *Les damnés de la terre*, *La Femme sans sépulture* et *La Grotte éclatée* sont rédigées à des périodes différentes. C'est cette récurrence dans le traitement d'un thème historique qui constitue le contexte des trois œuvres d'où l'expression *endémie du contexte* que nous avons mis en titre de cet article. Nous estimons que les trois œuvres de notre corpus s'inscrivent dans un rapport endémique à un axe thématique qui renvoie à un cadre spatio-temporel commun, et qui est récurrent chez les trois auteurs.

Notre hypothèse de départ dans le présent article est que le contexte donne des orientations communes à l'œuvre, bien que celle-ci soit produite par des auteurs différents et publiée à des intervalles de temps assez conséquents. En quoi le contexte influence-t-il l'œuvre littéraire, autrement dit, comment le caractère endémique du thème structure-t-il les trois œuvres ? Examinons, en ce qui suit, le rapport contexte/œuvre.

## 2. Œuvre et contexte endémique

L'œuvre est liée à un contexte endémique. En histoire littéraire, le contexte est « le cadre dans lequel est écrite une œuvre, avec ses référents idéologiques, sociaux ou esthétiques. » (Jarety, 2001 : 100). Le cadre peut se résumer ainsi à tout ce qui entoure la production du texte, les événements historiques, et des circonstances particulières. Toutefois, pour enlever toute équivoque, il faut souligner que le mot peut désigner soit le contexte d'écriture soit le contexte auquel renvoient les événements qui constituent le sujet de l'œuvre ou les deux à la fois. Les référents idéologiques, sociaux ou esthétique dont il est question dans la définition, ci-dessus, renvoient à l'orientation qu'en on fait l'auteur. Il s'agit bien d'une œuvre où celui-ci expose des idées relatives à une société dans une forme typologique donnée.

Lorsque l'on s'intéresse à l'aire socioculturelle dans laquelle les trois auteurs de notre corpus produisent leurs œuvres, il en ressort qu'il est question d'une

aire commune. Il s'agit bien d'un cadre spatiotemporel plus ou moins identique dans les trois livres : l'Algérie durant la Guerre de libération. De prime abord, il faut souligner une constante qui n'est pas du tout négligeable concernant ce point : jusqu'à une époque récente, une grande partie de la littérature algérienne prend comme toile de fond les événements liés à l'époque coloniale et/ou leurs répercussions. Il résulte ainsi que la tradition littéraire algérienne en fait un lieu commun puisqu'une grande partie des écrivains adoptent une écriture en lien avec leur contexte. Jean Déjeux souligne à ce propos, en élargissant le champ à la littérature maghrébine, que les écrivains maghrébins éprouvent le besoin de « revenir au terroir à la terre natale pour *se refaire une âme complète* » (Déjeux, 1980 : 43). Il y a, pour ainsi dire, une volonté d'effectuer une re-construction du présent à la lumière des événements passés. Il s'agit d'une forme de déterminisme historique. L'écrivain est « condamné à cette plongée dans les entrailles de son peuple » (Déjeux, 1980 : 43).

L'examen de la structure narrative, du cadre spatiotemporel et des personnages qui y évoluent, montre que notre corpus a pour structure des éléments de renvoi extratextuels réels. La structure de référentialité est marquée par ce que l'on appelle les marqueurs spatiotemporels, ou les indicateurs de temps, de lieux mais aussi par les personnages référentiels. Ces marqueurs fonctionnent comme des indices de liaison entre l'œuvre et l'univers externe au texte que nous nommons, indices de contexte. Ainsi, les noms de villes, les dates et les noms de personnages est ce qui fait le rapport au contexte.

*Les damnés de la terre* a pour structure spatiotemporelle l'Algérie durant la Guerre de libération. Bien que l'essai de Frantz Fanon développe en partie des idéaux qui se donnent à lire dans une approche universelle - puisqu'il traite la question de la libération des peuples sous la domination coloniale comme garantie de l'accomplissement de l'individu en société - n'empêche que l'essentiel du roman a pour thème principal le cadre algérien. La dernière partie de l'essai évoque des « cas » cliniques. Il s'agit de sujets atteints de troubles mentaux, fruit de l'expérience de l'auteur dans l'exercice de la psychiatrie à l'hôpital psychiatrique Joinville-Blida. Le lien au contexte est donc avéré par la voie des indices spatiotemporels.

Plus implicite encore, *La Grotte éclatée* est un roman de l'espace par excellence. Il s'agit d'une œuvre, certes morcelée par sa structure de composition, mais le lien référentiel au contexte de la Guerre d'Algérie est clairement assumé. Le cadre dominant dans le roman est cette Grotte qui se situerait à l'Est de l'Algérie, près des frontières algéro-tunisiennes. C'est le lieu où s'installe la narratrice du roman jusqu'à son bombardement par le napalm et son éclatement, événement qui a causé la blessure de la narratrice, la mort de son époux maquisard et la

blesse de son fils. C'est à partir de là que la narratrice s'enfuit en Tunisie libérée. Le thème du roman renvoie de façon directe aux événements de la Guerre d'Algérie. Les indices que constituent les dates de référence, aux débuts des chapitres sont sans équivoque à ce sujet.

L'examen de la structure indicielle de *La Femme sans sépulture* d'Assia Djébar, tout comme *La Grotte éclatée*, montre un lien à un cadre spatio-temporel réel. La même structure référentielle est à relever dans ce roman puisqu'il s'agit d'un roman-document comme le précise Assia Djébar dans l'avertissement placé au début de l'œuvre. Il s'agit d'événements documentés sur le personnage Zoulikha et sa descendance. L'héroïne oubliée de la Guerre d'Algérie a disparu après son arrestation par l'armée coloniale vers la fin de la Guerre. Elle ne possède donc aucune sépulture. Après l'indépendance, dans un travail d'enquête historique, Assia Djébar interroge les filles de Zoulikha, Hania et Mina dans la ville de Césarée, Cherchell, à l'Ouest d'Alger, pour le compte de son film documentaire sur les héroïnes de la Guerre d'Algérie. Il s'agit pour elle de restituer le personnage, le placer dans son cadre spatial qui est la ville de Césarée et le faire parler. Nous avons là, le seul point où la fiction reprend le dessus. Ceci est visible dans les monologues de Zoulikha créés et imaginés par Assia Djébar, comme elle le souligne dans l'avertissement du début du roman : « j'ai usé à volonté de ma liberté romanesque, justement pour que la vérité de Zoulikha soit éclairée d'avantage au centre même d'une large fresque féminine » (Djébar, 2002 : 09).

Comme nous venons de le voir, les trois volets de notre corpus sont étroitement liés au cadre spatio-temporel qui renvoie à l'Algérie durant la Guerre de libération. Cette aire socioculturelle constitue un référent récurrent pour les écrivains algériens de par le lien d'identification qu'elle exerce. L'identité des personnages est aussi le lien d'appartenance à l'espace. Les trois œuvres, objet de cet article, mettent en scène les événements qu'a connus l'Algérie durant la Guerre de décolonisation. L'Être sans le lien d'appartenance à l'espace est un exilé. Cette appartenance au cadre n'est pas forcément une appartenance par ancrage de générations d'ancêtres, nous l'avons vu avec Frantz Fanon. Mais l'enjeu principal de *Les damnés de la terre* réside dans la liberté et l'engagement pour vivre une libération. Celle-ci est en lien directe avec la notion de l'espace. Il s'agit de jouir d'un espace interdit, compartimenté par le fait de la colonisation, comme le souligne Frantz Fanon :

*Le monde colonial est un monde compartimenté (...) sur le plan de la description, de rappeler l'existence de villes indigènes et de villes européennes, d'écoles pour indigènes et d'écoles pour Européens*

(...)

*Le monde colonisé est un monde coupé en deux. La ligne de partage, la frontière en est indiquée par les casernes et les postes de police.* (Fanon, 2011 : 26-27).

C'est le même constat lorsqu'on examine le cadre spatial de *La Grotte éclatée*. L'espace comme le suggère le titre est réduit aux monts où les maquisards ont élu domicile pour se cacher. La narratrice infirmière raconte ses récits qui ont pour cadre la Grotte qui a fini bombardée par le napalm vers la fin de la Guerre. La fuite est opérée dans l'espace de l'Est algérien jusqu'en Tunisie voisine jusque-là, libérée politiquement. *La Femme sans sépulture*, traite l'espace pareillement. Il s'agit de l'Algérie de Zoulikha, morte sans sépulture quelques part dans les monts avoisinants la ville de Césarée, cadre de quête de la vérité historique sur ces femmes mortes pour l'indépendance de l'Algérie.

En effet, le rapport endémique à l'espace-cadre des trois œuvres constitue une constante et un leitmotiv à l'écriture des trois écrivains étudiés. L'écart temporel entre la publication des trois œuvres n'a pas dilué ce besoin de réinventer l'espace-cadre commun pour « guérir » des séquelles d'un passé dont la violence laisse des traces de troubles qui lui sont liées.

### 3. L'Œuvre comme thérapie

L'œuvre analyse et décrit mais elle apporte également une thérapie par un effet cathartique. Romancier et psychiatre martiniquais, Frantz Fanon est considéré comme l'un des écrivains qui ont porté la cause des peuples colonisés. Dans sa période de vie algérienne, grâce à l'observation que lui confère sa mission à l'hôpital psychiatrique de Blida, il a rédigé des œuvres qui ont pour toile de fond la réalité du contexte colonial algérien. Il s'agit d'une analyse des conséquences de la violence dans le contexte colonial et ses répercussions sur la société colonisée.

La thérapie appliquée à l'hôpital relève de la théorie socio-médicale. Dans son essai, Fanon traite un mal connu et répandu dans le contexte de la Guerre d'Algérie. L'approche de Fanon dans son écriture adopte l'analyse du contexte socio-historique à la lumière de son expérience clinique au sein de l'hôpital où il exerce. Il soumet ainsi l'écriture au même processus d'observation, d'analyse et de diagnostique pour aboutir à une œuvre-thérapie.

En effet, *Les damnés de la terre* est une œuvre analytique. Dans sa présentation, C. Chaulet souligne à ce propos que pour Fanon : « la psychiatrie n'est pas une spécialité comme une autre ; elle permet, elle impose, de comprendre les causes d'une souffrance psychique : se revendiquant membre de la grande communauté des victimes du colonialisme. » (Fanon, 2011 : 07). La thérapie qu'induit la démarche psychiatrique réside dans le traitement du mal en l'exprimant. Nous trouvons ce même procédé dans *Les damnés de la terre* :



*La première chose que l'indigène apprend, c'est à rester à sa place, à ne pas dépasser les limites ; c'est pourquoi les rêves de l'indigène sont des rêves musculaires, des rêves d'action, des rêves agressifs. Je rêve que je saute, que je nage, que je cours, que je grimpe. Je rêve que j'éclate de rire, que je franchis le fleuve d'une enjambée, que je suis poursuivi par une meute de voitures qui ne me rattrapent jamais. Pendant la colonisation, le colonisé n'arrête pas de se libérer entre neuf heures du soir et six heures du matin. Cette agressivité sédimentée dans ses muscles, le colonisé va d'abord la manifester contre les siens. C'est la période où les nègres se bouffent entre eux et où les policiers, les juges d'instruction ne savent plus où donner de la tête devant l'étonnante criminalité nord-africaine.* (Fanon, 2011 : 53-54).

Après l'analyse des causes des troubles liés au contexte de violence coloniale, Fanon participe ainsi à la thérapie collective puisque à travers son œuvre il effectue une forme de « diagnostique » et apporte un « traitement » à la problématique des troubles liés à la violence du conflit colonial et ses répercussions. Pour endiguer le mal, il faut le traiter à la source. L'œuvre tire sa force thérapeutique du fait que l'auteur utilise comme approche, une méthode scientifique. Le parallèle est donc instauré entre la psychiatrie et l'écriture.

Dans le cas de *La Grotte éclatée*, second volet de notre corpus, nous pouvons parler également d'écrivaine à double casquette : une psychiatre face à ses patients et une écrivaine face à ses lecteurs. Ce que nous estimons intéressant, c'est son profil d'écrivaine de formation psychiatrique. Très jeune, Yamina Mechakra a vécu le contexte de la révolution donc de la colonisation. Son roman est publié en période postindépendance. Ce qui renseigne sur le recule qu'elle a pu avoir vis-à-vis des événements de la Guerre de libération mais également vis-à-vis du contexte de colonisation.

Contrairement à Frantz Fanon qui a vécu une partie de sa vie en Algérie, Yamina Mechakra est née dans une ville du grand Est algérien, Meskiana Wilaya d'Oum El Bouaghi. Région qui a connu les violences de la Guerre. Cela a façonné son œuvre puisque dans *La Grotte éclatée*, le lien au contexte est assez visible. Le rapport de l'écrivaine à l'espace où se déroulent les faits de la Révolution est réel. Kateb Yacine souligne ce rapport à la terre, donc au contexte, dans la préface du roman. Il présente Yamina Mechakra comme une : « étudiante enthousiaste, ayant pratiqué la médecine sociale et la psychiatrie, elle a écrit [le] livre au milieu d'une vie cruelle et tourmentée. » (Mechakra, 2000).

L'écrivain-psychiatre a vécu l'horreur étant jeune enfant comme l'écrit Kateb Yacine dans la préface « de sa plus tendre enfance, elle garde le souvenir d'un

homme écartelé sur le canon d'un char, exposé dans la rue. Elle a vu torturer son père. Elle l'a vu mourir en lui recommandant de garder la tête haute. ». Pour montrer ce rapport immédiat au contexte de la Guerre Kateb Yacine souligne le lien cyclique à la terre en inscrivant *La Grotte éclatée* dans le rapport collectif à l'espace. « La mémoire collective parle encore aujourd'hui de passages souterrains creusés par les numides. » Cette constance est héritée des anciens Numides. Elle lie les Aurès à la Tunisie. Tous les peuples de l'Afrique du Nord sont donc liés par un destin commun. En exergue, Yamina Mechakra dédie son roman à la mémoire de son père mort durant la lutte coloniale. L'axe thématique du roman renvoie, par la voie de la structure référentielle aux événements de la Guerre. Il s'agit ainsi de relater une histoire ancrée dans un cadre spatio-temporel réel.

En effet, c'est un récit historique sur la guerre d'Algérie. La narratrice est une infirmière « montée » au maquis pour soigner les combattants. Elle le dit à la page 19 du roman : « J'étais infirmière du groupe. Je devais survivre à tous les obstacles : la vie, la santé, le sort de cette liberté que nous défendions, dépendaient de la volonté de ceux qui avaient pris les armes » (Mechakra, 2000 : 19). L'infirmière décrit son quotidien fait de scènes traumatisantes par leur extrême violence :

*Parmi les blessés, il y avait un enfant. Ses yeux noirs et vifs creusaient un visage blanc et décharné. Il fallait l'amputer des deux jambes.*

*Quand je relevai la tête, je réalisai le carnage. Que de mutilés ! Quel était le crime de ces hommes nés pour vivre et que l'on avait tués ? Quel avait été le tort de ces hommes auxquels on n'avait pas laissé le temps d'aimer ?* (Mechakra, 2000 : 22).

Dans un de ses dialogues avec les blessés qu'elle reçoit, la narratrice rapporte le témoignage de celui-ci :

*J'ai vu deux garçons la tête rasée, les yeux bandés, enchaînés. Tu sais, j'ai vu leur mère griffer le sol et se tordre de douleur. Je n'ai pas vu de larmes sur ses joues. Ma mère m'a dit que ses enfants étaient son seul bien. Son unique héritage.* (Mechakra, 2000 : 24).

Après ce traumatisme, la mère perd ses repères et vit accrochée à ce drame « tous les soirs, elle vient gratter la tombe de ses fils, frapper sa face contre le sol et gémir. » (Mechakra, 2000 : 24).

En octobre 1958, la narratrice perd son bras et son mari Salah dans un bombardement de la grotte qui les abritait au napalm, elle raconte ce souvenir traumatisant une fois en Tunisie : « centre Psychiatrique de la Manouba, Je n'admettais pas de monde vivant. Je réclamai la folie, je voulais me libérer des autres, de moi, du souvenir. » (Mechakra, 2000 : 96).

Pour Yamina Mechakra, la thérapie au mal réside dans la libération des hommes et de l'espace. Dans un monologue la narratrice parle à son fils : « je dis à mon fils Alger languissante et blessée, tremblant pour l'indépendance. (...) Je dis à mon fils La Kabylie et Amirouche, Tlemcen et sa colère, Oran et sa revanche. » (Mechakra, 2000 : 118). Yamina Mechakra « vante » aussi la thérapie d'un vivre ensemble dont le seul leitmotiv serait un humanisme harmonieux loin des violences et des atrocités de la Guerre, la narratrice parlant de Kouider :

*Je lui chantai une romance où lui et moi marcherons côte à côte ; une romance où il n'y aura ni vainqueurs, ni vaincus. Ce sera une route droite où nos pieds n'auront pas de poids. Un lac tranquille où sur ses mains, nénuphars ouverts, je poserai mes lèvres, une symphonie originelle où nous façonnerons chacune des notes* (Mechakra, 2000 : 120).

Dans le troisième volet de notre corpus, tout comme l'essai de Fanon et le roman de Mechakra, il s'agit d'une trame liée à l'histoire de l'Algérie sous la guerre. Assia Djebar est de formation dans le domaine des sciences historiques, discipline plus proche encore de l'objet de son roman. De par sa démarche, Assia Djebar opère une analyse du contexte qui se rapproche de celle de Fanon et Mechakra. Sa méthode consiste en un processus qui est proche de la méthode scientifique. Elle va de l'observation, de l'analyse jusqu'à la « thérapie » qu'apporte l'écriture. Dans l'Avertissement placé au début du roman, l'écrivaine insiste sur le caractère documentaire de son travail d'investigation qui a précédé l'écriture : « dans ce roman, tous les faits et détails de la vie et de la mort de Zoulikha, héroïne de ma ville d'enfance, pendant la guerre d'indépendance de l'Algérie, sont rapportés avec un souci de fidélité historique, ou, dirais-je, selon une approche documentaire. » (Djebar, 2002 : 09). L'écriture fait donc écho à un processus d'écriture/analyse d'un fait lié à un contexte qui est celui de la Guerre. Le sacrifice de Zoulikha et sa mort sans sépulture relèvent un trouble lié à l'histoire. Ce trouble est visible dans le monologue de Zoulikha ressuscitée :

*De la longue durée de la torture et des sévices, ne te dire que le noir qui m'enveloppait. Peut être étais-je étendue dans une tente, peut-être dans une cahute de campagne - le camp immense des suspects, des arrêtés pour les interrogatoires, ne semblait pas loin. (...) je n'ai plus entendu mes bourreaux, je ne percevais même plus mes rôles ... Est-ce que, si cela continuait, la torture sur mon corps (...) un corps - peau jetée en dépouille à même le sol gras* (Djebar, 2002 : 09).

La thérapie dans *La Femme sans sépulture* est d'abord le fait de l'écriture en elle-même : « pour que la vérité de Zoulikha soit éclairée d'avantage » (Djebar,

2002 : 09). Mais dans l'inconscient collectif, la thérapie réside dans la lutte contre/pour l'amnésie. Oublier pour vivre. Ou plutôt oublier pour se re-construire. Dans l'épilogue du roman, Assia Djebar souligne ceci : « dans ma ville, les gens vivent, presque tous, la cire dans les oreilles : pour ne pas entendre la vibration qui persiste du feu d'hier. Pour couler plus aisément dans leur tranquille petite vie, ayant choisi l'amnésie. » (Djebar, 2002 : 236). L'écrivaine tente de faire revivre la mémoire pour extraire le mal lié au traumatisme de la Guerre afin d'apporter un apaisement par la parole accordée aux femmes de Césarée : « l'image de Zoulikha, certes, disparaît à demi de la mosaïque. Mais sa voix subsiste, en souffle vivace : elle n'est pas magie, mais vérité nue, d'un éclat aussi pur que tel ou tel marbre de déesse, ressorti hors des ruines » (Djebar, 2002 : 242).

C'est ainsi donc que les trois volets de notre corpus, s'inscrivent dans une démarche de reconstruction et de « traitement » des séquelles liées à l'histoire en procédant d'une démarche qui se veut proche de la méthode psycho-médicale dans le traitement du contexte.

## Conclusion

L'idée de rédiger cette réflexion, répond à la problématique du lien de l'œuvre à son contexte et la manière dont celle-ci représente la réalité extratextuelle. À cet effet nous avons choisi trois œuvres de trois écrivains différents comme corpus. Ces trois œuvres sont publiées à des intervalles de temps pour nous permettre d'examiner le caractère constant dans le traitement du contexte que constitue le cadre de référence des trois œuvres. Pour traiter cette problématique, nous avons pris comme démarche une approche comparative. Il s'agit d'examiner un corpus littéraire à la lumière de la méthode d'observation/analyse/diagnostique propre aux sciences médicales. Nous estimons que l'examen du rapport de cause à effet est identique selon qu'on est dans l'étude d'un corpus de textes ou celui de sujet/objet/échantillon qui relèverait des sciences naturelles. Ainsi les mêmes causes produisent les mêmes effets.

C'est à partir de là que nous avons intitulé notre article *Endémie du contexte et thérapie d'un genre*. L'intitulé en soi porte les marques de comparaison en usant de deux concepts dont le sens propre relève des sciences médicales : *endémie* et *thérapie*. L'examen de notre corpus d'abord sur le plan de sa structure, puis dans son lien récurrent au contexte nous a conforté dans notre démarche. En effet notre conclusion renferme deux affirmations qui font suite au cheminement de l'analyse du corpus : la première est que le contexte endémique détermine les choix formels de l'auteur ; la seconde est relative à l'œuvre. Celle-ci décrit

et diagnostique en identifiant les « troubles » et malaises sociohistoriques qui sont liés au conflit colonial qu'a connu l'Algérie durant sa Guerre de libération. Les trois volets de notre corpus se veulent une forme de réponse thérapeutique à ce contexte « pathogène ». L'écriture guérit en exprimant.

En effet, le contexte est endémique non seulement par sa récurrence mais parce qu'il porte les troubles et les stigmates de la violence coloniale, c'est ce qui ressort des deux romans d'Assia Djebar et de Yamina Mechakra. Le contexte de colonisation engendre, par ailleurs, de la violence comme le montre Fanon dans *Les damnés de la terre*. L'écriture littéraire permet ainsi d'interroger le passé du conflit colonial, donné comme première cause qui engendre des « troubles » endémiques.

Par ailleurs, l'écriture et la mise en texte de l'histoire des internés atteints de troubles mentaux dans *Les damnés de la terre* ; de l'infirmière blessée et traumatisée par la disparition de son époux dans *La Grotte éclatée* et de Zoulikha morte sans sépulture dans *La Femme sans sépulture*, va au-delà du simple processus descriptif de la violence du contexte. Il s'agit aussi de thérapie par quoi les auteurs cherchent une guérison plus ou moins des séquelles du passé. À ce titre, la littérature est à placer au même rang des sciences thérapeutiques. Elle obéit au même processus que lorsque l'on est face à une endémie qui touche une étendue géographique, ou un corps sain. La littérature prend comme cadre d'observation et d'analyse un espace soumis aux lois de la colonisation. Cet espace porte en soi des éléments pathogènes (ségrégation, violence, compartimentation de l'espace, etc.), comme le montre Frantz Fanon. Elle en extrait les faits, les soumet à l'analyse et à l'observation. Elle apporte également des réponses qui agissent comme thérapie. La première des thérapies c'est de diagnostiquer l'origine du « trouble » et permettre ensuite de le dire par la voix/e des personnages mis en fiction. Dans le cas des trois volets de notre corpus, l'œuvre littéraire est adaptée à un besoin contextuel. La fiction est mobilisée pour contribuer à répondre à des aspirations réelles de guérisons des séquelles de l'Histoire. C'est en cela que le caractère endémique du contexte détermine et façonne l'œuvre chez les trois écrivains étudiés.

## Bibliographie

- Achour C., Rezoug S. 1995. *Convergences critiques*. Alger : O.P.U.
- Bererhi, A., Chikhi, B. 2002. *Algérie ses langues, ses lettres, ses histoires. Balises pour une histoire littéraire*. Blida : Edition du Tell.
- Bouzar, W. 2006. *Roman et connaissance sociale*. Alger : O.P.U.
- Boyer, A-M. 1996. *Éléments de littérature comparée, Tome III, Formes et Genres*. Paris : Hachette. coll. « Les Fondamentaux ».
- Déjeux, J. 1980. *Littérature maghrébine de langue française*. Sherbrooke : 3<sup>e</sup> édition. Naaman,

- Djebar, A. 2002. *La Femme sans sépulture*. Paris : Albin Michel.
- Fanon, F. 2011. *Les damnés de la terre*. Alger : ENAG.
- Jerrey, M. 2001. *Lexique des termes littéraires*. Paris: LGF.
- Goldenstein, J-P. 1989. *Pour lire le roman*. Paris : J. Duculot.
- Mingueneau, D. 1993. *Éléments de Linguistique pour le texte Littéraire*. Paris : 3<sup>e</sup> édition. Dunod.
- Mechakra, Y. 2000. *La Grotte éclatée*. Alger : ENAG.
- Pouilloux, J-Y. « Essai, genre littéraire », Encyclopædia Universalis.  
[En ligne] : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/essai-genre-litteraire/> [consulté le 1 mars 2021].



# Rupture thématique et hybridité organique dans l'œuvre de Kaouther Adimi

**Badreddine Loucif**

Université de Khenchela, Algérie

loucifbadre@gmail.com

Reçu le 29-01-2021 / Évalué le 26-02-2021 / Accepté le 11-03-2021

## Résumé

Loin du regard colonial ou postcolonial que l'on pose généralement sur la littérature algérienne d'expression française, nous avons essayé de proposer un paradigme prospectif différent, celui du postmodernisme romanesque, pour étudier l'œuvre de Kaouther Adimi. Cela participera au repositionnement de cette littérature par rapport à l'idée, un peu plus générale, du postmodernisme. En mettant l'accent sur son avant-dernier roman *Nos richesses*, nous avons eu recours à une analyse des structures et des trames narratives pour étudier l'hybridité que nous avons qualifiée d'organique. De même, nous avons pu mettre au jour une certaine difficulté (postmoderne) à clore dans l'œuvre de cette auteure.

**Mots-clés :** Adimi Kaouther, *Nos richesses*, postmodernisme romanesque, hybridité organique, hétérogénéité

## القطيعة الموضوعاتية والتجهين العضوي في أعمال كوثر عظيمي

### ملخص:

بعيداً عن النظرة الكولونيالية أو ما بعد الكولونيالية التي يتم وضعها عموماً على الأدب الجزائري الناطق بالفرنسية، حاولنا اقتراح ما بعد الحدائثة الأدبي لدراسة عمل كوثر عظيمي. سيساعدنا هذا في انظر إلى هذا الأدب بعين مغايرة، عين ما بعد الحدائثة وهذا بالتركيز على روايته قبل الأخيرة ثروتنا. استخدمنا تحليل الهياكل والسرد لاستكشاف التجهين الذي أطلقنا عليه التجهين العضوي. وبالمثل، تمكنا من تسليط الضوء على صعوبة اختتام روايات هذه الكاتبة والتي نحسبها نهايات ما بعد حدائثة.

**الكلمات المفتاحية:** ما بعد الحدائثة الرومانسية، التجهين العضوي، التغايرية، الامتقانية / المغلاقية

## Thematic rupture and organic hybridity in the work of Kaouther Adimi

### Abstract

Far from the colonial or postcolonial viewpoint that is generally taken on the Algerian-French speaking literature we have tried to propose a new prospective paradigm, that of novelistic postmodernism, to study the work of Kaouther Adimi. This will contribute to the repositioning of this literature in relation to the general idea of postmodernism. Focusing on her penultimate novel *Nos richesses* (Our riches), we have used an analysis of structures and the narrative plot to study

the hybridity which we have qualified as organic. Similarly, we have been able to uncover a certain (postmodern) difficulty in closing this author's work.

**Keywords :** Adimi Kaouther, *Nos richesses*, romanesque postmodernism, organic hybridity, heterogeneity

## Introduction

La littérature algérienne d'expression française a trouvé l'une de ses principales raisons d'être dans une dualité comme mode de résistance envers le discours colonial et son idéologie. Elle a été longtemps caractérisée par une protestation contestataire et identitaire qui a reflété une revendication territoriale et/ou civilisationnelle, engendrant ainsi les mêmes paradigmes introspectifs qui se sont proposés d'en faire la critique. Pour les tenants de cette critique, c'est la langue de *l'Autre* comme expression de ce qu'il y a de plus intime qui va traduire, en partie, un *entre-deux* fluctuant entre les deux pôles de la liberté et de l'aliénation, de la culture et de l'acculturation, de l'enracinement et de l'exil, mais aussi et surtout de l'identité et de l'altérité. À croire la majorité des publications scientifiques, universitaires ou autres, on dirait que cette littérature ne peut être étudiée d'une manière autre que celle qui a fait le choix d'une vision binaire (et/ou dualiste), la restreignant injustement à une écriture de soi qui s'opposerait inexorablement à celle d'autrui. Il n'est pas question pour nous d'avoir la prétention de revenir, ici, sur l'emploi d'un tel arsenal critique, qui, par ailleurs, était largement justifié dans le contexte socio-historique qui a vu naître cette littérature ; bien au contraire, nous allons essayer, dans cet article, de proposer une autre lecture qui s'éloigne un peu de la tradition critique (parfois restée en porte-à-faux) pour rendre compte de la richesse incontestable de cette littérature.

Partant de cette profonde conviction, nous pensons qu'il n'est plus possible de poser un regard critique sur un texte d'un Feraoun de la même manière que l'on poserait sur un texte d'une Adimi, qui, comme nous allons le voir, s'est accommodée avec l'Histoire qu'elle intègre dans ses récits, sans pour autant en faire son Thème principal et obligatoire. À l'image de son avant-dernier roman, *Nos richesses*, Adimi est arrivée à raconter plusieurs faits du passé algérien avec retenue et lucidité, en proposant un regard neuf et désaffecté, celui d'une jeune auteure qui n'a connu la colonisation qu'à travers les histoires qu'on en raconte. L'œuvre d'Adimi comme échantillon nous servira à montrer l'innovation scripturale qui marquera la rupture, ou du moins la concrète émancipation, par rapport à ce que cette littérature a connu avec ses pairs. Comme nous allons le voir, il s'agira dans *Nos richesses* d'une hybridité organique qui s'est manifestée à travers une hétérogénéité mise en texte avec un montage structural consciencieux. Nous confirmerons avec les deux



autres romans d'Adimi, *L'envers des autres* (polyphonique, se jouant de la division chapitrale) et *Des pierres dans ma poche* (fragmentaire et construit à rebours), qu'elle tient là une écriture qui reflète des préoccupations esthétiques contemporaines, se souciant de la forme comme indistincte du contenu. En d'autres mots, nous postulons qu'il n'est plus question de la même écriture réaliste qui a fait ses preuves dans les années cinquante et éprouvée jusqu'aux années quatre-vingt-dix, mais d'un renouvellement des codes esthétiques qui confirmeront les nouvelles orientations du roman algérien.

À cet effet, nous posons l'hypothèse d'une ouverture (au sens large du terme) de la part des nouveaux romanciers, vers d'autres formes (intertextuelle, stylistique, générique etc.) et une réelle volonté de leurs parts pour s'affranchir des valeurs de la modernité (basées sur l'opposition et la dialectique) pour les remplacer avec ceux de la postmodernité qui prennent en considération la complexité du monde en essayant d'y rendre compte avec plus de dialogisme, d'éclectisme scriptural et de pluralité d'approche. Pour vérifier cette ouverture, nous devons adapter de même notre approche et définir cette écriture par rapport au concept, un peu plus général, du postmodernisme. Ayant conscience de la modestie de notre corpus, nous mesurons la portée modérée de notre tentative critique pour la vérification d'un tel paradigme quant à cette littérature. Nous espérons tracer, ici, quelques pistes pour d'ultérieures études plus conséquentes et peut-être pluridisciplinaires qui permettront de mieux cerner cette approche.-

## 1. Le postmodernisme littéraire

Ce qui a longtemps motivé l'approche coloniale ou postcoloniale de la littérature maghrébine d'expression française vient du fait que sa spécificité majeure, son hétéroglossie constitutive, « met en œuvre des dispositifs de métissage [...] qui manifestent le travail de l'altérité au cœur même de la problématique identitaire » (Gontard, 2003b : 89-90). L'autre particularité de cette littérature et inhérente à la première, c'est qu'elle s'est constituée « dans un entre-deux langues » (Bonn, 2007 : 11).

Avec le recul de la nouvelle génération d'écrivains, le rapport entre les deux langues a laissé la place au rapport beaucoup plus actuel qui existe entre la langue et la culture. S'il n'y a plus (ou peu) de doute quant à leur identité nationale, il y a de quoi disserter en ce qui concerne leur identité culturelle. Le problème afférent au rapport langue/identité culturelle se poserait « non pas à partir de l'individu comme monade mais comme être communicant, [...] dépendant non de ses origines, mais de ses relations, de ses interrelations, [et] de ses échanges »

(Abdallah-Pretceille, 1991 : 308). Cette question complexe de la dimension culturelle du langage, désormais accompagnée de celle de l'identité, peut être associée au « blocage social » (Gontard, 2003b : 93) qui a caractérisé la politique des pays du Maghreb à une certaine période où l'écrivain, d'une manière générale, s'est retourné sur lui-même, « passant d'une littérature de l'*idem* (où il se fait le porte-parole d'une identité collective) à une littérature de l'*ipse*, c'est-à-dire du moi » (*Ibidem.*). Il a pu ainsi dépasser le problème de l'altérité pour l'intégrer au sein d'une problématique plus générale qui est celle de la *communicabilité*. L'approche postcoloniale a perdu donc de sa pleine pertinence, d'une part parce que les contextes historiques, mais aussi linguistiques, ne sont plus les mêmes, et de l'autre, à cause de son désintérêt du matériau textuel, comme cela a été noté par Dominique Combe qui affirmait en consultant « le sommaire des grands classiques de la théorie postcoloniale [...] l'absence des notions critiques relatives au texte » (Combe, 2011 : 20).

Notons enfin que la recherche dans « l'immense majorité des publications dans le domaine [de la théorie postcoloniale] paraît tout simplement ignorer la problématique des genres, à laquelle elles préfèrent tout naturellement celle du *genre* » (*Ibid.*, p. 20).

Pour nous, le postmodernisme (témoin d'une crise généralisée et d'un malaise civilisationnel) sera considéré comme une approche qui se basera sur un constat d'indices qui vont s'accumuler pour tendre vers de nouvelles conceptions, éloignant les arts et la littérature de ce qu'ils ont pu connaître à l'époque moderne. Peu importe la controverse que suscite ce terme, il nous servira pour identifier une certaine esthétique, ou du moins une posture postmoderne du roman algérien. En repositionnant ce dernier dans sa réalité socioculturelle, l'inscription théorique de cette analyse se situera dans la continuité directe des travaux de Marc Gontard qui a été le premier à associer le postmodernisme à un cas particulier de la littérature maghrébine d'expression française, la littérature marocaine.

Pour amorcer ce repositionnement comme préalable à notre analyse proprement dite, nous estimons qu'il ne faut pas négliger un élément important dans la biographie de notre auteure : la décennie noire comme crise majeure dans l'Histoire contemporaine survenue en Algérie au début des années 90.

Rien que par le fait d'être née à Alger et vivant depuis 2009 à Paris, elle satisfait au critère de mobilité qui caractérise l'auteur francophone postmoderne qui devient au fil de ses différents voyages (et rencontres) « un écrivain nomade ». Cela contribuerait à donner « à son regard un caractère nettement décentré, apte à saisir le Différend et à explorer, dans ses propres discontinuités, le travail de

la trace contre le monologisme des discours ataviques » (Gontard, 2003a : 18). Le nomadisme (assorti nécessairement d'interculturalisme), ainsi que le rapport « diglossique ou bilingue au réel » (*Ibidem.*), ont permis à Adimi, tel que Gontard envisage de l'auteur maghrébin, d'entrer dans la postmodernité. Devant cette double perspective qui s'ouvre à elle, Adimi, « désinvesti[e] d'une maghrébinité trop monologique, se découvre d'abord écrivain, c'est-à-dire seul[e] et multiple » (*Ibid.* 16).

En ce qui a trait à l'œuvre de cette auteure, nous avons pu relever certaines caractéristiques inhérentes à la littérature postmoderne. Ainsi, « discontinuité, hétérogénéité, renarrativisation, parodie, [...] [et] auto-représentation » (Gontard, 2003b : 72) sont des éléments dont les aspects formels y sont concrétisés, comme nous allons le voir ci-dessous, à travers une organicité, une construction structurale recherchée et enfin une sorte de difficulté à clore.

## 2. L'organicité d'une écriture postmoderne

Dès les premières pages de *Nos richesses*, nous sommes interpellé par le caractère hétéroclite de sa division chapitrale. Écrit en contrepoint, ce roman est composé de trois récits distincts : une fiction traditionnelle, un journal intime et une chronique historique. Sans que l'un se dispute la primauté énonciative avec les autres, ils évoluent en alternance, avec des résonances et un système d'écho que nous allons essayer de restituer. Cette hétérogénéité, comme marques de fabrique de la littérature postmoderne, a été exploitée d'une manière systématique dans ce roman.

Leurs imbrications s'est opérée de la manière suivante : le premier récit raconte (sous la forme d'un roman traditionnel, divisé en sept chapitres) l'histoire, au présent, du personnage principal. Le deuxième récit raconte, sous forme de chronique historique, les grandes dates de l'Histoire de l'Algérie. Le troisième et dernier récit raconte, dans un pseudo-journal, la vie professionnelle et l'acharnement de l'éditeur Edmond Charlot pour sauvegarder sa maison d'édition. Pour éviter la confusion avec les autres récits, tout en renforçant l'aspect réaliste. Notons que pour éviter la confusion, chaque récit est introduit de manière différente.

De prime abord, nous pouvons avancer que ces trois récits sont le parfait exemple d'une tension qui existerait entre « tradition et innovation, [entre] conservation et renouveau » (Huysen, 2004 : 48). Elle est saisie dans la relation entre le présent (du personnage principal) et le passé (des deux autres récits de l'Histoire de l'Algérie et celui du journal intime de Charlot), non en tant que dualité, mais en tant que prolongement. Cette tension marque la volonté d'une rupture avec le modernisme.

Dans *Nos richesses*, le rapprochement entre les trois récits amenuise la frontière qui sépare la fiction et la pseudo-réalité du journal intime d'une part, et celles des faits historiques d'autre part. Ce rapprochement correspond à une esthétique postmoderne qui propose une versification des sources de la « vérité », loin de tout dogmatisme idéologique, pour marquer son « incrédulité à l'égard des métarécits » (Lyotard, 1979 : 7) ou à celui des points de vue totalisants. Varier les genres, c'est aussi varier le matériau langagier par lequel l'auteur essaye de raconter une histoire et d'exposer sa vision du monde. Ces variations peuvent être une alternative aux « interférences que le médium "langage" peut exercer entre les faits et la perception qui nous en est donnée » (Aji, 2008). Ce roman a voulu raconter une histoire donnée, à un moment donné, comme un amalgame d'une pluralité de faits qui reflète la complexité du monde. La littérature postmoderne ne veut plus simplifier les histoires qu'elle raconte. « Le conteur "naïf" et "omniscient" n'existe plus » (Kibedi, 1990 : 16) ; il éprouve de la « méfiance vis-à-vis des prétentions [...] à donner une interprétation cohérente du sens de l'histoire » (Berten, 1991 : 98).

C'est donc un discours trivocal qui s'est exprimé à travers ce roman. Il a été pris en charge par trois instances énonciatrices qui ont adopté pour chacun un point de vue narratif différent.

### 3. La Structure

*Nos richesses* est une tentative qui a visé à tromper le langage non pour refléter, mais pour raconter une réalité plurielle, confirmant, suivant notre approche, que la langue a perdu de sa pleine habilité à rendre compte de la vision totalisante de la réalité. Ainsi, Adimi a réussi à mettre en parallèle, d'une manière fragmentaire, trois récits pour raconter une histoire qui se situe au niveau de leur imbrication chronologique. « La réalité [suivant sa conception postmoderne] n'est plus à penser comme une référence objective, extérieure au discours, mais comme constituée dans et par le langage » (Chartier, 1997 : 94).

Il s'agit indéniablement d'une division chapitrale recherchée. Formellement rigoureuse, elle s'est instaurée en une véritable structure, s'éloignant ainsi du modèle traditionnel du roman algérien qui privilégie généralement la successivité (numérale) dans la division de son texte en chapitres. Nous avons pu observer qu'entre les sept chapitres du récit du personnage principale (numéroté de 1 à 7), viennent s'intercaler d'une manière ordonnée et systématique les deux autres récits (toujours en premier la chronique historique, puis celui du carnet de Charlot). Cette structure est encadrée par deux chapitres liminaires intitulés "Alger, 2017".

Avec cette structure, Adimi a restructuré le temps (qui n'est plus un temps linéaire au sens réaliste du terme) en le réordonnant suivant une composition séquentielle et cyclique. La chronologie est respectée, mais réordonnée dans le but de renarrativiser le récit. La structure a donc contribué à la cohérence du texte et cela malgré son hétérogénéité. Le résultat obtenu est une sorte d'hybridité organique. Cette métaphore de l'organisme peut être confortée par la présence d'une enveloppe corporelle (textuelle) qui s'est matérialisée, comme nous avons pu le constater, avec l'encadrement de deux chapitres qui se sont complètement détachés des trois récits.

C'est le même constat relatif à l'hybridité (mais en moins visible) que nous avons pu faire dans *Des pierres dans ma poche*. Elle a été réalisée grâce à un assemblage de différents types de fragments. Le récit (qui raconte avec ironie l'histoire d'une femme célibataire qui veut se rendre au mariage de sa sœur au bled), est ponctué avec des incursions de fragments textuels moins conséquents que ceux du récit principal. Nous avons pu les classer selon une typologie sommaire, mais qui reste assez suffisante pour montrer l'aspect hybride de ce roman : Il y a des fragments récapitulatifs comme l'exemple de la page 66 : « À retenir : une jeune fille de bonne famille boit des jus de pamplemousse et rit en faisant *hihihi* », et il y a ceux qui peuvent être qualifiés d'anaphoriques comme ceux qui transcrivent les dialogues des coups de téléphone avec la mère de la narratrice (p. 26, 41, 69, etc.). Le troisième type est proverbial : « Les femmes mariées ne se souviennent pas de ce qu'est un cœur brisé » (p. 90). Le dernier type rend compte de réflexions ponctuelles formulées par la narratrice : « Il paraît que les femmes célibataires courent davantage le risque de se faire violer que les femmes mariées » (p. 106).

En ce qui concerne le roman polyphonique *L'Envers des autres*, l'auteure a essayé de raconter une seule réalité à travers plusieurs points de vue (incarnés par plusieurs voix narratives) et cela pour se démarquer de l'écriture réaliste et l'omniscience de son narrateur. C'est une hybridité énonciative qui a permis aux habitants d'un immeuble algérois (un fou, une adolescente, une grand-mère, un pervers etc.) de prendre la parole.

Cette posture a été adoptée par plusieurs auteurs modernes pour approcher au plus près la réalité dans leur tentative de rendre compte de la vérité. Mais le rapprochement avec l'approche moderniste s'arrête là. En fait, tel qu'utilisé ici, c'est un procédé qui n'a pas la même intention puisqu'on est loin d'une vision exhaustive de la réalité. Au contraire, on demeure dans une vision incomplète de celle-ci, malgré la démultiplication des approches pour la cerner. Effectivement, dans ce roman, il n'y a que des visions parcellaires qui ne se recoupent pas pour donner une vision globale de la réalité. Ce procédé de la polyphonie n'a fait que

décentraliser la narration en fragmentant une seule voix narrative en plusieurs sous-voix et dont la somme ne recouvre pas la même réalité diégétique.

#### 4. Des romans sans fins

Dans ce dernier titre, il s'agira principalement de cette difficulté à clore (évoquée plus haut) qui correspond à un point commun partagé par tous les romans étudiés de Kaouther Adimi. Cette difficulté semble suivre « la voie [...] de l'indécidable, devenu l'un des traits les plus célébrés de la poétique postmoderne » (Michaud, 1985 : 85). Pour s'en assurer, nous allons donc nous pencher sur les espaces excipitiels des trois romans de notre auteure, tout en indiquant leurs caractères postmodernes.

Commençons par *L'Envers des autres* qui, rappelons-le, est constitué de onze chapitres, portant chacun comme titre le nom de la voix qui le prend en charge (Adel, Kamel, Sarah, etc.), et allons directement à son prologue où c'est l'auteure qui reprend la parole freignant, d'une manière discrète, un extrait d'un fait divers.

Le lendemain matin, on pouvait lire dans quelques quotidiens de bref entrefilet :  
“ *un jeune homme s'est suicidé hier. Ses proches sont sous le choc. Les voisins disent ne pas comprendre les raisins d'un tel acte.*”

L'épilogue d'un roman désigne un court récit « ou le tableau d'un ensemble de faits qui sont censés s'être passés après l'action du roman ou du drame » (Dictionnaire de l'Académie française, 8ème version). Il peut aussi préciser « ce qu'il est advenu des principaux personnages après le dénouement » (Dictionnaire de l'Académie française, 9ème version). Qu'il s'agisse du fait qui *s'est passé après l'action du roman*, ou de précision apportée à ce qui est advenu après le dénouement, à lire l'épilogue ci-dessus, on est sûr que le roman est centré sur l'histoire d'Adel. Une hiérarchie énonciative entre les différentes voix présentes dans ce roman peut être envisagée. Elle permet l'identification d'une phase terminale, le *dénouement* du roman. Sans cela, nous serions devant une concaténation de voix qui se valent diégétiquement ; une addition de points de vue qui peut se poursuivre, théoriquement, jusqu'à l'infini, sans que cela ne crée un quelconque effet de finition (thématique ou structurelle).

L'histoire d'Adel commence avec le premier chapitre et revient pour une deuxième et dernière fois au septième. Les chapitres intermédiaires renvoient, pour trois d'entre eux, à une nuit évoquée dans le premier chapitre. Ces renvois se poursuivent jusqu'au neuvième chapitre pour disparaître définitivement dans le dixième et le onzième qui semblent n'être qu'une excroissance sans lien direct avec l'histoire principale.

Il y a un prolongement diégétique qui lie tous ces chapitres, sauf les deux derniers qui racontent leur propre récit, comme si le fil narratif du récit principal constitué par l'histoire d'Adel se coupait juste avant ces deux derniers chapitres et plus précisément avec la dernière phrase du premier chapitre : « Je marche avec l'envie de courir, de piquer un sprint jusqu'à Adel. Son odeur suinte des murs » qui répondrait à l'une des phrases du second chapitre d'Adel : « Je rase les murs ».

Les deux derniers chapitres ne font aucune allusion à la première nuit de ce premier chapitre, et n'ont guère l'air de se situer dans la même diégèse. C'est une sorte de postface fictionnelle qui a été « attribuée à un personnage narrateur » (Genette, 1978 : 165), (ici, en l'occurrence deux) qui porte un discours post-liminaire, pris en charge par un énonciateur intratextuel. C'est donc une fin qui a été suivie par deux autres chapitres comme postface fictionnelle mais, qui toutefois a été chargée de « valeurs terminales » (Ruffel, 2007). L'incidence directe de cet effet a participé à « retravailler le récit et la narration à partir de l'approche énonciative du point de vue » (Pier et al., 2010 : 127), participant ainsi à la volonté de le renarrativiser.

Et c'est le même constat dans *Des pierres dans ma poche*, avec un traitement similaire de sa phase terminale. Ce récit est construit d'une manière à décompter le temps jusqu'à l'événement principal de l'histoire. En effet, depuis le début du roman, et plus exactement à partir du deuxième chapitre (lorsque la mère de la narratrice annonce à cette dernière que sa « petite sœur va se marier ! » (p. 17)), on assiste à un compte à rebours qui va nous mener à ce jour tant attendu par la sœur et autant redouté par la narratrice puisqu'il « ne reste que [elle] à marier ! » (*Ibidem*). Un crescendo vers cet événement qui va se révéler *décevant* puisque le texte ne va pas jusqu'au bout de sa promesse et se termine sans arriver au jour du mariage. Un compte à rebours qui s'est vu de plus en plus explicite dans le dernier quart du roman comme le montrent les extraits qui suivent : « Huit jours » (p. 128), « cinq jours » (p. 132), « trois jours », (p. 142) « Demain » (p. 149), etc.

Après les retrouvailles avec sa mère, la narratrice n'aborde plus le sujet de la fête de mariage de sa sœur, mais revient au passé pour raconter « la veille de [son] déménagement à Paris » (p. 172) et fait des promesses dans le dernier chapitre : « Un jour, je reviendrai vivre ici » (p. 174). La fin telle qu'attendue, suivant l'acheminement de ce compte à rebours, n'advient pas. Elle a été escamotée et remplacée par un prolongement consistant en un retour au passé et une projection dans le futur. Il s'agit là aussi d'un procédé important dans le roman postmoderne : la déconstruction du métarécit et des mythes fondateurs tels que ceux bâtis sur la causalité comme seul lien entre leurs commencements et leurs fins.

Qu'en est-il du cas du dernier roman de notre analyse, *Nos richesses*. Pour mieux appréhender le traitement qui a été réservé à sa fin, nous devons l'étudier à travers la relation qu'elle entretient avec son commencement. En effet, et hormis le fait qu'ils encadrent formellement les autres chapitres (comme nous l'avons fait remarquer plus haut), ils nous semblent répondre à des exigences similaires à celles des espaces préfaciels, telles que définis par Gerard Genette dans *Seuils*.

Dans son chapitre d'ouverture, l'auteure a passé en revue un condensé de plusieurs faits historiques (près de 200 ans d'Histoire) en seulement 2 pages. C'est une ouverture qui présente le roman, et comme le ferait une préface, elle essaie de « donner [au lecteur] quelques idées de la suite » (Genette, 1978 : 222) de l'histoire. Entre autres exemples, nous n'en citerons que le dernier paragraphe qui résume bien l'aspiration diégétique du roman tout en tentant une évocation explicative de son titre : « Face à l'Histoire, la grande, celle qui a bouleversé ce monde mais aussi la petite, celle d'un homme, Edmond Charlot, qui, en 1936, âgé de vingt et un ans, ouvrit la librairie de prêt *Les Vraies Richesses* » (p. 11).

Dans le chapitre de clôture, nous devons signaler l'incursion d'une phrase autoréférentielle où c'est l'auteure, incontestablement, qui se dévoile, en prenant la parole (comme elle l'a déjà fait dans *L'Envers des autres*) pour divulguer l'une des fabulations (au sens d'affabulation) qu'elle a utilisée dans son roman : « Vous vous trouverez devant l'ancienne librairie des Vraies Richesses dont *j'ai imaginé* la fermeture mais qui est toujours là » (p. 201, c'est nous qui soulignons). En accueillant ainsi un « commentaire auctorial » (Genette, 1978 : 8), ce chapitre acquiert une fonction préfacielle.

Pour sceller encore plus cette fonction spéculaire qu'ils ont en commun, ces deux chapitres sont dotés de la même instance énonciatrice (tout en demeurant différente de celle des chapitres intermédiaires). C'est un « vous » qui s'adresse directement au lecteur, sachant que le principal « destinataire de la préface [n'est rien d'autre que] le lecteur du texte » (Genette, 1978 : 197).

En plus de l'hybridité que nous avons pu qualifier d'organique qui particularise le corps du texte de *Nos richesses*, nous voilà, maintenant, devant une indécidabilité générique qui caractérise les deux franges liminaires de ce texte. Sont-ils des chapitres ou des préfaces ? Autrement dit, appartiennent-ils au texte du roman ou au paratexte qui l'accompagne ? Avec cette frange textuelle qui n'arrive pas à décider de son genre ni de son appartenance au texte ou à l'hors-texte, ce roman, définitivement postmoderne, a permis de « mettent en cause les notions de centre et de totalité pour leur substituer celles de discontinuité et d'hétérogénéité ».



En rapprochant ces deux chapitres postfaciels, nous nous sommes rendu compte, qu'en réalité, il ne s'agit plus d'encadrement comme nous l'avion avancé plus haut, mais de superposition. En effet, presque tout ce qui a été évoqué dans le premier chapitre a été répété dans le dernier, parfois à l'identique ou avec des variations, et parfois même en en proposant la version négative.

Dans le même repère spatiotemporel (Alger, 2017) ces deux chapitres contiennent les mêmes éléments diégétiques qui plus est, ont été exposés d'une manière identique. Le point de départ est donc le même point d'arrivée. Rien n'a changé après ce détour (de plusieurs dates) par l'Histoire de l'Algérie, et rien n'a changé du sort (après tous les sacrifices de Charlot) de la librairie des Vraies Richesses. *Nos richesses* est donc un roman avec un début qui a rejoint une fin qui lui est indistinguable. Entre ce début et cette fin qui se sont superposés, un avant le début et un après la fin sont envisageables. C'est non seulement un début et un après qui naissent de la fin, mais aussi un commencement et un avant antérieur au début. Un roman sans fin avec un programme structurel stable (instauré dès son inscript) qui a permis d'intégrer des séquences (les trois récits dans un ordre bien précis) et cela, théoriquement, jusqu'à l'infini. Conceptuellement parlant, cette confusion d'un *avant-dire* et d'un *après-dire* a enlevé toute pertinence à ces deux préfixes pour ne laisser que l'essentiel : dire. Cela confirme une fois de plus que « le postmoderne [dans le cas même de notre roman], est bien moins une condition qu'une conscience, et plus précisément une conscience de l'Histoire, sans début, ni fin ».

## Conclusion

Après les différentes crises et les désillusions successives qui ont touché tous les aspects de vie humaine, le roman postmoderne n'a plus la prétention (comme c'était le cas avec le roman moderne) d'un éventuel message implicite ou explicite qu'il aurait à délivrer au monde. Il tente surtout de mettre le lecteur devant quelques pistes qu'il pourrait suivre pour essayer d'avoir une vision plus ou moins nette, non pas du monde, mais plutôt de sa réalité complexe. Dans cette optique, le choix de l'hétérogénéité (tel que constaté dans cette analyse) s'est révélé judicieux, dès lors que le roman en tant que genre *pur* ne peut plus supporter le « conflit entre l'appréhension des cadres réels et l'impossible soumission à une vision faussement unifiée de ce même réel » (Gosselin-Noat, 2001 : 6). Adimi ne s'est donc pas contentée d'un moule générique existant et prêt à l'emploi, elle a été jusqu'à l'élaboration de textes hybrides (quitte à passer par une indécidabilité générique) pour restituer l'imbrication des éléments du réel en les réorganisant structurellement, afin de suggérer leurs liens plutôt que de les imposer. Paradoxalement et loin d'une restitution fragmentale, cette hybridité, doublée

parfois d'une discontinuité constitutive, n'a pas altéré la narrabilité des textes étudiés. Ce premier état de fait confirme que la réalité, pour les auteurs de la postmodernité, n'est pas le langage, mais une construction de celui-ci. Pour eux, la fonction référentielle du langage ayant été ébranlée, l'écriture proposerait plutôt un ordre sur le monde qui permettrait « de le concevoir, le gérer, le contrôler, [et de] le penser » (Allard-Poesi, Perret, 1998 : 5).

Parallèlement à cette caractéristique que nous venons d'établir, les textes d'Adimi possèdent un autre trait distinctif qui leur est commun. Il s'agit d'une incapacité à clore qui rejoint la difficulté inhérente au fait même de raconter. Ce ne sont pas des fins qui prétendent délivrer un message d'une quelconque apocalypse. Ils n'aspirent pas non plus à une (re)ouverture d'un hypothétique parcours narratif laissé en suspens, ou encore moins à une lecture rétroactive où subsisteraient des échos narratifs résiduels. Cette manière d'en finir avec le roman fait de lui un instantané de morceaux choisis d'une tranche de vie qui reflète la « démarche postmoderne [...] qui consiste à favoriser [...] le questionnement sur les problèmes que le roman met en jeu, y compris la discussion sur le roman "im-parfait" et sur son langage "interminable" » (Morel 93). Ce sont des fins brutales qui renvoient directement à la réalité extratextuelle (décevante quelque peu en ce qui concerne l'horizon d'attente du lecteur), mais qui s'inscrivent chez les auteurs postmodernes comme une sorte de déconstruction « suggérant par-là [même] l'absence de clôture possible du sens d'un discours et, plus largement, de toute pratique humaine » (Allard-Poesi et Perret, 1998 : 10). En cela l'*après* auquel renverrait le préfixe *post* dépasserait le texte lu et par là même la littérature, non pas en l'excluant, mais au contraire, en la considérant comme le prolongement de la réalité « d'un monde fondamentalement indéterminé » (*Ibid.* 3).

## Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. 1991. « Langue et identité culturelle ». *Enfance*, vol. 45, n° 4, p. 305-09.
- Achour, Ch. 1984. « Formation scolaire et écriture littéraire ». *Réflexion sur la culture, actes des journées d'études de Département des Langues Romanes*. Alger: OPU, p. 45-61.
- Adimi, K. 2011. *L'envers des autres*. Actes Sud.
- Adimi, K. 2015. *Des pierres dans ma poche*. Editions Barzakh. 2016. Éditions du Seuil.
- Adimi, K. 2017. *Nos richesses*. Paris : Seuil.
- Aji, H. 2008. « Politique de la « nouvelle phrase » : quel engagement pour les Language Poets ? », *Transatlantica*. [En ligne], n° 1, DOI : <https://doi.org/10.4000/transatlantica.3733> [consulté le 25 janvier 2021].
- Allard-Poesi, F., Véronique P. 1998. « Le postmodernisme nous propose-t-il un projet de connaissance ? ». [En ligne] : [halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00537615/document](http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00537615/document) [consulté le 25 janvier 2021].

- Berten, A. 1991. « Modernité et postmodernité : un enjeu politique ? ». *Revue Philosophique de Louvain*, n° 81, p. 84-112.
- Bet, M-T. 1992. « La Littérature maghrébine francophone ». *Cahiers de l'AIEF*, n° 44, p. 67-80.
- Bhabha, H. K. 2007. *Les lieux de la culture. Une théorie postcoloniale*. Paris : Payot.
- Bonn, Ch. 2007. « Le Tragique De L'émergence Littéraire Maghrébine Entre Deux Langues ». *Nouvelles Études Francophones*, vol. 22, n° 1, p. 11-22.
- Chartier, R. 1997. *Au bord de la falaise*. Paris : Albin Michel.
- Combe, D. 2011. « Le texte postcolonial n'existe pas ». *Genesis*, n° 33, p. 15-28.
- Coulibaly, A. Amangoua, Ph. A., Tro Deho, R. (sous dir.) 2011. *Le postmodernisme dans le roman africain Formes, enjeux et perspectives*. Paris : L'Harmattan,
- Déjeux, J. 1972. « Littérature nord-africaine d'expression française : Etat présent de la production littéraire et des travaux universitaires ». *L'Esprit Créateur*, vol. 12, n° 4, p. 243-261.
- Genette, G. 1978. *Seuils*. Paris : Seuil.
- Gontard, M. 2003a. « Modernité postmodernité dans le marocain de langue française ». *Littérature de la frontière, Littératures frontalières*, vol. 13, n° 2, p. 9-25.
- Gontard, M. 2003b. *Le roman français postmoderne. Une écriture turbulente*, [en ligne], Archive ouverte en Sciences de l'Homme et de la Société. [En ligne] : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00003870> [consulté le 25 janvier 2021].
- Gosselin-Noat, M. 2001. *L'éclatement des genres au XX<sup>e</sup> siècle*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Huysen, A. 1984. « Mapping the Postmodern ». *New German Critique*, n° 33, p. 5-52.
- Jameson, F. 1989. *Le Postmodernisme ou la logique culturelle du capitalisme tardif*. Paris : Beaux-Arts de Paris Éditions.
- Jarrety, Michel (sous dir.) 2001. *Lexique des termes littéraires*. Paris : Librairie Générale Française.
- Kibedi, V. A. 1990. « Le récit postmoderne ». *Littérature*, n°77, p. 3-22.
- Liotard, F. 1979. *La Condition postmoderne : rapport sur le savoir*. Paris : Minuit.
- Michaud, G. 1985. « Récits postmodernes ? ». *Études françaises*, vol. 21, n° 3, p. 67-88.
- Morel, P. 2007. *Parcours québécois : introduction à la littérature du Québec*. Québec : Éditions Peisaj.
- Pier, J., Berthelot F. (sous dir.) 2010. *Narratologies contemporaines : approches nouvelles pour la théorie et l'analyse du récit*. Paris : Archives contemporains.
- Reynolds, M. 2007. « Entretien ». *Sciences humaines*, n° 183. [En ligne] : <https://www.temoignages.re/chroniques/tribune-libre/l-hybridite-comme-espace-d-emption,50467> [consulté le 25 janvier 2021].
- Ruffel, L. 2007. « Le début, la fin, le dénouement : comment nommer le postmoderne ? (France-États-Unis) ». *Fabula*. [En ligne] : <http://www.fabula.org/colloques/document775.php> [consulté le 25 janvier 2021].
- Scarpetta, G. 1985. *L'Impureté*. Paris : Grasset.

## Notes

1. Dans une communication au XLIII Congrès de l'Association en 1991, Marie-Thérèse Bet a mentionné dans « La Littérature maghrébine francophone », un thème qui relève du même champ sémantique : « aux yeux du lecteur intéressé par la littérature maghrébine francophone, un thème vient s'imposer avec insistance, celui de la *révolte* » p. 67. On citera un autre constat établi par Jean Déjeux dans « Littérature nord-africaine d'expression française » *L'Esprit Créateur* : « Les auteurs [...] (des années 50 et de la guerre) ont écrit une

littérature dite ethnographique ou documentaire, en grande partie autobiographique. [...] ils refusaient [...] le poids du colonialisme, l'aliénation et la bâtarde, recherchant leur identité perdu » p. 246. Déjeux ajoute, concernant les auteurs de la fin des années 60 et le début des années 70, qu'ils « se veulent très critiques à l'égard de leurs sociétés et des problèmes sociaux et culturels d'aujourd'hui » (*Ibidem*).

2. Nous entendons par là l'approche interculturelle qui repose elle aussi sur la différence et l'opposition.

3. La rupture que nous insinuons entre Feraoun et Adimi est certes d'ordre générationnel, mais aussi idéologique puisque les deux auteurs ne sont pas motivés par les mêmes intentions d'écriture. Pour preuve nous rappelons, tel que l'avant démontré Christiane Achour dans « Formation scolaire et écriture littéraire » que *Le Fils du pauvre* est une mise en texte romancée du Livre de lecture de l'écolier indigène de 1934.

4. Nous insistons sur le fait que l'hybridité que nous visons ici est avant tout générique. Nous nous éloignons ainsi de l'hybridité telle que définie par Homi Bhabha dans *Les lieux de la culture*. Une théorie postcoloniale, qui reste « une manière de négocier avec l'autorité coloniale » (Reynolds), un concept assez proche de celui de la « créolisation » de Glisson.

5. Il s'agit évidemment d'une attitude réaliste comme tendance générale qui possède de multiples exceptions, à commencer par l'inclassable *Nedjma* de Kateb Yacine.

6. Variant, approximativement, entre la fin des années 80 et le début des années 90.

7. À dire vrai, le postmodernisme comme approche critique (avec les caractéristiques de la littérature postmoderne telle que nous les avons définies ici) pouvait être pertinent bien avant les années 2000. En effet, la mobilité, le travail de « la trace » et l'interculturalisme peuvent être rapprochés de la période de l'indépendance. Et c'est le même constat concernant le passage de l'*idem* à l'*ipse* (citée plus haut) qui n'est pas spécifique aux années 80 puisque cette littérature a abordé la question identitaire avant même le « blocage social » maghrébin.

8. Sans compter les innombrables allers-retours entre les deux pays.

9. Selon Michel Maffesoli, le nomadisme (l'émigration ou d'une manière globale, la mutation permanente) est l'un des trois critères de la postmodernité, tel qu'il les a exposés dans *L'Être postmoderne*. Les deux autres critères sont le tribalisme (le communautarisme) et l'hédonisme (la consommation effrénée et les apparences artificielles).

10. C'est cette dualité qui marque le modernisme selon Frédéric Jameson dans *Le Postmodernisme ou la logique culturelle du capitalisme tardif*.

11. D'après Adama Coulibaly (dir.) dans *Le postmodernisme dans le roman africain Formes, enjeux et perspectives*, le thème du mariage fait partie des thèmes abordés par le roman postmoderne francophone : « On peut définir [...] le postmodernisme comme une crise des valeurs liées aux limites de la Raison, de la Science, de l'Esprit et, par extension, des symboles de la représentation comme l'image du Père, du Patriarcat, l'image du Mythe, mais aussi les valeurs comme la Famille, le Mariage » (p. 7).

12. Le dernier roman en date *Les Enfants de décembre* publié en cours de l'élaboration de notre analyse semble correspondre à ce même constat.

13. Nous empruntons la dénomination à Genette lorsqu'il a expliqué la préface fictionnelle dans *Seuils*.

14. Genette considère la postface « comme une variété de la préface », *Seuils*, p. 164.

15. Genette dans *Seuils*, p. 216, avait indiqué que l'une des fonctions de la préface est fournir un « commentaire justificatif du titre ».

16. Rappelons, pour confirmation, que l'épilogue peut désigner « les dernières lignes dans lesquelles l'auteur ou le récitant reprend la parole pour se nommer et/ou indiquer que l'œuvre est achevée », (Jarrety 164).

17. Ou comme l'avait mentionné Ruffel dans « Le début, la fin, le dénouement » : « ce qui caractérise profondément le postmoderne romanesque [...] : la conscience du début et de l'après qui naît de celle de la fin ».

18. Un incipit que nous pouvons délimiter à la fin du récit *Carnet d'Edmond Charlot, 1935-1936*.
19. Suivant toujours la terminologie de Genette dans *Seuils*, p. 164.
20. Guy Scarpetta dans *L'Impureté* lie l'acception du mot de "postmoderne" au « symptôme d'une crise [...] d'une fin d'époque », p. 18.
21. À ce sujet, un constat généralisé a été formulé par plusieurs auteurs et essayistes dans différentes disciplines : *La Tentation de l'Occident* d'André Malraux, *Malaise dans la civilisation* de Sigmund Freud, *Regards sur le monde actuel* de Paul Valéry, *La grande peur des bienpensants* de Georges Bernanos et *La crise des sciences européennes* d'Edmund Husserl.





ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

Synergies Algérie n° 29 - 2021 p. 105-118

# Une poétique de l'excès : l'humour et l'ironie comme moteurs du remaniement chez Kamel Daoud. Cas d'étude : *La Préface du nègre*

**Yamina Bahi**

Faculté des Langues Etrangères,  
Université d'Oran 2, Algérie  
minabahi31@yahoo.fr

Reçu le 21-03-2021 / Évalué le 11-04-2021 / Accepté le 21-07-2021

## Résumé

Nous nous proposons, dans cet article, d'examiner « La Préface du nègre », un recueil de nouvelles marqué du sceau de la fragmentation et de l'éclatement. Un texte *hors-piste* qui s'affranchit des codes pour faire la part belle à la controverse en multipliant les stratégies distanciées au sein d'un espace textuel investi pleinement par l'humour et l'ironie, deux modalités discursives qui s'articulent sur des décalages langagiers extrêmes et saisissants. Le comique et la raillerie fonctionnent comme deux comportements énonciatifs élaborés sur le mode de l'écart, pris en charge par les personnages désapprobateurs et marginaux au discours frondeur et corrosif. Le contre-discours s'imprègne d'une tonalité sarcastique même polémique, mêlant dérision et satire. La dénonciation se veut performative et la rupture invoque la réflexion et le renouveau.

Mots-clés : ironie, écart, discours, redressement, écriture

## كتابة تلمس الإفراط: الفكاهة والسخرية كمحرك للتغيير عند كمال داود . دراسة : مقدمة الزنجي

### ملخص

نقترح في هذا المقال فحص مجموعة "مقدمة الزنجي" وهي مجموعة من القصص القصيرة عليها ختم التجزئة. نص خارج المسار يتحرر من الرموز لإعطاء مكانة للفخر للمعارضة من خلال مضاعفة الاستراتيجيات البعيدة في مساحة نصية مستثمرة بالكامل في الفكاهة والسخرية، وهما طريقتان استطراديتان يتم توضيحهما في التحولات اللغوية المتطرفة والمذهلة. تعمل الكوميديا والسخرية كسلوكين تنطويين تم تطويرهما على الهامش، مدعومين بشخصيات رافضة وهامشية بخطاب متمرد ومزعج. الخطاب المضاد مشيع بنبرة ساخرة جدلية، تمزج بين السخرية والسخرية. يقصد من التنديد أن يكون أداةً والقطيعة تستدعي التأمل والتجديد.

الكلمات المفتاحية: سخرية، فجوة، كلام، انتعاش، كتابة

A poetics of excess: humor and irony as engines of change in Kamel Daoud.  
Case study: *The Preface of the Negro*

## Abstract

We propose in this article to examine "The Preface of the Negro" a collection of short stories marked with the seal of fragmentation and fragmentation. An off-track

text that breaks free from codes to give pride of place to dissent by multiplying distanced strategies within a textual space fully invested in humor and irony, two discursive modalities that are articulated on extreme and striking language shifts. The comedy and the mockery function as two enunciative behaviors developed on the sidelines, supported by disapproving and marginal characters with rebellious and corrosive discourse. The counter-speech is imbued with a polemical sarcastic tone, mixing mockery and satire. The denunciation is meant to be performative and the rupture invokes reflection and renewal.

**Keywords:** irony, gap, discourse, recovery, writing

## Introduction

Les écrivains algériens contemporains promènent une sorte d'écriture de l'errance qui se cherche encore par l'exploitation des diverses ressources narratives, par le contact transculturel, par l'interrogation de ses propres fonctionnalités. Elle cherche à refléter une Histoire littéraire du roman algérien en voie de développement et de modernisation. Pour Kamel Daoud, écrivain algérien d'expression française, l'acte d'écrire ne peut se dissocier de celui de violer ou violenter les codes et les usages normatifs. Il fait rimer l'écriture avec rupture même avec démesure. L'œuvre est préoccupée par son contexte d'émergence assez dramatique. L'écrivain a le projet de fustiger le vide et le malaise social, il use dès lors du verbe offensif, des techniques hors norme à dessein de bousculer vaillamment les esprits et les confronter à l'imminence du redressement. Dans ce contexte, l'humour et l'ironie s'affichent comme des procédés qui investissent pleinement l'espace textuel en introduisant un fractionnement au sein de la trame narrative. Nous constatons que ces techniques situées dans l'écart, occupent une place très importante dans « *La Préface du nègre* » (2008), recueil composé de quatre nouvelles : « *L'Ami d'Athènes* », « *Gibril au Kérosène* », « *La Préface du nègre* » et « *L'Arabe et le vaste pays de Ô* ». Le recueil érige la subversion comme pierre fondatrice de son édifice textuel par le truchement de procédés hétéroclites et de structures narratives composites qui mettent à mal l'uniformité du texte, propulsant le lecteur dans une sorte de déroute car en phase avec une esthétique de la décousure et de la frustration même. Il convient d'indiquer que nous avons, dans le cadre de nos recherches sur l'écriture de K. Daoud, réalisé un article (Bahi, 2019) portant sur le discours de la dissidence à l'œuvre dans le corpus sus-cité en scrutant de très près les structures narratives fragmentaires et formes disparates sur lesquelles repose un fond discursif éclaté. Il s'agissait de démontrer le processus interne de prise en charge et fonctionnement du discours controversé, en axant principalement sur les choix narratifs singuliers, les enjeux d'une décousure esthétique et son rapport direct à l'énonciation d'une parole controversée. Il s'agit



pour nous, cette fois-ci et dans le cadre du présent article, de décortiquer exclusivement la composante discursive du même corpus en focalisant notre réflexion sur deux procédés en particulier : l'humour et l'ironie, deux modes opératoires à l'œuvre dans cette poétique de l'excès. Ils se présentent comme deux armes de dénonciation, deux procédures de controverse qui déstabilisent non seulement les normes, mais s'attaquent également au processus conventionnel de configuration linguistique et discursive qu'elles adoptent pour aussitôt le renverser. Ces pratiques subversives portent préjudice au format linéaire du récit, à la transparence du dire qu'elle perturbe et surcharge gravement.

Quelles sont alors les instances énonciatives à l'origine des formes d'humour et d'ironie qui submergent le recueil traité ? Comment s'articule l'agencement de ces procédés discursifs- l'humour et l'ironie- dans un contexte fictionnel fort atypique ? Quelle fonctionnalité est visée ? Quel type de discours est énoncé et sous-tendu par ces formes distancées ?

À dessein de répondre au questionnement posé, nous organiserons notre analyse autour des axes pertinents suivants :

1. Humour et ironie : clins d'œil au lecteur
2. Vers une esthétique de la dénonciation : le discours frondeur

Tout d'abord, il serait intéressant d'expliquer ces notions (humour et ironie) ordinairement confuses, mêlées, et d'en expliciter le contenu. De tels procédés se présentent, avant tout, comme des actes de langage, des modalités d'énonciation qui s'éloignent des normes. L'humour est vu comme « une forme d'esprit qui consiste à présenter la réalité (même désagréable) de manière à en dégager les aspects plaisants et insolites. » (Micro-Robert, 1986 : 535). L'humour reste en ce sens, étroitement lié à la drôlerie et à la jovialité, en cherchant à mettre en évidence l'aspect risible ou loufoque d'une certaine réalité. Placé dans un contexte particulièrement littéraire et scripturaire, l'humour est perçu comme le *sourire de la littérature* et est défini comme suit : « Une communication différée à intention esthétique, sémiotiquement complexe, dont la particularité est d'engendrer chez le lecteur une forme très singulière de sourire. » (Bendhif-Syllas, 2011 : 03). Il s'agit bien là d'amuser le récepteur en créant un univers fictionnel distrayant et drôle. Jankélévitch distingue en ces termes l'humour de l'ironie :

*L'humour (...) n'est pas sans la sympathie. C'est vraiment « le sourire de la raison », non le reproche ni le dur sarcasme. Alors que l'ironie misanthrope garde par rapport aux hommes l'attitude polémique, l'humour compatit avec la chose plaisantée ; il est secrètement complice du ridicule, (...) L'humour, c'est l'ironie ouverte... (Oster, 1978 : 776).*

Cette autre forme discursive qu'est l'ironie est davantage offensive et provocatrice. Le ton se fait plus agressif et brutal. Elle représente, avant tout, une stratégie énonciative qui se fonde sur un contraste entre ce qui est formulé dans l'énoncé, et ce qui est intrinsèquement visé par le contenu. Perçue dans toute sa violence, l'ironie laisse entrevoir sa part acerbe et son mot dur : « l'ironie attaque, agresse, dénonce, vise une cible » (Kerbrat-Orecchioni, 1978 : 11). Ce procédé railleur empreint de moqueries, nécessite toute une activité de décryptage émanant du lecteur afin de pouvoir cerner le sous-entendu. La signification est toujours latente car dissimulée, c'est pourquoi il convient de percer le sens non patent par un travail d'investigation réfléchi et persistant. Cette opération est entreprise par un décodeur qui suit la trace d'indices contenus dans l'énoncé, lesquels mèneraient vers le fond sémantique ciblé. Ces signaux permettent de déchiffrer le signifié forgé par l'encodeur. Toutefois, selon Beda Alleman, l'ironie dans son emploi littéraire et poétique, est apte à se dissocier de ces indices, lesquels absents, ne peuvent qu'intensifier davantage la portée sarcastique des propos émis : « L'ironie littéraire renonce la plupart du temps à de tels signaux et, est d'autant plus ironique qu'elle sait renoncer plus complètement aux signaux d'ironie, sans abandonner sa transparence. » (Alleman, 1978 : 385). Cet aperçu théorique ainsi posé, notre démarche à présent est de scruter la teneur humoristique et la portée ironique de l'œuvre étudiée en son contexte d'énonciation.

### 1. Humour et ironie : clins d'œil au lecteur

Dans « *Gibril au Kérosène* », l'aviateur critique sur un ton vif et railleur le peuple algérien désœuvré. Ses paroles s'enveloppent d'ironie pour dire la petitesse d'un peuple enlisé dans ses anomalies et vivant un malaise atroce qui l'a réduit strictement à néant : « J'ai dépassé donc l'âge idéal pour les grosses révélations et pourtant je viens d'en avoir une : ce peuple est plus petit vu de près que vu du ciel. » (Daoud, 2008 : 33). L'exposition de l'avion ne récolte que l'insouciance et le désintéressement des gens, d'où le discours sarcastique du personnage qui développe un langage à la fois virulent et dérisoire pour dénoncer son peuple et le ridiculiser :

« *C'est un grand pas pour moi, un trop grand pas pour ce peuple* ». Ou encore « *C'est un grand pas pour moi et juste une chaussure pour ce peuple.* » Tel un cosmonaute qui aurait atterri le premier sur la *Lune*, le militaire exposant son *Ange* volant, c'est-à-dire son avion, est anéanti par le reniement de ses congénères. Son dire est d'une ironie profonde car philosophique, dont la finalité est de tourner en dérision le sujet visé. La tonalité satirique participe de la production d'une parole contestataire destinée à faire réfléchir le destinataire sur l'état réel de

la société. Debout dans la salle d'exposition, le militaire devenu aviateur se voit presque comme un *clown* ou une *blague* qui amuse les visiteurs indifférents à son invention, laquelle suscite l'enjouement car jugée factice et irréaliste. Pour de tels gens, il est impossible qu'un Algérien mette sur pieds un engin pareil. De ce fait, ils ne l'aperçoivent même pas ou alors ils en rient :

*Debout comme un mannequin de bois avec mon uniforme qui me protège à peine de la lapidation, avec le drapeau à ma droite et Farnas immobile derrière mon dos comme le rescapé d'une exclusion céleste je fais presque rire, comme un idiot qui se fait prendre en photo près d'un faux monument pour touriste* (Daoud, 2008 : 47).

La clause de la nouvelle consacre le registre ironique des données diégétiques. Il est question de la situation présente de l'Arabe dans le monde, un être perçu comme un tueur forcené, un détraqué arriéré au sort désespéré. Même s'il construit des avions et vole de ses propres ailes dans les cieux, un Arabe ne sera jamais reconnu autant que s'il détourne des avions à des fins suicidaires :

*« Un Arabe est toujours plus célèbre lorsqu'il détourne un avion que lorsqu'il le fabrique ! ». C'est ce que pense le monde qui sait qu'il n'y a que deux sortes de peuples : ceux qui ont appris à marcher dans le ciel et ceux qui se font marcher dessus.* (Daoud, 2008 : 49).

Le peuple algérien se laisse « marcher dessus » car il n'a pas appris à déployer ses ailes pour se détacher de la terre, et s'envoler dans les airs. Non affranchi de son passé, il erre dans une sorte d'impasse où aucune échappatoire n'est à portée de vue. Dans la nouvelle « *La Préface du nègre* » qui prête d'ailleurs son titre au recueil, le narrateur mène tout le long de l'histoire un discours persifleur à l'encontre du vieillard héros de la guerre. Censé retranscrire les propos du vieux sous forme d'un livre, le scribe n'en fait pas autant et entend se jouer du bonhomme avec dérision : « Il voulait l'éternité ? Je décidai donc de lui offrir le trou d'une pissotière dans un désert en lui jurant que l'endroit deviendrait une Mecque de pèlerins des siècles après sa mort. » (Daoud, 2008 : 58). L'ancien combattant devient la risée du scribe qui le manipule à sa guise, en rit ouvertement tout en fustigeant l'homme quasi *immortel* qui ne voulait mourir, ni descendre de son piédestal et encore moins s'éclipser du devant de la scène, même un demi-siècle après l'acquisition de l'indépendance. Le vieux et toute sa génération de moudjahidines estiment que les nouvelles générations plus jeunes leur sont redevables, car sans eux, aucun n'aurait pu prétendre à la délivrance. Bien qu'ils aient libéré la terre algérienne de l'autorité et de la tyrannie coloniale, ces hommes ne se rendent pas compte qu'ils en ont pillé l'avenir : « Je devais payer une dette en quelque

sorte, une dette à celui qui m'avait offert ce pays sur un plateau sans s'apercevoir qu'il en avait déjà mangé plus de la moitié » (Daoud, 2008 : 60). Le dire du nègre est à la fois cruel et moqueur d'où l'aspect ironique qui domine l'histoire. Il se veut violent à l'égard du vieillard du fait que celui-ci s'accroche encore à la gloire et au prestige. Sa soif inassouvie de reconnaissance met le scribe hors de lui. Cette figure est dépeinte d'ailleurs selon un regard particulièrement dépréciatif d'où se glisse une parole implacablement corrosive : « Le roublard guerrier, qui devait recompter ses os à chaque réveil à l'aube avant de pouvoir marcher, mort sans le savoir depuis longtemps... » (Daoud, 2008 : 62).

Cette brève description donne à voir un être rongé par l'âge, mort *mais* encore vivant car espérant une vie éternelle. Un homme que la vieillesse a abattu mais qui se cramponne corps et âme à la vie. C'est ainsi que le texte se charge de railleries assez acerbes lancées à l'encontre d'un vieil homme à l'apparence d'*araignée* ou encore de *vampire* effrayant et affolant : « Le vieux avait souvent, en me racontant son histoire, les allures d'un vampire, d'une araignée ou, mieux encore, d'un être humain complètement désossé. » (Daoud, 2008 : 63). Cet être disloqué à l'image fractionnée et à l'état désagrégé, n'a pour unique hantise que la mort. Il semble repousser la date de son échéance et supporte mal l'idée de devoir véritablement s'éteindre, enfin, non avec une balle perdue de guerre, ou d'une maladie. Il a simplement peur d'être éjecté de son summum, de sa tour d'ivoire, de son trône abîmé par l'usure : « Je le voyais tirant sur la laisse de sa propre tombe et sentais sa panique à l'idée de devoir mourir vraiment, absolument, pire qu'avec une balle : d'un simple coup de balai, ou de chiffon, entre deux meubles d'époque. » (Daoud, 2008 : 63).

Face à cet être au profil saccagé, le nègre joue la traîtrise et la sournoiserie. Une telle situation lui semble hilarante et ne manque pas d'attiser l'amusement :

*Après avoir si longtemps attendu, j'en étais réduit à naître sous la forme d'un vieillard cancéreux dont la moitié des paroles était adressée à des morts et l'autre moitié à son propre dentier. Je m'amuse alors de cette invraisemblable préface de nègre parce que je suis à la fois l'auteur, le voleur, le copiste, le scribe et le traître de ce contrat.* (Daoud, 2008 : 72).

Enfin parvenu à réaliser son rêve, celui de produire un livre, le nègre se retrouve à retranscrire celui d'un vieillard menteur dont le dire n'est d'aucune valeur et portant le titre d'une guerre absurde. Espiègle et malin, le nègre malmène alors le vieil homme avec habileté et engouement. L'ironie a pour vocation, dans ce contexte particulier, d'attaquer sur un ton mordant ces héros d'antan qui ne cessent de brandir leurs armes dans un présent libéré. Il s'agit bien de contester

les débordements et les disjonctions de cette antique génération qui estime que l'univers entier doit l'applaudir et l'ovationner de façon permanente.

Dans « *L'Arabe et le vaste pays de Ô* », le verbe se fait tenace et frappant. Le texte déploie un langage violent pour fustiger l'Arabe actuel au statut problématique dans le monde contemporain. La question posée est la suivante : *Qu'est-ce qu'être un Arabe aujourd'hui ?* Le narrateur se demande aussi : *Qu'arriverait-il à un Arabe s'il est naufragé sur une île déserte ?* Afin de répondre à ces questions, le narrateur dresse un parallèle entre l'homme blanc et l'Arabe : l'homme blanc, naufragé sur une île isolée, exercerait ses efforts à survivre par tous les moyens contrairement à l'Arabe, lequel croiserait fermement les bras en attendant son heure arriver et l'univers s'achever. Il fait partie d'un peuple qui se croit élu et conçoit la vie comme le prélude, le passage transitoire menant vers une résurrection assurée :

*Cette vie n'est pas pour Nous, mais pour Eux (blancs). Cela expliquait la contradiction insupportable entre notre misère...face à leur richesse, leur sens de la Justice, leur force. Dieu avait partagé selon sa volonté : nous vivrons mieux après notre mort... (Daoud, 2008 : 99).*

L'Arabe est évoqué avec sarcasme car rabaissé et dévalorisé. L'image brossée est décadente : il est vu comme le résigné, le pauvre, le sauvage, le désinvolte, l'indigène, le faible et le soumis. Son seul souci c'est bien l'au-delà, c'est pourquoi la vie présente nécessite un minimum d'efforts à ses yeux. Cet être n'entend s'affliger aucune peine et expie ses heures dans l'oisiveté et la passivité. Cette race se voit dépositaire d'une religion censée les dispenser des obligations de la vie en leur promettant le meilleur après la mort : « Je me contenterais seulement d'attendre la fin du monde, la résurrection qui va nous donner raison face aux autres peuples et prouver que Dieu possède bien notre nationalité et parle notre langue à nous. » (Daoud, 2008 : 98).

Un Arabe à l'heure actuelle, ne peut se sentir maître de son existence car il ne peut se délivrer de l'empire et de l'emprise d'une religion qui l'assaille. Sa condition est invraisemblable et se résume autour du chameau et d'une source d'eau, d'une mort certaine puis d'un départ vers Allah : « Les Arabes se ressemblent tous pour vous, au point que leur vie est déjà unique : elle va de la source au chameau, du chameau à la frontière, puis de la frontière à Allah. » (Daoud, 2008 : 148).

En somme, la totalité des exemples précités donnent à voir l'humour et l'ironie comme des clins d'œil adressés au lecteur, où s'entremêlent le rire et la moquerie. Maingueneau évoque en ces termes le procédé de l'ironie : « Il convient de ne jamais perdre de vue que l'ironie est un geste tourné vers un destinataire, et non

une activité ludique désintéressée.» (Maingueneau, 1987 :71). Ce type de pratique implique directement le lecteur en l'inscrivant au cœur de la matrice textuelle. Son implication est requise d'emblée comme priorité incontournable : le registre comique ou encore le ton sarcastique peuvent amuser le destinataire ou bien le gêner par la violence du dire. Maingueneau signale, au passage, la dimension stratégique du procédé ironique qui transcende tout principe d'argumentation communément admis pour assurer la cohérence des propos. L'ironie n'a pas besoin d'arguments pour agir sur le récepteur et transmettre son contenu :

*L'intérêt de l'ironie, c'est qu'elle permet au locuteur d'échapper aux normes de cohérence qu'impose toute argumentation (...). L'ironie apparaît alors comme une ruse permettant de déjouer l'assujettissement des énonciateurs aux règles de la rationalité et de la bienséance publique. (Maingueneau, 1987 : 72).*

Le choix du discours ironique se veut être habile en ce sens où, c'est un instrument singulier qui permet de contourner toute forme de censure, tout en transcendant les clichés et les représentations figées. Il convient de souligner aussi que l'ironie épouse le fond et la forme de l'œuvre. Elle s'applique à tourner en dérision un fait ou une réalité incongrue, mais elle intervient aussi pour pervertir l'esthétique scripturaire en interrogeant les procédés d'écriture. Dans ce cas, l'ironie porte en elle-même la promesse d'une autre mission : scruter les bas-fonds de l'écriture et questionner le statut du texte. Par ailleurs, dans le cas de notre étude, les paroles humoristiques et ironiques émanent de personnages au statut social marginalisé, tous incarnent des êtres contestataires et désapprobateurs dont le discours reflète généralement leur antipathie. Ces figures de la marge déploient alors un dire souvent satirique et polémique mêlant dérision et enjouement.

## **2. Vers une esthétique de la dénonciation : le discours frondeur**

Le discours contestataire prend pour cible l'état calamiteux d'une société en crise, il se veut être alors un procédé en rupture situé en marge des normes. Ordinairement, la dénonciation à l'œuvre dans les corpus littéraires déploie une finalité didactique : le contre-discours émis vise avant toute chose la transmission au lecteur d'un enseignement, d'une instruction. « *La Préface du nègre* » s'affiche comme l'espace privilégié où se développe une parole corrosive qui dépeint une ère postcoloniale déchiétée en raison du poids accablant d'un passé insurmontable : la société fraîchement délivrée du colon, ne parvient pas à édifier son présent. Son futur est hors perspectives du moment que son passé est encore d'actualité. Le peuple est obnubilé par l'histoire d'une révolution, l'épisode d'une guerre révolue. La mémoire collective s'érige alors au rang de mythe absolu vénéré par toute une nation.

C'est ce qui apparaît effectivement à la lecture des quatre récits allégoriques qui composent le recueil traité : les personnages - narrateurs héros- sont des algériens nés après l'Indépendance du pays (post 62), ils fustigent avec violence la réalité sordide d'une société enlisée dans ses tourmentes. Le lecteur est alors pris à témoin et installé comme allocutaire de propos fort acerbes comme en témoignent les passages cités ci-après, extraits de la nouvelle « *L'Ami d'Athènes* » où le personnage marathonnier mène une course interminable pour échapper à une société en totale inertie :

*Comme certains des autres coureurs qui venaient de pays à moitié desséchés, je ne donnais pas l'impression de courir vers l'arrivée mais de fuir ce que j'avais pu quitter dès le départ, avant le starter, avant de venir dans cette ville (...) Il faut être un coureur de fond pour comprendre que la piste est comme la vie, (...) Entre les deux lignes du départ et l'enterrement, chacun peut rester assis sans bouger ou voyager indéfiniment et raconter dix mille histoires qui provoqueront dix mille autres voyages et ainsi de suite (Daoud, 2008 : 15-17).*

Le terrain de course est ainsi comparé au parcours de vie, entre la ligne de départ et celle de l'arrivée, l'être choisit sa voix : il peut opter pour l'oisiveté et le désœuvrement, ou bien l'activité et la persévérance pour réaliser ses objectifs et bâtir son monde. Le marathon devient alors fuite vers l'inconnu, vers un ailleurs rêvé, vers une délivrance absolue pour se défaire à jamais d'un mal être qui ruine le présent et le futur. Le sentiment de désespoir est omniprésent pour l'algérien qui, à l'image de ses confrères, refuse de tourner la page d'un passé historique irréfutable, basculant de la sorte dans une sorte de décrépitude sans fin. Les algériens s'engouffrent dans un malaise de plus en plus profond, ils ont libéré la nation de l'emprise des colons, nonobstant, ils donnent l'impression depuis de mener une chevauchée insensée et absurde. La course est l'allégorie de toute une existence, celle des algériens après l'indépendance du pays :

*...Ma véritable course n'était pas celle des mille cinq cents mètres... mais la course parfaite, celle que visent en secret tous les coureurs de fond, celle qui leur permet de continuer à l'infini, de ne jamais s'arrêter, de ne presque jamais mourir et dont la récompense n'était pas l'arrivée mais l'indépendance profonde, le détachement. (Daoud, 2008 : 27).*

L'Histoire rehaussée au rang de culte, leste le présent indépendant d'une société qui tourne en rond du fait qu'elle s'embourbe dans une tourmente terrible : le spectre du passé envahit son présent. La libération réelle et profonde peine à voir le jour, le peuple souhaite reconquérir son être et son moi profond après la reconquête de ses terres.

La nouvelle « *Gibrîl au Kérosène* » met en scène un sujet narrateur au discours virulent et railleur, aussi incisif que moqueur : ses propos ironiques prennent pour cible le peuple algérien tourné habilement en dérision : « J'ai dépassé donc l'âge idéal pour les grosses révélations et pourtant je viens d'en avoir une : ce peuple est plus petit vu de près que vu du ciel. » (Daoud, 2008 : 33). D'emblée et en ouverture même du récit, le personnage attaque la société qui l'entoure de manière frappante, le ton est ainsi clairement annoncé : le peuple algérien est réduit au néant car inactif et désœuvré, d'où la remise en question même de sa présence sur terre. La tonalité sarcastique se poursuit et s'intensifie lorsque le sujet expose son « Ange » au salon de l'aviation : sa construction volante n'attire point l'attention du public lequel est occupé à regarder ailleurs : « Je suis en vérité dans la situation de l'homme qui a marché sur la lune et qui, de retour sur terre, découvre que son pays a disparu, que son peuple s'est dispersé et que personne ne l'attend, ... » (Daoud, 2008 : 37).

L'exposition de l'avion ne récolte que l'indifférence des visiteurs, ce qui traduit, selon son fabricant, la petitesse d'un peuple arriéré, rétrograde. Celui-ci a glorifié à l'excès ses bravoures et ses héros d'antan et ne s'en détourne plus, il refuse de croire en ses héros du jour car ceux d'hier se sont accaparés du présent et du futur. Il brandit inlassablement l'histoire non encore révolue d'une libération nationale qui donne suite à une mal vie sans précédent :

*C'est donc ce peuple qui ne fonctionne pas. Il ne croit pas aux miracles. On y devient plus célèbre lorsqu'on tombe que lorsqu'on décolle. Je ne sais pas d'où ça vient. Peut-être, sûrement, du passé. Nous avons été tellement écrasés que le jour où nous nous sommes levés notre échine est restée courbée. Peut-être aussi que nous sommes allés si loin dans l'héroïsme en combattant les envahisseurs, que nous sommes tombés dans l'ennui et la banalité.* (Daoud, 2008 : 39).

La société est morte-née car écrasée par une mémoire surchargée : le 1er novembre demeure une date fatidique qui a sonné l'heure de la délivrance mais figé à jamais le lendemain d'un remaniement encore en suspens. Le tableau que brosse cette nouvelle est celui d'un peuple qui ne croit plus en ses capacités de redressement, en son aptitude de réécriture du présent parce que l'Histoire d'une première balle de novembre ne finit pas de le hanter en lui ôtant toute possibilité de changement. La nation est persuadée qu'elle ne reverra plus des héros comme ceux d'antan, c'est ainsi qu'elle ne croit plus en ceux d'aujourd'hui. Un malaise tonitruant s'installe alors chez les nouvelles générations qui se voient opprimées et ruinées, brisées dans leur élan même. Les héros guerriers d'autrefois refusent de reculer du devant de la scène ou de céder la place aux nouveaux venus. Le personnage évoque non sans une certaine dérision un peuple « creux » qui



s'entête à exalter sans jamais se lasser les exploits de ses ancêtres, propulsant dès lors toutes les générations futures dans les gouffres d'une déliquescence sans fin :

*Ce peuple était creux de l'intérieur depuis trop longtemps et vivait sous terre à force d'aimer ses racines et d'en parler sans cesse. (...) Je suis presque une blague ou un clown pour ce peuple qui ne fait plus, désormais, que rire de ses héros pour mieux se moquer d'une époque où il crut en eux comme un enfant.* (Daoud, 2008 : 47).

Comme indiqué plus haut, la parole contestataire vise la diffusion de quelque enseignement. En effet, dire la réalité critique d'une société démantelée, vise avant toute chose le redressement de son état. Le discours railleur et violent se meut en discours explicatif à valeur didactique car il est question pour le héros de devenir quelque part l'éveilleur des consciences, celui chargé d'une mission des plus cruciales : éclairer une société en perte de repères et complètement égarée.

« *L'Arabe et le vaste pays de Ô* » est la nouvelle qui prête au sujet-locuteur l'occasion de dénoncer le statut actuel de l'Arabe que le récit dépeint de manière mordante et poignante. Dès l'entame, le ton est donné : il est impossible de reconnaître un Arabe à la couleur de sa peau ni à la langue qu'il parle, « mais à l'odeur de renfermé qui l'entoure. » (Daoud, 2008 : 87). La critique s'attelle ensuite à dévoiler la situation présente de l'Arabe et la vision noire et accablante que le monde possède de lui :

*Et pour ceux qui croyaient qu'il est difficile de voir un Arabe nu même après sa mort, il suffit de se promener dans l'aéroport pour en voir des dizaines alignés face au four purificateur des scanners..., sommés de déplier jusqu'à leur peau et de déposer leurs os... Un Arabe ne peut même plus aujourd'hui prendre un avion sans déposer ses dents à la police des frontières* (Daoud, 2008 : 97).

Eu égard aux événements récents ayant secoué le monde à savoir les attentats terroristes commis partout en Occident ou en Amérique, revendiqués par des groupes illégitimes, Daoud n'hésite pas à employer un langage parfois scabreux pour dire la situation effarante que vit l'Arabe au 21<sup>e</sup> siècle ainsi que le traitement ahurissant que lui adresse la communauté internationale. Celle-ci présume tout Arabe comme un terroriste capable de se faire exploser et faire éclater le monde. Cet être « à la négritude floue » a perdu sa dignité, son amour propre et son respect, nonobstant, cette maltraitance est liée à son incapacité à être autonome et indépendant des autres. L'aéroport, cet espace commun où rien ne présage l'humiliation, devient pour l'Arabe le lieu atroce d'une fouille scrupuleuse qui porte atteinte à sa pudeur en exhibant son corps nu à tous les passants. Il est victime d'un déshabillage féroce qui le réduit à un être sans valeur. D'autre part, le narrateur

persiste dans son discours violemment moqueur ciblant les Arabes encore ensevelis dans la nonchalance, la paresse et surtout l'attente passive du Jugement dernier, ce jour censé leur restituer leurs noms, leurs droits et leur honneur. Entre temps, ils n'agissent point pour revendiquer leurs dus, résignés qu'ils sont à vivre dans la misère et l'inaction :

*(...) Je me contenterais seulement d'attendre la fin du monde, et la résurrection qui va nous donner raison face aux autres peuples et prouver que Dieu possède bien notre nationalité et parle notre langue à nous. Un rendez-vous certain que ma race attend en accomplissant le minimum entre l'obligation d'avoir des récoltes et celle de féconder les femmes. (Daoud, 2008 : 98-99).*

Dès le départ, l'homme arabe, contrairement à son rival l'homme blanc, est convaincu que son passage sur terre ne vaut rien tant il est préoccupé par la fin du monde. Ce qui explique sa faiblesse et son inertie contraires aux valeurs de l'homme blanc pour qui la vie est précieuse car synonyme de persévérance et de richesse :

*Contrairement à l'Homme blanc qui s'y sent chez lui malgré ses angoisses, le monde m'est déjà donné comme une salle d'attente avant de rejoindre Dieu, (...) cette vie n'est pas pour Nous mais pour Eux. Cela expliquait ma contradiction insupportable entre notre misère, notre impuissance et notre statut de dépositaires de la vraie religion, face à leur richesse, leur sens de la Justice, leur force. (Daoud, 2008 : 99).*

Il y un écart flagrant entre l'Arabe et l'Occidental : le premier est faible, soumis et en est fier ; le second a beau être riche, développé, il n'en est point rassasié. Le parallèle dressé entre les deux races continue comme suit :

*L'homme blanc croit que le propriétaire de cette maison est mort et il le remplace donc tant bien que mal, en réaménageant la maison peu à peu et en farfouillant dans les fondations et les canalisations pour en comprendre le mystère...Que fait l'Arabe dans cette maison tombée d'un ciel si vide ? Il ne touche à rien en expliquant que l'un des siens a déjà annoncé le retour du maître des lieux... (Daoud, 2008 : 100-101).*

Dans cette grande et vaste maison qu'est la terre, le blanc agit, cherche, fouine quitte à provoquer l'anéantissement de tout, tandis que l'Arabe ne cherche point à se compliquer l'existence, il croise ses bras car persuadé que le monde est créé pour lui, du coup, il ne se sent contraint d'y œuvrer. Rien ne l'importe, même pas travailler pour subsister. Il attend paisiblement son heure tout en se proclamant « calife » ; tel est donc le raisonnement de l'arabe qui se voit comme un simple

voyageur sur terre, il tue le temps à tourner en rond, il ne cherche pas à explorer ou exploiter une vie assaillie par la mort de toutes parts. Pour lui, il est inutile de se fatiguer car il héritera certainement du Paradis et de ses privilèges. L'homme arabe mène partout une existence quasi morte, marquée par l'immobilisme. Bref, cette nouvelle satirique s'élève contre l'Arabe actuel, contre ses travers, sa condition sordide et sa place dans le monde d'aujourd'hui. L'acte dénonciateur a beau être ironique et corrosif, il n'en demeure pas moins un geste doté d'une certaine valeur didactique servant à pousser tout Arabe à se reprendre en mains, à se remettre en question.

### Conclusion

Pour conclure, l'humour et l'ironie se présentent dans cette esthétique de la dissidence comme deux procédures à fonction contestataire du fait qu'elles portent atteinte non seulement aux codes mais aussi aux modes de configuration linguistique et discursive. Dans leur exercice diégétique, ces techniques renversent la linéarité et la transparence du discours littéraire conventionnel. J. Milly considère l'ironie comme un mode langagier transgressif basé sur un contraste. Il en parle en termes de stratégie subversive et perturbante :

*L'ironie peut porter sur tout ce qui incarne une norme plus ou moins consciemment acceptée. Elle est un facteur de déstabilisation des normes. Elle marque une prise de distance non seulement par rapport aux normes, mais par rapport à leur langage et à leur discours, qu'elle feint d'adopter pour le subvertir. (Milly, 1992 : 212).*

La technique de l'ironie revêt, dans notre corpus d'étude, une dimension philosophique dans la mesure où elle pousse le destinataire à revoir ses acquis, à réfléchir au présent et à interroger l'actuel. Elle se fait alors une arme de dénonciation en attaquant les carences de la société. La visée étant bien sûr d'inciter au remaniement et à la prise de conscience. En adoptant l'humour et l'ironie comme mouvements indissociables d'une poétique iconoclaste, Daoud amorce le renouvellement continu des formes d'écriture en dehors des pesanteurs officielles ou des canons esthétiques. L'écriture chez Daoud est motivée par un projet qui dépasse les simples préoccupations fictionnelles ou esthétiques pour défendre les valeurs fondamentales de l'humain : l'autonomie, le progrès, la liberté. Le projet esthétique se veut être alors un projet de société. Lors d'une conférence, l'auteur s'explique comme suit sur son rapport à la littérature, à l'acte d'écrire et ses motivations : « Je ne suis pas dans un effet de mode, mais dans la nécessité de l'écriture. La frustration est à l'origine de l'écriture. » (Daoud, 2012). Voici ce que

déclare l'auteur interrogé sur son œuvre : « Je voulais écrire le regard d'un Algérien sur sa condition humaine, sa présence au monde. J'interroge le siècle, le monde, la mort. » (Daoud, 2014). Quand la société va mal, l'écriture se transforme en acte d'illocution hautement symbolique car affectée par le réel critique.

### Bibliographie

- Alleman, B. 1978. *De l'ironie en tant que principe littéraire. Poétique*, n° 36.
- Bahi, Y. 2019. *Ecriture et dénonciation ou l'émergence d'un espace discursif de la dissidence dans la littérature de l'extrême contemporain. Cas d'étude : La Préface du Nègre de Kamel Daoud*. In : *Cerrados*, n° 51, Ano 28- 2019. p. 174-187.
- Bendhif-Syllas, M. 2011. *Humour et littérature*, acta fabula, vol. 12, n° 5, Notes de lecture.
- Coulibaly, A. 2011. *Postmodernisme dans le roman Africain : formes, enjeux et perspectives*. Paris : L'Harmattan.
- Daoud, K. 2008. *La Préface du nègre*. Alger : Barzakh.
- Daoud, K. 01 mars 2012. *Conférence* organisée par le Centre culturel français (Institut français).
- Daoud, K. 13 décembre 2014. Interview réalisée par l'émission *On n'est pas couché*, France 2.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1978. *Problèmes de l'ironie. Linguistique et Sémiologie*, n° 2 : Presses Universitaires de Lyon.
- Maingueneau, D. 1987. *Nouvelles tendances en analyse du discours*. Paris : Hachette.
- Micro-Robert, Dictionnaire du français primordial*. 1986. Paris.
- Milly, J. 1992. *Poétique des textes*. Éd. Nathan : coll. Université.
- Oster, P. 1978. *Dictionnaire de citations françaises*. Paris : Le Robert, Les Usuels.

**Synergies Algérie n° 29 / 2021**



**Écritures transtextuelles  
et Poétique de l'imaginaire**







ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

## 2084 - la fin du monde - de Boualem Sansal : un roman- palimpseste ou du Sacré en seconde main

Ismail Slimani

Laboratoire SACER (Sacré : Expressions et Représentations)

Université de Mostaganem, Algérie

ismail.slimani@univ-bba.dz

<https://orcid.org/0000-0002-7787-7244>

Reçu le 18-03-2021 / Évalué le 11-04-2021 / Accepté le 05-07-2021

### Résumé

Les relations transtextuelles diverses que peuvent entretenir les textes littéraires entre eux, décrites dans les travaux de Gérard Genette, se trouvent ici illustrées. En effet, au roman de Georges Orwell *1984* va succéder dans une relation littéraire de filiation un roman algérien de langue française : *2084 - la fin du monde*-. Son auteur, Boualem Sansal, pour construire son roman, a opéré un travail de mimétisme du texte initial, qui devient donc un avant-texte génétiquement parlant, ainsi qu'un travail de transformation des structures sacrales musulmanes. Transformation qui va donner naissance à une religion romanesque, fictive, mais que l'on devine être l'Islam factuel malgré le jeu de masque littéraire. Procédé que nous analysons et que nous estimons être au final au service d'un engagement de l'auteur contre ce que pourrait être le monde selon lui sous la botte de l'islamisme.

**Mots-clés :** Sacré, pacte romanesque, *mimotexte*, palimpseste, désacralisation

### 2084-نهاية العالم- لبوعلام صنصال : رواية-صحيفة أو المقدس في يد ثانية

**المخلص:** العلاقات النصية المختلفة التي يمكن أن تربط النصوص الأدبية و المقصلة في أعمال جيرار جينيت تجد لها هنا مثالا. إذ أنه بعد صدور رواية الكاتب الجزائري باللغة الفرنسية بوعلام صنصال 2084-نهاية العالم-, أصبح هنالك علاقة نسب نصي تربطها برواية 1984 لجورج أورويل. صنصال الذي من أجل بناء روايته قام بعملية تقليد للنص الأولي, الذي أصبح نص قبلي وراثيا, مع عملية تحويل للبنى القاعدية للمقدس في الإسلام. التحويل الذي أدى إلى ولادة ديانة روائية خيالية و التي نحدها أنها الإسلام رغم القناع الأدبي. النهج الذي نقوم بتحليله و الذي نعتبره في النهاية يخدم التزام الكاتب ضد ما يمكن أن يكون حسب العالم تحت وطأة التطرف الإسلامي.

**كلمات مفتاحية:** المقدس, العهد الروائي, نص مقلد, صحيفة, المندس

**2084 - end of the world of Boualem Sansal :  
a novel-palimpsest or Sacred in second hand**

### Abstract

The various transtextuel relations that the literary texts between them can maintain described in work of Gérard Genette find illustrated here. Indeed, to the novel of George Orwell *1984* will succeed in a literary relation of filiation an Algerian novel of French language: *2084 -end of the world*-. Its author, Boualem Sansal, to build

his novel, operated a work of imitation of the initial text, which thus becomes a before-text genetically speaking, as well as an alteration of the Moslem sacral structures. Transformation which will give rise to a romantic religion, fictitious, but that one guesses being factual Islam in spite of the play of literary mask. Process that we analyze and who we let us estimate to be with final with the service of an engagement of the author against what could be the world according to him under the boot of Islamism.

**Keywords:** Sacred, novel pact, *mimotexte*, palimpsest, desacralization

*L'Histoire toute entière était un palimpseste gratté et réécrit aussi souvent que c'était nécessaire. Georges Orwell, 1984, p.13.*

## Introduction

Le romancier algérien d'expression française, Boualem Sansal, a publié en 2015 un roman d'« anticipation » comme le suggère son titre : *2084 -la fin du monde-*. Roman, ou disons plutôt une dystopie qui, au-delà du récit d'un monde régit par un système totalitaire le menant à sa fin, se présente avec la particularité d'être le lieu textuel d'une mise en scène d'une nouvelle religion fruit de l'imaginaire de l'auteur. Particularité qui, nous semble-t-il, fait de ce roman un objet littéraire rare, si ce n'est unique, et ce dans la mesure où l'on n'a aucun exemple qui nous vienne à l'esprit d'une démarche littéraire similaire. Excepté peut être le roman d'un autre auteur algérien, Amin Zaoui, datant de 2001, intitulé *Haras de femmes*, et dans lequel il met de même en scène la naissance d'une nouvelle religion qui supplanta l'Islam<sup>1</sup>.

Il nous semble en fait que dans le monde matérialiste d'aujourd'hui, à l'ère postmoderne, où la religion se cantonne de plus en plus dans l'espace privé et n'est exprimée littérairement que dans le cadre d'une vision mystique de l'existence, imaginer une nouvelle divinité romanesque et de nouvelles pratiques culturelles ne peut que susciter moult questionnements sur le comment et le pourquoi d'une telle démarche. D'autant plus que cette démarche émane d'un auteur algérien dont l'imaginaire ne peut être totalement détaché de l'empreinte du sacré, du substrat arabo-musulman : « l'état sacré est permanent dans la vie du musulman et ses règles sont explicites [...] étant structure, le sacré est à son tour structurant » (Chebel, 1993 : 125) d'un imaginaire, d'une vision du monde, d'une perception



de l'existence, d'une appréhension de l'être dans le monde, d'une représentation esthétique du réel, d'une organisation de la vie sociale ou intime, d'une détermination du pouvoir politique, etc.

Nous pouvons d'emblée supposer que la démarche de Sansal est une sorte de « *clonage* » fictionnel de la religion musulmane factuelle. Nous emboîtons de la sorte le pas à Emile Durkheim qui considère que toute religion est une construction, avec pour base, les fondations des religions qui l'ont précédé. Nous usons du terme clonage qui appartient aux sciences biologiques pour désigner cette opération d'adaptation littéraire de l'Islam qu'a opéré à notre avis Boualem Sansal. Ceci dans la mesure où il nous semble retrouver dans cette religion romanesque mise en scène, en restant dans cette métaphore filée empruntée aux sciences naturelles, un Islam « *génétiquement modifié* ».

Nous nous attèlerons justement dans cet article à la démonstration de ce travail d'adaptation romanesque. Travail qui s'apparente selon nous et dans un premier temps, à ce que Gérard Genette considère comme une démarche *mimologique*, d'imitation d'un texte ancien offrant un nouveau texte : un *mimotexte*. Sansal ne propose-t-il pas une vision prémonitoire d'un avenir hypothétique en digne héritier de la démarche de Georges Orwell dans son *1984*?

Et ce *mimotexte* s'avèrera être, selon nous et dans un second temps, un *palimpseste*. Ceci dans le sens que Sansal transpose sur un univers romanesque les structures du sacré en Islam sans le désigner ouvertement. Un travail de transposition qui selon Genette diffère de la parodie ou du pastiche par le sérieux qu'il implique. Ceci en termes de message que l'œuvre obtenue véhicule en filigrane et que l'œuvre première participe à fonder.

## 1. Le pacte de lecture

Boualem Sansal incorpore à son roman un avertissement qui, en fait, se situe à sa périphérie, ou disons plutôt qu'il le précède structurellement. Un avant-texte donc qui, depuis les travaux de Gérard Genette, est classé dans la catégorie des *paratextes*. Avertissement qui instaure ce que Philippe Lejeune nomme un pacte de lecture, fictionnel en l'occurrence ici. Pacte qui en effet est déjà annoncé par la mention de la catégorie générique romanesque du texte sur la couverture. L'avertissement ne viendra donc que valider ou confirmer le caractère fictif de ce roman. Quoiqu'il serait tout à fait légitime de se demander pourquoi Boualem Sansal s'est-il senti contraint d'avertir son lecteur de se garder « de penser que cette histoire est vraie ou qu'elle emprunte à une quelconque réalité connue [...] tout est inventé, les personnages, les faits et le reste, et la preuve en est que le

récit se déroule dans un futur lointain dans un univers lointain [...] C'est une œuvre de pure invention [...] tout est parfaitement faux » (Sansal, 2015: 13).

L'on voit bien cette accentuation accrue qui s'apparenterait presque à un martèlement psychologique qu'adopte notre auteur afin d'instaurer ce pacte de lecture consistant à déconnecter les faits narrés de toute réalité factuelle. Ce qui devrait être en fait une évidence de par l'appartenance du récit au roman:

*le roman est un genre hors la loi. [...] Le romancier jouit donc d'une très grande liberté et on l'imagine mal se justifiant dans une préface d'avoir modernisé ses modèles antiques, déformé l'Histoire ou tourné en dérision mythes et croyances* (Valette, 1997: 9-11).

Et paradoxalement, c'est notre auteur qui sera le premier à transgresser ce pacte de *fictivité* en faisant de son roman une anticipation des conséquences de la menace islamiste qui plane selon lui sur le monde, et ce à l'occasion de différents entretiens accordés pour la promotion du roman. En liant donc un récit imaginaire taxé initialement de délié « *de toute réalité connue* » avec le monde contemporain, Sansal mue son texte en un « roman à thèse » supposant, en reprenant le titre, la fin de ce monde en 2084. Et le pacte de lecture que l'avertissement assurait n'aurait été alors en fait qu'un moyen pour notre auteur de brouiller les frontières entre fiction et réalité car « Il semble qu'un des soucis majeurs du romancier soit de se faire oublier. S'il veut faire passer ses idées (on ne peut ignorer l'existence des romans péjorativement appelés « à thèses »), il laisse s'exprimer ses personnages pour donner l'illusion de l'impartialité et l'objectivité de l'auteur » (Valette, 1997: 161-162).

## 2. Filiation Orwellienne

L'avertissement de ce roman instaure aussi ce que Jauss nomme un « horizon d'attente ». Ceci dans la mesure où notre auteur annonce son contenu narratif comme héritier du « *monde de Big Brother imaginé par maître Orwell et si merveilleusement conté dans son livre blanc 1984* » (Sansal, 2015: 13). Boualem Sansal par cette source d'inspiration assumée fait ainsi appel aux connaissances encyclopédiques de son lecteur pour se représenter la démarche de George Orwell dans son *1984* et qu'il retrouvera réactualisée dans ce *2084*.

Sansal en fait crée par cela une filiation littéraire entre les deux romans que l'on considère en référence à Gérard Genette comme une relation hypertextuelle: « relation unissant un texte B (hypertexte) à un texte antérieur A (hypotexte) sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas celle du commentaire » (Genette,

1982: 13). L'on serait même tenté de considérer ces deux romans désormais comme un diptyque transtextuel comme ce fut le cas, en 2013, avec *Meursault contre-enquête* de Kamel Daoud et *L'étranger* d'Albert Camus. Diptyque dans la mesure où la lecture des derniers est intimement liée à celle des premiers comme deux volets complémentaires. Le roman de Daoud n'a d'ailleurs aucun sens sans l'existence de *L'Etranger* de Camus car il est le lieu de la reconquête identitaire du personnage anonyme de l'Arabe tué par Meursault. De même pour celui de Sansal qui, à sa fin, se présente comme une suite du 1984 d'Orwell.

Ce dernier qui a imaginé dans son roman trois empires en guerre perpétuelle: l'*Océania* qui regroupe les Amériques, l'Angleterre, l'Australie et la Nouvelle Zélande avec pour capitale Londres; l'*Eurasia* qui regroupe l'Europe et l'URSS; l'*Estasia* qui regroupe le Japon, la Chine. L'*Océania* est gouverné par *Big Btother*, avec pour principe, une manipulation des masses et un contrôle des esprits. Chose possible grâce entre autres à une constante surveillance qu'assure une Police de la pensée avec l'aide de télécrans. Mode de gouvernance qui ne vise qu'à éviter toute déviation du modèle totalitaire uniformisant. Et c'est par une réécriture constante de l'Histoire que *Big Brother* assurait la construction d'une identité collective à sa convenance, ce que Paul Ricoeur nomme d'ailleurs une *identité narrative ipsé* dans la mesure qu'elle n'implique aucune permanence dans le temps à la différence de l'identité *idem*.

Réécriture qui va jusqu'à la modification adaptative des articles de presse ou même des romans par des agents gouvernementaux zélés. Winston Smith, personnage central du roman, est l'un de ces agents. Orwell nous fera suivre sa quête de la vérité qui ne pourra que se solder par l'échec vu la mainmise du Parti sur les esprits. Mainmise qu'assure entre autres une langue nouvelle, *Novlangue*, qui par sa réduction à l'essentiel, par son vocabulaire fonctionnel, élimine toute possibilité de questionnement, de réflexion et surtout d'abstraction.

### 3. 2084, roman-mimotexte

Le lecteur du roman de Sansal, arrivé aux dernières pages, se rend compte qu'il tient en main une suite du roman d'Orwell. Sansal en effet tisse un fil d'Ariane intertextuel entre les deux romans. Ceci en faisant de l'*Angsoc*<sup>2</sup> Orwellienne une terre occupée, suite à une grande guerre totale, par les armées du nouvel empire, l'*Abistan*. Et les chefs militaires de cet empire, en découvrant que le peuple conquis pratiquait une langue contribuant à sa soumission à la dictature, inventèrent une langue qui supplantera ce que l'on devine être l'arabe, « la langue dans laquelle était écrit le livre sacré qui a précédé le Gkabal<sup>3</sup>... une langue très belle, riche,

suggestive... Comme elle inclinait à la poésie et à la rhétorique, elle a été effacée de l'Abistan » (Sansal, 2015: 314-315).

La *Novlangue* Orwellienne, cette langue de laboratoire inventée afin d'asseoir le système totalitaire, donnera naissance donc à ce qui deviendra l'*Abilang* : « la langue sacrée, née avec le saint livre d'Abi est devenue langue nationale exclusive et omnipotente [...] pas une langue de communication comme les autres puisque les mots qui connectaient les gens passaient par le module de la religion, qui les vidaient de leur sens intrinsèque et les chargeait d'un message infiniment bouleversant, la parole de *Yölah* » (Sansal, 2015 : 111). Et en plus de la langue, les chefs de l'*Abistan* prôneront les principes de *Big Brother* à la base de son système politique: « La guerre c'est la paix », « la liberté c'est l'esclavage », « l'ignorance c'est la force ». À ces principes, ils y ajouteront trois autres : « La mort c'est la vie », « Le mensonge c'est la vérité », « La logique c'est l'absurde ».

Par ce procédé, Boualem Sansal assure ce lien génétique entre son roman et celui de Georges Orwell. Il ajoute en fait au schéma Orwellien d'anticipation politico-social un quatrième empire, d'essence religieuse. Et comme pour le personnage d'Orwell, Winston Smith, celui de Sansal, Ati, chemine vers le doute et le refus de se soumettre à ce nouveau dieu, *Yölah*, et à son délégué, *Abi*. En fait, *2084* raconte l'histoire d'Ati qui vit dans un environnement fermé et incompréhensible. Le lecteur suit au fil des pages son périple existentiel qui le mènera à la révolte en vue d'une hypothétique liberté.

Ati pour se soigner donc de la tuberculose, sera amené à sortir pour la première fois de son quartier, pour rejoindre un sanatorium. Dans ce lieu au fin fond de cet empire sans fin de l'*Abistan* où ne règne que la religion d'*Yölah*, Ati rencontrera durant l'année de sa cure des gens qui parlent secrètement d'autres langues que l'*Abilang* ; qui racontent des légendes lointaines et qui surtout évoquent une « frontière ». Ati forgé par l'esprit totalitaire du système n'arrive pas à admettre qu'une ligne de démarcation est possible dans l'empire de Dieu. Et cette prise de conscience va s'accroître quand il rencontrera l'archéologue Nas sur le chemin de retour du sanatorium. Cet archéologue aurait découvert un territoire inconnu abritant les vestiges d'un village renseignant sur un mode de vie différent de celui des *abistanais*. Ce sera cette fameuse frontière annonciatrice d'une différence dans cet univers uniforme. Ati tentera d'ailleurs de percer le mystère de ce supposé monde différent avec son ami Koa, un lettré fils d'un des dignitaires du système. Mais les deux seront vite happés par les agents du système qui surveillent constamment les citoyens afin de prévenir toute déviation.

Le Ati Sansalien, tout comme le Smith Orwellien, subira un processus de remise à l'ordre psychologique, un travail de remodelage dans le moule uniforme du système religieux pour le premier, et du système communiste pour le second, à même d'assurer un retour aux normes sociales communes. Encore une fois, un trait de similitude unit les deux romans. Mais nous considérons qu'au-delà de cet aspect de filiation, Sansal opère un travail d'imitation tel, que son roman devient un véritable *mimotexte*, terme par lequel Genette désigne « *tout texte imitatif, ou agencement de mimétismes* » (Genette, 1982: 106). Nous pouvons d'ailleurs représenter certains de ces mimétismes dans un tableau comme suit :

1984 de Georges Orwell	2084 de Boualem Sansal
Le Parti	L'Appareil
Camarade	La juste fraternité
Les renégats	La secte de la grande mécréance
La police de la pensée	Les surveillants V / Le commissaire de la foi
Goldstein, le renégat traître au Parti	<i>Balis</i> le renégat (Iblis : Satan en arabe)
Les ennemis : Les empires de l' <i>Eurasia</i> et l' <i>Estasia</i> .	Les ennemis : <i>Chitan</i> , <i>Makouf</i> , <i>Démoc.</i> (respectivement de l' <i>Abilang</i> : Satan, Mécréant, Démocratie)
La grande guerre.	<i>Char</i> (le Mal en arabe) : la grande guerre sainte.
Les trois principes.	Les 99 sentences clés
Journée de la haine	Joré : journée de la récompense Jobé : journée bénite.
<i>Big Brother</i>	<i>Bigaye</i>
Portrait accroché partout d'un moustachu avec la légende : Big Brother vous regarde.	Portrait d' <i>Abi</i> accroché partout : « <i>visage en négatif, avec au centre un œil magique</i> » (Sansal 2015 : 33).
Les télécrans	Les écrans muraux
<i>Novlang</i>	<i>Abilang</i>
<i>AngSoc</i> (Angleterre socialiste en <i>Novlang</i> )	<i>AbiGouv</i> (le Gouvernement d' <i>Abi</i> en <i>Abilang</i> )
<i>Miniver</i> (Ministère de la vérité)	Ministère des archives, des livres sacrés et des mémoires saintes.
Réécriture des articles de presse et des romans.	Disparition des livres.

Ce tableau permet en effet de montrer le travail d'imitation opéré par Boualem Sansal. Travail qui entre dans la catégorie de la « transposition » selon la typologie de l'hypertextualité de Gérard Genette. Une transposition à l'instar de celle de Joyce avec son *Ulysse* ou celle de Michel Tournier avec son *Vendredi*. Mais Genette

ajoute qu'à la différence des autres catégories de la parodie et du pastiche, la transposition est un travail de transformation sérieuse, « la plus importante de toutes les pratiques hypertextuelles, ne serait-ce que par l'importance historique et l'accomplissement esthétique de certaines œuvres qui y ressortissent [...] dont l'amplitude textuelle et l'ambition [...] idéologique va jusqu'à masquer ou faire oublier leur caractère hypertextuel » (Genette, 1982: 291-292).

Nous pensons justement que Sansal a réussi à offrir au lecteur un roman d'un esthétisme certain auquel s'ajoute une invitation à la réflexion sur le possible devenir du monde face aux idéologies totalitaires. D'ailleurs le caractère mimotextuel de son roman avec celui d'Orwell permet à Sansal d'opérer un parallèle entre communisme et islamisme. Parallèle qu'il avait déjà opéré dans son roman, *Le village de l'Allemand* (2008), entre nazisme et islamisme et qui avait suscité de vives polémiques.

Ce qui expliquerait peut-être que Sansal n'ait cité à aucun moment ouvertement l'Islam tout au long de son *2084*. Sansal par ce procédé assure à son propos le couvert de la fiction qui voile son entreprise de mise en garde des effets d'un totalitarisme religieux que l'islamisme pourrait à terme, selon lui, engendrer. Il rejoint par une telle démarche le projet Orwellien de mise en garde des retombés du totalitarisme communiste. À la transsexualité littéraire unissant les deux textes d'Orwell et de Sansal, s'ajourerait donc si l'on peut dire une trans-idéologie manifeste les basculant au rang de textes engagés.

#### 4. *2084*, roman-palimpseste

Le roman de Sansal serait à notre avis, par ce travail mimétique, un « palimpseste », une sorte de parchemin des temps anciens gratté afin d'effacer un précédent texte et de le supplanter par un nouveau. Quoique derrière les nouveaux caractères tracés, les anciens peuvent encore être déchiffrés, comme nous venons de le faire pour *1984* de Georges Orwell. Et nous usons aussi du terme palimpseste pour désigner ce travail de transformation littéraire de l'Islam, sans qu'il ne soit désigné ouvertement dans la lettre du texte, qu'opère en parallèle Sansal afin d'obtenir une nouvelle religion romanesque, source de ce totalitarisme engendrant à terme la fin du monde. Travail que nous qualifions ainsi de « clonage » des structures du Sacré en Islam recensées par Joseph Chelhod et qui permet en fait à Sansal de créer une religion fictionnelle si l'on peut dire « génétiquement modifié ». Quoique pour nous, ce travail de transformation au niveau romanesque ne viserait qu'à masquer une scénographie pamphlétaire envers une religion, en l'occurrence l'Islam, qui selon l'auteur menace le monde postmoderne avec ses valeurs et ses normes.

Transformation littéraire que nous pouvons donc illustrer par grands traits et sans prétendre à aucune exhaustivité par les exemples suivants :

- À la déclaration de foi musulmane qu'« *Il n'y a de dieu qu'Allah et Mohammed est son prophète* », Sansal propose que « *Yölah est grand et Abi est son fidèle Délégué* » (Sansal, 2015: 18). Ce dernier était salué par une formule qui reprend celle qui accompagne l'évocation de Mohamed en Islam: « *On disait Abi le délégué, le salut sur lui* » (*idem*, 24).
- Le prophète Sansalien affublé du titre de délégué reçoit le message divin à l'âge de cinquante ans, à dix ans de plus que Mohamed: « *2084 était tout simplement l'année de naissance d'Abi, ou celle de son illumination par la lumière divine alors qu'il entrait dans sa cinquantième année* » (*idem*, 23). Révélation qui en Islam a débuté au mont Arafat qui devient chez Sansal *Abirat*: « *une brochette de théologiens [...] qui rentraient d'une retraite spirituelle sur Abirat, la montagne sacrée où Abi aimait à s'isoler quand il était enfant et où, déjà, il avait eu ses premières visions* » (*idem*, 79).
- Les dires du prophète Mohamed fixant la *Sunna*, la manière de vivre en bon croyant, combinés au fait qu'Allah en Islam possède 99 noms, donneront chez Sansal les 99 sentences du délégué Abi: « *À Yölah nous appartenons, à Abi nous obéissons, etc. étaient de ces quatre-vingt-dix-neuf sentences clés qu'on apprenait dès le plus jeune âge et que l'on égrenait le restant de sa vie* » (*idem*, 48).
- L'Islam et son livre sacré, le Coran, seront chez Sansal désignés par un même terme, *Gkabal*, qui n'est autre que la transcription française du mot arabe *qaboul*, synonyme de soumission, d'islam donc: « *Acceptation, Gkabal en abilang, était le nom de la sainte religion de l'Abistan, c'était aussi le titre du saint livre dans lequel Abi avait consigné ses divins enseignements* » (*idem*, 49). Et ce livre sacré *abistanais* se présente avec une division quelque peu différente de celle du Coran en sourates et versets: « *Il est dit dans le Gkabal en son titre 2, chapitre 30, verset 618: Il n'est pas donné à l'homme de savoir ce qu'est le Mal et ce qu'est le Bien, il a à savoir que Yölah et Abi œuvrent à son bonheur* » (*idem*, 51).
- La prière qualifiée de pilier de l'Islam est reprise comme un des rites de la religion Sansalienne avec des similitudes dans la pratique collective qui ponctue des moments sacrés comme celui du sacrifice: « *Chaque phrase était ponctuée par Yölah est juste, Yölah est patient, Yölah est grand (...)* Puis on priaît au coude à coude [...] Et arrivait l'instant fort, on égorgeait des moutons... » (*idem*, 26). Prières qui se présentent avec d'autres similitudes comme l'appel du muezzin, la prière du levée du soleil et celle du

coucher, le nombre impair des prières canoniques qui au lieu de cinq en Islam deviennent neuf chez Sansal: « *au moment de la septième prière. Les mockbas du quartier donnaient de la voix et du cor pour rassembler les croyants [...] elle marquait la fin du jour [...] l'appel de la première prière [...] elle marquait la fin de la nuit et le début du jour, tout un symbole* » (idem, 236-242).

- Le pèlerinage de la Mecque et le jeûne du mois de Ramadan (*Siyam* en arabe) sont repris avec des variantes en termes de durée de jeûne ou de lieux saints: « *Pendant le Siam, la semaine sacrée de l'Abstinence absolue, coïncidant avec le retour des pèlerins de [...] l'un des mille et un sites ouverts au pèlerinage à travers le pays* » (idem, 27). D'autres rites sont aussi repris avec la même démarche transformatrice des rites musulmans comme la circoncision, les cinq prières quotidiennes, la prière du Vendredi, le jeûne du ramadan: « *acte liturgique fort, aussi important que la Césure pour les garçons [...] que les neufs prières quotidiennes, que la grande Imploration du Jeudi, que le Siam, les huit jours saints de l'Abstinence absolue...* » (idem, 98).

## 5. L'Abilang et le champ lexical sacré arabo-musulman

Le génie littéraire d'Orwell se manifeste, selon beaucoup de critiques, par cette *Novlang* qu'il met en scène dans son roman comme outil de propagande et de soumission absolue. Langue qui par essence ne vise qu'à être le moyen d'une communication basique, la plus fonctionnelle possible, et ce grâce à une syntaxe simplifiée et surtout à un vocabulaire construit pour désigner la part concrète du monde loin de toute connotation, de polysémie, d'abstraction, de non-dit, de subjectivité, de sous-entendu, etc. Enfin de tout ce que les linguistes qualifient de second degré du langage. Boualem Sansal fera de même avec la mise en place d'une langue qu'il nommera *Abilang*:

*Des mots d'une syllabe, deux au plus, l'abilang, la langue sacrée avec laquelle Yölah avait établi l'Abistan sur la planète. Si d'aucun avaient pensé qu'avec [...] le mûrissement des civilisations les langues s'allongeraient, gagneraient en signification et en syllabes, voilà tout le contraire: elles avaient raccourci, rapetissé, s'étaient réduites à des collections d'onomatopées et d'exclamations [...] comme des cris et rôles primitifs, ce qui ne permettait aucunement de développer des pensées complexes [...] À la fin des fins règnera le silence.* (Sansal, 2015: 122-123).



L'intérêt pour nous, en abordant cette langue fictionnelle, réside dans le fait que Sansal la construit en référence à la langue arabe, langue sacrée par excellence dans la sphère arabo-musulmane. Le vocabulaire constitutif de l'*Abilang* n'est en fait qu'un jeu de construction avec comme matériau primaire le champ lexical de la langue arabe, surtout dans son versant sacré. Le lecteur francophone ne peut d'ailleurs pas déceler un tel travail de composition sans une maîtrise de la langue et de la culture arabo-musulmane. Il ne peut donc deviner le traitement en seconde main qu'opère Sansal et de langue, et de l'imaginaire arabo-musulman, et du coup du sacré à la source de cet imaginaire. Ce que nous pouvons illustrer par ces quelques exemples :

- *Yölah* : Sansal désigne par ce terme la transcendance suprême, le créateur incréé, dont le nom en arabe est porteur de son unicité car Allah est la contraction d'*al-ilah*, qu'en français on pourrait rapprocher en joignant le mot dieu à l'article défini *le* pour obtenir *Le Dieu*.
- *Abi* : de l'arabe *abi*, qui veut dire *mon père*, et que Sansal use pour nommer le délégué de *Yölah*, c'est-à-dire son messenger. L'on ne peut ne pas lier ce terme à la constitution patriarcale de la société arabo-musulmane que Sansal réactualise indirectement.
- *Abistan*, *Abilang*, *Abirat*, *Abigouv* : avec la racine *Abi*, Sansal nous propose des mots composés pour nommer respectivement le pays d'*Abi*, la langue d'*Abi*, le mont d'*Abi*, le gouvernement d'*Abi*.
- *Balis*, *Chitan* : de l'arabe *Iblis*, *Chaythân*, des noms arabes désignant le Démon, le Diable, Satan... et que Sansal use pour nommer l'ennemi du nouvel empire, à savoir le renégat.
- *Sin* : de l'arabe *al-çin*, terme qui désigne la Chine et que Sansal use pour nommer le lieu lointain où se situe le sanatorium. Ce qui rappelle l'injonction du prophète de l'Islam de quérir le savoir même en Chine, point culminant de l'empire musulman à l'époque.
- *Char* : de l'arabe *charr* ou du français *char*, terme par lequel Sansal désigne la grande guerre qu'il qualifie d'ailleurs de sainte et qui a assuré la victoire totale des *abistanais* sur les autres armées du monde.
- *Mockba* : composé de mosquée en français et de *qoubba* en arabe, c'est-à-dire coupole, et que Sansal use pour nommer les mosquées et leurs imams (les *Mockbi*).
- *Burniqab* : composé de *Burka* en français et de *niqab* en arabe et qui désigne la tenue vestimentaires des femmes *abistanaises*.
- *Nadirs* : de l'arabe *nadhir*, littéralement celui qui prévient, et que Sansal use pour nommer les écrans de surveillances.

- *Jabil* : de l'arabe *jabal* , littéralement la montagne, et qui désigne chez Sansal l'esprit de la montagne *Abirat* en charge de la révélation, ou en d'autres termes l'Ange Gabriel (*Jibril* en arabe).
- *Hors* : de *hourr* en arabe signifiant libre, du français « hors » signifiant « à l'extérieur de », et que Sansal use pour désigner une faction d'hommes libres vivants hors des frontières de l'*Abistan*, dans un ghetto tenu caché.

## Conclusion

Nous terminerons en qualifiant cette modeste contribution d'illustration de ce travail d'imitation, d'adaptation, ou de transformation que Boualem Sansal a opérée pour proposer au lecteur un roman à la fibre engagée et au militantisme à peine voilé. Un combat littéraire qui en fait caractérise l'écriture Sansalienne au fil de ses livraisons et qui constituerait même si l'on peut dire sa « marque de fabrique ». Ce qui se confirme peut-être par son dernier roman en date : *Abraham ou la cinquième Alliance* (2020). Et ce travail de seconde main de Sansal va être repris par un autre auteur algérien, d'expression arabe cette fois, en la personne de Waciny Laredj. Ce dernier donc qui en 2016 proposa un roman jetant un nouveau pont intertextuel avec les romans d'Orwell et de Sansal en l'intitulant : *2084, Hikayat al-arabi al-akhir* (2084, *l'histoire du dernier arabe*). Roman dont une traduction en français va bientôt paraître ouvrant ainsi la perspective d'une future étude comparative.

## Bibliographie

- Chebel, M. 1993. *L'imaginaire arabo-musulman*. Paris: PUF.
- Chelhod, J. 1964. *Les structures du sacré chez les arabes*. Paris: Maisonneuve et Larose.
- Genette, G. 1976. *Mimologiques*. Paris: Seuil.
- Genette, G. 1982. *Palimpsestes*. Paris: Seuil.
- Laredj, W. 2016. *2084-Hikayat al-arabi al-akhir*. Beyrouth: Dar-El-Adab.
- Lejeune, P. 1975. *Le pacte autobiographique*. Paris : Seuil.
- Orwell, G. 1949. *1984*. Paris : Gallimard, coll. Folio.
- Fieu, R-P. 2017. « De 1984 à 2084. Mutations de la peur totalitaire dans la dystopie européenne », Revue *Carnets*. Deuxième série-11-2017. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/carnets/2344>;DOI:10.4000/carnets.2344 [consulté le 15 février 2021].
- Ricœur, P. 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Sansal, B. 2015. *2084 -la fin du monde-*. Paris: Gallimard, coll. Folio.
- Stienon, V. 2012. « Dystopie de fin du monde, une poétique du désastre », *Magazine Culture de l'Université de Liège*. [En ligne]: [https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/136116/1/V.%20Sti%C3%A9non%20Dystopies\\_de\\_fin\\_du\\_monde\\_-\\_Une\\_po%C3%A9tique\\_litt%C3%A9raire\\_du\\_d%C3%A9sastre.pdf](https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/136116/1/V.%20Sti%C3%A9non%20Dystopies_de_fin_du_monde_-_Une_po%C3%A9tique_litt%C3%A9raire_du_d%C3%A9sastre.pdf) [consulté le 16 mars 2021].
- Valette, B. 1997. *Esthétique du roman moderne*. Paris: Nathan.
- Zaoui, A. 2001. *Haras de femmes*. Paris : Le Serpent à plumes.

## Notes

1. Amin Zaoui imagine un personnage qui, en déterrant la vraie Pierre Noire volée par les Karmates entre 930 et 950 de notre ère, devient prophète du désert et des désirs. La nouvelle religion qu'il instaure se fonde sur la vénération du vagin dont la sacralité est connue en Islam et que Zaoui porte au rang de centre de la vie car garant de la perpétuation de l'existence et essence du plaisir des plaisirs. Ce nouveau prophète fondera autour de cette pierre noire la Mecque des Touaregs et réunira autour de celle-ci les tribus qui lui ont porté allégeance. Il bâtira alors 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 sahariennes. Au fil des années, une cité voit le jour en plein désert que Zaoui nommera la cité d'Allah le beau.

2. L'Angleterre socialiste en *Novlang*.

3. Nouveau livre sacré *abistanais* imaginé par Sansal.





## L'imagination dans la littérature, outil de conscience ou de création ?

**Nacereddine Lagab**

Doctorant, Université Larbi Ben M'Hidi d'Oum El Bouaghi, Algérie  
lagab.nacereddine@univ-oeb.dz

Sous la direction de Meriem Boughachiche  
Maître de conférences classe A,  
Université de Constantine 1, Algérie  
et de Souad Benabbes, Maître de conférences classe A,  
Université Larbi Ben M'Hidi d'Oum El Bouaghi, Algérie

Reçu le 27-02-2021 / Évalué le 11-03-2021 / Accepté le 12-04-2021

### Résumé

La narration fictionnelle est une condition sine qua non de ce qui fait d'un roman une œuvre de fiction. En effet, l'imagination occupe la place la plus importante dans l'élaboration du texte littéraire. Cependant, il est difficile de parler avec précision de la simulation de la réalité par le texte littéraire : est-elle une copie fiable ou bien une simple perception ? Quel rapport entretient-elle avec notre condition humaine ? Dans ces conditions, l'investigation de la faculté de l'imagination par le biais d'une brève étude littéraire pourrait fournir des explications satisfaisantes quant à notre souveraineté sur la réalité, ou bien l'écart que nous exerçons à l'égard de cette même réalité. Si le monde est, sans cesse, recrée par l'imagination, le texte littéraire l'est autant. De là il serait possible que son rôle ne se cantonne pas à fonder la nature du texte littéraire, mais à avoir pour mission, de créer à chaque instant. On est écrivain, espèce intelligente et Homme, grâce à cette faculté. L'univers mis en œuvre par le langage dépasserait alors le simple fait qu'il soit une reproduction de la réalité, son essence réside dans l'acte langagier inventif de l'imagination. Mais ce qui est manifeste, c'est bien son pouvoir de concevoir l'irréel ; l'imagination serait, dans ce sens, notre libre arbitre.

**Mots-clés :** littérature, imagination, représentations, réalité, fiction

### الخيال في الأدب، أداة للوعي أم للخلق؟

#### الملخص

يعتبر سرد القصص الخيالية شرطاً لا غنى عنه لما يجعل الرواية عملاً خيالياً. في الواقع، يحتل الخيال المكانة الأهم في تطور النص الأدبي. ومع ذلك، من الصعب التحدث بدقة عن محاكاة النص الأدبي للواقع: هل هي نسخة موثوقة أم تصور بسيط؟ ما علاقتها بحالتنا البشرية؟ في ظل هذه الظروف، يمكن أن يقدم التحقيق في ملكة الخيال عن طريق دراسة أدبية موجزة تفسيرات مرضية لسيداتنا على الواقع، أو الانحراف الذي نمارسه تجاه هذا الواقع. إذا كان العالم يعيد الخيال باستمرار، فكذلك هو النص الأدبي. من هناك سيكون من الممكن ألا يقتصر دوره على تأسيس طبيعة النص الأدبي، بل أن يكون له مهمة، ليبدع في كل لحظة. نحن كاتب وفصيحة ذكية وإنسان بفضل هذه الكلية. سيتجاوز الكون الذي طبقته اللغة حقيقة أنه إعادة إنتاج للواقع؛ يكمن جوهره في الفعل اللغوي الابتكاري للخيال. لكن ما هو واضحاً هو قدرته على تصور غير الواقعي. سيكون الخيال بهذا المعنى إرادتنا الحرة.

**الكلمات الدالة:** أدب، خيال، تصوير، واقع، خيال

## Imagination in literature, a tool of consciousness or of creation?

### Abstract

Fictional storytelling is a sine qua non of what makes a novel a work of fiction. Indeed, the imagination occupies the most important place in the development of the literary text. However, it is difficult to speak with precision about the simulation of reality by the literary text: is it a reliable copy or a simple perception? What relationship does it have with our human condition? Under these conditions, the investigation of the faculty of the imagination by the means of a brief literary study could provide satisfactory explanations as to our sovereignty over reality, or else the deviation which we exercise with regard to this same reality. If the world is constantly being recreated by the imagination, so is the literary text. From there it would be possible that its role is not confined to founding the nature of the literary text, but to have for mission, to create at every moment. We are a writer, intelligent species and a Man, thanks to this faculty. The universe implemented by language would then go beyond the simple fact that it is a reproduction of reality; its essence resides in the inventive language act of the imagination. But what is manifest is its power to conceive the unreal; the imagination would be, in this sense, our free will.

**Keywords:** literature, imagination, representations, reality, fiction

### Introduction

Pour simplifier l'acception du terme « littérature », en premier lieu l'attention s'articulera autour du texte littéraire car, celui-ci est considéré, selon une perspective discursive, comme étant un discours à vocation plurivoque. Contrairement au discours scientifique, tous domaines confondus, aurait pour mission d'informer de manière univoque. À partir de cette confrontation, on pourrait dire que le discours scientifique relève du domaine de la dénotation, et que de l'autre côté les langages littéraires ; poétique, romanesque, théâtrale, etc., s'inscrivent dans le domaine de la connotation. En vertu de cette distinction, il va sans dire que le discours littéraire dépasse l'unique fonction de communication, il se pourrait qu'il y ait information dans le message véhiculé dans tel ou tel roman, mais l'essence de ce message réside dans sa capacité à provoquer des interprétations plurielles. Chaque lecteur interprète ce message selon son imaginaire et sa vision du monde, des possibilités infinies, telle est donc la nature du discours littéraire.

En effet, la littérature est ce grand monde de l'enfance où l'on imaginait chaque jour des histoires fascinantes. À ce propos André Breton écrit (1924 :20) :

*C'est peut-être l'enfance qui approche le plus de la « vraie vie » ; l'enfance au-delà de laquelle l'homme ne dispose, en plus de son laissez-passer, que de quelques billets de faveur ; l'enfance où tout concourait cependant à la possession efficace, et sans aléas, de soi-même.*

Partant de la logique, la conscience se représente le monde de deux onglets différents. Il serait donc nécessaire de distinguer une conscience directe d'une perception, mais cela risque de brouiller les pistes. Dans la conscience directe l'objet représenté est absent. La conscience représente l'image selon des degrés différents. La question qui se pose est celle de la fidélité de cette représentation : est-elle une copie fiable ou simplement un signalement de la chose ?

Dans cette distinction relevant des domaines psychologiques et biologiques (conscience, perception) l'erreur est prise en considération par la perception. De ce fait un souci méthodologique règne dans tout travail portant sur l'imaginaire. Tout chercheur est dans l'obligation de se poser la question sur le degré de fausseté ou de fidélité des images sur lesquelles il effectue son travail d'analyse, dans une perspective d'interprétation et non de scientificité pour mieux adjurer ce faux problème. Sur ces entrefaites, quelle représentation a-t-on de la réalité ? Une réalité construite en partie par et à travers la faculté de l'imagination.

Mais qu'on le veuille ou pas, l'imagination est un outil très puissant permettant non seulement de libérer notre esprit, mais surtout de changer le monde. Jean-Jacques Rousseau n'avait-il pas écrit que : « le monde de la réalité a ses limites, le monde de l'imagination est sans frontières ». Quant à Einstein ses propos montrent que l'imagination gouverne le monde : « La logique vous emmènera d'un point A à un point B, l'imagination vous emmènera où vous voulez ».

## 1. Raconter une histoire, outil de création

L'Homme parle de sa propre vision du monde, la narration est une caractéristique typiquement humaine, on pourrait, dans ce sens, comparer l'exercice de la narration à la littérature. Seulement, la littérature est affectée par une faiblesse conséquente par rapport au domaine scientifique. Les scientifiques et les chercheurs travaillent en immersion dans l'expérience de la vie. Le scientifique est muni d'instruments de mesure d'une extrême précision, et se sert de matériaux technologiques qui lui fournissent les données nécessaires pour produire son discours. Le domaine littéraire est un domaine insaisissable et conjecturable d'un point de vue logique, l'écrivain se retrouve seul dans la construction de son texte, ses matières premières sont par excellence son imaginaire, sa mémoire, ses souvenirs, les textes qu'il a lus, digérés. Cette faiblesse constitue à la fois l'efficacité et la pauvreté de la littérature.

Une question fondamentale est posée dès lors qu'on parle de l'imagination, à quoi sert la littérature ? Selon la définition de la littérature par les classiques, celle-ci reposait sur la capacité des textes à plaire et à diffuser un savoir.

Une définition qui accomplirait une tâche satisfaisante ; instruire et divertir à la fois. Mais il ne faut surtout pas rassembler tous les classiques sous un grand genre, Hugo et son romantisme, Molière et son théâtre satirique, La Fontaine et son moralisme pertinent, Céline et sa révolution littéraire par l'introduction d'un style argotique, mais surtout par la puissance de son *alter égo littéraire*. Soit comme exemple l'extrait suivant de son roman *Voyage au bout de la nuit*, cet extrait résume toute la philosophie qui anime cet article. L'imagination est non seulement un moyen pour échapper au dégoût de la vie réelle, mais un outil très puissant de création. Céline (1932 : 3) l'avait remarquablement illustré dans l'extrait suivant :

*Voyager, c'est bien utile, ça fait travailler l'imagination. Tout le reste n'est que déceptions et fatigues. Notre voyage à nous est entièrement imaginaire. Voilà sa force.*

*Il va de la vie à la mort. Hommes, bêtes, villes et choses, tout est imaginé. C'est un roman, rien qu'une histoire fictive. Littré le dit, qui ne se trompe jamais.*

*Et puis d'abord tout le monde peut en faire autant. Il suffit de fermer les yeux. C'est de l'autre côté de la vie.*

Il n'existe donc pas un seul grand genre concernant les classiques, leurs productions étaient très variées. Néanmoins l'acceptation classique de la littérature tournait principalement autour de l'acte de plaire et d'enseigner de sorte que les deux objectifs soient complètement dépendants l'un de l'autre. Cette association est cruciale, car la science ne cherche qu'à universaliser des vérités précises, elle néglige complètement sa capacité à plaire et concentre toute sa pertinence sur la découverte des principes qui régissent la réalité. Mais contrairement à la science, le texte littéraire associe action d'instruire et capacité à plaire. Edgar Morin (2014 :50) l'avait très bien résumé :

*L'enseignement de la littérature, de l'histoire, des mathématiques, des sciences, contribue à l'insertion dans la vie sociale ; l'enseignement de la littérature est d'autant plus utile qu'il développe en même temps sensibilité et connaissance ; l'enseignement de la philosophie stimule en chaque esprit réceptif la capacité réflexive.*

Cependant, le deuxième élément de réponse à la question de l'utilité de l'imagination dans la littérature serait relatif à ce besoin vital de raconter. La caractéristique fondamentale de tout texte littéraire, c'est la mise en scène d'une histoire. Il s'avère que les individus se déploient dans leur condition humaine par le fait de raconter des histoires. En analysant de plus près l'essence de la littérature à travers les romans, on s'aperçoit que l'acceptation même de celle-ci se caractérise essentiellement par une narration fictionnelle. Narration et littérature sont donc plus



liés qu'on ne le pense, on se raconte des fictions pour mieux se comprendre. Yuval Noah Harari, historien juif qui, en analysant à travers la grande Histoire de l'évolution des hominidés le développement cognitif de l'Homo sapiens (terme désignant les hommes modernes, ce terme fut inventé par Carl Von Linné en 1758), met à jour une interprétation dans son livre *Sapiens : Une brève histoire de l'humanité* (2015 :17), une théorie selon laquelle raconter et imaginer des histoires serait une capacité pour accroître la collaboration des Hommes :

*La capacité de créer une réalité imaginaire à partir de mots a permis de grands nombres d'inconnus de coopérer efficacement. Mais elle a fait plus. La coopération humaine à grande échelle reposant sur des mythes, il est possible de changer de formes de coopérations en changeant les mythes, en racontant des histoires différentes. Dans les circonstances appropriées, les mythes peuvent changer vite. En 1789, la population française changea de croyance presque du jour au lendemain, abandonnant la croyance au mythe du droit divin des rois pour le mythe de la souveraineté du peuple.*

Raconter une histoire fictionnelle a fait de l'Homo sapiens le maître de la création, mythes, légendes, littérature, constituent un réseau de communication plus puissant que la science elle-même, la science à elle seule ne peut pas expliquer la totalité des vérités. L'imagination sous toutes ses formes (littératures, mythes, fantasmes, images, etc.) est un élément clé pour la compréhension de la condition humaine.

## 2. La condition humaine, une expérience impure

Cependant, la littérature comme la science, formule des discours et un savoir, mais dans un monde où règne une autorité scientifique, le rapport entre ces deux concepts nous pousse à examiner la place de la littérature dans le processus de création des disciplines et des certitudes.

La précision des sciences est incontestable, prenons à titre d'exemple la situation suivante : si on imagine un ensemble de scientifiques en situation de collaboration, ces derniers, issus de divers domaines : anthropologie, psychologie, génétique, physique quantique, etc., s'organisent pour étudier un phénomène bien précis telle que l'étude du mode de vie d'une espèce d'hominidé éteinte, tel que le cas de l'homme de Neandertal. L'étude se ferait particulièrement sur des restes fossiles trouvés quelque part en Europe, cette discipline connue sous le nom de paléobiologie vise à étudier la vie passée des espèces anciennes (éteintes), la collaboration aboutirait sans doute vers des résultats d'une précision sans pareille du comportement de l'homme de Neandertal et de son mode de vie (alimentation,

structure de la famille, méthode de chasse, etc.) car ces derniers se basent sur des méthodes d'analyse et d'études scientifiques telles que : l'analyse comparative des caractères, le séquençage de l'ADN, la phylogénie, etc.,

Mais si on compare cette situation avec celle de l'écrivain, on s'aperçoit que l'écart est conséquent. Face à ce groupe de scientifiques, le romancier est seul dans sa démarche, il paraît bien dépouillé, car ne disposant d'aucune approche scientifique précise. Cependant, cette faiblesse essentielle du romancier est loin d'être une pauvreté quant à l'apport de la littérature à la compréhension de la réalité, car seule la littérature établit les rapports entre les comportements et les propriétés de l'être humain. La nature intime d'un Homme est très complexe, nous sommes beaucoup de choses à la fois ; un être humain peut accomplir plusieurs tâches à la fois, il peut parler d'un sujet bien précis et en penser à un autre, il peut chanter et danser en même temps, il peut aussi mentir, imaginer des situations qui n'ont jamais eues lieu. La complexité est une caractéristique fondamentale de ce qui fait de l'Homme un « Homme ».

Décidément, l'Homme est un être complexe, on ne peut le séparer de la matière qui constitue ce grand univers, sans cesse en mouvement. On fait partie de ce grand Tout Cosmique, tous les éléments qui existent dans cet univers sont une extension de la matière qui nous constitue, tous les êtres sont liés les uns aux autres par la matière. La diversité cosmique est issue d'une même origine, et cette origine est sûrement aussi petite que la particule. La nature humaine est d'une complexité sans pareille, un torrent d'émotions et d'impressions, notre cerveau est capable de capter une quantité d'informations colossale, et ce en un instant bref. C'est ce qui fait de nous des êtres polychrones par excellence, l'accomplissement de plusieurs tâches à la fois. Seul l'être humain est capable de saisir du chaos un ordre significatif. L'Homme émet des jugements, décide de ce qui fait le beau, compare les variantes d'états émotionnels, et mesure avec précision les dimensions affectives, les range d'une manière générale au nombre de 2 : la valence (la nature positive ou négative de l'émotion) et l'intensité (la force de l'émotion ressentie). Mais la plus étrange de toutes les capacités est certainement celle de l'imagination, l'homme imagine au-delà de la réalité<sup>1</sup>.

C'est dans la littérature qu'on ira chercher de profonds examens sur l'humain. Soit l'exemple d'Hugo dans *Le dernier jour d'un condamné* à mort. Quel est justement le rôle de la littérature dans l'investigation de la nature humaine ? Son extrait suivant (1829 : 69) dépeint la complexité de la nature humaine :

*Autrefois, car il me semble qu'il y a plutôt des années que des semaines, j'étais un homme comme un autre homme. Chaque jour, chaque heure, chaque minute*

*avait son idée. Mon esprit, jeune et riche, était plein de fantaisies. Il s'amusait à me les dérouler les unes après les autres, sans ordre et sans fin, brodant d'inépuisables arabesques cette rude et mince étoffe de la vie. C'étaient des jeunes filles, de splendides chapes d'évêque, des batailles gagnées, des théâtres pleins de bruit et de lumière, et puis encore des jeunes filles et de 69 sombres promenades la nuit sous les larges bras des marronniers. C'était toujours fête dans mon imagination. Je pouvais penser à ce que je voulais, j'étais libre.*

Quel est ce lien entre la littérature et notre condition humaine impure ? La littérature est à l'homme ce que l'eau à la vie, c'est pourquoi Hugo (1829 : 70) juste après cet extrait splendide peint l'horreur de l'inactivité du cerveau :

*... Je pouvais penser à ce que je voulais, j'étais libre. Maintenant je suis captif. Mon corps est aux fers dans un cachot, mon esprit est en prison dans une idée. Une horrible, une sanglante, une implacable idée ! Je n'ai plus qu'une pensée, qu'une conviction, qu'une certitude : condamné à mort !*

L'expérience humaine est cette aventure impure. On ne pourrait, sous quelques prétextes scientifiques, expliquer la totalité de notre nature, car la science est une discipline qui étudie chaque cas isolément, ce n'est qu'après la formulation de résultats que celle-ci se mette à étudier les rapports entre les phénomènes. Il y a donc tout un ensemble de rapports complexes : la joie, l'imagination, la peur de la mort, le divertissement, l'esprit, que la science ne saurait aborder telle que le ferait la littérature. Somme toute, on pourrait dire que la littérature traite la condition humaine dans son impureté.

### 3. L'imagination ou le rêve libre de l'enfance

Le principe fondamental de l'imagination repose sur notre capacité à conjuguer simultanément les pensées et les perceptions du monde extérieur en images mentales. Notre cerveau est programmé pour exceller dans la gestion des perceptions qui émanent de nos différents sens. Leurs traductions en matière imaginaire est le processus le plus important dans le travail de l'imagination.

Encore une fois, c'est dans la littérature qu'on démontrerait de telles investigations. Soit l'exemple d'Antoine de Saint-Exupéry dans *Le Petit Prince* (1943 : 5), où il examine l'entreprise de l'imagination à travers le discours d'un petit garçon de six ans :

*Lorsque j'avais six ans j'ai vu, une fois, une magnifique image, dans un livre sur la Forêt Vierge qui s'appelait « Histoires Vécues ». Ça représentait un serpent boa qui avalait un fauve... On disait dans le livre : « Les serpents boas avalent*

*leur proie tout entière, sans la mâcher. Ensuite ils ne peuvent plus bouger et ils dorment pendant les six mois de leur digestion. » J'ai alors beaucoup réfléchi sur les aventures de la jungle et, à mon tour, j'ai réussi, avec un crayon de couleur, à tracer mon premier dessin... J'ai montré mon chef-d'œuvre aux grandes personnes et je leur ai demandé si mon dessin leur faisait peur. Elles m'ont répondu : « Pourquoi un chapeau ferait-il peur ? » Mon dessin ne représentait pas un chapeau. Il représentait un serpent boa qui digérait un éléphant. J'ai alors dessiné l'intérieur du serpent boa, afin que les grandes personnes puissent comprendre. Elles ont toujours besoin d'explications. ».*

On voit clairement que l'écrivain aspire vers une imagination fertile comme celle d'un enfant qui ne veut pas qu'on le contredise, et qui finit par se rendre compte d'une évidence existentielle ; les grandes personnes ont toujours besoin de plus d'explications pour cerner le monde, il se pourrait qu'elles aient perdu leur génie de l'enfance.

De plus, il est impératif de discerner le réseau qui lie perceptions et pensées, car ce lien semble assurer la fonctionnalité de l'esprit. La communication au travers d'expressions imagées est très puissante, car comme le cerveau se représente la réalité à travers des représentations mentales imagées, une communication de ce même type s'avère efficacement expressive ; en décomposant la réalité en un flux d'idées et d'images. La langue devient dès lors un instrument de médiation très puissant entre la réalité et sa projection mentale.

Cependant, tout le travail de l'imagination est effectué au moment présent, prenant le cas de Louis-Ferdinand Céline très connu pour sa révolution littéraire. Sa langue d'écriture étant achevée dans le moment présent, donne l'impression que le narrateur relate les événements à l'instant présent sous nos yeux (1936 : 4) :

*Tout le chagrin des lettres, depuis vingt ans bientôt, s'est arrêté chez elle. Il est là dans l'odeur de la mort récente, l'incroyable aigre goût... Il vient d'éclorre... Il est là... Il rôde... Il nous connaît, nous le connaissons à présent. Il ne s'en ira plus jamais. Il faut éteindre le feu dans la loge. À qui vais-je écrire ? Je n'ai plus personne. Plus un être pour recueillir doucement l'esprit gentil des morts... pour parler après ça plus doucement aux choses... Courage pour soi tout seul !*

Cette description est du même type que celle du cerveau, aucune liaison entre le passé et le futur n'est établie, la gestion de toute l'activité mentale se fait dans le présent.

La qualité commune des grands écrivains réside dans leurs imaginations fertiles. Parfois une qualité qui se manifeste par des formes de prévision en avance sur le temps. Jules Verne (1865 : 291) imaginait déjà un voyage de la terre à la lune :

*Oui ! Mon brave ami ! Songe au cas où nous rencontrerions des habitants là-haut. Voudrais-tu donc leur donner une aussi triste idée de ce qui se passe ici-bas, leur apprendre ce que c'est que la guerre, leur montrer qu'on emploie le meilleur de son temps à se dévorer, à se manger, à se casser bras et jambes, et cela sur un globe qui pourrait nourrir cent milliards d'habitants, et où il y en a douze cents millions à peine ? Allons donc, mon digne ami, tu nous ferais mettre à la porte !*

Dans ce sens, la langue serait une barrière qui empêche le cerveau de se lancer dans les mondes infinis de l'imagination. Cette pauvreté de la langue pourrait expliquer le recours à un langage imagé capable de satisfaire le voyage imaginaire de l'homme.

L'imagination est donc un moyen d'enrichir le réel, un voyage à la lune ? Qui aurait cru en 1865 à de telles féeries ? Et pourtant, ce n'est qu'en 1969, soit un siècle plus tard, que pour la première fois, des êtres humains se sont posés sur la Lune. L'imagination façonne constamment notre monde, la reprise de cette faculté par littérature nous offre le moyen d'expérimenter des réalités imaginaires, ça nous permet d'exprimer ce qui est indicible à la langue. Sartre disait (1948 : 52) :

*Chaque mot est un chemin de transcendance, il informe nos affections, les nomme, les attribue à un personnage imaginaire qui se charge de les vivre pour nous et qui n'a d'autre substance que ces passions empruntées.*

Pour ainsi dire, la littérature est une partie intégrante de l'imagination, chaque roman, grâce à sa créativité, ouvre l'horizon sur un monde nouveau. La lecture comme l'écriture nous immerge dans les mondes imaginaires créés par les humains. Durant son enfance, l'être humain imagine des mondes, crée des amis imaginaires<sup>2</sup>, des histoires, etc. Qui de nous n'a jamais rêvé d'aventures, une épopée dont chacun en est l'héro principale ? Mais il ne faut surtout pas sous-estimer l'engagement de l'enfant dans sa propre imagination, tout enfant est très sérieux quant à ses chimères, le contredire serait un acte inconscient de la part d'un adulte. Le degré de fausseté ou de fiabilité de telle ou telle représentation mentale est relatif dans travail de l'imagination, il n'est donc pas nécessaire, dans ce sens, de contredécider ce qu'un enfant imagine. À quoi bon sert d'abîmer cette attitude que l'on qualifie tant bien que mal d'enfantine ? Rappelons encore une fois le discours du Petit Prince (1943 : 6), freiné depuis son enfance par les gens adultes, encouragé à quitter son monde imaginaire :

*Les grandes personnes m'ont conseillé de laisser de côté les dessins de serpents boas ouverts ou fermés, et de m'intéresser plutôt à la géographie, à l'histoire, au calcul et à la grammaire. C'est ainsi que j'ai abandonné, à l'âge de six ans, une magnifique carrière de peintre. J'avais été découragé par l'insuccès de*

*mon dessin numéro 1 et de mon dessin numéro 2. Les grandes personnes ne comprennent jamais rien toutes seules, et c'est fatigant, pour les enfants, de toujours et toujours leur donner des explications.*

En d'autres termes, la littérature est en réalité cette reprise de l'imagination enfantine, une reprise plus au moins encadrée par un engagement sérieux. Baudelaire l'avait très bien expliqué lorsqu'il a dit : « *le génie n'est que l'enfance retrouvée à volonté* » (*le peintre de la vie moderne*, 1863). On ne devrait donc pas, sous couverture que nous sommes des êtres adultes, émousser les aspects imaginaires dans lesquels vivent les enfants. Nous sommes amenés à réagir d'une façon très différente, bien au contraire de ce que nous prenions comme réalité, on devrait regarder le monde sous un œil neuf exactement de la même façon qu'un enfant le ferait, la nouveauté en termes de découvertes. L'enfant vit le quotidien comme une expérience nouvelle, mais notre arrogance d'adultes rend moins vives les expériences de la vie et simplifie notre lien avec ce qui nous entoure. Avec un certain succès, la littérature éveille l'enfant qui est en nous, on se met à recréer le monde, voyageant dans l'univers infini de l'imagination.

On penserait, en termes de création artistique, que l'imagination pourrait avoir un rôle plus pénétrant, on est écrivain, être intelligent et homme, grâce à cette faculté.

## Conclusion

L'imagination est le domaine de la fausseté, l'image en littérature n'est jamais authentique, ça relève plutôt d'une perception. Cette question nous traîne vers une pratique qui peine à expliquer le décalage de la raison par rapport à l'imagination. C'est exactement cette dissonance entre la raison et l'imagination qui proscrie l'utilité de l'imagination, G. Durand dans son livre *sur L'imaginaire*, nous explique de manière très convaincante comment l'imagination, si habile grâce à son pouvoir, transfigure les perceptions des sens en une image. Aristote, accorde une marge de fausseté à cet exercice. L'imagination n'en demeure pas moins une force incontestable, Aristote (*Poétique* (chapitre IV).) serait alors le premier à avoir loué l'utilité de la fiction dans l'apprentissage :

*Le fait d'imiter est inhérent à la nature humaine dès l'enfance ; et ce qui fait différer l'homme d'avec les autres animaux, c'est qu'il en est le plus enclin à l'imitation : les premières connaissances qu'il acquiert, il les doit à l'imitation, et tout le monde goûte les imitations.*

C'est à l'aide de l'imagination que l'écrivain arrive à peindre, par la langue, dans son texte les portraits des personnages et le décor des lieux. Notre esprit est très créatif, à partir du moment où l'on prend une idée pour une chose, il en dessine déjà l'image. Autrement, on peut dire que le vide qui règne entre l'image et la pensée serait la fibre sensible des études relevant de l'imagination. Quant à la condition humaine, elle est reliée à l'imagination littéraire, une faculté qui se nourrit de la puissance dynamique de la conscience.

Phénomène déployé, mais aussi ambivalent que l'imagination. Platon, dans ses réflexions philosophiques profondes dans le domaine des arts, nous a démontré que ce que nous appelons image dans un texte littéraire n'est autre qu'une imitation (mimésis) de la réalité. Le geste de l'imitation n'est possible que grâce à l'imagination. Néanmoins, il faut mettre au clair un fait, l'imagination ne pourrait ni être la certitude des sens, ni l'exactitude de l'intelligence logique. L'univers mis en œuvre par le langage, dépasse le simple fait qu'il soit une reproduction de la réalité, son essence réside dans l'acte langagier inventif de l'imagination. Baudelaire considérait l'imagination comme étant la plus importante des facultés.

## Bibliographie

- ARISTOTE. *LIVRE DE LA POETIQUE*. 1838. Paris. Traduction de Jules Barthélemy-Saint-Hilaire : Ladrangé. Œuvre numérisée par J. P. MURCIA. [En ligne] : [https://www.documentacatholicaomnia.eu/03d/-384\\_-322,\\_Aristoteles,\\_Poetique,\\_FR.pdf](https://www.documentacatholicaomnia.eu/03d/-384_-322,_Aristoteles,_Poetique,_FR.pdf) [consulté le 22 Janvier 2021].
- Bakhtine, M. 1977. *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Édition Gallimard.
- Barthes, R. 1973. *Le plaisir du texte*. Paris : Édition du Seuil.
- Breton, A. 1924. *Manifeste du surréalisme*. Paris : Éditions du Sagittaire.
- Céline, L-F. 1936. *Mort à crédit*. Paris : Éditions Denoël et Steele.
- Céline, L-F. 1932. *Voyage au bout de la nuit*. France : Éditions Denoël et Steele.
- De Saint-Exupéry, A. 1943. *Le Petit Prince*. Éditions du groupe « Ebooks libres et gratuits ».
- Durand, G. 2015. *L'imagination symbolique*. France : P.U.F.
- Gadbois, V. 1974. *Le Dictionnaire de la linguistique*. France: P.U.F.
- Gefen, A. 2002. *La Mimésis*. Paris : Éditions Flammarion.
- Genette, G. 1987. *Seuils*. Paris : Éditions du Seuil, collection « Poétique ».
- Harari, Y N. 2015. *Sapiens, une brève histoire de l'humanité*. Paris : Éditions Albin Michel.
- Hugo, V. 1832. *Le Dernier Jour d'un Condamné*. Paris : Charles Éditions Gosselin.
- Mabanckou, A. 2013. *Petit Piment*. Paris : Éditions du Seuil.
- Morin, E. 2014. *Enseigner à vivre : Manifeste pour changer l'éducation*. France : Éditions Actes Sud.
- Pageaux D H. 1994. *Littérature générale et comparée*. Paris : Éditions Armand Colin.
- Sartre, J-P. 1948. *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris : Éditions Gallimard.
- Verne, J. 1865. *De la terre à la lune, trajet direct en 97 heures 20 minutes*. France : Éditions Pierre-Jules Hetzel.

**Notes**

1 Selon l'optique phylogénique, on s'intéresse particulièrement aux variantes d'états émotionnels propres à l'humain. Il n'existe donc pas, dans cette perspective, d'émotions universelles, on parle de dimensions affectives. Selon cette théorie dimensionnelle (L'universalité des émotions humaines par Marie-Claude Beaudoin, Université de Montréal), les émotions sont des constructions, culturellement variables.

2. En psychologie, la manifestation de l'un ami imaginaire reflète un processus par lequel l'enfant crée une amitié imaginaire avec des personnages fictifs afin de réussir les jeux de rôle. Chaque personnage est doté d'une personnalité conçue par l'enfant. Cependant, il se pourrait que l'enfant les prenne pour des personnages réels, vivants dans la vraie vie. Les études psychologiques réalisées sur le phénomène de l'ami imaginaire datent de 1890.





ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

## La vie et l'au-delà dans le poème « Ne sois pas impatient » de Taos Amrouche

**Meryem Hammou**

Université de Ghardaïa, Algérie

hammou.meryem@univ-ghardaia.dz

Reçu le 08-02-2021 / Évalué le 26-02-2021 / Accepté le 11-03-2021

### Résumé

Le présent article s'intéresse au poème kabyle recueilli par l'écrivaine et poète Taos Amrouche « Ne sois pas impatient », extrait de son livre : « Le grain magique ». Afin d'accéder à plusieurs niveaux de sens, nous avons choisi la méthode structurale d'Yvonne Léon qui s'inspire du schéma de communication de Jakobson et du carré sémiotique de Greimas. L'analyse des fonctions de communication (expressive, conative, référentielle et poétique), et des structures profondes du poème révèle les émotions et les oppositions sémiotiques mises en exergue dans le poème et qui participent à la « production du texte » et donc à sa « signification ».

**Mots-clés :** poème, vie, au-delà, méthode structurale, carré sémiotique

العنوان: الحياة والآخرة في قصيدة "لا تكن غير صبور" لتاوس عمروش

### ملخص

يركز هذا المقال على القصيدة القبائلية التي جمعها الأديب والشاعر تاوس عمروش "لا تنفذ صبرك"، مأخوذة من كتابها "الحبة السحرية". من أجل الوصول إلى عدة مستويات من المعنى، اخترنا طريقة الهيكلية، المستوحاة من مخطط تواصل ومربع السيميائي. يكشف تحليل وظائف الاتصال (التعبيرية والمخروطية والمرجعية والشعرية) والتراكيب العميقة للقصيدة عن المشاعر والتناقضات السيميائية التي "تم إبرازها في القصيدة والتي تشارك في إنتاج النص" وبالتالي في "الدلالة".

الكلمات المفتاحية: قصيدة، حياة، ما وراء، طريقة هيكلية، مربع سيميائي

Life and the beyond in Taos Amrouche's poem « Dont be impatient »

### Abstract

The present article deals with the kabyle poem collected by the writer and poet Taos Amrouche «Do not be impatient», taken from her book: «The Magic Grain». In order to have access to several meaning levels, we've chosen the structural method of Yvonne Léon, inspired by Jakobson's communication scheme and Greimas's semiotic square. The analysis of the functions of communication (expressive,

conative, referential and poetic), and the poem's deep structures of the poem reveals the emotions and the semiotic oppositions highlighted in the poem and which participate in the «production of the text» and therefore in its «Significance».

**Keywords :** poem, life, beyond, structural method, semiotic square

## Introduction

Inscrite dans la tradition orale, la poésie kabyle fait partie de la littérature populaire berbère destinée pour la plupart à être chantée. Pour Hanoteau, « ces poésies y perdent peut-être sous le rapport littéraire, mais elles y gagnent certainement en naïveté, et reflètent, avec bien plus de force et de vérité, les idées, les sentiments, les préjugés et les passions des masses. » (Hanoteau, 1987 : 11).

L'étude d'un poème issu de la mémoire kabyle est notre manière de comprendre et de sauvegarder une partie du patrimoine culturel berbère. En effet, « la littérature d'un peuple est l'expression la plus exacte de son développement intellectuel et moral » (Hanoteau, 1987 : 10). « Ne sois pas impatient » est un poème, recueilli et traduit par Taos Amrouche, dans son livre « Le grain magique » qui interpelle notre curiosité dans le sens où c'est un texte ancré dans la poésie populaire regorgeant d'émotions et de significations.

Pour comprendre et interpréter les poèmes, il existe plusieurs types d'analyse. La méthode qui nous intéresse dans ce travail est l'analyse structurale. Le poème « Ne sois pas impatient » est envisagé comme un système dont les éléments qui composent sa structure, prennent leur valeur dans leurs interrelations. Nous utiliserons la méthode d'Yvonne Léon qui s'inspire des travaux de Jakobson et de Greimas pour répondre à la question de savoir comment se construit le sens dans ce poème ? et quelles émotions sont reliées au texte ? Questions qui permettent d'entrer dans un processus de compréhension et d'interprétation de notre corpus d'étude.

## 1. Préliminaires méthodologiques

Le linguiste russe Roman Jakobson est à l'origine de l'analyse structurelle du langage. Selon sa théorie, pour qu'il y ait communication, six facteurs sont nécessaires. Ce sont, respectivement, les fonctions : référentielle, émotive, conative, phatique, métalinguistique, poétique. Ces fonctions se définissent en relation avec les éléments d'un modèle de la communication contenant un message, un destinataire, un destinataire, un contexte, un canal et un code, stipulant une hiérarchie des fonctions<sup>1</sup>. Dans son ouvrage « Analyse de textes courts et de

poèmes », Yvonne Leon (1986) propose un schéma du langage se limitant à trois fonctions : émotive, conative et référentielle. Ces trois fonctions répondent aux questions fondamentales permettant de comprendre un texte : qui parle, à qui ? quoi ? Cependant, pour Geneviève Dubord, « Yvonne Léon se limite ici à l'aspect interpersonnel de cette fonction : un destinataire (écrivain) parle à un destinataire (lecteur)» (Genevieve Dubord, 2009 : 43) et considère que l'analyse devient plus intéressante « en explorant l'attitude expressive ou émotive du poète, celle qu'il cherche à communiquer dans son poème» (Genevieve Dubord, 2009 : 43) ; les deux premières fonctions permettent ainsi de rendre compte des émotions reliées au poème (intentions du locuteur). Nous allons aussi continuer l'analyse en nous intéressant à la fonction poétique afin de découvrir comment l'utilisation de certaines figures de style attire le lecteur et produit un effet esthétique et intellectuel.

Cependant, le tableau de Jakobson et les niveaux d'analyse qu'il propose se situent au plan de l'expression, ce n'est qu'une manifestation textuelle d'un niveau profond qui concerne le sens. En effet, afin que l'analyse soit la plus complète possible pour comprendre comment se produit le sens dans un poème et afin de discerner les structures profondes du sens, Yvon Leon reprend le carré sémiotique de Greimas. Nous allons cependant pousser un peu plus l'analyse en nous intéressant au parcours figuratif, thématique et axiologique, que Yvonne Léon n'a pas abordé dans son travail.

L'approche sémiotique greimassienne s'intéresse à la structure discursive configurée par le contenu manifeste des textes voire le parcours figuratif qu'est le niveau le plus concret et les structures profondes, véhiculant implicitement des valeurs au niveau thématique et axiologique. L'analyse figurative, thématique et axiologique concerne des catégories intervenant dans l'analyse des contenus. « Le clivage du perceptible et de l'intelligible permet de rapprocher d'une part le signifiant et la figure, d'autre part le signifié et le thème » (Zilberberg, 2007). Ce sont les relations possibles entre ces catégories qui s'arrangent dans le texte de manière à véhiculer du sens. Ces catégories intervenant dans l'analyse des contenus et entretenant des relations peuvent figurer dans un carré sémiotique. Ce dernier est « la représentation visuelle de l'articulation logique d'une catégorie sémantique quelconque » (Greimas, Courtes, 1979 : 29). C'est un dispositif permettant ainsi de jumeler un ensemble de relations : contrariété, contradiction, et implication<sup>2</sup> qui retracent « l'armature minimale d'un récit » (Fontanille, 2003).

## 2. Fonction expressive et conative-impulsive

### 2.1. Le niveau de l'énonciation (qui parle, à qui ?)

R. Jakobson explique que « la fonction dite expressive ou émotive est centrée sur le locuteur et « vise à l'expression directe de l'attitude du sujet à l'égard de ce dont il parle » (Jakobson R., 1963 : 214).

Dans son texte « Ne sois pas impatient », Taos Amrouche en tant qu'énonciateur, se manifeste par l'emploi du pronom personnel « je » qui s'adresse à un « tu » tout deux présumés dans le « nous » qui est nommé dans les vers (1), (3), (9), (29) :

« Comme aujourd'hui la tristesse nous sera enlevée, » vers (1)

« L'été nous sera rendu » vers (9)

Le pronom personnel « nous » présuppose ainsi le « tu », renvoyant à l'énonciataire. De plus, ce qui rend la présence de ce dernier évidente, c'est l'emploi de l'impératif. Selon Roman Jakobson, la fonction conative impulsive « trouve son expression grammaticale la plus pure dans le vocatif et l'impératif » (Jakobson R., 1963 : 214).

On trouve l'impératif dans le titre du poème : « Ne sois pas impatient » ; mais aussi à la fin : « Ne désespère pas ».

La présence de la fonction conative-impulsive est aussi marquée par l'emploi de tournures interrogatives pour solliciter l'attention de l'énonciataire et l'inciter à réfléchir sur le caractère éphémère de la vie (l'énonciateur n'attend pas de réponse de la part de l'énonciataire) :

« Qu'emporterons-nous des biens de la terre ? », vers (29).

Cependant, Taos Amrouche n'est pas l'énonciateur tout au long du texte. En effet, dans les deux dernières strophes, l'auteur cède parfois la parole à un autre locuteur, à savoir Dieu, en rapportant ses propos inspirés du livre sacré, le Coran. Cela s'explique par le fait que la poésie « à son origine, son rôle était de transmettre la parole divine » (Genevieve Dubord, 2009 : 7).

Dieu est aussi mentionné dans le dernier vers de la deuxième strophe : « Dieu les a données à ses créatures » ; et continue dans le premier vers de la troisième strophe en employant le pronom « il » s'y référant toujours : « Mais il leur a dit : ... ».

S'adressant à ses créatures dans le vers (20), Dieu est placé, d'après Taos Amrouche, comme énonciateur. Elle ne se sent plus en mesure d'assumer ses propos concernant l'au-delà (ce qui est d'ordre supra-humain). L'emploi du pronom

personnel « vous » marque la présence du destinataire. Ici, ce dernier n'est autre que les hommes, créatures de Dieu, auquel s'adresse tout le texte.

« Vous devrez travailler » (vers 22)

« Si vous semez le bien » (vers 35)

« Je vous recevrai dans mon paradis » (vers 36)

Dans ce dernier vers, le pronom personnel « je » et « mon » renvoient à Dieu.

## 2.2. Le niveau des intentions de l'auteur (émotions reliées au texte)

L'espoir semble être l'émotion principale reliée au texte mais l'auteur choisit de ne l'exprimer explicitement qu'à la fin du poème (l'avant dernier vers). En effet, Taos Amrouche utilise la forme négative et l'impératif : « ne désespère pas ». L'énonciateur, Taos Amrouche, cherche à propulser cette émotion chez le lecteur de différentes manières<sup>3</sup>. Ce sentiment d'espoir se traduit dans le poème par plusieurs émotions secondaires :

D'abord, la morosité. Mais si l'auteur y fait recours dans son poème, ce n'est guère pour la partager au lecteur, tout au contraire, c'est pour susciter chez lui une autre émotion encore plus forte. En effet, la patience est exprimée par l'auteur d'emblée dans le titre « ne sois pas impatient<sup>4</sup> ».

L'auteur associe le sentiment de tristesse à la saison d'hiver qu'il compare à un « vilain songe ». En soulignant le caractère temporaire de cette saison, sur lequel le poème insiste, il incite le lecteur à prendre patience dans l'espoir de voir, un jour, disparaître la tristesse et passer l'hiver en emportant ses froids, ses nuages, ses pluies et ses vents (vers 2, 3 et 4). Le caractère temporaire de l'hiver est aussi confirmé par l'emploi du futur comme temps de conjugaison participant à nier le caractère morose (la tristesse) dans l'avenir de son destinataire : « ... sera enlevée » ; « ... passera » ; « ... quitteront ». Ce qui engendre cette seconde émotion, à savoir la patience liée à l'attente d'une autre saison plus joyeuse.

Effectivement, cette saison à laquelle Taos Amrouche fait allusion n'est autre que le printemps : « L'herbe repoussera »

« Les prés en deviendront tout verts »

« Et fleuris de fleurs entrouvertes »

« Et des troupeaux y viendront paître ».

Le texte semble démontrer de la gaieté envers cette belle saison décrite par sa verdure.

Arrive ensuite la saison de l'été. La gaieté de la saison précédente se mue en une sorte de Bien-être : chaleur, satiété, joie et richesses sont les maîtres-mots de cette saison estivale. Le texte semble démontrer de la reconnaissance envers ce que Dieu a offert à ses créatures :

- « Et toutes les richesses »
- « Qui emplissent le monde »
- « Dieu les a données à ses créatures » ;

L'auteur reprend ensuite les tourments de la vie de manière plus explicite contrairement au début du poème<sup>5</sup>, elle utilise cette fois des termes qui manifestent la souffrance : la mort, la vieillesse, l'exil, les maladies et les pleurs. Selon l'auteur, Dieu incite ses hommes à être patients et souligne le lien de cette aptitude avec l'effort. Effectivement, « les créatures » de Dieu doivent travailler : l'effort, la patience doivent accompagner les souffrances de la vie. C'est ce que les vers suivants font ressentir :

- « Vous devrez travailler »
- « Afin qu'elles thésaurisent le bien »
- « Et se présentent à lui les mains pleines »

Pour mettre l'accent sur la portée positive de la patience et le caractère éphémère de la vie et ses richesses :

- « Qu'emporterons-nous des biens de la terre ? »
- « Nous les laisserons à des héritiers, »
- « Et nous nous en irons les mains nues »
- « De ce monde éphémère, »

Finalement, l'auteur manifeste un sentiment de confiance envers Dieu et nie encore une fois le caractère éphémère<sup>6</sup>de Dieu et du paradis en exprimant son éternité dans les vers suivants :

- « Car n'est éternelle que la face de Dieu »
- « Dans mon paradis, le seul éternel »
- « Un jour nous verra sous la face de Dieu »

Le ton impératif des vers donne l'impression de sentiments vifs qui expriment une sorte de rébellion contre l'impatience et le désespoir : « ne sois pas impatient » ; « ne désespère pas ».

### 3. Pourquoi le discours direct dans le poème « Ne sois pas impatient » ?

Evoquant Dieu, l'auteur choisit d'employer un adverbe marquant l'opposition « mais » et le discours rapporté :

« Mais il leur a dit : »

« Vous devrez travailler »

L'opposition marque le passage à une étape différente, opposée à la vie, qui concerne la mort : « Il leur a donné la mort ». Quant au choix du discours direct pour parler de la mort, il s'explique par le fait que l'auteur n'étant pas en mesure de prévoir, en quelque sorte, ce qui est en lien avec la mort et l'au-delà, et tentant d'appuyer ses propos (l'espoir que l'avenir sera meilleur<sup>7</sup>) rappelle l'omniscience et l'omniprésence de Dieu dans ce qui arrive dans la vie de ses créatures mais aussi après leur mort :

« Afin qu'elles thésaurisent le bien »

« Et se présentent à lui les mains pleines, »

« Après avoir couché dans le froid de la tombe. »

Dans les vers où Dieu est l'énonciateur, nous remarquons l'emploi du conditionnel :

« Si vous semez le bien »

« Je vous recevrai dans mon paradis ».

Le bonheur éternel des hommes, après la mort, est ainsi soumis à une condition liée aux bonnes actions accomplies durant leur vie. L'auteur parle de cette période dans les deux premières strophes et incite le locuteur à s'armer de patience durant ses épreuves difficiles (l'hiver, les froids, la faim, etc.). Dans les deux dernières strophes, l'auteur parle de la mort et s'inspire de ce que dieu a révélé, dans son livre sacré, le Coran, à ses hommes à propos du paradis et ses récompenses dans l'au-delà. En effet, Dieu promet satiété à ceux qui ont eu faim, joie à ceux qui ont souffert, chaleur à ceux qui ont eu froid, rire à ceux qui ont pleuré et retrouvailles à ceux qui sont séparés.

### 4. Fonction référentielle : au niveau de l'énoncé (ce que disent les mots)

Pour rendre compte des éléments du texte, nous avons regroupé les mots du texte qui renvoient à des termes qui présentent des éléments de sens commun :

**Temporaire (terme 1) :** Passera ; sera enlevée ; Songe ; Quittront ; Laisserons ; irons ;éphémère

**Affliction (terme 2) :** La tristesse ; Hiver ; Nuages ; Pluies ; Vents ; faim ; vilain ; froids ; vieillesse ; exil ; maladies ; pleurs ; tombe ; mains nues ; pleuré ; pâti ; séparés

**Prospérité (terme 3) :** Herbe ; Prés ; Tout verts ; Fleurs ; L'été ; La terre ; Plaines ; Mûriront ; les blés ; Les oiseaux chanteront ; Arbres ; troupeaux ; paître ; Feuilles ; Abricots ; Pêches ; Pommes ; Mûres ; Poires ; Figs ; Richesses ; Biens de la terre ; Mains pleines ; Rassasiés ; Joie ; Vêtirai ; Riront ; Se retrouveront

**Effort (terme 4) :** Travailler ; Thésaurisent ; Semez ; Ne désespère pas ; Ne sois pas impatient

**Au-delà (terme 5) :** Dieu ; Paradis ; mort ; éternel

Cette analyse du niveau lexico-sémantique du poème nous permet de dégager un sens global au texte (un résumé). Ce « résumé » reprend les termes dégagés ci-haut : « l'hiver représente les **afflictions** de la **vie**, mais tout comme cette saison, celles-ci sont **temporaires** car le printemps le remplacera, suivi de l'été, une saison **prospère**, pleine de richesses. Dieu a ordonné à ses hommes de **travailler** (**l'effort**) car après leur **mort**, seules les bonnes actions accomplies durant leur vie leur permettront d'être récompensés par **Dieu** dans l'**au-delà** pour l'**éternité** »

Dans cet énoncé complexe qui rassemble en fait les données du poème, on retrouve des oppositions sémiotiques qui seront développées plus bas.

## 5. Fonction poétique

Ce texte, étant à l'origine un poème appartenant à la littérature orale populaire, traduit et transcrit, a sans doute subi quelques pertes d'ordre esthétique comme la rime. Ce qui explique le fait que la fonction référentielle l'emporte sur la fonction poétique. Cette dernière se manifeste ainsi majoritairement par le choix des mots et leur rôle intellectuel et esthétique. On peut cependant repérer quelques figures de style comme :

La comparaison dans « L'hiver passera tel un vilain songe »

La personnification : « les froids nous quitterons »

La métaphore : « thésaurisent le bien » ; « se présente à lui (Dieu) les mains pleines » ; « si vous semez le bien »

L'allitération créée par la répétition de certaines consonnes offre à ses termes des sonorités plutôt douces :



« Les prés en deviendront tout verts »

« Et fleuris de fleurs entrouvertes »

« Et des troupeaux y viendront paître »

Le ton lent du poème permet au lecteur de capter l'émotion principale qui est l'espoir. Il s'agence pleinement à l'ensemble du texte dont le rythme semble irrégulier, avec un éclat d'intensité. L'intensité se trouve dans le choix des mots et des tournures de phrase du poème qui sont tantôt relatifs à la joie et l'opulence, tantôt à la tristesse et la déficience.

Un rebondissement dans les deux dernières strophes du poème est fortement intéressant. En effet, les deux premières strophes parlent de la vie, l'auteur étant le seul émetteur. Tout à coup, le poème prend un sens plus profond par l'introduction d'un nouvel émetteur et l'emploi du discours direct pour parler de l'au-delà, les vers prennent leur sens le plus avéré étant proféré par Dieu et un certain rythme accompagnant le discours direct.

Le lecteur peut aussi percevoir la présence d'espoir ou de regain. En lisant le texte, on a l'impression que sans espoir aucune issue n'est envisageable, que seule la portée de nos actes nous accompagne, seul le bien persiste et seul Dieu est éternel. Ce contenu se répète dans plusieurs vers d'ailleurs :

« car n'est éternelle que la face de Dieu »

« Dans mon paradis le seul éternel »

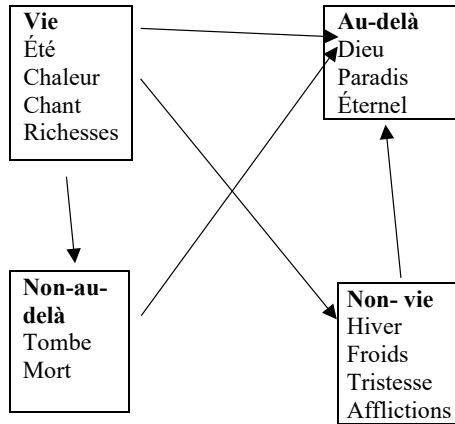
« Un jour nous verra sous la face de Dieu ».

## 6. Les structures discursives du poème et le carré sémiotique

Afin de découvrir la signification que ce poème nous propose au niveau figuratif, on pourrait envisager d'abord comme opposition : /été/ vs/hiver/. Cette dernière est précisée voire affirmée par deux parcours figuratifs utilisés conjointement pour décrire la vie. Le parcours figuratif de l'été et celui de l'hiver. À cette opposition coïncide sur le plan thématique l'opposition / prospérité /vs/ afflictions/ correspondant au niveau axiologique à l'opposition /euphorie / vs /dysphorie/. Sont euphoriques dans ce poème : l'été dans tout ce qu'il représente comme chaleur, chant d'oiseaux, richesses, etc. et sont dysphoriques l'hiver dans sa tristesse, ses froids, la faim, etc.

L'opposition /vie / vs /au-delà/ constitue ainsi l'ossature du texte. Elle correspond dans le poème à l'opposition /éphémère /vs /éternel/.

Au terme de la vie s'attachent les oppositions figuratives : /hiver /vs /été/ ; / tristesse / vs /joie/ ; /froid / vs /chaleur/ ; /faim / vs /satiété/. Ainsi l'opposition /vie / vs /au-delà/ peut être représentée par un carré sémiotique comme suit :



- La relation de contrariété s'établit entre les deux termes : vie/au-delà ;
- La contradiction entre : au-delà / non-au-delà, vie /non-vie
- La complémentarité entre vie / non-au-delà, au-delà / non-vie

Le terme non-vie apparaissant dans le carré sémiotique représente ici le côté dysphorique de la vie.

Le carré sémiotique nous a permis d'approfondir l'analyse de sens du poème, sens qui est construit par des oppositions de base qui fonctionnent de manière parfois inaperçue au plan de la lecture. En effet, Yvonne Léon Yvon affirme que « Si la traduction est fidèle (d'un texte dans une autre langue), il reste cependant un fond commun. C'est ce fond qui est produit par les structures latentes du texte. L'outil d'analyse adapté à ces structures est le carré sémiotique proposé par Greimas » (Léon, 1986 : 10).

### Conclusion

La compréhension et l'interprétation du sens proposé par un poème quelconque ne devient possible que par la mise en relation de ses composantes dont les éléments constitutifs emboîtées s'éclatent en une multitude de sens et de lectures possibles. Le poème issu de la littérature orale berbère « ne sois pas impatient » recueilli par Taos Amrouche est soumis dans ce travail à une analyse structurale que nous proposait Léon basée principalement sur les travaux de Jakobson et Greimas. Cette perspective nous a permis une connaissance adéquate des émotions

provoquées chez le lecteur. L'espoir semble être l'émotion principale reliée au texte, celle que le locuteur cherche à partager au destinataire. Un espoir d'abord inhérent à la vie ensuite un espoir lié à l'au-delà.

Nous avons aussi dégagé et répertorié, à partir des mots et expressions du poème, les termes en catégories, ce qui nous a mené au résumé du poème et donc à une meilleure compréhension du poème. Le carré de Greimas approfondissait d'avantage cette première approche de sens. Finalement, ces deux dispositifs étoffés par d'autres outils d'analyse (parcours figuratif, thématique et axiologique) ont permis de synthétiser de manière assez détaillée et pertinente la structure globale du poème.

### Bibliographie

- Dubord, G. 2009. *Vers une analyse sémiotique et herméneutique du texte poétique*. Canada : Université de Sherbrooke.
- Fontanille, J. 2003. *Sémiotique du discours*. Limoges : Presses Universitaires de Limoges.
- Greimas, A. J., Courtes, J. 1979. *Sémiotique Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris : Hachette Université.
- Hanoteau, A. 1867. *Poésies populaires de la Kabylie du Jurjura : texte kabyle et traduction*, Paris. [En ligne] : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k104748v.image> [consulté le 04 janvier 2021].
- Jakobson, R. 1963. *Essais de linguistique générale*, Paris, Editions Minuit.
- Léon, Y. 1986. *Analyse de textes courts et de poèmes*. Paris : Éditions l'École.
- Zilberberg, C. 2007. « Louis Hébert, Dispositifs pour l'analyse des textes et des images, Limoges, Pulim. Actes Sémiotiques 110. [En ligne] : <https://www.unilim.fr/actes-semiotiques/2341> [consulté le 04 janvier 2021].

### Notes

1. Si par exemple, le message est prioritairement centré sur l'information : la fonction dominante est la fonction référentielle.
2. On l'appelle aussi relation de complémentarité ou de présupposition, elle permet de comprendre l'évolution du sens du récit en signalant les ressemblances qui existent dans le texte.
3. En parlant de la vie (en étant l'énonciateur), de la mort (Dieu étant l'énonciateur). Et en utilisant différents procédés grammaticaux : temps de conjugaison (futur) ; la négation, etc.
4. Cette expression est reprise à la fin du poème.
5. Dans la première strophe, l'auteur faisait allusion aux tourments de la vie en décrivant la saison triste de l'hiver.
6. Le caractère temporaire est propre à la vie, ses richesses, ses épreuves et ses souffrances.
7. Les promesses de l'auteur concernent la vie : le texte compare celle-ci à la nature, au cycle des saisons.



**Synergies Algérie n° 29 / 2021**

Écritures médicales,  
murales, numériques :  
Optiques linguistiques  
et socioculturelles







ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

# Lexicovid-19, une floraison de nouveautés linguistiques

**Faïza Benabid**

École normale supérieure Sétif, Algérie  
f.benabid@ens-setif.dz

Reçu le 08-04-2021 / Évalué le 26-06-2021 / Accepté le 17-07-2021

## Résumé

Conséquence inattendue de la crise sanitaire causée par l'irruption de la Covid-19, tout le monde s'est vite familiarisé avec le vocabulaire et la terminologie médicale, avec des néologismes, mais encore avec des mots jusqu'ici peu utilisés. Auparavant, d'autres étaient quasiment mal connus ou même méconnus, non familiers, peu compréhensibles pour la majorité, et souvent réinterprétés dans un sens nouveau devenu populaire ! Depuis le début de l'année 2020, surtout après la mise en place d'un confinement général, nous n'avons pas cessé d'entendre parler de *coronavirus*, de *clusters*, de *chloroquine*, de *comorbidité*, ni même de *cas asymptomatiques* : soit autant de termes ésotériques pour les néophytes, qui circulent tous les jours par le discours officiel, la communication des médias ou le babillage des réseaux sociaux.

**Mots-clés** : création lexicale, nouveauté linguistique, covid-19, pandémie, néologismes

## مصطلحات كورونا الجديدة ودورها في اثرها الرصيد اللغوي

### الملخص

أدى انتشار جائحة كورونا 19 إلى ظهور جملة من المصطلحات التي استحدثها أطباء وعلماء وباحثون؛ وحتى غير المتخصصين من أطياف المجتمع، وبدوا أن بعض هذه الكلمات كما ذكرنا دخیل على اللغة العربية أو على غيرها من اللغات، وبعضها الآخر مولد شهد تطوراً دلاليًا، أو تغيراً في الاستعمال، وتم إحياءه بعد غياب. من أهم ما نشأ استخدامه منذ ظهور الجائحة: جائحة كورونا - مصدر العدوي- الكلوروكين- اعتلال مشترك، حالات دون أعراض...، والواضح أن من ساهم في تعدد مشارب هذه المصطلحات واختلافها بوجه خاص هو الإعلام بأنواعه المختلفة وشبكات التواصل التي جمعت أطيافاً مختلفة وألواناً من البشر.

### الكلمات المفتاحية

الابداع اللغوي، الحدائة اللغوية، كوفيد-19، الوباء، الألفاظ المستحدثة

## Lexicovid-19, a flowering of linguistic novelties

### Abstract

As an unexpected consequence of the health crisis caused by the outbreak of Covid-19, everyone quickly became familiar with medical vocabulary and terminology, with neologisms, but still few words used before, others were almost

unknown or even unknown, unfamiliar, incomprehensible to the majority, and often reinterpreted in a new sense that became popular! Since the beginning of 2020, especially after the implementation of a general containment, we have not stopped hearing about coronavirus, clusters, chloroquine, comorbidity, asymptomatic cases: so many esoteric terms for neophytes, which circulate every day the official discourse, the communication of the media or the babbling of social networks.

**Keywords:** lexical creation, linguistic novelty, covid-19, pandemic, neologisms

## 1. La langue du moment, c'est la Covid-19

Des créations lexicales plaisantes ont fleuri depuis la déferlante de la première pandémie mondiale à survenir en un siècle (Organisation mondiale de la Santé [OMS], 2020) coronavirus (SARS-CoV-2), *Lundimanche*, *Covidiot*, *Coronapéro...*, sur ses talons, une ribambelle de mots neufs ou employés dans un sens nouveau s'impose massivement dans l'usage courant. Survenue au printemps 2020, la crise sanitaire sans précédent de la Covid-19 a fait irruption au sein du cercle des discussions familiales ou entre collègues virtuelles, celui des réseaux sociaux, l'immense majorité de l'espace médiatique, notamment à travers les reportages ou la presse grand public. Elle a monopolisé l'attention du monde entier et n'a cessé de faire parler d'elle. Tout le monde parlait et parle du syndrome respiratoire aigu sévère, de confinement, de distance sociale ou de gestes barrières... On entre dans une nouvelle normalité, où on se demande s'il faut qualifier ce feu d'artifice linguistique de néolangage ?

À l'heure actuelle, on manie ces vocables savants avec une virtuosité qui réclame un passage sous microscope. Pour le linguiste et le professeur genevois Louis De Saussure :

*Ce qui est nouveau, c'est la rapidité du phénomène et cette pléthore qui surgissent dans une crise globale touchant toute la société ». « Ce langage, relève-t-il, ne reste pas confiné à des cercles restreints. S'il est courant de voir apparaître des termes neufs dans des jargons de spécialistes, l'originalité réside ici dans leur caractère généralisé : nous les avons appris sans réfléchir et les utilisons tous de manière spontanée. (De Saussure, 2020).*

Face à cette crise resurgit un sentiment de cohésion et d'unité qui peut, à certains égards, paraître surprenant ! Pour la première fois de notre histoire, s'exprime la volonté impérieuse et la nécessité éthique à ne laisser personne de côté, « les applaudissements au balcon en direction des personnels de santé » en est un exemple. La professeure Paola Pietrandrea estime que tout ce lexique et ces néologismes, qui se créent, ont un intérêt social très important. C'est pourquoi,



nous sommes loin d'un argot, ou une variante de langues respectivement parlée dans une région particulière typique d'une aire géographique, sociale ou générationnelle donnée, destinée à n'être comprise que d'un groupe se reconnaissant grâce à lui. Patrick Amey affirme que « le langage de cette pandémie exerce une fonction de « reliance », il nous donne un sentiment d'appartenance à une large communauté : nous parlons tous la même langue, c'est la tour de Babel ! » (Amey, 2020 : 2).

## 2. Envoûtement magique et vécu Covidien

Dans cette crise sanitaire de la Covid-19, une avalanche de mots et d'expressions issues du vocabulaire sanitaire et du lexique médical spécifique, largement importé de l'anglais, reviennent très souvent pour évoquer différents aspects de la maladie. On s'est familiarisé avec *les courbes exponentielles, les malades asymptomatiques, les populations à risque, les solutions hydro alcooliques, la chloroquine, la quatorzaine, SRAS, patient zéro, période d'incubation et insuffisance respiratoire*, comme si la maîtrise d'un vocabulaire spécialisé nous donne l'illusion de contrôler la maladie, voire de s'en protéger. Il y a une sorte d'envoûtement magique qui se fait visiblement entendre dans la formule à la fin de chaque échange : « Prenez soin de vous et des autres », devenue une formule de politesse révélatrice d'un certain savoir-vivre, et s'est propagée de manière pandémique comme une preuve d'attention sincère. Patrick Amey note aussi qu'il y a « ce *Portez-vous bien!* qui sonne comme un rite de conjuration, ou ce *Restez chez vous !* en réalité très directif, mais que l'on adopte car on n'a pas le choix. (Amey, 2020 : 2).

Des mots effrayants et relativement nouveaux entrés discrètement sur la scène médiatique : nous préférons parler de coronavirus, de Covid-19, voire de SARS-CoV-2 plutôt que d'une mystérieuse pneumonie atypique pouvant s'avérer hautement contagieuse et mortelle, constate Louis De Saussure :

Nous avons recours à des labels abstraits. En ne fournissant aucune indication sur ce que cette maladie nous fait, nous engommons les effets. Il y a mise à distance, mais je ne parlerais pas d'euphémisme car au contraire, coronavirus sonne inédit, donc effrayant. On a un inconnu dans la maison ! Les mots de spécialistes laissent les gens dans le flou, dans une incertitude un peu magique. Si l'on parlait franchement de pneumonie, je pense que ce serait plus efficace : le nom fait peur, on se protégerait davantage.

Pour Patrick Amey, recourir à ces termes précis traduit, comme tout langage, un rapport au monde :

*On se positionne par rapport au risque et à la gestion qu'on en fait. En maîtrisant un vocabulaire spécialisé, on donne de soi l'image de quelqu'un qui*

*s'est renseigné, qui sait, se protège et donc ne représente pas un danger pour autrui. Quelqu'un qui prend ses responsabilités* (Amey, 2020 : 2).

### **3. COVID-19 : désignation, dénomination, genre et polysémie. Les leçons de grammaire du coronavirus...**

#### **3.1. Désignation de la Covid-19**

*Une épidémie de pneumonies, décrite à l'époque comme d'allure virale de cause inconnue a émergé dans la ville de Wuhan (province de Hubei, Chine) en décembre 2019. Le 9 janvier 2020, la découverte d'un nouveau coronavirus a été annoncée officiellement par les autorités sanitaires chinoises et l'Organisation mondiale de la santé (OMS). D'abord appelé 2019-nCoV puis SARS-CoV-2, ce virus est différent du virus SARS-CoV responsable de l'épidémie de SRAS en 2003. Il est également différent du virus MERS-CoV responsable d'une épidémie évoluant depuis 2012 au Moyen-Orient. Ce nouveau virus est l'agent responsable de cette nouvelle maladie infectieuse respiratoire appelée Covid-19 (pour Corona Virus Disease 2019). (Pasteur, 2020).*

Il s'agit de l'acronyme hybride de l'expression anglaise coronavirus disease « maladie à coronavirus » : le « Co » se réfère à « corona », le nom de la famille du « virus », « vi » ; et « D » à « disease » en anglais « maladie ». Quant au nombre « 19 », il fait office de « millésime » abrégé servant à le distinguer par l'année de son apparition, soit l'année « 2019 ».

Le terme COVID-19 signifie « maladie à coronavirus 2019 », une expression que l'OMS donne également comme désignation officielle aussi bien en français qu'en anglais. Faute de concision, elle donne l'avantage d'une plus grande clarté. C'est pourquoi, dans un texte soigné où le terme COVID-19 est utilisé, il est bon de mentionner cette locution pour laquelle elle est abrégée à la première occurrence.

Par un glissement de sens naturel, qui consiste à affiner la signification du terme COVID-19, les médias et la population utilisent fréquemment le nom générique de « coronavirus », afin de désigner le virus SRAS-CoV-2 spécifique. De ce fait, nous entendons le plus souvent parler « du » coronavirus comme si c'était le seul à exister et à faire l'exclusivité de l'actualité. Le contexte permet le plus souvent de déduire qu'il s'agit précisément d'une pandémie liée au *Severe Acute Respiratory Syndrome-Coronavirus 2* (SRAS-CoV-2), la troisième émergence épidémique d'un coronavirus en pathologie humaine et un nom technique SRAS-CoV-2 qui n'est guère maniable, surtout à l'oral.

#### **3.2. Nommer le virus « COVID-19 » : une opération particulièrement délicate**

Loin d'être une opération neutre, nommer un virus soulève de graves problèmes

anthropologiques, éthiques et politiques. Si le nom n'est pas encore une description, le choix de la méthode de description est une décision épistémologique, ontologique et éthique sur la relation de soin. La dénomination COVID-19, donnée de manière identique à toutes les langues, est une apocope du syntagme en langue anglaise (CO<sub>rona</sub> VI<sub>rus</sub> D<sub>isease</sub>-19). Le nom latin « coronavirus », signifie « virus à couronne », parce que le microscope électronique tire au clair une frange de grandes projections bulbueuses qui ressemblent à la couronne solaire. Le nom est donc un composant de la catégorie descriptive liée à l'observation (la couronne), la logique explicative liée au symbolisme de la biochimie et de la biostatistique (le 19) et l'incarnation du choix normatif, de sorte que le nom ne soit pas une stigmatisation (*disease* sans localisation géographique) et serve une sorte de diplomatie sémantique.

L'expression Covid-19 est un « mélange de théories ». Ce « “mixte de théorie” détermine un curieux mixte de symboles qui mérite, croyons-nous d'attirer l'attention du philosophe » (Bachelard, 1953 : 92-93) disait Bachelard, se référant à l'invention de Lavoisier du symbolisme chimique, en particulier du trait d'union en chimie élémentaire, que nous développerons ici en relation avec le trait d'union dans « Covid-19 ». Il poursuivait : « C'est ici qu'entre en action une dialectique si rapide et si fine qu'on pourrait en méconnaître la valeur. » (Bachelard, 1953 : 92-93). Une référence rapide à la dialectique de la ponctuation matérialiste, mais aussi à la formalisation de la maladie en termes moléculaires, permet d'apprécier toute la valeur épistémologique des modifications du symbolisme biomédical porté par l'expression « Covid-19 ».

### 3.3. Mettre ou ne pas mettre le trait d'union à « COVID-19 », telle est la question !

Émile Deschanel écrivait : « Un trait d'union est une goutte de lumière ; ôtez-le, vous la supprimez... ». (Deschanel, 1898 : 89). Comme son nom l'indique, le trait d'union permet de former les mots composés. Sans lui, le sens peut radicalement différer : une « *comédie française* » diffusée à la télévision se distingue de la « *Comédie-Française* », l'institution culturelle française ! Les traits d'union sont conçus pour relier deux ou plusieurs termes ensemble, ils sont utilisés pour créer de nouveaux mots composés dont le sens va au-delà de leurs éléments constitutifs. Ils peuvent marquer aussi certaines relations grammaticales, notamment l'inversion ou la coordination implicite des verbes et des pronoms sujets, c'est-à-dire le lien logique implicite entre deux mots.

Pour la typographie de COVID-19, l'acronyme étranger varie entre « COVID-19 » et « COVID 19 ». Sauf que, la présence d'un trait d'union dans **COVID-19** est là

pour nous rappeler que l'unité en question s'inscrit dans une zone hybride entre le lexique et la syntaxe. L'argument du trait d'union est utilisé par la *Morphologie lexicale* pour capter ce type d'unité et l'intégrer dans le lexique construit au moyen de règles morphologiques appropriées. Certainement, le trait d'union s'inscrit en référence à une particularité typographique. Sa présence vient abolir l'espace séparant les constituants, et par là même verser dans le monolexical, ce qui renvoie de plein droit au polylexical, ainsi au figement. Il est possible que la présence du trait d'union indique un stade avancé de lexicalisation, ce qui peut indiquer la présence de soudure.

### 3.4. Le fameux sigle Covid-19 : genre masculin, féminin ou mot épïcène ?

Sans grosse surprise, « Covid-19 » a été désigné le mot de l'année 2020. Sauf que, derrière le genre de ce terme se cache un débat brûlant qui divise la francophonie. En France, on évoque très souvent le mot Covid-19 au masculin. Tandis que les Canadiens francophones emploient le mot au féminin en disant « la » Covid-19. De ce fait, le terme est considéré comme épïcène, c'est-à-dire qu'il a la particularité d'être à la fois employé au masculin et au féminin, sans variation de forme. Mais est-ce réellement le cas, car le mot n'arrive pas à se décider en français ?

#### 3.4.1. Préconiser l'usage du genre grammatical *masculin* par les français

Depuis le début de la pandémie, l'usage du masculin devant le vocable Covid-19 était solidement implanté et dominant dans les pays francophones en Europe comme en Afrique. Nous avons même fini par croire que l'utilisation avait résolu la question du genre (masculin) et qu'il ne restait plus que la vérification et la validation de la norme. Les raisons de ce choix émaneraient de l'emploi antérieur et récurrent du mot coronavirus qui est masculin et renvoie en même temps à une réalité sémantique similaire. En effet, avant l'emploi du mot Covid-19, les médias et de nombreux usagers de la langue française préférant utiliser principalement le terme coronavirus de Wuhan ou même son acronyme étranger diminutif Corona, conçu pour servir dans le plus de langues possibles. La lenteur a diffusé officiellement une norme claire et précise dès le début de la propagation de la maladie - en ce qui concerne le genre à adopter - a contribué à l'utilisation massive du masculin. C'est dans ce sens que Nathalie Bonsaint<sup>1</sup> déclare qu'une certaine confusion subsiste, car le virus lui-même, dont la désignation est SARS-CoV-2 (en anglais : SARS-CoV-2), est de genre masculin.

De ce fait, sur le site internet de l'Agence Santé Publique France, le site de l'Institut Pasteur, comme dans la plupart des médias numériques, dont *Libération*,

les responsables ont maintenu l'usage systématique du pronom masculin «le» quand l'appellation Covid-19 a fait son apparition. Ils avaient majoritairement opté durant les premiers mois de la pandémie pour « le Covid-19 » et non « la Covid-19 ». C'est la raison pour laquelle l'analyse des données recueillies en France nous renseigne sur le très faible usage du féminin : le taux n'atteint même pas les 10%, à l'inverse de l'emploi du masculin qui atteignait les 100% fin mars 2020.

### 3.4.2. Le Québec féminise le mot «Covid»

De l'autre côté de l'Atlantique, en contrepartie, plus précisément au Québec, la féminisation de « Covid-19 » est d'usage plus fort qu'en France, pays où la distinction du genre est forte. Toutefois, ce n'est qu'au début du mois de mai qu'il parvient à surclasser le masculin, sans que ce dernier ne tombe en désuétude. Maria Candea, docteure en linguistique et en littérature française, affirme qu'il y a des différences en français entre le Québec et le reste de la francophonie, comme pour certains anglicismes : « un Job » ou « un Business ».

En effet, en termes de normes et d'officialisation linguistique, l'Office québécois de la langue française (OQLF) qui, s'est vu confier par l'État le rôle de maître d'œuvre du projet d'aménagement du français et Radio Canada les deux principaux organes prescripteurs au Québec ont statué qu'il fallait dire « la COVID », puisque « *disease* », c'est « maladie ». Dès lors, le Canada se démarque comme le seul pays où le genre féminin est quasiment dominant. Le gouvernement aussi a, décidément, tranché en faveur de « La désignation COVID-19 est de genre féminin, étant donné que le 'D' de 'COVID' désigne le mot de base 'disease' ('maladie' en français) », lit-on dans sa banque de données terminologiques de format électronique.

Donc, dans le sillage du genre féminin adopté par l'Organisation mondiale de la santé, de nombreux médias francophones du Canada ont changé complètement de cap générique. Là-dessus un extrait, tiré d'un article publié sur *Radio-Canada* :

*Jusqu'à la semaine dernière, le terme Covid-19 [...] était généralement employé au masculin. Puis, à la fin de la semaine, le Covid-19 est soudainement devenu la Covid-19. Que s'est-il passé ? Dans une fiche linguistique publiée vendredi dernier à l'intention des employés de Radio-Canada, Nathalie BONSAINT, conseillère linguistique-terminologue, a indiqué que le terme Covid-19 était féminin et a recommandé au personnel de Radio-Canada de l'utiliser de cette façon. Dans la note de la fiche, on apporte la précision suivante : « l'OMS emploie Covid-19 au féminin. Il est en effet plus logique d'employer le terme au féminin, car le nom*

*complet est maladie à coronavirus 2019. Par conséquent, on dira et on écrira "la Covid-19" [...], plutôt que "le Covid-19", pour se conformer à la décision de l'OMS. (Radio-Canada 10/03/2020).*

### 3.4.3. L'Académie française se prononce pour un genre féminin

Finalement, après l'OMS et l'OQLF, l'Académie française plaide pour le féminin le 07 mai 2020 en ces termes dans sa rubrique « *Dire, ne pas dire* » sur son site internet :

*Covid est l'acronyme de corona virus disease, et les sigles et acronymes ont le genre du nom qui constitue le noyau du syntagme dont ils sont une abréviation. On dit ainsi la S.N.C.F. (Société nationale des chemins de fer français) parce que le noyau de ce groupe, société, est un nom féminin, mais le C.I.O. (Comité international olympique), parce que le noyau, comité, est un nom masculin. Quand ce syntagme est composé de mots étrangers, le même principe s'applique. On distingue ainsi le FBI, Fédéral Bureau of Investigation, 'Bureau fédéral d'enquête', de la CIA, Central Intelligence Agency, 'Agence centrale de renseignement', puisque dans un cas on traduit le mot noyau par un nom masculin, bureau, et dans l'autre, par un nom féminin, agence. Corona virus disease - notons que l'on aurait pu préférer au nom anglais disease le nom latin morbus, de même sens et plus universel - signifie 'maladie provoquée par le coronavirus "virus en forme de couronne)". On devrait donc dire la Covid 19, puisque le noyau est un équivalent du nom français féminin maladie [...]. (Académie Française, 2020).*

Les Français changeront-ils vraiment leurs habitudes et suivront-ils les recommandations de l'Académie française ? Dans les semaines à venir, nous verrons si le genre féminin entre progressivement dans l'usage quotidien du terme Covid-19. Indubitablement, la règle édictée n'influence pas forcément la manière dont les gens utilisent spontanément les mots dans leur vie quotidienne. Comme son nom l'indique, la langue vivante n'est pas figée, elle est en constante évolution et reflète les usages actuels de ceux qui la pratiquent.

## 4. Le coronavirus a multiplié les néologismes

Outre la perturbation de notre rythme de travail et de notre vie sociale, la pandémie de coronavirus qui sévit dans le monde a grandement changé de manière inédite notre vocabulaire. Depuis l'annonce du premier cas, les nouvelles expressions semblent simplifier notre communication, que ce soit sur les réseaux sociaux,

dans le langage courant, ou dans les médias grand public, ses lexies néologiques se sont propagées aussi rapidement que le virus. Même les ouvrages de référence ne peuvent pas passer à côté de cette crise, car plusieurs mots liés à la pandémie sont entrés dans *Le Petit Robert* et d'autres dictionnaires célèbres. Sandrine Reboul-Toure relève : « Outre le nom du virus et de la maladie, la période est riche sur le plan linguistique ». Ainsi, en un peu plus de deux mois, la langue française s'est considérablement enrichie de nombreux nouveaux mots, ont expliqué les rédacteurs du *Petit Robert* en présentant l'édition 2021 de leur dictionnaire :

*Parfois, tout s'emballe, et des mots qu'on n'avait pas forcément vus venir s'imposent massivement dans l'usage courant. C'est ce qui arrive avec les mots «covid», «déconfinement» (...) «télétravailler» ou encore «téléconsultation», passés dans l'usage quotidien avec la même brusquerie et la même rapidité que la pandémie à laquelle il nous faut faire face. (Robert, 2020).*

Karine Gauvin, professeure de linguistique à l'Université de Moncton, estime que c'est un réflexe tout à fait normal :

*J'ai comme l'impression que ce virus-là nous est tombé dessus du jour au lendemain, donc il y avait une nécessité d'avoir des mots tout de suite. Ça ne donne pas beaucoup de temps pour voir où les dés vont tomber. On va juste utiliser ces mots et c'est comme ça. (Gauvin, 2020).*

De ce fait, nous avons élaboré une liste d'unités néologiques classées par ordre alphabétique et munies, chacune, d'une définition, en respectant les critères de précision et d'adéquation exigés par le domaine spécifique auquel elles appartiennent. Le corpus est hétérogène, composé d'unités lexicales de différentes catégories syntaxiques : noms, verbes, adjectifs, constructions nominales, etc. Les unités proviennent de domaines spécifiques de la santé et de la médecine, mais également de la sociologie et de la politique, entre autres. Voici un petit abécédaire des termes réinventés ou inventés qui scandent notre quotidien à l'heure du coronavirus pour mieux comprendre la crise qui nous touche.

### Néologismes de la Covid-19

**AIRGASMER** - Mot-valise composé de *air* et de *gasmer*, qui signifie la prise d'une première bouffée d'air en enlevant son masque.

**APÉROVISIO** - Concept inventé pendant le confinement en prenant l'apéro en se réunissant par écrans interposés pour garder le lien social.

**ATTESTARDER** - Remplir son attestation alors qu'on est déjà dans la rue.

**ASYMPTOMATIQUE** - Certaines personnes contaminées par le coronavirus n'en présentent pas les symptômes, qui se rapprochent de ceux de la grippe (forte fièvre, difficulté à respirer). Elles sont asymptomatiques. Si aucun effet de la maladie n'est visible sur elles, elles sont en revanche capable de transmettre le virus à leur tour, ce qui complique les mesures de prévention.

**APRÈS-PIC** - Mot composé de *après* et *pic*, qui désigne l'attente de la deuxième vague de la pandémie de coronavirus.

**BALCONAZI** - Contraction de *balcon* et *nazi* désigne les personnes qui font la police depuis leur étage, insultant les passants sans même savoir s'ils sont autorisés à circuler.

**BALCONNER** - Applaudir sur son balcon.

**BALAIMASQUÉS** - Un concept composé du verbe *balayer* et de *masques*, qui signifie la corvée de ramassage des masques par les services d'entretien.

**BARRIGÈSTE** - L'abréviation la plus court que « geste barrière ».

**BRANCHELASFOUILLIS** - Quand l'élastique du masque s'emmêle avec la branche des lunettes derrière l'oreille.

**CALENDIBROUILLE** - La confusion calendaire due au confinement.

**CAMPAGNOVIDÉ** - Urbain privilégié qui a pu se confiner dans sa résidence secondaire.

**CASTEXPLIQUER** - Annoncer à la nation un confinement ou un couvre-feu.

**CHLOROSTÉRIE** - Hystérie provoquée par les annonces des supposés bénéfiques de la chloroquine.

**CLUBSTER** - Anglicisme qui désigne un endroit cosy pour retrouver sa *team* ou faire des rencontres et revenir avec un microchinel dans le réservoir.

**COBIDITÉ** - Concept qui désigne l'embonpoint simultané de plusieurs personnes vivant des situations de confinement.

**CONFIGNORANT(E)** - Se dit de quelqu'un qui n'a pas suivi les plus récentes évolutions des règles sanitaires, et contrevient à ces dernières par ignorance.

**CONFINIER** - Rejeter le confinement.

**CONFINITUDE** - Attitude philosophique consistant à croire en la fin prochaine du confinement.

**CONGRASSEMENT** - Confinement un peu trop long.

**CONNARDVIRUS** - Virus qui nous pourrit la vie.

**COROFLIPPER** - Avoir peur d'attraper le Covid et de le refiler à ses parents.



**CORONABONUS** - Composé de *corona* et *bonus*, le terme désigne la prime salariale

**CORONACOMA** - Fait de dormir si longtemps pendant la quarantaine, et on ne sait pas quelle heure il est ou ce qui se passe dans le monde extérieur, on peut aussi bien être dans le coma.

**CORONADIVORCE** - Couramment utilisé sur les réseaux sociaux japonais pour décrire le pic des divorces et des bagarres entre couples pendant l'accouchement.

**CORONAGRABEN** - Issu du terme « *röstigraben* » (littéralement : « fossé des rösti »), « *coronagraben* » souligne tantôt les désaccords entre cantons alémaniques et romands quant aux mesures sanitaires à prendre ou à abandonner, tantôt les fortes variations du nombre de cas selon les régions linguistiques, détaille la haute école spécialisée zurichoise. Ce néologisme traduit en filigrane « la relation au fédéralisme suisse et à ses mécanismes ». Il montre surtout que « nous avons tous vécu une réalité différente selon notre région linguistique », constate la Haute école zurichoise des sciences appliquées (ZHAW)

**CORONAPHOBIE** - Hostilité envers les personnes qui représentent des symptômes grippaux.

**CORONIALS** - Terme, en vogue sur les réseaux sociaux, fait référence à la génération qui naîtra dans les mois à venir du fait de la distanciation sociale et, dans certains pays, du confinement.

**CORONASEMESTER** - Composé de *corona* et *semestre*, le terme désigne l'enseignement numérique forcé.

**CORONASTRESS** - Terme composé de *corona* et *stress*.

À mesure que les cas de coronavirus augmentent, les gens peuvent ressentir des sentiments de stress, d'anxiété et d'insécurité.

**CORONAWEG** - Néologismes allemand composé de *corona* et *weg* ; Piste cyclable temporaire et supplémentaire.

**CORONASPECK** - Prise de poids pendant le confinement en raison de manger plus que d'habitude en raison du travail à domicile. De l'allemand Coronaspeck, de Corona (virus) + Speck (bacon, graisse de bacon, flab).

- Mot allemand utilisé pour désigner la graisse apparue depuis le début du confinement. Speck, pour Bacon en allemand, est utilisé dans des expressions similaires : Winterspeck (stock de gras pendant les mois les plus froids) ou encore Kummerspeck (traduisible par graisse-tristesse, autrement dit lorsque l'on mange beaucoup quand on est triste).

**COVIDICE** - Le terme désigne les activités du quotidien : pétrir et cuire son pain, réorganiser ses placards, fabriquer ses masques, prendre des cours de guitare... baptisées par les lusophones.

**COVIDIOT** - Mot-valise fusionnant les mots *covid* et *idiot*.

- Personne qui adopte un comportement considéré comme irrationnel ou irresponsable dans le contexte de la pandémie de Covid-19, mais aussi les individus qui dévalisent les supermarchés en ne laissant rien aux autres.

**COVIDIOTIE** - Mot-valise fusionnant les mots *covid* et *idiotie*.

- Comportement de covidiotie.

**DÉCONFINEMENT** -Dérivé de *confinement* avec le préfixe *—dé*.

Le terme définit la fin de l'isolement, la période que nous vivrons une fois la pandémie terminée.

**DÉCONFINASSER** - Jouer au plus malin avec les règles du confinement.

**DÉCONFINIS, DÉCONFINAUDS** - Individus jouant aux plus malins avec les règles du confinement.

**DICOVID** -Composé du nom *dico* (abréviation du mot dictionnaire) et *covid*, le terme désigne un dictionnaire pour déchiffrer le vocabulaire de la pandémie.

**ÉMASQUALITION** - Action de retirer son masque.

**ÊTRE COVITIF** - Être positif à la Covid.

**EMBINOCALARADE** -Quand le port du masque conduit à l'embuage des lunettes et amène nécessairement à un pronoptiflirage.

**FFP2 « filtering facepiece, littéralement « pièce faciale filtrante »** - Le masque FFP2, en forme de bec de canard, est plus élaboré que le masque chirurgical, car capable de filtrer l'air. Il est également étanche, pour éviter les projections. Il s'agit du modèle recommandé par les autorités pour éviter de propager le virus.

**GELOUSER** - Fait d'envier son prochain qui s'enduit les mains de gel alors qu'on est soi-même en rupture de stock.

**GESTEBARRIÈRE QUELQU'UN** - Repousser un individu qui tente la bise ou le serrage de main.

**GROVID** -Sentiment d'absence et/ou d'isolement lors d'une pandémie en cours.

**HYDROALCOOLISME** -Tendance à s'enduire de gel hydroalcoolique plutôt que se laver les paluches.

**HYPOCONFINIAQUE** - Terme utilisé pour désigner un malaise dans l'habitation.

**MASQUÀRAS** - Port du masque sous le nez.

**PATIENT ZÉRO** - Initialement, le patient zéro est la première personne à avoir été contaminée par un virus. Le terme est aussi utilisé pour désigner celle à l'origine de l'arrivée du virus sur un territoire (un pays, une région, une commune...).

**PARANOVIRUS** - Terme composé de *parano* et *virus*, qui désigne l'effet de la peur qui se propage plus rapidement dans la population que le virus lui-même en période de pandémie. Grâce notamment au développement des réseaux sociaux, le paranovirus pousse les gens à se ruer dans les supermarchés, à se croire malade alors qu'ils sont en pleine forme, à vénérer les dictatures, et à rejeter les marginaux en masse.

**PÉNURIZ** - Disparition éclair des denrées alimentaires à l'annonce d'un confinement probable

**QUATORZAINE** - À l'ère de la COVID-19, ce néologisme, dévié du mot « quarantaine », exprime la période d'isolement de 14 jours à laquelle certaines personnes doivent se soumettre.

- Établie à partir du terme de quarantaine, qui désigne la mise en place de mesures de confinement, peu importe leur durée, la quatorzaine est un processus identique, qui dure quatorze jours. Ce délai équivaut, selon la communauté scientifique, à la période d'incubation (temps entre la contamination et le développement des symptômes) du coronavirus.

**RAZ-LE-NEZ** - Expression utilisée pour exprimer son ras le bol de celui qui porte son masque sous son appendice nasal.

**S'AUTOBUER** - Terme désignant l'embuement des lunettes à cause du port de masque.

**SKYPÉRO (WHATSPÉRO, E-PÉRO)** -Faire un apéritif à distance afin de garder un contact avec les proches.

**SLOWPHISTICATION** -Anglicisme composé de *slow*, et *phistic* et le suffixe *-ation* qui signifie le processus visant à organiser l'administration du vaccin contre le Covid.

**SOLIMASQUER** -Se rendre compte que l'on a conservé son masque alors que l'on est tout seul chez soi.

**SUPER CONTAMINATEUR** -Il désigne un malade qui contamine un grand nombre d'autres personnes.

**TESTAMENDE** - Amende sanctionnant la rupture de quarantaine après un test positif au coronavirus.

**TOUX-SHAMER** - Regarder mal quelqu'un qui tousse en période de pandémie mondiale.

**TROUDEBALMASQUÉ** - Individu qui porte le masque n'importe comment et le jette par terre après usage.

**VACCINGLINGLIN** -Composé de *vaccin* et de *glinglin*, le terme désigne la projection dans un avenir incertain lorsque la perspective d'un vaccin contre le coronavirus apparaissait encore très lointaine.

**ZOOMBOMBING** -Le terme est associé au nom du logiciel de vidéoconférence Zoom en est dérivé, mais il a également été utilisé pour désigner le phénomène sur d'autres plateformes de vidéoconférence. C'est une intrusion non désirée et perturbatrice, généralement effectuée par des trolls ou des pirates informatiques pirates, dans une vidéoconférence.

**ZOÛTER** - Faire un zoom à l'heure du goûter.

## 5. Créativité lexicale et néologie de la covid-19

Toutes les langues vivantes sont en constante évolution et l'extension des connaissances humaines implique un enrichissement simultané des dictionnaires. Plus une langue manifeste de la vitalité et du mouvement, plus il lui sera possible d'assurer sa longévité et son ouverture à la créativité. Qu'elle change les règles ou qu'elle soit gouvernée par les règles, la créativité est au cœur de toute production langagière et se lie à la néologie qui consiste, souvent, en la formation de nouvelles unités linguistiques à travers différents mécanismes. Formelle (lexicale) ou de sens (sémantique), la néologie processus pluriel occupe une place particulière dans le corpus que nous avons conçu pour cette analyse, car elle est à l'origine de la formation d'unités lexicales simples et complexes. Certes, certains de ces éléments dont se composent ces unités sont bien établies dans la langue et figuraient déjà dans le lexique. Néanmoins, ce qui est nouveau, c'est le contexte de leur apparition.

Un lexique médical spécifique, témoin de l'implication d'un nombre croissant de non spécialistes : scientifiques, chercheurs, étudiants ainsi que de spécialistes non-médicaux qui cherchent à le comprendre et à le maîtriser. L'objectif étant de mettre à disposition de tous des termes médicaux clairs et intelligibles, pour favoriser la compréhension mutuelle et renforcer le lien entre les professionnels de santé et le reste de la société qui vivent sous l'emprise de la pandémie de la Covid-19.

## Conclusion

Dans l'ensemble, l'objectif principal de ce travail était de mettre l'accent sur les différentes associations lexicales qui sont des indicateurs de la créativité linguistique prometteuse de la Covid-19, et qui offrent des pistes de recherche à la fois riches et fertiles dont il serait difficile de déterminer les principaux aspects dans un seul travail. Ces unités lexicales néologiques se présentent sous la forme :

*d'un ensemble d'usages lexicaux et discursifs, propres à une sphère de l'activité humaine. Ainsi, les productions écrites et orales, englobant la terminologie savante, les textes de haute scientificité, mais aussi le vocabulaire banalisé et la terminologie populaire viendront se ranger dans le technolecte. Il ne s'agit pas d'une langue à part, opposée à la langue ordinaire, comme le supposerait l'emploi de langue de spécialité (Messaoudi, 2010).*

Nous avons voulu initier une réflexion non pas sur le lexique du moment de la pandémie, mais sur ceux du jour d'après, qui nous permettent de nous projeter et d'apprécier l'évolution de la langue, car il nous semble parfaitement appartenir au futur et se rendre désirable. « COVID », « déconfinement » ou encore « écouvillon » comptent parmi les nombreux mots, combinaisons et concepts composés dans la plupart de la terminologie médicale, mais aussi de la biologie : l'épidémiologie, la virologie, qui ont grandement renouvelés et enrichis notre vocabulaire en quelques jours. Ce renouvellement lexical est symptomatique de la singularité de la situation dans laquelle nous vivons et des bouleversements majeurs que nous anticipons pour l'avenir de nos sociétés. En quelques mois à peine, le virus a remué notre vaste épistémologie ; il a pénétré si profondément dans nos vies qu'il est devenu un point de focalisation qui aimante nos pensées collectives.

Indubitablement, l'accélération de la créativité lexicale au moment la pandémie de coronavirus est considérée comme un ensemble d'usages lexicaux et discursifs, spécifique à la pandémie qui a fait changer brusquement les perceptions des individus vis-à-vis de leurs activités, leurs comportements et leurs attitudes, et ce, à grande échelle. D'autres aspects seraient intéressants à explorer, en complément à cette étude, ceux qui découlent de l'observation du réel langagier changeant et dynamique dans la vie quotidienne.

## Bibliographie

- Académie française. 2020. <https://www.academie-francaise.fr/le-covid-19-ou-la-covid-19> [consulté le 30 juin 2021].
- Alshtaiwi, M. 2020. « Extraction des termes sur la COVID-19 et leurs emplois sémantico-syntaxiques à partir d'un corpus spécialisé ». *Synergies Turquie*, n° 13, p. 117-132. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Turquie13/alshtaiwi.pdf> [consulté le 30 avril 2021].
- Amev, P. 2020. Le vocabulaire qui a fleuri avec la crise du Covid-19. Tribune de Genève, p. 2. [En ligne]: <https://www.unige.ch/sciences-societe/files/7815/8859/4729/refqer.pdf> [consulté le 30 avril 2021].
- Bachelard, G. 1953. *Le matérialisme rationnel*. PUF, ch. III, p. 92-93.
- Bonny, V et al. 2020. « COVID-19 : physiopathologie d'une maladie à plusieurs visages ». *La Revue de médecine interne*, vol. 41,6. p. 375-389. [En ligne] :doi:10.1016/j.revmed.2020.05.003 [consulté le 25 février 2021].
- Borella, J.-C. M. 2020. « Pour l'Académie française, COVID-19 est un nom féminin ». *Ça m'intéresse*. [consulté le 15 février 2021].
- D'adhmar, M. 2020. «Cluster», «Coronapéro», «Cloud Rave»... Petit lexique de la novlangue du confinement. *Le Figaro* [consulté le 30 février 2021].
- De Saussure, L. 2020. Le vocabulaire qui a fleuri avec la crise du Covid-19. Tribune de Genève. Rüdigerstrasse 15, case postale, 8027 Zurich.
- Dubois, J. 2012. *Le Dictionnaire de Linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse, p.126.
- Gaston, B.1953. *Le matérialisme rationnel*. PUF, ch. IV, p. 132-135.
- Gauvin, K. 2020. *Les maux et les mots de la (du?) CoViD-19*. [En ligne] : <https://l-express.ca/les-maux-et-les-mots-de-la-du-covid-19/Guilbert>, L. 1975. *La créativité lexicale*. Paris : Larousse.
- Marchetti, P. 2020. « Que signifie le mot Covid-19 ? ». *Ça m'intéresse*. [consulté le 15 février 2021].
- Messaoudi, L. 2010. « Langue spécialisée et technolecte : quelles relations ? ». *Meta*, Volume 55, numéro 1, mars 2010, p.134.
- Orthodidacte Dictionnaire. (s.d.). *Le Dictionnaire d'Orthodidacte*. [Consulté le 12 mars 2021].
- Pasteur, I. 2021. Maladie Covid-19 (nouveau coronavirus). [En ligne] : <https://www.pasteur.fr/fr/centre-medical/fiches-maladies/maladie-covid-19-nouveau-coronavirus> [consulté le 19 mars 2021].
- Poirier, M. 2021. « Les maux et les mots de la (du?) CoViD-19, Néologismes, nouveaux usages, masculin vs féminin, français vs anglais... ». Francopresse. [En ligne] : <https://www.francopresse.ca/actualites/francophonie/les-maux-et-les-mots-de-la-du-covid-19-5ec-84fae8f71f33255c44228ef3c3cf5> [consulté le 16 février 2021].
- Ropert, P. 2021. « Doit-on dire «le» ou «la» Covid-19 ? ». France Culture. [En ligne] : <https://www.franceculture.fr/sciences-du-langage/doit-dire-le-ou-la-covid-19> [consulté le 19 mars 2021].

## Note

1. Puisque le masculin commençait à s'imposer à l'usage lorsqu'il était question de COVID-19, le changement de cap n'est pas facile.





## Analyse linguistico-discursive des graffitis dans l'espace urbain

**Afif Mouats**

Université Mustapaha Ben Boulaïd, Batna 2, Algérie  
a.mouats@univ-batna2.dz

Reçu le 20-09-2020 / Évalué le 18-01-2021 / Accepté le 01-03-2021

### Résumé

L'intérêt démontré par les sciences humaines et sociales pour la pratique urbaine des graffitis est une toute autre manière de s'intéresser à la langue et au langage au niveau individuel et collectif à la fois. En effet, le contenu discursif mobilisé dans les tags, les street arts et bien évidemment les graffitis est grandement révélateur dans la mesure où plusieurs dimensions sont à prendre en considération pour appréhender cette métamorphose linguistique. En l'occurrence : le volet linguistique, le volet socioculturel, le volet politique et idéologique ainsi que le contexte historico-géographique. Dans le cadre de l'étude en cours de réalisation, nous tâcherons préliminairement d'explicitier la dynamique discursive de cette littérature des murailles au cœur de l'une des villes de l'est algérien (Skikda) en mettant en exergue les stratégies discursives sur lesquelles repose cette expression artistique urbaine. Il s'agira par la suite de cerner les différentes dimensions qui entrent en vigueur (socioculturelle ou politique à titre d'exemple) une fois que le contexte d'émergence est pris en considération.

**Mots-clés :** graffitis, discours, langue, société, réception

### التحليل اللغوي الخطابي للكتابة على الجدران في الفضاء الحضري

#### ملخص

إن الاهتمام الذي تبديه العلوم الإنسانية والاجتماعية بممارسة الكتابة على الجدران الحضرية هو طريقة مختلفة تمامًا للاهتمام باللغة واللغة على المستوى الفردي والجماعي في نفس الوقت. في الواقع، فإن المحتوى الخطابي المعبأ في العلامات وفنون الشارع وبالطبع الكتابة على الجدران يكشف بشكل كبير بقدر ما يجب أخذ عدة أبعاد في الاعتبار من أجل فهم هذا التحول اللغوي. في هذه الحالة: الجانب اللغوي، الجانب الاجتماعي-الثقافي، الجانب السياسي والأيدولوجي، وكذلك السياق التاريخي الجغرافي. كجزء من الدراسة التي يتم إجراؤها حاليًا، سنحاول أولاً توضيح الديناميات الخطابية لهذه الأدبيات حول الجدران في قلب مدينة سكيكدة من خلال تسليط الضوء على الاستراتيجيات الخطابية التي يعتمد عليها هذا التعبير الفني الحضري. سيكون الأمر بعد ذلك مسألة تحديد الأبعاد المختلفة التي تدخل حيز التنفيذ (الاجتماعية - الثقافية أو السياسية على سبيل المثال) بمجرد أخذ سياق الظهور في الاعتبار.

كلمات مفتاحية : الاستقبال – ران – الكلام – اللغة – المجتمع

### Linguistic and discursive analysis of graffiti in urban space

#### Abstract

The interest shown by the humanities and social sciences for the urban practice of graffiti is a completely different way of looking at language and language at the

individual and collective level at the same time. Indeed, the discursive content mobilized tags, street art and graffiti is obviously highly revealing since many dimensions to be considered to understand this linguistic metamorphosis. In this case: the linguistic component, the sociocultural component, the political and ideological component as well as the historico-geographical context. As part of the study in progress, we preliminarily will try to explain the discursive dynamics of this literature in Skikda city walls highlighting the discursive strategies underpinning this urban art form. It will then be necessary to identify the different dimensions that come into effect (sociocultural or political for example) once the context of emergence is taken into consideration.

**Keywords:** graffiti, speech, language, society, reception

## Introduction

Tout acte de langage n'est nullement fortuit car il résulte d'une suite de circonstances et d'une volonté du dire par le dit. Le mot d'ordre demeure immuable et tient pour base des actes langagiers qui relèvent de la dénonciation, la revendication, l'exhortation, la protestation ainsi qu'un nombre conséquent d'actes découlant d'un contexte inhérent à la pratique du discours dans l'espace urbain. À vrai dire, l'énoncé sous sa forme écrite est porteur d'un ensemble de mécanismes discursifs qu'il faudrait scruter en partant d'une démarche analytique s'articulant sur une approche textuelle du discours. C'est dire l'intérêt démontré ici pour l'appréhension de la pratique urbaine des graffitis en ayant sous la loupe les procédés énonciatifs, textuels et discursifs de ce genre artistique.

La rue est l'espace de prédilection pour la matérialisation de ces mêmes énoncés dont il est question ici et qui sont au cœur de l'espace social algérien. Il faudrait dire que certains locuteurs à défaut d'être dans le champ de la production littéraire, artistique ou culturelle prennent d'autres dispositions pour s'exprimer. En l'occurrence, des réalisations artistiques murales, sur les façades, au niveau des ruelles et des rues des quartiers du centre-ville ou dans la périphérie mais aussi des graphes de rue parfois haut en couleur ou de simples inscriptions pour aller vite en besogne et créer l'espace de tous les possibles. Autrement dit, la parole en action s'accompagne d'un esthétisme qui passe a priori par un travail sur la forme comme sur le fond pour mettre en branle le processus de discoursivisation qui est au cœur de la production des graffitis.

Dès lors et ce dans le cadre de l'analyse en cours, nous sommes enclin à fournir des éléments de réponses à la problématique qui alimente la présente ébauche et qui interroge cela va sans dire les mécanismes de textualisation du discours inhérents à la réalisation des graffitis ainsi que la portée de ces tags urbains dès lors que les conditions de production et de réception représentent l'essence même de cet art mondain.



Etant donné que les graffitis (l'une des formes artistiques en vogue dans le Maghreb arabe surtout avec l'avènement des mouvements populaires de la dernière décennie) renferment une dimension discursive qui est au cœur d'une réflexion plurielle, nous sommes avide de saisir la dynamique discursive sur laquelle s'articule ce genre de réalisation artistique. Parallèlement à cela, notre étude comme nous venons de le signaler précédemment aura un second axe de recherche porté sur les modalités de production et de réception de la forme artistique en question.

Pour les besoins de la présente contribution, nous aurons à examiner des énoncés que nous avons pris soin de recueillir au cœur de l'une des villes de l'est algérien à savoir la ville portuaire de Skikda. Ces graffitis sont en langue arabe (dialectale ou classique) et en français. Des street arts qui seront retranscrits à l'aide de l'alphabet phonétique international (API) qui couvrent l'ensemble des langues du monde. Peu de tags ou de street arts sont en anglais en raison du bilinguisme intrinsèque à la situation historico-géographique de la région et du pays. Ils sont par ailleurs répartis à travers les cités mais aussi dans le vieux Skikda, le long de la côte ainsi que dans les hauteurs qui abritent quelques tags que nous aurons à étudier le moment venu.

## 1. Analyse textuelle du discours

Les graffitis demeurent une forme de réalisation discursive sujette à certaines modalités d'écriture qu'il nous faudrait de prime abord mettre en exergue. En effet, considérée cette pratique urbaine comme du « *discours* » ou autrement dit du « *langage en action* » (Jaubert, 1990 : 22) reviendrait à admettre la réflexion qui voudrait que l'accent porte sur l'articulation du langage, sur le contexte ainsi que sur les activités du locuteur. Maingueneau admet que :

*Le discours n'est pas un objet concret offert à l'intuition, mais le résultat d'une construction [...] le résultat de l'articulation d'une pluralité plus ou moins grande de structurations transphrastiques, en fonction des conditions de production* (Maingueneau, 1976 : 16).

Bally, lors de ce que nous considérons aujourd'hui comme le tournant « actionnel », avait établi le lien entre le langage et l'action et disait alors que :

*Le langage reflète encore, cela va sans dire, la face positive de la vie, cette aspiration, cette tension, ce besoin perpétuel de réaliser une fin [...] c'est-à-dire cette tendance qui pousse la parole à servir l'action* (Bally, 1950 : 17-18).

Le langage devient ainsi une arme aux mains des artistes urbains plus communément désignés par le terme graffeurs. Pourtant, le discours ne pourrait être défini comme une unité linguistique ce que d'ailleurs le modèle développé par l'équipe

de chercheurs genevois dirigés par Eddy Roulet semble croire en affirmant que loin d’être une unité linguistique, le discours « résulte de la combinaison d’informations linguistiques et situationnelles » (Roulet, Filliettaz, Grobet, 2001 : 12). Ce qui nous amène à considérer la jonction entre le textuel et le discursif qui est à même de clarifier la textualisation du discours sous ses différentes formes, en partant de l’approche interdisciplinaire développée dans les travaux du linguiste Jean Michel Adam.

Adam au cœur de son approche interdisciplinaire alliant la linguistique textuelle et l’analyse du discours postule en faveur « d’une linguistique textuelle débarrassée de la grammaire du texte et une analyse de discours émancipée de l’analyse de discours française (ADF) » (Adam, 2011 : 31). Il définit en outre sa linguistique textuelle comme « un sous-domaine de champ plus vaste de l’analyse des pratiques discursives » (Adam, 2011 : 31).

Cette position scientifique est accompagnée par un schéma qui explicite les niveaux ou paliers d’analyse qui envisage la textualisation du langage en action :

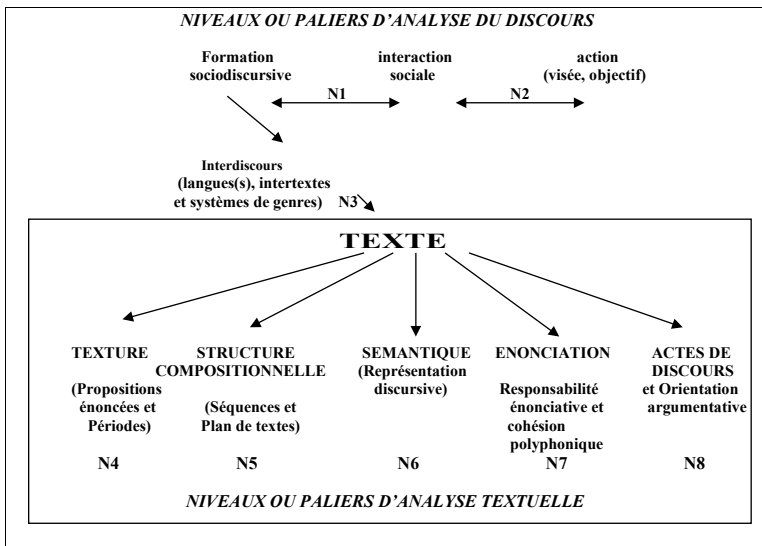


Figure 1. Niveaux d’analyse du discours et d’analyse textuelle (Adam, 2011 : 45)

D’après le linguiste, l’action langagière est ancrée dans un espace social distinct et doit être envisagée comme une formation sociodiscursive ; soit « un lieu social associé à une langue (sociolecte) et à des genres de discours » (Adam, 2011 : 47). La notion de « formations discursives » telle qu’elle est admise chez les adeptes de l’ADF est tout à fait pertinente pour le cadre de l’étude en cours étant donné qu’elle :

*Déterminent ce qui peut et doit être dit (articulé sous la forme d'une harangue, d'un sermon, d'un pamphlet, d'un exposé, d'un programme, etc.) à partir d'une position donnée dans une conjoncture donnée* » (Pêcheux, 1990 : 148).

À la lumière des notions de base insérées à l'aube du présent travail de recherche, il appert que les graffitis, street art ou tags sont au confluent de deux disciplines à la croisée des concepts épistémologiques. Par ailleurs et avant de passer à l'analyse textuelle et discursive des graffitis, il nous faudrait mettre sur piédestal l'enjeu majeur d'une telle approche.

En somme et à partir la pensée de Bouacha, le lien entre l'approche linguistique du texte et l'approche textuelle du discours admet la résolution qui suit :

*D'un côté on met en relation du texte dans son appréhension immédiate avec une activité discursive à laquelle il renvoie ou plus précisément à laquelle on le fait renvoyer, et de l'autre, on considère ce texte comme un ensemble de données linguistiques brutes qu'il faut ensuite traiter en données discursives. Celle-ci sont nécessairement filtrées par des propriétés linguistiques à partir desquelles il est possible de décrire des propriétés discursives* (Bouacha, 1993 : 47).

Ce que Bouacha désigne par « *du texte* » est une réalisation discursive sous forme scripturale et donc écrite régulée par un ensemble d'opérations qui permettent le transfert ou la transposition du texte en discours. Stierle qui accorde un intérêt certain pour le discours littéraire pense que « le discours est nécessairement assujéti à l'activité d'arrière-plan du lecteur, qui ne se contente pas de percevoir du texte, mais l'organise avant tout en discours » (Stierle, 1977 : 426).

Au confluent des disciplines et des concepts articulant l'approche textuelle du discours, l'analyse que nous entamerons dès à présent repose sur l'appréhension de la textualisation des graffitis en tant que composante discursive. Nous essayerons donc de mettre en avant cette pratique artistique et urbaine à la fois en ayant un regard à la croisée des notions antéposées à savoir, le langage en action, le discours, le texte ainsi que la formation discursive. L'API servira par ailleurs de base à la transcription des énoncés objets d'étude dans la mesure où il répond à nos attentes en matière de modélisation scripturale pour les besoins de l'analyse en cours.

L'alphabet utilisé pour la transcription phonétique des sons du langage parlé servira ici de socle pour la réécriture des graffitis en langue arabe. Basé sur l'écriture arabe, l'API dans sa présente version se voit aussi munir de quelques signes supplémentaires nécessaires à l'appréhension de la langue en usage.

ك	K	ف	f	ع	ʕ
ت	T	ض	ḍ	ه	h
ء	ʔ	س	s	ص	ṣ
ب	B	ش	š	م	m
د	D	خ	x	ن	n
ق	Q	ح	ḥ	ر	r
ط	T	ث	ṯ	ل	l
ذ	Ḍ	ز	z	و	w
ج	Ǧ	غ	ǧ	ي	j

Figure 2 : transcription conventionnelle en API (Benamara, 2015 :38)

## 2. Graffitis, discours et textualisation

La toute première création artistique que nous choisissons d'aborder est située au cœur d'un quartier populaire dans le nouveau centre-ville de Skikda. L'immeuble longeant la rue menant au collège Ibn Jubair (illustre collège de la ville) abrite un graffiti, posé juste en dessous d'une fenêtre au rez-de-chaussée. Le dit énoncé est rédigé en arabe classique : *al houriyya touktasseb wa la toufta* (1) soit en français : *la liberté ne se donne pas, elle se prend*, si nous reprenons les termes de l'auteure québécoise Reine Malouin.

Cette formation discursive, pour reprendre les termes de Foucault, s'articule sur quatre composantes, nous en reprendrons trois, à vrai dire les plus pertinentes. Adam ne les mentionne pas mais revient vers la conception canonique développée par Michel Foucault. La référence de l'énoncé (des énoncés) à un même objet qui se renouvelle continuellement. L'attribution d'une forme (corpus-œuvre-tableau) et d'un type (déontologie du milieu universitaire-modèles d'enseignement...etc.) à tout énoncé. L'unicité thématique censée être le trait d'union entre un ensemble de réalisations discursives à l'instar des graffitis, street art ou tags.

Pour en revenir au premier tag (1) inséré ici suite à ce bref aperçu théorique, la formation discursive puise dans le fond commun d'un genre d'énoncés muraux répartis surtout à travers les métropoles du globe, citons : New York, Paris, Berlin, Barcelone, São Paulo et bien d'autres encore. Sa forme et scripturale et l'énoncé relève du type proche de la devise.

En partant des deux niveaux d'analyse préconisés par le linguiste Jean Michel Adam (discursif et textuel), le tag en présence vise à transmettre un message assez évident présumé être dédié au peuple, aux habitants de la ville. L'interaction sociale qui en résulte est le fruit d'un acte de langage directif au moyen duquel l'énonciateur (à priori ici le graffeur) tend à agir sur autrui par le biais de l'inscription murale.

Au niveau textuel, nous soulèverons l'absence d'un sujet grammatical apparent et celle des deux facteurs clés de la situation d'énonciation, en l'occurrence le je et le tu ainsi que la non-présence des déictiques spatio-temporels. Autant de marques passées au silence pour effectuer une distanciation par rapport à l'objet de l'énonciation.

Le second tag fut aussi identifié au cœur de la cité des Frères Saker dans la façade menant vers le quartier populaire de la CIA (cités des Frères Ayachi). *Assyada li faṣb* (2) soit en français : *la souveraineté est au peuple*, à côté duquel nous pouvons lire un troisième graffiti : *irhalou gaṣ* (3). Deux énoncés qui, dans la conjoncture qu'a pu connaître l'Algérie à partir du mois de février 2019, sont tout à fait en accord avec la pensée véhémement qui s'est emparée des locuteurs algériens. Cela donnait effectivement lieu à un mouvement populaire qui trouvait écho auprès des graffeurs qui ne manquaient pas d'arborer la ville de jour comme de nuit pour donner une dimension artistique à la situation politique que traversait le pays.

Ces formations discursives sont plus que jamais proches en raison de la nature du genre artistique dont lequel elles peuvent être répertoriées. À l'instar du premier tag repéré (1), la forme demeure inchangée soit un énoncé peint sur la façade d'un immeuble. Le graffiti *Assyada li faṣb* (2) semble par ailleurs proche thématiquement de l'inscription murale *irhalou gaṣ* (3) en raison du lien sémantique que nous pouvons inventorier ici. A priori : le peuple est souverain et veut votre départ. Un présupposé qui demeure un acte de langage directif par l'emploi du verbe de modalité (vouloir) supposé ici. Dans le second énoncé (2), l'acte est par contre assertif-constatif car l'énonciateur livre uniquement une vision (sa vision) des choses aux autres. Quelle soit vraie ou fausse, là n'est pas la question. Pour ce qui est du troisième (3), l'acte est clairement directif assuré ici par le verbe de déplacement « partir » qui est suivi de l'adjectif indéfini tous *gaṣ*.

Au niveau énonciatif qui, rappelons-le, se situe dans la partie inférieure de la figure du palier textuel insérée plus haut, l'absence d'un sujet grammatical apparent est à l'image du premier énoncé bien visible. L'emploi de l'impératif dans le troisième énoncé *irhalou* ou partez, démontre une volonté d'agir sur son auditeur, interlocuteur, lecteur, énonciataire. Benveniste aborde d'ailleurs ce

point et pense que l'impératif « a affaire à une modalité spécifique du discours ; l'impératif n'est pas dénotatif et ne vise pas à communiquer un contenu, mais se caractérise comme pragmatique et vise à agir sur l'auditeur, à lui intimer un comportement » (Benveniste, 1963 : 274).

L'interaction sociale générée par la situation d'énonciation démontre enfin que la visée illocutoire des trois graffitis que nous venons de voir s'apparente à des actes de langages visant à fédérer, à communier ou à rallier les gens à la cause du peuple, en l'occurrence des actes qui, du point de vue de la signifiante, donneraient lieu à des énoncés directifs (le cas du troisième graffitis) ou à des énoncés assertifs (premier et second graffitis). Du reste, c'est dans la pratique interdiscursive comme nous le verrons dans le second volet de l'analyse en cours qu'il serait intéressant d'appréhender la littérature murale qui arbore la ville de Skikda.

C'est à l'Est que nous sommes parti à la recherche des street arts dans l'une des cités bâtie dans les années 1970 dans le cadre du plan de l'expansion du centre-ville. La cité Merdj Eddib dont les immeubles longent la route menant vers l'axe principal de Skikda reliant la commune de Hammadi Krouma à l'artère de la ville (Les Allées). Une cité qui demeure un fond commun discursif, énonciatif et graphique à la fois en raison de ces graffitis qui ornent chaque recoin de la cité. En effet et sur la façade latérale de l'un des bâtiments des Frères Bouhadja (Merdj Eddib) un autre graffiti, que nous avons soigneusement repéré et identifié, semble convenir à la problématique de départ.

*Samho :na li rana ʕajfin* (4). Un tag en arabe dialectal que nous traduisons en ces termes : *excusez-nous d'être vivants*, ou encore *Pardonnez le fait que nous soyons vivants*. Il est assez clair que l'énoncé partage avec les graffitis précédemment insérés deux des trois composantes nécessaires pour identifier toute formation sociodiscursive.

Ainsi, la forme et le type sont une condition sine qua non à l'approche discursive des tags. Par contre, le thème porté par la composante sémantique de l'énoncé (4) diffère de ceux que nous avons pu entrevoir (1, 2 et 3). En effet, le signe *ʕajfin* qui vient du mot arabe *ʕajf* signifiant littéralement *vivre* connote une autre représentation abstraite aux antipodes du fragment thématique préliminaire posé à même le discours si nous prenons en considération le syntagme verbal : *Samho :na*, pardonnez-nous ou excusez-nous permet de prétendre à une interprétation sémantique qui verrait le thème de la mort (implicite ici) surgir.

L'interaction sociale établie ici repose sur une action langagière qui renvoie à un acte expressif. L'énonciateur tend à exprimer son ressenti, ses sentiments ou son attitude au vu et au su de la communauté des locuteurs. Ce qui donne à voir un

contenu énonciatif assez intéressant en contraste avec ce que nous avons pu voir lors de l'étude des graffitis antérieurs.

Ainsi, au niveau textuel et plus précisément au cœur de la responsabilité énonciative, le locuteur atteste de sa présence par le morphème « *na* » qui est un suffixe de dérivation verbale. Il renvoie à la première personne du pluriel « *nous* » qui dans la situation d'énonciation semble se porter vers un interlocuteur en particulier, à l'évidence ceux d'en haut.

Un autre graffiti toujours au cœur de la cité Merdj Eddib révèle un tout autre contenu à la fois textuel et discursif proche de celui que nous venons d'entrevoir. En effet, *Roma wella ntouma* (5) pourrait s'apparenter à la formulation en langue française qui suit : *Mieux vaut partir à Rome que de rester ici en votre compagnie*. Rédigé en arabe dialectal, le tag en question (5) pris en tant que formation sociodiscursive s'inscrit dans la forme des graffitis (étant peint sur l'une des faces latérales d'un bâtiment).

Du point de vue thématique, le graffiti sous-entend l'idée du déplacement ou d'un probable départ qui sémantiquement révèle un dégoût social, un rejet d'une situation donnée, en l'occurrence celle d'un locuteur faisant partie de la communauté algérienne. La visée de cet acte langagier déclaratif que nous pourrions aussi bien répertorier comme un acte expressif tend à interpeler un grand nombre de personnes. L'interaction sociale va d'un bout à l'autre, d'un locuteur à toute une communauté de locuteurs. Ce qui d'ailleurs est apparent au niveau textuel si nous mettons la lumière la deuxième personne du pluriel « *vous* » « *ntouma* » à la fin de l'énoncé.

L'activité d'arrière-plan liée à l'appréhension des énoncés qui sont au cœur de l'analyse textuelle du discours opère ainsi préliminairement à un niveau discursif puis à un niveau textuel dès lors que les composantes internes de chaque volet sont prises en considération. Nous passons donc d'un acte langagier propre à la pratique du discours vers sa réalisation ou sa concrétisation à travers un énoncé scriptural qui s'inscrit dans la pratique textuelle.

D'autres énoncés que nous avons pu identifier près de la maison de la culture Mohammed Serradj reflètent aussi cette dynamique textuelle du discours. Dans le cadre d'une campagne de démocratisation artistique organisée par le collectif « Syd », les jeunes graffeurs skikdi ont pu se réapproprier l'espace public et renouer ainsi avec cette littérature de murailles. L'initiative « l'art est public » portait aussi bien sur la citoyenneté que sur le vivre ensemble en passant par les droits humains et l'action collective. Une première initiative que vit bon nombre d'artistes locaux et d'autres venus d'ailleurs exposer leur talent par le biais des

graffitis que nous tâcherons d'examiner dès à présent.

À quelques mètres de la maison de la culture, un mur longe le collège qui est à proximité de l'édifice. Les passants peuvent admirer le tag : *hatta el hajawanati tarfoḍ el qujo:d ma ḡadraka bilḡinsan* (6) accompagné d'un dessein montrant une colombe qui prend son envol. Celle-ci, toujours suivant la représentation imagologique, venait d'échapper à sa prison d'acier car les verrous étaient enfin tombés.

À l'image de l'espèce animale, l'homme refuse d'être enchaîné, un tag mais bien plus une devise qui semble s'ancrer dans une conjoncture sociale, élément vecteur valable pour d'autres énoncés du secteur à l'instar du graffiti en arabe dialectal : *min aḡlika ḡifna ja watani* (7) ou du tag en anglais *we are in this together* (8) ainsi que la création murale qui dispose d'un énoncé assez long en arabe dialectal *ḡin kanet ḡsraḡil hḡja lbint el mudellela li ḡamrika fel jaḡlem el ḡalem ḡnna filastin hḡja lbint el mudellela lil ḡazaḡir* (9).

Littéralement, les trois énoncés peuvent être traduits en français en ces termes : *C'est pour toi que nous vivons oh patrie* pour le premier (7), *Cela nous concerne tous* pour le second (8) et enfin *La Palestine est pour l'Algérie ce qu'Israël est pour les américains, soit une fille gâtée* (9) pour le troisième.

L'interaction sociale qui s'établit entre la communauté des locuteurs jaillit d'un acte langagier commun qui peut être à la fois « assertifs », « déclaratifs », « engageant » et « expressif ».

Dans le tag *min aḡlika ḡifna ja watani* (7), l'acte langagier est déclaratif, engageant et expressif à la fois. Le second tag *we are in this together* (8) renferme un acte langagier assertif vu que l'énonciateur livre une vérité. Pour ce qui est du dernier graffiti *ḡin kanet ḡsraḡil hḡja lbint el mudellela li ḡamrika fel jaḡlem el ḡalem ḡnna filastin hḡja lbint el mudellela lil ḡazaḡi* (9), l'acte de langage est aussi assertif mais reflète un caractère engageant en raison du jeu sémantique inhérent à l'analogie des pays : Israël, Palestine et Amérique, Algérie.

Les trois formations discursives sont proches d'un point de vue formel et typologique mais disparates thématiquement. Tandis que le premier graffiti aborde la question révolutionnaire et les sacrifices dont a fait preuve le peuple algérien lors de la guerre de libération nationale, le second graffiti en anglais revient sur l'union nationale qui devrait primait lors de chaque manifestation (idéologique, artistique, écologique...etc.). Le dernier énoncé penche pour sa part vers le conflit israélo-palestinien et l'oppression d'un peuple arabo-musulman sous-entendu au cœur de la structure sémantique. Chose que condamne l'énonciateur par la figure de style de l'analogie. Au niveau textuel, notons la présence au cœur de l'énonciation de la première personne du pluriel « nous » dans deux des énoncés insérés ainsi que le



sémantisme qui surgit une fois que les données textuelles sont prises en charge au sein de chaque représentation discursive.

Étant assez proches les uns des autres, les graffitis que nous venons de voir à l'instar de ceux étudiés à l'aube de l'étude en cours prennent pour base certaines stratégies discursives et textuelles qui amènent lecteurs, analystes ou critiques à actualiser le sens dont ils sont porteurs. Ceci en déployant un système normé par les contraintes esthétiques, socioculturelles et idéologique. Nous verrons à présent les enjeux liés à la réception des graffitis (du moins ceux qui font l'objet de notre étude) à travers une approche de l'acte de lecture dans le cadre des théories de la réception.

### 3. Graffitis, production et réception

Dans le *Dictionnaire de la critique littéraire*, la réception est définie comme étant :

*La perception d'une œuvre par le public. (...). Etudier la réception d'un texte, c'est accepter que la lecture d'une œuvre est toujours une réception qui dépend du lieu et de l'époque où elle prend place* (Gardes-Tamine, Hubert, 2002 : 274).

Pourtant, ce n'est pas à une œuvre littéraire que nous avons affaire ici mais bel et bien à des street arts qui toutefois peuvent être approchés sous l'ongle de l'esthétique de la réception. Selon Jauss : « la fonction de l'art n'est pas seulement de représenter le réel mais aussi de le créer » (Jauss, 1978 : 36). L'artiste, le créateur, le graffeur s'inspire du milieu socioculturel, de l'espace-temps ainsi que des conditions liées à la production pour donner naissance à son produit. Ce que nous retrouverons d'ailleurs dans la définition de l'un des concepts phares de cette approche « *l'horizon d'attente* », notion développée par le penseur allemand Husserl.

D'après le *Vocabulaire de l'analyse littéraire* (1994), l'horizon d'attente est : « Tout ce qui caractérise la culture, l'état d'esprit et les connaissances des lecteurs à un moment donné de l'histoire et qui conditionne la conception et la réception d'une œuvre » (Berguez, Géraud, Robrieux, 1994 : 109).

Nous sommes enclin à dire, suite à ce bref aperçu théorique, que l'ensemble des graffitis insérés dans le cadre de l'étude en cours est une production propre à une conjoncture particulière dans la mesure où ces créations artistiques renvoient à un vécu, à une situation de conflit, à un rejet d'une réalité morose et bien d'autres facteurs encore.

Des graffitis tels que *al houriyya touktasseb wa la tousta*, *hatta el hajawanati tarfoḍ el qujo:d ma ḡadraka bilḡinsan*, sont tous deux porteurs d'un mal-être et d'une envie

de liberté, d'une volonté d'être libre. À vrai dire, c'est au cœur de l'espace social que de telles idées immergent. Les graffeurs ne font que dire tout haut ce que la communauté des locuteurs pense tout bas. Les lecteurs sont dès lors conditionnés par cet état de fait et se projettent donc au cœur des tags urbains avec une réflexion composite, fruit d'une conception de la réalité sociale, culturelle et spatio-temporelle que la société dans le sens plurielle du terme abrite.

Des tags à l'instar de *Assyada li jaʕb* (2) *irhalou gaʕ* (3), *min aʕlika ʕifna ja watani* (7), *ʔin kanet ʔsraʔil hjja lbint el mudellela li ʔamrika fel jaʕlem el ʕalem ʔnna filastin hjja lbint el mudellela lil ʕazaʔir* (9) versent plus dans la lutte et le débat politique véhément qui alimente la population depuis les derniers événements récents. Reprendre les termes et la vision de la création artistique dans les théories de la réception reviendrait à admettre le fait que les dits graffitis ont vu le jour dans un contexte politique et social brumeux. Que des artistes urbains, suite à la montée du mouvement populaire se sont réapproprié l'espace public. Qu'à un moment donné, le grand public a pu renouer avec une pratique artistique qu'il avait perdue de vue voilà quelques années.

Enfin, les inscriptions murales *Samho : na li rana ʕajfin* (4), *Roma wella ntouma* (5) sont plus proches de l'idée de la fuite, de l'émigration de ce que les jeunes de nos jours et ce d'avant désignent par le terme *el Harga* soit le fait de quitter le pays à bord d'une embarcation à leurs risques et périls. Les graffeurs reprennent à l'évidence l'inquiétude de la jeunesse à travers des créations qui arborent les cités et l'espace public d'une manière générale.

## Conclusion

L'approche textuelle du discours privilégiée préliminairement a pu démontrer la dynamique discursive des graffitis et ce sur le plan des deux paliers textuel et discursif. Ainsi, l'acte langagier qui surgit suite à la mise en texte de ces tags crée une interaction sociale entre les membres d'une même communauté de locuteurs partageant un espace commun. Rédigés en arabe classique ou dialectal, en français ou en anglais comme nous avons pu l'entrevoir, ces créations artistiques révèlent un contenu énonciatif et sémantique fort intéressant.

Les formations discursives sont dès lors une valeur sûre, d'abord étant proche sur le volet formel et typologique ; ensuite et ce dans une toute autre mesure, semblables d'un point de vue thématique. La liberté, la révolte, le départ, la souveraineté ainsi que l'idée de la nation protectrice (le cas du graffiti portant sur le conflit israélo-palestinien), en l'occurrence autant de questions qui révèlent un aller-retour entre les interlocuteurs axé sur une réflexion univoque : le changement.

Du côté de la réception relative à la pratique du graffiti, nous dirons que dans un espace-temps assujetti à un chamboulement politico-social et socioculturel à la fois, des artistes urbains ont pris la parole car ils avaient leur mot à dire. Ils avaient aussi une envie de renouer avec l'espace public, de se réapproprier les zones les plus obscures qui parfois sont synonymes de peur ou d'effroi.

Ainsi, ce présent travail de recherche tend à apporter quelques éléments de réponse sur une problématique novatrice qu'est celle de l'approche scientifique de la pratique du graffiti dans le milieu social algérien. L'analyse discursive des graffitis entre énonciation et réception demeure une ébauche sur l'approche textuelle du discours à travers des créations artistiques murales aussi bien au niveau linguistiquement que discursivement.

### Bibliographie

- Adam, J.M. 2011. *La linguistique textuelle*. Paris : Armand Colin.
- Benamara, M. 2015. *Le contact des langues dans le discours radiophonique algérien : cas de la chaîne 3*, mémoire de master en français option sciences du langage, Université Abderahmen Mira, Bejaïa.
- Bally, C. 1951. *Traité de stylistique française*, 2 vol. Genève-Paris : Georg et Cie-Klincksieck.
- Benveniste, E. 1963. « La philosophie analytique et le langage ». *Les Etudes Philosophiques*, n°18, volume 1, p. 3-11.
- Berguez, D, Géraud, V, Robrieux, J-J. 1994. *Vocabulaire de l'analyse littéraire*. Paris : Editions Dunod.
- Gardes-Tamine, J, Hubert, M.C. 2002. *Dictionnaire de critique littéraire*. Paris. Editions Armand Colin.
- Jauss, H, R. 1978. *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Maingueneau, D. 1976. *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Paris : Hachette.
- Roulet, E. Fillietaz L., Grobet A. 2001. *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Bern : Peter Lang.





## L'espace public numérique à l'aune des mutations sociopolitiques en Algérie

**Warda Baba Hamed**

Université Aboubekr Belkaid, Algérie

warda\_babahamed@hotmail.fr

### Résumé

En février 2019, le *hirak*, mouvement de protestation populaire algérien, voit le jour pour s'opposer à la candidature du président Bouteflika à un cinquième mandat. Plusieurs pages et groupes Facebook ont été créés pour soutenir le *hirak*. Dans ce contexte, nous avons souhaité interroger la pertinence du concept d'espace public à l'ère des réseaux sociaux numériques. L'intérêt de ce travail est de définir un espace public numérique qui s'est construit sur Facebook, en lien immédiat avec la situation sociopolitique algérienne. Pour ce faire, nous avons fait appel à deux notions en analyse du discours, l'interdiscours et la formation discursive, qui nous permettent de rendre compte des dynamiques discursives qui opèrent dans l'espace public numérique.

**Mots-clés** : espace public, *hirak*, réseaux sociaux, interdiscursivité, formation discursive

### الفضاء العام الرقمي في ضوء التغيرات الاجتماعية والسياسية في الجزائر

#### ملخص

في فبراير 2019، تم تشكيل الحراك، وهي حركة احتجاجية جزائرية شعبية، لمعارضة ترشيح الرئيس بوتفليقة لعهدة خامسة. تم إنشاء العديد من الصفحات والمجموعات على فيسبوك لدعم الحراك. في هذا السياق، أردنا أن نتساءل عن مدى أهمية مفهوم الفضاء العام في عصر الشبكات الاجتماعية الرقمية. الهدف من هذا العمل هو تحديد الفضاء العام الرقمي الذي تم بناؤه على الفيسبوك، في اتصال مباشر مع الوضع الاجتماعي والسياسي الجزائري. للقيام بذلك، لجأنا إلى مفهومين في تحليل الخطاب، التدريب الخطابي والتداخل الخطابي، مما يسمح لنا بتفسير الديناميكيات الخطابية التي تعمل في الفضاء العام الرقمي.

#### الكلمات المفتاحية

الفضاء العام، الحراك، الشبكات الاجتماعية، التواصل بين الخطابات، التدريب الخطابي

### The digital public space in the light of socio-political changes in Algeria

#### Abstract

In February 2019, the *hirak*, a popular Algerian protest movement, was formed to oppose President Bouteflika's candidacy for a fifth term. Several facebook pages and groups have been created to support the *hirak*. In this context, we wanted to question the relevance of the concept of public space in the era of digital social

networks. The interest of this work is to define a digital public space that has been built on Facebook, in immediate connection with the Algerian socio-political situation. To do this, we called on two concepts in discourse analysis, interdiscourse and discursive training, which allow us to account for the discursive dynamics that operate in the digital public space.

**Keywords** : public space, hirak, social networks, interdiscursivity, discursive training

## Introduction

Suite à l'annonce en février 2019 de la candidature du président Bouteflika à un cinquième mandat, le peuple algérien a manifesté son opposition sur les espaces sociaux hors ligne et en ligne. Plusieurs pages et groupes Facebook ont été créés pour soutenir et organiser le soulèvement populaire. C'est ainsi que le *hirak* est né et qu'il a envahi l'espace public algérien. Sur cette toile de fond, nous avons souhaité interroger la pertinence du concept d'espace public à l'aune des mutations socio-politiques contemporaines et de la prépondérance des réseaux sociaux numériques. L'espace public est appréhendé ici au sens d'espace accessible à tous les citoyens qui désirent débattre des problèmes qui touchent leur société et émettre en toute liberté des opinions qui peuvent s'opposer à celles du pouvoir politique.

Nous avons choisi comme terrain de recherche, *Algérie debout !* l'un des groupes Facebook les plus actifs, qui ont organisé les manifestations et relayé les informations relatives au *hirak*. Le groupe peut être décrit comme un espace public numérique où se réunissent des milliers d'internautes algériens, pour participer au mouvement de revendication et échapper aux formes habituelles de contrôle et de censure appliquées dans l'espace hors ligne. Les membres du groupe publient et commentent quotidiennement des textes, des photos, et des vidéos amateurs des manifestations. Ils développent des liens sociaux et partagent dans un principe démocratique des opinions sociopolitiques. Un questionnement émane de cette réflexion : comment se construit l'espace public numérique ? comment pourrait-on le définir ? qu'est ce qui le caractérise ?

Pour y répondre nous avons convoqué deux concepts en analyse du discours : l'interdiscours et la formation discursive. L'articulation de ces deux concepts permet de rendre compte des dynamiques discursives à l'origine de la construction d'un espace public numérique.

### 1. Le concept d'espace public : rappel théorique

Le concept d'espace public est polysémique. Il s'inscrit dans différents domaines et a fait l'objet de nombreuses recherches en sciences humaines et sociales. Jürgen

Habermas popularise le concept dans son analyse politique et sociale de la sphère publique bourgeoise et le définit comme « le processus, au cours duquel le public faisant usage de sa raison s'approprie la sphère publique contrôlée par l'autorité et la transforme en une sphère où la critique s'exerce contre le pouvoir de l'État » (Habermas, 1978 : 6). Jürgen Habermas réactualise par la suite sa définition de l'espace public pour l'appliquer à la société médiatique : « l'espace public se décrit le mieux comme un réseau permettant de communiquer des contenus et des prises de positions, et donc des opinions ; les flux de la communication y sont filtrés et synthétisés de façon à se condenser en opinions publiques regroupées en fonction d'un thème spécifique » (Habermas, 1997 : 387). L'espace public relatif à la société médiatique se présente ainsi comme un espace symbolique où les personnalités médiatiques soulèvent des questions qui concernent des événements d'actualité sociale ou politique qui touchent l'opinion publique.

Dominique Wolton explique le rôle de l'espace public dans une démocratie de masse :

*Il s'agit d'un espace symbolique où s'opposent et se répondent les discours, pour la plupart contradictoires, tenus par les différents acteurs politiques, sociaux, religieux, culturels, intellectuels, composant une société [...]. Il symbolise simplement la réalité d'une démocratie en action, ou l'expression contradictoire des informations, des opinions, des intérêts et des idéologies (Wolton, en ligne).*

Les propos de Dominique Wolton mettent en avant le principe de démocratie qui sous-tend l'espace public et qui permet à toute personnalité sociale, politique ou religieuse d'exprimer son opinion ou de défendre une idéologie, même si cela implique d'être en contradiction avec l'*autre*. Il est en effet difficile d'envisager un espace public non démocratique ou à l'inverse une démocratie sans espace public. Puisque le propre de la démocratie est de permettre à tout citoyen d'être entendu et de faire valoir son opinion en public. L'espace public devient alors un espace commun dans lequel les citoyens développent le sentiment de contribuer à la vie politique.

## **2. L'espace public à l'ère du numérique : entre regroupement et éclatement**

Dans son analyse Mohamed Kerrou explique que les nouvelles technologies de l'information et de la communication ont contribué au développement d'un espace public national et international ouvert à la discussion et à l'argumentation politiques (Kerrou, 2002 : 17-42). L'espace public en ligne est un espace d'expression personnelle et collective qui a pris de l'ampleur grâce aux réseaux sociaux, qui répondent

aux besoins de sociabilité et de communication des individus. Il n'est plus considéré comme un espace virtuel, mais comme un véritable territoire où les internautes, qui résident dans des villes, des pays, et même des continents différents se retrouvent, sans contraintes d'espace ou de temps.

Dans l'espace en ligne le public et le privé sont souvent confondus, en raison de la perméabilité des systèmes informatiques et du réseau : « l'usage de plus en plus massif des médias sociaux [...] dans nos espaces privés, brouille les modalités de partage entre la sphère publique et la sphère intime des individus » (Bernad, 2016). Sur un réseau social tel que Facebook, l'internaute participe à la vie en ligne en publiant et partageant des données personnelles sur sa page privée ou sur les groupes restreints, en pensant qu'il s'agit d'un espace privé, alors qu'il est souvent largement accessible sur le réseau. La confusion des deux espaces, privé et public, n'est pas sans conséquences sur la vie des utilisateurs : licenciement de salariés à cause de photos compromettantes, usurpation d'identité, poursuites judiciaires pour propos diffamatoires, etc. Dans ce contexte, Olivier Bernad suppose l'apparition d'un nouvel espace, en ligne, intermédiaire, qui ne relève ni du privé ni du public, et qui s'apparente à ce que Jürgen Habermas appelle une « sphère sociale » (Ibid.).

Le numérique a redéfini les contours et la nature de l'espace public, ou devrait-on dire des espaces publics. Selon Peter Dahlgren et Marc Relieu : « Incarnant les vertus d'un pôle d'expansion, le net renforce le caractère pluriel de l'espace public. Le net produit une myriade de mini-espaces publics spécialisés et d'espaces publics alternatifs » (Dahlgren, Relieu, 2000 : 157-186). En effet, en pénétrant dans l'espace en ligne, l'internaute transporte avec lui son identité, ses représentations, et ses pratiques sociales. Il tente de « faire de plus en plus son histoire, quitte à l'inscrire dans celle d'un groupe ou d'une communauté qu'il choisit alors plus ou moins librement » (Wieviorka, 2013 : 18). L'internaute cherche alors dans les réseaux sociaux une cybercommunauté d'intérêt qui lui correspond. C'est-à-dire un groupe d'internautes qui partagent une identité, des valeurs, des aspirations ou des préoccupations.

### **3. L'espace public algérien et les réseaux sociaux**

Il est indéniable que le potentiel démocratique inhérent à l'espace public algérien est encore très faible, tant la censure y est omniprésente. Et bien que le *hirak* ait permis aux citoyens de s'appropriier les rues et les places publiques pour manifester leur mécontentement et s'opposer au pouvoir en place, les médias publics algériens n'évoquent que peu ou pas ces protestations. Les citoyens algériens occupent alors



de plus en plus les réseaux sociaux dans le but d'accéder aux débats publics et « aux idées discordantes au discours officiel aux arènes délibératives traditionnelles médiatiques, sociales et politiques » (Boudhane, Merah, 2013 : 367-383).

Mohamed Nachi a évoqué le rôle déterminant des réseaux sociaux dans la transformation des espaces publics maghrébins :

*En plus d'avoir contribué au renouvellement des mouvements de protestation et des pratiques de résistance et à l'émergence de nouvelles figures de la critique et du militantisme, les réseaux sociaux ont donné lieu à des formes d'exercice de la critique en réseau ayant une temporalité et un « espace virtuel » qui échappent aux formes habituelles du contrôle et de la censure ; d'où son caractère transnational. Cela a contribué à la redéfinition des espaces publics en leur conférant une nouvelle assise et des nouveaux rôles » (Nachi, 2013 : 19-32).*

En effet, bien que le gouvernement de Bouteflika ait tenté de contrôler les réseaux sociaux, en réduisant le débit internet et en piratant et supprimant les groupes Facebook des opposants, les internautes activistes ont réussi à contourner la censure, en utilisant une connexion VPN et en créant de nouveaux groupes dédiés au *hirak*. Le réseau social Facebook a ainsi contribué à l'organisation massive des mouvements de protestation sur tout le territoire algérien et a permis aux citoyens d'exprimer leurs opinions et de dénoncer le gouvernement, certains de manière anonyme en utilisant un pseudonyme, et d'autres en affichant leur véritable identité.

Le groupe a permis ainsi de désenclaver le mouvement de protestation pour l'étendre à la fois à l'échelle nationale et internationale. Il a surtout permis de créer et de renforcer le dialogue entre les citoyens des régions qui vivaient avant isolés les uns des autres. Et bien que le groupe soit modéré par un administrateur qui publie uniquement les publications en faveur du *hirak*, il autorise néanmoins tous les commentaires divergents.

#### 4. Le corpus

Le 22 février 2019, des manifestations pacifiques de grande envergure interviennent sur tout le territoire algérien pour protester contre la candidature du président Bouteflika à un cinquième mandat. Depuis le début du *hirak*, Facebook est inondé de publications relatives au mouvement de revendication : discours, articles de presse, photos et vidéos des manifestations.

Parmi les nombreux groupes qui ont organisé les manifestations et relayé les informations relatives au *hirak*, nous avons porté notre attention sur l'un des plus actifs, *Algérie debout !* qui compte un peu plus de 136039 membres.

Le fil d'actualité du groupe *Algérie debout !* affiche depuis son ouverture un nombre très important de publications et de commentaires. Pour les besoins de l'analyse, nous avons dû nous restreindre à un nombre limité de discours. Nous avons donc constitué un exemplier à partir de 7 discours. Chaque discours est constitué d'une à quatre publications regroupées en fonction d'une thématique. Le corpus est représentatif de l'ensemble des publications du groupe. Le choix de ces publications a été dicté par la pertinence des discours par rapport à la problématique, et nous avons fixé trois paramètres déterminants :

- Les relations interdiscursives : il s'agit des relations qu'entretiennent les différents discours, qu'ils soient produits dans le groupe *Algérie debout !* ou en dehors du groupe.
- L'audience d'une publication mesurée par un nombre important de commentaires et de partages.
- Les termes redondants qui s'inscrivent dans le champ lexical du *hirak* et qui relèvent de la formation idéologique du groupe.
- Les thématiques des discours : il s'agit des thématiques récurrentes sur le groupe, en rapport directe ou indirecte avec le *hirak*.

Les discours que nous avons retenus sont les suivants :

### **Discours 1**

Publication 1

Administrateur, 4 avril 2019, 11h 16

Je ne Pardonne pas ! [...].

Commentaires :

K. N. 4 avril 2019, 12h

Nous pardonnons pas l'Algérie entière, les Algériens ne te pardonne pas !

N. B. 4 avril 2019, 12h15

Personne ne lui pardonne.

K. B. 4 avril 2019, 12h16

Nous sommes 40 millions d'habitants à ne pas pardonner, juste ça ...

### **Discours 2**

L'agence officielle APS

Lettre du président Bouteflika au peuple algérien, 3 avril 2019

Je ne puis achever mon parcours présidentiel sans vous adresser un ultime message [...] et demander pardon à ceux, parmi les enfants de ma patrie, envers lesquels j'aurais, sans le vouloir, manqué à mon devoir en dépit de mon profond attachement à être au service de tous les Algériens et Algériennes.

### **Discours 3**

Publication 1

D. B. 16 juin 2019, 18h

Questions : Que pensent Bouchachi, Tabbou, Assoul, Boumala, Mesdour,.. de la conférence de la « société civile » ? Vont-ils l'intégrer ?

Commentaires :

F. A. 16 juin 2019, 18h 05

Un type comme bouchachi je pense pas. C'est un opportuniste.

M. F. 16 juin 2019, 18h 07

Absolument pas vous vous trompez madame si c'est le cas donnez des preuves.

K. B. 16 juin 2019, 18h08

Ils sont bien, laissons leur une chance de nous représenter.

### **Discours 4**

Publication 1

H. A. 3 juin 2019, 11:58

À ceux qui profitent du vendredi chez eux sans excuse ni contrainte : si on perd, vous êtes complices. Notre force c'est notre nombre.

128 commentaires 785 partages

### **Discours 5**

Publication 1

H. B. 23 juin, 00h 43

A quand un état de droit en Algérie ????

Publication 2

S. K. 15 juillet, 13 h 27

[...]Restons unis, déterminés et solidaires.

Publication 3

R. D. 28 juillet, 02 h 13

Le hirak n'est pas un Piédestal pour Opportunistes. C'est une révolution populaire. Pour un État Civil.

Publication 4

M. E. 16 juillet, 12 h 52

Mes frères et sœurs, n'oubliez pas notre but, démocratie et liberté, #yatnahaw #ga3, soyez nombreux ce vendredi.

### Discours 6

Publication 1

B. A. 22 juin 2019, 13 h 42

ENTV Echourouk Ennahar Elbilad des ennemies de la révolution algérienne. A la poubelle de l'histoire. #ALGÉRIEDEBOUT contre les médias qui protègent la dictature.

Commentaires :

W. A. 22 juin 2019, 13 h 50

Plu lâche que ces média y en a pas ils complotent contre leur peuple l'histoire vous jugera.

B. H. 22 juin 2019, 13 h 51

Toutes ces chaînes qui vous enchaînent sont sous le pouvoir des Bouteflika et de leurs MAFIA.

N. N. 22 juin 2019, 13 h 55

La survie de ces chaînes dépend de l'aumône générée par la publicité. Boycottez les vous serez heureux.

### Discours 7

Publication 1

M. K. 22 juillet, 16 h 09

Nettoyer les lieux publics est bien. Ne rien jeter sur la voie publique, c'est l'idéal.

Publication 2

Administrateur, 9 juin 2019, 16h

SOS DJANET !!!

[...] Quelles sont les Associations sérieuses, leurs adresses afin que les personnes qui souhaitent faire des dons puissent le faire en toute sécurité ? Merci !

## 5. La trame d'analyse

L'espace public numérique n'est pas physique. Il se construit à travers les dynamiques discursives des internautes. La méthode d'analyse que nous préconisons, repose donc sur deux concepts en analyse du discours, l'interdiscours et la formation discursive.

Dans le *Dictionnaire d'analyse du discours*, l'interdiscours fait référence à « un espace discursif, un ensemble de discours qui entretiennent des relations de délimitation réciproque les uns avec les autres » (Charaudeau, 2002 : 324-325). Selon Mikhaïl Bakhtine, « il ne saurait y avoir d'énoncé isolé. Un énoncé présuppose toujours des énoncés qui l'ont précédé et qui lui succéderont ; il n'est jamais le

premier, jamais le dernier » (Bakhtine, 1984 : 355). En d'autres termes, chaque discours entretient des rapports sémantiques et discursifs avec d'autres discours produits antérieurement ou ultérieurement par les mêmes instances ou par des instances différentes, dans des espaces-temps différents. Selon Alice Krieg-Planque, l'interdiscours met en évidence « des phénomènes de soumission idéologique », par la présence de l'interdiscours « le discours apparaît comme parlé par l'idéologie qui le traverse nécessairement » (2012 : 190). Le concept d'interdiscours permet ainsi de rendre compte de la circulation des discours dans l'espace public, de leur interrelation dans l'espace discursif numérique et des modes de transmission des opinions partagées.

Par ailleurs, la notion de formation discursive correspond à une régularité observée entre un certain nombre d'énoncés, entre des types d'énonciation, ou encore entre des choix thématiques (Foucault, 1969 : 56). La formation discursive se construit ainsi à partir d'un ensemble de discours qui malgré son hétérogénéité, présente une régularité à un niveau déterminé. En outre, Michel Pêcheux explique que les discours prennent leur sens en référence aux positions idéologiques de leurs énonciateurs, la formation discursive correspond donc à « ce qui, dans une formation idéologique donnée, c'est-à-dire à partir d'une position donnée dans une conjoncture donnée déterminée par l'état de la lutte des classes, détermine ce qui peut et doit être dit » (1990 : 225). La notion de formation discursive permet d'une part de rendre compte de la régularité entre les discours publiés sur le groupe *Algérie debout !* et d'autre part de mettre en relief le positionnement idéologique qui donne sens aux discours.

L'articulation des deux notions d'interdiscours et de formation discursive devrait donc rendre compte des dynamiques discursives à l'origine de la formation d'une opinion publique et de la construction d'un espace discursif en ligne.

## 6. Analyse et interprétation des données

En rejoignant le groupe *Algérie debout !* les internautes adhèrent consciemment à une communauté d'intérêt dont le principal objet est le *hirak* et tout ce qu'il implique en matière de revendications sociales et politiques. Ce procédé, qui consiste à se réunir régulièrement sur le groupe, partager des croyances, des opinions et une idéologie, est similaire à celui qui se produit dans le monde social hors ligne et selon lequel se constitue l'espace public.

Les discours produits par les membres du groupe sous forme de publication ou de commentaire, entretiennent des relations de délimitation réciproque les uns avec les autres. Ces relations sont à la fois interdiscursives et interlocutoires.

Nous avons pris pour exemple le discours de l'administrateur du groupe, intitulé « Je ne pardonne pas ! » (Cf. corpus, discours 1). Ce discours vient en réponse à la lettre du président, publiée la veille par l'agence officielle APS, dans laquelle il présente ses excuses au peuple (Cf. corpus, discours 2). La publication a généré une déferlante de commentaires (dont nous avons choisi trois représentatifs), la majorité des commentaires véhicule la même opinion, celle refusant les excuses du président (Cf. corpus, discours 1). Ainsi, le discours prend sens d'une part dans sa relation interdiscursive avec le discours produit antérieurement par le président Bouteflika et d'autre part dans sa relation interdiscursive (et interlocutoire) avec les commentaires des membres du groupe.

Il faut noter cependant que les membres du groupe ne partagent pas toujours les mêmes opinions. Ainsi, lorsqu'un membre évoque des personnalités sociopolitiques et leur rôle dans la conférence de la société civile qui propose des solutions pour sortir de la crise sociopolitique, la publication donne lieu à une effervescence de commentaires divergents. Certains en faveur des personnalités citées et d'autres qui s'y opposent. (Cf. corpus, discours 3). Les membres du groupe ayant des convictions différentes voient leur système de valeurs et même leurs différences avec les autres se renforcer dans le groupe. Les opinions convergentes mais aussi divergentes, construisent des liens sociaux entre les membres du groupe, qui ont le sentiment de participer à la vie en communauté.

Grâce aux nouvelles fonctionnalités qu'offre internet, l'internaute a la possibilité d'exprimer un point de vue sans avoir à énoncer par lui-même un discours. Il peut en effet se contenter de « partager » un discours énoncé par un autre membre, pour montrer qu'il partage le même point de vue. On peut ainsi voir dans le discours 4 du corpus que la publication d'un membre du groupe a été partagée 785 fois. On peut en déduire que l'opinion véhiculée par le discours est commune à un grand nombre d'internautes.

Par ailleurs, l'interdiscours doit être considéré dans son indissociabilité avec la notion de formation discursive. En effet, les discours du mouvement de revendication sont ancrés dans une réalité socio-historique. Ces discours ont une thématique et des valeurs communes et forment par conséquent une unité dont on peut décrire le fonctionnement.

La thématique principale du groupe est le *hirak*. Les termes qui reviennent fréquemment sur le groupe sont ceux de *peuple*, *état de droit*, *justice*, *égalité*, *révolution du sourire*, *solidarité*, *révolution populaire*, *état civil*, *démocratie*, *liberté* (Cf. corpus, discours 5). La redondance de ces termes à chaque publication

et leur inscription dans le champ lexical du *hirak*, construisent une régularité thématique qui définit la formation discursive.

L'une des principales revendications des membres du groupe est la liberté d'expression. Par conséquent ils ne s'attaquent plus seulement au pouvoir politique, mais aussi aux médias traditionnels et principalement aux chaînes de télévision étatiques et privées qui selon eux, ne soutiennent pas le *hirak* et qui sont à la solde du pouvoir. On peut ainsi voir plusieurs publications et commentaires qui expriment le mépris des membres envers ces chaînes et qui appellent à les boycotter (Cf. corpus, discours 6).

En outre, les discours produits sur le groupe contiennent les traces de la culture numérique. En effet, l'espace numérique défend des valeurs égalitaires et antiautoritaires qui sont souvent méprisées par les pouvoirs politiques. Il s'accorde avec des projets de socialisation de diffusion et de mise en commun des savoirs et des actions de rébellions civiles non violentes. Il vient en adéquation avec des tentatives de contre-information. Cette liberté d'expression retrouvée sur le groupe a permis aux membres d'aborder d'autres thèmes sociaux, qui ont un rapport avec l'aspect social du *hirak*. On retrouve ainsi plusieurs publications qui traitent des problèmes environnementaux et sociaux (Cf. corpus, discours 7).

Les positionnements idéologiques des membres du groupe qui transparaissent à travers leurs discours construisent, au fil des contributions, une formation idéologique. Celle-ci entretient le fantasme des internautes à bâtir un espace public qui se rapprocherait d'un idéal commun, une république et un système égalitaire, où les ressources sont mises en commun et le savoir et l'information à la portée de tous. Cette formation idéologique détermine le contenu des discours et le fonctionnement du groupe, elle détermine donc les conditions de fonctionnement de l'espace public en ligne.

## Conclusion

Le groupe *Algérie debout !* a été créé pour répondre aux besoins de socialisation et de revendication des citoyens algériens, et pour échapper aux différentes formes de domination et de censure imposées par le pouvoir politique dans l'espace hors ligne. En adhérant au groupe, les internautes qui ne se connaissent pas dans l'espace hors ligne développent le sentiment d'appartenir à une communauté dont l'intérêt principal est le mouvement de contestation populaire. Les internautes manifestent leur intérêt et leur appartenance à cette communauté par diverses contributions : publication de textes, d'images, de vidéos, commentaires, mais

aussi partage des publications des autres internautes. L'ensemble des discours aux contenus convergents mais aussi divergents, circulent, se croisent et construisent dans leurs rapports interdiscursifs des opinions publiques. On peut ainsi distinguer à partir de l'ensemble des discours produits sur le groupe, une régularité idéologique et thématique propre à une formation discursive. La formation discursive représente l'ensemble des règles socio-historiques et idéologiques qui déterminent le fonctionnement de l'espace discursif et le contenu des discours.

On peut ainsi définir l'espace public numérique comme un espace socio-discursif où circulent et se croisent divers discours aux contenus convergents et divergents, et qui se synthétisent pour former des opinions publiques. Ces discours sont produits par des citoyens qui intègrent l'espace numérique, en quête de ce qui leur fait défaut dans l'espace social hors ligne, à savoir la démocratie, la liberté d'expression, la liberté d'exprimer ses valeurs et ses opinions. Enfin, l'espace public numérique donne aux citoyens qui sont en temps normal passifs dans l'espace hors ligne, le sentiment d'être des membres actifs de la société.

## Bibliographie

- Bakhtine, M. 1984. « Les Carnets 1970-1971 ». *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard. p.351-377.
- Bernad, O. 2016. « La recomposition de l'espace public et de l'espace privé ». *L'Internet et la démocratie numérique*. Perpignan : Presses universitaires de Perpignan. [En ligne] : <http://books.openedition.org/pupvd/2780>. [Consulté le 12 décembre 2020].
- Boudhane, Y., Merah, A. 2013. Espace public médiatique en Algérie à la recherche d'un modèle. *Les espaces publics au Maghreb. Au carrefour du politique, du religieux, de la société civile, des médias et des NTIC*. CRASC, 367-383.
- Charaudeau, P. 2002. (Dir.) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Dahlgren, P., Relieu M. 2000. « L'espace public et l'internet. Structure, espace et communication ». *Communiquer à l'ère des réseaux. Réseaux* 18. p.157-186.
- Foucault, M. 1969. *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- Habermas, J. 1978. *L'Espace Public. Archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*. Paris : Payot.
- Habermas, J. 1997. *Droit et démocratie. Entre faits et normes*. Paris : Gallimard.
- Kerrou, M. 2002. « Public et privé en islam. Espaces, autorités et libertés ». *Connaissance du Maghreb*. Tunis : Institut de recherche sur le Maghreb contemporain. p.17-42.
- Krieg-Planque A. 2012. *Analyser les discours institutionnels*. Paris : Armand Colin.
- Nachi, M. 2013. « En guise d'ouverture Les espaces publics au Maghreb. Éléments pour la construction d'une problématique sociohistorique contextualisée à partir du cas tunisien ». *Les espaces publics au Maghreb. Au carrefour du politique, du religieux, de la société civile, des médias et des NTIC*. CRASC. p.19-32.



Pêcheux, M. 1990. *L'inquiétude du discours*. Paris : Éditions des Cendres.

Wieviorka, M. 2013. L'impératif numérique ou La nouvelle ère des sciences humaines et sociales ? Paris : CNRS EDITIONS.

Wolton, D. Espace public. [En ligne] : <http://www.wolton.cnrs.fr/spip.php?article67>. [Consulté le 1 novembre 2020].





ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

## Le rôle du contexte dans la compréhension et l'interprétation des unités phraséologiques des formeurs de Algérie-Monde.com

**Yahia Abdeldjebar Atmane**

Université Djillali Liabes Sidi Bel Abbès

Atmaneyahia03@gmail.com

Reçu le 15-01-2021 / Évalué le 05-03-2021 / Accepté le 16-07-2021

### Résumé

L'étude des unités phraséologiques est remise à l'honneur, plusieurs disciplines s'y intéressent. La didactique considère les expressions idiomatiques comme des ouvrants pour accéder à la culture de l'autre. La sociolinguistique, de son côté, examine la fonction discursive assignée à ces formes de figement. Cet article s'inscrit dans l'optique sociolinguistique et porte sur l'analyse des expressions figées dans le forum de discussion Algérie-Monde.Com. En premier lieu, nous ferons l'état de l'art de la notion d'expression figée et les concepts y attenants comme locutions et proverbes. Nous nous attellerons ensuite à l'analyse des expressions figées issues du forum Algérie.dz pour voir comment le contexte communicationnel et conversationnel permettent d'accéder au sens des expressions figées.

**Mots-clés :** unités phraséologiques, contexte, compréhension, interprétation, forum Algérie-Monde.com

Forum Algerie-Monde.com دور السياق في فهم وتفسير الوحدات اللغوية لمدرربي

### ملخص

العديد من الاختصاصات أولت أهمية لدراسة العبارات المركبة. التعليمية تعتبر هذه العبارات اللغوية وسيلة لتفتح على ثقافة الآخر. العلوم اللسانية تناولت بدورها الوظيفة الخطابية المتعلقة بهذه العبارات. هذا المقال يندرج في مجال المسائيات الاجتماعية بغرض دراسة العبارات المركبة في موقع التواصل. في البداية، نتطرق إلى دراسة الحقل المعرفي العبارات المركبة والمفاهيم ذات الصلة بها كالمثال. ثم نهتم بتحليل هذه العبارات الساخنة من هذا موقع لنفهم كيف يساهم السياق التواصل والخطابي إلى فهم معنى هذه العبارات المركبة.

المفتاحية الكلمات : منتدى التفسير، الفهم، السياق، اللغوية، الوحدات Algeria-Monde.com forum

### The role of context in the understanding and interpretation of phraseological units of Algerian-Monde.com trainers

### Abstract

The study of phraseological units is revived; several disciplines are interested in it. The didactic considers idiomatic expressions as openings to access the culture of the other. Sociolinguistics, for its part, examines the discursive function assigned to these forms of freezing. This article is part of the sociolinguistic perspective and focuses on the analysis of frozen expressions in the Algeria-Monde.Com discussion forum. First, we will review the state of the art of the notion of frozen expression

and related concepts such as idiotism, locutions and proverbs. We then tackle the analysis of frozen expressions from the Algeria.dz forum to see how the communicational and conversational context provide access to the meaning of frozen expressions.

**Keywords:** phraseological units, context, understanding, interpretation, Algeria-Monde.com forum

## Introduction

Comme son nom l'indique, les expressions figées n'admettent pas de changement ou de commutation des constituants qui les composent. Ainsi, dans l'expression *de fil en aiguille*, si on opère une commutation entre l'item *fil* avec *corde*, le sens de cette expression ne sera pas intelligible. Ces expressions ont été fixées par un type d'agencement d'items qui correspond à un sens : une combinaison unique et un sens unique.

Les expressions figées sont considérées comme des codes linguistiques qui font partie de la langue, elles sont employées dans le discours sous forme de séquences discursives libres et « se trouvent, pour des raisons diverses, partiellement ou entièrement solidifiées ; » (Mejri, 2000 : 610).

L'usage de ce genre de locution est fréquent dans les forums de discussions, lié sans doute au caractère oral des échanges. Le degré d'expressivité des locutions figées est considéré comme un facteur qui sous-tend le recours à la phraséologie.

Les récentes recherches se sont intéressées à ce genre de discours en portant une attention particulière à l'aspect pragmatique et dialogique. Dans le domaine de la presse écrite, les expressions figées sont employées compte tenu de leurs degrés d'expressivité et d'attractivité :

*Les expressions figées, ressources langagières héritées d'un stock linguistique partagé, deviennent des outils discursifs à fonctions multiples, au service parfois d'une subjectivité montrée dans le discours de presse.* (Amarni, 2016 : 04).

Dans cet article, nous nous penchons sur l'analyse des séquences figées du forum Algérie-Monde. Les internautes qui participent sont des Algériens qui résident en France et d'autres qui vivent en Algérie. La problématique du sens des expressions figées est au centre des recherches en linguistique et soulève la question des types de figement. Les études montrent que la frontière entre figement et défigement n'est pas étanche (Gross, 1996 ; Anscombe, 2003 ; Mejri, 1997, Mejri 2018). Elle est plutôt scalaire ou graduelle d'où la difficulté de fournir une définition rigoureuse. Une expression figée comme *un froid de canard* est totalement transparente pour un Français mais elle est complètement opaque pour un Anglais.

Nous considérons que les indices textuels relevant du contexte d'énonciation peuvent faciliter l'interprétation et la compréhension des expressions figées. Mejri (2018) montre que les investigations menées dans le domaine des expressions figées se sont focalisées sur l'aspect syntaxique au détriment de l'aspect sémantique. Le rôle du co-texte et du contexte ont été étudiés mais d'une façon éparse :

*Force nous est de constater que la combinatoire externe (cotexte) et les éléments énonciatifs qui interviennent dans la structuration du sens des phraséologismes ont été abordés d'une manière parcellaire. (Mejri, 2018 : 12).*

Selon Mejri (2018), la sémantique phraséologique s'est limitée à l'étude des unités sémantiques à l'intérieur de l'unité syntaxique (*approche autocentrée*).

## 1. Champ définitoire

### 1.1. Le figement en linguistique

Le figement, comme concept linguistique, n'apparaît qu'en 1967 sous la houlette de Jean Dubois dans le Dictionnaire du français contemporain. En sus du sens de figement d'un liquide comme le sang ou la graisse relevé dans les dictionnaires précédents vient s'ajouter le sens d'une locution qui n'admet pas de modification. Le figement d'une locution verbale signifie « le fait qu'elle forme un tout indécomposable ». (Pruvost 2017 : 136). Le *Dictionnaire de linguistique* Larousse abonde dans le même sens en soulignant le caractère indissociable des monèmes : « Le figement est un processus linguistique qui, d'un syntagme dont les éléments sont libres fait un syntagme dont les éléments sont indissociables » (Dubois, 2002 : 202).

Nous concluons que le figement se caractérise par une perte de l'autonomie des monèmes qui forment une unité indissociable.

### 1.2. Locution idiomatique

*On appelle idiotisme toute construction qui apparaît en propre à une langue donnée et qui ne possède aucune correspondance syntaxique dans une autre langue. Le présentatif c'est un gallicisme, idiotisme propre au français ; How do you do est un anglicisme. On a ainsi des anglicismes, des germanismes, des latinismes, des hellénismes. (Dubois et al. 2002 : 240).*

D'autres terminologies sont proposées par des linguistes comme Benveniste qui avance la notion de synapsie qui serait un mode de formation des mots :

(...) tous les éléments sont en principes idiomatiques et de forme libre et ... peuvent être eux-mêmes des synapsies, ils sont reliés par des joncteurs, principalement de et à, et leur ordre est toujours déterminé + déterminant. (Benveniste, 1966 :174).

Selon Gross, ces multiples définitions ne tiennent pas compte du fonctionnement des expressions figées et obéissent à des critères formels ou sémantiques sans établir les *interrelations* entre les critères de définition. Pottier (1987) par exemple, propose le terme de lexie composée comme *brise-glace* et lexies complexes comme des expressions figées comme *faire une niche* et *en avoir plein le dos*. Gross (1996 : 05) constate qu'*avoir peur* figure parmi les lexies composées et considérées comme figées mais cette expression n'est pas figée puisque « peur est un substantif prédicatif que le verbe avoir est un verbe support qui peut être effacé après la formation de relative : Luc a peur, la peur que Luc a ». (Gross, 1996 : 05).

### 1.3. Les formes de figement

Les expressions se déclinent sous différentes formes mais elles se distinguent essentiellement par le degré de figement. Certaines tolèrent des reformulations par le procédé de commutation, Labelle (1988) montre que l'expression *briser le cœur* par exemple peut s'employer sous différentes formes, *tu m'as brisé le cœur* mais l'expression figée *tel père tel fils* ne tolère pas d'autres manipulations. C'est le cas des proverbes qui n'acceptent pas de changement syntaxique ; « d'autre part, le caractère contraint des proverbes, nous avons pu les analyser comme de bons exemples de phrases figées » (Conenna, 1988 :99).

Même si les proverbes sont repérés par intuition, par une certaine rime et une résistance à la manipulation des mots, la frontière entre proverbe et expressions figées n'est pas facile à établir. On peut donc faire des rapprochements entre ces deux procédés. Le proverbe se rapproche aussi des expressions comme *L'amour, toujours l'amour*, des slogans, de certaines tournures des définitions scientifiques (Conenna, 1988 : 101).

Gross abonde dans le même sens en faisant remarquer qu'« il existe des différences entre phrases figées et proverbiales mais elles ne constituent pas des critères suffisants de séparation » (Gross, 1982 : 162).

Les expressions figées sont classées selon leur degré de fixité. Les expressions qui ne tolèrent aucune forme de commutation comme *advienne que pourra* relèvent du figement absolu, mais constituent une infime partie des expressions figées (Mejri 2005).

Elles sont généralement le vestige d'un ancien français. Gross (1996) les appelle *des blocs erratiques*.

Par rapport aux expressions figées, il existe des phrases libres qui tolèrent des modifications et des reformulations. On peut mesurer le degré du figement selon le nombre de contrainte : plus il y a de contraintes plus l'expression est figée.

Nous concluons à la suite de ce qui a été dit que les études dans le domaine du figement se caractérisent par un foisonnement terminologique. Les expressions figées font partie inhérente de la langue et de son histoire. Toutes les expressions figées sont de nature scalaire ou graduelle (Schapira 1999). Le paramètre de l'opacité est, selon Haquin (1916), une notion large qui se décline sous plusieurs formes (opacité associative, pragmatique, lexicale et elliptique).

## 2. Corpus d'étude et méthodologie

Nous nous penchons dans cet article sur l'étude des expressions figées publiées dans les forums de discussions. Notre corpus comprend les messages qui sont extraits du forum Algérie Monde.com de la rubrique café. Le fil de discussion s'intitule « un post pour se dire bonjour...salam...good morning..azul. Il a été créé par ahmeddamien, le 18/11/2011 à 20h08. L'ensemble des messages ont été transcrits intégralement et n'ont subi aucune modification.

Nous postulons que le figement contribue à la dynamique de langue et au renouvellement du lexique. Selon Mejri, une langue qui ne crée pas de figement est vouée à la disparition. Les phraséologies naissent généralement dans le discours et finissent pas se fixer.

*C'est dans le discours que les SF prennent naissance, se figent et finissent par se fixer dans le lexique de la langue : qu'on songe à des formules prononcées par des hommes politiques et qui ont été reprises par les uns et les autres : Je vous ai compris ! Bilan globalement positif ; Vous n'avez pas le monopole du cœur. Le phénomène n'a rien d'anecdotique. Le figement est un processus dans lequel s'inscrit la langue. C'est par condensation que les séquences se fixent dans des emplois particuliers et globaux ;(Mejri, 2005a : 165).*

Pour les besoins de l'analyse, nous nous référons aux travaux portant sur l'analyse du discours et aux outils théoriques relevant du numérique. Nous nous appuyons sur les travaux portant sur la sémantique des expressions figées qui ont intégré le rôle du co-texte et du contexte et l'aspect culturel associé à l'emploi des phrasèmes. Yohan Haquin (2016) relève le manque existentiel dans le domaine de l'interprétation des expressions figées et la nécessité d'introduire d'autres outils d'analyse comme *la notion de scène lexicale et scène réelle*.

Mejri de son côté, abonde dans le même sens : « Un survol rapide des études phraséologiques montre clairement que l'analyse sémantique de ce genre de séquences s'est limitée aux opérations qui s'effectuent à l'intérieur de l'unité polylexicale ». (Mejri, 2018 : 12).

### 3. Analyse des messages postés

Nous procédons à l'analyse des expressions figées qui se caractérisent par l'usage des déictiques qui génèrent *un potentiel dialogique*<sup>1</sup> et interactionnel entre les participants.

#### Message 1

*Salam djezaire*

*comment vas tu*

*on parlait justement de toi avec gre sur le post ou est full*

*il y a 2 minutes*

*tes oreilles ont du siffler.....lol*

*que racontes tu*

L'expression figée *tes oreilles ont du siffler*<sup>2</sup> est mise dans un contexte d'énonciation ; elle découle des deux premiers segments : *on parlait justement de toi avec gre* et *il y a deux minutes*. Cette mise en contexte permet de comprendre le sens attribué à cette expression figée qui veut dire qu'on parle de quelqu'un derrière son dos, généralement pour dire des méchancetés.

Car si on isole l'expression en gardant uniquement *les oreilles qui sifflent*, on peut comprendre qu'il s'agit d'une otite qu'on appelle dans le jargon médical les acouphènes.

Cette expression figée a subi une restriction sémantique en laissant comprendre que l'internaute était à l'écoute sans avancer l'idée de parler de lui avec méchanceté. Cette expression se rapporte donc à une situation de communication qui dévoile le sens qu'on lui attribue. Elle intervient dans un contexte situationnel où on parle de quelqu'un au moment où il arrive.

Nous concluons que cette expression a deux sens, un sens propre qui signifie avoir des acouphènes et un sens figuré qui signifie qu'on parle de quelqu'un en disant des méchancetés. *Tes oreilles ont dû siffler* signifie que *Tu es à l'écoute*. Cette expression, bien qu'elle soit opaque, est d'une interprétation déductible ; elle acquière donc le statut d'expression semi-figée.



### Message 02

*J etais en france 3 semaines  
ai goute a l ete indien<sup>3</sup> de lille*

Cette expression est l'œuvre de Ahmeddamien qui s'explique sur son absence durant trois semaines. Bien que l'expression provienne du Canada où les Indiens de ce pays se préparent à l'arrivée de l'hiver, elle a subi un rayonnement sémantique à l'ensemble de la planète où l'on ressent une chaleur qui ressemble à l'été indien. Cette expression monolexicale est construite avec un pronom sujet co-référent à la personne réelle qui parle : *je*. Cette expression est opaque car il n'y a aucun rapport sémantique entre *Indien* et le beau temps qui précède l'hiver. Il y a donc une sorte de « décalage, entre, d'un côté, ce que dit une expression et, de l'autre, ce dont elle parle en réalité, un critère, parmi d'autres, qui pourrait expliquer le caractère « phraséologique » des expressions figées et servir de critère de délimitation. (Haquin, 2016 :48). Sous un autre angle, cette expression peut s'envisager comme semi-opaque. Selon Tomba (2011), une expression est totalement opaque si le sens ne se projette sur aucun élément. Par contre, si l'un des éléments est transparent, on parlera d'expression semi-opaque. *Indien de Lille* est opaque par contre, l'été est transparent. Haquin parle d'opacité lexicale due à l'intrusion d'un terme opaque.

### Message 03

*j etais dans une maison sans le net  
le soir roubaix ville la plus proche est vraiment pas tentante pour aller au cafe  
net  
et je ne sais plus ce que j ai fait de ton msn  
je l ai pas introduit dans ma liste et j ai vire mes messages ici  
je reviens bientotc a sera partie remise<sup>4</sup>*

L'expression *partie remise* provient du jeu d'échecs quand les deux joueurs ne peuvent donner échec et mat et qu'il faut recommencer la partie. Au sens figuré, cette locution verbale signifie qu'on va reporter quelque chose à une autre fois. Cette expression figée est accessible du point de vue sémantique, elle fait partie du rituel conversationnel routinier. La contiguïté entre la scène lexicale<sup>5</sup> et la scène réelle réduit sensiblement l'opacité de cette expression.

### Message 04

wa 3alykom 😊  
je m'attendais à ce que le vent me réponde 😊  
Ahmed te dit de saluer mm si personne n'est là ou personne ne répond 😊

L'expression figée *le vent me répond* est employée lorsqu'on ne reçoit pas de réponse suite à une longue période d'attente. Le sens de l'expression n'est pas transparent et le sens n'est pas déductible de l'ensemble des termes qui la composent. Nous parlerons d'une expression figée opaque avec un degré d'inférence car l'emploi de cette expression laisse entendre que personne ne répond.

#### 4. Les expressions figées de sens équivalents

##### Message 01

*essayez d'aider les autres*

*ca vous retombe sur la tronche.....*

*Effet boomerang*

L'expression figée *tomber sur la tronche* signifie que quelque chose vous tombe sur la tête. L'internaute reprend cette expression en donnant une expression équivalente, *effet boomerang*. Dans ce message, on comprend mieux le sens de cette expression, qui signifie qu'une action bien qu'elle soit bonne se retourne sur la personne. Nous pouvons considérer l'expression *tomber sur la tronche* comme semi-figée car on peut la reformuler d'une autre façon *tomber sur la tête* mais *effet boomerang* est complètement figée. Elle est totalement opaque.

Nous concluons que l'expression *tomber sur la tronche* et *effet boomerang* sont considérées comme équivalentes, employées à des fins d'emphase.

##### Message 02

*aaah, 2 personnes, si ce n'est pas du beau monde 😊 j'aime pas el ghachi<sup>6</sup>  
😊 j'adore les comités restreints 😊*

Dans ce message, nous relevons deux expressions figées dont l'une complète l'autre. La première peut facilement se comprendre par le segment qui la précède *2 personnes* est jugé comme du beau monde. Le deuxième énoncé est enclenché en français transcodé par l'insertion d'un item en arabe *el ghachi* puis suivi de l'expression figée *les comités restreints* dont le sens est accessible par le truchement du segment qui les précède, c'est-à-dire *j'aime pas el ghachi*. Les deux segments s'enchaînent selon un rapport logique de conséquence, *j'aime pas el-Ghachi donc j'adore les comités restreints*.

##### Message n° 03

*Je sais*

*moi je suis cytoyen du monde beni adam<sup>7</sup>*

*salam*

*bon week end romance*

*bon appetit et bon week end ahmed*

Dans ce message, nous relevons deux expressions, la première est *je suis citoyen du monde* et la deuxième formulée en arabe *beni adam*. Cette expression est une citation de Socrate qui dit : « Je ne suis ni Athénien ni un Grec mais un citoyen du monde ». Cette expression est passée dans l'usage courant en se figeant ayant le sens de *Je suis comme tout le monde*. Cette expression est complétée par son équivalent en arabe algérien *beni adam*. Elle a subi une recombinaison par l'adjonction d'un autre paradigme figé en arabe à des fins de rendre l'expression française plus transparente. Nous pouvons parler d'une expression figée polyphonique. L'expression *citoyen du monde* et *beni adam* renvoient à deux référents culturels différents.

## 5. Les expressions figées et le rôle du co-texte et du contexte

### Message 1

*je suis un couteau suisse, je parle toutes les langues....lol (nous sommes sur FA Monde...).*

Couteau suisse désigne un canif muni d'une lame, d'un tire-bouchon et d'un décapsuleur. Les dictionnaires en ligne comme l'internaute et le dictionnaire Atilf ne donnent que le sens propre, celui d'ustensile. Par contre, le dictionnaire Wictionnaire mentionne le sens figuré par extension qui désigne une personne qui possède plusieurs qualités. Cette locution a donc subi un glissement de sens, de l'inanité non humain à l'animé humain. Un rapport analogique s'est établi entre le couteau qui a plusieurs ustensiles à une personne qui sait faire plusieurs choses à la fois.

*(Figuré) (Par extension) Qui possède de multiples qualités ou compétences.*

*Ses qualités de « couteau-suisse » du basket lui ont permis de faire l'une des plus belles carrières d'un Français en NBA, longue de 14 saisons. — (Le Monde, Le « couteau-suisse » du basket français, Boris Diaw, annonce sa retraite à 36 ans, Le Monde. Mis en ligne le 6 septembre 2018)<sup>8</sup>.*

Cette expression, qui semble opaque sémantiquement, peut se comprendre en se référant au contexte d'énonciation. *Je suis un couteau suisse* est intelligible sans le segment qui suit *je parle toutes les langues*.

### Message 2

*salam à tous... 😊*

*petite insomnie... mais je sens que le marchand de sable monte les escaliers...*

*je ne vais pas tarder à aller lui ouvrir 😊*

*bonne nuit à tous*

L'expression *le marchand de sable* est utilisée lorsqu'on ressent une fatigue et l'envie d'aller dormir. Elle provient d'une légende selon laquelle un enfant dépose du sable sur les yeux des enfants pour les faire dormir. Le passage du marchand de sable est associé au sommeil.

L'analyse contextuelle de cette expression dévoile des indices qui explicitent le sens et concourent à la rendre plus transparente. Le premier indice est *petite insomnie* qui indique un manque de sommeil suivi de l'articulateur *mais* qui annonce l'arrivée du marchand de sable. *Ouvrir au marchand de sable* suggère l'idée de retrouver le sommeil. Le deuxième indice *bonne nuit* renvoie au contexte temporel. Si nous associons ces différents indices liés au cotexte et au contexte nous pouvons décrypter le sens de cette expression. Par contre, l'extraction de cette expression hors contexte le rend plus opaque. *Marchand de sable* peut renvoyer au sens littéral d'une personne qui vent du sable.

Message 03 1/2014, 17h19#15593

Rhooooo tu racontes n'importe quoi 😞 T'es plus jeune que moiiiiiiiiiiiiiii je te signale ! Regardes moi je viens de me marier cette année. Faut laisser le mektoub<sup>9</sup> faire son chemin. T'es quelqu'un de bien donc je suis sure que tu finiras par trouver chaussure à ton pied. Et toi t'as pas appris de tes erreurs lol.

Cette expression est employée généralement pour signifier *trouver ce qu'il nous convient*. Mais à l'origine, elle signifiait *trouver l'homme ou la femme qui nous convient*. Nous remarquons que le contexte d'énonciation se rapporte à l'origine sémantique de ce phrasème. Dans ce dernier message, nous relevons une série d'indices textuels qui permettent de dévoiler le sens de l'expression figée *trouver chaussure à ton pied*. En effet, les trois énoncés qui précèdent l'expression figée s'ordonnent de façon graduelle pour amener l'interlocuteur à comprendre le sens de la phraséologie.

T'es plus jeune que moiiiiiiiiiiiiiii je te signale !  
Regardes moi je viens de me marier cette année.  
Faut laisser le mektoub faire son chemin.

Le mariage dans le contexte social algérien est considéré comme un destin, *le mektoub* en arabe ; il signifie ce qui a été écrit, qui échappe par conséquent à notre volonté. Le *mektoub* est associé au mariage et permet de faire une corrélation sémantique avec l'expression *trouver chaussure à son pied*. Dans cet exemple, c'est la fonction structurante du phraséologisme qui permet d'accéder au sens opaque. La locution figée est précédée d'un co-texte à gauche *T'es quelqu'un de bien donc je suis sure que tu finiras par trouver* qui permet de lever l'ambiguïté de la phrase.

#### Message 04

hello

*Journée passée à l'hosto*

*je suis encore dans les vapes*

*je repasserais quand mon cerveau revient à la normal*

bizzzz

*et prenez soin de vous*

Dans ce message, nous relevons l'expression figée *être dans les vapes*, qui signifie *être dans le brouillard*, s'intercale entre deux segments ; le premier est *journée passée à l'hôpital* et le deuxième *je repasserais quand mon cerveau revient à la normal*. La mise en contexte de cette expression figée permet de déceler le sens qu'on lui attribue.

#### Message 05

*Hello tout le monde*<sup>10</sup>,

*j'ai entendu l'appel de Space pour les généreuses .... pêches ! donc je suis là !  
oeilfermé*

*bon rétablissement à toi et ne te fais pas trop de bile, il m'arrive fréquemment  
de faire des monologues ici ou là, je lis souvent en diagonale aussi et vouloir  
répondre à quelqu'un mais ne pas le faire après : oubli, imprévu etc etc...*

*Belle soirée à tous*

Le deuxième message qui fait suite au premier permet de dévoiler le sens de l'expression *être dans les vapes* et permet aussi, par ricochet, de décrypter le sens de l'expression *ne pas se faire de bile*. L'internaute a souhaité un rétablissement à son interlocutrice et lui demande de ne pas se faire de souci.

Le contexte d'énonciation et les situations d'interaction contribuent à l'éclaircissement des expressions figées.

#### Conclusion

Cette étude montre le rôle prépondérant des expressions figées dans les conversations en ligne. Elles s'incrémentent dans les échanges conversationnels d'une façon spontanée, facilitent la transmission et l'interprétation du message. Même si le caractère opaque et non-compositionnel est le critère retenu des locutions, certaines apparaissent plus ou moins opaques, ce qui confirme l'idée de gradation. En effet, cette opacité est atténuée par le co-texte et le contexte qui facilitent la compréhension des phrasèmes. Nous avons relevé chez les internautes l'emploi des expressions figées qui ont un lien sémantique équivalent. Elles sont

considérées comme des expressions synonymiques employées souvent pour des raisons d'emphase. L'interprétation de certaines expressions figées requiert des connaissances de type encyclopédique ou socio-culturel. D'où la nécessité d'ouvrir des perspectives de recherche sur l'interprétation et la traduction des expressions et sur l'aspect pragmatique et interactionnel entre locuteur et interlocuteur.

## Bibliographie

- Amarni, A. 2015/2016. *Etude discursive du figement dans les titres de presse. Cas de liberté (2009-2013)*, Thèse de Doctorat Université Kasdi Merbah Ouargla.
- Benveniste, E. 1966. *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard, t2.
- Connena, M. 1988. « Sur un lexique-grammaire comparé de proverbes ». *Langages*, 23<sup>e</sup> année, n° 90, p. 99-116. [En ligne] : [https://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458726x\\_1988\\_num\\_23\\_90\\_1993](https://www.persee.fr/doc/lgge_0458726x_1988_num_23_90_1993) [consulté le 02 mai 2020].
- Dubois, J. et al. 2002. *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse-Bordas.
- Gross, G. 1996. *Les expressions figées en français : noms composés et autres locutions*. Paris : Editions Ophrys.
- Gross, M. 1982. « Une classification des phrases « figées » du français ». *Revue québécoise de linguistique*, volume1, n° 2, p.151-185. [En ligne] : <https://doi.org/10.7202/602492ar> [consulté le 26 mai 2020].
- Haquin, Y. 2016. « Comment analyser sémantiquement les expressions figées ? ». *Revue de Sémantique et Pragmatique*, n°39 p. 39-58. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/rsp/403> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rsp.403>[consulté le 26 mai 2020].
- Labelle, J. 1988. « Lexiques-grammaires comparés : formes verbales figées en français du Québec ». *Langages*, 23<sup>e</sup> année, n° 90, p. 73-97. [En ligne] : <https://doi.org/10.3406/lgge> [consulté le 02 mai 2018].
- Mejri, S. 2005a. « Figement, néologie et renouvellement du lexique ». *Linx*, n°52 p.163-174
- Mejri, S. 2005b. « Figement absolu ou relatif : la notion de degré de figement ». *Linx*, n°53, p.183-196. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/linx/283> ; DOI : 10.4000/linx.283 [consulté le 06 juillet 2019].
- Mejri, S. 2000. « Figement et dénomination ». *Meta*, vol 45, n°4, p 609-661. [En ligne] : <https://doi.org/10.7202/003611a> 2000 [consulté le 22 mars 2020].
- Mejri, S. 2018. « La phraséologie : cotexte, contexte et contenus culturels ». *Lublin studies in modern languages and literature*, 42(4), p.11-38. [En ligne] : URL : <https://journals.umcs.pl/lsmll/article/view/7443DOI:10.17951/lsmll.2018.42.4.11>
- Pruvost, J. 2017. « Figement, défigement : des figures à la linguistique ». *Ela. Études de linguistique appliquée*, n°186, /2, p. 133-136.

## Notes

1. Nous empruntons ce terme à Leroy Sarah Leroy « Le détournement dans les titres de presse : un marquage dialogique ? Bres, J., Haillet, P.P., Mellet, S., Nølke, H., Rosier, L. (éd.), *Dialogisme, polyphonie : approches linguistiques*. Actes du colloque international de Cerisy-la-Salle, 2-9 septembre 2004, 2005, Bruxelles, Belgique. pp.201-214. {halshs-00086520}.
2. Au milieu du XV<sup>e</sup> siècle, on disait « avoir les oreilles qui cornent ». Cette expression a évolué en « avoir les oreilles qui sifflent ». Cela signifie qu'une personne dont on parle en son absence est censée pressentir que l'on parle d'elle. En général, on dit qu'une personne doit avoir les oreilles qui sifflent lorsqu'on en dit du mal. (Dictionnaire internaute).
3. Cette appellation, traduite de l'anglais indian summer, nous vient du Canada. Elle évoque cette période, après le véritable été et avant les premières neiges, mais après les premières

gelées, donc en octobre ou novembre, où il fait encore bon profiter de la nature aux couleurs flamboyantes sous un soleil et un vent du sud qui maintiennent des températures très douces pour la saison. Tiré de [www.expressio.fr](http://www.expressio.fr) 'expressions' L'été indien - dictionnaire des expressions françaises ...

4. Ce n'est que partie remise. Ce projet n'est que différé, reporté à une occasion plus favorable : Trésor de la Langue Française informatisé. Entrée *partie remise*.

5. Nous empruntons ces concepts à Yohan Haquin, 2016, p.48.

6. Les gens, notre traduction.

7. Extrait du Le Monde avec AFP Publié le 06 septembre 2018 à 21h27 - Mis à jour le 07 septembre 2018 à 07h30.

8. Fils d'Adam, notre traduction.

9. Le destin, notre traduction.

10. Ce corpus a été extrait de la rubrique café du village, le fil de discussion s'intitule « votre humeur d'aujourd'hui, il a été créé par Nussy, 02 juin 2020, 07h10.





**Synergies Algérie n° 29 / 2021**

Écritures phonétiques,  
touristiques,  
humoristiques :  
Contrastes entre  
les langues-cultures  
française et arabe







ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

# La pharyngalisation de la consonne occlusive [t] chez un groupe d'étudiants à Mostaganem en Algérie

Soufiane Bengoua

Université de Mostaganem, Algérie

soufiane.bengoua@univ-mosta.dz

<https://orcid.org/0000-0002-3763-8353>

Reçu le 08-03-2021 / Évalué le 05-04-2021 / Accepté le 17-05-2021

## Résumé

La présente analyse, qui s'inscrit en phonétique contrastive, décrit d'abord les différents contextes vocaliques et consonantiques en analysant ensuite les positions syllabiques des sons ainsi que les multiples catégories de syllabes à travers un corpus composé de 515 réalisations isolées (monèmes) intégrant la langue maternelle d'un groupe de 200 jeunes étudiants à Mostaganem. Après une observation *in situ* et connaissant la proximité des deux structures sonores à l'intérieur même de la langue maternelle du groupe de jeunes locuteurs, nous avons constaté que la consonne [t] subit des fluctuations à travers des réalisations pharyngalisées et des réalisations non-pharyngalisées. En adoptant une approche *stricto sensu* descriptive, nous ferons le lien entre la pharyngalisation de l'occlusive apico-dentale sourde [t] et son contexte consonantique ou vocalique.

**Mots-clés** : catégorie syllabique, contexte phonétique, position du son, pharyngalisation

بلغامة الحرف الساكن الاسبادي [t] عند مجموعة من الطلاب في مستغانم في الجزائر.

### ملخص

يصف هذا التحليل ، الذي يعد جزءاً من علم الصوتيات الثنائين ، السياقات الصوتية والصوتية المختلفة من خلال تحليل المواقع المقطعية للأصوات بالإضافة إلى الفئات المتعددة للمقاطع من خلال مجموعة مكونة من 515 كلمة تدمج اللغة الأم لمجموعة مكونة من 200 كلمة. الطلاب الصغار في مستغانم بعد ملاحظة في الموقع ومعرفة قرب بنيتي الصوت داخل اللغة الأم لمجموعة المتحدثين الشباب ، لاحظنا أن الحرف [t] الساكن يخضع لتقلبات من خلال الإدراك البلعومي وعدم الإدراك. من خلال اعتماد نهج وصفي بالمعنى الضيق ، سنقوم بالربط بين بلعومية [t] وسياقها الصوتي.

الصوتي ، سياق حرف العلة ، موضع الصوت ، الإدراك البلعومي السياق المقطعية ، الفئة :الكلمات المقترحة

## Pharyngealization of the occlusive consonant [t] in a group of students in Mostaganem in Algeria

### Abstract

This analysis, which is part of contrastive phonetics, first describes the different phonetic contexts by then analyzing the syllabic positions of sounds as well as the multiple categories of syllables through a corpus composed of 515 words integrating the mother tongue of a group of 200 young students in Mostaganem. After an *in situ* observation and knowing the proximity of the two sound structures within the very

mother tongue of the group of young speakers, we observed that the consonant [t] undergoes fluctuations through pharyngealized realizations and non- realizations. pharyngealized. By adopting a stricto sensu descriptive approach, we will make the link between the pharyngealization of [t] and its phonetic context.

**Keywords:** syllabic category, syllabic positions, phonetic context, sound position, pharyngealization

## Introduction

La parole humaine est variable par essence. Sa variation est régie par des mécanismes internes et/ ou externes, linguistiques et/ ou extra linguistiques parce qu'« une communauté linguistique n'est jamais homogène et presque jamais fermée » (Tabouret-Keller, 2001 : 29). De plus, « L'être humain est capable de reconnaître des catégories linguistiques abstraites (phonèmes, syllabes, mots, etc.) alors que, d'une part plusieurs réalisations d'un même énoncé peuvent revêtir des formes physiques différentes [...] et que, d'autre part, la variabilité phonétique est telle que les catégories phonétiques ne sont pas physiquement clairement distinctes » (Meunier, Floccia, 1999 : 1). Il est vrai qu'en phonétique articulatoire du français, le son est l'objet d'étude qui catalyse toute l'attention du chercheur ; toutefois, cette attention sera accrue si des paramètres d'articulation immédiats liés au contexte phonétique interviennent, car la variabilité de la parole est inhérente au comportement linguistique de l'homo loquens « *Même dans les communautés les plus homogènes, on peut apercevoir qu'il n'existe pas de forme linguistique fixe et immuable, ni dans les prononciations, ni en syntaxe, ni dans le vocabulaire, ni même dans la morphologie.* » (Hagège, 1996 : 280).

En parlant du français en Algérie, nous dirons que son usage est variable selon plusieurs facteurs : contextuels, situationnels et formels, et ceci rejoint les propos de A. Martinet « Une chose est certaine, le français change en chaque instant sur tous les plans et il changera toujours, tant qu'il ne sera pas réduit au rôle d'une langue liturgique » (Martinet, 1969 : 190). Par ailleurs, sa proximité avec la variante de l'arabe influence sa structure phonético-phonologique, lexicale, morphologique et sémantique. En effet, plusieurs écarts phonétiques sont observés à chaque fois où un locuteur algérien prend la parole en français. Si tout le monde s'accorde à dire que le contexte phonétique fait partie des contextes facilitants (Kaneman-Pougatch, 2003) dans l'articulation des sons dans un environnement linguistique homogène, qu'en est-il dans notre environnement algérien ? Et qu'est-ce qui régule cette pharyngalisation du [t] ?

Le jeune locuteur quel qu'il soit monolingue, bilingue ou multilingue reproduit les sons tels qu'il les perçoit de façon systématique régie par une habitude

articulatoire spécifique à sa langue maternelle. Concernant notre groupe de jeunes locuteurs, ils sont des bilingues scolaires. Dans nos travaux précédents (Bengoua, 2007), nous avons montré du doigt les déclencheurs qui font que les informatrices trahissent l'usage du français dans la comptine, car leur apprentissage se faisait oralement et en dehors de toute correction automatique de la part d'un autre locuteur qui maîtrise le code. La mauvaise perception auditive régulée par le crible phonologique les avait contraintes à produire des réalisations autres, corrompant ainsi l'authenticité des comptines. La variation phonétique a généré une multitude de changements lexicaux, morpho syntaxiques et sémantiques. Ainsi dira-t-on que le disfonctionnement entre la perception du son et sa réalisation constitue un degré élevé de variabilité qui aurait altéré en conséquence l'usage du français normé ou standard.

De plus, il est évident que dans un contexte linguistique plurilingue dans lequel deux structures phonétiques cohabitent dans le même code, des transferts de traits s'opèrent dans les deux sens. En effet, la langue maternelle de nos jeunes étudiants se compose d'un certain nombre d'unités lexicales appartenant au français dont la structure phonétique, lexicale et morphologique se sont adaptées à la structure de la variante de l'arabe. Ainsi, la langue vernaculaire devient une composante hybride et riche de deux structures différentes. Dans le cas de cet article, l'intérêt est donné à une consonne occlusive apico-dentale sourde [t] qui tantôt est réalisée comme tel, tantôt emphatique selon le modèle phonologique arabe. Cependant, les déclencheurs de cette variation est inconnu d'où la nécessité de cette progression.

Selon la définition du *Grand dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* (Dubois et al, 2007 : 176), la vélarisation emphatique joue un rôle dans les langues sémitiques et en arabe, car elle constitue un trait phonologique pertinent. Ainsi [sajf] « épée » s'oppose au mot [ʃajf] « l'été » par la vélarisation emphatique de la consonne initiale. Pour connaître l'impact de l'environnement phonétique sur la pharyngalisation du [t], nous allons analyser sa variation dans un corpus recueilli auprès d'un groupe de jeunes étudiants de langue française. En effet, un inventaire de 515 réalisations isolées a été recueilli auprès d'un groupe de 200 étudiants<sup>1</sup> de langue française à Mostaganem en Algérie. Parmi ces réalisations isolées, 189 intègrent un [t̤] emphatique et 326 le [t] non emphatique. Le noyau catalyseur de cet article est l'identification du déclencheur de cette variation à travers l'analyse des contextes qui pourraient éventuellement favoriser la vélarisation emphatique dans ces réalisations isolées.

## 1. L'analyse des 515 réalisations isolées

L'inventaire du corpus a été fait lors d'une enquête<sup>2</sup> sur les unités lexicales en français intégrant la langue maternelle des locuteurs algériens. Lors d'un travail de sélection et d'organisation, nous avons repéré cette variation dans la réalisation du [t]. En Algérie, le contact entre le français et la variété d'arabe génère des fusions et beaucoup de confusions de sens que nous n'allons pas aborder ici. Toutefois, nous nous attarderons sur un phénomène phonétique propre à cette rencontre entre les deux structures en place : l'emphase ou la pharyngalisation qui est un trait pertinent qui caractérise les sons de l'arabe. Sachant que

*Les descriptions classiques des grammairiens arabes du Moyen Age avaient dégagé, en les plaçant sur des plans différents d'ailleurs, trois traits phoniques distincts mais connexes, liés à la notion d'emphase. Chez Sibawayhi par exemple, ces trois traits, l'itbâq («application,» «adaptation» de la langue au palais), l'isti'lâ' («elevation» de la langue vers le palais) et le tafxîm («épaisseur»), constituent une partie des phonèmes en trois classes qui sont entre elles en rapport d'inclusion, respectivement : les mutbaqa, les musta'liya et les mufaxxama [...] seuls t, ḡ, ḡ et ṣ sont des mufbaqâ. (Cohen, 1969 : 59).*

Quelques sons ne doivent leur existence dans certaines réalisations isolées qu'à travers un contexte phonétique particulier. Afin de mettre en relief le contexte vocalique et consonantique qui régule cette réalisation emphatique, nous allons étudier la consonne [t] présente dans un corpus de 189 réalisations isolées en usage dans la langue maternelle d'un groupe de 200 étudiants de langue française à l'université de Mostaganem. Nous allons identifier dans le tableau ci-dessous les différentes fluctuations du contexte à l'origine de cette pharyngalisation du son-cible.

Environnement phonétique	Occurrences du [t]		Occurrences du [t]	
	En syllabe ouverte	En syllabe fermée	En syllabe ouverte	En syllabe fermée
Devant une voyelle nasale	14	04	02	02
Devant une voyelle antérieure écartée ouverte	41	29	#	#
Devant une voyelle postérieure arrondie mi-fermée	20	07	01	#
Devant une voyelle antérieure écartée fermée	03	01	38	27
En position postvocalique	03	14	#	69

Environnement phonétique	Occurrences du [t]		Occurrences du [t]	
	En syllabe ouverte	En syllabe fermée	En syllabe ouverte	En syllabe fermée
Devant une voyelle centrale	01	#	08	01
Devant une consonne apico-alvéolaire [r]	13	#	03	04
Devant une voyelle postérieure arrondie fermée	02	#	07	05
Devant un [r] en position postvocalique	06	#	#	#
Devant une voyelle antérieure écartée mi-fermée	03	#	45	#
En position postvocalique devant une semi-voyelle	01	#	#	#
Devant une apico-dentale nasale [n]	01	#	#	#
Devant une semi-voyelle	#	06	03	04
Devant un [r] en position initiale	#	#	06	05
Devant une voyelle antérieure arrondie fermée	#	#	04	10
Devant une voyelle antérieure écartée mi-ouverte	#	03	#	28
En position postvocalique et devant un [r]	#	01	#	#
En position post-consonantique après [r]	#	02	#	#
En position initiale	#	04	#	#
Devant une voyelle antérieure arrondie mi-ouverte	#	01	#	20
En position post-consonantique	#	01	#	24
En position postvocalique et devant une semi-voyelle	#	01	#	#

**Tableau1** : Récapitulatif des contextes phonétiques du [t] emphatique et non-emphatique

Après lecture des données dans le tableau, nous pouvons les décrire comme suit :

**Devant une voyelle nasale** : Avec une structure syllabique de type CV et CVC, le contexte emphatique en syllabe ouverte est pertinent ↑avec 14 et 04 occurrences en syllabe ouverte et en syllabe fermée contre 02 occurrences en syllabe ouverte et fermée en contexte non emphatique.

**Devant une voyelle antérieure écartée ouverte :** Avec une structure syllabique de type CV et CVC, le contexte emphatique en syllabe ouverte est pertinent ↑ avec 41 et 29 occurrences en syllabe ouverte et en syllabe fermée.

**Devant une voyelle postérieure arrondie mi-fermée :** Avec une structure syllabique de type CV et CVC, le contexte emphatique en syllabe ouverte est pertinent ↑, car il enregistre 20 occurrences en syllabe ouverte et 07 en syllabe fermée contre une occurrence en contexte non emphatique en syllabe fermée.

**Devant une voyelle antérieure écartée fermée :** Avec une structure syllabique de type CV et CVC, c'est deux contextes non-pertinents à l'emphase ↓ soit en syllabe ouverte ou en syllabe fermée, car ils enregistrent respectivement 03 et 01 occurrence contre 38 et 27 occurrences du [t] non emphatique en syllabe ouverte et en syllabe fermée.

**En position postvocalique :** Avec une structure syllabique de type VCV et VC, c'est deux contextes non-pertinents ↓ avec 03 et 14 occurrences en syllabe ouverte et en syllabe fermée contre 69 occurrences en syllabe fermée en contexte non emphatique.

**Devant une voyelle centrale :** Avec une structure syllabique de type CV et CVC, c'est un contexte non-pertinent ↓ en syllabe ouverte avec 01 occurrence contre 08 en contexte non emphatique en syllabe ouverte.

**Devant une consonne apico-alvéolaire [r] :** Avec une structure syllabique de type CCV et CC et avec 13 occurrences, c'est un contexte pertinent ↑ à l'emphase contre 03 et 04 occurrences en syllabe ouverte et en syllabe fermée en contexte non emphatique.

**Devant une voyelle postérieure arrondie fermée :** Avec une structure syllabique de type CV et CVC, le contexte emphatique est non-pertinent ↓ en syllabe ouverte avec une occurrence de 02 contre 07 et 05 occurrences en syllabe ouverte et fermée en contexte non emphatique.

**Devant un [r] en position postvocalique :** Avec une structure syllabique de type VCV et VCC, c'est le seul contexte emphatique et il est pertinent ↑ avec 06 occurrences en syllabe ouverte.

**Devant une voyelle antérieure écartée mi-fermée :** Avec une structure syllabique de type CVC et CV, le contexte emphatique n'est pas pertinent ↓, car il enregistre 03 occurrences en syllabe ouverte contre 45 en contexte non emphatique avec le même type de syllabe.



**En position postvocalique devant une semi-voyelle** : Avec une structure syllabique de type VCSV et VCSVC, c'est le seul contexte emphatique avec seulement une occurrence en syllabe ouverte. Nous le considérons conséquemment comme un contexte pertinent ↑.

**Devant une consonne apico-dentale nasale [n]** : Avec une structure syllabique de type CCV et CC, c'est le seul contexte emphatique avec uniquement une occurrence en syllabe ouverte. Il est donc pertinent ↑.

**Devant une semi-voyelle** : Avec une structure syllabique de type CSV et CSVC, le contexte phonétique emphatique en syllabe fermée enregistre 06 occurrences contre 04 en contexte non emphatique avec le même type de syllabe et 03 en syllabe ouverte. Il y a donc un certain équilibre entre les deux contextes ↔.

**Devant une consonne apico-alvéolaire [r] en position initiale** : Avec une structure syllabique de type CCV et CC, il n'y a que deux contextes non emphatiques en syllabe ouverte et en syllabe fermée avec une occurrence de 06 et de 05.

**Devant une voyelle antérieure arrondie fermée** : Avec une structure syllabique de type CV et CVC, il n'y a que deux contextes en syllabe ouverte et en syllabe fermée avec une occurrence de 04 et de 10.

**Devant une voyelle antérieure écartée mi-ouverte** : Avec une structure syllabique de type CV et CVC, le contexte emphatique en syllabe fermée n'est pas pertinent ↓, car il enregistre 03 occurrences contre 28 en contexte non emphatique avec le même type de syllabe.

**En position postvocalique et devant une consonne apico-alvéolaire [r]** : Avec une structure syllabique de type VCV et VC, il n'y a qu'un seul contexte emphatique avec 01 occurrence en syllabe fermée.

**En position post-consonantique après un [r]** : Avec une structure syllabique de type CCV et CC, il n'y a qu'un seul contexte emphatique en syllabe fermée avec 02 occurrences.

**En position initiale** : Avec une structure syllabique de type CV et CC, il n'y a qu'un seul contexte emphatique avec 04 occurrences en syllabe fermée.

**Devant une voyelle antérieure arrondie mi-ouverte** : Avec une structure syllabique de type CV et CC, le contexte emphatique n'est pas pertinent ↓vu qu'il enregistre une seule occurrence en syllabe fermée contre 20 en contexte non emphatique avec le même type de syllabe.

**En position post-consonantique** : Avec une structure syllabique de type CCV et CC, le contexte emphatique n'est pas pertinent ↓, car il n'y a qu'une seule

01 occurrence en syllabe fermée contre 24 en contexte non-emphatique et avec le même type de syllabe.

**En position postvocalique et devant une semi-voyelle :** Avec une structure syllabique de type VCSV et VCC, il n'y a qu'un seul contexte emphatique en syllabe fermée avec une seule occurrence.

Après description détaillée, nous relevons 32 contextes phonétiques différents parmi lesquels certains sont facilitants, c'est-à-dire pertinents et permettant la pharyngalisation de la consonne [t]. Quelques contextes que nous décrivons sont favorables à l'emphase du [t] et d'autres le sont moins. Ainsi, nous qualifions de contexte pertinent, celui qui favorise la pharyngalisation et de contexte non-pertinent celui qui ne favorise pas cette articulation. Il y a sept (07) contextes phonétiques dans lesquels on ne trouve que le [t] emphatique en syllabe ouverte ou en syllabe fermée. Nous relevons également que dans deux contextes, les occurrences du [t] emphatique et non emphatiques sont presque similaires, respectivement devant une semi-voyelle et en position initiale devant la consonne apico-alvéolaire [r].

Lors du recensement de toutes les syllabes en français, Gougenheim (1935) a montré que les plus fréquentes renvoient à la structure (CV) et Pierre Léon (2011) par la suite précise qu'il existe 59.9% de ce type en français. Toutefois, il s'avère que nous sommes en présence de structures syllabiques récurrentes en français et d'autres qui le sont moins. En effet, nous avons relevé en syllabes ouvertes et dans le contexte emphatique 11 occurrences de syllabes de type CV, 05 de type CCV et 03 occurrences de type VCV. Tandis que dans le même contexte emphatique, mais en syllabe fermée, nous avons relevé 09 occurrences de syllabes de type CVC, 02 de type VC, 07 de type CC et 02 de type VCC.

Les types de syllabe que nous avons inventoriés de type VCV en syllabe ouverte et de type VCC en syllabe fermée ne figurent dans le tableau de classement de Léon et de Gougenheim. Ceci s'explique par le fait que la langue maternelle s'avère plus riche étant donné qu'elle compile la structure du français et celle de l'arabe (Bengoua, 2020 : 260). Par ailleurs, il est primordial de souligner que la métrique syllabique de l'arabe correspond aussi à certaines structures récurrentes en français, car « trente-quatre phonèmes composent au XX<sup>e</sup> siècle, dans le cadre d'une morphologie fondamentale inchangée, les mêmes unités métriques canoniques : CV/CVC/CV » (Roman, 1974 : 130).

## Synthèse

La consonne [t] se trouve dans des contextes consonantiques et vocaliques variables facilitants -pertinents-ou non-facilitants-non-pertinents à sa vélarisation emphatique. Parmi les 32 contextes phonétiques répertoriés au travers les 515 réalisations isolées ou monèmes en usage dans la langue maternelle des jeunes étudiants de français à l'université de Mostaganem en Algérie, six (06) seulement facilitent l'emphase qui est beaucoup plus favorable quand le [t] est :

- a. Devant une voyelle nasale en syllabe ouverte
- b. Devant une voyelle antérieure écartée ouverte en syllabe ouverte
- c. Devant une voyelle postérieure arrondie mi-fermée en syllabe ouverte
- d. Devant la consonne apico-alvéolaire [r] en syllabe ouverte
- e. Devant un [r] en position postvocalique en syllabe ouverte
- f. En position postvocalique devant une semi-voyelle en syllabe ouverte

Par contre, le [t] est non emphatique dans des environnements phonétiques moins facilitant à la pharyngalisation ou non pertinents quand il est :

Devant une voyelle antérieure écartée fermée en syllabe ouverte et en syllabe fermée

- a. En position postvocalique en syllabe fermée
- b. Devant une voyelle antérieure écartée mi-fermée en syllabe ouverte
- c. Devant une voyelle antérieure arrondie fermée en syllabe fermée
- d. Devant une voyelle postérieure arrondie fermée en syllabe ouverte
- e. Devant une voyelle antérieure écartée mi-ouverte en syllabe fermée
- f. Devant une voyelle antérieure arrondie mi-ouverte en syllabe fermée

## Conclusion

La proximité de la structure sonore du français et celle de la variante de l'arabe à l'intérieur de la langue maternelle apporte une richesse syllabique et opère des fluctuations permanentes de certains sons. Il s'avère que dans un environnement linguistique hétérogène, dans lequel cohabitent deux structures sonores appartenant à deux substrats différents, de multiples variations phonétiques conditionnées par des variables internes et externes conditionnent l'articulation de certains sons. Certes, nous n'avons pas abordé les variables externes dans ce papier, mais certains contextes vocaliques et consonantiques analysés ont modifié la réalisation d'une consonne qui, en dehors d'un contact de structure, reste immuable. Les résultats de l'analyse faite sur le corpus recueilli auprès de jeunes étudiants de français à Mostaganem confirment que six contextes facilitants, pertinents ou

pharyngalisants favorisent la fluctuation articulatoire de l'occlusive apico-dentale [t]. Ces contextes se composent essentiellement de syllabes ouvertes de type CVC, CC ou VCSVC. Cependant, d'autres contextes moins facilitants, non-pertinents ou apharyngalisants favorisent une articulation non emphatique du [t].

### Bibliographie

- Bengoua, S. 2020. « L'aphérèse et les adaptations phonétiques des monèmes du français dans la langue maternelle en Algérie ». *Synergies Algérie*, n°28, p. 257-268. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Algerie28/bengoua.pdf> [consulté le 15 mars 2021].
- Bengoua, S. 2007. *L'usage du français au travers des comptines en Algérie : approche socio-linguistique*. Mémoire de Magistère soutenu à l'université de Mostaganem sous la direction de M. Miliani Hadj.
- Cohen, D., 1969. « Sur le statut phonologique de l'emphase en arabe ». *Word*, 25 :1-3, p.59-69.
- Derivery, N. 1997. *La Phonétique du Français*. Paris : Seuil.
- Dubois, J. et al. 2007. *Grand Dictionnaire de Linguistique & Sciences du langage*. Paris : Larousse.
- Gougenheim, G. 1935. *Eléments de phonologie française*. Paris : Les Belles lettres.
- Hagège, C. 1996. *L'homme de paroles, contribution linguistique aux sciences humaines*. Paris : Ed Fayard (2<sup>e</sup> édition).
- Kaneman-Pougatch, M., Pedoya-Guibretière, E. 2003. *Plaisir des sons*. Paris : Hatier.
- Landercy, A., Renard, R. 1977. *Eléments de Phonétique*. Bruxelles : Didier.
- Léon, P. 2011. *Phonétismes et prononciation du français*. Paris : Armand Colin, Paris.
- Martinet, A. 1969. *Le français sans fard*. Paris : Presses universitaires de France.
- Meunier, Ch., Floccia, C. 1999. « Syllabe ou mot : quelle unité permet d'identifier les catégories phonétiques », Actes des journées d'études linguistiques.
- Roman, A. 1974. « Le système phonologique de l'arabe « classique » contemporain ». *Revue des mondes musulmans et de la méditerranée*, n°18, p.125-130. [En ligne] : URL: [https://www.persee.fr/doc/remmm\\_0035-1474\\_1974\\_num\\_18\\_1\\_1288](https://www.persee.fr/doc/remmm_0035-1474_1974_num_18_1_1288); DOI : <https://doi.org/10.3406/remmm.1974.1288> [consulté le 15 mars 2021].
- Tabouret-Keller, A. 2001. « Traduction de la préface d'André Martinet à *langages in contact d'Uriel weinreich* ». *La linguistique*, Vol. 37, p. 29-32.
- Vaissière, J. 2006. *La Phonétique*. Paris : Presses Universitaires de France (P.U.F.).
- Walter, H. 1988. *Le français dans tous les sens*. Paris : Robert Laffont.

### Notes

1. Que nous remercions. À noter que nous avons retenu, lors de l'enregistrement, que ces jeunes étudiants, en dehors de toute contrainte officielle et en dehors de leurs cours, articulent la dorso-uvulaire [R] en [r] apico-alvéolaire. Ainsi, on l'a transcrit comme il a été réalisé.
2. Projet conjoint de coopération « Emprunts lexicaux » entre notre équipe et le laboratoire LTD2 Cergy.



# Terminologie touristique et problèmes de traduction Français-Arabe. *Lexique Unifié des Termes des Sciences du Tourisme* –Modèle –

**Meriem Boutarfa**

Université d'Alger 02 Abou el kacem saadallah,  
Institut de Traduction,  
Laboratoire Traduction des documents historiques, Algérie  
meriem.boutarfa@univ-alger2.dz

**Nacima Azrou**

Université d'Alger 02 Abou el kacem saadallah  
Institut de Traduction, Algérie  
nassima.azrou@univ-alger2.dz

Reçu le 03-03-2021 / Évalué le 05-05-2021 / Accepté le 29-07-2021

## Résumé

Cette recherche vise à démontrer les problèmes de la traduction de termes touristiques du français vers l'arabe. La langue arabe a traité des termes de différentes sciences depuis les temps anciens, tels que la médecine, l'ingénierie, les mathématiques et autres. Cependant, elle n'a pas accordé suffisamment d'attention à la terminologie touristique. Par conséquent, nous prenons comme corpus de recherche le *Lexique unifié des termes des sciences du tourisme* pour étudier certains termes en français et leurs traductions en arabe. Le but de cette recherche est d'identifier les difficultés rencontrées par le traducteur dans la traduction des termes appartenant au domaine du tourisme. Nous cherchons également à savoir comment traiter la terminologie touristique et les méthodes utilisées pour la traduire, et à définir les critères à respecter pour pouvoir choisir le terme le plus approprié.

**Mots-clés :** traduction, tourisme, langue touristique, terme touristique

المصطلحات السياحية وإشكاليات الترجمة من الفرنسية إلى العربية  
المعجم الموحد لمصطلحات علوم السياحة – أنموذجا -

## المخلص

يهدف هذا البحث إلى توضيح إشكالية ترجمة المصطلح السياحي من الفرنسية إلى العربية. تعاملت اللغة العربية مع مصطلحات من مختلف العلوم منذ القدم، مثل الطب والهندسة والرياضيات وغيرها. ولكنها، لم تول اهتماماً كافياً لدراسة المصطلحات السياحية. لذلك، سوف نعتمد على مدونة بحثنا "المعجم الموحد لمصطلحات علوم السياحة" لدراسة بعض المصطلحات السياحية باللغة الفرنسية وترجماتها إلى العربية. يهدف هذا البحث إلى التعرف على الصعوبات التي يواجهها المترجم في ترجمة المصطلحات التي تنتمي إلى مجال السياحة. كما نسعى لمعرفة كيفية التعامل مع المصطلح السياحي والطرق المعتمد عليها لترجمته، وتحديد المعايير الواجب احترامها حتى تتمكن من اختيار المصطلح الأنسب.

الكلمات المفتاحية : الترجمة، السياحة، لغة السياحة، المصطلح السياحي

## Tourism terminology and translation problems From French to Arabic, *Lexicon of Tourism Science Terms* - Model-

### Abstract

This research aims to demonstrate the problems of translating the tourism term from French into Arabic. The Arabic language has dealt with terms from different sciences since ancient times, such as medicine, engineering, mathematics and others. However, It did not pay enough attention to tourism terminology. Therefore, we will rely on our research corpus “Unified Lexicon of Tourism Science Terms” to study some French tourism terms and their translations into Arabic. The aim of this research is to identify the difficulties encountered by the translator in the translation of terms belonging to the field of tourism. We also seek to know how to treat the tourism term and the methods used to translate it, and to define the criteria to be respected in order to be able to choose the most appropriate term.

**Keywords:** translation, tourism, language of tourism, tourism term

### Introduction

De nos jours, le tourisme est devenu un domaine indépendant et une importante industrie basée sur les fondements de la science et de la culture. Il a pour objectif d’unir les peuples en communiquant et en échangeant leurs cultures, coutumes et traditions. Il est donc évident que le besoin de la traduction dans l’industrie du tourisme augmente de façon considérable, offrant une large variété de services et de produits touristiques qui nécessite la traduction de documents divers, tels que : guides touristiques, brochures, magazines sites web, journaux, articles sur Internet, formulaires de réservation en ligne, etc. Le traducteur, dans le domaine du tourisme en particulier, a un double challenge à accomplir car il doit non seulement traduire le message source, mais aussi offrir des services de marketing. Sa mission principale consiste à convaincre et attirer l’attention du lecteur. Les éléments culturels de la langue source doivent être reflétés vers la langue cible à travers un langage familier permettant de déclencher chez le lecteur cible l’envie de visiter une destination précise.

En effet, le sujet de notre recherche porte sur le problème de la traduction des termes touristiques du français vers l’arabe, en nous appuyant sur un corpus trilingue « Le lexique unifié des termes des sciences du tourisme » anglais-français-arabe, celui-ci étant le Quinzième numéro (15) de la série des *lexiques unifiés* publiés par le Bureau de coordination et d’arabisation de l’Organisation arabe de l’éducation, la culture et la science. Ce lexique contient deux-cent-soixante-quatre (264) pages et une terminologie estimée à trois-mille-cent-vingt-et-un (3121). En plaçant le mot « science » au pluriel « sciences du tourisme », cela indique l’interdisciplinarité du domaine du tourisme, ce qui entraîne inévitablement un langage touristique diversifié et lié à plusieurs domaines.

L'importance de ce corpus réside dans le fait qu'il est l'une des rares sources qui a collecté les termes touristiques les plus importants et les a traduits ou en a fourni les traductions les plus diffusées pour les chercheurs et les professionnels intéressés par le secteur du tourisme. L'étude de ce lexique, est une clé qui facilitera plus tard les processus de traduction, d'expression et de compréhension.

Nous étudions cette problématique du français vers l'arabe car nous croyons que la difficulté réside dans le passage vers la langue arabe. Ce motif constitue le point de départ de notre recherche à travers laquelle nous constatons que, pour le lexique des termes des sciences du tourisme, beaucoup de termes ont deux ou trois traductions et non pas une seule. Dans cette recherche, nous avons d'abord sélectionné vingt-cinq termes touristiques mentionnés dans le corpus de recherche pour lesquels nous tentons de démontrer les différentes difficultés rencontrées ainsi que les stratégies et techniques utilisées pour traduire les termes touristiques.

Afin d'étudier ce sujet et traiter ses différents aspects, nous avons posé la problématique suivante : Quels sont les difficultés rencontrées par le traducteur en traduisant le terme touristique ? Et pour mieux étudier cette problématique, nous avons posé les questions secondaires suivantes :

- Quels sont les techniques et les méthodes utilisées pour traduire le terme tourisme du français vers l'arabe ?
- Existe-t-il des lacunes terminologiques dans la langue arabe ? Que fait le traducteur pour combler ces lacunes terminologiques ?

## 1. Tourisme et langue touristique

Le tourisme, aujourd'hui, connaît un essor remarquable au niveau mondial, car d'une part, il contribue à l'avancement et au développement de l'économie mondiale en tant que l'une des industries les plus dynamiques de l'économie actuelle et d'autre part, il cherche à créer des relations entre les peuples de différentes parties du monde en échangeant des connaissances, des coutumes, des cultures, des traditions et des modes de vie. Afin d'établir cette communication, le tourisme utilise sa propre langue (Dann, 1996 : 2), connue sous le nom de *langue touristique*. En effet, le chercheur Dann Graham (1996)<sup>1</sup> était intéressé par l'étude de la langue du tourisme, et il s'est principalement appuyé sur la théorie sociologique de son livre intitulé « The Language of Tourism - A Sociolinguistic Perspective ». Il considère la langue touristique comme une langue organisée, respectant un ensemble de règles grammaticales. Elle se distingue aussi par un contenu de terminologie spécialisée et un contenu sémantique qu'elle transmet à travers un système de symboles (Dann, 1996 : 2), c'est-à-dire qu'elle possède un registre de langue

spécifique. Ainsi, la langue touristique fournit au lecteur des informations sur une destination ou un produit touristique spécifique afin qu'il ait une idée précise du lieu qu'il souhaite visiter. Elle présente également les cultures des destinations touristiques. Elle est donc considérée en tant que forme de médiation culturelle et ce par la promotion des zones géographiques spécifiques ainsi que de leurs sociétés (Agorni, 2012 :06). Cette langue utilise un langage général simple, d'un côté pour cibler le grand public et, de l'autre côté, elle utilise des termes spécialisés appartenant à certains domaines permettant ainsi d'établir la communication entre les spécialistes du tourisme. Dans certains cas, elle emploie un style littéraire poétique et ce afin de rendre le texte qui décrit une destination précise plus attractif dans le but de convaincre le lecteur de visiter le lieu. Par conséquent, le tourisme dépend d'une stratégie de marketing qui vise à attirer les clients par la publicité et la promotion d'une destination touristique.

## 2. Traduction et terme touristique

La traduction est définie comme suit par Georges Mounin (Mounin, 1963 : 12) :

*La traduction consiste à produire dans la langue d'arrivée l'équivalent naturel le plus proche du message de la langue de départ, d'abord quant à la signification puis quant au style.*

Cela signifie que la traduction ne consiste pas seulement à transférer un texte, des mots ou un contenu à partir d'une langue source vers une langue cible ; le traducteur doit plutôt transférer en premier lieu le message et la signification avec fidélité, clarté et puis en gardant le même style, de telle façon que le lecteur cible ressente le même sentiment du lecteur source en lisant le texte cible. Cependant, Edmond Cary donne une définition plus efficace et qui explique la traduction d'une manière générale :

*(...) opération qui cherche à établir des équivalences entre deux textes exprimés en des langues différentes, ces équivalences étant toujours et nécessairement fonction de la nature des deux textes, de leur destination, des rapports existant entre la culture des deux peuples, leur climat moral, intellectuel, affectif, fonction de toutes les contingences propres à l'époque et au lieu de départ et d'arrivée » (citée par Sprová ,1995 : 158).*

Le monde connaît un développement de la science et la technologie dans divers pays et ce développement a abouti à de nombreuses connaissances et concepts scientifiques. Afin de pouvoir transmettre et accéder à ces connaissances d'un pays à un autre, la traduction joue un rôle prépondérant. Elle est considérée comme



un moyen qui permet d'accéder à la nouvelle science. Elle permet de transférer les concepts scientifiques spécialisés avec leur terminologie spécifique. Cette opération est considérée comme un miroir qui reflète le sens et la compréhension du terme dans la langue cible. Le traducteur doit par conséquent être un spécialiste et avoir des informations concernant le domaine de spécialisation qu'il traite pour pouvoir maîtriser les termes par lesquels les concepts sont véhiculés et pouvoir choisir l'équivalent naturel le plus clair et le plus proche du terme dans la langue source. Dans le cas contraire, la traduction perdra sa crédibilité.

Le terme est défini par Jean Dubois (2001 :480) comme : « Un mot qui assume dans une phrase une fonction déterminée ainsi dans un dictionnaire. L'adresse n'est pas un terme au sens strict ». Dans cette définition, Dubois pense donc qu'un mot peut être considéré comme terme sauf s'il a une fonction dans une phrase. Felber (1987 :17), quant à lui, définit le terme comme : « le symbole linguistique d'un seul concept ». Autrement dit, le terme est un symbole linguistique qui désigne un concept spécifique, précis et clair qui ne relève d'aucune ambiguïté ou distraction dans l'esprit du lecteur.

Le terme touristique est un mot qui véhicule un concept touristique précis qui appartient à un domaine relatif au domaine du tourisme. Ce dernier vise le grand public, touristes ayant une culture générale simple, élites intellectuelles, jusqu'aux spécialistes du secteur. Malgré que le tourisme est aujourd'hui devenu une industrie intégrée et indépendante, il est lié à divers secteurs. Ceci se traduit inévitablement par la diversité et la multiplicité des termes touristiques diffusés qui permettent la communication entre différents peuples. La terminologie du tourisme se caractérise par l'exactitude, la clarté et la simplicité afin de transmettre l'information correctement et sainement en évitant toute ambiguïté au destinataire.

La traduction touristique touche de nombreux domaines tels que : l'hôtellerie, la cuisine, les coutumes et traditions, l'Histoire, les transports, etc., le domaine du tourisme étant multidisciplinaire. Cette diversité oblige à traduire une grande diversité de produits publicitaires (brochures touristiques, programmes de voyages et autres) aussi bien pour des sites Web que pour les visites réelles. Elle relève de la traduction spécialisée, car elle a sa propre langue et sa propre terminologie, qui expriment ses concepts touristiques. Elle joue un rôle important dans la promotion touristique, car d'une part, elle permet d'élargir la propagation des produits touristiques en les présentant en langue différentes donc à un public plus vaste, et d'autre part, elle donne au destinataire des informations dont il a besoin pendant son voyage. Par conséquent, il est nécessaire de s'efforcer d'atteindre une traduction correcte, précise et efficace qui tienne compte du contenu promotionnel touristique du texte cible dans une langue attrayante et de transmettre l'information de manière claire et simple au public.

### 3. Quelques exemples de l'étude

#### 3.1. Modèle n° 1 : *Eductour*

Ce terme est un nom masculin, défini dans l'encyclopédie Française comme un terme technique utilisé par les spécialistes du domaine du tourisme. C'est un terme emprunté à la langue anglaise, et un mot-valise de l'expression anglaise « Educational tour » car il se compose de la première partie du mot *educational* et du mot *tour* dont toutes ses lettres alphabétiques ont été gardées vu leur nombre restreint.

*Educational* est défini dans le *Cambridge Dictionary* comme un adjectif du nom anglais *education* qui signifie *éducation*. Cependant, *tour* a été défini comme un nom qui fait référence à la visite d'un lieu ou d'une zone visant généralement l'exploration ou la découverte d'un lieu, ou pour divertissements.

Ce terme est défini dans le *glossaire du tourisme* (1999) comme suit :

*L'Eductour est un terme technique utilisé par les professionnels du tourisme. Il s'agit de voyages ou de circuits de promotion et d'information réalisés par les fabricants de voyages et proposés gratuitement aux agences de voyages et tour-opérateurs. Le but est de faire tester la formule à des professionnels pendant plusieurs jours tout en les incitant à les proposer ensuite à leurs clients. De telles opérations peuvent également être organisées par les office du tourisme dans le cadre d'opération de développement.*

Et aussi défini dans le *Petit Dico du tourisme* (Viret, 2012), comme suit :

*L'éductour est un terme technique utilisé par les professionnels du tourisme. Il s'agit de l'offre faite par les fabricants de voyages à certains personnels d'agences de venir découvrir sur quelques jours (gratuitement ou à peu de frais) leurs nouveaux circuits ou produits. Le but étant bien sûr que les vendeurs soient au courant de leurs offres afin de mieux les proposer ensuite aux clients.*

Les deux définitions précédentes fournissent un concept clair du terme, qui est considéré comme un terme technique étant une offre faite par des voyageurs qui proposent des voyages gratuits ou à bas prix aux travailleurs des agences de tourisme, afin de découvrir de nouvelles formules et produits touristiques et les présenter après aux clients.

Le terme a été traduit dans notre corpus par deux traductions : تويح ايس تلوچ  
1- تويحي قشت تلوچ 2- تويفاقث

La première traduction (تويحي قشت تلوچ) est composée de deux mots. Elle signifie un tour ou celui qui le fait acquiert des connaissances et informations nouvelles.

La deuxième traduction ( ةيفاقث ةيحايس ةلوج ) est composée de trois mots. Nous pensons que cette traduction n'est pas adéquate, d'abord en raison de l'utilisation de l'adjectif « ةيحايس », qui peut induire en erreur le destinataire, car il peut penser qu'il s'agit d'un circuit destiné aux touristes, alors que ce n'est pas le cas. Ensuite, l'emploi de l'adjectif ( ةيفاقث ) fait référence à la culture. Cela signifie que c'est un tour touristique dans lequel le touriste visite des sites culturels ou s'informe sur des pratiques propres à la culture de la région qu'il visite. Or, dans l'*éductour*, on peut apprendre des sujets techniques qui ne sont pas liés à la culture. Par conséquent, cette traduction n'exprime pas le concept voulu dans une expression claire et complète.

Nous suggérons l'utilisation de « ةيبيردت ةلوج » comme équivalent à *Eductour*, car il vise principalement à former le personnel des agences de voyages et leur apprendre comment présenter une nouvelle offre. Et nous trouvons le sens de la formation dans l'adjectif « Educational » dont est composé le terme original. De plus, il est mentionné dans certains dictionnaires spécialisés que *voyage de formation* est synonyme du terme anglais emprunté qui, en arabe, signifie littéralement « رفسس ةيبيردت ». Nous préférons utiliser le terme « ةلوج » au lieu de « رفسس » car il exprime le sens de la visite avec plus de précision.

### 3.2. Modèle n° 2 : *Open Jaw* (bec ouvert ; trajet ouvert)

Le terme *Open Jaw* est une expression anglaise composée de deux mots, *Open* et *Jaw*. Le terme a été emprunté et inclus dans le lexique français sans le soumettre au système phonétique ou grammatical de la langue cible. Le premier mot *Open*, dans le *Cambridge Dictionary* est utilisé comme un verbe, *ouvrir ce qui est fermé*, ou comme un adjectif signifiant « ouvert ». Le deuxième mot *jaw* est un nom désignant la partie du visage située à l'extrémité de la bouche, qui est la mâchoire. Cependant *open jaw* est définie dans le *glossaire du tourisme* (1999) comme suit :

*Un billet open-jaw est un Billet d'avion qui permet d'arriver dans une ville et de repartir d'une autre, qui n'est pas obligatoirement dans le même pays. Le principal critère de ce billet est que les deux villes de départ et d'arrivée doivent être obligatoirement desservies par la même compagnie aérienne avec laquelle le passager voyage. Ce billet est généralement proposé pour des circuits touristiques, et reste très utile lorsque l'on doit voyager sur des grandes distances, comme les Etats-Unis.*

Et dans le *Cambridge Dictionary*, il fait référence au voyage en avion, dans lequel le passager se rend à un endroit et revient d'un endroit différent, ou il

organise un voyage entre deux endroits. Divers moyens de transport peuvent être utilisés pour voyager.

De manière générale, *open jaw* signifie un billet aller-retour dans lequel le voyageur n'arrive pas dans la même ville de départ, et il ne part pas de la même ville où il est arrivé la première fois. Il est comparé à la mâchoire, car les lignes entre les aéroports forment un angle ouvert similaire à une ligne de mâchoire ouverte (educalingo).

Ce terme a été mentionné dans notre corpus de recherche, accompagné de deux équivalents français entre parenthèses : *bec ouvert* et *trajet ouvert*.

Ces deux termes sont des traductions françaises du terme anglais emprunté, où dans le premier terme le traducteur emploie la traduction descriptive en traduisant *Jaw* par *bec* et *open* par son équivalent *ouvert*. De cette façon, il a conservé l'expression figurative originale et la ressemblance entre l'angle des lignes aériennes de vol des deux aéroports et le bec ouvert de l'oiseau. *Jaw* aurait pu être traduit par son équivalent lexical français direct, *mâchoire*, mais le traducteur a choisi le bec d'oiseau. La raison en est peut-être que l'oiseau est plus proche du champ de vol et que son bec est généralement ouvert. Quant à la deuxième phrase, *trajet ouvert*, il s'agit d'une explicitation<sup>2</sup> dans laquelle la métaphore a été omise et le sens voulu est déclaré, à savoir que le trajet parcouru par le passager porteur de ce billet est ouvert et non fermé.

La langue française utilise un terme anglais emprunté pour désigner le concept que nous avons analysé précédemment. Les auteurs du *Dictionnaire Unifié* (corpus) ont tenu à rattacher ce terme à deux termes français qu'ils ont mis à la place des synonymes ; ils ont donc transféré le terme en deux différentes techniques, la première est descriptive et la seconde par explicitation. Lesquelles de ces techniques ont été utilisées pour transférer le concept dans la langue arabe : emprunt, description ou explicitation ?

Le terme a été traduit dans le corpus comme suit : (رحلة مفتوحة (رحلة بها فجوة أي غير (مكتملة جزء منها بالطائرة وتصلح للقيام بجزء آخر بوسيلة أخرى).

Concernant la première traduction « *عجرفنم تلحر* », nous n'avons pas trouvé de définition pour ce terme dans les dictionnaires et références arabes, et pour le définir, nous allons analyser chacun de ses mots séparément.

*تلحر* : qui signifie se déplacer vers un autre endroit ;

*عجرفنم* signifie ouvert et large. La signification de cet adjectif varie d'un contexte à l'autre. On l'utilise pour dire un temps clair après qu'il y eut des nuages, et pour décrire un angle.

Dans cette traduction, le traducteur a proposé un terme composé de deux mots, en employant la modulation<sup>3</sup>, en remplaçant *Jaw*, la mâchoire, par « تلحر ». Quant à l'adjectif « ةحرفنم », il peut signifier *ouvert*, mais lorsqu'il est associé à l'angle, il est utilisé dans le domaine des mathématiques pour parler d'angles qui dépassent quatre-vingt-dix degrés. Selon notre avis, cette traduction n'est pas correcte, car l'angle du trajet aérien du passager peut être aigu, c'est-à-dire que les points de départ et de retour peuvent être proches.

Cependant, la deuxième traduction se compose de deux mots : ةحوتفم et تلحر qui signifie non fermé.

À notre connaissance, il n'existe pas de définition précise et claire du terme « ةحوتفم تلحر » dans les dictionnaires arabes et même les dictionnaires électroniques contemporains, mais nous le trouvons sur certains sites touristiques. Le traducteur a employé la traduction explicative<sup>4</sup> ou il a ajouté à sa traduction, une phrase explicative entre parenthèses, (م ايق ل ل حلصتو نرى اطلاب انم ءزج تل م بتكم ريغ ي ا ةوجف اب تل حر), (ىرخ ا تل يسوب رخ ا ءزج ب) qui signifie (un voyage incomplet, dont une partie est en avion, et ou autre moyen de transport peut être utilisé).

On considère cette traduction plus proche au terme original que la première traduction, mais elle peut donner d'autres interprétations fausses. Ainsi, la phrase explicative entre parenthèse ajoutée par le traducteur dans l'objectif d'éclaircir le sens produit un effet contraire : elle donne une mauvaise explication et aussi un sentiment négatif aux yeux du lecteur dans l'expression « تل م بتكم ريغ ةوجف اب تل حر », qui laisse entendre qu'il y avait un problème au cours du tour. Le traducteur, dans cette traduction, n'a pas accordé d'importance au sens principal du terme original qui consiste dans la différence entre le point d'arrivée et le point de départ.

Vu que les deux traductions proposées ne reflètent pas le sens original d'une manière correcte et précise, nous avons cherché la possibilité de l'existence d'un autre équivalent ; et nous avons trouvé ةركذت و ةكفلا حتف تل حر et ةكفلا ةحوتفم تل حر,

Nous pensons que le terme « ةكفلا حتف ةركذت » est plus adéquat étant donné qu'il emploie ةركذت qui veut dire billet, et nous proposons de l'améliorer en changeant ةركذت avec ةحوتفم ل راقنم ل ayant comme équivalent de *Open Jaw* : ةركذت و ةحوتفم ل راقنم ل . C'est une traduction littérale du terme français *bec ouvert*, avec l'addition du mot ةركذت comme explication.

Si le terme que l'on a proposé n'est pas clair pour le lecteur ne connaissant pas suffisamment les termes touristiques, c'est un terme original qui ne s'interfère pas avec d'autres concepts dans le tourisme ; il imite l'appellation originale d'une manière qui ne touche pas le sens.

### 3.3. Modèle n° 3 : *Touriste en croisière ; Croisiériste*

*Croisiériste* est nom masculin composé de la racine « Croisière » et du suffixe « iste ». Il est défini dans le dictionnaire Larousse comme suit :

Personne qui fait une croisière touristique.

Entreprise commerciale spécialisée dans les croisières.

Concernant *touriste en croisière*, *touriste* est un nom masculin, emprunté au terme anglais 'tourist' apparu en 1803 et défini dans *le petit dico du tourisme* (Viret, 2012) comme suit : « visiteur temporaire qui séjourne au moins une nuit ou plus de 24 heures dans un lieu qu'il visite pour des motifs de loisirs ou d'affaires ». Cependant, *croisière* est un nom féminin dérivé du verbe *croiser* auquel est ajouté le suffixe « ière », et défini dans *le petit dico du tourisme* : « voyage d'agrément que l'on fait sur un bateau ou un navire de plaisance. Donc *touriste en croisière* veut dire un *touriste qui voyage dans un bateau ou un navire de plaisance* ».

On mentionne que « *touriste en croisière* » reflète un seul et unique sens, qui représente le premier sens du terme *croisiériste* et aucun avec le deuxième sens du terme.

Dans le corpus, une seule traduction a été proposée :

سائح عابر(سائح في رحلة بحرية)

Pour la partie « رباع حئاس », aucune définition précise n'a été retrouvée dans les lexiques et dictionnaires arabes. Nous pensons que le traducteur a employé « رباع » en s'appuyant sur le terme *croisière* dérivé du verbe *croiser*. Cette traduction ne représente aucun des sens du terme original français et peut même donner un faux sens.

Cependant, la phrase explicative entre parenthèse (سائح في رحلة بحرية) exprime le premier sens du terme original et a la même signification que *Touriste en croisière*, où chaque mot de l'expression a été traduit par son équivalent arabe .

Nous constatons que le traducteur n'a pas donné d'importance au deuxième sens du terme *croisiériste* représentant la personne ou l'entreprise qui organise les croisières. Et ce, vu que le terme *croisiériste* a été précédé, dans le corpus, par l'expression *Touriste en croisière*, séparée par le point-virgule utilisé pour distinguer deux phrases qui sont unies dans le sens, où la première est la base de la seconde.

Nous pensons que la traduction la plus adéquate serait : ة.يرحب ةلحر يف حئاس.

Mais dans le cas où le terme français *croisiériste* est posé seul, le traducteur devrait obligatoirement donner deux traductions différentes.

### 3.4. Modèle n°4 : Cyclotourisme

Le cyclotourisme est nom masculin composé de deux parties, la première (cyclo) du terme *cyclisme* et du mot *tourisme*. Ce terme est apparu pour la première fois par Paul de Vivier en 1988, premier à émettre l'idée du voyage à bicyclette (Jean-Baptiste, 2019). Le cyclotourisme est connu aussi sous le nom de *tourisme à bicyclette*, pratique du vélo comme moyen de divertissement sans aucun esprit de compétition. Il est défini par Jacques Vicart, Président d'honneur de la fédération française du cyclotourisme comme suit :

*Le cyclotourisme n'est pas une discipline réservée à une catégorie particulière d'individus ; c'est au contraire pour tout un chacun l'art de voyager à bicyclette, qui peut se pratiquer individuellement, en famille ou en groupe, et aussi en tous lieux, en toutes saisons, à tous les âges et à peu de frais, selon les possibilités physiques de chacun et le temps de loisir dont il dispose, sur des parcours allant de quelques dizaines à plusieurs centaines de kilomètres, en une ou plusieurs étapes, suivant des itinéraires étudiés à l'avance ou simplement au gré des circonstances, en toute liberté et indépendance, pour le seul plaisir qu'il procure et pour conserver ou recouvrer sa santé. C'est donc une activité de plein air où l'esprit de compétition avec les autres est totalement exclu.*

Ce que l'on remarque à partir des définitions est le fait que le cyclotourisme est loin d'être une pratique compétitive et qu'il est une activité de divertissement au premier degré. Contrairement aux autres termes, une seule traduction a été proposée dans le corpus pour le terme cyclotourisme تاج اردل اب ةح ايس

Le traducteur a proposé pour le terme *cyclotourisme* l'expression composée de (ةح ايس + une préposition qui montre l'instrument avec lequel l'action est faite. Donc ةح ايس comme équivalent du mot *tourisme* et تاج اردل pour *cyclo* de *cyclisme*, qui veut dire *sport à bicyclette*.

Nous n'avons pas trouvé d'équivalents précis pour «تاج اردل اب ةح ايس» dans les dictionnaires et lexiques arabes mais nous avons trouvé, dans des sites touristiques, l'emploi de "ةج اردل اى لى ع لوجتلا «أ» ةيى ااولا تاج اردل اى لى ع ايس".

Nous pensons que l'équivalent le plus adéquat au terme français est : "ةح ايس ل ا" ةيى ااولا تاج اردل اى لى ع ايس، en ajoutant l'adjectif 'ةيى ااولا' pour déterminer le type de bicyclette utilisée, car en langue arabe le mot ةج اردل اى لى ع ايس plus autres adjectifs peuvent donner plusieurs types de bicyclettes comme : ةج اردل اى لى ع ايس ةج اردل اى لى ع ايس، ةيى ااولا تاج اردل اى لى ع ايس، ةيى ااولا تاج اردل اى لى ع ايس.

#### 4. Les erreurs commises dans la traduction des termes touristiques

L'analyse de notre corpus basé sur quelques traductions des termes touristiques, nous a permis de déterminer plusieurs erreurs commises par le traducteur. Il s'agit :

- a. de la multitude des traductions pour un seul terme, car la plupart des termes du *Lexique unifié* avaient deux ou plusieurs traductions, atteignant parfois quatre ou cinq traductions, et cette pluralité terminologique augmentera inévitablement le problème de l'unification du terme arabe ;
- b. du manque de familiarité du traducteur avec toutes les caractéristiques et détails du terme français original et sa signification précise, conduit à la mauvaise transmission des informations au destinataire ;
- c. de l'emploi par le traducteur du même terme arabe comme traduction de différents termes français ;
- d. de l'utiliser de traductions ou de mots peu courants et absents dans les dictionnaires arabes ;
- e. du mauvais emploi de traduction explicative par le traducteur pour certains termes, soit en plaçant une explication qui n'a rien à voir avec le terme d'origine et qui n'implique pas le sens correct, soit en fournissant l'explication d'un sens différent du terme traduit en lui-même.
- f. de l'ignorance de la terminologie arabe existante et disponible dans les différents domaines qui appartiennent au tourisme, comme l'aviation.

#### 5. Problèmes de traduction des termes touristiques

Le traducteur, lors du transfert de ces termes, a rencontré certains problèmes et difficultés en raison de leur nature particulière, dont le plus important est :

- a. la multitude du sens du terme dans la langue source, où il y a des termes dans la langue française qui dénotent des significations multiples, par exemple le terme : *croisiériste* en langue française dénote deux significations, ici le traducteur doit préciser le contexte afin de pouvoir choisir le terme approprié ;
- b. la multidisciplinarité du domaine du tourisme, la diversité de sa terminologie, et l'émergence d'un grand nombre de termes et de leurs différents concepts dans différents domaines ;
- c. le manque de dictionnaires et de lexiques dans le domaine du tourisme en langue française et sa rareté en langue arabe ;



- d. la présence de deux termes ou plus dans la langue source ;
- e. des mots-valises en français ou des termes composés ou le traducteur peut arriver à un sens faux en étudiant et analysant chaque mot séparément ;
- f. le manque de familiarité du traducteur avec les nouveaux termes touristiques ;
- g. les traductions multiples pour un seul terme, malgré la présence de quelques traductions précédentes ; le traducteur trouve une difficulté à choisir le terme approprié car il existe plusieurs traductions en langue arabe du même terme, ce qui entraîne à la confusion et l'inexactitude.

## Conclusion

Bien que la traduction des termes touristiques semble assez simple et facile, le traducteur rencontre en fait des difficultés à traduire ce type de termes. Pour que ce dernier puisse faire face à ces obstacles et pouvoir choisir un terme équivalent exact, claire et simple, il doit avoir certaines compétences et suivre quelques normes.

Après étude et analyse, nous remarquons que la majorité des termes ont soit une seule traduction qui n'est pas correcte soit deux traductions ou plus. On trouve des traductions conformes, d'autres qui ne correspondent pas au sens original, qui ont plusieurs sens et d'autres qui sont ambiguë et donnent plusieurs interprétations.

Lors de la traduction des termes touristiques du français vers l'arabe, le traducteur a employé la traduction descriptive, la modulation et la traduction littérale (mot à mot), et dans le cas d'absence d'équivalent dans la langue cible, il a recours à la traduction explicative ou l'explicitation afin d'éviter toute ambiguïté chez le lecteur cible et ne pas trahir l'auteur source. Toutes ces tentatives sont faites dans l'objectif d'arriver à la traduction la plus proche du texte source.

La traduction du terme touristique ne se fait pas de manière aléatoire et arbitraire car la traduction du terme en général et du terme touristique en particulier nécessitent une méthodologie spécifique et précise qui commence par la recherche et la documentation dans la langue d'origine, ainsi que la consultation des traductions précédentes, afin d'éviter de développer de nouveaux termes et les traductions multiples du même terme.

Nous invitons par conséquent les professionnels du domaine et les traducteurs spécialisés à donner plus d'importance à la traduction touristique. En outre, les pays arabes devraient créer des établissements et institutions qui s'intéressent et

s'occupent de la traduction des termes touristiques, en raison de la place occupée par le secteur du tourisme dans le monde, pour une meilleure connaissance de l'autre et des échanges culturels efficaces.

## Bibliographie

Agorni, M. 2012. Tourism communication : translator's responsibility in the translation of cultural difference, PASOS. *Revista de Turismo y Patrimonio cultural*, vol.10, num.4, Universal de La Laguna EL Sauzal (Tenerife), Espana.

Baynat Monreal, E. et al. 2012. « Pour l'élaboration d'un dictionnaire de promotion hôtelière français-arabe : exemple de collaboration scientifique internationale entre Valence et Tanger ». *Synergies Espagne*, n° 5, p. 129-147. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne5/baynat.pdf> [consulté le 28 Juin 2021].

*Cambridge Dictionary*. (s.d.). [En ligne] : <https://dictionary.cambridge.org/> [consulté le 21 juin 2020].

Dann, G.1996.*The Langage of tourism: a sociolinguistic perspective*. Oxon : CAB Intertional Cop.

Jean-Baptiste. 2019. Cyclotourisme : histoire du voyage à vélo.[en ligne] : <https://www.citycycle.com/9853----cyclotourisme-histoire-voyage-a-velo/> [consulté le 28 Juin 2021].

Dubois, J. et al. 2001. *Dictionnaire de linguistique*. Larousse.

Educalingo. (s.d.). [En ligne] : <https://educalingo.com/fr/> [consulté le 06 juillet 2020].

*Glossaire: les mots du tourisme*. 1999. [En ligne] : <https://www.monde-du-voyage.com/voyager/glossaire.php> [consulté le 20 juin 2020].

La langue française. (s.d.).[En ligne] : <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/> [consulté le 28 juin 2021].

*Larousse 1 dictionnaire encyclopédique noms, communs*.1994. Sélection du Reader'sDigest.

Le Glossaire du Tourisme. (s.d.). [En ligne] : <https://www.bourse-des-voyages.com/glossaire-tourisme/eductour.html> [consulté le 21 juin 2020].

*Lexique unifié des termes des sciences du tourisme. Lexiques unifiés*, n° 15. Bureau de coordination et d'arabisation de l'Organisation arabe de l'éducation, la culture et la science.

Mounin, G. 1963. *Les problèmes théoriques de la traduction*. Editions Gallimard.

Ortolang. (s.d.). [En ligne] : <https://www.cnrtl.fr/etymologie/touriste> [consulté le 28 juin 2021].

Sprová, M.1995. « La traduction, confrontation de deux expériences cognitives ». *Intellectica*, vol. 1, n° 20, p. 157-170.

Viret, E. 2012. *Le petit dico du tourisme*. Thasiniphone, Volontaire Internationale auprès de l'Université Nationale du Laos). [En ligne] : <https://emilieviret.files.wordpress.com/2012/01/lexique-complet-nlle-presentation.pdf> Felber1985. Standardization of Terminology, Vienna [consulté le 21 juin 2020].

## Notes

1. Dann Graham chercheur Britannique dans le domaine du Tourisme.
2. Explicitation est en traduction un procédé d'adaptation au lecteur étranger
3. Modulation : ce procédé consiste à effectuer un changement de point de vue d'une langue à l'autre.

4. La traduction explicative : le traducteur met une phrase entre parenthèse expliquant le terme pour permettre au destinataire de mieux comprendre le terme source. Le traducteur fait recours aussi souvent à cette stratégie, lorsqu'il est confronté à un terme culturel difficile à exprimer, il met donc une phrase expliquant le terme étranger, et contribue également à transmettre la culture de la langue maternelle.





ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

# Altérité et interculturalité dans les blagues populaires algériennes

Oumelaz Sadoudi

Département de Langue et Littérature françaises  
FLL Université de Bejaia, Algérie  
oumelaz.sadoudi@univ-bejaia.dz

<https://orcid.org/0000-0002-7369-6155>

Reçu le 08-02-2021 / Évalué le 13-03-2021 / Accepté le 23-04-2021

## Résumé

Les blagues sont des textes humoristiques produits par un large public, elles s'inscrivent dans la tradition orale. Elles se transmettent de bouche à oreille, circulant dans des groupes plus en moins homogènes par rapport à plusieurs critères (âge, sexe, etc.). Par la suite, les blagues finissent dans des recueils écrits. De cette manière, elles se diffusent dans le monde entier. Elles constituent, ainsi, des supports pertinents, dans et à travers lesquels s'expriment, se confrontent et se diffusent l'imaginaire, les croyances et les contenus culturels. Autrement dit, les blagues sont des textes humoristiques dans lesquels s'inscrivent et à travers lesquels se diffusent, s'affrontent et interagissent les culturèmes, c'est-à-dire les représentations, les jugements populaires, les stéréotypes, les implicites d'une langue et les connotations à charge culturelle. Cet article traite un corpus de blagues populaires algériennes dont l'effet humoristique est fondé sur l'exploitation des culturèmes (éléments ou contenus à charge culturelle). Ce type de blagues sont généralement intraduisibles, c'est pourquoi même si elles sont comprises (sens explicite), elles ne font pas pour autant rire ceux qui n'accèdent pas aux culturèmes, alors que d'autres éclatent de rire.

**Mots-clés :** altérité, interculturalité, humour, blagues, représentations, stéréotypes, culturèmes

### الأخر وتعدد الثقافات في النكت الشعبية الجزائرية

#### ملخص

النكات هي نصوص فكاهية ينتجها عامة الناس ، وهي جزء من التقليد الشفهي. تنتقل عن طريق الكلام الشفهي ، ويتم تداولها في مجموعات أكثر فأكثر تجانساً فيما يتعلق بعدة معايير (العمر ، الجنس ، إلخ). ثم تنتهي النكات في مجموعات مكتوبة. بهذه الطريقة ، انتشروا في جميع أنحاء العالم. وبالتالي فهي تشكل دعائماً ذات صلة ، يتم من خلالها التعبير عن الخيال والمعتقدات والمحتوى الثقافي ومواجهتها ونشرها. بعبارة أخرى ، النكات عبارة عن نصوص فكاهية يتم تدوينها ويتم من خلالها نشر الثقافات ومواجهتها والتفاعل مع بعضها البعض ، أي التمثيلات والأحكام الشعبية والقراب المنطوية والضمنية "اللغة والدلالات الثقافية". تتناول هذه المقالة مجموعة من النكات الشعبية الجزائرية التي يعتمد تأثيرها الفكاهي على استغلال الثقافات (عناصر أو محتويات ذات عبء ثقافي). هذه الأنواع من النكات غير قابلة للترجمة بشكل عام ، وهذا هو السبب في أنه حتى لو تم فهمها (معنى صريح) ، فإنها لا تزال لا تضحك بعض الأشخاص الذين لا يمكنهم الوصول إلى ثقافتهم بضحك عليها الأخرى.

**الكلمات المفتاحية:** الاختلاف ، بين الثقافات ، الدعاية ، النكات ، التمثيلات ، الصور المنطوية ، الثقافات

## Otherness and interculturality in Algerian popular jokes

### Abstract

The jokes are humorous texts produced by the broad public, they are part of the oral tradition. They are transmitted by word of mouth, circulating in groups that are increasingly less homogeneous with respect to several criteria (age, sex, etc.).

Afterwards, the jokes end up in written collections. In this way, they are spread throughout the world. They thus constitute relevant supports in and through which the imaginary, beliefs and cultural contents are expressed, confronted and spread. In other words, jokes are humorous texts in and through which culturems, i.e. representations, popular judgements, stereotypes, implicit language and culturally charged connotations are expressed, confronted and interacted. This article deals with a corpus of Algerian popular jokes whose humorous effect is based on the exploitation of culturems (culturally charged elements or contents). This type of jokes are generally untranslatable, which is why even if they are understood (explicit meaning), they do not make some people who do not have access to the culturems laugh, while others laugh out loud.

**Keywords :** otherness, interculturality, humor, jokes, representations, stereotypes, culturems

## Introduction

Tout d'abord, il est important de souligner que toutes les notions de rire, d'humour, de comique relatives au champ du risible ne sont pas assez saisissables, elles ne sont pas stables. En revanche, « toutes les théories s'accordent sur le fait que le rire est à base d'une contradiction, ou d'une opposition, ou encore d'une incongruité inattendue et surprenante » (Sadoudi, 2017b :397). Ainsi :

*Pour Henri Bergson (1900), le rire naît de l'opposition entre l'humain et l'automate d'où sa célèbre formule « Le rire c'est du mécanique plaqué sur du vivant ». Quant à Sigmund Freud (1905), le rire surgit par l'opposition avec certaines bribes du refoulé. La théorie du rire la plus récente est celle de Daniel Sibony (2010) qui est une sorte de synthèse et même un dépassement de la théorie de Freud et de Bergson. Pour lui, le rire est considéré comme un coup heureux dans le jeu des entre-deux (Ibid.).*

Si le rire est à base d'une incongruité, en quoi consiste-t-il dans les blagues exploitant les culturemes algériens et les représentations populaires des Algériens ?

Le terme cultureme est employé pour la première fois par Luc Collès formé sur le même modèle que *morphème*, *monème*, *sémème*. Il réfère à *un contenu à charge culturelle*. À la différence du concept des *charges culturelles partagées* (CCP) de Galisson, Collès considère que les mots peuvent avoir des charges culturelles partagées différentes :

*Galisson fonde son approche sur la distinction qu'il opère entre culture savante et culture comportementale (ou « culture partagée »). [...].*

*[Ce] que Galisson appelle « mots à charge culturelle partagée » et qu'avec les auteurs de *Que voulez-vous dire ?* (1998) j'appellerai plus tard « culturemes ».*

*Ce sont ces mots que l'on se propose d'inventorier, de définir et de consigner dans un auto-dictionnaire (constitué au fil de l'apprentissage). Cette entreprise, qui consiste à accéder à la culture partagée par le lexique, présente l'avantage de ne pas séparer l'enseignement de la culture de celui de la langue. [...].*

*[...], d'une culture à l'autre, la langue ne découpe pas la réalité de la même façon, des signes dits équivalents (procédant d'un même référé) peuvent avoir des signifiés identiques et des charges culturelles partagées (des CCP) différentes. Ainsi, le mot « vache » désigne, en Inde comme en France, la femelle du taureau, mais sa CCP diffère d'un pays à l'autre : en Inde, elle est protégée parce que sacrée, alors qu'en France elle est exploitée parce que nourricière. (Luc Collès<sup>1</sup> : 6).*

Pour Collès, même si les mots peuvent avoir des signifiés identiques, ils ont des charges culturelles partagées différentes. Par exemple, le mot « vache » c'est pour tout le monde la femelle du taureau et c'est la définition que donne d'ailleurs le dictionnaire. Mais si vous prenez un dictionnaire comme *Le Petit Robert*, vous ne verrez pas les différentes représentations de la vache en occident et en Inde. En Inde, la vache est sacrée et dès qu'on dit « vache », on a une attitude de respect alors qu'en occident et ailleurs qu'en Inde, on pense plutôt à sa consommation (lait, chaire, etc.).

Il est à souligner que cet article constitue une synergie de ma proposition de communication orale soumise, en janvier 2016, au colloque international de l'Université Mohammed Seddik Benyahia de Jijel, mais qui n'a pas eu lieu, prévu pour les 11 et 12 Avril 2016, sous le thème «Foreign Language Teaching in Algeria and Anthropological and Socio-Cultural Paradigms» et de mon article de communication, non publié dont j'ai gardé le même titre, soumis, en janvier 2017, au comité scientifique de lecture du colloque international organisé par LIRADDI, intitulé *Regards croisés sur les discours de l'altérité dans l'espace méditerranéen* qui s'est tenu à Alger les 5 et 6 décembre 2016.

De plus, il est à préciser que les blagues suivies de/dénotées par l'expression « Blague transcrite par O. S. » sont des blagues qui m'ont été racontées depuis ma tendre enfance et que j'ai pris soin, dans cet article, de transcrire et d'analyser.

## 1. Caractéristiques des blagues du génie populaire algérien ?

Puisque les blagues sont des productions populaires anonymes qui se diffusent et se partagent dans tous les bouts du monde voire avec l'influence de l'internet, alors comment peut-on décider ou délimiter les blagues algériennes ? Est-ce seulement par

le fait qu'elles figurent dans des livres et/ ou sites de recueil d'auteurs algériens ? Ou du fait qu'elles sont racontées souvent entre des Algériens ou encore par le fait qu'elles sont attribuées aux Algériens, c'est-à-dire des blagues stéréotypes sur les Algériens ?

Tous ces éléments, cités ci-dessus, sont loin d'être décisifs, car tout auteur d'origine quelconque peut les recenser dans ses recueils à son tour ou bien attribuer les mêmes stéréotypes à une autre identité nationale, culturelle et religieuse, ... ou à un autre individu, comme les blagues sur les présidents.

Je pense qu'il y a deux éléments plus profonds et décisifs qui nous permettent de qualifier certaines blagues algériennes, car leur production, leur compréhension, voire surtout l'arrivée de la récompense et de l'effet humoristique demandent des connaissances des parlers algériens concernant les blagues à base de jeux de mots en arabe dialectal, en kabyle ou des variétés de ces derniers. Il en est de même pour les blagues à base d'interférences entre l'arabe et le kabyle ou entre un parler algérien avec des régions algériennes ou des pays voisins, l'arabe égyptien par exemple (à une certaine époque, avant l'arrivée des films mexicains et turcs, où la chaîne algérienne ne passait que des films égyptiens), une autre langue étrangère comme le français, dans la plupart des cas et l'anglais.

Par ailleurs, nous avons des blagues dont l'humour ou la cause du rire réfère et traite de contenus politiques, socioculturels, historiques typiques des Algériens ou à l'Algérie : crises et catastrophes naturelles ou humaines qui ont touché l'Algérie comme la crise politique et économique pendant la présidence de *Chadli Benjedid*, les années noires et le terrorisme, le printemps noir (berbère), les tremblements de terre, l'augmentation des prix ... Nous avons aussi des blagues avec la presse écrite et les caricaturistes qui présentent et commentent d'une façon humoristique les événements de l'actualité algérienne. Ou encore des blagues traitant des habitudes et des interdits relatifs à la société algérienne. De même, il faut mentionner les blagues stéréotypes que certains Algériens attribuent à d'autres Algériens de régions, de langue et de culture un peu différentes : des blagues sur les Mascariens par exemple (habitants de Mascara, une région algérienne située au nord-ouest du pays), comparables aux blagues sur les Belges (chez les Européens) et aux Abdéritains (chez les Grecs anciens).

## 2. Blagues algériennes exploitant les culturèmes

### Blague n° 1 (transcrite par O. S.)

Une paysanne algérienne a acheté du parfum pour homme et en met quotidiennement ; après l'avoir remarqué chaque jour, son père lui fait des remarques et lui demande des explications. Et sa fille lui répond ainsi :



- « Tebyam ay tqetġam uma d riġa n sen » (Vous voulez nous interdire même leur parfum !!!!!).

Cette blague est construite autour d'un interdit ou d'un tabou social, relatif à la culture kabyle et arabo-musulmane, interdisant aux femmes et aux filles de fréquenter ou d'être en contact avec les hommes sauf ceux de leurs familles. Les expressions « parfum pour hommes » et « leur parfum » sont exploitées au sens littéral et par métonymie elles renvoient à « l'odeur d'un homme » et « là présence/compagnie de l'homme, être viril ». Cette blague sous-entend, avec une bonne dose d'exagération, que les Algériens ont une conviction radicale concernant ce tabou en censurant même le parfum pour homme aux filles et cela présuppose que les Algériennes en ont assez.

### **Blague n° 2 (transcrite par O. S.)**

Un père algérien ivre à mort rentre chez lui à une heure du matin. Après avoir frappé mainte fois à la porte, sa fille aînée a fini par se réveiller et lui ouvre.

Et un moment après l'avoir dévisagée, il regarde directement sa montre, il lui dit à haute voix et avec un ton sec :

- Qu'est-ce que tu fais dehors à cette heure-ci ???!!!

Cette blague met en relief le fait que le tabou et l'interdit ont un effet plus puissant que l'alcool, « les filles ou les femmes ne doivent pas marcher seules le soir ou être à l'extérieur de la maison à une heure tardive ». Même si le père est ivre, voyant sa fille et puis l'heure tardive affichée sur sa montre, ces deux éléments, lui ont fait surgir l'interdit, en activant des représentations péjoratives. Seulement, l'effet de l'alcool l'a laissé penser qu'il est à l'intérieur de la maison et que c'est sa fille qui est à l'extérieur.

### **Blague n° 3 (transcrite par O. S.)**

Un jour, un Algérien et sa femme en voiture, une fois arrivés devant le feu rouge, il s'arrête.

Quelques secondes après, sa femme lui demande : « Mais pourquoi tu t'arrêtes ? »

Son époux répond : « Rani nestena *lakhdar* » (j'attends *le vert*).

Puis, automatiquement, son épouse sort et monte sur le siège de derrière !!!

Cette blague est à base d'un calembour phonique en arabe « *lakhdar*, nom commun » et « *Lakhdar*, nom propre » et d'un culturème non verbal qui s'exprime par la réaction de l'épouse. Dans l'habitus algérien (ou chez certains Algériens), on laisse le plus souvent le siège de devant aux hommes ou aux personnes âgées, car cela est signe de respect. Cependant, chez les Occidentaux, voire dans le savoir-vivre des bourgeois et des célébrités, on garde la place de derrière, le chauffeur, d'une voiture pour la personne importante, signe de respect, de discrétion, de protection ...

**Blague n° 4 (sur le site [www.algeriemusique.free.fr](http://www.algeriemusique.free.fr))**

Ce sont des terroristes qui prennent en otage une maison où se trouve un couple....

Un des terroristes pointe l'arme sur la femme et lui demande :

- Comment tu t'appelles ? La femme répond je m'appelle Aïcha !!

Le terroriste répond : ah ! Tu t'appelles comme ma mère,.....je.....ne vais pas te tuer.

Et le terroriste pointe son arme sur l'homme et lui demande comment tu t'appelles ?

Le gars répond : « Asmi Mohamed, bessah fi kartier tehi on m'appelle Aïcha !!!! »  
(Je m'appelle Mohamed, mais dans mon quartier, on m'appelle Aïcha).

Cette blague tourne autour de la notion *homme* « viril, puissant, courageux, ». Le fait que l'époux s'attribue le prénom d'une femme exprime un culturème « attitude insultante » chez les Algériens, les maghrébins, que ce soit chez les kabyles et les Arabes en général. L'incongruité s'exprime par le fait, qu'il s'est donné un prénom de femme, qu'il s'est auto insulté, afin de se protéger. Le terme *argaz* en kabyle ne signifie pas seulement *homme* au sens de « mâle » ou « viril », mais il a aussi des charges culturelles : « fort », « courageux », « protecteur », « homme de parole », « responsable » qui sont celles de toutes les cultures anciennes et patriarcales.

**Blague n° 5 (transcrite par O. S.)**

Dans un faux barrage, les terroristes arrêtent un bus. Une fois à l'intérieur, ils demandent à chaque individu son nom et puis lui demande de réciter la sourate portant le même nom (titre) que son prénom. Et celui qui la récite mal ou avec des erreurs sera tué sur place.

Pour le premier homme, le terroriste demande : « comment tu t'appelles » et l'homme répond : « je m'appelle Yacine ».

Le terroriste réplique : Alors récite la sourate Yacine. Et l'homme réussi à la réciter correctement.

L'homme suivant tremble de peur et une fois interrogé de la même façon par les terroristes : « comment tu t'appelles ? ». Il répond : « je m'appelle Fatiha ».

Cette blague est sur le même principe que la précédente. De plus, elle met en relief l'expression d'une représentation populaire vis-à-vis de la sourate *El Fatiha*, à part le contenu « première sourate du Coran », en lui accrochant une représentation de « la sourate la plus facile à mémoriser, la plus connue de tous ».

**Blague n° 6 (transcrite par O. S.)**

Un jeune kabyle issu de parents d'origines et de religions différentes.

Un jour il s'est rendu auprès d'un imam pour lui demander conseil :

- Dois-je suivre din yemma (la religion de ma mère) ou din vava (religion de mon père), dit le Kabyle.

- Ne suis ni din yemma-k (religion de ta mère) ni din vava-k (religion de ton père), suis din rebbi (religion de Dieu), répond l'imam.

«Din yemma», «din vava» et «din rebbi» correspondent respectivement en arabe classique à «dina oumi», «dina abi» et «dina rabbi». Ces expressions constituent ou laissent entendre en kabyle des jurons avec ellipse de *n'adin* ou *inal din* correspondant à *soit maudit la religion*. Qui est un outrage à dieu ou un juron/ blasphème vis-à-vis de la religion de Dieu.

L'effet risible provient d'une part du fait que l'équivalent de la traduction littérale de l'arabe classique en kabyle est plutôt un juron ou encore que le même équivalent de l'arabe classique correspond à (religion de ma mère, de mon père et de Dieu), dit seulement en kabyle constitue un blasphème. D'autre part, il vient du fait qu'elles sont aussi reprises par l'imam, donc lui-même a émis ou prononcé les jurons.

### **Blague n° 7 (transcrite par O. S)**

Une famille kabyle s'apprête à demander la main d'une fille d'une autre famille kabyle très conservatrice (Imrabten) du point de vue religieux.

Une fois chez la famille de la fille désirée, et après avoir fait connaissance avec ses parents, le père du garçon demande de voir la fille pour connaître ses exigences ou sa dote.

- La fille lui répond : « je n'ai qu'une seule condition qui pourra, malgré moi et l'amour que je porte à votre fils, empêcher le mariage. C'est que je ne puisse vivre dans une maison où siffle une cocote minute, chez-nous c'est *haram* (interdit par la religion) »

- Le père du garçon, après l'avoir fixée longuement des yeux, lui dit enfin : « Ass mi dift takukut th teden id neqal im nexteb » (« Le jour où tu réussiras à trouver une cocote minute qui fait l'appel à la prière, nous reviendrons pour demander ta main !! »)

Une cocote minute qui *siffle/ fait appel à la prière* ; ces expressions sur lesquelles s'articule l'effet inattendu et humoristique de la blague fait submerger des présupposés concernant les interdits de la religion musulmane d'après les fatouas de ses savants, dont la majorité sont pour l'interdiction de la musique et des instruments de musique comme la flûte ; par comparaison et exagération, on pourrait finir même, au sens, de cette blague par interdire le sifflement de la cocote minute.

### **3. Blagues à base de quiproquos et de malentendus**

La différence entre *quiproquo* et *malentendu* n'est pas si visible pourtant il en existe bien tout comme leurs noms l'indiquent. Le nom *malentendu* vient de la combinaison entre l'adverbe *mal* et le verbe *entendre* qui pourrait donc avoir pour équivalent *mal comprendre* quelqu'un ou *mal interpréter* l'énoncé de son interlocuteur. On parle souvent de malentendu entre un mari et son épouse, un responsable

et son employé, un enfant et son parent, etc. Quant au nom quiproquo qui vient de « *qui pro quo* » signifiant « *quelque chose pour quelque chose d'autre* », il intervient suite à une erreur de référence ou de dénomination. Il pourrait aussi avoir le sens de *méprise*, le fait de prendre une chose ou une personne pour une autre moins importante ou ayant une représentation/une symbolique dévalorisante.

Dans les blagues ci-dessous, le rire ou l'effet humoristique est provoqué par des quiproquos et des malentendus introduits à l'aide d'interférences linguistiques par homophonie (ou par rapprochement phonique) et/ou polysémie (ou par rapprochement sémique), entre deux systèmes linguistiques différents, employés en Algérie, comme langues maternelles et dans leur variété (kabyle, arabe) ou étrangères (français, anglais).

**Blague n° 8 (transcrite par O. S.)**

Un soir, un Kabyle, assis sur le porche (sor) de sa maison, était en train d'observer le quartier voisin. Soudain, une Française qui se promenait, passant à côté de chez lui, lui dit « bonsoir » et continuait son chemin.

Le Kabyle énervé rétorque :

- Si je suis des "bou l'souar" (un homme de porches), alors toi, tu es de "mi berdan" (une femme de rue).

Cette blague est fondée sur un malentendu entre l'énoncé de la Française et l'interprétation qu'en fait le Kabyle. Le terme *bonsoir* (formule de politesse et de salutation) est reçu par le Kabyle comme une insulte et il lui répond à son tour de façon insultante : la traduction littérale de l'expression kabyle *d mi berdan* en français est « une femme de rue », cette expression dans les deux langues a des connotations péjoratives. Ce quiproquo est activé par l'interférence phonique entre « bonsoir » [bɔ̃swaʁ]/ « bou l'souar » [bu lʃwar]. En kabyle, *l'souar* (porches) est la forme plurielle de *sor* (porche).

**Blague n° 9 (transcrite par O. S.)**

Un jour d'été, un Kabyle a rencontré une Française au bord de la mer, après avoir échangé quelques mots, la Française plonge et appelle le Kabyle :

- C'est votre tour !

Le Kabyle choqué, il a pris un moment pour réfléchir et puis vers quelques secondes la Française crie « Au secours ! Au secours !! ».

Le kabyle lui dit : avant vous me traitez de "bu tartor" (un homme mou et laid) et maintenant "d'asekur" (la perdrix).

De même, cette blague est basée sur un malentendu activé par l'interférence phonique entre le kabyle et le français : « Votre tour » [vɔʁtɔʁ tʊʁ] / « bu tartor » [bu ɬartɔʁ] et « au secours » [o səkuʁ] / « asekur » [asəkʊr]. De plus, la présence de deux

qualificatifs contradictoires crée une confusion chez le Kabyle : *bu tartor* « mou et laid » (dépréciatif, insulte) / *asekour* « mâle de la perdrix », « oiseau habile et beau » (appréciatif, compliment).

**Blague n° 10 (transcrite par O. S.)**

Pendant la rentrée scolaire, dans une école primaire de la région kabyle et dont la langue d'enseignement est l'arabe classique, la maitresse, qui grasseye le R (ر), donne oralement la liste des affaires scolaires aux élèves et parmi elles la *mistara* (la règle en arabe).

Le lendemain un élève arrive avec un petit chevreuil (mis n'taghat).

Cette blague renvoie au malentendu entre la demande de l'enseignante et la compréhension que fait l'élève de l'énoncé de sa maîtresse activé par interférence phonétique entre l'arabe et le kabyle : le rapprochement phonique entre le mot arabe « *mistara* » (prononcé « *mistagha* ») et l'expression en kabyle « *mis n'taghat* ».

**Blague n° 11 (sur le site <http://www.forum-algerie.com/humour/55169-blagues-en-vrac-6.html>)**

Un Sénégalais fait visiter à un Algérien son pays. L'Algérien remarque que tout le monde y dort là-bas, alors il demande à son ami :

- Qu'est-ce qu'ils ont tous à dormir ?

Le Sénégalais répond :

- La mouche tsétsé les a piqués.

Puis l'Algérien décide de faire visiter à son ami l'Algérie. Le Sénégalais remarque que tout le monde est énervé, et il demande à son ami :

- Pourquoi sont-ils tous énervés ?

L'Algérien lui répond :

- La mouche kila " mouchkila " les a piqués. (le problème les a piqué).

Cette blague est à base d'un rapprochement phonique entre un terme en français et un autre en arabe : *mouche* [muʃ] (tsétsé) et *mouch\**- [muʃ] (-kila\*). De plus, cette blague véhicule une certaine représentation : « les Algériens sont toujours, nerveux, pris par de nombreux problèmes ». Cette représentation a été aussi mise en relief par Fallag, dans son spectacle *Djurdjurassique Bled* <sup>2</sup> :

*Ce soir je vais vous dire la vérité crue et nette, eh bien tout ça n'a commencé ni en 1991, 88, 62 ou 1926, ça a toujours été comme ça !!! Depuis la nuit des temps ! Parce que nous sommes un peuple trop nerveux ! On n'arrive à rien faire sur la longueur. Soit on se contente de rien, soit on veut tout, tout de suite !*

**Blague n° 12 (transcrite par O. S.)**

Un matin, un garde communal algérien, qui ne connaît rien en français, croise une jolie fille et lui annonce : « enti chaba » (tu es jolie).

La fille réplique : « Attention ! ».

Une fois, arrivé à son poste de travail, il demande à son collègue, qu'est-ce que signifie le mot *attention* en arabe, il lui répond : « c'est *balak* ».

L'après-midi, il retrouve un ami qui l'invite pour la soirée et il lui répond : « Attention neji attention menjich » (Attention je viens, attention je ne viens pas).

Cette blague contient un calembour sémique qui s'articule sur une interférence lexicale : terme *balak* arabe est polysémique signifiant « attention » et « peut-être ». Ensuite, elle met en relief que le terme *attention* est un équivalent du terme *balak* en arabe dans un contexte précis exprimant un avertissement dans l'énoncé de la fille. Par contre, il ne peut pas s'employer dans le dernier énoncé du garde communal, pour signifier *peut-être*.

**Blague N° 13 *What time is it* (transcrite par O. S.)**

C'était l'histoire d'un Kabyle, dans un parc, assis sur un banc en train d'éplucher une orange et un touriste américain lui demande : *what time is it* ?

Le Kabyle rétorque : *timizit negh tasemamt w'Allah u te ɣritet* (sucrée ou aigre, je jure par Allah que tu ne la goûteras pas).

Cette blague joue sur un malentendu introduit par la demande du touriste américain et l'interprétation qu'en fait le Kabyle, activé par l'interférence phonique, le rapprochement phonique entre deux systèmes linguistiques différents, entre les deux expressions en kabyle et en anglais : *what time is it* [wat taim iz it] ≈ *wa timizit* [wa timizit].

**4. Blagues exploitant les représentations populaires relatives aux événements sociopolitiques et historiques des Algériens**

**Blague n° 14 (Lounis Dahmani, 2007 : p.6)**

Années 70. Sous le régime du Président Boumediene, l'Algérie prospère mais ne tolère aucune protestation politique. Un jour Boumediene décide de tester lui-même sa côte de popularité en allant dans la rue incognito. Puis il entre au cinéma et demande au guichet :

-une place pour le sang des martyres

L'agent :

-Le film n'a pas encore commencé c'est les actualités.

En y pénétrant il trouve son discours politique en projection et tous les téléspectateurs debout qui applaudissent et cris « vive Boumediene ! ». En découvrant

cela Boumediene stupéfait, il se demande « par Allah ! Est-ce possible ?! Le peuple m'aime vraiment !! ».

Et juste après son voisin occupant la place à côté de lui le secoue et lui dit en tremblant « Eh lève-toi vite !! Sinon la police va t'embarquer !! »

Cette blague exprime les représentations autour d'une certaine dictature imposée par la force sur les Algériens, durant les années de présidence Boumediene.

**Blague n° 15 (Lounis Dahmani, 2007 : p.4)**

Une vieille dame consulte un marabout :

- Ô puissant marabout, j'ai consulté quantité de médecins, et aucun n'a pu guérir mon fils du mal mystérieux qui le ronge, tu es mon dernier recours !

Le marabout :

- Suis mes conseils à la lettre et ton fils guérira ; suspend la photo d'un âne au-dessus de sa tête pendant 40 jours et le mal qui l'habite disparaîtra !

Plus tard, une voisine arrive rendre visite au malade et dit à la vieille :

- les gens vont se moquer de toi si tu laisses cette photo d'âne. Mets plutôt celle de Chadli...lui aussi c'est un âne et au moins tu auras la paix.

Le lendemain, la vieille secoue son fils pour prendre son café et ce dernier découvre la photo de Chadli accrochée sur le mur au-dessus de sa tête et fait un arrêt cardiaque.

Puis la vieille retrouve le marabout en l'accusant :

- Assassin ! Mon fils est mort ! A cause de toi !

Le marabout rétorque :

-Tu as fait ce que je t'ai dit à propos de la photo ?

La vieille répond :

- Oui, j'ai mis une photo de Chadli...

Le marabout réplique :

- Ben alors, c'est normal que ton fils soit mort... Tu as dépassé la dose prescrite !

Suite à la dégradation de la situation politique et économique des Algériens pendant et à la fin de la république algérienne sous la présidence de Chadli Benjedid, il circulait en Algérie mille et une blagues stéréotypes sur Chadli représentant ses failles et ses incapacités. Ainsi, cette blague du génie populaire algérien, transcrite par Lounis Dahmani, le qualifie comme étant plus bête que l'âne, par exagération.

**Blague n° 16 (Lounis Dahmani, 2007 : p.7)**

10 avril 2004. Bureau du président du Burunda.

Le président du Burunda en lisant les actualités des élections algériennes rétorque :

- Incroyable, ce Bouteflika ! Réélu à 83.69% dès le premier tour !! Je vais l'appeler pour le féliciter !!...Par la même occasion, pourriez-vous m'aider à organiser ma prochaine élection présidentielle ?

Bouteflika répond sans hésitation :

- Pas de soucis ! Je vous envoie mon équipe chargée des élections !

Quelques semaines plus tard, l'agent concerné arrive avec une affiche chez son président :

- Voici le résultat du scrutin !

Le président rétorque tout sûr de lui :

- Inutile ! Je veux apprendre la nouvelle de ma réélection à la radio.

Emetteur de radio :

- Les résultats de l'élection présidentielle viennent de tomber, avec 90% des voix...Abdelaziz Bouteflika est le nouveau président du Burunda !

(Lounis Dahmani, 2007 : p.7)

Cette blague exprime les représentations populaires des Algériens concernant les résultats des élections présidentielles avec le président Bouteflika réélu avec un pourcentage inouï et commente les raisons d'une telle réélection, par la manipulation et la préparation des résultats bien avant les élections. Le paradoxe c'est que Bouteflika est réélu à Burunda. Présupposant que les chargés du déroulement des élections au Burunda ont copié-collé, appliqué à la lettre la technique de l'équipe chargée des élections présidentielles en Algérie, avec une performance par rapport au pourcentage d'élection, où même le nom de leur élu, Bouteflika, n'a pas été modifié.

## Conclusion

Les blagues sont « des pratiques discursives ordinaires et populaires à travers lesquelles les humains depuis l'Antiquité transmettent l'étincelle du rire, d'une personne à une autre, d'une société à une autre, d'un pays à un autre, etc. » (Sadoudi, 2017b : 105). Nous les visualisons comme « des pochettes dans lesquelles les étincelles du rire sont programmées, enregistrées et cachées. » (*Ibid.*). Elles constituent, par excellence, un carrefour de la manifestation des contenus à charge culturelle, des représentations et des jugements populaires.

En quoi consistent l'altérité et l'interculturalité dans les blagues en général, et les blagues algériennes en particulier, traitées ci-dessus ? Le terme altérité signifie autre ou différence, d'où est issu celui de l'alter ego « un autre que moi ».

Dans l'analyse des seize blagues de cet article, l'*altérité* s'explique par la présence, au moins, de deux langues et donc, de deux cultures différentes qu'elles



impliquent. L'*interculturalité*, c'est-à-dire le passage d'une culture à une autre ou encore d'une charge culturelle à une autre (dans le cas de ces blagues, certaines sont différentes et d'autres sont opposées) est une nécessité pour atteindre la récompense humoristique ou l'effet jubilatoire (effet de joie/ludique). Autrement dit, une blague s'articule sur la culture et la langue de l'autre et de soi et la récompense implique l'interculturel, la compréhension, par le passage de l'autre à soi ou de soi à l'autre, l'incongruité ou la différence sur laquelle s'articule une blague, à l'origine de l'effet humoristique.

Les blagues n°1 et n°2 expriment des tabous/interdits sociaux et culturels chez les Kabyles (et les maghrébins en général ayant des origines avec la morale issue de la religion qui y domine), concernant les espaces interdits (personne / lieu / temps) à la femme : *qui ?* (les hommes sauf ceux qui font partie de la famille) ; *où ?* (extérieur au foyer familial) ; *quand ?* (la nuit, temps tardifs de la journée).

La blague n°3 exprime un culturème non verbal, corporel à travers la réaction de l'épouse (quitter le siège de devant et s'asseoir sur le siège de derrière) par respect aux hommes et aux personnes âgées, chez certains Algériens, voire chez les Kabyles.

Les blagues n°4 et n°5 s'articulent sur un culturème verbal qui présuppose que les hommes s'auto insultent en s'attribuant des prénoms de femmes. La blague n°5 véhicule de même une représentation sur le premier verset du Coran « El Fatiha » comme étant la sourate la plus simple à retenir et que tout le monde retient facilement par cœur.

Les blagues n°6 et n°7 s'articulent sur des affinités culturelles relatives à la religion musulmane, s'appuyant et exploitant à la fois les figures rhétoriques, l'ellipse dans la blague n°6 et l'exagération dans la blague n°7.

Les blagues n°8, n°9, n°10, n°11 et n°12 s'articulent sur des culturèmes verbaux opposés (politesse/insulte) chez soi et l'autre qui sont introduits par les ressemblances ou quasi ressemblances au niveau phonétique renvoyant à des sens opposés. Quant à la blague n°12, elle exploite les ressemblances au niveau du sens entre le terme polysémique *balak* de l'arabe dialectal/kabyle ayant pour équivalent « hadari ; yemkin » et le terme français *attention*. Les deux et dans leurs langues respectives constituent des pragmatèmes monolexicaux. Ils s'utilisent dans des contextes pour avertir, prévenir ex. *Attention danger !* ; *balak* il y a danger, *balak aqgun/kalb* (kabyle/arab dialectal) signifiant *attention au chien*. Mais *balak* de l'arabe dialectal/kabyle ne correspond pas parfaitement au terme français *attention* au sens donc de prévention ou d'avertissement. Il s'emploie aussi pour signifier l'incertitude ou la possibilité.

Les blagues n° 14, n° 15 et n° 16 dessinent les représentations et les jugements du peuple algérien concernant ses trois présidents : une dictature totalitaire avec Boumediene, un abrutissement/aliénation avec Chadli et une corruption sans limite avec Bouteflika.

Ainsi, les contenus à charge culturelles, les représentations et jugements populaires d'une société ou d'une communauté se manifestent, s'inscrivent et s'incarnent essentiellement dans leurs pratiques langagières les plus ordinaires, comme les blagues, d'une façon implicite ou explicite, à travers le verbal, le non verbal (comme le corporel ou le gestuel) et le para verbal (comme l'intonation, ou la réalisation phonétique variée d'un même phonème). Ils sont assimilés et reconnus chez les membres d'une même communauté ou société. Par contre ils sont non référentiels ou insignifiants pour les membres appartenant à une autre société, de culture et de langue différentes.

Il est important de souligner que les blagues ont contribué à enseigner, depuis la nuit des temps d'une façon indirecte, libre et non programmée, avec jubilation et sagesse, à comprendre le langage implicite et les contenus à charge culturelle (culturèmes), voire aussi les expressions taboues chez soi et l'autre. Elles impliquent donc un dépassement du sens dénoté et des interprétations du premier degré. C'est pourquoi, elles constituent des supports efficaces et attractifs qui devraient être exploités comme des supports pédagogiques en classe de langue pour mieux assimiler et apprivoiser, avec jubilation, la langue maternelle et/ou les langues étrangères, en découvrant et croisant les culturèmes, les stéréotypes et les non-dits sociaux.

Pour finir cet article, je cite Jean Fourastié qui indique l'une des voies de la connaissance de l'autre : « Dis-moi de qui, de quoi et comment tu ris et je te dirai qui tu es : le rire contribue aussi à la connaissance des hommes. », et par conséquent à la connaissance de leurs langues et leurs cultures.

## Bibliographie

Colles, L. et al. 1998. *Que voulez-vous dire ? : Compétence culturelle et stratégies didactiques*. De Boeck Secondaire.

Colles, L. « *De la culture à l'interculturel* ». [En ligne] :

[http://www.plateformeinterculturelle.fr/IMG/pdf/De\\_la\\_culture\\_a\\_l\\_interculturel\\_1\\_.pdf](http://www.plateformeinterculturelle.fr/IMG/pdf/De_la_culture_a_l_interculturel_1_.pdf) [consulté le 20 octobre 2020].

Colles, L. 2007. « Enseigner la langue-culture et les culturèmes ». *Erudit, Québec français*, n° 146, p. 64-65. [En ligne] : <http://www.erudit.org/apropos/utilisation.html> [consulté le 10 août 2020].

Dahmani, L. 2007. *Blagues made in Algéria*. Beyrouth, Liban.

Fourastié, J. 1984. « Le rire, suite ». Cité par L. Timbal-Duclaux, *Communication et langages*, Volume 59, N° 1, p. 122. [En ligne] : [http://www.persee.fr/doc/colan\\_0336-1500\\_1984\\_num\\_59\\_1\\_1615](http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1984_num_59_1_1615) [consulté le 12 février 2020].

Galisson, R. 1991. *De la langue à la culture par les mots*. Collection didactique des langues étrangères. Paris : CLE International.

Sadoudi, O., Mebarek, T. 2016. « Le nom propre comme indicateur risible ». *Revue algérienne des sciences du langage RASDL*, n°1, p. 6-22.

Sadoudi, O. 2017a. *Caractéristiques, procédés linguistiques et stratégies discursives de l'humour verbal dans les blagues*, Actes de colloque « Humour (dé)former le sens ? », Faculté des lettres et langues, Université Ben M'SIK- Casablanca, sous la direction de Lahcen Ouasmi, Nadia Ouachene et Latifa Idrissi.

Sadoudi, O. 2017b. *Analyse discursive de courtes pratiques humoristiques*. Mémoire de doctorat, option sciences du langage, encadré par le Pr. Taklit Mebarek, Bibliothèque des sciences humaines et sociales, Facultés des Lettres et Langues université Abderrahman-Mira de Bejaia (Algérie).

Sadoudi, O., Mebarek, T. 2017. « Déictiques comme éléments catalyseurs pour faire rire dans les blagues », *Revue El-Tawassol*, N°29, p. 262-269, Université Badji Mokhtar Annaba, Algérie.

*Blagues en Vrac !* [En ligne] : <http://www.forum-algerie.com/humour/55169-blagues-en-vrac-6.html> [consulté 25 décembre 2015].

*Algérie Musique*. Rebrique *Blagues*. [En ligne] : [http://algeriemusique.free.fr/pages/arabe\\_blaque.html](http://algeriemusique.free.fr/pages/arabe_blaque.html) [consulté le 07 février 2021].

Extraits du spectacle *Djurdjurassique Bled* de Fellag. [En ligne] : <http://anglesdevue.canalblog.com/archives/2009/04/01/13216194.htm> [consulté le 23 octobre 2015].

## Notes

1. Colles, Luc. *De la culture à l'interculturel*. p. 6. [En ligne] : [http://www.plateformeinterculturelle.fr/IMG/pdf/De\\_la\\_culture\\_a\\_l\\_interculturel\\_1\\_.pdf](http://www.plateformeinterculturelle.fr/IMG/pdf/De_la_culture_a_l_interculturel_1_.pdf) [consulté le 20 octobre 2020].

2. Extrait du spectacle *Djurdjurassique Bled* de Fellag [En ligne] : <http://anglesdevue.canalblog.com/archives/2009/04/01/13216194.htm> [consulté le 23 octobre 2015].



**Synergies Algérie n° 29 / 2021**

✎

Écritures didactiques  
et didactique de l'écriture :  
Compétences  
enseignantes-apprenantes

✎





# Une démarche de (co)construction des compétences en contexte universitaire algérien : le cas de l'apprentissage des normes de rédaction académique

**Boulanour Yousfi**

Université de Tissemsilt, Algérie

Laboratoire TRADTEC, Université d'Oran 2, Algérie

yousfi.boulanour@cuniv-tissemsilt.dz

<https://orcid.org/0000-0002-3507-2384>

Reçu le 16-03-2021 / Évalué le 13-04-2021 / Accepté le 23-05-2021

## Résumé

Dans cet article nous nous rendons compte d'une expérience professionnelle en contexte algérien. Il s'agit d'un ensemble de situations d'enseignement-apprentissage mises en œuvre dans le but d'amener des étudiants universitaires en fin de cycle du master à développer des compétences méthodologiques et transversales. Ces compétences concernent l'utilisation d'un logiciel-utilitaire pour la rédaction d'un document académique tel que mémoire de fin d'étude, exposé, article scientifique ou communication. Notre objectif est de montrer comment il est possible de mener une démarche active permettant la (co)construction des compétences en classe de langue. C'est une démarche personnelle que nous avons développée au sein de notre établissement d'exercice au cours d'un semestre d'étude.

**Mots-clés :** (co)construction des compétences, besoins méthodologiques, logiciel-utilitaire, normes de rédaction académique

## نهج لبناء (والمشاركة في بناء) المهارات في سياق تعليمي جامعي جزائري: تعلم معايير الكتابة الأكاديمية أنموذجاً

**ملخص**  
في هذا المقال نسرّد تجربة مهنية في سياق تعليمي جزائري. يتعلّق الأمر بمجموعة من الحصص التعليمية التي تم تنفيذها ميدانياً من أجل تمكين طلاب جامعيين في نهاية طور الماستر من تطوير مهارات منهجية وأفقية. تتسمّل هذه المهارات في استخدام برنامج نفعي لتحرير وثيقة أكاديمية مثل نهاية مذكرة تخرج أو بحث تقني أو مقالة علمية أو مداخلة. هدفنا هو إظهار إمكانية تنفيذ أنشطة تسمح ببناء (والمشاركة في بناء) المهارات في فصل تعليم وتعلم اللغة. حيث قمنا بتجربة هذا النهج الشخصي داخل مؤسستنا العملية خلال فصل دراسي.

**الكلمات المفتاحية:** بناء المهارات، الحاجات المنهجية، البرمجيات النفعية، معايير الكتابة الأكاديمية

## An approach to the (co)construction of competencies in the context of Algerian university: the case of learning academic writing norms

### Abstract

This article is about an experiment conducted within the context of Algerian university. It represents a set of teaching-learning situations designed with the

purpose of helping master students in their final year develop methodological and cross-disciplinary competencies. These competencies concern the use of an application-software for the writing of academic documents such as theses, presentations, scientific articles or communications. Our main aim is to demonstrate how it is possible to put into practice an active approach allowing the (co) construction of competencies in a language classroom. It is an approach personally developed in my workplace for a semester of studies.

**Keywords:** competencies (co)construction, methodological needs, application-software, academic writing norms

## Introduction

L'histoire de l'enseignement-apprentissage des langues montre une diversité des pratiques adoptées par des enseignants et des apprenants. Deux grandes orientations peuvent être citées comme démarches pédagogiques en divergence, à savoir le modèle « *transmissif* » et le modèle « *constructif*<sup>1</sup> ». La seconde voie, qui concerne aussi bien des connaissances que des compétences, se propose comme solution alternative aux critiques avancées par les spécialistes à l'égard de la première qui se limite beaucoup plus aux connaissances.

Le modèle de « *construction des compétences* » est fortement lié à la *centration sur l'apprenant*. Ce dernier paradigme a été proposé par opposition à d'autres centrations, à savoir la centration sur le contenu, sur l'enseignant ou sur le matériel. *Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* aborde la notion de la *centration sur l'apprenant* en se focalisant sur les circonstances de cette réorientation méthodologique ainsi que sur ses caractéristiques :

*La notion de centration a surtout été utilisée dans la formule « centration sur l'apprenant » pour marquer un déplacement de focalisation dans la réflexion didactique. Au moment en effet où les méthodologies dominantes, telle la méthodologie audio-visuelle, sont mises en cause, au début des années 1970, comme insuffisamment respectueuses des caractéristiques des apprenants, l'attention se tourne vers ces derniers, considérés dans leurs besoins, leurs intérêts, leurs motivations. En relation au fameux « triangle didactique », le pôle « élève » passe pour avoir été négligé au profit des pôles « enseignant » et « objet/matériaux d'enseignement ». La centration sur l'apprenant se présente donc comme un recentrage sur le sujet, redéfini lieu de l'apprentissage et, complémentirement, comme une relative prise de distance à l'égard tant de l'objet langue que des constructions méthodologiques à visée générale, des méthodes et démarches pédagogiques. (Cuq [dir.], 2003 : 39-40).*

Au sens de De Ketele et al., la centration sur l'apprenant renvoie à deux méthodes complémentaires : « *méthode pédo-centrée lorsque la personne en formation est*



*l'acteur principal de la formation, est au centre des préoccupations, joue un rôle primordial dans la communication » et « méthode socio-centrée lorsque le groupe est l'agent majeur de la formation ».* Chez les mêmes auteurs, la centration sur le contenu est relative à la *méthode traditionnelle*, c'est le cas où « *la formation vise la restitution, c'est-à-dire, le savoir-redire ou le savoir-refaire* ». Quant à la centration sur *l'enseignant*, c'est une *méthode magistro-centrée*, ce qui signifie que ce pôle « est l'acteur principal de la formation et qu'il est au centre de la communication ». Tandis qu'une méthode *techno-centrée* est dite lorsque la centration est sur *le matériel* qui joue « un rôle important dans la formation (recours à des techniques nécessitant des aides scripturo-audio-visuelles). » (2007 : 126-127).

La « construction », en tant que démarche active impliquant les apprenants dans leur formation, peut se subdiviser en deux sous-démarches possibles : la *construction* proprement dite et la *co-construction* (ou *socio-construction*).

Selon la perspective constructiviste, « La connaissance que l'enfant construit de son environnement ne se base pas seulement sur des perceptions et des enseignements mais surtout sur des découvertes qu'il fait **en agissant sur les objets** » (Cuq [dir.], 2003 : 53). Cet « agir » ou « interaction » des apprenants avec et sur les savoirs se manifeste dans la *construction* ou la *reconstruction* : « les savoirs ne se transmettent pas ni ne se communiquent pas, à proprement parler ; ils doivent toujours être **construits** ou **reconstruits** par l'élève qui, seul, apprend » (Astolfi et al., 2008 : 50).

La seconde voie *co-constructiviste* (ou *socio-constructiviste*) met l'accent sur l'importance des interactions du sujet dans la société (avec les pairs, les parents, les enseignants, ...). Comme le souligne Astolfi et al. (2008 : 52-54), cette tendance est avancée par des chercheurs tels : Wallon, Vygotski et Bruner. Lors d'un apprentissage, une importance fondamentale est attribuée *aux milieux sociaux* :

*On ne peut réduire le milieu aux seules relations interindividuelles ou le définir comme un ensemble d'institutions et il doit être conçu corrélativement à l'action du sujet. C'est dans les échanges actifs entre l'individu et le milieu que se situe, sinon le moteur, du moins la clef de l'explication du développement »* (Hurtig et Rondal, cité dans : Astolfi et al., 2008 : 52).

Ces choix méthodologiques, *constructivisme* et *socio-constructivisme*, contrairement à des tendances traditionnelles transmissives, nous ont énormément intéressé. D'abord, en tant qu'étudiants en effectuant des recherches sur ce sujet, ensuite en tant qu'enseignant en essayant d'adopter cette approche comme l'une de nos préférences pratiques de classe.

Nous nous interrogeons d'une manière permanente sur la meilleure façon d'organiser des situations pédagogiques efficaces. Comment est-il possible d'amener des étudiants universitaires à jouer un rôle actif dans leur apprentissage en devenant de vrais acteurs ? Même si nous sommes convaincu de l'importance des méthodes actives, comment pouvons-nous les mettre en pratique ? Pourrions-nous surmonter un ensemble de contraintes, à savoir : respecter le programme officiel, effectif très élevé d'étudiants, la résistance au changement des pratiques par les étudiants ?

Au fur et à mesure de l'avancement des séances pédagogiques que nous avons menées dans notre établissement, notre démarche commence à se concrétiser. Une réflexion permanente nous a conduit à mettre en pratique les principes constructivistes et socioconstructivistes en proposant un modèle personnel. Les principales étapes de notre démarche, du commencement jusqu'aux résultats obtenus, sont décrites dans les lignes qui suivent.

## 1. L'expérimentation : contexte, objectifs visés et public concerné

- **Contexte et objectifs**

Au sein du centre universitaire de Tissemsilt (Algérie), et dans le cadre du programme officiel de la deuxième année master, une matière intitulée *Aide à la rédaction scientifique* est proposée aux étudiants spécialisés en didactique des langues étrangères. D'après le canevas officiel de l'établissement, l'objectif visé est d'amener les étudiants à utiliser « un logiciel de gestion des références bibliographiques » pour leur permettre « d'introduire, de gérer et de personnaliser les références utilisées afin de les insérer dans ses travaux de recherches ».

Vu le nombre d'étudiants très élevé (Cf. Figure 01 : ci-après) et l'impossibilité de leur proposer à tous le même sujet, nous avons complété et enrichi l'objectif premier *gestion des références bibliographiques* en intégrant d'autres options tout en gardant la même orientation pratique et méthodologique. Nous avons tracé comme nouvel objectif d'« amener les étudiants à se servir d'un traitement de texte pour rédiger un document scientifique selon les normes académiques ».

Cet ajustement, qui nous a paru nécessaire, permet de rapprocher ce qui est *prescrit à la réalité du terrain*. Au sens de Jonnaert et Vander Borgh (1999 : 48-50) et Jonnaert (2009 : 39-40), il s'agit des *compétences virtuelles* versus des *compétences effectives* :

*Les compétences virtuelles sont décrites dans les programmes d'études indépendamment [sic] des situations dans lesquelles elles pourront être activées. Décontextualisées, elles sont listées dans des référentiels de compétences*

*[considérées] comme des balises pour l'organisation des formations. [...] À l'intérieur de ces balises, l'enseignant, tel un véritable ajusteur de programme, adapte ces référentiels à l'unique réalité qui est la sienne : ses élèves. Tout le travail de l'enseignant consiste alors à créer des situations à l'intérieur desquelles ses élèves pourront construire des compétences effectives qui seront plus ou moins proches des compétences virtuelles décrites dans les programmes. C'est donc à travers la création de situations que l'enseignant ajuste les référentiels de compétences virtuelles.*

Pour atteindre l'objectif escompté, nous avons opté pour une démarche active. Les étudiants devraient effectuer des recherches et s'entraîner pour pouvoir présenter leurs exposés aux collègues en leur montrant comment utiliser des options précises. Quoique ce choix ait été effectué dans des circonstances techniques et organisationnelles contraignantes, il nous a permis de mettre en pratique une démarche de co-construction des compétences. Cette démarche donne effectivement du sens aux apprentissages, fait travailler et motive les apprenants :

*(...) dans le quotidien des classes, les élèves s'exercent à des notions dont ils ne voient que très rarement la finalité et l'usage possible. Les savoirs scolaires fonctionnent souvent en déconnexion complète avec le monde réel et obéissent à leur propre logique. D'ailleurs, face à une classe d'adolescents turbulents, bien des professeurs peinent à justifier l'intérêt de ce qu'ils font étudier. Voilà un point qui devrait systématiquement être travaillé en formation : savoir répondre à l'inévitable mais embarrassante question « à quoi ça sert ? » (Grandserre, Lescouarch, 2009 : 38).*

Dans notre cas, il est évident que les étudiants devraient bien maîtriser (ou du moins se débrouiller avec) un logiciel de rédaction scientifique. Le besoin se manifeste et l'usage possible est très clair. « Bientôt », les étudiants commencent la préparation des mémoires de master. Il s'agit d'écrits scientifiques dont les normes de rédaction ne pourraient être « mises en forme » qu'avec l'outil informatique. Entre plusieurs autres exigences, ces normes sont : *police particulière, taille précise, interligne et marge, des normes bibliographiques imposées.*

L'objectif tracé est considéré comme une compétence de nature méthodologique et transversale. Il s'agit « des capacités mobilisées dans toutes les disciplines, [...] : chercher de l'information, traiter l'information, communiquer de manière efficace, etc. » (Roegiers, 2008 : 04). Ces compétences peuvent servir les étudiants pendant leur cursus de formation, dans la quasi-totalité des matières étudiées (en effectuant des recherches, exposés, mémoires de fin d'études et thèses), et même après la formation en tant que professionnels de l'éducation et/ou de l'enseignement supérieur (préparation des cours, rédaction des rapports et comptes rendus).

Pour la mettre en œuvre, cette entrée de compétence nécessite une dimension de transversalité, interdisciplinarité ou transdisciplinarité. Il s’agit du « regroupement de plusieurs disciplines en champs disciplinaires. » (Ibid. : 4-5). D’après Berkaine, c’est la *dimension transdisciplinaire* qui est la raison d’être de la *notion de compétence transversale* (2015 : 96). L’auteur rejoint les propos de Delorme qui dénombre cinq types de compétences dont celles « de type transversal qui, tant sur le plan intellectuel que socio-affectif, favorisent les apprentissages méthodologiques et instrumentaux de façon transdisciplinaire » (2008 : 121).

Il est à signaler qu’un débat a été déclenché et une remise en cause envers ce genre de compétence a été avancée par des spécialistes dont Rey (1996) et Roegiers (2011). La formulation même de l’expression *compétence transversale* est au cœur des reproches, car si la *compétence* est la capacité de mobiliser des ressources internes et externes pour agir dans une situation complexe, il serait peu probable voire impossible de développer une même compétence pour plusieurs situations différentes, la *transversalité*. Mais, ce qui nous intéresse, dans cet article, c’est l’existence d’une part commune d’une même compétence dans plusieurs domaines et disciplines. Dans notre cas, c’est le recours à une application pour l’écriture scientifique.

- **Public concerné : nombre et profil**

Le groupe-classe concerné par cette étude est le groupe d’étudiants de la 2<sup>e</sup> année master, option didactique des langues étrangères, au sein du centre universitaire de Tissemsilt. Cette classe de quatre-vingt-dix-huit étudiants est divisée en deux sous-groupes ; le premier en comprend cinquante-deux et le second quarante-six. La composition humaine est essentiellement féminine (80 sur 98) et les hommes ne représentent qu’un nombre réduit (18) de l’ensemble (Cf. Figure 01 : ci-après).

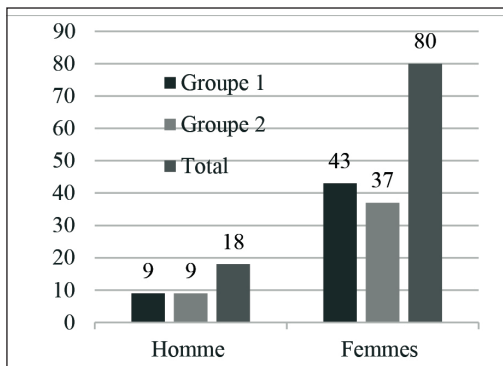


Figure 01 : Composition humaine

La plupart des membres de ce groupe ont suivi tout leur cursus académique (3 années en licence et 2 autres en master) dans le même établissement actuel. Peu d'étudiants ont rejoint le groupe dès la troisième année de licence en faisant un transfert à partir d'autres universités algériennes. Tandis que d'autres ont accédé au master (1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années) après une formation à l'enseignement dans des écoles normales supérieures des enseignants (ENS d'Alger et d'Oran). (Cf. Figure 02 : ci-après).

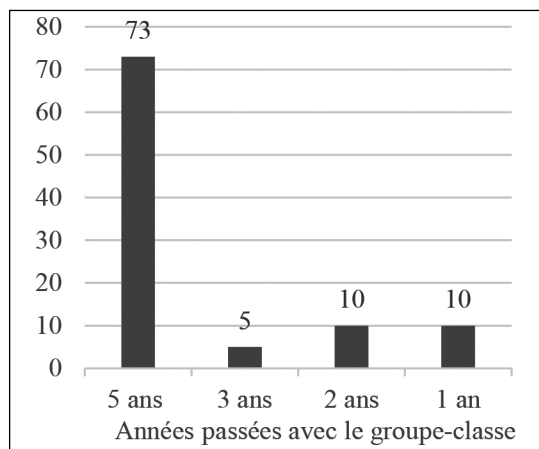


Figure 02 : Cursus académique

Pendant leurs formations, les sujets de cette expérimentation ont pu développer des compétences et des connaissances variées aussi bien *disciplinaires* que *transversales*. Pour ce qui est des compétences transversales, et même si quelques modules leur ont déjà été proposés, les étudiants ont eu des lacunes flagrantes. Ces lacunes ont été énoncées par les étudiants eux-mêmes, mais aussi observées en classe. Au début de la saison, nous leur avons proposé des activités diagnostiques sur les fonctionnalités d'un traitement de texte. À des questions simples, comme la différence entre table des matières automatique et manuelle, la grande majorité n'a pas pu répondre correctement.

Cette expérimentation était donc une occasion de s'améliorer sur deux plans différents mais complémentaires. D'une part, au niveau des *compétences transversales*, les étudiants seront capables d'utiliser un outil informatique à des fins académiques dont les exigences d'écriture sont si rigoureuses. D'autre part, ils bénéficieront des situations de communication dans lesquelles ils peuvent (re) mettre en œuvre et réinvestir des *compétences disciplinaires*. Il s'agit d'élaborer, à l'oral et à l'écrit, un discours en langue française avec des éléments linguistiques et paralinguistiques adéquats.

## 2. Choix de l'utilitaire et des options

Parmi plusieurs logiciels de rédaction scientifique, nous avons recommandé aux apprenants l'utilisation du « *Microsoft Word*<sup>2</sup> ». Cette recommandation est due à la popularité de cet outil bureautique. La majorité des étudiants ne connaissent que cet utilitaire comme aide à l'écriture. Mais ce qui est constaté, c'est qu'il n'est exploité souvent que partiellement. Cette application est souvent utilisée pour rédiger un « simple » texte pour l'imprimer plus tard, alors qu'il est doté de fonctionnalités et d'options avancées. Ces dernières, une fois maîtrisées, permettent d'organiser le travail, de gagner du temps et d'économiser beaucoup d'efforts.

Ce logiciel et les options proposées permettent de répondre aux *besoins* des étudiants. Cette notion de *besoins* est associée au paradigme de *la centration sur les apprenants* (Cf. Introduction). Du point de vue historique, *l'analyse des besoins langagiers* a évolué vers *l'identification des besoins* :

*Ainsi, le mouvement de bascule est net dans l'évolution des études [...] autour de la notion de « besoin » : alors que, dans un premier temps, on parle d'« analyse des besoins langagiers » en termes de contraintes externes des situations de communication, on en vient ensuite à « l'identification des besoins » comme de tout ce qu'il convient de recueillir comme informations pour procéder à une véritable centration sur l'apprenant de l'assistance à l'apprentissage. Au demeurant, les textes produits au titre des projets « Langues vivantes » utilisent de manière récurrente la formule anglaise needs oriented and learner centered, qui ménage à la fois l'orientation en fonction des besoins et la centration sur l'apprenant. La notion de centration implique qu'un agent ou une instance procède à cette centration et mette en place un dispositif permettant de placer en effet l'apprenant au centre du processus. Une étape supplémentaire est franchie avec des notions comme celle d'autoformation ou d'autodirection de l'apprentissage qui posent l'apprenant comme acteur et ne préjugent pas du type d'intervention susceptible de l'assister dans une démarche d'autonomisation. (Cuq [dir.], 2003 : 39-40).*

Cela est évident dans notre cas. Les « besoins » des étudiants ne sont pas uniquement de nature langagière, mais ils sont beaucoup plus d'ordre technique (installation du logiciel, puis son fonctionnement) et méthodologique (savoir choisir entre plusieurs options et boutons).

Ces besoins méthodologiques et techniques ont été traduits en une liste de dix (10) options possibles. L'onglet *Références* de l'utilitaire *Microsoft Word* (version de 2013), contient les cinq premières. Tandis que les autres fonctions ont été ajoutées

par l'enseignant à partir d'autres onglets du même logiciel<sup>3</sup>. L'ensemble de ces options sont brièvement présentées, selon l'ordre d'apparition dans le logiciel cité, dans les lignes qui suivent.

- **Sommaire et table des matières<sup>4</sup>**

Cette fonctionnalité *fournit une vue d'ensemble [du] document, de sorte que [les] lecteurs puissent accéder à une section d'intérêt*. Les éléments du texte qui sont écrits sous formes d'un *style de titre [sont] inclus automatiquement* dans cette table. Toutefois, si l'utilisateur souhaite ajouter un autre élément, il peut le sélectionner et l'ajouter en cliquant sur *Ajouter le texte*. Une fois que les modifications sont terminées, *la table est actualisée [en cliquant] sur Mettre à jour la table*.

- **Notes de bas de page et notes de fin**

Une *note* représente *un commentaire ou une citation, pour apporter des précisions sur un élément [du] document*. Cela se fait à travers « *Des numéros en exposant qui renvoient aux notes [de bas de page ou de fin qui] sont ajoutés dans [le] texte* ». La différence entre « bas de page » et « fin » est l'emplacement dans le document. Dans le premier cas, c'est le bas de la page dans laquelle se trouve le renvoi (le numéro en exposant). Alors que dans le second cas, la note est placée en fin du document.

- **Citations et bibliographie**

Pour « citations », il s'agit de *rééditer une source d'information en citant le livre, l'article ou tout autre type de support d'où elle provient*. L'utilisateur doit, d'abord, constituer une liste de sources en enregistrant des informations précises : *intitulé, titre, année et maison d'édition, ...* Cette liste est modifiable par la suite : *ajout des sources, modification ou suppression*. Il est à noter que *Word met en forme la citation selon le style sélectionné*. Quant à la *Bibliographie ou Travaux cités*, c'est une option utilisée pour référencer toutes les sources citées sous forme d'un tableau.

- **Légende et tables des illustrations**

La légende est un *Titre ou note explicative accompagnant une image, un dessin, une caricature (Le Trésor de la Langue Française informatisé [désormais TLFi])*. Cette option permet de *faire référence à [un] objet n'importe où dans [le] document en insérant un renvoi*. Il est aussi possible d'*Ajouter une liste d'éléments avec une légende ainsi que leur numéro de page pour constituer une référence rapide*. On parlera, dans ce dernier cas, de *liste ou table des illustrations*.

- **Index**

C'est une *Liste alphabétique des sujets traités, des noms (propres, communs, géographiques, grammaticaux, etc.) étudiés ou cités dans un ou des ouvrages, accompagnés de références permettant de les localiser* (TLFi). Cette table est accompagnée des *numéros des pages dans lesquelles ils apparaissent [les éléments indexés]*.

- **Graphiques**

Un graphique est une *Représentation symbolique ou à coordonnées cartésiennes d'un phénomène statique ou en mouvement observé en fonction d'un autre paramètre (durée, coût, etc.)* (TLFi). Les formes possibles de graphiques, dans *Microsoft Word*, sont variées : *histogrammes, courbes, secteurs, nuage de points, etc.*

- **Entête de pages**

Les entêtes (ou en-têtes) de page *permettent de répéter un contenu en haut de chaque page. [L'utilisateur peut] mettre en valeur certaines informations telles que le titre, l'auteur et le numéro de page.* Il est possible de créer plusieurs entêtes selon le nombre de parties qui composent le document en cours de préparation.

- **Pages intercalaires**

L'adjectif *intercalaire* permet de qualifier de ce *Qui est intercalé, ajouté, inséré ; qui s'intercale, s'ajoute* (TLFi). Une page intercalaire signifie *Fiche ou feuillet-repère dans une liasse ou un fichier ; [en particulier] fiche d'un format particulier ou d'une couleur particulière, qui sépare des groupes de fiches ou de cartes perforées à l'intérieur d'un même fichier* (Ibid.). Dans un mémoire de fin d'étude, ce sont les pages qui séparent ses différentes parties constitutives : *chapitres et parties.*

- **Renvois et liens hypertextes**

Le renvoi, *dans un ouvrage, dans un texte, [une] marque qui renvoie le lecteur à une autre partie du texte ou à une annotation ; [par métonymie], cette annotation ; signe renvoyant le lecteur à une autre partie du texte ou de l'ouvrage* (TLFi). Cette option permet de faire référence à *des emplacements spécifiques [du] document, tels que des titres, des illustrations et des tableaux* (renvoi interne) ou de *créer un lien dans [le] document pour accéder rapidement à des pages web, ainsi qu'à d'autres documents* (renvoi externe).



- **Mise en page et pagination**

*La mise en page* est un ensemble d'options qui permettent d'organiser un document en affinant la *présentation du paragraphe* : *police et caractère, couleur, espacement, retrait, alignement, interligne, ...* . Quant à la pagination, c'est l'opération de *numéroter les pages [du document en choisissant] parmi plusieurs modèles prédéfinis*.

L'importance de maîtriser ces options et fonctionnalités n'est pas à démontrer. Un chercheur doit les maîtriser pour pouvoir rédiger un document scientifique selon les normes. Cela nous a incité à les proposer, comme contenu d'enseignement-apprentissage, à des étudiants universitaires en deuxième année de master.

Ci-après, nous abordons la description des séances pédagogiques que nous avons organisées, les principaux résultats obtenus ainsi que les quelques obstacles et difficultés rencontrés.

### **3. Déroulement des séances et réactions des étudiants**

Les séances pédagogiques ont été divisées sur trois périodes consécutives. Une première phase préparatoire-organisationnelle, une deuxième de recherche-accompagnement et une troisième de présentation-évaluation.

Durant la première période, composée de trois à quatre séances, nous avons constitué les groupes en laissant les étudiants eux-mêmes travailler avec des collègues de leurs choix. Le groupe-classe a été réparti en sous-groupes (1-5 membres). Pour clôturer cette phase, nous avons distribué les thèmes sur tous les groupes. Nous avons exigé qu'un même thème ne soit possible d'être choisi qu'au maximum deux fois. Chaque groupe d'étudiants disposait d'une durée de six (06) semaines pour faire le travail. Nous leur avons conseillé de recourir aux *Web* pour chercher des tutoriels explicatifs (vidéos, pages html ou pdf, etc.). Nous avons expliqué aux étudiants la démarche à suivre et ce que nous attendions d'eux comme produits à présenter. La consigne était claire : chaque groupe devrait effectuer des recherches et montrer aux collègues comment utiliser l'option choisie. Nous avons bien insisté sur l'aspect pratique pour dépasser la vision théorique dans laquelle les exposants se limitent à présenter des définitions et des informations.

La deuxième phase a été consacrée à l'élaboration des exposés et à l'accompagnement. En préparant leurs exposés, des étudiants ont bénéficié des conseils et des orientations de leur enseignant. Durant quelques séances, nous avons guidé quelques groupes d'étudiants à planifier et à réaliser le travail demandé. Sous formes d'atelier, nous avons passé d'un groupe à un autre pour discuter sur les

tâches accomplies et celles qui restent à faire. Des conseils ont été fournis aux étudiants, des remarques à prendre en considération et des erreurs à éviter.

En arrivant à la troisième et dernière période, nous avons réservé les dernières séances du semestre (fin du mois de décembre 2019) à la présentation et à l'évaluation des exposés. Nous avons programmé les présentations en accordant une durée de trente minutes pour chaque groupe : quinze minutes pour les étudiants-intervenants et la même durée pour le débat. Un rétroprojecteur a été mis à disposition des étudiants pour leur permettre d'exposer le travail à un grand nombre de public présent en classe.

La grille d'évaluation finale que nous avons adoptée est composée de quatre critères : *l'oral*, *l'écrit*, *les exemples* et *les réponses aux questions* (Cf. Figure 03 : ci-après). Le premier critère, *l'oral*, sert à évaluer les aspects de la présentation des étudiants tels que *la posture, la gestuelle, la prononciation et l'attachement ou détachement à d'éventuelles aides (feuilles, écrans, ...)*. Pour *l'écrit*, nous nous sommes basé sur la correction des erreurs de langue : *conjugaison, orthographe, ...*. Le recours à des *exemples concrets* est le troisième critère retenu : les étudiants devraient appliquer les options sur des documents authentiques (articles scientifiques, mémoire de fin d'étude, ...). Quant au dernier critère, il concerne les *réponses aux questions* posées par des pairs et/ou par l'enseignant.

Oral /3	Réponses aux questions /3	Exemples /3	Ecrit /3
2.5 : bonne posture, gestuelle et détachement de l'écran et des feuilles 2 : autres	3 : réponses à toutes les questions 0 : aucune réponse	3 : exemple concret 1.5 : démonstration 0 : abs	3 : 0-2 erreurs 2 : 3-4 1 : 5-10 0 : +10

Figure 03 : La grille d'évaluation des exposés

Au cours du déroulement des séances, plusieurs étudiants ont confirmé qu'ils n'avaient pas l'habitude de travailler de cette manière. Certes, ils avaient réalisé des exposés et des recherches, mais en aucun cas l'aspect pratique n'avait été ainsi dominant. Certains ont même proposé de changer de thème, mais nous les avons assurés de notre disponibilité tout au long de la durée accordée pour la réalisation des travaux.

#### 4. Résultats obtenus

À l'issue de cette expérience, nous pouvons confirmer notre satisfaction en arrivant à des résultats positifs sur plusieurs plans. Quelques travaux étaient excellents aux niveaux de la présentation, de l'explication et des débats, ce qui s'explique par un degré élevé de maîtrise de la part des étudiants.

En premier lieu, la majorité des groupes ont pu atteindre l'objectif escompté. Les exposés présentés ont montré que les étudiants avaient bien maîtrisé les options sur lesquelles ils avaient travaillé. De plus, ils ont pu les montrer aux autres membres de la classe. Les fonctions ont été expliquées d'une manière pédagogique détaillée, pas à pas, sans ambiguïté ni difficultés observées chez les exposants.

En deuxième lieu, des exemples concrets ont été fournis par les membres des groupes. Ce sont des documents externes de ceux utilisés lors de la présentation (diapositive et document de démonstration). Cela a permis de consolider les explications faites auparavant et de les mettre en pratique.

En troisième lieu, le temps consacré aux débats était bien pensé. Les questions posées aux membres des groupes et les réponses obtenues avaient un double intérêt. D'une part, cela a montré le degré de maîtrise du sujet par les exposants, et d'autre part, a enrichi les apprentissages aussi bien pour le public que pour les membres des groupes. Nous avons essayé, à chaque fois, de renouveler les questions posées dans le but d'éveiller la réflexion et d'éviter un automatisme ou une préparation des réponses dus aux répétitions.

En dernier lieu, la plupart des apprenants ont réussi le module en obtenant la moyenne (une note supérieure ou égal à 06 sur 12)<sup>5</sup>. Sur un nombre de quatre-vingt-treize étudiants, quatre-vingt-six ont eu le module (notes obtenues : entre 06 et 11.5), soit un taux de (92.47%) de réussite. Seulement une minorité d'étudiants (07) n'ont pas eu la moyenne (notes obtenues : entre 05 et 05.5), soit un pourcentage de (07.53%) d'échec. (Cf. Figures 04 et 05 : ci-après).

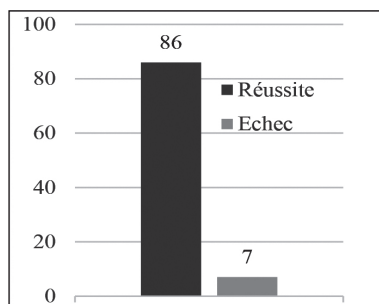


Figure 04 : Résultats globaux des étudiants

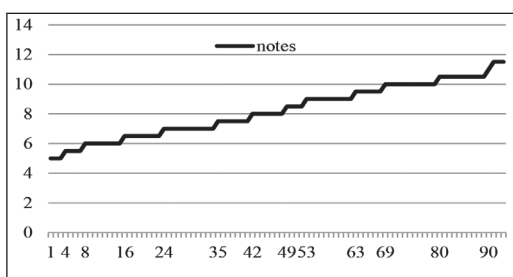


Figure 05 : Résultats détaillés des étudiants

À titre illustratif, l'option *sommaire et table des matières* a été bien préparée et présentée par le(s) groupe(s) concerné(s).

D'abord, il faut signaler que ce thème a été rapidement choisi par les étudiants, contrairement à d'autres options, telles que *légendes et tables des illustrations*, *pages intercalaires* ou *renvois et lien hypertextes*. Cela montre un certain degré de familiarité. *Sommaire et table des matières* sont des techniques répandues par rapport à d'autres peu (ou pas du tout) abordées/étudiées en classes.

Durant la deuxième phase, les étudiants ont été guidés et conseillés afin de réaliser un *bon travail*. Des points leur ont été précisés (éléments minimaux suffisants : créer *sommaire et table des matières*, les modifier et les supprimer), d'autres remplacés/modifiés (introduction longue contenant plusieurs pages/diapositives) voire supprimés (trop d'éléments théoriques). Comme nous l'avons indiqué auparavant, l'importance, à nos yeux, étant l'aspect « pratique ».

En ce qui concerne la présentation, l'exposé a commencé par une très brève introduction sur le sujet. Ensuite, les exposants ont expliqué la différence entre les deux fonctions : qu'est-ce qu'un *sommaire* dans un document ? Et quelle distinction peut être établie avec la *table des matières* ? Les étapes conduisant à parvenir aux résultats concrets ont été citées dans les plans des travaux des étudiants avant de les expliciter. Ces étapes sont : *la création (insertion)*, *la personnalisation*, *la modification*, *la mise à jour et suppression*. L'aspect pratique était, comme nous l'avons espéré/imposé, omniprésent. À chacune des étapes précédentes, les étudiants ont montré, sur une page Word, « comment s'y prendre ».

En passant au débat, les questions étaient variées d'un groupe à un autre. Quelques-uns ont pu répondre, d'autres non. Par exemple, nous avons commencé par demander aux groupes de justifier l'importance du recours à un logiciel-utilitaire pour effectuer cette opération, s'il est possible de la réaliser « manuellement ». Aussi, nous avons évoqué le passage d'un *sommaire* à une *table des matières* et l'inverse. De même, nous avons abordé la façon la moins coûteuse en temps et en effort pour mettre en œuvre l'option traitée. Notre objectif était de tester si les étudiants maîtrisaient leur sujet ou non, d'une part, et de l'autre, susciter leur intérêt sur l'importance de l'outil informatique dans la recherche académique.

Même si la tâche était difficile à organiser, guider et évaluer les travaux pendant une période d'environ trois mois, nous pensons que notre objectif a été atteint. Le fait d'arriver à renouveler les pratiques de classe en enrichissant l'aspect pratique nous a énormément satisfait.

Reste à voir « le fruit » de ces résultats dans les mémoires de fins d'études des étudiants. Car c'est dans une situation authentique qu'on peut vérifier si cette compétence est vraiment acquise ou non.

## 5. Difficultés rencontrées, limites et solutions proposées

Comme dans toute démarche pédagogique, notamment nouvelle, nous avons dû affronter quelques obstacles. Le *manque de public* et *l'évaluation* en sont les principaux. Nous les explicitons ci-dessous en proposant des solutions.

Durant les séances de présentation des recherches, nous avons constaté le manque de public. Le nombre des étudiants présents n'a pas cessé de diminuer dès les premières séances en arrivant à un « *zéro (0)* » public lors des dernières présentations. Cela pourrait être dû à la préparation des examens d'autres modules ou à un désintérêt et un manque de conscience des étudiants.

La seconde difficulté concerne l'évaluation individuelle des membres des groupes. Comme nous l'avons expliqué auparavant, les critères sur lesquels nous nous sommes appuyé sont quatre. Dans trois de ces critères, la note était la même pour les membres du même groupe. Les différences des notes ont concerné un seul critère seulement (*l'oral*). Ceci ne reflète pas vraiment les compétences réelles des étudiants. La préparation de la version écrite et les exemples pourraient être préparés par un seul membre du groupe, ou même par une autre personne extérieure. Tandis que pour les réponses aux questions, il suffisait la réponse d'un seul étudiant pour que les autres aient la note.

Cette situation nous a poussé à réfléchir à d'éventuelles solutions. Pour le premier problème, nous pourrions intégrer une note pour la participation des étudiants. À titre d'exemples, des points pourraient être ajoutés à tout étudiant qui 1) pose des questions pertinentes aux intervenants, 2) qui répond aux questions auxquelles les exposants n'ont pas de réponses, 3) qui apporte des éléments nouveaux à l'exposé présenté, etc. Quant au second problème, il serait possible de demander à chaque membre du groupe de présenter un exemple à part, désigné par l'enseignant, et de répondre à une question propre à lui. Ces deux solutions pourraient rendre l'évaluation plus fiable.

## Conclusion

Nous revenons encore une fois sur l'importance de l'intégration de l'aspect pratique dans le processus d'enseignement-apprentissage. Ce que nous avons pu réaliser pendant notre expérience du terrain nous a encouragé à continuer cette tendance. Pousser des apprenants à développer des compétences et les guider pendant le processus serait beaucoup plus utile que la proposition d'un contenu « trop » théorique. Mais, une telle démarche nécessite la conjugaison, des efforts, du temps et de la patience pour surmonter difficultés et obstacles.

La qualité des travaux présentés a montré un degré de maîtrise élevé. Au niveau du contenu, les recherches réalisées, en adéquation avec le sujet traité, étaient majoritairement à la fois concises et riches. Au niveau de la présentation-explication, les exposants étaient à la hauteur. Ils ont pu passer leurs messages aux collègues en toute simplicité, notamment avec le recours à des exemples concrets. De plus, les réponses aux questions posées, par l'enseignant et les étudiants présents lors des débats, ont confirmé les observations de l'évaluateur.

Les étudiants-chercheurs ont atteint, à notre avis mais aussi le leur, l'objectif du module. Ils ont pu arriver à *se servir d'un traitement de texte pour rédiger un document scientifique selon les normes académiques*. L'utilitaire choisi, *Microsoft Office Word*, connu par tout le monde mais peu exploité à un niveau avancé, dispose de fonctionnalités développées permettant d'arriver aux résultats escomptés.

Pour concrétiser les résultats de notre expérience, nous avons l'idée de sélectionner les meilleurs travaux, dans chaque option, et les assembler dans une œuvre (ou un guide) pour les utilisateurs et les chercheurs (enseignants et étudiants). Malheureusement, nous n'avons pas pu le réaliser à cause du manque du temps et d'autres problèmes. Mais, cela est maintenu comme projet qui pourrait être proposé aux promotions prochaines. Une telle idée permet de motiver davantage les étudiants pour que leurs travaux soient sélectionnés et leurs noms soient intégrés dans la liste des co-auteurs d'un ouvrage.

Une telle démarche actionnelle ne concerne pas seulement des matières « pratiques » qui nécessitent l'utilisation des outils informatiques et des logiciels. Elle est aussi applicable à d'autres situations même si la tendance répandue les considère comme « théoriques » en l'organisant sous formes de cours magistraux<sup>6</sup>.

## Bibliographie

Astolfi, J.P. et al. 2008. *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Berkaine, M.S. 2015. *L'approche par compétences, une approche en apesanteur et/ou les pesanteurs de l'environnement d'implantation ? Le cas du curriculum de français du troisième cycle du système éducatif algérien : pertinence et/ou faisabilité ?* Thèse de doctorat en Sciences du langage. Montpellier : Université Paul-Valéry Montpellier 3. [En ligne] : <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/064/> [consulté le 27 février 2020].

Cuq, J.P. [dir.]. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLÉ International, ASDIFLE.

De Ketele J.M. et al. 2007. *Guide du formateur*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Delorme, Ch. 2005. « Les réformes en éducation et l'Approche Par les Compétences : essai d'analyse. » *Séminaire sur l'adaptation des Curricula*. Cotonou : 12-15 décembre. [En ligne] : [http://www.adeanet.org/adea/biennal-2006/doc/document/B3\\_2\\_curricula\\_fr.pdf](http://www.adeanet.org/adea/biennal-2006/doc/document/B3_2_curricula_fr.pdf) [consulté le 02 juin 2020].

*Dictionnaire de l'informatique et d'internet*. Logiciel en ligne. <http://www.dicofr.com> [consulté le 20 mars 2020].

Grandserre, S., Lescouarch, L. 2009. *Faire travailler les élèves à l'école : Sept clés pour enseigner autrement*. [Sans lieu] : ESF éditeur.

Jonnaert Ph. 2009. *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck Université.

Jonnaert, Ph., Vander Borght, C. 1999. *Créer les conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour la formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.

*Le Trésor de la Langue Française informatisé*. Logiciel en ligne. ATILF - CNRS et Université de Lorraine. <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm> [consulté le 23 mars 2020].

Rey, B. 1996. *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF

Roegiers, X. 2011. *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire. La pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action*. Bruxelles : De Boeck.

Roegiers, X. 2008. « L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances ». *IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 7*. [En ligne] : [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Working\\_Papers/currcompet\\_africa\\_ibewpci\\_7.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/currcompet_africa_ibewpci_7.pdf) [consulté le 02 juin 2020].

Yousfi, B. 2019. « L'intégration de la logométrie dans le parcours du master SDL2 à Relizane : Compte-rendu d'une pratique enseignante ». *Journée de formation des doctorants en logométrie*. Oran : Université d'Oran 2.

## Notes

1. Nous n'avons pas abordé d'autres modèles pédagogiques, car notre objectif, dans cet article, n'est pas l'étude conceptuelle ou historique, ni la comparaison entre les courants. Nous nous sommes fixé comme objectif d'exposer un exemple pratique pour mettre en œuvre le modèle (co)constructiviste. Ce dernier est à la base des approches actuellement recommandées sur la scène, entre autres, l'approche par les compétences, la pédagogie de projet et la perspective actionnelle.

2. Cette application de « *Traitement de texte* » fait partie de la gamme *Microsoft office*. Il s'agit d'une « *Suite bureautique commercialisée par Microsoft et développée pour les plates-formes Windows et MacOS. Cette suite a été lancée en 1989 pour les Macintosh et 1990 pour Windows* » (Dictionnaire de l'informatique et d'internet).

Les autres composantes sont : « *Excel : Tableur. Outlook : Messagerie. PowerPoint : Logiciel de présentation (diapositive). OneNote : Prise de notes. Access : Gestion de bases de données. Visio : Création de diagrammes. Project : Gestion de projets* » (Ibid.).

3. Compte tenu de notre expérience scientifique et académique en tant qu'étudiant, ensuite enseignant, nous avons essayé de délimiter les principaux besoins méthodologiques et techniques d'un chercheur.

4. Sauf indication des références, les informations qui décrivent les options choisies sont tirées du fichier d'*Aide* du Microsoft (en anglais *Help*). Cette aide pourrait être obtenue en deux modes : hors connexion (disponible sur le micro-ordinateur) et en connexion (disponible sur : <https://support.office.com>).

5. Cette note sera ajoutée à deux autres critères (externes des exposés présentés).

6. Dans cette perspective, nous avons pu transformer le déroulement d'une matière intitulée « *linguistique et informatique* » de la théorie à la pratique. Cette matière est destinée aux étudiants de deuxième année master, spécialisés en sciences du langage, au sein du centre universitaire de Relizane. Les séances se sont déroulées sous forme pratique. Nous avons proposé aux étudiants un enseignement-apprentissage basé sur l'analyse des corpus numériques à travers l'utilisation d'un logiciel. La description de cette expérience ainsi que les résultats obtenus sont abordés dans (cf. Yousfi, 2019).







ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

# Le brouillon collaboratif en contexte universitaire algérien : qu'en pensent les enseignants ?

**Nour El Houda Hardi**

Doctorante, Laboratoire Interdisciplinaire de Pédagogie et de Didactique (LIPED)

Université Badji Mokhtar Annaba, Algérie  
nourelhouda.hardi@univ-annaba.org

<https://orcid.org/0000-0003-2067-7142>

Sous la Direction de Billel Ouhaibia

Laboratoire Interdisciplinaire de Pédagogie et de Didactique (LIPED)

Université Badji Mokhtar Annaba, Algérie

Reçu le 23-08-2020 / Évalué le 24-02-2021 / Accepté le 11-04-2021

## Résumé

L'objectif de cette recherche consiste à étudier le rapport qu'entretiennent des enseignants universitaires quant à la pratique du brouillon dans un cadre didactique, en combinant planification et collaboration. Ainsi, nous tentons d'explorer une nouvelle dimension de la planification textuelle à partir d'un nouveau mode de rédaction, celui du dispositif du brouillon collaboratif. Pour ce faire, des représentations enseignantes ont été collectées par le biais d'un questionnaire à l'intention des enseignants du département de français de l'Université d'Annaba, celles-ci ont été évaluées afin de cerner le regard porté à l'égard du brouillon, et de mesurer les attentes didactiques et pédagogiques, mais également les conceptions construites autour du brouillon collaboratif. Les résultats laissent à penser que le brouillon « collaboratif » pourrait optimiser les pratiques scripturales des apprenants, leur rapport à autrui et leur apprentissage de la langue écrite.

**Mots-clés :** brouillon, brouillon collaboratif, représentations, rapport à l'écrit, contexte universitaire

## مشروع المسودة التعاونية في سياق جامعي جزائري: ما رأي الأساتذة؟

### ملخص

الهدف من هذا البحث يكمن في دراسة علاقة الأساتذة الجامعيين بممارسة المسودات في إطار التعليم، وذلك بالجمع بين التخطيط والتعاون. وبهذه الطريقة، نحاول استكشاف بعد جديد للتخطيط النصي من طريقة جديدة للكتابة، المسماة بمشروع المسودة التعاونية. للقيام بذلك، تم جمع التمثيلات التعليمية من خلال استبيان لأساتذة قسم اللغة الفرنسية بجامعة عنابة، الذي تم تقييمه من أجل تحديد النظرة المتبناة بالنسبة للمشروع، وقياس التوقعات التعليمية والتربوية التي توطئه، وكذلك المفاهيم التي بنيت حوله. تشير النتائج إلى أنه بإمكان المشروع التعاوني أن يحسن الممارسات الكتابية للمتعلمين من الطلبة، علاقتهم بالآخرين ونسبة تعلمهم للغة المكتوبة.

**الكلمات المفتاحية:** المسودة، المسودة التعاونية، التمثيلات، الصلة بالكتابة، السياق الجامعي

## The collaborative draft in algerian university context : what do the teachers think ?

### Abstract

The aim of this research is to study the relationship of university teachers to the practice of draft in a didactic setting, combining planning and collaboration. Thus, we attempt to explore a new dimension of textual planning based on a new mode of writing, that of the collaborative draft device. In order to do this, teacher representations were collected through a questionnaire for teachers in the department of french language of the University of Annaba. These representations were evaluated in order to determine how the draft was viewed, and to measure the didactic and pedagogical expectations, but also the conceptions built around the collaborative draft. The results suggest that the «collaborative» draft could optimize learners' scriptural practices, their relationship with others and their learning of the written language.

**Keywords :** collaborative draft, representations, teaching, writing's relationship, academic context

### Introduction

« Le brouillon c'est sale », « il y a des ratures », « c'est illisible », « il est taché », « le brouillon est inutile » (Reuter, 2002, Kadi 2008). Autant de propos négatifs tenus à l'égard du brouillon, lié, par son étymologie, aux idées de confusion et de saleté, entraînant une attitude réticente à l'endroit du brouillon (Kadi, 2008 : 128). En effet, ce concept revêt dans la langue une connotation négative de telle manière à impacter, dans la pratique, l'utilisation qui est faite de l'objet qu'il désigne.

Exprimer un avis ou une opinion à propos d'une « chose » traduit la représentation que nous nous faisons de cette « chose » (Vallence, 2010).

Longtemps négligée, la notion de représentation s'est vue réactualisée dans le domaine des sciences humaines. En effet, n'étant plus limitée à l'aspect social, elle se trouve être transposée en didactique de l'écriture. Dans cette optique, Barré-De Miniac (2015) désigne par représentation, l'ensemble des constructions et des reconstructions que se fait le sujet quant au réel. Selon cette auteure, écrire ne se résume pas à une simple application des règles linguistiques, c'est un acte avec lequel l'on construit des relations complexes se traduisant à travers une multitude de variables enchevêtrées comme une espèce de poupées russes. On parle alors d'opinions, de conceptions, d'attitudes, de valeurs, mais également de sentiments et de ressentiments se rattachant à l'écriture, à son apprentissage et à son emploi.

De ce point de vue, la notion de rapport à l'écriture intègre l'usage du terme « représentations » dans la mesure où cet aspect représentationnel se rapporte à la prise en considération, par l'individu scripteur, des données de l'environnement scriptural, notamment en ce qui concerne les écrits pratiqués, mais également ceux qui sont enseignés, permettant aux acteurs de concevoir des images à partir desquelles des attentes et des valeurs sont attribuées à l'écriture et ses pratiques. Des pratiques sont envisagées dans le cadre des sciences cognitives comme étant la traduction d'activités mentales complexes qui font que leur enseignement/apprentissage soit relativement difficile, car elles impliquent, dans leur complexité, l'activation à divers niveaux, de processus récursifs (Hayes, 1996) dont la planification, la mise en texte et la révision. En ce sens, l'écriture n'est pas uniquement la transcription de la pensée, mais donne lieu à un mode de pensée particulier, plus ordonné et plus structuré.

Dans le cadre de cette recherche, nous porterons un intérêt particulier à l'étape du brouillon qui représente le point de départ de toute activité rédactionnelle, là où les idées se mettent en place, se construisent et s'entremêlent. Ainsi, notre approche consiste à réfléchir aux rapports qu'entretiennent les enseignants au brouillon, et plus particulièrement au brouillon collaboratif.

Nous nous inscrivons dans la continuité des travaux élaborés par Benabbes (2016) qui s'interroge sur l'importance qu'accordent les enseignants du secondaire en Algérie au brouillon. Afin de pousser les recherches plus loin et d'élargir le contexte d'investigation, nous avons orienté notre recherche vers le contexte universitaire algérien, l'objectif étant de cerner les représentations et le rapport des enseignants universitaires du département de français de l'Université d'Annaba quant à la pratique du brouillon telle qu'elle est perçue par les étudiants du même département, mais également et surtout de les faire réfléchir sur l'utilité d'un brouillon de type collaboratif.

En effet, ne peut-on pas s'interroger sur le rapport de ces formateurs à l'action de planifier l'écriture et la manière dont cette relation conditionne leur façon de l'enseigner au sein d'un tout qu'est l'écriture ? Comment ces enseignants se représentent-ils le brouillon ? Et que pensent-ils d'une pratique du brouillon intégrant la collaboration ?

## 1. Brouillon vs Brouillon collaboratif : définitions

« J'aime le mot « brouillon ». C'est un mot écolier, un mot gentil. Il hésite entre brouillard et bouillon. Un brouillon c'est provisoire, ça n'engage pas, on en fait tant qu'on veut, de quoi remplir la corbeille à papier de la vie » (Lejeune, 1998).

Ainsi, le brouillon combine « bouillon » et « brouillard » (Mounier, 2016 :7), au-delà de la formulation esthétique du propos, cet énoncé rend compte de la nature même de cette pratique, un discours « éphémère » et « mouvant » soumis aux différentes réécritures dont le but réside dans la conception d'un texte final.

Au cours du XX<sup>e</sup> siècle, le brouillon a su se valoriser et évoluer d'un écrit à ne pas montrer à un véritable objet d'étude (Docquet, 2011-2012 : 89) s'inscrivant dans le cadre de la génétique textuelle. Cette notion s'est élargie pour désigner, dans son sens usuel, un manuscrit de travail auquel des modifications lexicales et des corrections sont apportées dans le but de rédiger un texte et de mettre au point une version finale et définitive.

La capacité à définir le brouillon découle d'une capacité à maîtriser ce qui se déroule lors de cette pratique. Boré (2000 : 23) y fait clairement allusion :

*Il faut savoir lire les activités qui s'y déroulent à la fois : inventer, rechercher ce qu'on ne sait pas encore, mais dont on a l'idée. Corriger, reprendre, remanier ce qu'on sait ne pas être le résultat visé. Essayer, collectionner, faire proliférer par plaisir ou pour voir. Prévoir, déconstruire et reconstruire.*

En somme, il n'existe pas de brouillon « unique », l'on parle plutôt d'une multiplication d'écrits autant de fois que possible avant de pouvoir se transposer au « propre ».

Depuis les années 1980, les recherches en didactique de l'écrit témoignent d'une volonté de révolutionner les pratiques rédactionnelles en se focalisant non pas sur le produit final mais bien sur les processus qui précèdent la mise en texte finale. Parmi les objectifs poursuivis : permettre aux enseignants d'intégrer la planification des textes d'une façon plus « intéressante », et aux scripteurs d'adopter la pratique du brouillon et de s'en servir à des fins didactiques et pédagogiques, et ce, pour leur permettre de développer des compétences en matière d'écriture, de réécriture, et de révision (contrôle orthographique, opérations de réécriture, capacité de relecture, capacité d'amélioration textuelle, etc.).

À ce titre, Geoffre propose un dispositif didactique d'un genre nouveau dans le domaine de la didactique du français langue maternelle, notamment en tant qu'outil d'aide à la planification textuelle, à savoir : le brouillon collaboratif (Geoffre, 2016). Ce dispositif propose une décomposition du processus rédactionnel dans le cadre d'un projet d'écriture en classe de FLM, la spécificité de l'approche consiste à utiliser un brouillon non pas sous forme écrite et individuelle mais bien sous forme d'un énoncé oral enregistré et en groupe. La démarche entreprise fait appel à la collaboration lors des deux moments clés de l'écriture : la planification et la révision, la mise en texte demeure toutefois individuelle.

Selon Geoffre (2016), ce dispositif permettrait d'alléger la charge cognitive relative aux processus de planification/ révision dans le sens où le scripteur dispose d'une vue d'ensemble sur son projet d'écriture, avant et après la mise en texte, lui donnant ainsi l'occasion de se consacrer à l'aspect formel de son écrit.

À partir de là, nous nous interrogeons sur les représentations que le brouillon, dans tous ses états, peut générer chez les acteurs de l'environnement scriptural, notamment en milieu universitaire algérien.

## 2. Quel rapport au brouillon en contexte universitaire algérien ?

Les représentations négatives que se construisent les étudiants en français langue étrangère autour de l'écrit constituent un obstacle à leur apprentissage du code écrit. Néanmoins, ces conceptions peuvent être sujettes à des changements, comme le souligne Pendanx (1998 : 13) : « les représentations se modifient au cours de l'apprentissage, soit de façon naturelle, soit parce que l'enseignant a choisi d'intervenir directement sur elles ». Pour ce faire, l'enseignant doit pouvoir identifier les regards portés à l'égard de cette pratique et tenir compte de leur importance dans l'apprentissage.

Cela dit, comme le souligne Benabbes (2016 :187), « si le brouillon est souvent déprécié du scripteur, il est également peu considéré par les enseignants ». En effet, selon Zetili (2006 : 48), les enseignants se limitent à présenter certains principes de base, des étapes de production de différents types de textes et des solutions à d'éventuelles difficultés en situation d'écrit. Or, l'écriture s'apprend en s'exerçant, le rôle fondamental de l'enseignant étant d'intervenir tout au long du processus rédactionnel afin de dédramatiser cette pratique, d'où l'intérêt d'une orientation ciblée durant l'activité. Toutefois, de manière générale, « ils n'expliquent pas les étapes du processus d'écriture pas plus qu'ils ne font s'exprimer les apprenants sur l'acte d'écrire » (Préfontaine, Fortier, 1994 : 161)<sup>1</sup>.

Dans un même état des lieux, Benabbes (2016) pose un constat : les enseignants du secondaire en Algérie n'orientent pas leurs élèves vers un usage effectif du brouillon dans le cadre d'une activité rédactionnelle ; elle postule que cela puisse avoir un lien avec le manque de temps imparti à la matière, ainsi, faute de temps, les étudiants se retrouvent précipités dans la production de leurs textes « au propre » (Benabbes, 2016 :199), d'un autre côté, ne serait-ce pas là une tentative des enseignants de fuir le brouillon, voire l'activité d'écriture ?

En ce sens, l'intervention effective de l'enseignant consiste à aider les étudiants dans la formulation et la reformulation de leurs idées, et dans ce cas, l'activité de

production de l'écrit revient à l'étudiant seul. À cet effet, Hubert (2005) avance que l'inscription de la production écrite dans une démarche amenant le scripteur à être acteur de son apprentissage dans le cadre d'une situation d'action-appropriation pourrait l'aider à se détacher de ses appréhensions vis-à-vis de l'écrit, car il faudrait le mentionner, une conception particulière de l'écrit et de l'écriture s'est installée tout au long de leurs parcours scolaire et universitaire, laissant place à des représentations pour le moins erronées de l'activité rédactionnelle.

À ce stade, il convient d'évoquer les recherches de Zetili (2009) qui montrent que les apprenants d'une langue étrangère abordent l'écriture d'un texte sans aucune planification préalable, ne procédant pas forcément à la révision de leurs écrits, ils se contentent de corrections au niveau de la macrostructure, n'envisageant pas de réécriture de leurs écrits. Ainsi, le texte ne passe pas par des états provisoires, avant d'atteindre son état final. (2009 : 31-32).

Nous nous interrogeons par conséquent sur le rapport qu'entretiennent les enseignants universitaires au brouillon afin de déterminer si ce rapport puisse avoir un effet direct ou indirect sur les représentations que peuvent développer les étudiants sur cet objet. En effet, la façon dont les enseignants conçoivent le brouillon influence leur manière de transmettre ce savoir-faire.

### 3. Méthodologie

Afin d'évaluer les représentations des enseignants universitaires quant à l'usage du brouillon à des fins didactiques, mais aussi de voir quel regard ils pourraient porter à l'égard du brouillon collaboratif, nous avons, dans un premier temps, élaboré un questionnaire qui a ensuite été adressé à 17 enseignants du département de français de l'université d'Annaba, ce chiffre relativement restreint représente 35% de la population enseignante du département.

Le questionnaire se compose de questions à palettes proposées à partir de réponses d'étudiants collectées lors d'une étude antérieure (Hardi, 2017). Il comporte en tout sept (07) questions, dont des questions à choix multiples que les répondants auront à réorganiser par ordre de priorité, un test d'association verbale, des questions fermées à choix exclusif binaire et des questions ouvertes complémentaires de type : autres et pourquoi ?

Quatre (04) parties composent ce questionnaire. La première partie regroupe les données professionnelles des répondants (Grade, spécialité, modules enseignées et années d'expérience). La seconde a pour objectif de déterminer comment les enseignants conçoivent cette pratique à partir de palettes qui reprennent les propos

des étudiants du même département quant au brouillon. La troisième partie tend à recueillir leurs pratiques déclarées du brouillon en classe ainsi que leur conception de la rature. La dernière partie concerne le brouillon collaboratif, d'abord ce que pensent les enseignants de la collaboration, puis ce qu'ils pensent que le brouillon collaboratif est, et son effet sur la qualité de la production écrite.

#### 4. Le brouillon vu par les enseignants

À partir des études élaborées par Hayes et Flower (1980, 1996) sur les processus rédactionnels, il s'est avéré que la planification est un processus récursif qui domine l'activité rédactionnelle dès ses débuts. En effet, en fonction des objectifs à atteindre, divers plans sont mis en place. La planification repose donc sur les données de la situation d'écriture qui font d'elle un acte de « pré-vision » réfléchi.

Les résultats obtenus marquent la conscience des enseignants quant au rôle prépondérant du brouillon au profit de la qualité du texte final dans la mesure où (52%) l'inscrivent dans le cadre du processus d'écriture, le considérant comme le lieu où se construit la réflexion et où se planifie la mise en texte et la révision. Or, 35% d'entre eux le rapportent à la dimension personnelle de l'acte dans le sens où ils choisissent de le définir comme étant un espace de rédaction spontanée où les idées foisonnent à la manière d'une « *foire aux idées* » : il sert à les inspirer, à les planifier et à les organiser avant leur mise en texte selon la majorité des enseignants (76%).

Pendant, la transformation du texte d'un état initial, qu'est le brouillon, vers un état final se manifeste à travers les différents types d'amendements, de modifications ou de changements qu'on appelle « ratures », un aspect du brouillon souvent craint par les scripteurs novices qui le considèrent comme un signe de non-expertise en écriture, qualifiant ainsi un manuscrit où « ratures » il y a, de « saliscrit » comme le désigne Kadi (2008). Les enseignants, au contraire, considèrent ces marques comme étant un signe d'expertise, les traces de l'évolution de la réflexion de l'auteur pour la majorité (82%). Ce qui attire notre attention sur certaines pratiques évaluatives où bon nombre d'enseignants consacrent une note à la propreté de la feuille.

Toutefois, il y aurait des enseignants (18%) qui considèrent la rature comme le signe d'un manque d'attention ou d'intérêt de la part du scripteur. En effet, selon leurs propos, cela serait dû à un manque d'inspiration, ou encore à des compétences linguistiques insuffisantes qui amèneraient le scripteur à chercher ses mots, n'est-ce pas là le rôle du brouillon ?

## 5. La collaboration en écriture : qu'en pensent les enseignants ?

L'écriture collaborative se construit à travers la rencontre de plusieurs esprits créatifs, comme le souligne Bennett (2005 :95) « within the mind of more than one creative agent », alternant à la fois une dynamique individuelle et collective afin d'accroître les chances d'atteindre les objectifs poursuivis dans le cadre de l'environnement de la tâche d'écriture avec ses règles et ses contraintes linguistiques et langagières. (Ouhaibia, 2015).

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) préconise une démarche actionnelle pour l'enseignement/apprentissage des langues vivantes, se basant sur une pédagogie du projet d'un côté, et de l'autre sur des stratégies de collaboration et de coopération. Sur le plan social, le but de cette approche vise à amener les apprenants d'une langue « à se forger les savoirs, savoir-faire et attitudes dont ils ont besoin pour acquérir davantage d'indépendance dans la réflexion et dans l'action afin de se montrer plus responsables et coopératifs dans leurs relations à autrui. » (CECRL, 2001 : 4). Sur le plan didactique, le CECRL (2001 : 126) avance que « pour certains apprenants, notamment (mais pas seulement) les plus lents, le travail en sous-groupes, qui suppose que la compréhension de l'oral ou de l'écrit se fasse en collaboration, aura vraisemblablement pour effet l'exécution réussie de la tâche, plus que ne l'aurait eu un travail individuel ».

Que pourraient donc les enseignants du département de français avoir à dire sur cette pratique ?

Selon les recherches antérieures dans le domaine de la didactique de l'écrit, la collaboration en écriture a fait ses preuves (Baudrit, 2007 ; Ouhaibia, 2015 ; Kotula, 2016) ; il est indéniable qu'elle a un effet positif sur la qualité du texte final, la majorité des enseignants du département de français (76%) lui reconnaissent son rôle dans l'acquisition des compétences rédactionnelles et le développement de l'esprit critique des apprenants. Cependant, 24% avancent que ce genre de pratique pourrait perturber l'apprenant. Ne l'ayant pas essayé dans le cadre de leurs cours, ils pensent que travailler en équipe dans une optique rédactionnelle risquerait d'avoir un effet inhibitoire sur les capacités scripturales. Cela dépend toutefois des profils ainsi que des traits de personnalité des sujets scripteurs qui conditionnent le déroulement de la session et par la même la qualité du produit final.

À ce stade, l'on observe que les méthodes pédagogiques alimentent la spirale du travail collaboratif sans prendre toute la mesure des limites qu'il pourrait avoir. En effet, celui-ci paraît ne pas correspondre à tous les contextes dans la mesure où la temporalité du projet, son niveau d'avancement à travers les différentes phases, les profils des apprenants et la nature de la tâche semblent être trois facteurs



contingents qui requièrent la mise en œuvre alternée de situations individuelles et collectives afin d'aboutir à la réussite de la tâche.

C'est dans cette optique que nous nous intéressons au brouillon collaboratif, un dispositif de rédaction alternant dimension collaborative au moment de la planification et de la révision, et dimension individuelle au moment de la mise en texte du 1<sup>e</sup> et du 2<sup>e</sup> jet.

## 6. Le brouillon collaboratif : le défi de la qualité

Chartrand et Blaser (2006 :180-193) posent un modèle du rapport à l'écrit où celui-ci est défini par quatre dimensions : axiologique, praxéologique, affectif et cognitif. Nous avons eu recours à ce modèle dans le but de traiter les données recueillies par le test d'association verbale relatif au brouillon collaboratif. En effet, analyser ce genre de test psychologique suppose la catégorisation d'un tout représentatif.

Nous avons donc pu relever des récurrences selon la typologie établie par Chartrand et Blaser (2006), à laquelle nous avons ajouté une dimension de type « évaluatif » afin de répondre aux besoins de notre analyse, que nous présentons dans ce qui suit avec les récurrences relevées dans les discours des enseignants :

- **Axiologique** : Concerne les valeurs associées au brouillon collaboratif, notamment les cognitions définitoires et descriptives :
- *Créativité / imagination / création / esprit critique / réflexion / idées ;*
- **Praxéologique** : Comme son nom l'indique, ce type désigne les praxis mises en œuvre lors du brouillon collaboratif, en d'autres termes, les pratiques ou l'action de brouillonner en groupe :
- *Partage / échange / entraide / échange fructif / travail d'équipe et/ou de groupe / réflexion collaborative/ collaboration / coopération / aide à la production / bruit / efficacité ;*
- **Affectif** : Sentiments, ressentiments, ou appréciations nourris à l'égard de la collaboration au brouillon :
- *Réciprocité / motivation / accepter les avis et les conceptions d'autrui / empathie / motivation / réussite / intérêt ;*
- **Cognitif** : Dimension cognitive englobant les opérations mentales des activités de planification et leurs fonctions :
- *Planification / révision / ébauche / tentative / organiser les idées / écriture / premier jet / expression / production primaire/ création pré-rédactionnelle ;*
- **Évaluatif** : Une dimension évaluative qui mesure le degré d'efficacité du dispositif selon les enseignants, et son effet à long terme :

*Développement des compétences rédactionnelles / qualités nouvelles / aptitudes scripturales / perfectionnement de la rédaction / développement de l'imagination et de la maîtrise de la langue.*

Il apparaît que le rapport au brouillon collaboratif est piloté par une variété de dimensions exhaustives principalement axées, selon les données présentées ci-dessus, sur l'activité du cerveau dans une situation de rédaction collaborative.

La dimension axiologique intègre des valeurs relatives à la conceptualisation, à la conscience imaginante et à la pensée créative qui nécessite une cognition complexe donnant lieu à la génération des idées, connue sous le nom de l'inspiration, caractéristique fondamentale à la production d'un écrit.

La dimension praxéologique fait référence aux actions entreprises par les apprenants en situation d'écriture collaborative à savoir : *le partage, l'échange, l'aide et l'entraide*, qualifiées d'*efficaces* et *fructueuses* pour la rédaction.

La dimension affective, quant à elle, englobe les sentiments à autrui, toujours relatifs à la collaboration, entre *empathie, réciprocité* et *ouverture aux opinions divergentes*.

La dimension cognitive rassemble l'ensemble des opérations mentales que le cerveau entreprend à des fins rédactionnelles, notons la planification, la mise en texte et la révision. À ce titre, les résultats montrent que les enseignants ont employé différentes appellations que l'on reconnaît au brouillon et qui le qualifient : *premier jet, ébauche, tentative, création pré-rédactionnelles, production primaire*.

Tous ces éléments sont interdépendants et s'articulent de telle manière à donner lieu à une dernière dimension ajoutée que nous appelons « évaluative », celle-ci regroupe la finalité du dispositif du brouillon collaboratif quant à la qualité du texte final. En effet, les enseignants dans leur grande majorité s'accordent à penser qu'un tel dispositif mènerait au développement de la qualité des textes, ainsi parlent-ils de *qualités nouvelles, d'un perfectionnement de la rédaction et d'une meilleure maîtrise de la langue*.

Dans une autre mesure, nous avons demandé aux enseignants leurs avis à propos d'une pratique du brouillon collaboratif en classe, 71% d'entre eux pensent qu'il serait favorable à la rédaction, ils mettent en avant son rôle dans le développement de la réflexion et de l'imagination individuelle et collective, ainsi que l'acquisition des notions rédactionnelles s'inscrivant dans le cadre des processus d'écriture :

*Favorise l'esprit d'équipe et la créativité individuelle (E4)*

*Le brouillon sert à développer les compétences orthographiques des apprenants, sans oublier qu'il permet d'alléger la charge cognitive lors de la rédaction (E14)*

*Le brouillon collaboratif contribue à une meilleure planification, révision, et réécriture (E5)*

*Permet l'échange des idées et l'acquisition des nouvelles connaissances (E15).*

D'autres, moins nombreux (12%), réfutent l'efficacité du dispositif sans pour autant avancer des explications à leur choix.

Il existe cependant une catégorie d'enseignants (18%) dont l'avis demeure partagé. Ils pensent en effet que le dispositif du brouillon collaboratif peut être à la fois favorable et défavorable à la rédaction : favorable quant à la réflexion mutuelle et l'échange d'idées, mais défavorable également dans le sens où il peut inciter certains à la passivité cognitive comme le souligne le E12 « dans le cas où un seul apprenant travaille et l'autre se contente de recopier les idées de son camarade ».

## Conclusion

Loin des pratiques pédagogiques effectives, le brouillon semble profiter pleinement de son statut auprès des enseignants. D'ailleurs, il constitue selon eux un véritable support de travail dont les aspects dépassent les bifurcations synonymes du savoir-écrire ; il s'agit du moment où le texte est pensé, là où le cerveau bouillonne et brouillonne afin de créer un contenu qui sera soumis à des ajustements tout au long du processus avant d'arriver à une version finale. Combiné à une phase de collaboration, dont les enseignants connaissent et reconnaissent les effets sur l'écriture ainsi que sur le développement de la pensée rédactionnelle, le brouillon « collaboratif » pourrait optimiser les pratiques scripturales des apprenants, leur rapport à autrui et leur apprentissage de la langue écrite. Cet enthousiasme de la part des enseignants se voit cependant heurté par les représentations et les impressions dubitatives des apprenants quant à l'étape même de la planification, quant au support du brouillon. Mais, n'est-ce pas l'enseignant qui transmet ce genre de savoir-faire à l'apprenant ? N'est-ce pas à lui qu'incombe la tâche de déconstruire les représentations qui bloquent l'accès au savoir ?

À ce stade, représentations enseignantes et représentations étudiantes, pratiques déclarées et pratiques effectives semblent se traduire de manière approximative. Au-delà de l'activité scripturale avec l'ensemble de ses étapes, il s'agirait d'un mode de raisonnement et de structuration des idées inefficace, d'un rapport artificiel établi avec les savoirs, objets d'enseignement et d'apprentissage.

Ces savoirs sont fétichisés, sacralisés et non interrogés réduisant leur traitement à une opération infertile d'apprentissage par cœur et de restitution.

### Bibliographie

- Barré-De Miniac, C. 2015. *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq, France : Presses Universitaires du Septentrion.
- Benabbes, S. 2016. « Le brouillon en FLE : quelle importance lui accordent les enseignants du secondaire en Algérie ? » *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 53, p. 185-205. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/lidil/4003> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.4003>
- Blaine, S. 1995. « Écrire et réviser avec ses pairs ». *Québec français*, n° 97, p. 28-30.
- Blaine, S., Lafontaine, L. 2010. « Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture: une analyse de l'impact du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néo-brunswickois ». *Revue des sciences de l'éducation*, n° 36(2), p. 469-491.
- Bosredon, C. 2014. « Représentations de l'écriture au cycle 3 : une enquête croisée auprès d'enseignants et d'élèves ». *Pratiques*, n° 161-162. [En ligne] : URL : <https://journals.openedition.org/pratiques/2200> [consulté le 15 janvier 2020].
- Bosson, T., Gremion, S. 2017. *Le brouillon collaboratif: analyse de productions d'élèves de 5ème HarmoS* (Travail de Bachelor).
- Cogis, D., Leblay, C. 2010. « D'une version du texte à l'autre: aperçus sur la morphologie du nombre et sa révision en production verbale écrite ». *Synergies Pays Scandinaves*, n° 5, p. 65-80. [En ligne] : URL : <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves5/daniele.pdf> [consulté le 15 janvier 2020].
- De Ketele, J. M. 2013. « L'évaluation de la production écrite ». *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XVIII, p. 59-74. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-59.htm> ; DOI : 10.3917/rfla.181.0059 [consulté le 15 janvier 2020].
- Doquet, C. 2013. Ancrages théoriques de l'analyse génétique des textes d'élèves. In : Boré, C. et Calil, E. (eds), *L'Ecole, l'écriture et la création. Etudes françaises et brésiliennes*. Louvain-la-Neuve,
- Académia-L'Harmattan, p.33- 53. [En ligne] : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01236152/document> [consulté le 15 janvier 2020].
- Gadet, F. 1996. « Une distinction bien fragile: oral/ écrit ». *TRANEL*, n° 25, p. 13-27. [En ligne] : <http://doc.rero.ch/record/19854> [consulté le 15 janvier 2020].
- Geoffre, T. 2016. Contrôle orthographique en situation de production d'écrits: le brouillon collaboratif au cycle 3 de l'école primaire française. In : *L'enseignement du français à l'ère informatique* : actes du 12e colloque de l'AiRDF, 29-31 août 2013. [En ligne] : <http://doc.rero.ch/record/306530> [consulté le 15 janvier 2020].
- Guillot, B. 2010. *Les représentations sociales de l'écriture et le rapport à l'écriture en langue étrangère: une approche didactique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit en FLE en milieu universitaire australien*. Université de Grenoble, LIDILEM; Australian National University. [En ligne] : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00638579> [consulté le 15 janvier 2020].
- Hardi, N. E. 2017. *Du brouillon linéaire au brouillon instrumental: étude transversale en contexte universitaire algérien* (Mémoire de Master).
- Kadi, L. 2008. « Le brouillon scolaire, ce «saliscrit» ». *Synergie Algérie*, n° 2., p. 125-135. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Algerie2/kadi.pdf> [consulté le 15 janvier 2020].
- Lafourcade, B. 2008. *Traitement des contraintes formelles liées au genre et au médium de production par des scripteurs novices (Thèse de Doctorat)*. Paris.

- Lumbroso, O. (s.d.). Le brouillon: quelle utilisation pour quels résultats? *Conférence de consensus: Ecrire et rédiger*, (p. 2018).
- Mounier, A. 2016. Le brouillon : vers une pédagogie de la rature. Apports de la génétique textuelle en didactique de l'écriture. *Education* . [En ligne] : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01434183/document> [consulté le 15 janvier 2020].
- Noyau, C., Cissé, A. 2009. L'oral et l'écrit dans la construction de connaissance via le français langue seconde à l'école. *Symposium international. Textes en contexte: langues et écrit face à l'oralité africaine*, p. 245-258. Zurich.
- Ouhaibia, B. 2015. *L'effet de la réécriture collaborative sur la cohérence de textes narratifs en FLE (Thèse de Doctorat)*.
- Ouhaibia, B. 2016. « La construction de la cohérence de textes narratifs et expositifs en FLE dans une situation de co-écriture ». *Synergies Algérie*, n° 23, p. 287-301. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Algerie23/ouhaibia.pdf> [consulté le 15 janvier 2020].
- Plane, S. 1995. « Pratiques sociales expertes et dispositifs didactiques d'écriture sur traitement de texte ». *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 11, p. 103-123.
- Reuter, Y. 2002. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF.
- Roberge, J., Ruest, C. 2014. Enseignement et représentations autour de l'écrit. *CCDMD*, Volume 19, n° 2. [En ligne] : <https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/haro-sur-lecole/enseignement-et-representations-autour-de-lecrit/> [consulté le 15 janvier 2020].
- Springer, C. 2018. « Parcours autour de la notion d'apprentissage collaboratif: didactique des langues et numérique ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, n° 34 (2) [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1336> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.1336> [consulté le 15 janvier 2020].
- Zetili, A. 2006. « Analyse de deux causes du blocage des apprenants en production écrite: la consigne et les thèmes d'écriture ». *Revue Sciences Humaines*, n° 26, p. 61-72. [En ligne] : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/90178> [consulté le 15 janvier 2020].
- Zetili, A. 2009. « Quelles interactions lors de l'activité de production écrite ? ». *Synergies Algérie*, n° 5, p. 27-38. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Algerie5/zetili.pdf> [consulté le 15 janvier 2020].
- Zetili, A. 2010. « Quelles pratiques de classe pour enseigner la production écrite? ». *Synergies Algérie*, n° 9, p. 159-172. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Algerie9/zetili.pdf> [consulté le 15 janvier 2020].

## Note

1. Cité dans Zetili (2006).





## Les enseignants de français langue étrangère du cycle moyen et la prise de notes : état des lieux d'une compétence acquise dans l'enseignement supérieur

**Miloud Douis**

Laboratoire Le Français des Écrits Universitaires,  
Université Kasdi Merbah Ouargla, Algérie  
miloud.douis@laposte.net

**Massika Senoussi**

Laboratoire Le Français des Écrits Universitaires,  
Université Kasdi Merbah Ouargla, Algérie  
massy.senoussi@yahoo.fr

Reçu le 23-02-2021 / Évalué le 15-04-2021 / Accepté le 04-07-2021

### Résumé

À l'université, les étudiants sont censés maîtriser une compétence méthodologique essentielle, à savoir, la prise de notes. En Algérie, quasiment aucune recherche ne s'est penchée sur les aptitudes abrégatives des étudiants à leur sortie de l'université une fois intégrés dans le monde professionnel. Le présent article a pour but d'évaluer la relation qu'entretient la corporation des enseignants du cycle Moyen avec la prise de notes et tentera également d'apprécier si son approche dans l'enseignement supérieur en facilite le transfert dans les salles de classe. Cette étude s'appuie sur une enquête réalisée dans le cadre d'une recherche-action avec le concours d'enseignants de Français Langue Étrangère exerçant dans la wilaya de Ouargla.

**Mots-clés :** prise de notes, université, compétence, enseignant, transfert

مدرسو اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في الدورة الوسطى وتدوين الملاحظات: جرد للمهارات المكتسبة في التعليم العالي

### ملخص

ينتظر من الطلاب الجامعة إتقان مهارة منهجية أساسية وهي تدوين الملاحظات. في الجزائر لا تجد تقريبا بحوث تطرقت إلى تقييم اكتساب هذه الكفاءة لدى الطلاب عند تخرجهم من الجامعة ودمجهم في العالم المهني. الغرض من هذا المقال هو تقييم ممارسة تدوين الملاحظة من طرف أساتذة الطور المتوسط ومحاولة تقدير ما إذا كانت مقارنة تدريس هذا النشاط في التعليم العالي يؤهل هؤلاء الاساتذة لتلقينه بدورهم لتلاميذهم. تعتمد هذه الدراسة على مسح تم إجراؤه في إطار البحث الإجرائي بمشاركة أساتذة اللغة الفرنسية للطور الثالث بمدينة التلث ورقلة.  
**الكلمات المفتاحية:** تدوين الملاحظات، الجامعة، كفاءة، أساتذة، تلقين

**Teachers of French as a foreign language in the Middle cycle and note taking:  
inventory of skills acquired in Higher Education**

## Abstract

At university, students are expected to master an essential methodological skill, namely, note taking. In Algeria, almost no research has looked at the abbreviated skills of students upon leaving university, once integrated into the professional world. The purpose of this article is to assess the relationship of the Middle Cycle Teachers' Corporation with the note taking and will also try to assess whether his approach to higher education facilitates its transfer to the classroom. This study is based on a survey carried out as part of an action research with the assistance of french as foreign language teacher working in Ouargla city.

**Keywords:** note taking, university, methodological competence, teachers, transfer

## Introduction

*Tout était recueilli, capté, rien ne pouvait s'égarer de ce qui lui passait dans l'esprit. Et ces morceaux épars, de qualités très diverses, [...] finissaient par composer une masse considérable et informe qu'il appelait le monstre <sup>1</sup> [...], mais sur lequel on s'appuyait* (Simonet, 2016 : 141).

Cette citation résume, on ne peut mieux, l'essence même de la prise de notes (désormais PDN) : la lutte contre l'oubli. Grâce à cette technique, on peut conserver une trace de ce que l'on a entendu, vu, lu ou pensé. Autrement dit, « il s'agit de disposer [...] d'une mémoire externe qui stocke les informations utiles sur un support matériel » (Simonet, 2016 : 22). Dans le monde du travail, un grand nombre d'activités ne peuvent être accomplies sans la maîtrise des techniques appropriées de PDN. « Elles impliquent la saisie rapide de directives, leur transfert et la mise au point de comptes rendus et de rapports » (Piolat, 2006 : 4).

En situation d'enseignement/apprentissage, la PDN « est considérée comme un des éléments essentiels du savoir-apprendre [...] Élèves et étudiants suivent des cours de méthodologie dans lesquels [elle] tient une place centrale » (Simonet, 2016 : 17). La maîtrise de cette compétence méthodologique s'avère donc fondamentale dans la mesure où elle facilite la compréhension et permet aux apprenants de restituer l'essentiel des idées d'un cours, favorisant ainsi la réussite aux différentes épreuves d'évaluation.

Cet article se propose d'évaluer la relation qu'entretiennent les professeurs du cycle Moyen avec la PDN. Il tentera également de juger si leur appropriation de cette technique de base à l'université facilite son enseignement dans leurs salles de classe. Nous avons donc procédé à une enquête auprès d'un échantillon d'enseignants exerçant dans la ville de Ouargla.



## 1. Représentations et connaissances procédurales des enseignants

La présente enquête s'intéresse, dans un premier temps, aux représentations que se font les enseignants du Moyen de la PDN. Rappelons que, théoriquement, cette compétence méthodologique aurait dû être installée lorsqu'ils étaient étudiants à l'université puisque la transmission du savoir s'y fait principalement à travers l'oral sous forme de cours magistraux. La PDN « [...] est donc impérative et reste incontournable. Elle est d'ailleurs l'activité d'écriture la plus importante » (Cordeil-Le Millin, 2013 : 11).

En consultant le document<sup>2</sup> fixant le programme des enseignements du socle commun de licences du domaine « *Lettres et Langues Étrangères* », on constate que celui-ci prévoit, certes, au premier semestre, dans le module intitulé « *Techniques du travail universitaire* » un axe relatif à la prise de notes. Ce cours de méthodologie tourne autour de deux chapitres mentionnés sans aucune autre précision :

- Qu'est-ce que la prise de notes ?
- L'écoute et l'attention.

Ces titres étant assez vagues, le contenu de leur enseignement est laissé à l'appréciation de l'enseignant qui peut l'aborder superficiellement et occulter certains aspects importants. Or, installer des habilités abrégatives nécessite un apprentissage méthodique plus approfondi et un entraînement régulier.

Aussi, dans ce contexte d'incertitude quant aux conditions d'enseignement de la PDN à l'université, recueillir les représentations des professeurs de l'enseignement Moyen (PEM) et opérer un remue-méninge s'avère donc important. En effet, il est judicieux de prendre appui sur ces bribes de savoir, avec leur part de vérité ou d'erreur en vue de « travailler avec elles pour les faire évoluer, transformer les obstacles en point d'appui » (Alexandre, 2010 : 16-17).

Le deuxième objectif de cette étude est d'interroger les enseignants sur leur pratique de la PDN, autrement dit, sur leur savoir procédural afin de juger de leur aptitude à l'enseigner efficacement aux élèves du cycle Moyen. De fait, ce n'est pas parce qu'un étudiant aura mémorisé des règles relatives à la troncation des mots (savoir déclaratif) qu'il sera capable, pour autant, de se les approprier puis d'enseigner la PDN. Des auteurs mentionnent tout un processus d'apprentissage bien établi commençant par ce qu'ils nomment une phase d'identification au cours de laquelle le sujet utiliserait ses capacités sensorielles dans des activités perceptives. S'ensuivrait une phase centrée sur la signification dans laquelle il intégrerait l'information en saisissant son intérêt, autrement dit, l'importance de son usage ou le sens qu'il peut lui attribuer. Enfin, le processus se terminerait par une phase

d'utilisation, au cours de laquelle, l'apprenant réinvestirait la connaissance dans une situation libre, montrant ainsi son degré de maîtrise et d'appropriation de la notion enseignée. Et ces auteurs de conclure :

*[...] une simple identification perceptive n'existe pas [dans la mesure où] une information n'est identifiée que si elle est déjà, d'une certaine manière, saisie dans un projet d'utilisation, intégrée dans la dynamique du sujet et que c'est ce processus d'interaction entre l'identification et l'utilisation qui est générateur de signification, c'est-à-dire de compréhension (Meirieu, 1987 : 54).*

## 2. Approche métacognitive de la question

Dans le but de recueillir efficacement ces représentations des PEM, de saisir le rapport qu'ils entretiennent avec la PDN et de les aider à revisiter leur expérience de noteurs, la métacognition se révèle être une approche tout indiquée. Certains chercheurs tels que Flavell, Lafortune et St-Pierre définissent ainsi ce concept : « *La métacognition consiste à simultanément agir et prendre conscience de sa propre démarche pour s'ouvrir et s'enrichir de celle des autres* » (Lafortune, Jacob, Hébert, 2000 : 8). Ils préconisent alors une distanciation sur sa propre pratique par l'intermédiaire de tâches à même de rendre le sujet « *actif et attentif à sa propre démarche d'apprentissage, qui le sensibilisent à ses forces et lui font penser aux actions qu'il doit entreprendre pour compenser ses faiblesses* » (Lafortune, Jacob, Hébert, 2000 : 8). Dans cette nouvelle posture, la métacognition s'apparente à une introspection qu'il opère sur son processus cognitif avant de le régénérer ensuite en situation d'enseignement/apprentissage.

Concernant toujours l'aspect théorique de notre thème citons cette heureuse métaphore de Taurisson (1980) « *qui projette [...] une vision de la métacognition : elle situe deux personnes qui coexistent. L'une exécute, l'autre organise, se regarde agir, planifie, évalue, contrôle et réorganise* » (Lafortune, Jacob, Hébert, 2000 : 8).

Notons enfin, que cette posture métacognitive nous a constamment inspirés dans la conception et l'élaboration de notre outil d'investigation.

## 3. Méthodologie et matériel

Nous situons l'enquête menée dans une perspective recherche-action dans la mesure où les sondés appartiennent à une corporation, en l'occurrence, celle des enseignants. « Les participants [sont] des acteurs consentants du processus de recherche » (Catroux, 2002 : 9). Par ailleurs, grâce à la réflexion personnelle qu'elle produit, la recherche-action

*contribue à faciliter l'identification d'un problème ou l'émergence d'une question saillante et la résolution de ceux-ci par la mise en place de stratégies visant à l'amélioration d'une situation insatisfaisante pour chacun des participants. Elle permet au praticien d'apprendre à identifier ses besoins tout en restant en contact avec son terrain d'action et d'établir une démarche pour atteindre des objectifs de changement (Catroux, 2002 : 10).*

Ce type de recherche nous vient tout droit du domaine des sciences sociales ; c'est au psychologue expérimental allemand Kurt Lewin qu'on l'attribue. Ce chercheur avance « qu'à travers la recherche-action des avancées théoriques pouvaient être réalisées en même temps que des changements sociaux » (Catroux, 2002 : 10). Enfin, ce qui nous a décidés à inscrire notre travail dans le cadre de cette approche recherche-action est le fait que la coopération des enseignants augmente « la probabilité que les participants à la recherche s'engagent dans un processus de changement [de leur propre pratique] à la suite des résultats obtenus » (Gautier, 2010 : 536).

En ce qui concerne notre méthode d'investigation, nous avons retenu la technique la plus privilégiée pour l'enquête sur le terrain, à savoir, le sondage. Il offre, en effet, plusieurs avantages comme, par exemple, « obtenir rapidement de l'information sur les concepts qu'on veut étudier » (Gautier, 2010 : 447) ou encore son caractère polyvalent qui fait qu'« un même sondage, peut servir à mesurer un grand nombre de variables » (Gautier, 2010 : 447). C'est d'ailleurs cette polyvalence qui nous a permis d'envisager l'étude d'un deuxième axe ayant trait à la contribution du Moyen dans l'installation de cette compétence méthodologique qu'est la PDN.

S'agissant du recueil de l'information, nous avons opté pour le questionnaire qui s'avère être l'outil le plus approprié et le plus pratique pour la collecte d'un nombre important de données. C'est, en effet, la quantité d'éléments collectés qui confère au questionnaire sa validité et qui accrédite l'authenticité des données qui en résultent. Cependant, ce moyen de collecte d'informations présente des limites auxquelles nous avons-nous-mêmes dû faire face. Il s'agit du sérieux et de la véracité des réponses mais cela fait partie de la contingence liée à toute recherche scientifique.

Le questionnaire que nous avons administré à notre échantillon de cent quarante-neuf enseignants a été élaboré par nos soins. Il comporte treize questions dont une ouverte et douze fermées. Nous avons veillé à respecter les différentes étapes telles que proposées par la littérature scientifique, en l'occurrence, l'ouvrage déjà cité Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données qui nous

a été d'un grand apport dans la confection de notre outil de mesure. Enfin, ce questionnaire est organisé autour de deux axes principaux correspondant à deux variables :

- Représentations des enseignants concernant la PDN
- Expérience personnelle des enseignants avec la PDN

#### 4. Résultats et discussion

D'emblée, il est à noter qu'un nombre important d'enseignants n'ont pas renseigné les questionnaires distribués. Ce phénomène, classique dans ce genre d'investigation, pose le problème de l'éthique et de l'engagement professionnel de la corporation. Nous pensons, néanmoins, que ce manquement n'affectera pas les tendances observées et que le taux de participation nous semble suffisamment représentatif de la corporation des enseignants.

Nous présentons donc nos résultats d'enquête ci-après.

La wilaya d'Ouargla est divisée en 03 circonscriptions pédagogiques regroupant 60 établissements répartis dans des zones aussi bien urbaines (64%) que rurales (36%).

Les réponses au questionnaire révèlent que le groupe d'enseignants interrogé, soit 149 individus, est constitué essentiellement de 79% de femmes. Cette disproportion se manifeste également en dehors de notre contexte de recherche et nos chiffres se rapprochent de ceux avancés par la Direction de l'Éducation qui estime que pour l'année 2015-2016 l'effectif des professeurs de français est majoritairement de sexe féminin à 85%.

L'enquête montre également que leur moyenne d'âge est relativement jeune puisque 78% ont entre 25 et 40 ans. Cet échantillon reflète la tendance actuelle de la population algérienne y compris dans le secteur de l'enseignement où l'on assiste à un rajeunissement du corps avec l'arrivée massive d'une nouvelle génération d'enseignants.

Par ailleurs, l'enquête révèle que ces enseignants sont en grande majorité des licenciés (77%) et répondent aux nouvelles conditions de recrutement émises par la fonction publique. 22% d'entre eux ont même au-delà du niveau requis puisqu'ils sont titulaires d'un master et 1% seulement ne possède pas de diplômes universitaires.

Côté profil, 132 enseignants sur les 149, soit 89%, ont passé avec succès leur examen de CAPEM (Certificat d'Aptitude Professionnelle à l'Enseignement Moyen). Ils ont donc dépassé le stade de la stagiairisation et exercent en tant que titulaires

dans leur établissement. Tandis que 2% sont toujours stagiaires et 10% enseignent en tant que vacataires.

Enfin, l'enquête menée montre que 65% des professeurs interrogés ont moins de dix ans d'enseignement, 26% traînent de 10 à 15 ans d'expérience et 3% seulement ont plus de 30 ans d'activité. Comme nous le rappelions plus haut, nous sommes donc en présence d'enseignants assez jeunes jouissant tout de même d'une certaine expérience de la classe.

Les premières données que nous souhaitons collecter à travers les premières questions de l'enquête ont donc trait aux représentations que se font les interrogés de la PDN. Nous pensons qu'il est judicieux de commencer par faire émerger leurs connaissances antérieures en vue d'observer dans quelles perspectives pédagogiques ils abordent la PDN dans leur pratique de classe. Par ailleurs, ces représentations pourront nous servir de point d'appui afin de les rectifier ou éventuellement de les faire évoluer dans le cadre de la formation des enseignants.

Nous avons proposé dans la première question trois définitions de la PDN, les trois sont correctes mais une seule est complète et rend compte de la PDN dans toute sa complexité. Près de 46% des interrogés ont choisi celle qui présente la PDN comme étant « une activité cognitive réalisée pour stocker par écrit des informations lues ou entendues jugées importantes ». 44% estiment que les notes sont de « brèves indications recueillies par écrit en écoutant, en étudiant, en observant ». Enfin, 10% voient dans les notes prises « des marques faites pour garder mention, indication de de quelque chose ». Par ailleurs, 97% d'entre eux considèrent que l'essentiel lorsqu'on prend des notes est de noter « *du sens* » et non « *du son* ».

Toujours dans l'optique des représentations, nous avons demandé aux enseignants leur avis sur l'affirmation selon laquelle la prise de note est une affaire personnelle, privée. 91% considèrent comme vrai cette affirmation. Cependant, 78% d'entre eux admettent quand même l'existence de méthodes à même de prendre efficacement des notes. Enfin, ils sont une grande majorité (81%) à reconnaître que la PDN est une compétence requise à l'université.

Dans la deuxième section du questionnaire, les questions abordent l'expérience personnelle des enseignants avec la PDN. Nous avons souhaité savoir s'il arrivait aux enseignants de prendre des notes lors des journées de formations animées par leur inspecteur. 95% affirment pratiquer la PDN lors de ces journées. Concernant la fréquence de cette pratique de la PDN, les réponses varient mais la majorité (44%) affirme prendre régulièrement des notes lors de ces rencontres pédagogiques. D'un autre côté, les résultats nous apprennent que le support le plus utilisé pour cette PDN dans ce contexte professionnel est le cahier de formation pour 61,74% des

enseignants interrogés, le deuxième support employé est le calepin pour 24,16% d'entre eux, enfin, ils sont seulement 10,73% à porter leurs notes sur des feuilles volantes. En ce qui concerne la période la mieux indiquée pour relire et compléter leurs PDN, 85,55% des informateurs estiment que le moment le plus indiqué pour reprendre ses notes est le jour-même. 14,09% pensent qu'on peut procéder à l'exploitation des notes prises un jour après, 02,01% les relisent une semaine après et 01,34% un mois après.

36,24% reconnaissent même avoir une stratégie particulière de la PDN mais seulement 7,40% d'entre eux affirment employer des abréviations personnelles. Près de 39% se contentent de repérer les mots-clés et de consigner l'essentiel et un peu moins de 30% affirment utiliser abréviations conventionnelles, symboles, schémas, chiffres, signes mathématiques et soulignements. 3,70% des sondés se focalisent essentiellement sur les définitions et les citations et seulement un enseignant évoque la carte mentale comme stratégie pour sa PDN. Enfin, notons que 11,11% des participants ayant répondu avoir une stratégie particulière, n'ont pas mentionné en quoi elle consiste.

Par le biais de deux questions, nous invitons les enquêtés à revisiter leur expérience de jeunes apprenants de FLE. Pour la question 10, nous souhaitons savoir quand ils ont, pour la première fois, pris des notes. L'examen des réponses fait ressortir que l'université est le premier lieu où les enseignants du Moyen ont appris la pratique de la PDN avec un score de 42%. Puis, le lycée est cité en deuxième position (33%) comme cycle où l'on prépare les apprenants à la PDN. Ce n'est qu'au troisième rang que figure le palier du Moyen dans sa contribution à la formation à cette compétence scripturale avec 23%. Enfin 2% affirment avoir commencé la PDN au cycle primaire.

Tous ces résultats de notre enquête nous conduisent vers des interprétations que nous présentons dans ce qui suit.

Concernant la définition la plus appropriée à la PDN, la majorité des enseignants ont choisi la réponse la plus englobante donnée par les spécialistes selon laquelle la PDN est « une activité cognitive réalisée pour stocker par écrit des informations lues ou entendues jugées importantes » (Piolat, 2006 : 7). Nous émettons néanmoins l'hypothèse selon laquelle le dernier fragment de la question *jugée importante* les a décidés à opter pour ce choix. D'emblée, prendre des notes pour les professeurs du Moyen, serait donc de noter ce qui est le plus important dans un cours. Noter le plus important signifie, implicitement, faire abstraction de la forme acoustique du mot au profit du sens. Les enseignants l'ont bien compris puisque la grande majorité d'entre eux considère que l'essentiel lorsqu'on prend des notes est de noter « *du sens* » et non « *du son* ».

Les auteurs ayant écrit à propos de la PDN considèrent il s'agit d'une activité qui aboutit à une écriture privée, inventée et élaborée par les noteurs eux-mêmes il s'agit d'une activité qui aboutit à une écriture privée, inventée et élaborée par les noteurs eux-mêmes il s'agit d'une activité qui aboutit à une écriture privée, inventée et élaborée par les noteurs eux-mêmes il s'agit d'une activité qui aboutit à une écriture privée, inventée et élaborée par les noteurs eux-mêmes il s'agit d'une activité qui aboutit à une écriture privée, inventée et élaborée par les noteurs eux-mêmes il s'agit d'une activité qui aboutit à une écriture privée, inventée et élaborée par les noteurs eux-mêmes il s'agit d'une activité qui aboutit à une écriture privée, inventée et élaborée par les noteurs eux-mêmes cette compétence comme « une activité qui aboutit à une écriture [...] élaborée par les noteurs eux-mêmes » (Piolat, 2010 : 51). Celle-ci entre donc dans le cadre d'une démarche personnelle, les noteurs convoquent, selon leur intuition, des procédés et des méthodes leur permettant de capturer le contenu des informations. Les professeurs du Moyen interrogés ne s'y sont pas trompés puisqu'un grand nombre d'entre eux jugent que chacun peut abrégé à sa manière en recourant à des abréviations personnelles tout en reconnaissant l'existence de procédés efficaces permettant d'améliorer leur PDN.

Puisqu'ils sont presque tous sortant de l'université algérienne, comme nous le rappelions lors de la présentation de la population sondée, les enseignants sont tout à fait conscients du fait que la PDN est une compétence constamment requise à l'université. Cependant, ils constatent majoritairement, que c'est à l'université qu'ils ont fait leur première expérience de la PDN. Pour d'autres, c'est le cycle secondaire qui les a le mieux servi quant à l'initiation à la PDN alors que notre enquête révèle la faible contribution du palier Moyen.

Pour notre part, nous pensons que, dans l'ensemble, ces résultats relatifs aux représentations des enseignants sont encourageants, dans la mesure où, ils nous rendent compte d'une prise de conscience concernant l'importance de la PDN et son enjeu dans l'itinéraire d'apprentissage de l'élève. Nous osons espérer que de telles représentations impacteront favorablement leurs pratiques relatives à l'enseignement de la PDN dans le cycle Moyen et prépareront efficacement les jeunes collégiens à la pratique de la PDN, plus tard, dans leur cursus universitaire.

Passons à présent à l'interprétation des réponses relatives à la relation qu'entretiennent les enseignants du cycle Moyen avec la PDN. Les scores enregistrés sont réconfortants puisqu'ils montrent que les enseignants ont déjà une expérience de la PDN, qu'ils s'en sont appropriés les grands principes. Les résultats montrent qu'au niveau professionnel la grande majorité des enseignants renouent avec la PDN dans le cadre des journées de formation avec la tenue d'un cahier où ils consignent les notions importantes traitées.

Ils sont, pour leur plupart, prompts à faire la relecture de leurs notes comme le préconisent d'ailleurs certains chercheurs. Selon eux, il convient, en effet, que les notes consignées soient opérationnelles, c'est-à-dire, qu'elles doivent faire l'objet d'un traitement post-cours. « L'expérience pratique et les études expérimentales confirment, [effectivement], que la reprise des notes sous des formes diverses [...] améliore la compréhension et la mémorisation des contenus notés [...] » (Simonet, 2016 : 65). Notons enfin, que ce réflexe professionnel entre dans le cadre des améliorations nécessaires pour un système éducatif performant et converge également avec la mise en œuvre du plan stratégique national de formation initié en 2017.

Mieux encore, un grand nombre des enquêtés affirment avoir leurs propres stratégies en matière de PDN. Seulement, en analysant les réponses relatives aux stratégies qu'ils convoquent, nous nous sommes aperçus que celles-ci n'avaient rien de particulier et qu'elles ne sortaient pas du sens commun de la PDN, bien qu'une minorité affirme utiliser des abréviations de leur propre création. Toujours concernant le volet ayant trait aux stratégies de PDN, il est à signaler qu'un petit nombre d'enseignants n'ont pas évoqué leur stratégie. Ont-ils été à ce point rétifs aux questions ouvertes comme c'est en général le risque dans ce genre de sondage ? Notons tout de même que, d'une part, ce type de question était limité à une (01) dans notre questionnaire et que, d'autre part, nous avons pris la peine de mentionner cette précision entre parenthèses : « Résumez-la [(la stratégie)] en quelques mots. »

Au cours de ce sondage, les enseignants ont été sollicités afin de revisiter leur expérience de la PDN. Beaucoup d'entre eux semblent en avoir une expérience assez solide. Ils se trouvent donc dans une posture qui les rend capables de dispenser son apprentissage avec plus de facilité. On ne peut, en effet, prétendre installer une compétence chez ses élèves si nous ne l'avons pas encore nous-même acquise. La métacognition, concept que nous avons développé plus haut, qui, rappelons-le, est un moyen « d'effectuer un retour sur son propre processus d'apprentissage et d'interroger, de l'extérieur [...] la dynamique même du transfert de connaissance » (Meirieu, 1996 : 103), constituera, à coup sûr, un levier pédagogique important qui leur servira pour installer cette compétence chez les élèves du cycle Moyen. « Plusieurs recherches ont tenté [en effet] de montrer en quoi et comment la métacognition agit sur l'apprentissage, sur l'autonomie et sur la réussite scolaire » (Lafortune et al, 2000 : 8).

## Conclusion

La présente recherche nous a permis de dresser un état des lieux de la PDN chez les enseignants du palier Moyen. Rappelons que depuis près de quinze ans, la



fonction publique exige que soient dorénavant recrutés à ce poste des licenciés, donc des sortants de l'université censés s'être approprié cette pratique méthodologique. Il était donc intéressant qu'une étude mesure le degré d'appropriation de la PDN par ce public et juge de sa prédisposition à l'enseigner aux collégiens.

Les données recueillies laissent apparaître auprès des PEM un système de représentation cohérent à propos de la PDN ne sollicitant pas de transformation ou d'évolution. Ce constat constitue un atout dans l'acte d'apprentissage car autant une notion est bien envisagée par la pensée autant il est aisé de la transmettre. En effet, la très grande majorité a saisi l'essence même de la PDN, à savoir, que l'essentiel est de faire abstraction de la forme acoustique du mot au profit du sens.

Par ailleurs, notre enquête montre que le public sondé pratique fréquemment la PDN dans la vie professionnelle notamment en journées de formation. Il ressent ainsi le besoin de consigner l'essentiel des propos du conférencier dans le but d'améliorer sa formation continue. Les personnes enquêtées sont également conscientes de l'importance d'opérationnaliser les notes prises, autrement dit, d'en faire bon usage. Tous ces résultats augurent un bon transfert de l'exercice de la PDN vers les apprenants. Par ailleurs, saisissant l'importance qu'elle revêt dans l'enseignement supérieur, on ose croire que ces enseignants sauront faire prévaloir, auprès de leurs élèves, l'utilité de son apprentissage dès le Moyen.

Néanmoins, l'étude montre qu'un peu plus de la moitié du public enquêté peine encore à percevoir la PDN dans toute sa complexité. Il conviendrait alors de proposer en formation des journées d'étude visant à approfondir cette notion et à rendre compte des différentes opérations mentales convoquées lors de la PDN et qui contribuent à faire d'elle une compétence aussi complexe.

Aussi, dans une perspective de prolongement à notre étude, il serait également intéressant d'envisager une recherche portant sur le module de méthodologie dans l'enseignement supérieur et la place accordée à la PDN. Ce projet contribuerait à en garantir un apprentissage efficient dans le cycle Moyen et secondaire, apprentissage qui profiterait aux futurs étudiants universitaires.

## Bibliographie

Catroux, M. 2002. « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol. XXI, n° 3, p. 8-20.

Gautier, B. 2010. *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lafortune, L., Jacob, S., Hebert, D. 2000. *Pour guider la métacognition*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Meirieu, Ph. 1996. *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.

Piolat, A. 2006. *La prise de notes*. Paris : PUF.

Piolat, A. 2010. « Approche cognitive de la prise de notes comme écriture de l'urgence et de la mémoire externe ». In : *Le français aujourd'hui*, n° 170, p. 51-62.

Simonet, J., Simonet, R. 2016. *Prendre des notes*. Paris : Eyrolles.

## Notes

1. Le monstre est un fourre-tout, une accumulation hétéroclite de matériaux variés (notes, fiches, schémas, etc.).
2. Arrêté n° 584 du 23 juillet 2014.



ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

## L'amélioration de la compétence rédactionnelle au cycle secondaire algérien : des anomalies dues à l'interférence linguistique

**Yamina Benachour**

Université 20 aout 1955 Skikda, Algérie

yamina.benachour@yahoo.com

Reçu le 23-08-2020 / Évalué le 15-03-2021 / Accepté le 09-07-2021

### Résumé

Dans la présente contribution, nous essayons de mettre l'accent sur l'amélioration de la compétence rédactionnelle au cycle secondaire algérien et les différentes anomalies rédactionnelles que peuvent affronter ses apprenants. Nous cherchons, à travers cet article à sensibiliser et à réorienter les enseignants algériens vers une prise en compte positive de l'acquisition d'une compétence scripturale à travers la diminution des erreurs de différents types dans leurs écrits, la prise en compte de la cohérence et la cohésion, ainsi que les processus rédactionnels. En effet, la tâche de ces formateurs est de connaître leurs principales origines à savoir l'interférence linguistique afin de pouvoir diminuer ces maladrotes et aider les apprenants à perfectionner la qualité de leurs écrits et par la suite l'acquisition d'une compétence rédactionnelle.

**Mots-clés :** Apprenants du FLE, anomalies rédactionnelles, origine, compétence scripturale

تحسين مهارات الكتابة عند تلاميذ المرحلة الثانوية بالجزائر: أخطاء ناجمة عن التداخل اللغوي

### المخلص

نحاول من خلال هذه المساهمة التأكيد على أهمية تحسين مهارات الكتابة عند تلاميذ المرحلة الثانوية. حيث تعود مختلف الأخطاء المرتكبة من طرف متعلمي الفرنسية لغة أجنبية إلى التداخل اللغوي. ويهدف هذا المقال إلى تحسيس الأساتذة بأهمية اكتساب هذه المهارة الكتابية وذلك من إخلال التقليص من عدد الأخطاء المرتكبة مع الأخذ بعين الاعتبار التناغم و التماسك. ويلعب الأساتذة دورا هاما في معرفة أسباب هذا التداخل اللغوي مما يسهل التقليل من هذه الأخطاء المرتكبة وهو ما على يعمل على تحسين نوعية كتابتهم و بالتالي اكتساب مهارة كتابية.

الكلمات المفتاحية : متعلمو الفرنسية لغة أجنبية، الأخطاء الكتابية، أصل الأخطاء، المهارة الكتابية

### Improvement of writing skills in the Algerian secondary cycle: anomalies due to linguistic interference

### Abstract

In this contribution, we try to focus on the improvement of writing skills in the Algerian secondary cycle and the various writing anomalies that learners may face.

positive consideration of the acquisition of a scriptural skill through the reduction of errors of different types in their writings, the consideration of coherence and cohesion, as well as the writing processes. Indeed, the task of these trainers is not limited solely to identifying or counting the errors made by them, but involves knowing their main origins, namely linguistic interference, in order to be able to reduce these blunders and help learners to improve the quality of their writing and subsequently the acquisition of writing skills.

**Keywords:** FLE learners, editoriol anomalies, writing skills, linguistic interference

## Introduction

La compétence rédactionnelle est déterminante dans le processus enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. Dans toutes les réformes caractérisant le système éducatif en Algérie, et avec ses trois paliers, une très grande importance est accordée à son acquisition et par la suite son amélioration chez la quasi-totalité des apprenants. Au lycée, la maîtrise de l'écrit constitue un élément essentiel de la réussite scolaire. Cependant, ces dernières années, nous avons remarqué que la compétence scripturale est devenue un objectif difficile à atteindre et que les écrits des apprenants du français langue étrangère (désormais FLE) de ce cycle ont fait apparaître une certaine typologie de la maladresse rédactionnelle, dont l'origine est justifiée par la présence d'un certain nombre de facteurs dont l'interférence linguistique ou le recours permanent à la langue source est la cause principale. En effet, cet appui total à la langue maternelle influe négativement sur l'apprentissage de la langue cible et empêche les jeunes scripteurs de rédiger dans une langue correcte pour ne pas dire conforme à la norme. Dans cet article, nous avons pris comme corpus les productions écrites des étudiants de la première année secondaire sciences expérimentales. Il s'agit des copies qui ont les mêmes modalités de réalisation. La consigne est portée sur les raisons qui poussent les adolescents à travailler malgré leur jeune âge.

### 1. L'écrit

Depuis longtemps, l'écrit est considéré comme l'un des deux composants essentiels de la langue. Dans le domaine de la didactique et notamment celle des langues étrangères, l'écrit est employé pour désigner l'élaboration d'une production scripturale. Dans l'imaginaire des parents, des enfants et de toute la corporation éducative, l'écrit a son poids. Cette idée est fortement partagée par Michèle Verdelhan-Bourgade (2002 :59) et Yves Reuter (1996 :11). Pour la première : « Aller à l'école c'est bien toutefois aller apprendre à lire et à écrire ». De ce point de vue, la lecture est associée à l'écriture, et au fait que la tâche de l'enseignant est de faire apprendre aux apprenants ces deux habilités capitales. Quant au second, il voit que : « L'écriture est devenue une pratique fondamentale non

seulement dans l'enseignement du français mais aussi au sein de l'école ». Pour sa part, Anne-Françoise Boulland (2006 :11) a voulu élargir cette notion en affirmant : « Écrire, c'est établir un lien avec son lecteur, quel qu'il soit ». Contrairement à l'oral, l'écrit ou la rédaction, selon Jean Dubois (2002 :164), désigne « une manifestation du langage caractérisé par l'inscription sur un support d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue ». Donc, parler de l'écrit, c'est avant tout parler d'une production graphique ayant un sens, et bénéfique comme le confirme Marie-Christine Deyrich, (2007 : 171.) : « l'écriture présente l'avantage de rendre l'élève actif. Sophie Moirand (1979 :09) conclut que l'écrit est « une activité à part entière, enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit ». Et cela ne se réalise qu'avec des énoncés ayant des idées bien enchaînées. Sachant bien que chacun à part a essayé de donner une définition plus ou moins exhaustive à cette pratique de classe connue par sa complexité.

## **2. État et place de l'écrit dans les programmes du lycée**

Bien qu'elle soit une activité maitresse pour la réussite scolaire, les apprenants du FLE éprouvent une grande difficulté vis-à-vis de l'acte de l'écriture. Puisqu'il s'agit d'une activité complètement marginalisée par la quasi-totalité des apprenants et notamment ceux du lycée, donc, leurs anomalies rédactionnelles s'exacerbent pour donner une image tout à fait désolante d'une compétence aussi importante dans leur cursus scolaire à savoir la rédaction.

Dans l'élaboration des programmes de ce cycle, deux compétences capitales ont été ciblées : l'oral et l'écrit. Pour une meilleure perfection de la qualité de son enseignement, et par conséquent, trouver une réponse plus ou moins convaincante aux défis d'une société en perpétuelle mutation, le système éducatif algérien a valorisé l'enseignement et / ou l'acquisition de cette compétence (compréhension et production).

### **2.1. La compréhension de l'écrit**

Pour que les apprenants puissent conceptualiser la notion d'intention communicative et ce en comparant les formes du discours et leurs visées, l'enseignant doit proposer à ses élèves des supports riches, variés et bien illustrés.

### **2.2. La production de l'écrit**

En production de l'écrit « l'erreur est considérée comme un indice d'apprentissage, c'est le paramètre communicationnel » (Benachour, 2010), une source de régulation. La forme de l'écrit diffère selon la situation de communication. En

effet, l'apprenant n'écrit pas pour un lecteur standard, mais surtout à un lecteur particulier ou spécifique et dans un but bien précis. Donc, il faut le mettre dans des situations de communication authentiques afin qu'il puisse s'investir dans ce domaine (l'écrit). Selon le document d'accompagnement (2006 : 67-68), « le professeur doit recourir à des situations de communication authentiques en concevant des projets d'écriture véritables avec un enjeu et un destinataire précis ». C'est pourquoi, la production de l'écrit nécessite non seulement la maîtrise du fonctionnement des textes, mais encore la connaissance des éléments suivants :

- l'erreur comme un indice d'apprentissage,
- l'importance du paramètre communicationnel,
- *l'écrit comme un lieu privilégié des transferts* (Benachour, 2010).

En conséquence, l'enseignant doit choisir des activités adéquates pour qu'il puisse produire un texte cohérent sur les différents plans de la langue à savoir : la syntaxe, la sémantique et la pragmatique.

### 3. Comment réussir son processus rédactionnel ?

Nul ne songe nier que l'écriture constitue un acte tout à fait complexe, qui s'articule essentiellement sur des systèmes linguistiques et culturels.

Pour Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009 :127) :

*Faire entrer un enfant dans le domaine de l'écriture, [...] C'est lui ouvrir la porte d'une des plus grandes découvertes de l'humanité, une des plus complexes aussi : celle du pouvoir radicalement nouveau que donne l'écrit.*

Pour réussir sa production écrite, quatre critères entrent en jeu :

- La planification

Appelée aussi « pré-écriture ». Cette stratégie constitue une véritable aide pour le rédacteur dans la mesure où elle lui permet d'établir un plan de départ pour sa production.

- La textualisation

Afin de produire un texte cohérent, le scripteur élabore des représentations tout en tenant en compte des choix d'ordres lexical, syntaxique et morphologique.

- La révision

En didactique des langues étrangères, Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond (1999 :119) ont essayé de mettre l'accent sur cette notion. Selon eux, « apprendre à écrire, c'est aussi apprendre à réviser ». Ce processus permet au

rédacteur de corriger ses erreurs et par la suite l'amélioration de la qualité de son écrit. Pour la régulation des différentes difficultés liées à la grammaire et à l'orthographe, Nadia Mekhtoub (2012 :258) a ajouté que l'enseignant doit « faire confiance aux élèves qui, dans leur travail de révision et de réécriture ».

- Le contrôle

C'est une étape d'évaluation. Elle permet à l'apprenant d'établir un contrôle final de sa rédaction.

Dans la même perspective, Mireille Blanc-Ravetto (2005) a mentionné que « La maîtrise de l'écrit est une tâche quasiment difficile qui nécessite la présence de certains facteurs tels que : le brouillon et la relecture attentive, qui constituent les clés de la perfection de la production écrite ». À notre avis, pour que cette opération soit efficace, le scripteur doit tenir en compte les principaux processus rédactionnels cités antérieurement.

#### **4. Qu'est-ce qu'on entend par compétence rédactionnelle ?**

Avant de mettre l'accent sur cette compétence et les facteurs favorisant son acquisition, nous soulignons que l'écrit constitue une activité complexe non seulement pour l'apprenant, mais encore pour l'enseignant. Les propos de Mireille Blanc-Ravetto (2005 :71) renforcent cette opinion, dans la mesure où l'écrit constitue « un message le plus souvent complexe [...] et pour cela, il faut se familiariser avec les règles ardues de l'écrit ». Selon Sylvie Plane (1994 :44) la compétence rédactionnelle est définie comme étant « Une activité de résolution de problèmes, au cours de laquelle le sujet est appelé à mobiliser des connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production et à prendre des décisions ». Durant ce processus rédactionnel, le scripteur habile recourt au fur et à mesure à ces trois opérations pour la résolution des différentes difficultés qui surgissent. Afin de développer cette compétence à la fois difficile et complexe, Bernard Courbon (1998) propose une connaissance plus ou moins exhaustive de la part de l'étudiant des règles de fonctionnement de la langue sur ses plans phrastique ou textuel, ainsi qu'une bonne gestion des différents processus de rédaction.

#### **5. Les difficultés liées à l'apprentissage de l'écrit**

Dans la classe de langue et notamment celle du français langue étrangère, l'acquisition d'une compétence rédactionnelle par les lycéens est connue comme une activité qui n'a jamais été aisée. D'ailleurs, elle est considérée comme l'une des tâches les plus difficiles à réaliser. Selon Claudette Cornaire et Patricia

Mary Raymond (1999 :53), « on rencontre souvent des scripteurs non expérimentés présentant des lacunes extrêmement vagues et ayant un grand besoin d'être étayés par leurs enseignants ». En effet, apprendre les normes de l'écrit et maîtriser le plan scriptural de la langue est l'un des grands défis de l'école algérienne. Selon Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005 :184-185), cela implique « une série de procédures de résolutions de problèmes qu'il est quelques fois délicat de distinguer et de structurer ». Raison pour laquelle nous partageons la même opinion des didacticiens qui soulignent des difficultés de nombreuses natures : linguistique, cognitive et socioculturelle.

## 6. Les différentes anomalies rédactionnelles des apprenants du FLE

Dans tout processus d'apprentissage, et bien qu'elle soit une source de régulation, l'erreur marque toujours sa forte présence dans les productions orales ou scripturales des étudiants du FLE. Selon Jacques Fiard et Emmanuèle Auriac (2005 :21), « Quel que soit le nom, méprise, maladresse, oubli, étourderie, défaillance, l'erreur marque de son sceau les produits de nos errances ». Tous ces substantifs renvoient à une même notion qui a fait couler beaucoup d'encre, s'agissant de l'erreur ou la faute selon l'appellation traditionnelle.

En effet, ces apprenants, lors de la rédaction d'un texte quelle que soit sa typologie (argumentative, explicative, prescriptive, ou encore narrative), éprouvent de nombreuses difficultés rédactionnelles que nous pouvons catégoriser ainsi.

### 6.1. L'orthographe d'usage

Selon le *Dictionnaire du professeur des écoles* (1999 :199), le terme orthographe désigne : « la manière d'écrire une langue conformément à des règles qui représentent une norme ». Pour le *Guide pratique du français sans fautes* (2006 :316) il s'agit de *la bonne manière d'écrire*. Dans la classe du FLE, elle est reconnue comme étant l'une des erreurs les plus récurrentes dans les écrits des élèves. Il s'agit d'une anomalie qui relève essentiellement de la mauvaise transcription des sons. Ces rédacteurs non natifs ont tendance à n'écrire que ce qu'ils entendent. Josette Gadeau et Colette Finet (1991 :64) *L'orthographe, face visible de l'écriture, constitue souvent un véritable obstacle à l'écriture*. C'est à cause d'un manque de maîtrise de l'orthographe que les jeunes scripteurs se trouvent dans l'incapacité d'écrire parfaitement en français et c'est ce qui complique, par la suite, leur tâche en ce qui concerne l'acte de l'écriture et par conséquent l'acquisition d'une compétence orthographique. Cette erreur concerne les problèmes relatifs



à l'emploi des consonnes (omission / adjonction), ou encore les homophones (lexicaux / grammaticaux) :

- **Omission d'une consonne (double) :** *développement, communication, coiffeur, ...etc* ou encore l'oubli d'une autre consonne tels que : *d'abor, ailleur, mai ...etc.*
- **Le doublement d'une consonne :** *méttier, solluttion, notte, ...etc.*
- **L'homophonie lexicale :** cette confusion est fréquente entre les mots qui se prononcent de la même façon, mais s'écrivent différemment comme le montrent ces exemples : *Père / paire, ton / temps, son / sang, vert / vers, taire / terre, teint / thym, ...etc.*

Pour régler ce problème, l'apprenant doit consulter au fur et à mesure le dictionnaire de la langue française afin de s'assurer de la justesse de son orthographe. De son côté, l'enseignant doit être vigilant vis-à-vis de ce type d'erreurs. Il doit attirer l'attention de l'apprenant sur ces maladroites rédactionnelles, qui vont influencer négativement sur la qualité de ses écrits, et par la suite sur sa note. Pour régler ce problème d'écriture, il doit motiver et inciter son élève à la lecture. En effet, cette dernière est l'une des activités qui pourront résoudre ce genre de difficultés.

En ce qui concerne l'évaluation de l'orthographe, Gilberte Niquet (1991 :84) déclare que « L'élève recevra deux notes sur sa copie : une note d'orthographe, qui sera intégrée à sa moyenne en cette matière ; et une note de rédaction ». Nous pensons que cette opération est avantageuse pour les raisons suivantes : d'une part, elle incite la vigilance de l'élève, d'autre part, elle apporte la clarté dans l'estimation de son travail en ce qui concerne sa mauvaise performance en orthographe. Marie Nadeau et Carole Fischer (2006 : 2015) ajoutent qu'à ce niveau « la dictée constitue un exercice orthographique plus complet que l'exercice « à trous » et plus proche d'une situation d'écriture (en particulier, l'étape de la révision / correction de texte) ».

Nous pouvons dire que bien qu'elle soit une activité complexe qui nécessite beaucoup de réflexion, les programmes du système éducatif algérien marginalisent complètement cette activité malgré sa valeur capitale dans le développement d'une compétence scripturale chez les apprenants.

## 6.2. L'orthographe grammaticale

Cette erreur constitue un obstacle de taille pour les apprenants du FLE. Ainsi, elle est la plus récurrente dans leurs écrits comme le confirme Jean-Pierre Cuq (1996 :52). Selon lui, « Le système verbal de l'arabe diffère profondément du

système français ». Cette maladresse concerne essentiellement les problèmes relatifs à l'accord sujet / verbe, l'accord déterminant / nom, l'accord des participes passés, et l'accord des adjectifs qualificatifs, possessifs et démonstratifs. La quasi-totalité des élèves de ce cycle se trouvent dans l'incapacité de distinguer le participe passé de l'infinitif ou encore ont une mauvaise maîtrise des participes passés des verbes appartenant au troisième groupe.

### 6.2.1. Accord sujet / verbe

En langue française, le verbe s'accorde toujours avec son sujet. Toutefois, un bon nombre des apprenants ne maîtrise pas l'application de cette règle. C'est ce qui va donner naissance à ce genre d'énoncés :

- *Beaucoup de facteurs pousser les jeunes.*
- *Les adolescents pense que le travail.*
- *Certains parents encourage leurs enfants à travailler.*
- *Le métier qui motivent les adolescents.*

Donc, ces élèves connaissent bien la règle, mais ils n'arrivent pas à l'appliquer. En conséquence à cela, ces derniers ne réussissent pas accorder correctement le verbe avec son sujet.

### 6.2.2. Accord déterminant / nom

En français, les déterminants sont des mots variables qui s'accordent en genre et en nombre avec les noms qu'ils déterminent. Cependant, la quasi-totalité des apprenants n'arrive pas à maîtriser la règle de l'accord du déterminant avec le nom à cause de la confusion entre le genre des noms qui leur pose souvent problème comme le montre ces exemples : *Les travailleur, les jeune, les idée, la métier, le porte, la vacance ...*, etc.

### 6.2.3. Accord du participe passé

Afin de pouvoir déterminer l'auxiliaire convenable pour les différentes catégories verbales à savoir : les verbes d'état, les verbes d'action et les verbes pronominaux, les élèves rencontrent de nombreuses difficultés. Ces derniers font non seulement une mauvaise conjugaison des verbes, mais encore ils confondent les auxiliaires. C'est ce qui illustre clairement ce constat :

*Le travail des enfants est devenue.*  
*Ils sont trouvés.*  
*Les parents n'ont pas jouer leur rôle.*  
*- Cet adolescent est exploitait.*

#### 6.2.4. Accord de l'adjectif qualificatif

En langue française, l'adjectif qualificatif est un mot variable qui s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte. Cependant, les lycées produisent fréquemment des énoncés tels que :

*Ce phénomène est mauvaise pour les jeunes.*  
*L'école est important pour les adolescents.*

La notion du genre constitue un grand problème pour les apprenants du FLE, où un bon nombre n'arrive pas à distinguer les noms masculins des noms féminins et vice versa. De leur côté, les enseignants trouvent de la peine pour expliquer à leurs élèves le pourquoi de cette classification et que ce qu'il faut faire pour connaître le genre des noms d'origine française et par la suite être à l'abri de commettre des erreurs. C'est pourquoi, nous soulignons l'importance d'enseigner aux jeunes apprenants le genre des noms dès l'école primaire. S'ils ne le conceptualisent pas parfaitement à un âge précoce, ils auront des difficultés dans les autres cycles d'apprentissage et notamment le moyen et le lycée.

#### 6.2.5. Les adjectifs démonstratifs et possessifs

Nous avons remarqué que les apprenants n'ont pas accordé assez d'importance à l'accord des adjectifs démonstratifs avec les noms qu'ils qualifient ou démontrent. En effet, une mauvaise assimilation de la règle aboutit à ce genre d'erreur : Cet risque / cet jeune / cette phénomène / cet exploitation.

Pour ce qui est des adjectifs possessifs, nous avons constaté que les apprenants n'ont pas accordé les adjectifs possessifs avec l'objet possédé, et parfois même avec le nombre des possesseurs. Ces erreurs sont dues généralement au transfert négatif effectué et / ou l'influence de la langue maternelle dans l'apprentissage de la langue étrangère. À ce sujet, nous pouvons citer ces exemples :

*Le salaire de toj. Les adolescents qui travaillent sa famille est chômeur. Pour développer ton pays et ton famille.*

### 6.2.6. Les adjectifs indéfinis

Comme les autres déterminants, les adjectifs indéfinis s'accordent en genre et en nombre avec le nom. Toutefois, les écrits des apprenants nous permettent de dire que ces derniers n'ont pas bien maîtrisé cette règle de l'accord. Prenons à titre d'exemple :

*Tout les adolescents. Tout les gens. Tous le monde. Tout les choses. Tout les solutions.*

Pour écrire dans une langue correcte et pour une bonne maîtrise de l'orthographe grammaticale, l'apprenant doit apprendre non seulement les règles grammaticales utiles de la langue française, mais encore savoir les réemployer dans les différentes situations de communication orales et écrites. Sachant bien qu'un bon usage de la langue ne s'acquiert que par une pratique systématique et régulière aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

### 6.3. L'orthographe de conjugaison

Elle est l'une des erreurs les plus récurrentes dans les écrits des élèves après celle de la grammaire. Ces erreurs nous permettent de parler des grandes difficultés éprouvées par les jeunes scripteurs à ce niveau. Cette catégorie d'erreurs s'articule principalement autour de deux aspects : les temps verbaux et les modes.

#### 6.3.1. Les temps verbaux

La conjugaison et notamment l'emploi des temps verbaux constitue un autre problème qui s'ajoute aux difficultés rencontrées par les apprenants dans leur processus rédactionnel. Ces derniers se trompent souvent dans la terminaison des verbes comme le montre les exemples ci-dessous :

*Chaque jour l'adolescent cherch un travail.*

*Il peux trouver un travail difficile.*

*Il compprends que la vie est dure.*

En ce qui concerne la conjugaison au passé composé, nous avons constaté que la majorité des élèves commettent des erreurs d'une part, lors du choix de l'auxiliaire, d'autre part, ils confondent le participe passé avec l'infinitif. C'est pourquoi, ils produisent des expressions complètement erronées. Prenons à titre d'exemple :

*Ils sont travaillé.*

*Vous avez arrivé.*

*Le jeune adolescent a trouver.*

Dans les deux premiers exemples, nous remarquons que l'apprenant a échoué dans le choix de l'auxiliaire. Dans le dernier exemple, il a réussi dans ce choix, cependant, il a employé l'infinitif « trouver » au lieu du participe passé « trouvé ». Les apprenants du FLE ont des lacunes lors de la formation des participes passés et notamment les verbes du troisième groupe. En effet, il a commis cette erreur car les deux mots se prononcent de la même façon. Donc, l'apprenant a compté beaucoup sur son écoute et l'erreur est due à la confusion entre le phonème et le graphème.

### 6.3.2. Les modes

La quasi-totalité des apprenants du FLE n'arrive pas à faire la distinction entre les modes, et plus précisément les modes personnels à savoir l'indicatif, le subjonctif, l'impératif et le conditionnel. Ces élèves ont une mauvaise assimilation des temps verbaux. Donc, les deux notions mode / temps constituent un grand problème dans le processus enseignement / apprentissage du français comme le montrent les exemples suivants :

*Il travailler des heures.*

*Un adolescent qui voulais beaucoup.*

*Il faut qu'il chercher.*

*S'il ne travaille pas il reste sans argent.*

Notre remarque est que les jeunes scripteurs conjuguent les verbes d'une manière anarchique, sans tenir compte des verbes irréguliers et de leurs caractéristiques. En effet, ces apprenants, lors de la rédaction d'un texte, expriment une sorte de confusion en ce qui concerne les temps verbaux et notamment le passé composé, le présent et le futur simple. À cela s'ajoute un autre problème lié à la concordance des temps et à la confusion entre l'indicatif, le subjonctif, l'infinitif et le conditionnel. Ces erreurs de conjugaison sont dues principalement à leurs méconnaissances dans ce domaine et à la négligence de la langue étrangère. À ce propos, une autre remarque mérite d'être soulignée : la majorité de ces apprenants ne sait pas distinguer entre la conjonction de subordination « que » et le pronom relatif. Ce genre de difficultés complique de plus en plus leur tâche et les empêche de faire une conjugaison correcte. Pour la régulation de ce problème, les enseignants doivent multiplier les exercices d'application proposés sur les modes et les temps verbaux.

#### 6.4. L'erreur de construction

Cette catégorie d'erreur est due principalement à des différences existantes entre la langue source et la langue cible. Contrairement aux autres langues vivantes, la langue arabe est caractérisée par la possession de structures syntaxiques telles que : S+V+C (phrase à nominale) ou V+S+C (phrase verbale). C'est pourquoi, le passage de la langue maternelle à la langue étrangère entraîne souvent beaucoup de difficultés. En conséquence, les apprenants expriment leurs idées en les traduisant en langue maternelle, où nous avons remarqué qu'ils semblent rédiger en arabe. C'est à cause de leur référence permanente ou systématique à la langue source qu'ils établissent souvent un transfert négatif envers la langue cible à apprendre.

Nous citons à titre d'exemple quelques constructions erronées des énoncés produits par les élèves du FLE.

*Que t-il doit faire ?*

*Qui améliore la vie de toi.*

*Pour convaincre lui arrêter de travailler.*

*Pour la joie de toi et de ta famille.*

Pour mettre fin à cette difficulté, l'apprenant doit traduire ses idées et les transcrire dans des énoncés bien construits tout en respectant la structure et l'organisation de la phrase française selon le modèle suivant : Sujet / Verbe / Complément. Selon J.C. Poulzague, F. Crépin, T. Dayon, M. Loridon, E. Poulzagues-Damon et O. Lory (1989 :186), « Soyez sûrs de la construction des mots et n'hésitez pas à consulter fréquemment un dictionnaire ». Donc, pour que la rédaction soit convenable, l'apprenant doit construire des énoncés sémantiquement et syntaxiquement corrects.

#### 6.5. L'erreur interférentielle

Comme l'Algérie est un pays caractérisé par sa diversité linguistique et la présence de phénomènes linguistiques tels que le bilinguisme, le plurilinguisme, la diglossie, l'interférence linguistique, etc., les productions scripturales des apprenants sont fortement marquées par ce type d'erreurs. En ce qui concerne cette catégorie d'erreurs ou les interférences entre les deux systèmes linguistiques en présence, la langue maternelle et la langue étrangère, les linguistes Gilles Siouffi et Dan Van Raemdonck (1999 :97) ont écrit que : « Toute situation de bilinguisme ou de diglossie entraîne quasi automatiquement des interférences d'un système linguistique sur l'autre ». Pour Josiane F. Hamers et Michel Blanc (1983), l'interférence consiste à transférer des traits appartenant à la langue source dans la langue

cible. Dans la même perspective, Geneviève Vermes et Josiane Boutet (1987 :111) écrivent que :

*L'interférence apparaît remarquablement aussi au niveau du lexique, lorsqu'il y a intrusion d'une unité de L1 dans L2. L'apprenant ou le bilingue confirmé, peut utiliser un mot ou un groupe de mot de sa langue dans l'autre langue.*

Nous écrivions en 2010 :

*Les définitions précédentes nous permettent de repérer deux caractéristiques importantes de l'interférence linguistique. La première concerne la coexistence de deux ou plusieurs langues. Quant à la deuxième, elle concerne l'incompétence du locuteur vis-à-vis de la langue cible à apprendre (Benachour, 2010).*

Les exemples ci-dessous illustrent clairement la présence de ce type d'erreurs dans les copies des scripteurs : Une phénomène, un chose, cette métier, dans un jour, une fois dans cette groupe, dans un jour parmi les jours, à les années prochaines.

Ces exemples nous permettent de dire que, pendant la rédaction, les élèves s'inspirent du système linguistique arabe. Ils réfléchissent en langue maternelle et rédigent en langue étrangère. Ces scripteurs n'accordent aucun intérêt au sens exact des mots et ils établissent une substitution systématique qui donne naissance à ce genre d'erreurs qui sont dues essentiellement à : une confusion de genre (masculin et féminin), une utilisation erronée des prépositions et une traduction à la lettre de la langue maternelle (l'arabe) (Benachour, 2010).

### 6.5.1. Des erreurs relatives au genre

La notion du genre constitue un obstacle pour la quasi-totalité des apprenants du FLE. Selon Josette Rey Debove (1978 :67) : « Le genre est particulièrement apte à lever les ambiguïtés dans les langues qui font un large usage de l'article, et dont les adjectifs sont variables ». Les jeunes rédacteurs, à cause de leur référence permanente à la langue maternelle, présentent souvent une sorte de confusion entre le masculin et le féminin comme : Cette fléau, une phénomène, un chose, cette métier, il travaille avec cette groupe.

Nous pouvons dire que les apprenants du FLE emploient un déterminant à la place d'un autre dont la cause principale de cette difficulté est due essentiellement à la différence qui existe entre le français et l'arabe où l'utilisation d'un déterminant au masculin pour un nom féminin et vice versa.

### 6.5.2. Des erreurs relatives à une utilisation erronée des prépositions

Les prépositions jouent un rôle capital dans la construction d'un énoncé. Ce qui confirme les propos de Maurice Grevisse et Irène-Marie Kalinowska (2013 :7) : « Il importe de bien choisir la préposition pour introduire correctement le complément ». Parmi les difficultés rencontrées par les élèves non natifs se trouve l'utilisation erronée des différentes prépositions employées lors de la rédaction comme le montrent ces exemples :

*Il cherche avec travailler. À les années prochaines. Il travaille à l'argent.*

Nous avons constaté que ces rédacteurs non habiles utilisent de manière incorrecte les prépositions à cause de la différence existant entre les deux langues : cible et source. Par conséquent, ils produisent souvent des énoncés incorrects tout en tenant compte plus du sens que de la forme.

### 6.5.3. Des erreurs relatives à la traduction à la lettre

La plupart des apprenants du FLE se trouvent souvent dans l'incapacité d'effectuer un transfert positif vis-à-vis de la langue étrangère. À ce sujet, Marina Yaguello (1981 :96) a signalé que « les difficultés de la traduction d'une langue dans une autre langue, alors que la réalité désignée est la même, résultent du fait que le découpage conceptuel est différent d'une langue à l'autre ». De ce fait, ce type d'erreurs s'exacerbe puisque nos apprenants sont souvent confrontés à un référent situationnel différent, et c'est la raison pour laquelle ils font une traduction à partir de leur langue maternelle, comme le montrent les exemples suivants :

*Une fois dans le travail. Il travaille pour faire l'argent. Dans un jour parmi les jours.*

Nous pouvons confirmer qu'en classe de FLE, le phénomène de l'interférence est dû principalement à la traduction intégrale où les apprenants s'inspirent du système linguistique arabe et cela en réfléchissant en arabe et en rédigeant en français, sans tenir en compte du sens exact des mots.

## 7. Origine capitale des erreurs commises par les apprenants

Quelle est l'origine de ces difficultés ? Afin de pouvoir détecter les différentes difficultés rédactionnelles rencontrées par les apprenants, il nous paraît très intéressant de cerner l'origine ou la source de ces problèmes qui les empêchent de rédiger d'une manière conforme à la norme. Nous pensons que la cause principale est l'interférence de la langue maternelle.



Cette dernière est définie comme étant un écart par rapport à la norme. Selon Brahim. A (1992 :50) : « La cause principale des difficultés et des erreurs dans l'apprentissage d'une deuxième langue réside dans les interférences de la langue maternelle ». Claude Hagège (2005 :85), quant à lui, estime que « les interférences entre la langue maternelle (LM) et la première langue vivante nouvelle (LV1) sont loin d'être absentes chez l'enfant ». En effet, l'apprenant, quand il rédige un texte, intègre sciemment ou inconsciemment des éléments de sa langue maternelle qui perturbent les règles de la langue étrangère. Le contact entre l'arabe et le français donne naissance à un nombre intéressant d'interférences de différents types : lexical, syntaxique et phonologique.

La cause principale de la création du problème de l'interférence linguistique réside dans les différences existantes entre les langues, ce qui déforme complètement le message et provoque par la suite un malentendu remarquable. Autrement dit : la différence entre les deux systèmes linguistiques français et arabe conduit à la création d'un problème d'interférence, c'est ce qui déforme par la suite le message et provoque un malentendu.

En ce qui concerne le problème de genre et la confusion entre le masculin et le féminin, c'est toujours la référence à la langue source qui met les apprenants dans des situations embarrassantes et les conduit à établir un transfert négatif, et cela se voit clairement avec l'emploi inapproprié des déterminants (articles définis et indéfinis). Ces erreurs sont justifiées par le rapport étroit des apprenants avec leur langue maternelle qui est toujours considérée comme une langue de référence. Ces derniers transfèrent généralement des formes linguistiques et grammaticales de l'arabe littéraire à la langue française. C'est ce qui va donner naissance à des confusions sur les plans lexical et syntaxique à cause des différences qui existent entre les deux systèmes linguistiques ou les deux langues en contact.

Nous pouvons dire que ce phénomène linguistique apparaît dès que l'élève ne trouve pas le mot adéquat dans la langue étrangère ; à cause du contact réduit avec cette langue, il recourt immédiatement à sa langue maternelle pour échapper à cette situation embarrassante. Donc, ce que l'apprenant a acquis antérieurement peut faciliter (transfert positif) ou gêner l'apprentissage d'une langue étrangère (transfert négatif).

## **8. Comment améliorer la compétence rédactionnelle chez les apprenants ?**

Afin de pouvoir améliorer sa compétence scripturale, l'apprenant du FLE et notamment celui du cycle secondaire algérien doit avoir une bonne maîtrise des règles du fonctionnement de la langue française y compris : l'orthographe d'usage,

l'orthographe grammaticale et l'orthographe de conjugaison. Ainsi qu'une bonne connaissance de la grammaire textuelle du français (cohérence et cohésion), sans oublier la prise en considération des différents processus rédactionnels. À cela s'ajoute la lecture, qui possède un pouvoir exceptionnel et constitue une excellente aide pour les apprenants comme le soulignent Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond (1999 :92) qui pensent que « la lecture et l'écriture constituent les deux faces d'une même activité ». Cette opinion est renforcée par les affirmations de Pierre Martinez (2011 :99). Selon lui, « Acquérir une double compétence lire / écrire paraît être une urgence dès les débuts de l'apprentissage ».

Pour d'autres didacticiens, donner le goût d'écrire peut jouer un rôle décisif dans cette pratique de classe qualifiée de complexe. Généralement, l'enseignant se trouve confronté à des apprenants rétifs à l'écriture car ces derniers n'aiment jamais écrire. Face à cette situation désolante, la tâche de l'enseignant consiste à leur donner, non seulement ce goût de rédiger, mais encore la confiance en soi, comme le confirment les propos de Gilberte Niquet (1991 :34) : « Il faut le mettre en situation de vouloir et de pouvoir écrire ». Pour une bonne maîtrise de l'écrit et l'acquisition d'une compétence rédactionnelle, le rôle de l'enseignant demeure capital. Selon Nadia Mekhtoub (2012 :115), « Les élèves ont besoin de temps, d'étapes, d'étayage aux différents moments du travail ».

Dans la classe du FLE, un bon nombre de chercheurs et pédagogues observent que la place accordée à l'écriture se dégrade de plus en plus. En effet, les progrès scientifiques et le développement des différents moyens de communication tels que les réseaux sociaux : Facebook, Instagram, ..., etc. ont influé négativement sur l'écrit, qui demeure une activité méprisée. C'est pourquoi, nous rappelons aux enseignants l'urgente nécessité d'introduire, dans les activités de classes, des pratiques d'écriture précoces pour habituer leurs apprenants à établir très tôt un rapport positif avec l'écrit.

## Conclusion

L'écrit, dans ses différentes formes (compréhension et production), constitue un élément fondamental dans le processus enseignement / apprentissage du FLE en Algérie. Toutefois, le niveau des apprenants des différents paliers et notamment du secondaire reflète une réalité tout à fait désolante, où la quasi-totalité des scripteurs se trouvent loin de la maîtrise de cette compétence. Ainsi, leurs expressions écrites constituent un corpus très riche des différents types d'erreurs : orthographe, grammaire, conjugaison, interférences linguistiques, constructions, mauvaise utilisation de l'auxiliaire, mots oubliés, etc. Dans de telles conditions,

la tâche de l'enseignant demeure capitale. Il doit identifier non seulement les anomalies rédactionnelles de ses élèves, mais encore connaître leur origine. Cette dernière remonte, essentiellement, à l'interférence linguistique entre la langue source (l'arabe) et la langue cible (le français), où un transfert négatif est souvent effectué. Ce diagnostic permet à l'enseignant d'adopter la pédagogie qui lui paraît la plus adéquate et la plus appropriée pour surmonter toutes ces lacunes ou difficultés scripturales. Pour une bonne maîtrise de l'écrit, et l'amélioration d'une compétence scripturale, l'enseignant doit encourager ses étudiants dans leur processus rédactionnel, en valorisant leurs essais à travers l'établissement d'un rapport positif avec leurs écrits. C'est grâce à cette démarche qu'il pourra donner une véritable aide pour les jeunes rédacteurs.

### Bibliographie

- Benachour, Y. 2010. *Le rôle de l'expression orale dans l'amélioration de la maîtrise de l'écrit. (Étude d'un corpus de productions d'élèves de deuxième année du secondaire.* Mémoire de Magister, Université de Mentouri constantine [En ligne] : <https://bu.umc.edu.dz/theses/francais/BEN1093.pdf> [consulté le 15 février 2021].
- Blanc-Ravetto, M. 2005. *L'expression orale et l'expression écrite en français.* Paris : Ellipses.
- Boulland, A.F. 2006. *Petit manuel d'écriture à l'usage des complexés de la plume.* Paris : Pearson Education France.
- Brahim, A. 1992. *Analyse contrastive et fautes de français,* Tunis : Publications de la Faculté des Lettres de Manouba.
- Bucheton, D., Soulé, Y. 2009. *L'atelier dirigé d'écriture au CP.* Paris : Delagrave.
- Cornaire, C., Mary Raymond, P. 1999. *La production écrite.* Paris : CLE international.
- Courbon, B. 1998. *Concours de professeur des écoles : Épreuve de français.* Édition Vuibert.
- Cuq, J.P., Gruca, I. 2007. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Presses Universitaires de Grenoble.
- Cuq, J.P. 1996. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère.* Paris : Les Éditions Didier.
- Debove, J.R. 1978. *Le métalangage : Étude linguistique du discours sur le langage,* Paris : Le Robert.
- Deyriche, M.C. 2007. *Enseigner les langues à l'école,* Paris : Ellipses.
- Dubois, J. 2002. *Grand Dictionnaire Linguistique et science du langage.* Paris : Larousse.
- Fiard, J., Auriac, E. 2005. *L'erreur à l'école : Petite didactique de l'erreur scolaire.* Paris : L'Harmattan.
- Gadeau, J., Finet, C. (Groupe EVA). 1991. *Évaluer les écrits à l'école primaire.* Paris : Hachette.
- Geneviève, V., Boutet, J. (Sous la direction de). 1987. *France, pays multilingue.* Tome 2. Paris : L'Harmattan.
- Grevisse, M., Kalinowska, I.M. 2013. *La préposition : Règles, exercices et corrigés.* Éditions De Boeck-Duculot.
- Hagège, C. 2005. *L'enfant aux deux langues.* Paris : Odile Jacob.
- Hamers, J.F., M, Blanc. 1983. *Bilinguisme et bilinguisme.* Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Marchand, F. 1999. *Dictionnaire du professeur des écoles : Enseignement du français.* Paris : Vuibert.

- Martinez, P. 2011. *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF, « Que sais-je ? », 6<sup>e</sup> édition.
- Moirand, S. 1979. *Situations d'écrit. Compréhension / production en français langue étrangère*. Paris : CLE international.
- Nadeau, M., Fischer, C. 2006. *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc.
- Niquet, N. 1991. *Enseigner le français pour qui ? Comment ?* Paris : Hachette.
- Plane, S. 1994. *Didactique et pratiques d'écriture : écrire au collège*. Paris : Nathan.
- Poulzague, J.C., Crépin, F. Dayon, T., Loridon, M., Poulzagues-Damon, E., Lory, O. 1989. *Français, Méthodes et Techniques, Classes des Lycées*. Paris : Nathan.
- Reuter, Y. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- Siouffi, G., Raemdonck, D.V. 1999. *100 fiches pour comprendre la linguistique*. 2<sup>e</sup> édition. Paris : Librairie des prépas.
- Verdelhan-Bourgade, M. 2002. *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*. PUF.
- Yaguello, M. 1981. *Alice au pays du langage*. Paris : Éditions du Seuil.
- Guide pratique du français sans fautes, Orthographe, grammaire et conjugaison*. 2006. Sélection du Reader's Digest.
- Mekhtoub, N. 2012. *Enseigner le français à tous les élèves*. Éditions CRDP de l'académie de Créteil.



# Besoins langagiers à l'oral chez les étudiants de 1<sup>ère</sup> année de géologie de l'Université d'Annaba

**Saida Bouacha**

Doctorante, Université Alger 2, Algérie

Maitre-Assistante - A, Université El Tarf, Algérie

bouachasaida@yahoo.fr

Sous la Direction du Pr. Nabila Benhouhou,  
ENS Bouzaréah, Alger

Reçu le 23-02-2021 / Évalué le 15-03-2021 / Accepté le 12-05-2021

## Résumé

Dans la présente étude, nous nous intéressons à l'analyse des besoins langagiers à l'oral en français chez les étudiants de 1<sup>ère</sup> année LMD géologie à l'Université d'Annaba. Nous focalisons notre attention sur le contenu du programme de la matière de « *Techniques d'expression* » et nous nous interrogeons sur son adéquation avec la filière en question. Notre objectif est de savoir s'il répond aux besoins langagiers des étudiants géologues et s'il contribue réellement à développer leurs compétences de communication orales permettant d'interagir verbalement en français dans les différentes situations de communication orale auxquelles ils feront face durant leur cursus universitaire. Les résultats de notre enquête sur le terrain nous permettraient donc de répondre à nos interrogations et de suggérer des solutions adéquates à la situation didactique relative à notre domaine d'étude qui est le Français sur objectifs universitaires.

**Mots-clés :** géologie, programme, besoins langagiers, compétence orale, FOU

## الاحتياجات اللغوية الشفوية لدى طلبة الجيولوجيا في السنة الأولى ليسانس بجامعة عنابة

### ملخص

تهتم في هذه الدراسة بتحليل احتياجات اللغة الشفهية بالفرنسية بين طلاب الجيولوجيا في السنة الأولى ل.م.د في جامعة عنابة. نركز اهتمامنا أيضا على محتوى البرنامج في موضوع "تقنيات التعبير" ونسأل عن مدى ملاءمته للمجال المعني. هدفنا هو معرفة ما إذا كان حقا يلبي الاحتياجات اللغوية لهؤلاء الطلاب الجيولوجيين وما إذا كان يساهم في تطوير مهارات الاتصال لديهم في التعبير الشفهي باللغة الفرنسية مما يسمح لهم بالتفاعل اللفظي باللغة الفرنسية في مواقف الاتصال الشفوي المختلفة التي سيواجهونها أثناء دراستهم الجامعية. وعليه، فإن نتائج المسح الميداني لدينا ستسمح لنا بالإجابة على أسئلتنا واقتراح الحلول المناسبة للوضع التعليمي المتعلق بمجال دراستنا وهو اللغة الفرنسية ذات الأهداف الخاصة و الفرنسية ذات أهداف الجامعية.

**الكلمات المفتاحية:** الجيولوجيا - لغة التخصص - الاحتياجات اللغوية - القدرات الشفهية

## Oral language needs among 1st year geology students at the University of Annaba

### Abstract

In this study, we are interested in the analysis of oral language needs in French among 1st year LMD geology students at the University of Annaba. We focus our attention on the content of the program in the subject of «Expression techniques» and we wonder about its adequacy with the field in question. Our objective is to know if it really meets the language needs of geological students and if it really contributes to developing their oral communication skills allowing them to interact verbally in French in the different oral communication situations they will face during their course. university. The results of our field survey would therefore allow us to answer our questions and suggest appropriate solutions to the didactic situation relating to our field of study which is French for university objectives.

**Keywords :** geology, program, language needs, oral skills, FOU

### Introduction

Cette étude présente les résultats d'une enquête de terrain réalisée au département de géologie à l'université d'Annaba à partir de l'année universitaire 2015-2016<sup>1</sup>. Elle vise à identifier les besoins langagiers réels de ces étudiants qui, à l'instar des étudiants des autres filières scientifiques et techniques en Algérie, ont suivi une formation pré universitaire en langue arabe, et sont confrontés à un enseignement dispensé en français, langue que la plupart d'entre eux ne maîtrise pas. Cette situation « peut être la cause de difficultés dans les études et dans les cas extrêmes, d'abandons » (Aouadi, 2000). Il s'agit de se demander si le contenu du programme officiel de « Techniques d'expression<sup>2</sup> » correspondant au cahier des charges de la formation en question répond aux besoins langagiers spécifiques en ce qui concerne le développement de leurs compétences de communication orale.

L'objectif est donc, d'une part, d'identifier les besoins réels de ces derniers en prenant en compte les spécificités de leur filière et le contenu de la formation et, d'autre part, de mettre en place, un dispositif de formation permettant de développer, chez ces apprenants nouvellement inscrits, la compétence langagière orale.

Pour répondre à nos interrogations, nous nous sommes référé aux recherches effectuées dans le domaine de la didactique du français sur objectifs spécifiques (FOS). Partant de l'identification des besoins spécifiques d'un public FOS jusqu'à la mise en place d'un programme répondant aux attentes de notre public et à leurs besoins langagiers spécifiques, nous nous sommes fondée en l'occurrence sur les travaux de J-M. Mangiante et C. Parpette (2004) qui proposent une démarche

didactique pour la conception d'un cours de français sur objectifs spécifiques destiné à des apprenants ayant une maîtrise insuffisante de la langue d'enseignement et présentant un handicap langagier important à l'oral comme à l'écrit.

Nous avons adopté la démarche du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) qui a contribué à ouvrir un nouveau domaine d'étude : *le Français sur Objectifs Universitaires* (FOU). Selon Mangiante et Parpette (2011 :21), la démarche FOU se déroule en cinq étapes :

- *La demande de la formation du public ;*
- *L'analyse des besoins en langue ;*
- *La collecte des données ;*
- *L'analyse des données ;*
- *L'élaboration didactique des activités d'apprentissage.*

Dans cette optique de réflexion, des études antérieures ont montré que les difficultés que rencontrent les étudiants et qui sont à l'origine de leur échec et/ou abandon des études sont liées, en grande partie, à la non-maîtrise de cette langue étrangère. Certes, un dispositif existe avec l'avènement du système international licence-master-doctorat (désormais LMD) permettant la programmation de la langue française dans l'unité transversale et ce, dans toutes les filières scientifiques et techniques. En revanche, il s'avère que dans la pratique et dans la majorité des cas, l'enseignement dispensé par des enseignants vacataires diplômés en langue et littérature françaises ou en traduction se limite à un cours de français langue étrangère (français général) ou de terminologie issue d'une approche lexicale mettant en relation la langue et la discipline sans contextualisation, ne répondant guère aux besoins réels des étudiants.

## **1. Identification des besoins langagiers à l'oral**

### **1.1. Les situations de communication orales dans la formation en géologie**

Nous avons pu distinguer trois principales situations de communications orales rencontrées par les étudiants géologues au cours de leur formation.

#### **1.1.1. Le cours magistral**

C'est le premier discours oral auquel l'étudiant est confronté à l'université. L'enseignant est en effet amené à utiliser le verbal pour transmettre les connaissances requises, période pendant laquelle, il ne s'appuie sur aucun écrit. Cette absence d'écrit du côté de l'enseignant renforce le besoin d'écrit du côté

étudiant sous forme d'une prise de notes intensive, avec toutes les opérations cognitives, linguistiques, et matérielles qu'exige l'exercice : sélection, synthèse, mise en page, abréviations.

### **1.1.2. L'exposé oral**

Les étudiants doivent réaliser cette tâche dans un cadre didactique en fonction des objectifs et des besoins pédagogiques de chaque matière enseignée. Il est présent tout au long de leur cursus et évalué par les enseignants des matières de spécialité sous forme de travaux dirigés (désormais TD) notés dont la modération varie entre 50% et 25% de la note entière.

### **1.1.3. Les soutenances de mémoires de master et de rapports de stage**

Les étudiants de géologie réalisent, dans leurs cursus de Licence et de Master, des travaux de recherche qui seront présentés oralement devant leurs enseignants des matières de spécialité. C'est le cas des rapports de stage dans lesquels l'étudiant est appelé à présenter un rapport détaillé sur les sorties de terrain effectuées dans le cadre des activités pédagogiques pratiques qui visent la préparation de ces étudiants à la vie professionnelle. Par ailleurs, pour clôturer les années de formation en licence ou encore en master, un mémoire de fin d'études alliant les connaissances théoriques et pratiques dispensées au sein du département est obligatoire pour obtenir son diplôme. Il est par conséquent primordial de bien les préparer tant sur les plans méthodologique, épistémologique que rédactionnel et communicationnel.

## **2. La matière de « Techniques d'expression »**

À partir de l'année universitaire 2013-2014, une nouvelle matière appelée « Techniques d'expression » est mise en œuvre officiellement au sein du département de géologie, destinée aux étudiants de 1<sup>ère</sup> année Tronc commun. Elle vient remplacer l'ancienne offre dite « français ». Bénéficiant d'un programme officiel, contrairement aux autres niveaux de la formation LMD, cette matière s'étale sur les deux premiers semestres et sera remplacée, par la suite, à partir du troisième semestre, par son « vieux nom ». Elle est dispensée sous formes de TD dans l'amphithéâtre à tous les étudiants de première année dans la même séance avec un volume horaire réduit à une heure 30 minutes (1h30) par semaine. Son coefficient est considéré comme le plus faible de toutes les matières, estimé à (01), ce qui lui donne une place secondaire, au sein de l'offre, en comparaison avec les autres matières, qui bénéficient de coefficients très élevés.



Par ailleurs, le recrutement de l'enseignant de français n'obéit à aucune condition : toute personne titulaire d'une licence de français ou d'un diplôme en langue française (magister ou doctorat) peut assurer cette matière. Aucune formation spécialisée n'est exigée pour rejoindre le poste. Ainsi, l'enseignant qui doit assurer cette matière, et les autres matières de français, ne bénéficie d'aucune formation en langue de spécialité. Le programme officiel est mis à sa disposition le jour de la signature du contrat. Il peut, en effet, entamer les cours au lendemain de son recrutement.

Le département de Géologie de l'Université d'Annaba, à l'instar des autres départements scientifiques et techniques, offre à ses étudiants de tous les niveaux, un enseignement de français, de la 1<sup>ère</sup> année de licence jusqu'au Master 2. Cette offre est sensée conduire ces étudiants aux développements des compétences langagières (orales et écrites) afin de répondre et être en mesure de répondre aux besoins langagiers spécifiques des étudiants. Nous présenterons, dans cette phase empirique, un état des lieux relatif au contenu de la matière de *Technique d'expression* dispensée en 1<sup>ère</sup> année Tronc commun géologie, puisque c'est la seule matière qui a bénéficié d'un programme officiel, contrairement à ce qui se fait avec les autres niveaux suscités. Nous procéderons ensuite à mettre au clair le statut du français au département de géologie.

## 2.1. Présentation du programme de « Techniques d'expression »

Le programme de la matière *Techniques d'expression* (désormais TE) se constitue de 14 TD qui se présentent comme suit :

TD 1. Présentation de la structure de l'Université, présentation du système LMD, présentation du programme de TCE

TD 2. L'utilisation du dictionnaire de langue française

TD 3. La prise de notes (à partir de l'écrit ou de l'oral)

TD 4. Exercices de prise de notes

TD 5 et TD6. Les signes de la langue française (accents, cédille, tréma)

TD 7. Le choix du mot juste : utilisation du verbe précis pour une idée : Série d'exercices

TD 8. Les verbes « passe-partout » (faire, dire, avoir, donner, voir, mettre ...)

TD 9. Les verbes « confondus » (au sens propre et figuré) comme : savoir et connaître / emmener, amener, apporter, emporter, rapporter ... / prêter (un prêt), emprunter (un emprunt) ....

TD 10. Les confusions homonymiques

TD11. Les verbes de consigne

TD12. La lettre administrative et l'enveloppe

TD13. a. La rédaction d'un compte-rendu

b. Le résumé : principe d'un résumé / structuration d'un résumé

TD14. Les adjectifs numériques ordinaux et cardinaux et les chiffres romains.

De la lecture des activités de langue proposées dans le programme officiel de 1<sup>ère</sup> année géologie (Tronc Commun), qui correspondent au nombre de TD par semestre, nous retenons qu'une grande importance est accordée à la compétence scripturale (l'écrit). Il s'agit de se focaliser sur des exercices qui relèvent du français général, de la grammaire, du vocabulaire et de l'entraînement à l'écrit. Aucune activité n'est liée au domaine de la géologie, à savoir la terminologie ou encore « la vulgarisation scientifique ». En effet, ce qui est présenté en tant que dispositif de formation en géologie ne correspond guère aux objectifs de la mise en place de la matière de TE que nous avons suscités en la présentant.

Partant de l'objectif fondamental de la présente recherche, et des situations de communication orales recensées auxquelles nos étudiants font face tout au long de leur formation, nous n'avons trouvé aucune trace d'activités favorisant l'expression orale et l'installation/ le développement d'un savoir-faire langagier en langue de spécialité permettant à l'étudiant de mobiliser ses compétences linguistiques en français général et en terminologie pour produire des discours oraux le préparant à une meilleure maîtrise de ces différentes situations. Les données présentées *supra* nous informe sur le nombre d'activités d'apprentissage visant la compétence orale : il s'agit d'un (01) seul TD sur les quatorze (14) dispensés. Il porte sur les techniques de la prise de note, qui se réalisent généralement à partir d'un discours oral lors des cours magistraux, où les étudiants recourent à cette technique pour retenir les informations. Cela est considéré comme insuffisant pour aider ces étudiants à surmonter le déficit langagier oral d'une part, et inadéquat aux objectifs conçus pour la mise en place de cette matière, la primauté étant donnée à l'écrit qui demeure privilégié.

## 2.2. Entretien avec les enseignants de spécialité

Lors des différentes rencontres avec les enseignants du département de géologie (Réunions, conseils pédagogiques), les enseignants affirment que le niveau de la plupart des étudiants en français est très faible et constitue par conséquent un obstacle important au bon déroulement des enseignements, tant en compréhension qu'en production. Afin de mieux approfondir la question des difficultés langagières orales des étudiants de géologie, nous avons jugé indispensable d'interroger les

enseignants du département de géologie sur la pratique du français de spécialité ainsi que sur le niveau de leurs étudiants en français.

Après avoir présenté le programme, nous procéderons dans ce qui suivra à la réalisation d'un entretien avec les enseignants de spécialité en raison du caractère ambigu de certaines réponses des étudiants d'une part, et du manque ou de l'absence d'un certain nombre de réponses d'autre part. Nous allons donc recourir à une approche plus approfondie qui est *l'approche qualitative* et qui tend à compléter davantage l'étude antérieure connue sous le nom de l'approche quantitative, fondée essentiellement sur des données statistiques (chiffrées). Selon Dumez (2011 : 47), la recherche qualitative « ...cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent, et elle le fait en rapport avec un contexte ou une situation. ». Cette démarche d'enquête est fondée sur des questions semi-structurées ou même non structurées dans le cadre desquelles le chercheur ou l'intervieweur travaille avec un guide de discussion ou un guide d'entretien élaboré selon le sujet et l'objectif de l'étude. Comparativement aux techniques d'investigation sur la base de sondage, la recherche qualitative n'a pas recours à un questionnaire fermé. « Le recours à l'entretien sert dans ce cas à contextualiser des résultats obtenus préalablement par questionnaire, observation ou recherche documentaire. Les entretiens complémentaires permettent alors l'interprétation des données déjà produites. » (Blanchet, Gotman, 2007 : 43).

### 2.2.1. Choix du type d'entretien

Nous avons choisi l'entretien *semi-directif*. Il porte sur un certain nombre de thèmes qui sont identifiés dans une grille d'entretien que nous avons préparée. En d'autres termes, ce type d'entretien nous permettra de centrer le discours des informateurs autour de différents thèmes définis au préalable par les enquêteurs et notés dans un guide d'entretien qui se situe entre l'entretien directif et l'entretien non directif. Nous avons fixé à l'avance les thèmes à aborder. Mais l'ordre et la forme de présentation des thèmes sont libres. C'est la forme qui est certainement la plus utilisée en recherche. Lors de l'entretien, le chercheur dicte uniquement les différents thèmes devant être abordés sans pour autant pratiquer un questionnement précis. À ce propos, Blanchet (2000 : 41) précise que « Grâce à la possibilité de relance et d'interaction entre enquêteur et enquêté, l'entretien semi-directif permet de compléter les résultats obtenus à l'aide d'un sondage quantitatif et donner une précision dans les informations recueillies ».

L'objectif étant de mettre l'accent sur des thèmes qui orientent notre réflexion et sont censés apporter des éléments de réponse sur notre problématique de départ,

il s'agit de nous focaliser sur trois aspects fondamentaux :

- L'usage de la langue d'enseignement ;
- Le niveau des étudiants en français et les obstacles langagiers à l'oral ;
- Les besoins langagiers réels des étudiants et leurs comportements langagiers pendant les cours.

Notre enquête est réalisée avec deux enseignants de spécialité, des matières de géologie générale (1) et de paléontologie. Les deux enseignants ont fait preuve de professionnalisme et ont vite accepté d'être questionnés. Ils nous ont exprimé leur motivation vis-à-vis du thème abordé et nous ont même salué pour ce choix, qui, selon eux, n'a jamais été abordé au sein du département depuis sa mise en place, soulignant que ce problème existe depuis plusieurs années malgré les réformes qui se sont succédé tant à l'université que dans l'éducation et plus particulièrement depuis la mise en place du système LMD et la « disparition » de la formation des ingénieurs. D'autres enseignants présents ont également voulu participer à l'entretien et ne se sont pas empêchés d'intervenir pour exprimer leurs opinions.

Toutefois, nous n'avons pas enregistré leurs propos en raison du nombre d'enseignants que nous avons précisé pour mener notre enquête. Il s'agit des enseignants de biologie et de géologie générale, que nous remercions d'avoir enrichi le débat et nos informations que nous allons exploiter dans l'analyse des besoins langagiers des étudiants.

Les données recueillies à partir de cet entretien, qui a duré une heure de temps, du fait que nos informateurs avaient des cours et qu'ils ont dû quitter la salle pour rejoindre les salles de cours. Ces derniers ont insisté pour que nous assistions avec eux aux cours / TD afin de mieux voir les comportements langagiers de leurs étudiants ainsi que leurs pratiques langagières lors de la présentation des cours. Nous leur avons expliqué que cette phase est programmée dans une autre enquête et que nous attendions seulement un rendez-vous avec eux et l'avis du chef de département pour la mettre en place.

Comme nous l'avons précisé, le guide d'entretien est constitué de huit (08) questions que nous avons élaborées en fonction de notre objectif de recherche et de l'adéquation au questionnaire adressé aux étudiants. À ce propos, Tessier (1993 :168) nous rappelle que « Le guide d'entretien se présente sous forme d'un document écrit, permettant d'évoquer des points-clés avec l'interviewé et comportant soit des questions précises, soit les thèmes à aborder, avec des sous-thèmes et des référents bien déterminés ».

### 2.2.2. Entretien avec les enseignants de spécialité

Nous présenterons, dans ce qui suit, les principales orientations qui nous ont aidée à élaborer notre guide d'entretien.

#### a. Niveau des étudiants et leur savoir-faire langagier en français

Former une idée sur le niveau des étudiants en français notamment en compréhension et expression orales.

#### b. Les pratiques langagières des enseignants pendant les activités pédagogiques

- Savoir si l'usage du français par les enseignants constitue un obstacle à la compréhension des cours.
- Solutions adoptées pour faciliter la transmission et la compréhension des cours.

#### c. Des suggestions et propositions

- Proposer des solutions pédagogiques pour surmonter l'obstacle langagier chez les étudiants.
- Impliquer les enseignants de spécialité dans notre recherche afin de l'enrichir en profitant de leur expérience sur le terrain et de leurs témoignages.

### 2.2.3. Déroulement de l'entretien

#### Sens des abréviations

Enq : Enquêteur ; Inf : Informateur

#### Question 1

**Enq :** Quel constat faites-vous sur le niveau de nos étudiants en français ?

**Inf 1 :** Ahh ! Le niveau est très très faible !

Il ne parle pas / en a même avec un discours simple /il y a seulement deux ou trois /Qu'est-ce que je vais dire /c'est grave/grave/

**Inf 2 :** en amphi. Euh, je parle seul / même en TD /ils comprennent rien/je répète plusieurs fois //ils prennent des notes souvent.

#### Analyse

Dans ses propos, l'enseignant de géologie (Inf 1) insiste sur le niveau faible des étudiants. Il semble que l'incapacité langagière apparait tant en compréhension qu'en expression orale. Il signale la gravité du problème qui peut nuire au bon déroulement des cours. De son côté, l'enseignant de biologie (inf 2) vient renforcer les propos de son collègue tout en évoquant également le problème d'incompétence langagière chez les étudiants ; il insiste sur la compréhension des

cours et par conséquent sur l'expression même en employant des phrases simples qui font partie du français générale, de simples mots français qui relèvent du domaine de la géologie.

### Question 2

**Enq :** Lorsque vous posez une question ou solliciter une explication, que remarquez -vous ?

**Inf 1 :** Peu d'étudiants répondent / un ou deux des fois en arabe *daridja*<sup>2</sup>/

**Inf 2 :** Le silence règne, euh, je répète // je reformule en phrase plus simple/ Rien/comme disait ...nom collègue/ils répondent en arabe, des mots isolés/ ils construisent pas une phrase complète et simple/ C'est ça/ on souffre /eux aussi hein/.

### Analyse

En réponse à cette question qui vise à connaître la réaction des étudiants quand leurs enseignants de spécialité leur posent des questions sur le cours ou un élément du cours, demandent un détail, une explication, les deux opinions se rapprochent : ils partagent les mêmes remarques sur leurs étudiants, la majorité refusent de répondre ou ils répondent en arabe dialectal (connu par la *daridja*) en introduisant la terminologie spécifique de la géologie. Ce phénomène langagier pourrait engendrer une mauvaise compréhension des cours. L'enseignant, de son côté, risque d'ignorer à quel niveau les connaissances sont acquises par ses étudiants. Même s'ils maîtrisent la terminologie spécifique, il leur manque un savoir-faire langagier, c'est-à-dire la compétence discursive et communicative.

### Question 3

**Enq :** « Alors le problème se pose au niveau... »

**Inf 2 :** oui/oui au niveau de l'utilisation /euh/de l'emploi de la terminologie dans un discours clair.

**Enq :** « Et vous utilisez quelle langue(s), pendant vos cours ?

**Inf 1 :** « Le français/ le français/ (ça c'est clair/mais...parfois, on se trouve obligé d'utiliser l'arabe dialectal

**Enq :** à quel moment ?

**Inf 1 :** Pour traduire certains mots

**Enq :** D'accord !

**Inf 2 :** Moi non, je n'utilise que le français /impossible/ c'est l'habitude/je ne peux pas passer mon cours à m'occuper de ça/ .: Ils sont à l'université/ c'est pas possible/ ils doivent se débrouiller//si c'est un obstacle// euh qu'ils travaillent sur leur français /ils ne réussissent pas comme ça/

### Analyse

À cette question, les réponses des deux informateurs étaient différentes, cette divergence est d'ordre méthodologique en didactique, chaque enseignant à sa méthode de travail, sa façon de transmettre les connaissances. Cette idée est confirmée par les deux réponses. Pour l'(inf 1), il se permet des fois de recourir à la traduction de certains mots pour enlever l'ambiguïté, quoi que rarement. Tandis que le second ( inf 2) refusent d'utiliser l'arabe pour raison de sa pratique habituelles et de pousser l'étudiant, me semble-t-il à améliorer son niveau en français.

### Question 4

**Enq :** « vos étudiants prennent-ils la parole, je veux dire est-ce qu'ils sollicitent une explication ?

**Inf 1 :** Je vous ai dit /un ou deux //le plus souvent je les provoque en leur posant des questions / il faut les provoquer sinon//

**Inf 2 :** généralement c'est les filles qui le font//à part ça/ils posent rarement des questions/ avec un mauvais français/je les harcèle pour prendre la parole

**Enq :** Ah bon ! Et comment

**Inf 1 :** Ils sont timides peut-être // sont pas motivés/ils préfèrent écrire pour trouver quoi metre/ sur la copie de l'examen/.

**Inf 2 :** je les mots à l'aise/ je leur demande ce qu'ils n'ont pas compris//j'insiste/ ils ne veulent écrire et prendre des mots/

### Analyse

Ces témoignages nous montrent à quel point la tâche est difficile pour nos étudiants. Ils refusent de prendre la parole et de s'exprimer devant l'enseignant. Ils privilégieraient écrire et se contentent de prendre la parole. Les enseignants tentent de les provoquer afin de les aider à surmonter l'obstacle langagier, en posant soit des questions, on en s'adressant directement aux étudiants pour leur demander ils ont compris le cours, un élément du cours.

Un autre point abordé par l'inf 2 est celui de la prise de parole par les filles et qui sont, selon ces propos, sont plus motivées que les garçons.

Il est clair que, selon notre (inf 1), les étudiants recopient les cours / TD pour pouvoir réviser et réussir aux examens. La composante orale n'est pas importante tant qu'il n'y a pas d'évaluation orale le jour de l'examen.

Cela dit, nos étudiants n'ont pas l'habitude de prendre la parole en français, le plus important pour eux, c'est réussir leurs épreuves écrites de chaque activité

pédagogique comportement « évités » de leur cursus pré-universitaire ou nos élèves se préparent souvent, aux examens officiels par la répétition et la révision des cours qu'ils ont écrits/recopiés. À cela s'ajoute le facteur psychologique qui constitue un obstacle de communication de taille, C'est bien la timidité et la peur être critiqué ou mal évalué en cas de réponse fausse.

#### Question 5

**Enq :** Je //reviens sur la langue que vous utilisez/ et je pose la question suivante /Que faites-vous lorsque vous ressentez que le message oral se transmet mal ?

**Inf 1 :** Des schémas/ pour débrider. Le blocage//je reformule mon idée/ PFF//j'essaie d'utiliser le tableau / on fait, je ne pense pas que le problème se pose au niveau de la compréhension//ils peuvent quand même former une idée est là, c'est le cours.

**Inf 2 :** Oui exactement/ leur problème réside essentielle et dans l'expression orale, ils ne parlent pas//en français /moi personnelle et je traduis en arabe dialectale//mais pas tout le discours/sinon ça se transforme en cours de traduction/ ils ont besoin de ça// cours de traduction.

#### Question 6

**Enq :** Vous demandez aux étudiants de synthétiser oralement le cours /d'en faire un rappel, on compte rendu d'une expérimentation ?

**Inf 1 :** Le plus souvent ou/ il leur faut ça // une sorte de révision /pour tester leur acquis /s'ils ont bien compris ou révisé les cours //

**Inf2 :** je désigne quelques étudiants//pas tous/ on n'a pas le temps /ils reprennent ce qu'ils ont noté //ça fait partie de l'évaluation continue. //Explication de schémas /Images.

**Enq :** Vous les notez donc ? /A quel moment ?

**Inf1 :** En début du cours//à la fin surtout. /Les micro-interros/ /avec amertume.

**Inf2 :** « Je leur dit que c'est évalué/ sinon//ils ne s'expriment pas. »

**Enq :** Oui /Vous les harcelez en quelque sorte.

**Inf1 :** Au fait, moi je ne m'intéresse pas à leur langue, l'essentiel c'est qu'ils comprennent les cours /TD/TP.

#### Analyse

D'après ces interventions, nos informateurs font parler leurs étudiants pendant les activités d'apprentissage, sans qu'ils n'accordent une grande importance à cet aspect qui est l'expression orale, car pour eux, le plus important c'est



de vérifier les étudiants ont acquis les connaissances, sans pour autant savoir qu'ils les aident à produire des discours oraux et de leur montrer qu'il ne s'agit pas seulement de prendre des notes, de réviser à partir d'un photocopie, mais également ils peuvent décrire, interpréter de schémas et supports iconiques, de synthétiser oralement une activité donnée.

### Question 7

**Enq :** A propos// est-ce qu'il y a une coordination entre vous et l'enseignant (e) de TE. //Vous discutez autour de ce sujet//Vous lui proposez des activités de langue ?

**Inf 1 :** Non, non, jamais / Je ne sais même pas qu'est-ce qu'il leur donne/

**Inf 2 :** On se croise au département/on se salue //rire//mais on ne discute pas autour de ça // de ce problème/ on n'a aucun contact avec lui/ on se voit pendant les conseils pédagogiques/les réunions d'ailleurs/la plupart c'est des enseignants vacataires titulaires d'une licence de langue française// je ne sais pas bien s'ils maîtrisent la terminologie spécifique/ même la nature des cours/ qu'est-ce qu'ils font avec leur étudiant on l'ignore.

### Analyse

Les réponses des deux enseignants étaient très rapprochées. Ils partagent le même souci, affirment qu'il n'existe pas de séances de coordinations avec l'enseignant de langue, voire de contacts avec lui. Ils voient la nécessité de programmation de séances de coordinations et de contacts permanents avec lui pour discuter autour du programme et surtout des besoins langagiers. Ils dénoncent le recrutement aléatoire de ces enseignants qui, selon eux, ne sont pas formés suffisamment voire complètement, à enseigner dans des filières scientifiques. Ils ne sont pas sollicités pour sélectionner ces enseignants, ceux-ci étant généralement de jeunes chômeurs diplômés en français voulant assurer des heures de vacation.

### Question 8

**Enq :** D'après votre expérience dans l'enseignement, quelles sont les causes de ce blocage langagier des étudiants/ notamment les 1<sup>ère</sup> année ?

**Inf 1 :** y'en a plusieurs/ qu'est-ce qu'on doit citer/ c'est l'éducation/ ces étudiants n'ont pas été préparés à la vie universitaire/ aux études universitaires// je pense surtout que les programmes officiels ne prennent pas en compte les différents spécialités/ l'entourage aussi// ils parlent plus le français dans leurs quotidiens.

**Enq :** Oui exactement/ Vous avez raison vous accusez l'école.

**Inf 2 :** Dans les années quatre-vingt il n'y avait pas ce problème de langue/ Je crois que c'est l'arabisation de l'école qui en est la cause // Tout est ambigu/ ils se forment en arabe puis ils viennent à l'université pour être formés en français.

**Enq :** Alors, vous voyez que c'est l'école et l'arabisation qui sont en cause ?

**Inf 2 :** Non non, je ne suis pas un spécialiste dans ce domaine, mais je présume qu'il y a une défaillance quelque part dans les deux secteurs.

**Inf 1 :** Même nos étudiants ne font pas des efforts pour progresser en langue/ ils savent qu'ils vont échouer à cause de ça// mais// ils ne font rien.

**Enq :** Oui je vous ai compris.

### 2.3. Analyse récapitulative des données

À la lumière des données collectées par l'entretien, nous pouvons retenir que cette phase de l'enquête réalisée avec deux enseignants de spécialité du département de géologie a été fructueuse et enrichissante dans la mesure où elle a permis de mettre au clair certains aspects de la recherche qui restaient sans réponse après l'enquête par questionnaire.

Les résultats obtenus nous ont permis de connaître le point de vue des enseignants de spécialité sur plusieurs questions relevant de la motivation des étudiants nouveaux inscrits vis à vis de la filière de géologie et de la langue d'enseignement, de la pratique du français dans les cours de spécialité et les difficultés qu'ils rencontrent pendant leur pratique dans les différentes activités pédagogiques face au blocage langagier. En effet, le faible niveau en langue des étudiants influence nettement leurs compétences en géologie, puisqu'ils n'arrivent pas à comprendre des mots simples relevant de la langue usuelle, mais plus encore n'arrivent pas à répondre aux questions lors de l'examen, ce qui pourrait contribuer sérieusement à l'échec. C'est pour cette raison que les enseignants de géologie préfèrent que l'on mette l'accent sur les aspects de l'écrit parce qu'ils conditionnent quelque peu la réussite de l'étudiant. Chacun de nos informateurs avance des arguments selon son expérience en tant qu'enseignant. Ils vont jusqu'à comparer les étudiants du régime classique (les ingénieurs) et ceux issus des réformes (des deux secteurs).

Les informations obtenues nous ont également conduits à relever certains points qui représenteraient les besoins langagiers à l'oral de notre public :

- revoir la langue d'enseignement des matières scientifiques (physiques, sciences naturelles, géographie, mathématiques...etc.) dans le cycle pré-universitaire ;
- absence de formation des enseignants en langue de spécialité (en géologie) ;

- entourage familial de l'étudiant (on ne parle que l'arabe dialectal) ;
- absence de motivation chez les étudiants ;
- étudiants ne faisant aucun effort pour s'améliorer en langue française et surmonter le déficit langagier, se contentant seulement des cours de langue officiels.

À cela s'ajoute le volume horaire réservé à la matière de *Techniques d'expression* qui ne leur permet pas d'acquérir les compétences langagières orales nécessaires à la réalisation d'une tâche donnée. Le canevas de l'offre de formation précise qu'au terme de chaque semestre, l'étudiant est censé avoir fait 30 heures de français.

En outre, le passage d'un enseignement arabisé dans le cycle secondaire à un enseignement dispensé en français constitue un obstacle important à la compréhension des cours et à l'expression ; cela conduira inévitablement à l'échec universitaire.

Enfin, trois points essentiels viennent compléter notre liste :

- la prise en considération de l'enseignement de l'oral et le développement de cette compétence dans les trois paliers (LMD) ;
- la nécessité de procéder à un test de compétence de communication orale pour admettre les étudiants dans les filières scientifiques et techniques à l'université.
- la mise en place d'un local équipé et adéquat (laboratoire de langue) pour enseigner la matière de *Techniques d'expressions* » serait nécessaire.

## Conclusion

Après cette étude, qui avait pour objectif d'identifier les besoins langagiers à l'oral des étudiants de 1<sup>ère</sup> année géologie, il nous semblerait nécessaire de proposer un module de français avec un programme susceptible de développer les compétences langagières orales de nos étudiants. Ces derniers sont appelés à faire face aux différents usages du français aussi bien en formation qu'en contexte socio-professionnel du domaine de la géologie.

Nous avons tout d'abord présenté le cadre théorique de notre recherche qui s'appuie essentiellement sur la démarche du français sur objectifs spécifiques proposée par J-M Mangiante et Ch. Parpette. L'accent a été alors mis sur la nécessité de l'identification préalable des besoins du public FOS (cible) par les moyens adéquats. L'élaboration d'un programme se fait alors sur la base des objectifs de la formation, de la nature du domaine de spécialité et du recensement des besoins langagiers du public.

À la lumière des résultats obtenus et des données analysées, nous avons jugé opportun de proposer un dispositif pour la matière de *Techniques d'expression* qui prend en compte les objectifs de la formation en géologie à court, moyen et à long termes permettant aux étudiant le développement de la compétence orale et ce, en suivant la démarche scientifique et méthodologique proposée par Mangiante et Parpette qui est la démarche du français sur objectifs universitaires basée essentiellement sur l'étude de tous les facteurs conduisant à la maîtrise des compétences transversales en géologie, entre autres, la compétence de communication orale. Par ailleurs, pour mieux identifier les besoins en français de spécialité, nous devons nous rapprocher des étudiants ainsi que de leurs enseignants afin de cerner les besoins en langue et les attentes et de les impliquer dans leur apprentissage.

### Bibliographie

- Aouadi, S. 2000. « Le Français dans les filières scientifiques et techniques du supérieur en Algérie : la croisée des chemins ». *The French Review*, Vol. 73, n° 3, p. 550-553.
- Benaboura, W. 2015. « Besoins langagiers et contenus de la licence LMD en biologie : cas des étudiants de l'université de Chlef ». *Synergies Algérie*, n° 22, p. 217-226. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Algerie22/benaboura.pdf> [consulté le 20 janvier 2021].
- Boukhannouche, L. 2016. « La langue française à l'université algérienne ». *Carnets : revue électronique d'études françaises*. Série II, n° 8, nov. p. 76-92. [En ligne] : <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/14515.pdf> [consulté le 20 janvier 2021].
- Mangiante, J.-J., Parpette, Ch. 2004. *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- Dolz, J., Hanselmann, S., Ley, V. 2006, *La communication affichée au service de l'exposé oral : Apprentissage de l'usage de l'écrit comme support à la prise de parole en public*, chapitre 6.
- Programme de *Technique d'expression* de 1<sup>ère</sup> année géologie de l'Université d'Annaba, 2015.
- Richterich, R. 1985. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Collection F, Recherches/Applications, Hachette.
- Robert. B., Parpette, Ch. 2012. « Littéracie universitaire et orolographisme : le cours magistral, entre écrit et oral », *Pratiques*, n° 153-154, p.195-210. [En ligne] : URL : <http://pratiques.revues.org/1987> ; DOI : 10.4000/pratiques [consulté le 19 mai 2020].
- Tessier, G.1993. *Pratiques de recherche en sciences de l'éducation : Les outils du chercheur débutant*. Presses Universitaires de Rennes.

### Notes

1. Le programme sur lequel nous avons travaillé dans le cadre de cette recherche n'a pas été changé, ni remanié depuis sa mise en place jusqu'à l'année universitaire en cours 2020-2021.



# Enseigner par les genres de discours en classe de français langue étrangère : le cas de la chanson

**Tanina Ben Boudjema**

Doctorante, Laboratoire LAILEMM

Université de Bejaia, Algérie

taninabenboudjema@gmail.com

Reçu le 16-03-2021 / Évalué le 17-05-2021 / Accepté le 15-07-2021

## Résumé

Les genres de discours sont actuellement au centre des situations d'enseignement/apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères. Ils favorisent un enseignement contextualisé et authentique de la langue en visant le développement des compétences communicatives langagières. La chanson étant un genre discursif composé d'un texte et d'une mélodie permet le développement des compétences aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, en réception et en production. Ainsi, l'enseignement de la chanson comme genre à produire en classe de langue implique le recours au modèle didactique du genre afin d'identifier les caractéristiques génériques à transposer en activités. En nous appuyant sur cet outil didactique, nous proposons une séquence didactique sur la chanson visant l'intégration des composantes musicales et vocales au même titre que la composante textuelle.

**Mots-clés :** genres de discours, chanson, modèle didactique, séquence didactique

الأغنية حالة : الأجنبية للغة دراسي كصف الفرنسية باللغة الكلام أنواع خلال من التعليم

### الملخص

تشكل أنواع الخطاب حاليا محور حالات التعليم/التعلم في مجال تعليم اللغات والثقافات الأجنبية وهي تشجع على تدريس اللغة بطريقة سياقية وحقيقية من خلال توجيه تنمية المهارات اللغوية الاتصالية. الأغنية هي نوع مفرز يتكون من نص ولحن يسمح بتطوير المهارات سواء شفويا أو كتابيا ، في الاستقبال والإنتاج. وبالتالي ، فإن تعليم الأغنية كنوع يتم إنتاجه في فصول اللغة يعني استخدام النموذج التعليمي للنوع من أجل تحديد الخصائص العامة التي يتم نقلها إلى أنشطة باستخدام هذه الأداة التعليمية ، نقتراح تسلسل تعليمي على الأغنية يهدف إلى دمج المكونات : الكلمات المفتاحية نوع الكلام ، الأغنية ، النموذج الديداكتيكي ، التسلسل الديداكتيكي

## Teaching by the kinds of speech in French as a foreign language: the case of the song

### Abstract

The kinds of discourse are currently at the centre of teaching/learning situations in the didactics of foreign languages and cultures. They promote contextualized and authentic teaching of the language by aiming the development of communicative language skills. The song being a discursive genre composed of a text and a melody allows the development of skills both orally and in writing, in reception and in production. Thus, the teaching of the song as a genre to be produced in language classes implies the use of the didactic model of the genre in order to identify the generic characteristics to be transposed into activities. Using this didactic tool, we propose a didactic sequence on the song aimed at integrating the components

**Keywords :** speech genres, song, didactic model, didactic sequence

## Introduction

Les approches les plus novices en didactique du français langue étrangère recommandent d'intégrer les genres de discours au centre des situations d'enseignement/apprentissage comme outils de communication et comme objets d'apprentissage pour développer le langage oral et écrit (Dolz, Gagnon, 2008). Étant des productions langagières socio-culturellement bien définies, les genres discursifs permettent de former des apprenants capables de communiquer et d'interagir dans les différentes situations scolaires et sociales. Parmi la panoplie de genres de discours, notre choix s'est porté sur la chanson.

Outre son aspect divertissant, la chanson peut être enseignée comme un genre de discours à produire dans le cadre de la séquence didactique pour développer des compétences langagières aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. La chanson est un genre composite où se « conjuguent plusieurs ordres : la langue, la mélodie, le rythme, l'orchestration, la voix, etc. Tout cela se mêle et converge pour établir un signifié qui procède de plusieurs signifiés. » (Calvet, 1980, cité par Dumont, 1998 : 46). Son intégration dans la séquence didactique comme genre à produire implique l'identification des caractéristiques génériques de chacune de ses composantes (paroles, musique et voix). De ce fait, nous recourons au modèle didactique du genre (Dolz, Gagnon, 2008) afin d'identifier les dimensions enseignables de la chanson à intégrer dans le cadre de la séquence que nous proposons.

### 1. Enseigner par les genres discursifs : avantages et objectifs

La formation d'apprenants capables de communiquer et d'agir dans différentes situations scolaires et sociales a impliqué la diversification des types de textes (argumentatif, narratif, descriptif, explicatif, expositif, etc.) à enseigner en classe de langue. Or, face à la diversité et à l'hétérogénéité de ces typologies, il s'est avéré difficile de classer les productions langagières dans un seul type. À ce sujet, Adam explique que toute production langagière est de « nature compositionnelle profondément hétérogène » (1992 : 16) et que « cette hétérogénéité est généralement à la base du rejet des démarches typologiques. » (1992 : *Ibid.*). Richer ajoute que

*Lorsque l'on veut travailler la compréhension/ production de textes authentiques appréhendés dans leur entièreté, lorsque l'on veut doter les apprenants d'outils langagiers qui leur permettront d'appréhender les énoncés dans leur totalité on ne peut se satisfaire d'une approche par les typologies textuelles, ou par les séquences textuelles. (2011 : 19).*

Ainsi, convient-il « de recourir à une catégorie descriptive textuelle plus englobante, qui est disponible, et qui est celle de genre de discours. » (2011 : *Ibid.*)

À cet inconvénient, Reuter et al. répondent que ces types de textes « sont en rupture avec les représentations et les discours des apprenants (personne ne déclare lire ou écrire du « narratif » ou de l' « argumentatif ») » (1996 : 31, cité par Ammouden, 2015 : 3). C'est ainsi que, vers les années 90, l'approche par les types de textes cède sa place à l'approche par les genres de discours qui a progressivement conquis une place « fondamentale dans l'organisation des démarches d'enseignement » (Bronckart, 2013 : 20). Dolz et Schneuwly affirment que « c'est au travers des genres que les pratiques langagières s'incarnent dans les activités des apprenants. » (1997 : 29). Dolz et Gagnon, soutenant également cette thèse, énumèrent les principaux avantages de cette approche :

- *devant la diversité et l'hétérogénéité des textes, le travail de regroupement facilite le déploiement de contenus d'enseignement. Comme il met l'accent sur les caractéristiques communes des genres regroupées dans la rubrique, il permet l'économie du travail de certaines composantes au cours de l'enseignement.*
- *le deuxième avantage concerne les possibilités de prise en considération des pratiques sociales de référence. L'analyse de l'usage des genres constitue un référent pour évaluer la pertinence, l'adaptation et l'efficacité communicative des textes. Le didacticien a besoin de considérer le contexte social de production et de réception des textes.*
- *Le troisième avantage renvoie aux aspects associés aux représentations « génériques » collectives véhiculées par l'usage du genre. (2008 : 187).*

Comme toutes les autres approches, l'entrée par les genres de discours dans l'enseignement des langues a ses propres objectifs d'apprentissage. Selon Dolz et Schneuwly, ils sont de deux types : « Il s'agit d'apprendre à maîtriser le genre premièrement pour mieux le connaître ou l'apprécier, pour mieux savoir le comprendre, pour mieux le produire à l'école ou ailleurs, » (1997 : 33), par exemple, la production du genre chanson en classe implique premièrement une didactisation préalable du genre par l'enseignant afin de déterminer « les dimensions enseignables », pour qu'ensuite les apprenants soient initiés au genre et à ses caractéristiques internes et externes pour le produire. Nous verrons plus loin que l'enseignement par genre est défini par sa modélisation didactique.

L'entrée par les genres ne se limite pas au premier objectif ; il s'agit également de « développer des capacités qui dépassent le genre et qui sont transférables dans d'autres genres proches, ou lointains. » (*Ibid.*, 1997 : 33-34). Les caractéristiques linguistiques du genre chanson - bien qu'elles ne soient pas les seules à identifier et à réinvestir dans la production finale - peuvent être intégrées dans l'enseignement / production du genre « poésie » (un genre très proche de la chanson), ou dans d'autres genres, tels le plaidoyer et le réquisitoire (les caractéristiques liées au discours argumentatifs dans la chanson engagée peuvent être réinvesties dans ces genres). Selon les auteurs, cela implique une transformation au moins partielle du genre pour que ces objectifs soient atteints et atteignables avec le maximum d'efficacité : simplification du genre, accentuation de certaines dimensions etc. » (*Ibid.*). Comment alors enseigner par les genres discursifs en classe de français langue étrangère ? Et quels sont les outils didactiques susceptibles de faciliter l'enseignement/ apprentissage des genres de discours ?

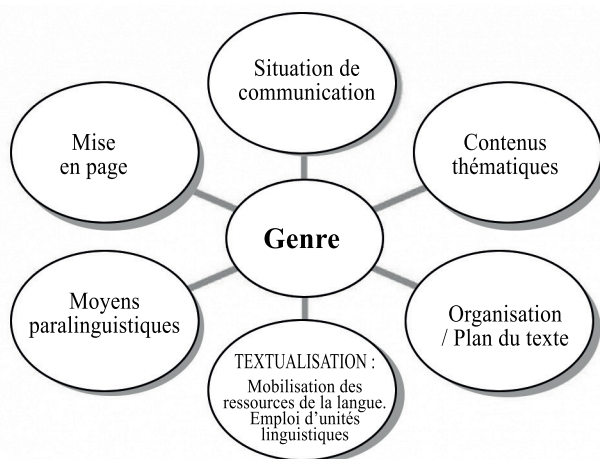
Pour mieux concevoir l'enseignement / apprentissage de la chanson en classe de FLE, nous recourons au modèle didactique du genre et à la séquence didactique comme moyens pour développer des compétences langagière et culturelle.

## **2. Pour une modélisation didactique du genre « chanson »**

Le modèle didactique, une création à la fois récente et ancienne dans sa conception didactique, « vise à proposer une formalisation qui permet d'analyser ce qui est enseigné (ou non), ce qui est enseignable (ou non) et les façons dont c'est enseigné. » (Reuter, 2013 : 135). De Pietro et Schneuwly expliquent que la notion du modèle didactique est « ancienne dans la mesure où tout objet d'enseignement/ apprentissage - de l'accord du participe passé à la « composition » - a toujours été modélisé », et « nouvelle dans la mesure où les anciennes modélisations ne se présentaient le plus souvent pas comme des outils didactiques générateurs de séquences ou modules d'enseignement, mais plutôt comme descriptions de la réalité (...). » (2003 : 28). Aussi, convient-il de mentionner que ce n'est que récemment que « des objets complexes, englobants, tels que les genres ont fait l'objet de descriptions à fins d'enseignement systématique. » (2003, *Ibid.*).

Le modèle didactique a pour rôle de faciliter l'enseignement et la production du genre dans toute sa complexité, « il permet la construction de séquences en explicitant les caractéristiques du genre à travailler. » (De Pietro, Matthey, 2000 : 156).





**Figure 1** : Schéma du modèle didactique du genre présenté par Dolz, Gagnon (2008 : 189)

L'identification et la description des caractéristiques génériques contribuent efficacement à la transposition du genre en contexte scolaire. Ainsi, l'enseignant peut choisir les principales dimensions enseignables à introduire sous forme d'activités et les apprenants découvriront, à travers ces activités et leur analyse du genre, les caractéristiques génériques à réinvestir dans la production finale.

### 3. Les caractéristiques génériques de la chanson

La chanson est de nature un genre composite (paroles, musique et voix) « difficile à analyser parce que s'y conjugue plusieurs ordres : la langue, la mélodie, le rythme, l'orchestration, la voix, etc. tout cela se mêle et converge pour établir un signifié qui procède de plusieurs signifiés. » (Calvet, 1980, cité par Dumont, 1998 : 46). Ainsi, l'analyse de la chanson implique l'identification de ses caractéristiques génériques tant au niveau textuel qu'au niveau musical et de l'interprétation vocale.

Chartrand et al. proposent « une formalisation du genre (ébauche d'un modèle à construire) » (2015 : 5) en énumérant les caractéristiques génériques suivantes :

- *Communicationnelles* : intention, contexte social de production et de réception, sphère d'activité, temps, énonciateur, destinataire, monde présenté, thème;
- *textuelles* : plan du texte, séquence textuelle, système énonciatif, système des temps verbaux, procédés langagiers;

- *sémantiques: emploi particulier du lexique, figures;*
- *grammaticales : structures de phrases, ponctuation, vocabulaire;*
- *graphiques/visuelles : iconographie, mise en page, typographie, décors; ou d'oralité : prosodie, gestuelle, mimique, posture, etc. (Ibid. : 8).*

#### **a. Les caractéristiques communicationnelles**

Chaque genre s'inscrit dans une situation de communication ; c'est celle-ci qui détermine sa visée. La visée peut par ailleurs varier d'un contexte à un autre et ce sont les composantes du contexte qui peuvent la déterminer : le statut de l'énonciateur, le destinataire, le cadre spatiotemporel de production / réception du genre, la sphère d'activité, le monde représenté, le thème traité, etc.

#### **b. Les caractéristiques textuelles**

Le texte de chanson peut être analysé à deux niveaux : textuel (thème, séquences discursives, système énonciatif, etc.) et paratextuel (structure formelle, titre, etc.). Le genre chanson est textuellement reconnaissable grâce à sa structure formelle, semblable à celle du genre « poésie », qui s'articule souvent au tour du jeu récurrent d'un refrain entrecoupé de couplets. Le texte de chanson peut en effet avoir une structure régulière lorsque « chaque couplet comporte le même nombre de vers, le refrain identique est prononcé strictement entre chaque couplet, etc. » (Gourvenec, 2017 : 33), ou de rupture lorsque « plusieurs couplets s'enchaînent à la suite, le refrain connaît des modifications lexicales ou formelles ». (*Ibid.*).

Le texte de la chanson est aussi caractérisé par sa brièveté. Cela pourrait s'expliquer d'abord par l'influence de son premier moyen de transmission humain : le bouche-à-oreille qui implique la mémorisation des paroles. Ensuite, « en raison des paramètres techniques (les premiers supports d'enregistrement, le rouleau d'abord puis les 78 tours, n'autorisaient qu'une durée d'enregistrement très limitée. » (Gourvenec, 2017 : 33.). Enfin, par les nouveaux moyens de diffusion, la radio, le CD, le clip-vidéo, la télévision, l'internet, etc.

La chanson s'ouvre sur un titre, un élément important à prendre en considération dans l'analyse du genre. Selon Genette (1987), il peut remplir jusqu'à quatre fonctions : identification (il peut désigner le genre et permettre son identification), interprétation (il peut décrire son contenu et servir, comme le dit Umberto Eco de clef interprétative), connotation (il peut avoir une fonction connotative, c'est-à-dire être interprété suivant des références culturelles ou stylistiques) et séduction (lorsque le titre pousse à l'achat, ce qui sera perçu plus ou moins positivement suivant la subtilité de la formule).

La première question qu'on se pose lorsqu'on analyse un texte de chanson est de savoir quel en est le thème. De quoi parle-t-elle ? La chanson traite de tout ce qui a une relation avec l'Homme et imprègne toutes ses activités du quotidien : pour exprimer la solitude, le déboire affectif et les affres de la vie personnelle, pour accompagner les travaux de champs et les tâches domestique, etc. Selon Gourvenec, « un des intérêts de l'étude du thème peut être d'analyser comment un même thème est traité de façon différente d'un texte à l'autre et d'un auteur à un autre. » (2017 : 34).

La structure compositionnelle des textes de chansons est généralement pluriséquentielle : diverses séquences textuelles (narrative, explicative, argumentative, descriptive, etc.) se mêlent dans un seul texte. Toutefois, selon la thématique et la visée communicative de la chanson, il arrive souvent qu'une séquence textuelle argumentative ou autre domine.

Quant au système énonciatif et au point de vue des marques énonciatives explicites ou implicites déterminent souvent dans la chanson l'existence de l'énonciateur et du destinataire. Un jeu de pronoms polysémiques est parfois source de confusion référentielle, le « Je » poétique, par exemple, qui est très récurrents dans certaines chansons ne renvoient pas toujours au chanteur ; il peut en effet renvoyer à toutes les personnes qui se reconnaissent à travers la chanson. Les pronoms personnels ne sont, par ailleurs, pas les seules marques énonciatives, des marques de modalité et des discours rapportés caractérisent également les textes de chansons.

### **c. Les caractéristiques sémantiques**

La chanson est un univers poétique caractérisé par un jeu de mots récurrent et par un emploi pléthorique de figures de style et de rhétorique (antithèse, personnification, métonymie, périphrase, ironie, etc.). Des expressions ayant une connotation culturelle et très variées sur le plan sémantique (proverbes, dictons, expressions idiomatiques, etc.) enrichissent les textes de chansons et les rendent plus expressifs. Un autre point important à étudier est le lexique. Il arrive, en effet souvent que ce dernier forme un champ sémantique relatif à la thématique et à la visée communicative de la chanson. Son identification et son explicitation contribuent davantage à la compréhension de la chanson exploitée. Les paroles sont aussi caractérisées par « la musicalité et le rythme souvent marqués par la ponctuation, répétitions, assonances, allitération, etc. » (Chartrand et al. 2015 : 55).

#### **d. Les caractéristiques grammaticales**

Dans l'analyse des textes de chansons, il serait intéressant de s'interroger sur la structure syntaxique du texte :

Est-elle grammaticalement correcte ou plutôt transgressive ?

Privilégie-t-elle des structures discursives syntaxiquement spécifiques (rapportés, passives, emphatiques, exclamatives) ?

Il conviendrait également d'examiner les moyens grammaticaux investis pour assurer la cohérence et la cohésion textuelle. Or, l'analyse de la chanson comme genre ne se limite pas à l'identification des structures grammaticales ou à leur analyse décontextualisée ; il serait, en effet, primordial de s'interroger aussi sur le rôle et la place de ces structures grammaticales dans la chanson et sur le sens que ce genre leur confère. Soulignons que l'enseignant doit opérer un choix dans la sélection des éléments linguistiques à introduire dans sa séquence didactique, en se focalisant sur les éléments qui sont à même d'identifier le genre et de le produire.

#### **e. Les caractéristiques visuelles et orales**

D'un point de vue compositionnel, la chanson - souvent assimilée au genre « poésie » par sa structure métrique et les éléments stylistiques qui la composent - se démarque de ce genre par sa mise en musique mais aussi par son interprétation vocale. Ces deux composantes sont fondamentales dans l'analyse du genre chanson, au même titre que la composante textuelle. Il serait, par ailleurs, intéressant d'attirer l'attention des apprenants sur les instruments utilisés, les arrangements, le rythme, le style musical, le jeu sur les silences et les blancs, la mélodie, le timbre de la voix, etc. L'exploitation de la chanson dans sa version clip, implique également l'identification des caractéristiques visuelles qui contribuent davantage à la compréhension de la chanson.

L'un des intérêts didactiques de l'étude de ces caractéristiques (visuels et d'oralité) est d'analyser les messages délivrés par l'image en comparaison avec ceux qui sont délivrés par les paroles de la chanson : « le rapport de concordance ou de dissonance qui existe entre les paroles de la chanson et les images associées. » (Gourvenec, 2013 : 4), sans oublier les rapports musique / paroles, en attirant l'attention des apprenants sur les clichés (mis en relief dans le clip et difficiles à cerner dans le texte ou vice versa). Ainsi, l'enseignement de la chanson dans sa version clip implique de prime abord l'identification des caractéristiques génériques du clip-vidéo comme genre à part entier.

#### 4. Un exemple de séquence didactique sur la chanson et les proverbes en classe de FLE

Pour un enseignement /apprentissage organisé et cohérent, visant la production progressive du genre chanson, le dispositif didactique le plus adéquat à ce genre de démarche est la séquence didactique. Ce dispositif didactique repose sur le modèle didactique du genre, tel que nous l'avons défini précédemment.

Pour la conceptualisation de la séquence que nous proposons pour l'enseignement du genre chanson, nous nous sommes référée aux travaux de Dolz et Schneuwly qui définissent la séquence didactique comme « un ensemble de périodes scolaires, organisées de manière systématique autour d'une activité langagière (exposé, débat public, lecture à d'autres, performance théâtrale) dans le cadre d'un projet de classe » (2009 : 93).

Comme il est souligné dans cette définition, la séquence didactique est centrée sur le genre et s'inscrit principalement dans le cadre du projet pédagogique défini comme « une entreprise qui permet à un collectif d'élèves de réaliser une production concrète, socialisable, en intégrant des savoirs nouveaux. » (Huber, 1999 : 17). Les apprenants sont amenés à s'engager en groupe dans la réalisation progressive d'un projet (défini en début de séquence) ayant pour objectif la production du genre enseigné. L'enseignant, quant à lui, a pour tâches de scénariser ce dispositif didactique au moyen d'activités afin d'aider et de guider les apprenants dans la réalisation du projet.

Etant un tout systématiquement organisé s'inscrivant dans un processus de développement de compétences, la séquence didactique préconisée se réalise en plusieurs étapes. Le modèle de Dolz et Schneuwly (2009) qui semble le plus utilisé, est scindé en quatre étapes : la mise en situation, la production initiale, les modules et la production finale. En voici la schématisation proposée par ces auteurs :

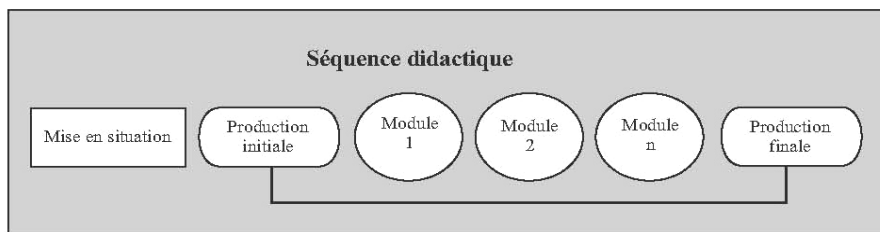


Figure 1 : Schéma de la séquence didactique présenté par Dolz et Schneuwly (2009)

Selon ces auteurs, le principe de la séquence didactique est simple :

*La séquence, qui porte sur un genre textuel (par exemple récit d'énigme, conte, exposé), débute par la production d'un texte lié au genre choisi, à partir duquel l'enseignant évalue les capacités des élèves ; ensuite quatre ou cinq points essentiels pour une maîtrise du genre (ou tout au moins une sensibilisation à ce genre) sont travaillés dans des ateliers ; pour terminer la séquence, les élèves sont invités à (ré) investir leurs acquis dans une production finale (Dolz, Schneuwly, 2016 : 30).*

#### **4.1. La mise en situation**

La mise en situation est l'une des étapes les plus déterminantes de la séquence didactique, elle « vise à présenter aux élèves un projet de communication qui sera réalisé «pour de vrai» dans la production finale. En même temps, elle les prépare à la production initiale » (Dolz, Schneuwly, 2009 : 95). Dans le cadre de notre séquence didactique, il s'agit de produire une chanson sur le modèle de la chanson « *Où est donc la vérité ?* » d'Enrico Macias. La chanson en question est construite à base de proverbes français, discrédités et remis en question par le chanteur. Les apprenants seront ensuite amenés à interpréter la chanson, la mettre en clip et la partager sur You tube.

Suite à la présentation et à la négociation du projet à réaliser, l'enseignant fera écouter aux apprenants la chanson modèle (*Où est donc la vérité ?*) afin d'identifier certaines de ses caractéristiques génériques. Ils pourront, par exemple, repérer (le jeu sur la rime, l'alternance entre les couplets et les refrains, les proverbes, l'interpellation du destinataire, les instruments musicaux, etc.). Les apprenants peuvent également citer des proverbes qu'ils connaissent en langue française et qu'ils vont réinvestir dans la production initiale.

#### **4.2. La production initiale**

Il s'agit de l'étape où les apprenants vont tenter de produire pour la première fois le genre discursif en question. « Cette première production est en même temps l'occasion de faire apparaître les représentations que les élèves se font de ce qui deviendra l'objet de l'apprentissage, de rendre visibles leurs acquis et leurs difficultés. » (De Pietro, 2002 : 4). Elle est déterminante pour l'enseignant qui doit prendre en compte les insuffisances des apprenants quant au genre à enseigner dans le cadre de la séquence didactique, mais aussi pour les apprenants car ce

genre de tâche est une initiation au genre à produire et une occasion de prendre conscience de leurs difficultés et de leurs capacités quant à la réalisation du projet.

Dans le cadre de notre séquence sur la chanson, chaque binôme produira une strophe comportant des proverbes français. Afin de les mettre dans une situation de communication réelle, nous pouvons leur proposer le sujet de production suivant :

« Dans les différentes situations de communication avec notre entourage, nous utilisons souvent des expressions, comme les proverbes, pour exprimer certaines vérités.

**Consigne :** ces proverbes sont utilisés dans les différents discours que nous produisons, comme la chanson. En vous aidant de la chanson « *Où est donc la vérité ?* » et en utilisant les proverbes que vous avez proposés, rédigez une strophe. »

Ce premier jet de la production du genre, aussi difficile et complexe soit-il, donne lieu à une évaluation diagnostique qui va déterminer les connaissances des apprenants sur les caractéristiques de la chanson et le nombre de modules à mettre en place dans le cadre de la séquence didactique.

**Les modules :** les caractéristiques de la chanson « *Où est donc la vérité ?* »

La troisième étape constitue un ensemble d'activités réparties en modules conçus sur la base des difficultés repérées dans la production initiale et portant sur les caractéristiques du genre à produire. Ils visent à combler les difficultés rencontrées lors de la production initiale et à préparer les apprenants à la production finale. Les différentes activités qui composent ces modules sont variées et visent le développement des compétences langagières, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, et culturelle.

Comme il s'agit dans notre séquence de produire une chanson sur le modèle de celle d'Enrico Macias « *Où est donc la vérité ?* », les apprenants sont amenés à dégager toutes les caractéristiques spécifiques à cette chanson qu'ils devront prendre en compte dans leur production finale.

#### **a. La situation de communication**

Le premier module sera consacré aux éléments textuels pour une analyse approfondie de la chanson en question (analyse et interprétation du titre, identification du thème, identification de la situation de communication et des marques énonciatives, etc.). À titre indicatif, l'enseignant peut interroger les apprenants sur l'énonciateur et le destinataire : Qui est l'énonciateur dans la chanson « *Où est donc la vérité ?* » ? À qui le pronom « je » renvoie-t-il ? À l'auteur (celui qui a écrit

la chanson), à l'interprète (le chanteur), à un personnage fictif ? L'identification de l'énonciateur, n'est pas toujours une tâche aisée pour les apprenants, et elle se complexifie davantage quand il s'agit du genre chanson, « car l'émetteur est multiple (auteur ? compositeur ? interprète ?) (Gourvennec, 2017 : 55). Ainsi, dans la chanson en question, le « je » énonciateur pourrait renvoyer à l'interprète Enrico Macias, à l'auteur de la chanson Jacques Demarny ou à un personnage fictif. Et le destinataire est-il identifié ou inconnu ? Unique ou multiple ? La chanson est premièrement destinée à un large public, mais elle peut viser une catégorie de personnes bien précise. Le destinataire peut également être à la fois un personnage fictif auquel tout le monde pourra s'identifier et une personne réelle à qui la chanson est particulièrement adressée.

### **b. La structure de la chanson**

Une autre caractéristique textuelle à aborder dans le cadre de cette séquence est la structure de la chanson. Il s'agit d'identifier les différentes parties de la chanson en question (couplets et refrains) et d'étudier sa versification (le choix de la rime et des types de vers). Cette caractéristique fera l'objet du deuxième module.

### **c. Les proverbes dans la chanson**

L'analyse des couplets et des refrains, permettra à l'apprenant d'identifier les proverbes qui constituent le sujet principal de la chanson. De ce fait, nous consacrerons le troisième module à l'étude des proverbes. Les apprenants pourront, dans un premier temps, souligner tous les proverbes contenus dans la chanson, puis ils relieront chaque proverbe à sa définition. Étant « *la leçon de tous les temps* » (Macias, *Où est donc la vérité ?* », porteurs de sagesse et sources de vérités, certains proverbes se trouvent dans cette chanson remis en question. Ainsi pour chaque proverbe l'auteur/chanteur trouve une faille, par exemple le proverbe « *On ne badine pas avec l'amour* », l'auteur le discrédite en remettant en question la sincérité et le sérieux en amour : « *Quand on est sérieux c'est l'amour qui vous joue des tours* ». Ainsi, dans un second temps, les apprenants analyseront les parties contenant des proverbes, notamment les couplets de sorte à souligner le point de vue de l'auteur sur la leçon / vérité véhiculée par ces proverbes et sur leur signification dans la culture française. Une fois que les apprenants ont analysé les proverbes et cerné le point de vue de l'auteur, ils effectueront une recherche documentaire afin d'enrichir la liste de proverbe proposée dans la mise en situation.



#### d. La mise en musique et l'interprétation vocale

Comme il ne s'agit pas seulement de produire un texte de chanson, mais aussi de l'interprétation vocale de la nouvelle chanson et de sa mise en musique, les apprenants effectueront une analyse à ces deux niveaux (musical et interprétation vocale). Ainsi, le quatrième module sera consacré à la mise en musique et à l'interprétation vocale. Les apprenants identifieront d'abord le nombre de voix intervenant dans la chanson, à savoir celle du chanteur et celle des choristes et distingueront les passages où les voix sont simultanées ou indépendantes. Dans un second temps, ils identifieront les instruments utilisés et le rythme à un double niveau, musical et vocal et le jeu sur les blancs et les silences.

#### e. Montage vidéo et mise en clip

Une fois que la chanson produite est enregistrée, les apprenants devront la mettre en clip afin de la publier sur You Tube. Pour cela, l'enseignant devra les initier au montage vidéo en leur montrant les principales fonctionnalités du logiciel choisi.

### 4.4. La production finale

La production finale peut se réaliser en plusieurs phases. Pour ce qui est de notre démarche, les apprenants devront d'abord reprendre leur production initiale afin de l'améliorer. Pour mieux les orienter, l'enseignant pourra élaborer une grille d'écriture en interaction avec ses apprenants, afin d'énumérer toutes les caractéristiques génériques travaillées au cours de la séquence et à réinvestir dans la production finale. Cette grille lui servira également d'outil d'évaluation de la production finale.

#### Exemples de strophes attendues

Paroles de la chanson modèle

Il faut réfléchir avant d'agir  
Il y a des dictons  
Pour toutes les situations  
D'accord

On ne badine pas avec l'amour  
Quand on est sérieux  
C'est l'amour qui vous joue des /tours  
D'accord

Paroles de la chanson produite  
par imitation

Il vaut mieux prévenir que guérir  
Les proverbes sont là  
Pour guider dans la vie nos pas  
D'accord

A cœur vaillant (y a) rien d'impossible  
Mais à l'impossible  
(Diton) nul n'est tenu  
D'accord

Une fois que le travail d'écriture en binôme est achevé, l'enseignant pourra désigner pour chaque groupe un élève qui portera au tableau la partie dont il s'est chargé. Ce travail permettra aux apprenants d'assembler toutes les parties de la chanson (couplets et refrains). Ainsi, la production finale sera évaluée, corrigée par l'ensemble des apprenants en interaction avec l'enseignant et recopiée au propre afin qu'elle soit interprétée et mise en clip.

La dernière phase consiste en la concrétisation et la socialisation de la production finale. Il sera question d'interpréter la chanson, de la mettre en clip afin de la partager sur You Tube. La vidéo comportera du son, du texte et de l'image.

### Conclusion

Cette étude nous a permis de voir que l'intégration de la chanson comme genre de discours dans le cadre de la séquence didactique permet un enseignement articulé de l'oral et de l'écrit aussi bien en réception qu'en production. En effet, la production d'une chanson dans le cadre d'une séquence didactique, comme nous l'avons souligné, passe nécessairement par l'identification des caractéristiques génériques de chacune de ses composantes (paroles, musique et interprétation vocale.). Ce travail d'identification suppose une analyse du genre à l'écrit mais aussi à l'oral. Il importe, par ailleurs, d'intégrer dans la séquence didactique les composantes musicales et de l'interprétation vocale au même titre que la composante textuelle. « Occulter un ou plusieurs de ces éléments signifierai ne pas tenir compte à proprement parlé du genre « chanson ». Car c'est de l'interaction de ces trois paramètres que naît la spécificité du morceau. » (Gourvenec, 2017 : 47). Cette approche générique repose, en effet, sur le modèle didactique du genre, un outil facilitateur de la transposition des caractéristiques génériques en dimensions enseignables.

En plus des compétences orale et écrite que la chanson peut développer chez les apprenants, son « exploitation (...) en tant que document authentique en classe de langue est une manière de découvrir certaines particularités de la culture française. » (Ben Boudjema, 2020 : 07). Ainsi, le recours à la chanson « *Où est donc la vérité ?* » d'Enrico Macias, dont les proverbes constituent le corps du texte, permettra aux apprenants de se familiariser avec ces éléments culturels français et de développer leur compétence culturelle. Enfin, la chanson « contribue de manière significative à susciter la motivation des apprenants. Ils découvrent une autre manière d'apprendre le français. Cette motivation s'accroît quand ces apprenants voient devant leurs yeux le fruit de leurs efforts, la réalisation d'un projet concret, socialement utile » (Ben Boudjema, Ammouden, 2019 : 144).

## Bibliographie

- Adam, J.-M. 1992. *Les textes types et prototypes, Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Nathan.
- Ammouden, A. 2015. « Le français au lycée en Algérie : des « types » de textes aux « genres » de discours ». [En ligne] : <https://journals.openedition.org/multilinguales/> [consulté le 10 avril 2019].
- Ben Boudjema, T., Ammouden. A. 2019. « La chanson comme source de motivation et comme outil d'apprentissage du français ». *Synergies Pays Scandinaves*, n° 14, p. 135-145. [En ligne] : [https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves14/boudjema\\_amar.pdf](https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves14/boudjema_amar.pdf) [consulté le 10 février 2021].
- Ben Boudjema, T. 2020. « De la compétence culturelle à la compétence interculturelle à travers la chanson, en classe de français langue étrangère ». *Faits de Langue et société*, n° 4-5, p. 1-9.
- Bronckart, J-P. 2013. « Quelques réflexions pour un redéploiement de la didactique des langues ». *Recherches en didactiques*, vol 15(1), p. 15-37.
- Chartrand, S-G. et al. 2015. *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica.
- De pietro, J-F. 2002. « Et si, à l'école, on apprenait aussi ? ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 16, p. 47-71.
- De Pietro, J-F., Matthey, M. 2000. Apprendre à écrire une note de synthèse . In : *Perspectives pour une didactique de la rédaction technique*. Benoît Denis : La rédaction technique. Actes du séminaire de Bruxelles des 24 et 25 novembre 1997. p. 149-168. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.
- De Pietro, J-F., Schneuwly, B. 2003. « Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique ». *Recherches en didactiques. Les Cahiers Théodile*, n° 3, p. 27-52. [En ligne] : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:32539> [consulté le 12 décembre 2019].
- Dolz, J., Gagnon, R. 2008. « Le genre de texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit ». *Pratiques*, n° 137/138, p. 179-198.
- Dolz, J., S Schneuwly, B. 2016. *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*. 6<sup>e</sup> éd, Paris : esf-Éditeur.
- Dolz, J., Schneuwly, B. 2009. *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*, 4<sup>e</sup> éd, Paris : esf-Éditeur.
- Genette, G.1987. *Seuils*. Paris, coll. « Poétique ».
- Gourvenec, L. 2013. « Questions pour l'utilisation du clip vidéo en classe de langue ». *Adjectif.net*. [En ligne] : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article244> [consulté le 10 janvier 2020].
- Gourvenec, L. 2017. *Paroles et Musique : Le français par la chanson*. Paris : Hachette.
- Huber, M.1999. *Apprendre en projets. La pédagogie du projet-élèves*. Lyon : Chronique sociale.
- Reuter, Y. et al. 2013. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Richer, J-J.2011. « Les genres de discours : une autre approche possible de la sélection de contenus grammaticaux pour l'enseignement/ apprentissage du F.L.E. ? ». *LinX*, p. 14-26. Url : <http://journals.openedition.org/linx/1396> [consulté le 01 décembre 2019].
- Schneuwly, B., Dolz, J. 1997. « Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement ». *Repères, Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 15, p. 27-40.





ISSN 1958-5160

ISSN en ligne 2260-5029

## Résurgence de modèles d'enseignement et culture éducative des enseignants de français

**Mohamed Gacemi**

Université Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem, Algérie  
gacemi20univ@gmail.com

Reçu le 18-02-2021 / Évalué le 17-05-2021 / Accepté le 29-07-2021

### Résumé

Le postulat selon lequel les enseignants de langues débutants reproduisent/reconduisent des pratiques issues de modèles didactiques qu'ils ont connus lorsqu'ils étaient apprenants à l'école n'étant plus à démontrer, le présent article tente à travers l'analyse et l'interprétation d'une série d'entretiens semi-directifs réalisés auprès d'enseignants de français du collège de relever les traces de cette culture d'enseignement des langues et du français en particulier qui resurgissent inexorablement dans leur pratique en classe. Tout l'intérêt et de pouvoir agir dès la formation sur cette culture et sur les pratiques qu'elle sous-tend dans le but d'opérer un tri, retenant celles qui sont efficaces dans la pratique actuelle de l'enseignement apprentissage du français et rejetant celles qui ne conviennent plus.

**Mots-clés :** formation, compétence professionnelle, représentation, modèle, culture éducative

عودة ظهور نماذج التدريس و ثقافة تربوية لاساتذة الفرنسية بالجزائر

### ملخص:

الفرضية التي تزعم أن مدرسو اللغة المبتدئين يدرسون بإعادة نفس النماذج التعليمية التي كانوا يعرفونها عندما كانوا تلاميذ في المدرسة قد تم التحقق منها إلى حد ما، فإن هذه المقالة تحاول من خلال تحليل وتفسير "سلسلة من المقابلات مع أساتذة اللغة الفرنسية في الطور الثاني في التعليم المتوسط لتحديد الكيفية التي تؤثر بها ثقافة تدريس اللغات والفرنسية على ممارستهم في الفصل الدراسي. الهدف من الدراسة يكمن في اتخاذ تدابير في المراحل الأولى من التكوين بغية الرجوع الأساتذة المتدربون إلى الممارسات التعليمية التي عاينوها أيام الدراسة حتى يتمكنوا من فرزها للاحتفاظ بتلك التي تتسم بالكفاءة في الممارسة الحالية تعلم اللغة الفرنسية ورفض تلك التي لم تعد تصلح.

**الكلمات مفتاحية :** تكوين - الكفاءة المهنية - التصورات - نموذج - ثقافة تعليمية

### Resurgence of teaching models and educational culture of French teachers in Algeria

### Abstract

Since the premise that teacher's beginner's reproduce didactic models that they knew when they were learners at school is no longer to be demonstrated, this article attempts through the analysis and interpretation of a series of semi-directional

interviews conducted with French teachers at the college to identify the traces of this culture of teaching languages (French in particular), which has an indelible impact on their practice in class. All the interest and to be able to act from the training on this culture and on the practices, it would underlie in order to make a selection, selecting those that are efficient in the current practice of teaching French language learning and rejecting those that are no longer suitable.

**Keywords:** training, professional competence, representation, model, educational culture

## Introduction

C'est lors des premiers instants de leur prise de fonction, peu expérimentés et confrontés à un terrain « inconnu », que les enseignants rencontrent en général les premières difficultés. Certaines de ces difficultés semblent inconnues puisqu'elles n'ont pas fait l'objet de traitement pendant la formation. C'est l'exemple des enseignants de français langue seconde ou étrangère (FLS/FLE) qui se retrouvent avec des classes d'apprenants plurilingues, des situations auxquelles ils ont été peu ou pas du tout préparés. À défaut de solutions prêtes à l'emploi, les débutants saisiront n'importe quelle opportunité qui s'offre à eux pourvu qu'ils arrivent à gérer la difficulté. C'est à ces moments-là que resurgissent du lointain passé scolaire de ces enseignants des pratiques issues de leur expérience vécue lorsqu'ils étaient élèves à l'école. Ce sont des pratiques qu'ils tenteront de reproduire pensant qu'elles résoudre la difficulté étant donné qu'elles ont été tout aussi efficaces dans des situations similaires par le passé.

Avant d'entamer l'analyse des entretiens, l'article tentera, dans un premier temps, d'établir la relation entre la notion d'isomorphie dans l'enseignement apprentissage (Puren, 1988) et celle de culture éducative (Beacco, 2011). Dans un deuxième temps, il enchaînera brièvement avec une revue de quelques travaux sur la reproduction de modèles issus d'une culture éducative scolaire. D'abord celui de Germain (1996), réalisé dans le cadre de l'enseignement efficace au Canada, ensuite ceux de Cicurel avec comme concepts centraux de répertoire didactique de l'enseignant (2002) et de *Figure du Maître* (2003). Enfin ceux de Causa et Cadet (2005) qui réussissent à déceler dans la pratique didactique d'enseignants nouvellement recrutés pour enseigner un français selon un modèle FLE des traces de résurgence de pratiques issues d'un modèle FLM.

Dans un deuxième temps, il s'agira d'analyser les entretiens réalisés auprès de 17 enseignants de français du collège de l'ouest algérien. Cette analyse aura pour objectif de déceler les traces d'une résurgence de pratiques issues de modèles liés à une culture éducative de l'époque où ces enseignants étaient apprenants à l'école. Et comme le retour sur ce passé scolaire n'est pas exempt de représentations sur la

culture éducative et les modèles qu'elle sous-tend, il sera également question de relever dans les témoignages ces représentations qu'ont les enseignants-enquêtés sur les pratiques qu'ils considèrent comme efficaces dans l'enseignement du français, des pratiques qu'ils auraient pu possiblement reproduire. Enfin, étant donné le nombre important de pratiques résurgentes chez les enseignants-enquêtés, dans cet article, seules deux pratiques didactiques issues du modèle d'enseignement des années 1980-1990 feront l'objet d'analyse : l'exclusivité de l'usage du français en cours et l'obligation de l'apprentissage de l'alphabet (français) comme préalable à tout autre apprentissage.

### 1. L'isomorphie et la prégnance de la notion de culture éducative

L'explicitation de cette tendance des enseignants à reproduire/imiter des pratiques didactiques passe par la prise en compte en didactique de la notion d'isomorphie telle que présentée par C. Puren (1988). Cette tendance explique-t-il « (...) veut que le formateur tende spontanément à reproduire dans sa pratique ce qui a présidé à sa propre formation » (1988 : 37). L'auteur des « Histoires des méthodologies » ajoute plus loin que cette loi d'isomorphie fonctionne à chaque fois que la réglementation ne clarifie pas ses positions par rapport à certaines pratiques de classe, c'est-à-dire à chaque fois que « (...) les directives officielles manquaient de cohérence et de précision » (Ibid.).

La loi d'isomorphie a un lien étroit avec la notion de culture éducative qui englobe l'ensemble des pratiques de classe issues de modèles d'enseignement qui prédéterminent les relations en classe ou les critères d'évaluation (Beacco, 2011). Ces pratiques deviennent identitaires dans les espaces éducatifs, notamment ceux d'enseignement apprentissage, où elles sont valorisées en tant que pratiques ayant réussies. C'est la raison pour laquelle, elles s'érigent en modèle didactique à suivre.

Cette notion de culture éducative théorisée en premier par Beacco (1990, 1992) et reprise dans les travaux de Cicurel en 2002, de (Cadet, 2004) et de Causa et Cadet (2005). Pour Cadet (2006), elle correspond à des « (...) modèles de référence scolaires (...) issus du fonctionnement du système scolaire, des personnes et des pédagogies auxquelles un individu a été exposé durant sa vie d'apprenant, c'est ce que rappelle notamment Beacco (1992) lorsqu'il affirme que chacun d'entre nous au cours de son expérience scolaire a pu se forger des idées sur la manière d'enseigner » (Cadet, 2006 : 44). Elle est présente à l'école sous forme de modèles d'organisation sociale à travers l'application de « (...) normes relationnelles : les règles sociales de la classe, les règles de parole (le système de régulation de la parole), les postures corporelles et vestimentaires (pensons au rôle joué par le port de l'uniforme) les formes d'organisation des activités didactiques selon les

méthodologies ou les contextes » (Cicurel, 2002 : 3). Ce sont des modèles qui privilégient des

*(...) formes d'appropriation tels que le rôle du par cœur, de la mémoire, l'exemplarité du passé, l'imitation des exemples, la découverte des règles » (Ibid.). Elle met en œuvre également des modèles d'enseignement et de transmission du savoir tels que la prédominance de l'oral ou de l'écrit, la place de la lecture, de la restitution, de l'interrogation.... des modèles enfin appliqués aux « (...) systèmes de notation, si disparates selon les cultures (Ibid.).*

Pour ce qui est de l'enseignement des langues (étrangères surtout), cette culture éducative est constituée non seulement de modèles didactiques proposés par l'institution éducative mais aussi et surtout de savoir-faire d'enseignement apprentissage, produit d'expérience de terrain des enseignants, constitués en partie de démarches individuelles, d'approches d'enseignement inédites, de techniques de classe, d'astuces voire de « dépannage didactique ». Des savoir-faire qui, en se complexifiant, constituent l'essentiel du répertoire didactique (Cicurel, 2002) constitué de compétences professionnelles d'enseignement contribuant à forger une image (parfois idéalisée) de l'enseignant et que Cicurel (2003) associe décidément à la Figure du Maître.

En écho à cette idéalisation de l'image du maître, Germain (1996) développant une théorie de l'enseignement efficace au Canada, expose les principes sous-jacents à un enseignement efficace sous-tendant une posture réflexive de l'enseignant dans la mise en œuvre de son agir professoral en formation. Parmi ces principes, il évoque l'introspection<sup>1</sup>. Cette action consiste en une remémoration de l'enseignant stagiaire de « (...) son histoire personnelle par introspection en faisant porter ses réflexions sur au moins deux aspects suivants de sa profession : quel a été le meilleur enseignant rencontré au cours de sa formation scolaire ? Puis la personne identifiée, il s'agit alors de s'interroger sur les caractéristiques de celle-ci » (Germain, 1996 : 52). Dans tous les cas, il s'agit d'un retour sur son histoire scolaire pour identifier les meilleures pratiques didactiques enseignantes à travers une expérience analytique réalisée par le stagiaire et empruntée à la psychanalyse consolide le postulat de départ selon lequel, le débutant (ici le stagiaire) puise très tôt dans son répertoire didactique (en constitution) des pratiques didactiques provenant de modèles rencontrés pendant la scolarité.

## **2. Constitution du répertoire didactique des enseignants de langues débutants**

Cicurel théorise le concept de répertoire didactique. Tout comme le répertoire langagier, il suit un processus similaire de cumulation de pratiques didactiques dont certaines sont acquises en formation universitaire, d'autres en formation



professionnelle initiale et d'autres encore sont puisées dans des modèles éducatifs scolaires. Dès lors la construction du répertoire didactique de ces débutants se fait par cumul de savoirs d'expérience glanés çà et là, au gré des difficultés rencontrés en classe, en puisant dans l'expérience scolaire des savoir-faire supposés ayant réussi par le passé, à l'exemple d'une attitude d'enseignant ayant marqué le débutant lorsqu'il était apprenant... Pour Cicurel, ce répertoire didactique se construit

*(...) progressivement et peut-être par empilement. (...) au fil des rencontres avec divers modèles (un professeur que l'on a connu, par exemple), par la formation académique et pédagogique, par l'expérience d'enseignement, qui elle-même modifie le répertoire. Lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue, c'est le répertoire verbal tout entier qui peut constituer une des ressources didactiques (Cicurel, 2002 : 8).*

Au début de leur carrière, les enseignants de langue, intégrant à peine les contenus et les pratiques d'enseignement suite à la formation, peu expérimentés à la réalité du terrain scolaire se trouvent en difficulté dès leur confrontation à certaines situations d'enseignement-apprentissage qui posent problèmes. Ce sont certaines circonstances que la formation<sup>2</sup> n'a pas pu prévoir et qui ne sont donc pas présentées aux stagiaires comme des situations d'où peuvent possiblement surgir des difficultés dès la prise en main de la nouvelle classe. Pour s'en sortir, les débutants tenteront alors de mobiliser les pratiques de leur répertoire didactique avec l'espoir de trouver des réponses à ces situations particulières. C'est l'exemple du débutant qui se rend compte, en entamant le cours de lecture, que les apprenants ont des difficultés à déchiffrer le texte en français. Situation pour le moins embarrassante pour ce débutant qui devra nécessairement trouver des solutions lorsqu'il s'agira d'entamer la phase de compréhension du texte : il est clair que dans ce type de situation, la reproduction de certaines pratiques issues de modèles scolaires offre une alternative au « blocage » didactique en classe.

### **3. La reproduction par les débutants de pratiques didactiques issues de modèles didactiques rencontrés pendant leur scolarité**

Pour Cicurel (2002), cette reproduction de pratiques didactiques est une ressource qui contribue à la constitution du répertoire didactique. Parfois, les enseignants débutants reproduisent des pratiques issues d'un modèle scolaire dans lequel ils ont été formés mais qui ne correspond pas au modèle d'enseignement dans lequel ils exercent l'enseignement. C'est le cas d'une recherche menée par (Causa, 2003 ; Cadet 2005) qui a établi que certains enseignants débutants recrutés pour enseigner le FLE recouraient dès leur prise de fonction à des pratiques didactiques de type

FLM. Ces pratiques semblent provenir d'une culture éducative mettant en œuvre des modèles de type FLM dans lequel ils ont été formés quand ils étaient élèves à l'école. Il s'agit en fait d'une culture éducative qui les a si longtemps imprégnés, qu'aujourd'hui devenus enseignants ils en reproduisent le fonctionnement dans leurs classes de FLE.

### **3.1. Les enseignants reproducteurs de modèles d'enseignants rencontrés pendant leur scolarité**

Des entretiens semi-directifs menés auprès de 17 enseignants de français du collège ont permis de remonter le cours de l'histoire de leur scolarité. En effet, la problématique s'interroge sur les modèles desquels sont issues certaines pratiques que les enseignants enquêtés voyaient comme des pratiques efficaces et qu'ils auraient possiblement reproduites dans leurs cours au début de leur carrière. L'analyse de leur discours à travers les témoignages de leur passé scolaire relèvera ces pratiques qui persistent encore et sont par voie de conséquence reproduites dans leur activité enseignante. Mais avant, il est utile de présenter les profils des deux générations d'enseignants, ceux dont on a reproduit les pratiques (les enseignants imités) et ceux qui les ont reproduites (les enseignants imitateurs) et tenter une contextualisation pour une meilleure compréhension du rapport qui lie les deux générations d'enseignants.

Les 17 enseignants auprès de qui les entretiens semi-directifs ont été menés l'ont été dans le cadre d'une recherche doctorale s'intéressant aux pratiques didactiques en classe de FLE dans un contexte sociolinguistique scolaire plurilingue en Algérie. C'est une génération d'enseignants qui est toujours en exercice. Ils ont commencé leur carrière au début des années 1990. Ce sont des enseignants de français qui n'ont pas suivi de formation universitaire classique mais une formation professionnelle de deux ans en institut technologique de l'éducation (ITE) fondé à partir des années 1980 pour pallier une insuffisance des effectifs des enseignants au niveau du cycle moyen (collège). Le manque d'enseignants est la conséquence du taux très élevé des scolarisations d'élèves, conséquence d'une politique d'éducation massive menée après l'indépendance du pays à partir de 1962. Ce manque était tel qu'il fallait non seulement renforcer les effectifs d'enseignants en recourant à la coopération internationale (principalement française et moyenne-orientale) mais surtout accepter de recruter des candidats à l'enseignement avec le niveau de troisième année secondaire (ex : terminale) pour parer à l'urgence, même si ces derniers avaient échoué au baccalauréat<sup>3</sup>. Il faut ajouter que ce contexte est particulier, car cette période correspond à la période de l'arabisation totale du

système éducatif algérien, choix qui n'a pas été sans conséquence sur la formation des nouvelles recrues.

L'État, en appliquant de nouvelles mesures de politique linguistique qui inclut l'école, a du même coup révisé les statuts d'enseignement attribués aux langues déjà présentes à l'école. Et c'est le cas du français qui, de langue d'enseignement (langue d'enseignement des matières scientifiques et techniques au collège et au lycée), s'est vue reléguée au statut de langue étrangère (FLE).

De même que le français, l'enseignement de l'anglais a lui aussi été revu mais à la hausse. Alors qu'il était enseigné à partir de la 3<sup>e</sup> année moyenne (collège), il s'enseignera désormais à partir de la 7<sup>e</sup> année fondamentale (collège). Globalement, la réforme du système éducatif et l'instauration de l'école fondamentale s'est accompagnée d'un chamboulement total à tous les niveaux de l'institution éducative. Le système éducatif est profondément réformé par ordonnance ministérielle du 16/04/1976. L'article 9 stipule que la langue d'enseignement est la langue nationale c'est-à-dire l'arabe dans toutes les disciplines. « L'enseignement d'une ou plusieurs langues étrangères est organisé dans les conditions définies par décret » : le français est enseigné dès la 4<sup>e</sup> année du primaire et l'anglais à partir de la 7<sup>e</sup> AF (année fondamentale) » (Blanchet, 2006 : 33).

Le changement du statut du français passant de langue d'enseignement à langue étrangère a eu pour conséquence de déprécier de facto son appropriation par les apprenants. Le français n'est plus la langue par laquelle s'acquièrent les autres disciplines, l'enseignement de ces dernières est désormais assuré par la langue arabe. Dans ce contexte, les enseignants de français n'ayant plus la charge d'enseigner un français doté d'un statut privilégié, indispensable à l'enseignement (comme ce fut le cas pour leurs aînés), leur formation a été alors revisitée pour la transformer désormais en formation professionnelle adaptée au type FLE.

En définitive, la mise en place de l'école fondamentale n'a pas été sans conséquences sur la qualité de l'enseignement de manière générale et du français en particulier. Pour Jebbar la

*(...) première conséquence de l'application de la réforme a concerné les langues étrangères et plus particulièrement la langue française qui allait, désormais, être enseigné à partir de la quatrième année du primaire mais qui, dans la pratique a été progressivement marginalisée par le ralentissement de la formation des enseignants et l'encouragement des professeurs de français à se convertir à d'autres disciplines (Jebbar, 2007 : 178).*

Les enseignants reçus au concours d'entrée à l'éducation nationale suivaient une formation initiale dans les ITE. Cette formation avait pour objectif prioritaire de mettre ces enseignants stagiaires à niveau étant donné qu'ils n'ont pas suivi de formation universitaire. La formation en ce temps-là reposait sur le principe de la spécialisation dans la langue à enseigner, à savoir le français. La compétence pédagogique devait se construire progressivement grâce aux stages pratiques sur le terrain, encadrés par un « professeur d'application » et « (...) qui permettront de manière pragmatique à mettre sur « rails » ce futur enseignant. En outre, ces stages sont aussi l'occasion de rencontres fructueuses tant sur le plan relationnel que pédagogique » (Labane, 2011 : 54).

Même s'il s'agissait d'une réforme, la nouvelle pédagogie basée essentiellement sur l'acquisition d'un français oral grâce aux méthodes imitatives et répétitives n'a pas eu l'effet escompté puisque les niveaux à cette époque enregistraient déjà une baisse en qualité. Les apprenants avaient du mal à apprendre un français pour communiquer et encore moins un français pour écrire.

### **3.2. Profil des enseignants de la période 1960-1970, des modèles ayant inspirés les enquêtés**

Quelle place occupait le français à l'école à cette époque ?

Vers les années 1980, l'enseignement était essentiellement dispensé en français, notamment les disciplines non linguistiques (DNL) contribuant d'une certaine manière à consolider les acquis linguistiques intégrés dans la discipline (linguistique) français. Cependant, selon Blanchet, ce type d'enseignement du français était critiqué par les instances politiques de l'époque. On lui reprochait d'avoir des caractéristiques du FLM, « (...) façon langue maternelle » à la française une vision trop fragmentaire, traditionnelle de la langue qui fixait comme objectif principal des aptitudes grammaticales à l'écrit et négligeait les compétences communicatives orales. Les élèves apprenaient plus le discours sur la langue que la langue elle-même » (Blanchet, 2006 : 32).

Par ailleurs, dès 1964, toutes les méthodes d'enseignement étaient éditées par l'IPN (institut pédagogique national). Cet organisme avait la charge de concevoir les programmes et les manuels à l'intention des enseignants et des élèves. Les manuels de français n'étaient plus des recueils de textes issus de la littérature française comme c'était le cas avant l'indépendance (critiqués pour leur ethnocentrisme excessif) mais des recueils de textes « fabriqués » pour la circonstance, censés faire recouvrir aux petits Algériens leur culture arabe et/ou kabyle.

Les supports audiovisuels si chers à la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV) n'étaient pas disponibles dans tous les établissements scolaires ; dès lors les manuels de l'IPN (Institut pédagogique national) constituaient souvent le seul support didactique à la disposition des enseignants.

Très globalement, l'enseignement du français, plus que l'enseignement des autres langues étrangères, était soumis à des prescriptions pédagogiques, principes issus d'une tradition éducative qui considérait l'acquisition du français comme la pierre angulaire du système éducatif en place à cette période. Un des principes de cette tradition considérait par exemple que l'enseignant devait recourir le moins possible à la langue maternelle (LM)<sup>4</sup> (arabe algérien ou kabyle). C'est principe, issu de la méthodologie directe (Puren, 1988), est reconduit dans la toute nouvelle méthodologie SGAV<sup>5</sup>.

Lorsque les enquêtés se remémorent l'époque de leur scolarité où il était question d'apprendre le français d'une certaine manière, ils se rappellent la prégnance de l'évitement de la LM (l'arabe ou le kabyle), un comportement langagier fortement lié à l'image sociolinguistique et socioculturelle de l'enseignant de français.

Des traces de ce lien entre l'image de l'enseignant de cette époque et son comportement langagier en classe ont été relevées dans les entretiens. Quelques-unes de ces traces témoignent d'une valorisation du modèle de l'enseignant francisant de cette époque dans le discours des enquêtés. Pour quelle raison ce modèle est tellement valorisé dans les entretiens ? Quel modèle didactique les a inspirés au point que ces derniers le reproduisent au début de leur carrière ?

#### **4. Des qualités professionnelles sous-tendant des pratiques didactiques efficaces**

Dès les premiers témoignages concernant les enseignants de français qu'ils avaient eus à l'école, les enquêtés ne tarissent pas d'éloges à leur égard en mettant en valeur leurs talents de transmetteurs de savoirs et de leur maîtrise de la langue française. Ce qui suscite un intérêt notable dans leurs témoignages, c'est la tendance à lier cette compétence professionnelle au comportement langagier de ces enseignants qui ne s'exprimaient à l'école ou en dehors de l'école qu'en français.

##### **4.1. L'exclusivité de l'usage du français à l'école et en dehors**

L'exclusivité de l'usage du français qui caractérisait les pratiques langagières de ces enseignants de français de cette époque était telle qu'ils avaient acquis

une notoriété socioculturelle les présentant comme la référence en matière d'enseignement du français. Des témoignages sur un emploi exclusif du français à l'école (comme à l'extérieur de l'école) ont été rapportés dans les témoignages. Cette exclusivité linguistique liée à l'aura que pouvaient avoir ces personnalités « hors du commun » avaient marqué, au moins pour un temps, les pratiques langagières des enquêtés, certes encore des élèves à cette époque néanmoins des élèves qui allaient devenir des enseignants de français plus tard.

Ces enseignants que les enquêtés considèrent comme des figures de la maîtrise les ont à tel point influencés qu'ils les rappellent par leurs noms. Ils leur attribuent non seulement le mérite de les avoir aidés à réussir dans leurs études mais surtout de les avoir inspirés dans leur choix professionnel.

**Abdou06 :** *oui dès le départ parce qu'on avait des professeurs qui nous poussaient qui nous faisaient travailler ils nous faisaient même aimer cette langue oui à l'exemple de kskm donc que je remercie Mr gmi , dans ce passage là, Mr oihb, Mme bkh<sup>6</sup> qui nous ont fait aimé cette matière c'est la raison pour laquelle donc j'ai voulu être un de ces jours comme je viens de vous le dire maintenant un enseignant de français.*

**Kawtar12 :** *(...) concernant le français/ bon euh je l'ai aimé depuis le cycle moyen / donc j'aimais mon professeur de français/oui je l'aimais je l'admirais et parce que c'était un bon professeur /.*

Les enquêtés se sont souvenus de certaines qualités chez leurs enseignants d'alors. L'une de ces qualités qui caractérisait ces enseignants, c'est le fait qu'ils ne s'exprimaient quasiment qu'en français pendant leur cours, un choix langagier qui leur a valu d'être considéré par leurs apprenants comme des experts dans leur domaine, (même si dans beaucoup de cas certains apprenants ne comprenaient pas toute l'explication de l'enseignant en français).

La réussite en français étant vue comme un gage de réussite sociale, les enseignants de cette époque appuyaient cette orientation. La tendance était au monolinguisme et la méthode immersive qui s'appuyait essentiellement sur l'oral et l'immersion de l'apprenant dans un « bain linguistique » était le modèle à suivre. La symbolique qui participe de la construction d'une représentation sociolinguistique et socioculturelle positive est particulièrement définitoire de l'identité ethno-socio-linguistique de l'enseignant de cette époque : Un bon enseignant de français était un enseignant qui s'exprimait le plus souvent en français et qui parlait peu ou pas du tout (en arabe ou en kabyle). Le portrait langagier brossé brièvement par M'Hamed dans son témoignage en dit long sur le poids représentationnel de l'enseignant francophone.

**M'Hamed 1** : *on est passé en première année moyenne et là j'ai connu un autre kabyle/ c'était Mr abd<sup>7</sup>. il ne parlait jamais en arabe/ il faut le dire un vrai kabyle qui ne parlait jamais en arabe et même surtout si vous vous retrouvez dans la rue il vous dit : « essalam<sup>8</sup> » il vous le dit presque en français « salam »/.*

Ce comportement langagier aurait-il influencé ces enquêtés au point que ces derniers l'auraient tout simplement imité ? En tout cas, l'attitude de M'Hamed concernant sa pratique langagière en classe confirme la prégnance du modèle monolingue et exclusif de cette époque.

**M'Hamed 75** : *je ne parlais pas arabe durant le cours de français et même des fois lorsque je rencontre mes élèves à Saïda<sup>9</sup> c'est salut bonjour et pas « essalem »/ donc c'était cette façon de s'exprimer est partie presque à l'extérieur de la classe mais moi actuellement j'essaie de faire le contraire/.*

#### 4.2. L'inévitable maîtrise de l'alphabet (français) comme niveau seuil d'apprentissage du français

La notoriété de l'enseignement de l'alphabet en tout début de l'apprentissage du français a dépassé la France métropolitaine pour s'affirmer en tant que modèle dans tous les pays (outre-mer et anciennement colonisés). La représentation selon laquelle l'apprentissage de l'alphabet vu comme une étape indispensable voire inévitable et donc préalable à tout apprentissage du français s'est indéniablement imposée dans la « doxa » de l'enseignement du français en Algérie. Une représentation à tel point ancrée dans la conscience collective des Algériens qu'un apprentissage n'incluant pas préalablement un apprentissage de l'alphabet est souvent considéré comme un enseignement de moindre qualité.

**Kébir 05**: *je me rappelle très bien donc qu'ils étaient français/(...) on commence d'abord par l'alphabet /il fallait apprendre l'alphabet par cœur / après l'alphabet donc on a appris donc à prononcer des mots moi je me rappelle très bien le mot il y avait plusieurs mots qui étaient décomposés en syllabes oui décomposés et donnés dans le désordre et il nous demandait de chercher quels sont les mots que vous reconnaissez dans cet ensemble de syllabes et on commençait à chercher/ par exemple por-....-te (...).*

**Tahar 108** : *(...) en principe on doit commencer par le commencement / commencer à leur apprendre l'alphabet et puis comment construire une syllabe :: puis un mot :: c'est par étape on passe d'une chose à une autre on fait le saut//*

**M'Hamed 151** : *est ce qu'il sait déchiffrer ? est ce qu'il sait lire ? est ce qu'il sait écrire ? quand vous dites allez tu vas écrire ce mot sur le tableau /s'il ne sait pas écrire l'alphabet en français il ne va jamais vous l'écrire<+ .*

*Amine 7 : je me rappelle j'étais en avance par rapport aux autres élèves/ parce que je comprenais ce qu'il disait /je ne connaissais pas l'écrit/ je me rappelle de ma première année mais j'ai appris vite j'ai appris l'alphabet/*

La persistance du modèle sous-tendant la primauté de l'acquisition de l'alphabet en début d'apprentissage est symptomatique de la pesanteur de la tradition de l'école française de la colonisation en Algérie. C'est une tradition profondément ancrée non seulement dans les représentations des enseignants (expérimentés comme débutants) mais surtout dans les représentations des Algériens scolarisés en tout temps.

### Conclusion

Tout d'abord, cet article a réussi à établir la relation entre la loi d'isomorphie (Puren, 1988) en tant que tendance à reproduire des pratiques didactiques remémorées par les enseignants débutant dans la réalisation de tâches d'enseignement-apprentissage et la notion de culture éducative (Beacco) comme ensemble englobant les attitudes, les actions et les pratiques issues de modèles didactiques valorisés. Ensuite, il a pu enfin confirmer le postulat de départ selon lequel le répertoire didactique sur lequel s'appuient les enseignants débutants pour exercer dès leur prise de fonction en tant qu'enseignants de FLE, intègre (consciemment ou non) les pratiques issues de modèles rencontrés à l'école.

L'article a enfin pu confirmer l'existence de modèles qui sous-tendent des représentations sur une manière idéalisée d'enseigner le français dont deux représentations ont particulièrement fait l'objet d'analyse : d'une part la tradition de l'enseignement du français qui considère que tout recours à la LM doit être évité pour une meilleure efficacité de l'enseignement-apprentissage. D'autre part, elle tient pour indubitable que tout apprentissage du français qui ne commence pas par un apprentissage de l'alphabet est un enseignement voué dès le départ à l'échec.

Si de telles pratiques issues de modèles didactiques liés à la prégnance d'une culture éducative passée sont encore opérantes dans l'enseignement du français, leur questionnement s'avère alors plus que nécessaire à l'aune des nouvelles approches d'enseignement, notamment l'approche par compétence (APC). Ce travail doit intervenir bien en amont de l'exercice effectif d'enseignement c'est-à-dire en formation initiale. L'initiation des enseignants débutants à l'adoption d'une posture réflexive pour évaluer et juger de l'efficacité de certains modèles et de l'inefficacité d'autres s'avère essentielle. L'adoption de cette posture réflexive les aidera à apprendre progressivement à faire le tri pour choisir parmi ces modèles remémorés des pratiques qui répondent au mieux à des situations d'enseignement-apprentissage actuelles.



## Bibliographie

- Blanchet, Ph. 2006. « Le français dans l'enseignement des langues en Algérie : d'un plurilingue de fait à un plurilinguisme didactisé ». *La Lettre de l'AIRDF*, n° 38, 2006/1. p. 31- 36. [En ligne] : [https://www.persee.fr/doc/airdf\\_1776-7784\\_2006\\_num\\_38\\_1\\_1691](https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2006_num_38_1_1691) [consulté le 15 février 2021].
- Beacco, J-C 2011. Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures. In : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Ph. Blanchet et P. Charadenet (Dir.), AUF/EAC. 2011, p. 31-41.
- Cadet, L. 2006. « Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 2. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/rdlc/4813> [consulté le 21 juillet 2021].
- Cadet, L., Causa, M. 2005. « Culture(s) éducative(s) et construction d'un répertoire didactique en formation initiale (le cas des enseignants-stagiaires de maîtrise de français langue étrangère) ». Chiss, J.-L. et al. (coord.) *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris, PUF.
- Cicurel, F. 2003. « Figures de maître ». *Le français dans le Monde*, n° 326. p. 32-34.
- Germain, C. 1996. « La didactique des langues et l'enseignement réflexif ». *Revue de l'ACLA* (Association canadienne de linguistique appliquée), n° 18 n° 2, p 43-57.
- Jebbar, A. 2007. « Le système éducatif algérien : miroir d'une société en crise et en mutation » Codesria p. 164-207. [En ligne] : <https://codesria.org/IMG/pdf/chap8-djebbar.pdf> [consulté le 10 janvier 2021].
- Labane, M.B. 2011. « La formation des enseignants de français en Algérie en question : bilan et perspectives. Cas des PEF à l'ENSET d'Oran et l'ITE de Saïda », Mémoire de magister en didactique.
- Ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation. [En ligne] : [https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie\\_ordonnance-76-35-1976.htm](https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie_ordonnance-76-35-1976.htm) [consulté le 14 janvier 2021].
- Puren, C. 1988. *Histoire des méthodologies dans l'enseignement des langues*. Paris : Clé International.

## Notes

1. L'introspection est une démarche qui analyse les sentiments et les motivations par le sujet lui-même est méthodologiquement menée dans le cadre d'étude psychologique. Cependant, elle explore aussi leur parcours d'apprentissage en général et les expériences scolaires en remémorant les modèles didactiques passés rencontrés par les enseignants.
2. Une formation quelle qu'elle soit n'a pas la possibilité de prévoir toutes les situations d'enseignement apprentissage qui posent problèmes pour espérer leur y apporter des solutions.
3. Parmi les quelques deux cent mille enseignants du secteur vers la fin des années 2000, seul 15% avaient réussis au baccalauréat.
4. Ce principe résiste au temps et continue, même après trois décennies, à être opérant particulièrement dans l'enseignement du FLE. Beaucoup d'enseignants refusent tout recours à la langue maternelle en classe de français. Ce que l'auteur a pu confirmer dans son travail de thèse.
5. Le paradigme de l'enseignement du FLE appliqué en Algérie (voire dans beaucoup de pays africains (Maurer, 2007)), reconduit pendant les années 1970-1980 les principes de la pédagogie convergente et de la méthodologie SGAV (incomprise) impliquent des situations d'enseignement apprentissage « (...) où l'on s'interdisait de réfléchir au fonctionnement des

systèmes linguistiques préférant opter pour un parallélisme méthodologique : on enseigne la L2 comme la L1, selon les mêmes principes communicatifs (bain de langue, absence de réflexivité dans les apprentissages linguistiques, rapports interlinguistiques non-pensés) » (Puren, 1988 : 238).

6. Mr *kskm*, Mr *gmi*, Mr *oihb*, Mme *bkh* sont des enseignants de français.

7. Un enseignant de français.

8. Traduction de «*essalem* » en français : Bonjour, salut.

9. Ville de l'ouest algérien.

## **Synergies Algérie n° 29 / 2021**



Annexes





## Projet pour le n° 30 – Année 2022



Numéro coordonné par  
Nadir Lalileche (Université Abderrahmane Mira – Béjaia, Algérie)  
et Sophie Aubin (GERFLINT, France)

Le trentième numéro de *Synergies Algérie*, revue du GERFLINT internationalement indexée (Scopus, ERIH PLUS, MLA, etc.) accueillera une sélection d'articles de chercheurs francophones d'Algérie dans les trois principaux domaines explorés par cette publication annuelle :

- La didactologie-didactique du français en contexte algérien dans tous ses secteurs et spécialités éducatives ;
- La linguistique et la sociolinguistique ;
- La littérature francophone.

Les projets d'articles qui seront soumis pourront également s'inscrire dans les axes de la couverture thématique complète de la revue définie comme suit :

- 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

Le fonctionnement, les consignes aux auteurs ainsi que l'appel à contributions permanent de *Synergies Algérie* sont à consulter sur la page d'accueil de la revue : <https://gerflint.fr/synergies-algerie>

**La date limite** de propositions des articles complets pour le n° 30 / 2022 est le **30 mars 2022**.

**Contact** : [synergies.algerie.gerflint@gmail.com](mailto:synergies.algerie.gerflint@gmail.com)



## 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** Les prépublications de l'article et de ses métadonnées ne sont pas autorisées. 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° 29 /2021**  
**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**

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb14524060t>

ISNI 0000 0001 1956 5800

IdRef : 077342070

**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](mailto:gerflint.edition@gmail.com)

**Site officiel** : <https://www.gerflint.fr>

**Webmestre** : Thierry Lebeau (France)

**Synergies Algérie, n° 29 / 2021**

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT – Sylvains-les-Moulins – France – Copyright n° ZSN6GE3

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42690100x>

Bibliothèque Nationale de France – Octobre 2021

# GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français  
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique  
francophone en réseau

[www.gerflint.fr](http://www.gerflint.fr)

Le numéro 29 de la revue *Synergies Algérie* est un recueil d'articles remarquablement écrits, entièrement placé sous le signe de l'Écriture, depuis l'écriture littéraire et romanesque jusqu'aux productions écrites des apprenants en passant par les graffitis, l'écrit numérique ou la langue du tourisme. Il constitue un nouveau témoignage du dynamisme considérable et même étonnant des chercheurs francophones en sciences humaines et sociales de ce pays. En effet, les plus grands romanciers algériens, les genres d'écritures les plus modernes en contextes socioculturels algériens, les contrastes les plus subtils entre les langues-cultures française et arabe, les questions les plus stratégiques de didactique de l'écriture en langue française, aussi bien au collège qu'à l'université, y sont analysés.