GERFLINT

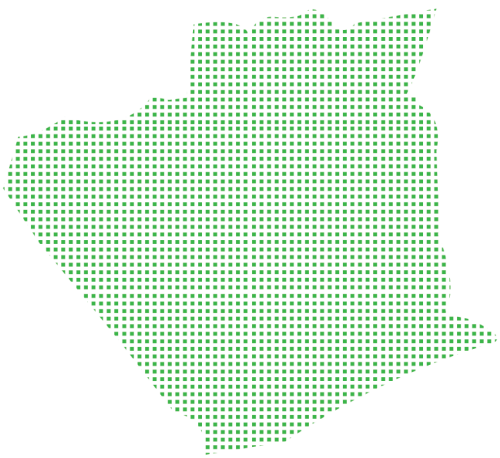
Numéro 30 / Année 2022

# Synergies Algérie

Revue du GERFLINT

## Enseignements, interculturalité, dialogisme

Coordonné par Nadir Lalilèche
et Sophie Aubin



# Synergies Algérie

Numéro 30 / Année 2022

Enseignements, interculturalité,
dialogisme

**Coordonné par Nadir Lalilèche**
**et Sophie Aubin**

REVUE DU GERFLINT
2022

## 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 honoraire, Université de Rouen Normandie, France

**Coordination éditoriale générale**

Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne

**Rédaction en chef (2022)**

Sophie Aubin

**Coordinateur scientifique invité pour ce numéro**

Nadir Lalilèche, Université Abderrahmane Mira – Bejaïa, Algérie

**Comité scientifique**

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

**Titulaire et Éditeur : GERFLINT**

**Siège en France**
GERFLINT
**10 rue Chartraine**
**27 000 Évreux, France**
**www.gerflint.fr**
**gerflint.edition@gmail.com**

**Contact, dépôt et réception des articles :**
synergies.algerie.gerflint@gmail.com

**Patronages et partenariats**

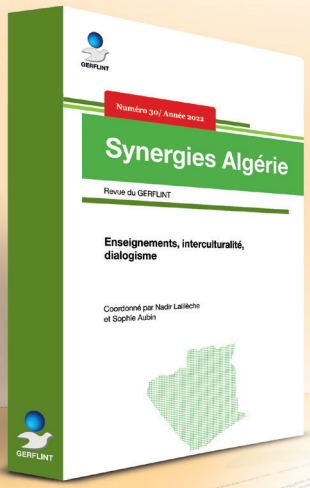
Ministère Algérien de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (EDS), ProQuest, Zenodo (CERN, OpenAIRE).

Numéro financé par le GERFLINT.

© GERFLINT- 2022 - Pôle Éditorial International -Tous droits réservés -

# PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUEFRANCOPHONEENRÉSEAU

Synergies Algérie n° 30 / 2022
https://gerflint.fr/synergies-algerie




**Indexations et référencements**

ABES (SUDOC)
Data.bnf.fr
Dialnet
DOAJ
EBSCO (Humanities Source Ultimate)
Ent'revues
ERIH Plus
HAL Science ouverte
Index Islamicus
ISSN Portal / ROAD
JournalBase (CNRS)
JournalSeek
Linguistics & Language Behavior Abstracts (LLBA)
Linguistic Bibliography
LISEO (France Éducation International)
MIAR
Mir@bel
MLA (Directory of Periodicals)
OpenAlex
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

© GERFLINT- 2022 - Pôle Éditorial International - Tous droits réservés -

GERFLINT

Synergies Algérie n°30 / Année 2022
ISSN 1958-5160 / ISSN en ligne 2260-5029

# Enseignements, interculturalité, dialogisme

Coordonné par Nadir Lalilèche
et Sophie Aubin

## Sommaire

**Préface et Présentation**

**Jacques Cortès** ..... 11
*Synergies Algérie* n° 30

**Nadir Lalilèche, Sophie Aubin** ..... 17
Relier qualité et quantité

**Du collège à l'université :**
**le français et les langues en Algérie**
*L'enseignement-apprentissage du français dans le secondaire*

**Arezki Bouhechiche** ..... 27
Le manuel scolaire du français langue étrangère en Algérie
et les nouveaux besoins des apprenants

**Nabil Hammoudi, Nawal Boudechiche** ..... 45
Pour une formation intellectuelle des apprenants :
quelle place pour l'apprentissage de la réflexivité
et pour la formation à l'évaluation formative ?

**Mounir Karek** ..... 61
L'évaluation de la compétence scripturale au collège de l'enseignement
moyen en Algérie : entre théorie et pratiques enseignantes

*L'enseignement-apprentissage des langues à l'université*

**Mounir Miloudi** ..... 81
L'influence des facteurs externes à la langue sur les choix
linguistiques des étudiants en Master 1 du département
de français à l'Université d'El-Oued

**Abdellatif Tadjeddine** ..... 105
De l'arabe au Français : terminologie et polysémie en confrontation
dans l'enseignement des sciences et technologies
à l'université algérienne

**Mounira Gastel** ..... 129
Représentations-connaissances des temps verbaux au passé et qualité des textes argumentatifs

**Souad Baba Saci** ..... 147
Discours littéraire et genres en interaction : quelle classification pour la didactisation ?

**Nacima Makhloufi, Samira Ouyougoute** ..... 165
L'enseignement/apprentissage de l'oral en ligne à l'ère de la pandémie de la Covid-19 : entre représentations et mises en pratique

*Vers un renouvellement des pratiques d'enseignement-apprentissage des langues ?*

**Mohamed Hattab** ..... 183
Du Portfolio Européen des Langues au Portfolio Algérien des Langues : essai de contextualisation

**Mourad Allali** ..... 201
L'effet significatif de la classe inversée dans le domaine des langues étrangères : une méta-analyse

**Enseigner les langues et l'Histoire avec le genre romanesque**

**Achille Carlos Zango** ..... 219
Du choc de la rencontre de l'autre à la pédagogie interculturelle dans *À la vitesse d'un baiser sur la peau* de Gaston-Paul Effa

**Saad Ferah** ..... 235
*Massinissa le berbère* de Marie-France Briselance : un roman au service de l'enseignement/apprentissage de l'Histoire

**De la critique génétique à la créolisation : recherches littéraires**

**Nadia Mahi** ..... 249
La critique génétique flaubertienne : vers une lecture approfondie de la genèse et la réception du roman *Madame Bovary*

**Lamia Mecheri, Chahd Ismail Sadani** ..... 263
Pour une lecture géocritique de la montagne

**Djoher Sadoun** ..... 277
Du dialogisme mémoriel au désir de réconciliation dans *Ultime preuve d'amour* de Michel Canesi et Jamil Rahmani

**Farida Benhafsa** ..... 291
L'universalisme à l'épreuve de la langue dans l'œuvre de Maalouf

**Samira Mohamed Ben Ali** ..... 311
La Traduction comme Créolisation dans *Nedjma* de Kateb Yacine

**Des proverbes aux *particitations* : analyses sociolinguistiques**

**Kheira Yahiaoui** ..... 335
Le dialogisme dans le discours oral : le cas des proverbes populaires algériens et français

**Soraya Hadjarab** ..... 349
Quelle(s) représentation(s) pour quel choix anthroponymique à Batna ?

**Abdenour Braham** ..... 367
Le discours politique algérien au sein de la crise économique de 2009 à 2019 au vu d'une analyse lexicométrique

**Kahina Ait Allaoua** ..... 381
La participation dans les slogans du Hirak Algérien

**Annexes**

Projet pour le nº 31 - Année 2023 ..... 397

Consignes aux auteurs ..... 399

Publications du GERFLINT ..... 403

© Revue du Gerflint (France). Éléments sous droits d'auteur.

**Synergies Algérie n° 30 / 2022**

# Préface et Présentation

**Synergies Algérie n° 30** - 2022 p. 11-15

GERFLINT
ISSN 1958-5160
ISSN en ligne 2260-5029

*Synergies Algérie* n° 30

**Jacques Cortès**
Président fondateur du GERFLINT et de l'IDELF
Ancien Professeur à l'ENS de Saint-Cloud
et Directeur du CREDIF (1977 à 1986)
Professeur à l'Université de Rouen de 1986 à 2004

En 1998-99, 3 années après la disparition officielle du CREDIF[1] (le 4/09/1996), suite à un arrêté de Sylvain Auroux, alors Directeur de l'ENS de Lyon, une équipe de chercheurs réunis autour de moi à São Paulo, Brésil (à l'invitation de Serge Borg), décida de fonder le GERFLINT (*Groupe d'Etudes et de Recherches pour le Français Langue Internationale*).

Cet organisme a couvert aujourd'hui le premier quart de siècle d'une existence entièrement vouée à la défense scientifique du français langue de communication internationale dans le champ des échanges courants mais aussi, plus noblement, de l'expression philosophique, morale, scientifique, artistique, poétique, humoristique, politique de la pensée, et donc comme instrument au service de l'humanité contemporaine dans l'ensemble de ses besoins d'analyse, de compréhension et de communication, quel que soit le domaine considéré.

Mais revenons plus précisément à *Synergies Algérie*. Le numéro 1 de cette grande revue fut publié en 2007. Quinze années plus tard, donc aujourd'hui (2022), il en est à éditer son numéro 30. Cela est déjà le symptôme révélateur de 2 qualités évidentes :

- **la régularité** d'abord avec une parution annuelle de 2 numéros[2] ;
- **la fertilité** ou, si l'on préfère, **la fécondité** ensuite, avec, pour chaque numéro, un volume de 250 à 350 pages.

Ce sont là, évidemment, des données quantitatives appelant certainement des analyses approfondies mais à ne pas sous-estimer toutefois car elles rendent manifeste une troisième vertu importante :

- car **tutélaire** celle-là : les chercheurs algériens, et nous en sommes fiers, se sont ralliés d'emblée et donc d'enthousiasme au projet qui leur était proposé, non pas par le GERFLINT qui ne fut au départ qu'un Allié, un Partenaire, un Ami… mais par les Autorités nationales algériennes mêmes qui, localement, prirent

la sage décision de mettre à la disposition des chercheurs, une collaboration avec un organisme déjà existant, connu et compétent leur apparaissant (j'en forme le vœu ardent) comme l'outil indispensable à la promotion nationale et internationale de leurs travaux de recherche.

Mais *Synergies Algérie* doit sa substance humaniste profonde à 3 personnalités que je me plais à saluer et à honorer chaleureusement, même si, depuis longtemps, elles ont disparu des radars du GERFLINT (départ en retraite, décès, maladie ou… cause totalement inconnue…).

Je pense, de prime abord, à Madeleine Rolle Boumlic, « *Attachée de Coopération au Service de Coopération et d'Action Culturelle de défense internationale du français comme langue de communication* à l'Ambassade de France en Algérie. Ayant atteint l'âge de la retraite, elle rejoignit sa famille après une fin de carrière brillante à Sèvres. Nous lui devons moult conseils précieux pour nous guider et surtout corriger d'inévitables faux pas déclencheurs de problèmes inhérents à toute entreprise collective.

Très clairement, en effet, sans elle, le projet aurait pu buter sur de nombreux obstacles émanant notamment de collaborateurs hexagonaux fortement gagnés au plurilinguisme notamment prôné avec conviction et brio par un Conseil de l'Europe ayant opté pour une approche en harmonie plus proche des engagements personnels des « barons » respectables, respectés et suivis du pluri qu'avec ceux du GERFLINT, qui, pourtant, en leur qualité de membres d'un organisme - historiquement ouvert scientifiquement, didactiquement et pédagogiquement - ne mit jamais en question la légitimité des nouvelles approches, sous la réserve minimale qu'elles ne fussent pas systématiquement fermées (comme le souhaitaient certains activistes en quête fébrile de renom personnel) au maintien encore et toujours raisonnable d'une politique de défense naturelle de la langue française, aussi bien en France que d'évidence, en Algérie.

Je pense également à Monsieur Saddek Nouar, (hélas avec la plus grande tristesse car je crois savoir qu'il nous aurait définitivement quittés), *Sous-Directeur à la Post-graduation et à l'Habilitation Universitaire au Ministère de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique*. Il fut un Conseiller précieux et un véritable Ami. Madame Rolle-Boumlic et lui ont inlassablement apporté à nos propositions, leur clairvoyance, leur disponibilité et surtout leur sens délicat des relations humaines, qualités suprêmes qui ont été à la source permanente d'un enthousiasme communicatif. Tous deux restent dans notre souvenir comme de grands et vrais amis

Il y eut aussi bien d'autres fraternels soutiens. Je n'en citerai que quelques-uns car la liste complète prendrait des pages et des pages : *Paul et Marie-Madeleine*

*Rivenc, Victor Ferenczi, Daniel Coste, Louis Porcher, Xavier North, Michel Wieviorka, Marc Rolland, Roger Goglu, Laurent Pochat, Pierre Saget, Gérard Vincent Martin, Daniel Modard, et surtout Sophie Aubin, Inessa Cortès, Serge et Marilu Borg, Nelson Vallejo-Gomez, Thierry Lebeaupin, Emilie Hiesse*[3]*, Nelly Carpentier, Jacques Demorgon, Ibrahim Al Balawi, Salah Mejri, Argyro Moumtzidou, Terresa Muryn, Julio Murillo, Vidya Vencatesan* et encore de nombreux autres qu'il serait trop long de citer pour leurs efforts dans la création et la gestion de revues du GERFLINT sœurs en Chine, Afrique, Venezuela, Brésil, Chili, Argentine, Mexique, Allemagne, Italie, Espagne, Portugal, Tunisie, Roumanie, Inde, Baltique, Turquie, Pologne, etc. etc. On en trouvera aisément la liste historique complète sur notre site internet en fréquentation de lecture libre, complète et entièrement gratuite[4].

Mais la disparition dont je suis le plus affecté (parce que j'ai pour le collègue concerné une amitié indéfectible et surtout la plus grande reconnaissance pour son apport essentiel à la création de *Synergies Algérie*) c'est celle de Saddek Aouadi, premier et, à ma connaissance, unique officiel Rédacteur en Chef de la revue pour l'instant puisqu'il n'a jamais démissionné. Saddek est devenu soudain silencieux et invisible pour des raisons que nous ignorons et que rien – pour nous - ne laissait prévoir. Sauf erreur de ma part, il n'y a jamais eu, entre nous, donc avec moi en particulier, rien d'autre qu'une franche, solide et très sincère amitié. Cher Saddek, tu es évidemment parfaitement libre de te retirer mais là où tu es, permets-moi de souhaiter que ta santé soit excellente, et sache simplement que Sophie Aubin (*Vice-Présidente du GERFLINT et directrice de notre Service Editorial*) et moi, attendons avec toute notre affectueuse considération, que tu nous fasses simplement un petit signe. Cela nous rassurera.

Tu as été réellement un Grand Rédacteur en Chef et nous espérons ton retour ou, à tout le moins, la certitude que tu es en bonne santé. Je rappelle que dans la belle préface du premier numéro de *Synergies Algérie*, tu rendais hommage, comme je viens de le faire moi-même, à Madeleine Rolle-Boumlic et à Saddek Nouar.

Mais tu ajoutais aussi l'expression de ta reconnaissance à Madame Mounira Benjelloul, *Directrice de la Post-graduation et de la Recherche-formation*, et aussi à Monsieur Arezki Saidani *Directeur de la Coopération et de la Formation à l'étranger au Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique* pour leur soutien continu au projet. Enfin tu adressais aussi tes remerciements à Monsieur Mokhtar Nouiouat, *Professeur de l'Université d'Annaba* qui avait accepté la Présidence d'Honneur de *Synergies Algérie*. Mais dès le début de ton texte, tu écrivais aussi ces quelques lignes que je me permets de recopier car elles sont très importantes. Les voici :

*Cette première publication a le grand honneur d'être préfacée par Edgar Morin, témoignage symbolique mais par là même combien précieux d'estime et d'encouragement pour notre revue naissante de la part d'un grand penseur de notre temps. Qu'il veuille bien trouver ici l'expression de notre gratitude et de notre respect.*

Je pense que dans le droit-fil de cette citation de la Préface de Saddek Aouadi, nos lecteurs apprécieront que nous leur proposions *in extenso* le texte poétique et chaleureux d'Edgar Morin. Il est relativement bref mais infiniment riche d'encouragements pour affronter l'avenir du GERFLINT avec toute la confiance et la sérénité qu'exige la poursuite d'un grand, beau et solide projet dont le succès semble avoir donné d'excellentes idées et motivations à d'autres désireux d'en suivre l'exemple et la trace… Ce dont on ne peut que se réjouir, approuver et même encourager.

**Voici le Texte d'Edgar Morin pour la revue *Synergies Algérie***

*Il y a quelques mois, à la demande de son Président, je saluais l'arrivée dans le réseau mondial du GERFLINT, de la revue Synergies Venezuela. Cette tâche, ô combien délicate, me réjouissait alors d'autant plus que le numéro qui m'était envoyé, tant dans ses finalités scientifiques et éthiques que dans sa présentation matérielle, témoignait d'un esprit d'ouverture, de coopération, de respect et de fraternité humaines illustrant parfaitement les principes qui gouvernent mes propres travaux depuis plus de cinquante ans.*

*Une nouvelle revue naît aujourd'hui : Synergies Algérie. J'en suis* émerveillé car je note toujours avec la même surprise admirative, *la fulgurante progression dans l'espace d'un réseau mondial qu'il faudrait décidément inventer – comme on dit - s'il n'existait pas. Mais il y a plus. Comment, en effet, s'agissant de l'Algérie, ne pas ressentir une émotion toute particulière en voyant se rapprocher deux communautés humaines éminemment complexes que l'Histoire ne pouvait, sans incohérence, tenir indéfiniment séparées ?*

*Pour les femmes et les hommes des deux rives de la Méditerranée, Synergies Algérie est un signe fort de liberté reconquise sur l'incompréhension réciproque qui, à bien des égards, n'est rien d'autre qu'une servitude spirituelle dont ils souffraient tout autant, de part et d'autre. On ne dira jamais assez la nécessité de lutter contre toute forme de dépendance. Sans renier les valeurs qui sont les siennes, chaque individu a le droit et surtout le devoir de remettre en question tout ce qui peut l'égarer. Construction en reconstruction permanente, donc perpétuellement inachevée, la vérité exige qu'on réexamine sans cesse le chemin qu'elle veut nous faire suivre.*

*Dirai-je que si le GERFLINT m'inspire une tendresse particulière c'est par sa volonté affichée clairement de lutter contre le morcellement des savoirs, de ne pas se laisser enfermer dans des certitudes scientifiques ou éthiques d'un autre* âge, de se remettre régulièrement en question et surtout de tenter l'impossible, à savoir la mise en place d'une structure de concertation planétaire avec le *minimum de moyens logistiques ? Sapiens sapiens ou sapiens demens, je trouve finalement en lui une part de rêve et d'audace qui me paraît relever d'une formidable aventure de l'esprit.*

*Mais le rêve n'exclut pas le réalisme et Synergies Algérie, par son existence, par la richesse du contenu que j'y ai découvert, par la diversité des thèmes traités, par les enseignements qu'on peut déjà en tirer, nous offre l'espoir, avec ses 28 compagnes, d'assumer avec élégance, efficacité et distinction le destin dialogique de tous les peuples de la Terre-patrie.*

*Que tous les collaborateurs de cette belle initiative trouvent ici l'expression de mon amitié, de mon respect et de mes encouragements.*

**Notes**

1. Pour en savoir plus sur la *disparition officielle* du CREDIF (Centre de recherches et d'études pour la diffusion du Français), se reporter aux volumes parus de la *Série CREDIF* de la collection scientifique du GERFLINT *Essais francophones* :
https://gerflint.fr/essais-francophones-serie-credif

2. Si l'on considère les 30 numéros parus en 15 ans, sachant que la périodicité de la revue *Synergies Algérie* depuis 2018 est annuelle.

3. Réalisatrice de la conception graphique et de la mise en page des publications du GERFLINT depuis 2013.

4. https://gerflint.fr/

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

**Synergies Algérie n° 30** - 2022 p. 17-23

GERFLINT
ISSN 1958-5160
ISSN en ligne 2260-5029

# Relier qualité et quantité

**Nadir Lalilèche**
Université Abderrahmane Mira – Bejaïa, Algérie
nadirlalileche_fr@yahoo.fr
https://orcid.org/0000-0003-1552-2912
**Sophie Aubin**
Universitat de València, Espagne
sophie.aubin@uv.es
https://orcid.org/0000-0001-7425-3324

## Introduction[1]

Si l'on porte, à la suite du Professeur Jacques Cortès, dont on vient de lire la Préface, un regard général sur les numéros de la revue *Synergies Algérie* parus depuis sa fondation en 2007[2], on constate que la teneur de ce trentième numéro s'intègre parfaitement dans une continuité et un développement fondés sur la recherche de pointe en didactologie-didactique de la langue-culture française menée en Algérie, au plus près de la réalité des terrains éducatifs et socioculturels de ce pays. La notion complexe de *renouvellement didactique* par exemple, qui était très présente[3] en 2019, se retrouve dans plusieurs articles présentés ci-après.

Si ce numéro met en exergue l'enseignement du français, du collège à l'Université, il offre également une série de recherches en littératures française et francophone et en sociolinguistique, l'ensemble comprenant souvent la traduction français-arabe, les dimensions contrastives, les contacts des langues et des cultures.

Notre présentation sera par conséquent globalement fidèle à cette progression trilogique fondamentale propre à la revue *Synergies Algérie* : didactique, littérature, sciences du langage, toujours tissée et structurée, dans leur très grande majorité, par les chercheurs francophones d'Algérie, ceux-ci se caractérisant par le dynamisme impressionnant de leurs travaux, qu'ils soient doctorants, professeurs, enseignants-chercheurs.

Il est intéressant de souligner la présence du dialogisme dans ce numéro : il surgit à plusieurs endroits dans chacun de ces trois grands domaines. Ainsi, le lecteur intéressé pourra suivre cette notion en passant par ces angles variés :

- en didactique, l'article de Souad Baba Saci intitulé *Discours littéraire et genres en interaction : quelle classification pour la didactisation ?* ;
- en littérature, celui de Djoher Sadoun, *Du dialogisme mémoriel au désir de réconciliation dans Ultime preuve d'amour de Michel Canesi et Jamil Rahmani* ;
- en linguistique, celui de Kheira Yahiaoui, *Le dialogisme dans le discours oral : le cas des proverbes populaires algériens et français* et celui de Kahina Ait Allaoua, *La particitation dans les slogans du Hirak Algérien.*

## 1. Du collège à l'université : le français et les langues en Algérie

Les recherches en didactique de ce numéro se caractérisent par la démonstration d'un besoin d'actualisation méthodologique. La plupart se centrent en effet sur la formation des enseignants en langue française, avec une place importante accordée aux diverses formes d'évaluation des apprenants. L'ensemble des articles recueillis couvre le système éducatif algérien, depuis le collège jusqu'à l'Université.

### 1.1. L'enseignement/apprentissage du français dans le secondaire

Les manuels de langues, la formation des enseignants, l'évaluation des compétences langagières ne cessent d'intéresser les didacticiens. Cela est imputable au fait que l'enseignement est constamment nourri de nouvelles réflexions issues des changements sociaux, technologiques, etc. Ces changements affectent tous les paliers de l'enseignement, y compris celui du secondaire.

Dans cette perspective, **Arezki Bouhechiche** s'intéresse au manuel scolaire de français langue étrangère destiné aux apprenants de première année secondaire et s'interroge particulièrement sur la prise en compte de leurs besoins. Les conclusions de l'auteur sont basées sur l'analyse des supports pédagogiques et activités d'apprentissage contenus dans ce manuel scolaire. La contextualisation des points de langue revêtant une importance particulière, l'article les met en avant afin de vérifier à quelle hauteur ils favorisent, dans ce manuel, le développement de la compétence de communication.

De leur côté, **Nabil Hammoudi** et **Nawal Boudechiche** abordent la question de l'apprentissage de la réflexivité dans la formation des professeurs d'enseignement secondaire et son impact sur la formation intellectuelle des apprenants en classe de français langue étrangère. Cette dernière n'est donc pas à envisager comme étant seulement un lieu d'apprentissage de la langue mais aussi un milieu qui procure des occasions de développer en eux une capacité de raisonnement et un esprit critique. Cette mission n'est pas aisée. Cependant, les auteurs estiment qu'elle est facilitée

par la formation des formateurs à l'évaluation formative et ce grâce aux modalités réflexives qu'elle véhicule, et l'évaluation mutuelle en est le meilleur exemple.

**Mounir Karek** propose une étude sur les pratiques des enseignants en matière d'évaluation de la compétence scripturale dans les collèges de Skikda. Dans celle-ci, il met en avant l'intérêt de considérer, lors des évaluations, les textes en cours de production plutôt que les textes à l'état final et relève ainsi quelques défaillances qui concernent le(s) destinataire(s) des productions écrites, l'évaluation formative, l'autoévaluation, les outils et les critères d'évaluation…

### 1.2. L'enseignement/apprentissage des langues à l'université

Tout comme pour le palier secondaire, beaucoup de chercheurs en didactique des langues s'intéressent à l'enseignement/apprentissage des langues à l'université.

**Mounir Miloudi** nous fait partager une recherche menée auprès d'étudiants de Master 1 du département de français de l'université d'El-Oued. Ce travail révèle l'influence des facteurs externes à la langue sur les choix linguistiques des étudiants susmentionnés. Par ailleurs, le contexte social des enquêtés étant varié en termes de multilinguisme, il met l'accent aussi sur leurs représentations des langues plus ou moins présentes dans leur milieu de vie.

**Abdellatif Tadjeddine,** lui aussi, s'intéresse aux étudiants et plus particulièrement à ceux qui sont inscrits en première année LMD-Sciences Technologiques à l'université d'Oran 1. Un travail comparatif du vocabulaire acquis en langue première (l'arabe) et de celui qui est en usage dans l'enseignement universitaire (le français) est proposé. Il met ainsi en avant le capital en vocabulaire spécifique acquis en L1 et fait connaître les équivalences retenues par l'étudiant entre les termes construits et acquis en L1 et leurs correspondants en usage en L2.

**Mounira Gastel** explore les représentations des temps verbaux du passé chez les étudiants arabophones inscrits en première année licence de français. Ceci est mené par le recours à l'interprétation du contexte linguistique des étudiants et à l'analyse de données issues d'entretiens et de productions écrites. Les représentations en question sont celles que se font six étudiants lors de productions argumentatives. L'article porte plus particulièrement sur les rôles des représentations dans la conceptualisation des règles grammaticales et la production écrite.

Dans son article, **Souad Baba Saci** se situe, dans une perspective didactique, à l'initiation des étudiants de master 1 (Littérature générale et approches interdisciplinaires) au discours littéraire. La démarche qu'elle propose passe par une catégorisation du discours littéraire mais aussi par l'éclairage des interactions

qu'il entretient avec d'autres genres littéraires et non littéraires. Ce faisant, en prévision de sa didactisation, elle rend compte du discours littéraire comme type puis comme genre traversé par d'autres genres.

**Nacima Makhloufi** et **Samira Ouyougoute** proposent une réflexion sur l'enseignement/apprentissage de l'oral en ligne au département de français de l'Université de Béjaia en période de pandémie du Covid-19. La contribution met d'abord en évidence les représentations que se font les étudiants et leurs enseignants de ce mode d'enseignement. Elle traite ensuite, et surtout, les enjeux didactiques qui en résultent en matière de maîtrise et d'exploitation des outils technologiques par ces mêmes acteurs. Le travail d'analyse donne également lieu à des propositions qui concourent à la facilitation du développement de cette compétence langagière.

### 1.3. Vers un renouvellement des pratiques d'enseignement/apprentissage des langues ?

L'enseignement/apprentissage des langues, et plus particulièrement du français langue étrangère (FLE), peut faire appel à des outils et approches connus mais qui restent peu populaires. C'est le cas du *portfolio européen des langues* (PEL) dont traite **Mohamed Hattab.** Cet auteur expose une réflexion qui aboutit à la présentation d'un modèle de PEL adapté au contexte algérien qui se caractérise par la pluralité linguistique et culturelle. Dans cette perspective, cet outil d'accompagnement des apprenants sert d'instrument à la fois de conscientisation et de décentration qui leur permettent d'atteindre le niveau dialogique ou critique de la réflexivité. Ce modèle est à exploiter dans une perspective d'évaluation formative par le corps enseignant, qu'il soit représenté par des formateurs, des tuteurs ou encore des élèves-professeurs ou stagiaires.

C'est aussi le cas de la classe inversée qui suscite à la fois intérêt et méfiance des enseignants. **Mourad Allali** s'y est intéressé à travers la proposition d'une méta-analyse qui fournit un travail introspectif sur les effets qu'elle produit sur les performances linguistiques des apprenants des langues étrangères. Les études qu'ils ont consultées mettent en valeur les avantages de ce nouveau mode d'enseignement, ce qui permet aux chercheurs, et même aux enseignants, de trouver réponse à leurs interrogations sur la classe inversée.

## 2. Enseigner les langues et l'Histoire avec le genre romanesque

À l'opposé de la séparation des matières littéraires et non littéraires, les deux recherches mises en relief dans cette partie montrent, l'une pour l'enseignement d'une langue-culture, l'autre pour l'enseignement d'évènements historiques, la pertinence de vouloir inscrire la démarche pédagogique dans le cadre d'un roman.

**Achille Carlos Zango** nous montre, au plus près du roman *À la vitesse d'un baiser sur la peau* de Gaston-Paul Effa,.qu'une approche pédagogique interculturelle pourrait s'appuyer sur ce roman. En effet, celui-ci s'attache à déconstruire les stéréotypes les plus ancrés entre les « Blancs « et les « Noirs ». Une sorte de parallèle, sur lequel tout enseignant en langue-culture française pourrait s'appuyer, se tisse entre l'apprentissage interculturel développé par les personnages du roman et celui que l'enseignant et l'apprenant pourront construire à la lecture, la compréhension, l'étude, l'exploration de cet ouvrage.

La littérature peut être également un puissant facteur d'enseignement-apprentissage de l'Histoire, même si les romans historiques présentent forcément un manque d'authenticité et doivent laisser une place aux éléments fictifs et semblent difficiles à intégrer en didactique de l'Histoire. **Saad Ferah** examine dans quelle mesure *Massinissa le berbère* de Marie-France Briselance est suffisamment conforme à la réalité peut être utilisée pour l'enseignement. Ce rapprochement entre l'historien, le romancier et le professeur d'Histoire qui intéresse tous les enseignants explore les modalités et outils de transmission du savoir historique. Sa démarche est loin d'être aléatoire puisqu'elle repose sur une comparaison entre l'histoire du roman et l'historiographie puis sur l'application d'une grille d'évaluation didactique.

### 3. De la critique génétique à la créolisation : recherches littéraires

Les cinq recherches de la partie la plus littéraire et romanesque de ce numéro apportent un enrichissement de la connaissance de la littérature des XIX$^{e}$ et XX$^{e}$ siècles dans des sphères très précises  et spécialisées: la critique génétique, la géocritique, le dialogisme, l'universalisme, la créolisation…

En critique génétique, la critique flaubertienne en particulier, **Nadia Mahi** explore quarante ans de recherches portant sur la genèse rédactionnelle de *Madame Bovary* de Gustave Flaubert et les étapes très mouvementées de la parution de l'œuvre. Ce sera l'occasion de retrouver non seulement les retentissements des décisions de Flaubert et ses éditeurs mais aussi les rôles joués par Baudelaire et Sainte-Beuve, pour ne citer qu'eux.

**Lamia Mecheri** et **Chahd Ismail Sadani** nous orientent vers la littérature d'alpinisme et la géocritique pour mieux comprendre la symbolique passionnante inhérente à la *montage*. Ces deux auteurs se fondent sur le roman *Premier de Cordée* (1942) de Roger Frison-Roche, dans des espaces et perceptions uniques où les expériences d'alpiniste et d'écrivain se rejoignent.

Le roman intitulé *Ultime preuve d'amour* de Michel Canesi et Jamil Rahmani (2020) est l'objet d'étude de **Djoher Sadoun,** à la recherche d'un *dialogisme mémoriel*. Sa démarche nous renvoie à l'Histoire récente de l'Algérie coloniale et post-coloniale tout en convoquant Beneveniste mais aussi Bakhtine et Ricoeur pour analyser l'œuvre choisie.

Dans un même ordre de pensée humaniste, **Farida Benhafsa** rassemble les principales valeurs défendues par l'écrivain Amin Maalouf, ce qui l'amène à placer au cœur de son article les rapports les plus étroits possibles entre langue, culture, identité, littérature. Elle se centre sur « l'objet langue » dans l'écriture d'Amin Maalouf, à la recherche d'une universalité dans la conception de la langue, ce bien commun à tous, pour un meilleur dialogue entre les cultures et pourrions-nous dire la mise au point d'un vaccin contre le communautarisme et ses sombres conséquences.

Avec **Samira Mohamed Ben Ali**, le dialogue interculturel et les multiples fonctions exercées par la traduction sont à l'honneur grâce à l'étude de la notion de *créolisation* dans l'écriture algérienne francophone, celle de Kateb Yacine dans son roman *Nedjma* (1956) en particulier. Le lecteur découvrira alors de quelles manières traduction et créolisation se rejoignent, comment la traduction peut être un facteur de créolisation, processus dont il faut bien percevoir la signification, avec Edouard Glissant notamment et les répercussions : une « Algérie créolisée ».

### 4. Des proverbes aux *particitations* : analyses sociolinguistiques

L'article de **Kheira Yahiaoui** ne nous éloigne guère de l'universalisme, du dialogisme et de l'interculturel grâce à l'étude des proverbes, *patrimoine immatériel de l'humanité*, et par conséquent la transmission de cette richesse de la langue populaire orale. Le corpus analysé est constitué de proverbes algériens et français pour des analyses contrastives, diachronique, synchronique. C'est l'occasion de soulever des questions intéressantes telles que la présence, l'absence, le rapprochement de l'une ou l'autre langue dans le discours proverbial.

Des proverbes, nous passons sur un terrain sociolinguistique et culturel encore insuffisamment exploré et inépuisable dans lequel la voix populaire est aussi à l'œuvre, celui du choix des prénoms. **Soraya Hadjarab** étudie l'anthroponymie dans la ville algérienne de Batna à l'aide de la réalisation d'entretiens, ceux-ci permettant de dégager des critères permettant de mieux comprendre l'acte prénominatif.

Les deux dernières recherches portent sur deux extrêmes de la « communication » dans la vie politique et sociale algérienne.

**Abdenour Braham** apporte d'abord une étude lexicométrique d'un corpus de 14 discours officiels algériens prononcés par plusieurs dirigeants politiques entre les années 2009 et 2019 fortement maquées par les crises économique, politique et sociale. Il se fonde sur des critères d'analyse du discours et utilise le logiciel *Tropes*. C'est l'occasion de vérifier de manière chiffrée les stratégies de manipulation énonciative utilisée.

Ce genre de discours favorise chez leurs récepteurs l'humour et l'ironie. **Kahina Ait Allaoua** observe ensuite une renaissance de l'humour politique en Algérie. Prenant pour corpus des slogans du Hirak, ce mouvement populaire de 2019 qui s'est élevé contre le 5e mandat présidentiel de Bouteflika, l'objectif est d'analyser dans une approche énonciative des « particitations » produites pendant cette période.

## Coda

En définitive, comme pour tout numéro de *Synergies Algérie*, compte tenu de la richesse de ses contenus, la présentation de cette bonne vingtaine d'articles n'est qu'un essai périlleux de relier qualité et quantité dans l'expression scientifique en sciences humaines et sociales, ce savant dosage dont les chercheurs francophones d'Algérie ont le secret et dont on prendra pleinement conscience à la lecture approfondie de tous les articles de ce trentième numéro.

**Notes**

1. La répartition des responsabilités de coordination et de rédaction a été effectuée comme suit :
Nadir Lalileche a coordonné et rédigé la totalité de la partie 1 ; Sophie Aubin, les parties 2, 3, 4 et propos introductifs et finaux.

2. Les numéros étant tous disponibles en ligne dans leur intégralité : https://gerflint.fr/synergies-algerie

3. Voir la première partie du nº 27 / 2019 intitulée : *Approches renouvelées de l'enseignement-apprentissage du français* dans *Recherches algériennes et internationales en langues-cultures française et arabe : Entre renouveau et modernité*. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Algerie27/algerie27.html [consulté le 30 novembre 2022].

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

**Synergies Algérie n° 30 / 2022**

# Du collège à l'université : le français et les langues en Algérie

*L'enseignement-apprentissage du français dans le secondaire*

**Synergies Algérie n° 30** - 2022 p. 27-43

GERFLINT
ISSN 1958-5160
ISSN en ligne 2260-5029

# Le manuel scolaire du français langue étrangère en Algérie et les nouveaux besoins des apprenants

**Arezki Bouhechiche**
Université Mohamed Lamine Debaghine-Sétif 2, Algérie
arezki-bouh@yahoo.fr
https://orcid.org/0009-0007-7483-1447

Reçu le 04-03-2022 / Évalué le 03-06-2022 / Accepté le 04-10-2022

**Résumé**

Dans cet article, nous essayons de mettre l'accent sur le contenu du manuel scolaire de français destiné aux apprenants de première année secondaire en Algérie. Nous cherchons à travers cette contribution à vérifier si cet outil pédagogique répond dans sa conception et ses propositions aux différents besoins des apprenants algériens en classe de français langue étrangère. En effet, nous analysons les activités d'apprentissage ainsi que les textes contenus dans ce document officiel pour voir s'ils aident vraiment à installer chez ces apprenants des compétences linguistique, communicative et culturelle comme on le recommande dans les nouvelles approches d'enseignement/apprentissage du français fondées sur une mouvance communicative et actionnelle. Nous insistons sur les points de langue qui doivent être contextualisés et au service de la communication, sur les activités de nature communicative et sur les textes supports à traits culturels qui peuvent permettre de faire une comparaison interculturelle.

**Mots-clés :** apprenants du FLE, manuel scolaire de français, besoins des apprenants, compétences

**الكتاب المدرسي للغة الفرنسية في الجزائر والمتطلبات الجديدة للمتعلمين**

**ملخص**

نحاول في هدا المقال أن نسلط الضوء على محتوى المنهاج المدرسي لمتعلمي اللغة الفرنسية بوصفها لغة أجنبية للسنة الأولى ثانوي في الجزائر. حيث نبحث من خلال هده المساهمة فحص مدى استجابة هده الأداة البيداغوجية في تصوراتها و اقتراحاتها مع مختلف رغبات و متطلبات المتعلمين الجزائريين. وعلية سنحلل النشاطات التعليمية والنصوص المحتواة في هده الوثيقة التعليمية الرسمية لغرض كشف مدى مقدرتها على تثبيت الكفاءات اللغوية، التواصلية، والثقافية عند المتعلمين المستهدفين كما توصي به المقاربات التواصلية/الفعلية في عملية التعليم و التعلم للغة الفرنسية بوصفها لغة أجنبية. نلح في هدا المقال على الزوايا اللغوية التي يجب أن تكون متضمنة في سياق التواصل وخدمته، والزوايا التواصلية من خلال نشاطات ذات طابع تواصلي والزوايا الثقافية من خلال النصوص التي تتوفر على الخصوصيات الثقافية والتي تسمح للمتعلمين بالمقاربة بين الثقافات المحلية والأجنبية.

**الكلمات المفاتيح:** متعلمو اللغة الفرنسية بوصفها لغة أجنبية، الكتاب المدرسي للغة الفرنسية، متطلبات المتعلمين، الكفاءات

**Text book of FLE in Algeria and learner's new needs**

**Abstract**

In this article, we focus on the content of first year secondary school text book of French in Algeria. We seek to check whether such pedagogical tool corresponds to the different needs of the learners in its design and proposals. In fact, we analyze the activities that are included in the textbook and its texts. That was to confirm that the text book really helps enhance the different skills including linguistic, communicative, and cultural skills. Therefore, the new approaches of teaching/ learning FLE which is based on communicative and actional movement. Also, we insist in this article on the issues of language which should be contextualized, and on the communicative aspect. Also, the focus is one the communicative activities and on the text book with regard to cultural traits that can help make an inter-cultural comparison.

**Keywords:** FLE learner, text book, learner's needs, skills

**Introduction**

Dans une situation d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, le manuel scolaire se présente comme un outil qui a essentiellement pour fonction d'aider les apprenants et les enseignants. Il leur fournit un matériel de travail composé d'un recueil de textes et d'une typologie d'activités. Il illustre un projet d'apprentissage en traitant des éléments importants d'un programme d'études pour une ou plusieurs années d'études (*Dictionnaire actuel de l'éducation*).

L'élaboration du manuel scolaire suscite beaucoup de réflexions qui opposent les uns aux autres. Mais, la plupart s'accordent à dire que son élaboration ne dépend pas uniquement de la situation d'enseignement et des objectifs liés à cette situation. Ils voient que d'autres paramètres entrent en jeu et lui donnent une valeur pédagogique à savoir le fondement méthodologique (Robert, 2008 **:** 124).

Dans cet article, nous voulons mettre sous projecteur le manuel scolaire du français tel qu'il est conçu dans le contexte algérien. Il s'agit d'une étude critique du manuel en nous intéressant à ses fondements théoriques et à ses implications pédagogiques. Nous essayons de savoir s'il est fondé sur les principes des nouvelles théories de référence comme le socioconstructivisme de Vygotsky, la linguistique de l'énonciation et la pédagogie en contexte et s'il répond aux nouveaux besoins des apprenants (besoins linguistique, communicatif et culturel) comme le recommandent l'approche par compétences et l'approche actionnelle.

Les concepts, les textes choisis et les activités d'apprentissage contenus dans le manuel scolaire du français destiné aux apprenants algériens de première année secondaire constituent l'ensemble de données que nous analyserons dans cette contribution pour vérifier le degré de compatibilité entre le contenu du manuel et ce que préconise la didactique actuelle.

## 1. La réforme du système éducatif algérien en 2003

D'après le document d'accompagnement du programme de français de première année secondaire (2009 : 25), les finalités du système éducatif sont citées comme suit : l'intégration de la société dans la modernité, le renforcement de l'enseignement des langues étrangères, la formation à la langue, à la communication et à la culture, l'adoption de la pédagogie de projet, la formation des citoyens responsables et autonomes, le développement d'un esprit critique et d'analyse, etc.

Les finalités de l'enseignement du français en Algérie ne peuvent pas se dissocier des finalités du système éducatif. Elles ont été revues. Les concepteurs trouvent que l'enseignement du français doit contribuer avec les autres disciplines à la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique, à leur insertion dans la vie sociale et professionnelle, à l'acquisition d'un outil de communication, à la sensibilisation aux technologies modernes de communication, à la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle et à l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

Les finalités du système éducatif et celles de l'enseignement du français en Algérie telles qu'elles ont été conçues à partir de 2003 ont interpellé leur conception de l'école et les ont obligés à s'interroger sur leurs objectifs, leurs méthodes, leurs outils pédagogiques comme le manuel et sur leurs pratiques.

## 2. L'approche de l'enseignement/apprentissage adoptée en classe de français en Algérie à partir de 2003

L'approche par compétences est apparue dans les années 90, mais elle a été adoptée en Algérie à partir de 2003. Elle reprend à son compte nombre de principes de l'approche communicative. Pour Jean Pierre Robert (2008 : 12) : « Elle a l'ambition de faire sortir l'apprenant de l'école et de le préparer à son entrée dans la vie sociale ».

D'après cette nouvelle approche, la compétence est la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une famille de situations, que ces dernières soient disciplinaires ou transversales. Une famille de situations requiert les mêmes capacités, les mêmes démarches pour résoudre les problèmes. Pour les partisans de cette approche comme Danielle Alexandre (2011 : 117), la compétence désigne « la mobilisation d'un ensemble de savoirs dans l'action ». Dans leur conception, l'objectif général est celui d'amener l'apprenant à tirer profit de ce qu'il a appris. Ils veulent le mettre en situation problème et l'inciter à le résoudre en réinvestissant tous ses acquis.

L'approche par compétences est qualifiée d'une pédagogie de l'intégration. Elle repose sur l'intégration des acquis afin d'encourager l'initiative de l'apprenant et de favoriser sa créativité et nécessite une nouvelle vision conceptuelle et méthodologique de la pratique en classe. Elle favorise la découverte, l'observation, l'application, la reformulation et le contrôle. Tout cela c'est pour donner du sens à l'apprentissage en faisant acquérir à l'apprenant des méthodes de travail efficaces et en développant chez lui le sens de l'autonomie et de la responsabilité et pour le préparer aux apprentissages ultérieurs.

Pour pouvoir réaliser les objectifs cités ci-dessus, Jean Pierre Robert (2008 : 12) exige : « de repenser les programmes-manuels, de redéfinir les objectifs pédagogiques, d'intégrer à l'enseignement de la langue celui d'autres disciplines, de privilégier le travail collectif sur le travail individuel et de repenser la relation enseignant-enseigné ». Il demande donc de tout rénover.

Dans cet article, nous mettrons l'accent sur le manuel scolaire de français destiné aux apprenants de première année secondaire en contexte algérien. Nous voulons savoir, plus précisément, comment l'ancien manuel de français a été repensé en 2009-2010. En d'autres termes, ce nouveau manuel répond-il aux nouveaux besoins des apprenants ? Autrement dit, prend-il en considération les principes de l'approche par compétences ?

## 3. Le manuel scolaire de français de première année secondaire à l'ère de l'approche par compétences

Un nouveau manuel de FLE de première année secondaire a été établi par le Ministère de l'Éducation Nationale en 2009-2010. Il est différent de ceux qui l'ont précédé dans sa forme et dans son contenu. Les concepteurs de cet outil pédagogique proposent une articulation cohérente entre les différents domaines de la communication (par l'écrit, par l'oral, par l'image) pour favoriser l'apprentissage

de la langue par des activités orale et écrite dans le cadre de projets didactiques. Pour eux, les activités proposées dans ce manuel visent à décloisonner les divers aspects à prendre en charge pour cet apprentissage : la grammaire (lexique, syntaxe), l'organisation des textes et les contraintes liées aux situations de communication. Dans ce manuel, leur démarche consiste à doter les apprenants d'un savoir-faire leur permettant de réaliser les trois projets pédagogiques suivants : 1) *Réaliser une compagne d'information à l'intention des élèves du lycée*, 2) *Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions* et 3) *Ecrire une petite biographie romancée* (Manuel de français de première année secondaire, 2009-2010 : 03).

Les intentions communicatives dans ce manuel varient entre *exposer pour donner des informations sur divers sujets, dialoguer pour se faire connaitre et connaitre l'autre, argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue, relater un événement en relation avec son vécu et relater un événement fictif*.

Sur le plan théorique, ce manuel a été conçu dans le cadre de l'approche par compétences et la pédagogie de projets. L'approche par compétences, contrairement aux méthodes traditionnelles, exige de fournir à l'apprenant une compétence de base dite compétence linguistique et d'autres compétences communicatives et culturelles. Elle recommande de doter l'apprenant d'un savoir déclaratif, d'un savoir procédural et d'un savoir comportemental en variant les situations de communication pour le responsabiliser et lui permettre de s'adapter aux différents contextes. Elle insiste sur la nécessité de mettre l'apprenant en situations-problème et de l'inciter à mobiliser toutes les compétences nécessaires pour résoudre oralement et par écrit les problèmes rencontrés. Elle recommande, à travers les situations d'intégration, d'inciter les apprenants à produire, c'est-à-dire à se faire comprendre en réinvestissant leurs savoirs antérieurs ou leurs prérequis.

Si ce manuel nous parait avoir dans sa conception un fondement théorique, a-t-il des implications pédagogiques ? Autrement dit, les activités et les textes qu'il contient permettent-ils vraiment de travailler la compétence communicative et culturelle ? Cet outil pédagogique participe-t-il à la construction des savoirs linguistique, communicatif et culturel ? Nous avons fait une étude critique dans ce sens. En voici les résultats obtenus.

### 3.1. Le manuel scolaire et les besoins linguistiques des apprenants en classe de français

La compétence linguistique apparait comme une compétence importante mais qui ne suffit pas à elle-même et doit se compléter par une compétence discursive, interactionnelle, situationnelle et culturelle. Cette idée est défendue par de

nombreux didacticiens contemporains tels que Jean Pierre Cuq et Sophie Moirand. Cette dernière (1990 :17) voit dans « la compétence linguistique une composante, certes indispensable, d'une compétence plus générale, la compétence de communication ». Mais, que veut dire maîtriser la composante linguistique ?

La compétence linguistique doit être installée chez les apprenants en classe de FLE. Le premier point à maîtriser est l'aspect phonétique. L'apprenant doit connaitre le système des sons du français par rapport à celui de sa langue maternelle (arabe ou berbère dans notre cas). Il est indispensable de savoir prononcer les consonnes et les voyelles de cette langue. En outre, « pour transmettre un message qui soit compris de son interlocuteur, l'apprenant doit choisir le lexique qui convient ». Comme nous le remarquons ici, le choix du lexique est quelque chose d'important d'après Moshé Starets (2008 : 03). Selon Ginette Plessis-Belair, Lizanne Lafontaine et Réal Bergeron (2007 :239), l'intelligibilité du message exige l'emploi « des termes précis et d'un vocabulaire varié ». L'aspect lexico-sémantique doit être donc bien travaillé en classe de FLE. La maîtrise de la compétence linguistique exige également la maîtrise de l'aspect morpho-syntaxique. Pour Mokhtar Sahnoun (2006 : 53) : « L'apprenant doit être sensibilisé aux aspects morphosyntaxiques qui sont à la base même de la communication et qui peuvent, s'ils ne sont pas maîtrisés et correctement employés, engendrer des confusions et, éventuellement, faire échouer l'interaction ».

Le manuel scolaire de français élaboré en 2009-2010 permet-il de travailler ces différents aspects de la compétence linguistique ? Aidera-t-il à doter les apprenants d'un outil linguistique performant comme on le recommande dans le programme de français destiné aux apprenants de première année secondaire ?

Nous nous intéresserons dans cette première partie de cet article à la nature des textes et des activités de langue contenus dans le manuel et à leur relation avec les compétences de compréhension et de production dans les différentes séquences d'apprentissage. Nous essaierons de vérifier si les activités de langue sont au service de la communication et si elles sont contextualisées.

Dans le manuel scolaire de français destiné aux apprenants algériens de première année secondaire, nous avons remarqué d'abord la non-maîtrise de certains concepts. Les concepteurs de cet outil pédagogique continuent à se servir d'un vocabulaire qui relève du champ de la méthode traditionnelle. Dans les pages 2 et 3 du manuel, le lecteur assiste à l'emploi des concepts de *l'élève*, de *l'exercice* et du *professeur*. Ces concepts ont été abolis dans les écrits didactiques qui s'inspirent de l'approche par compétences. Les partisans de cette approche dont les théories de référence sont la linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours,

la pragmatique, le constructivisme, proposent de nouveaux concepts susceptibles d'aider les apprenants à activer davantage.

Marie Françoise Narcy-Combes, par exemple, propose de remplacer cette liste de concepts (*élève, exercice et professeur)* par une autre liste interactive (*Apprenant, activité et enseignant*). Elle voulait faire de l'apprenant un partenaire qui devrait participer activement à la construction de ses savoirs. Son intention est celle de changer l'image que se fait l'enseignant de son apprenant. L'appeler apprenant en classe, lui changer de statut, faire de lui un acteur principal et tout centrer sur ses actions aident à instaurer un climat de confiance en classe et font de l'apprenant une personne impliquée et responsable. La tâche pédagogique sera donc faite dans sa globalité par l'apprenant et non par l'élève, ce récipient vide, qui reçoit passivement son savoir.

De même pour le concept d'*exercice*, l'approche par compétences vise *l'activité* de l'apprenant. Il n'est plus question d'*exercices structuraux*. Le concept d'*exercice* est étroitement lié à l'idée qu'on se fait de la langue. Dans l'enseignement traditionnel, qui s'attache en priorité à décrire, l'élève apprend plus à répéter, repérer qu'à employer. Les méthodes actuelles comme l'approche par compétences tentent non seulement de décrire la langue mais surtout de la faire fonctionner. Dans cette perspective, le concept d'*activité* a le sens de *tâche* qui d'après Jean Pierre Robert (2008 : 86) : « vise à impliquer l'apprenant dans une communication réelle contrairement aux *exercices formels* hors contexte ».

L'emploi du concept de *professeur* dans l'ensemble du manuel de français élaboré en 2009-2010 nous fait penser à l'enseignement traditionnel. S'inspirer des principes de l'approche par compétences exige de revoir les engagements de l'*enseignant*. Ce dernier doit être au courant de ses nouveaux rôles. Le professeur doit changer de statut : il n'est plus le robinet qui fait du remplissage ; il doit comprendre qu'il est le metteur en scène qui doit réunir toutes les conditions pour permettre à l'apprenant de jouer et d'activer. Il est de son devoir d'aider l'apprenant à prendre en main son apprentissage.

La maîtrise des concepts est très importante pour pouvoir maîtriser le domaine d'enseignement /apprentissage du français langue étrangère. Les concepts ont une charge sémantique et ils doivent être choisis avec beaucoup de précision et de rigueur.

Dans le même manuel de français, une autre remarque s'impose sur l'emplacement des activités de langue. Dans leur majorité, elles sont proposées après les activités de production orale et écrite comme le précisent les pages 60, 92,118 et 144 et tant d'autres du manuel alors qu'en didactique actuelle, et plus

précisément dans l'approche par compétences, on recommande que la grammaire soit au service de la communication. Marie Françoise Narcy-Combes (2005 : 40) trouve qu'il est préférable d'intégrer les activités de grammaire juste après les séances de compréhension orale et écrite. Elle les considère comme des moyens pouvant aider les apprenants à s'exprimer. Dans les lectures analytiques des textes contenus dans les différentes séquences d'apprentissage du manuel, il est vrai qu'on pose des questions de langue : exemples : *Quel est le temps utilisé principalement* ? *Quelle est sa valeur* ? *Alphabet, trouvez comment ce mot a été formé ?* (2009-2010 : 08-11), *Relevez les pronoms personnels utilisés dans chacun des textes. Que constatez-vous* ? (2009-2010 : 15), mais il me semble qu'elles sont insuffisantes. Ce sont des questions isolées.

Nous avons également remarqué que la plupart des exercices de langue contenus dans ce manuel ne sont pas contextualisés, c'est-à-dire qu'ils ne permettent pas de réaliser des tâches qui demandent l'utilisation des savoirs appris. Ceux qui sont proposés par exemple dans les pages 61, 93, 12 et d'autres montrent que le contexte n'a pas été pris en considération. L'exercice n° 3 à la page 63 : « *Complétez les phrases suivantes par les conjonctions de coordination qui conviennent* », l'exercice n° 10 à la page 95 : « *Complétez le dialogue suivant par des pronoms « en » ou « y »* ainsi que l'exercice n° 09 à la page 191 : « *Reliez les phrases indépendantes par le pronom relatif qui convient* » prouvent tous qu'on n'a pas aidé les apprenants à appliquer des savoirs dans des contextes artificiels. Les exercices proposés ne sont pas des activités d'apprentissage parce qu'ils n'interpellent pas les apprenants à traiter l'information reçue et à se mettre en action pour construire d'autres connaissances et à développer d'autres habiletés. Dans ces parties réservées à la langue, nous avons ressenti que la conceptualisation n'a pas précédé la contextualisation. C'est pourquoi, nous pouvons dire que ces exercices ne donnent pas du sens aux savoirs et ne font pas appliquer le savoir dans un contexte signifiant. Nous savons que contrairement à la grammaire structuraliste qui s'occupe de la forme et qui se fonde sur la séparation du plan syntaxique du plan sémantique, la grammaire énonciative se fixe comme objectif d'étudier la signification là où elle est accessible, c'est-à-dire la situation d'énonciation. Elle s'intéresse à l'explication des règles de fonctionnement implicites dans le fonctionnement de la langue en situation réelle. Dans cette nouvelle conception, la grammaire ne doit pas être enseignée pour elle-même. La forme grammaticale doit être correcte, mais le sens de la phrase doit aussi convenir à un contexte de communication. Pour favoriser l'apprentissage et l'appropriation de la langue, la grammaire de l'énonciation se fixe comme objectifs de proposer des activités de langue contextualisées, d'amener l'apprenant à les observer et de procéder à la conceptualisation. Pour faciliter

la mise en œuvre du processus de conceptualisation, l'enseignant est conduit à mettre en place un guidage qui permette à l'apprenant de prendre conscience de ses propres cheminements. L'apport de l'enseignant doit rencontrer la grammaire de l'apprenant par la verbalisation et le questionnement de ses représentations. Il faut donc que les activités grammaticales intègrent une activité de communication et allient réflexion et recherche de sens.

Dans l'ensemble, les concepteurs de ce manuel donnent l'impression qu'on doit enseigner la grammaire pour permettre aux apprenants de communiquer alors qu'en didactique actuelle, on doit enseigner la grammaire en communiquant. Dans le manuel, on ne part pas d'une activité en contexte. On n'a pas proposé des activités de langue favorisant la découverte et servant la communication. Rares sont les activités d'application dans ce manuel, pourtant, l'application n'est pas seulement la mise en pratique des savoirs, mais surtout la réflexion associée à la mise en œuvre des savoirs. De plus, les questions de langue n'y sont pas catégorisées en rubriques : voix, morphosyntaxe et lexicosémantique. Nous pouvons donc dire que ce manuel de français ne permet pas de doter les apprenants d'un outil linguistique performant comme on le recommande dans les documents officiels et par conséquent les apprenants restent sur leur faim sur le plan linguistique.

### 3.2. Le manuel scolaire et les besoins communicatifs des apprenants en classe de français

L'approche par compétences recommande d'amener les apprenants à comprendre et à se faire comprendre dans les différentes situations de communication réelle. Dans sa conception, elle exige de créer des espaces et de trouver les moments adéquats pour mettre les apprenants en situation d'échange et de partage. Elle incite à trouver des éléments déclencheurs de nouvelles communications à travers des activités à caractère communicatif, des mises en situations-problème et des situations d'intégration.

Dans le manuel scolaire de français destiné aux apprenants algériens de première année secondaire, la compétence communicative est moins travaillée que la compétence linguistique, contrairement aux conceptions de l'approche par compétences. En lisant et analysant les contenus de ce support pédagogique, nous nous rendons compte que les activités de compréhension, dans leur majorité, n'initient pas les apprenants à réfléchir : la plupart des questions posées sont des questions directes. De plus, ce sont les mêmes dans l'ensemble du manuel. La question « *Mettez en relation avec…* » est répétée à plusieurs reprises dans les questions d'observation : pages 19, 27, 32. « *Quel est le thème abordé dans ce*

*document* » est répétée maintes fois : pages 14, 17, 26, 57, 59, etc. On n'a même pas essayé de la poser autrement. Comment voulez-vous que l'apprenant apprenne à reformuler et à réécrire ? La répétition d'une seule structure tue la créativité et habitue les apprenants à se servir d'un seul modèle, alors qu'actuellement, les recherches confirment qu'il n'y a pas de structure modèle, mais il y a des modèles de structures. Cette question aurait pu aussi être posée ainsi : *De quoi s'agit-il dans ce document* ? *Quel est le sujet traité dans ce texte* ? *De quoi il est question* dans ce document ? etc. Ces différentes manières de poser des questions permettent aux apprenants de s'enrichir et de s'approprier de nouvelles structures qu'ils peuvent utiliser aux moments voulus. De même pour le verbe concret « *Relevez* », il est utilisé plus de 60 fois dans ce manuel, alors qu'il y en a d'autres qui peuvent remplir la même fonction : *dégagez, identifiez, repérez,* etc.

Dans l'ensemble du manuel en question, nous constatons aussi que les questions de compréhension et de langue ne sont pas accompagnées de questions de synthèse. En effet, mis à part ces deux questions « 1. *Faites le plan du texte*, 2. *Donnez un titre au texte* », posées à la fin des lectures analytiques dans plusieurs pages : 11, 17, 19, 22, aucune question n'a été posée aux apprenants pour leur permettre de synthétiser, de résumer, de restituer les notes prises, d'exposer oralement, de dire autrement ce qu'ils comprennent, etc., tout en sachant que l'esprit de synthèse est mentionné dans les documents officiels comme l'une des finalités du système éducatif algérien et l'une des qualités que les apprenants doivent avoir. De même qu'en didactique du FLE, il a été confirmé, maintes fois, que les activités de synthèse sont importantes non seulement pour faire parler et écrire les apprenants, mais aussi pour vérifier l'atteinte des objectifs. Elles se présentent donc comme des outils d'évaluation des différentes compétences. Les concepteurs de ce manuel de français auraient pu proposer des questions de synthèse à la fin de la série des questions de compréhension, au lieu de se contenter des questions d'observation et d'analyse. Les questions de synthèse sont à caractère communicatif : elles permettent aux enseignants de mettre les apprenants en situations-problèmes et amènent les apprenants à se mettre à la recherche des solutions en exploitant leurs savoirs antérieurs pour parler et écrire.

Notre étude critique a révélé également que les activités de production proposées dans ce manuel de français ne mettent pas l'apprenant en situation d'intégration. La plupart pour ne pas dire toutes les questions de production écrite se résument dans ces questions « *Résumez le texte*, page 44 » ou « *Rédigez un petit texte sur votre région*, p. 36 ». Nous remarquons que ces questions sont coupées de la réalité. Autrement dit, elles ne sont pas contextualisées. L'approche par compétences, rappelons-le, recommande de bien préparer les sujets de rédaction. Pour ses

partisans, il faut qu'ils servent à quelque chose et aient une valeur utilitaire. Cette approche exige qu'on trouve trois éléments principaux dans le sujet de production orale ou écrite.

D'abord, les concepteurs des contenus de ces manuels auraient dû donner un nouveau statut aux apprenants dans chaque sujet de rédaction. Il fallait leur confier des tâches qui ressemblent à celles qu'ils accomplissent dans leur vie quotidienne. Ainsi, ils apprendront le français pour s'en servir en société. À titre d'exemples, il était possible de dire aux apprenants « *vous êtes journalistes, vous êtes chef de votre quartier, vous êtes le responsable de l'APC, etc.* » au lieu de leur demander directement *de résumer ou de rédiger un texte*. Cette manière de poser la question responsabilise l'apprenant, le met en situation-problème réelle et lui permet de se servir du français pour résoudre un problème qu'il pourrait rencontrer dans sa vie privée ou professionnelle. Ce nouveau statut le pousse à mobiliser et à activer plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés. Il le conduit à faire appel, à la fois, à un savoir déclaratif, à un savoir procédural et à un savoir comportemental pour pouvoir identifier la tâche-problème et lui trouver une résolution par une action efficace.

Dans le sujet de rédaction, il est aussi nécessaire de préciser l'objet à réaliser en utilisant des verbes concrets. Ces derniers sont à employer en fonction des types de discours visés. Au lieu de se limiter à dire *Rédigez un petit texte sur votre région*, comme il est mentionné dans le manuel à la page 36, on aurait pu préciser l'intention communicative en intégrant le verbe *Décrivez* pour viser l'une des particularités du discours en question. Les concepteurs auraient pu aider à installer la compétence discursive chez les apprenants à partir de la précision de la tâche à accomplir. Les tâches doivent donc être claires et précises pour pouvoir travailler cette composante de la compétence communicative. Cela aidera les apprenants à comprendre le fonctionnement de chaque discours : structure et moyens mis en œuvre. Dans d'autres cas de figure, on pourra indiquer la tâche en utilisant des verbes ayant un rapport direct avec les discours contenus dans le manuel : *exposez* et *expliquez* pour le discours informatif, *argumenter*, *exprimer* et *défendre* pour le discours argumentatif, *raconter* et *relater* pour le discours narratif.

Enfin, pour que les séances de production soient des moments de réinvestissement, il est indispensable de mentionner le troisième et dernier élément de la situation d'intégration au niveau des sujets de rédaction : les consignes. Chose qui était quasi-absente dans tous les sujets contenus dans ce manuel. La consigne limite l'expression. Cette dernière devient une production, non spontanée et moins libre. La consigne interpelle l'apprenant à revenir à ses prérequis, à son savoir antérieur. Elle le guide, l'oriente et permet aussi à l'enseignant de

vérifier le degré d'assimilation des cours chez l'apprenant. En somme, la mise en situation d'intégration est une véritable occasion pour apprendre à communiquer. Et ce serait encore beau si on proposait des activités de simulation.

En somme, nous pouvons dire, à partir de cette analyse, que le manuel scolaire de français destiné aux lycéens algériens (première année secondaire) ne satisfait pas leurs besoins communicatifs. Il manque d'activités à caractère productif et de nature communicative. Il privilégie les questions directes et les questions d'observation et d'analyse, sans initier les apprenants à communiquer. Ce manuel est dépourvu d'activités de mise en situation de communication, de réflexion, de synthèse, de critique, etc. Dans l'ensemble de cet outil pédagogique, les apprenants n'ont jamais été mis en situation-problème. On ne les a jamais responsabilisés pour leur donner l'opportunité de mobiliser et d'activer les compétences nécessaires pour résoudre les problèmes soulevés. Les activités proposées ne sont pas réalistes, c'est-à-dire calquées sur les situations de la vie quotidienne. Les Chances d'apprendre à communiquer avec un manuel pareil sont limitées.

### 3.3. Le manuel scolaire et les besoins culturels des apprenants en classe de français

Les approches actuelles d'enseignement/apprentissage des langues évoquent également la question de la culture. Beaucoup de spécialistes comme Christian Puren, Christine Tagliante et Jean-Pierre Cuq ont consacré des chapitres complets à la didactique de la culture. Ce concept devient au centre des débats dès l'avènement de l'approche communicative dans les années 1970 et l'approche par compétences vingt ans plus tard. Dans cette perspective, Sophie Moirand (1990 : 20) considère l'aspect socioculturel comme l'une « des composantes de la compétence de communication ». Dell Hymes, lui aussi, s'y intéresse et lui accorde une grande importance dans son ouvrage intitulé *Vers la compétence de communication*. D'autres spécialistes comme Jean Pierre Robert (2008 : 58) trouvent qu'il est « impossible de séparer l'enseignement de la langue de celui de la culture ». Cela signifie qu'il est inimaginable d'enlever à la langue son caractère culturel. En effet, tout énoncé est toujours culturel.

Dans son article intitulé *La compétence culturelle et ses composantes*, publié en (2013 : 05), Christian Puren insiste sur le concept « d'interculturalité ». Pour lui, les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à une prise de conscience interculturelle. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles.

Les besoins culturels viennent par conséquent s'ajouter aux besoins linguistiques et communicatifs comme le montre Louis Porcher (2008 : 49) : « la capacité à communiquer demande aussi large participation culturelle que linguistique ». Les concepteurs prônent le développement chez les apprenants d'une prise de conscience interculturelle. Cette prise de conscience passe par l'acquisition d'un savoir socioculturel de la langue cible qui est le français, savoir qui englobe la vie quotidienne (par exemple, les heures des repas), les conditions de vie (niveaux de vie, couverture sociale), les relations interpersonnelles (entre les classes sociales, au travail), les valeurs de croyance et comportements, le langage du corps, le savoir-vivre, les comportements rituels (face à la naissance, au mariage, à la mort), etc.

Les didacticiens comme Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca et Christine Tagliante s'accordent aussi à dire qu'il est nécessaire d'installer cette compétence en classe de FLE. Ils trouvent que les erreurs linguistiques d'un apprenant étranger ne sont presque pas stigmatisées alors que ses manquements culturels engendrent souvent des jugements sévères. Nombreuses sont les communications entravées avec les natifs à cause de la non-maîtrise de l'aspect culturel. Cette situation nous amène à soulever cette problématique : le manuel scolaire de français de première année secondaire répond-il aux besoins culturels des apprenants ? Permet-il de faire « une comparaison interculturelle » comme le demande Christine Tagliante (2006 :173) ? Autrement dit, aide-t-il à préparer les apprenants à la vie sociale, à s'ouvrir à d'autres cultures et à avoir un esprit universel ?

Le manuel de français de première année secondaire en Algérie contient 82 textes. Après plusieurs lectures et analyses, nous remarquons que sur 82 textes, il n'y a que vingt (20) textes écrits par des auteurs et des historiens français. Ces supports font allusion à la culture française, mais d'une manière superficielle. Ce manuel permet par exemple, de découvrir les noms de quelques auteurs français comme *Guy De Maupassant* : 48, *Jean De La Fontaine* : 77, 180, *Victor Hugo* : 82, *Emile Zola* : 157 et 186, *Jules Verne* : 160, *C. Baudelaire* : 163, *Gustav Flaubert* : 164, *Honoré Balzac* : 176, *Albert Camus*, *René Lespes* : 16, de rencontrer les noms de quelques villes et régions françaises comme *Montpellier*, *Narbonne* : 16, *Le fleuve Le Rhône*, *les Alpes*, *Lyon*, *Avignon* : 31, *Paris* : 55 et de repérer des noms et des prénoms d'origine française *tels Martin Hugo Victor*, *Bonaparte Napoléon* à la page 24 et *Aubin*, *Félicité*, *Virginie*, *Paul* à la page 164. Cet outil pédagogique laisse aussi découvrir les titres de certains journaux français comme *Le Figaro* : 42, *Le Monde* : 50 et le titre d'un magazine français *Marianne* : 138. C'est la seule occasion où les apprenants peuvent faire une comparaison interculturelle par rapport aux journaux algériens cités dans ce manuel : *El Watan*, *Le Quotidien d'Oran*, *Liberté*. *Le Soir d'Algérie* et *El Moudjahed*.

Les lectures et analyses faites révèlent que ce manuel ne forme pas à la culture. Il ne couvre pas l'ensemble des besoins des apprenants et n'assure pas d'équilibre culturel (François-Marie Gerard, Xavier Roegiers, 2009 : 225). La culture nationale domine. L'absence des traits culturels de la société française dans ce manuel de français ne permet pas d'aborder le sujet de l'interculturel et du transculturel qui se présente comme des composantes de base de la compétence culturelle selon Christian Puren. Ne pas exposer des apprenants algériens du FLE à des textes et discours contenant des passages relatifs à la culture de ce pays ne les amène jamais à être capables de repérer les incompréhensions qui apparaissent lors de contacts initiaux et ponctuels avec des natifs par exemple, en raison de leurs représentations préalables et des interprétations liées à leur propre référentiel culturel. Cette absence ne forme donc pas à l'interculturalité. En outre, proposer des textes dépourvus des traits culturels relatifs à cette société ne rend pas ces lycéens capables de reconnaître, dans les grands textes classiques, le « fonds commun d'humanité » qui sous-tend tout l'« humanisme classique » et actuellement la « Philosophie des Droits de l'Homme », et de reconnaître leur semblable dans tout homme, au-delà de la diversité des manifestations et revendications culturelles comme le confirme Christian Puren. Cette pratique n'aidera jamais à parler de l'aspect transculturel. Cette manière d'enseigner et de concevoir des manuels scolaires de français ne forme ni au plurilinguisme ni à l'interculturalité. Au contraire, elle aide à former des unilingues qui deviennent au fur et à mesure esclaves de leurs langues et cultures nationales.

Alors, pour briser ce tabou et s'ouvrir davantage à la culture française et à d'autres cultures sans aucune intention de se démarquer, il est indispensable de mettre les apprenants dans le bain à travers leur exposition, par exemple, à des textes riches en traits culturels à savoir les textes littéraires dans toutes leurs formes : romanesque, poétique ou théâtral. Les textes littéraires sont des atouts pour installer, chez les apprenants, toutes les composantes de la compétence culturelle : composantes interculturelle, transculturelle, pluriculturelle, métaculturelle et co-culturelle. Ce sont des matières brutes (Bouhechiche, 2021 :102). D'après Christian Puren, Paola Bertocchini et Edwige Costanzo (1998 : 59) : « leur insertion dans des manuels scolaires permettra aux apprenants de tirer profit de leur richesse ». Les apprenants et l'enseignant peuvent entreprendre des voyages de découverte à travers la lecture de ce genre de textes. Ils vont certainement apprécier cette boîte à merveilles en identifiant tous les éléments qui les composent. Les spécialistes voient que les textes littéraires sont les supports adéquats pour répondre aux différents besoins des apprenants. Ces textes, souvent considérés comme des supports authentiques, sont souvent l'occasion de travailler une structure syntaxique, ou d'identifier des

phonèmes, de travailler certaines intonations, ou tout simplement, d'aménager une récréation esthétique, une pause pour le confort et le plaisir de l'apprenant qui sait qu'une bonne maîtrise de la langue lui ouvrira la porte des écrivains francophones. Les textes littéraires aident également à installer chez les apprenants la compétence sociolinguistique qui porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. Ils permettent, par exemple, de connaître les marqueurs des relations sociales (usage et choix des salutations : d'accueil *Bonjour* ! *Salut !* de présentation *Enchanté* ! Usage et choix des formes d'adresse officiel : *Votre Excellence*, formel *Monsieur*, *Madame*, *Mademoiselle*, informel *Jean* ! familier, intime, *Chéri*. Usage et choix des exclamations : *Mon Dieu* !) et de savoir les règles de politesse : Utilisation convenable de *Merci, s'il vous plaît*, etc. Leur présence dans le manuel et l'insistance sur leur exploitation amène les apprenants à connaître les différents registres de la langue : officiel, formel, neutre, familier, intime et à reconnaitre dialectes et accents.

Les besoins culturels des apprenants en classe de FLE ne pourraient être satisfaits que par le bon choix des supports pédagogiques. En didactique actuelle fondée sur une mouvance communicative et actionnelle, la transposition est permise, c'est-à-dire qu'on laisse une marge de manœuvre à l'enseignant. Le manuel scolaire n'est pas à appliquer à la lettre. Même si le manuel ne présente pas de textes à traits culturels, l'enseignant pourrait adapter ses contenus et proposer par conséquent des textes riches pour travailler la compétence culturelle qualifiée de plurielle. Il peut se servir d'autres documents écrits par des auteurs français portant sur l'un ou plusieurs aspects de la culture de l'Autre. De ce fait, il pourra créer une situation de comparaison interculturelle. La formation des enseignants et celle des inspecteurs entrent alors en jeu. Les images qu'ils se font de l'enseignement de la langue et de la culture déterminent leurs pratiques enseignantes. Il est enfin de leur devoir et de leur responsabilité d'y contribuer.

**Conclusion**

Le manuel scolaire est l'un des matériels didactique et pédagogique. Il est indispensable en classe de FLE aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant. Cet outil fait l'objet de nombreux débats scientifique et pédagogique. En effet, toute réforme éducative exige de repenser et de revoir sa conception et ses contenus.

Le manuel scolaire de français destiné aux apprenants algériens de première année secondaire (toutes filières confondues) a été révisé à plusieurs reprises. La dernière version a été élaborée en 2009-2010 et conçue dans le cadre de

l'approche par compétences et la pédagogie de projets. Théoriquement parlant, comme le précisent les documents officiels, ce manuel se présente comme un outil indispensable qui a pour fonction d'aider les apprenants algériens à apprendre à communiquer en cette langue étrangère dans les différents contextes. Il est incontournable parce qu'il sécurise l'apprenant et l'enseignant au niveau des rythmes d'apprentissage.

Pour vérifier si ce manuel aide vraiment ces apprenants algériens à comprendre et à se faire comprendre dans cette langue étrangère, nous avons mené cette étude critique pour voir si son contenu répond réellement à leurs différents besoins : linguistique, communicatif et culturel. Les lectures et les analyses que nous avons faites en nous appuyant sur les principes de l'approche par compétences ont révélé que les activités d'apprentissage et les textes supports qu'offre ce manuel scolaire ne sont pas compatibles avec ce que préconise la didactique actuelle des langues et cultures. Sur le plan linguistique, la plupart des exercices de langue proposés ne sont pas contextualisés : ils sont placés après les moments de compréhension el la conceptualisation n'a en aucun cas précédé l'application. Au lieu de proposer des activités d'apprentissage en partant des situations d'intégration et des consignes claires pour que la grammaire soit au service de la communication, on leur propose des exercices coupés de leur réalité qui ne favorisent pas la découverte (la grammaire explicite). Cela ne permet jamais de donner aux apprenants un outil linguistique performant. Sur le plan communicatif, notre étude a démontré que le manuel scolaire de français destiné aux apprenants algériens de première année secondaire manque d'activités de nature communicative : les questions de compréhension et de langue ne sont pas accompagnées de questions de synthèse. Ce manuel est dominé par les questions directes, les questions d'observation et les questions d'analyse, sans initier les apprenants à communiquer. Dans leur conception, les sujets de production ne donnent pas un nouveau statut aux apprenants pour les rapprocher de la réalité et leur apprendre cette langue pour s'en servir en société. Rares sont les questions qui amènent les apprenants à tirer profit de ce qu'ils ont appris (situation de réinvestissement des savoirs antérieurs). L'absence quasi-totale d'activités de synthèse, de réflexion, de réécriture, de reformulation, et de simulation limite les chances d'échange et de partage et ne permet jamais de déclencher de nouvelles communications. Il est donc impératif de partir des situations-problème pour obliger les apprenants à mobiliser et activer les compétences nécessaires à la résolution des problèmes oralement et par écrit. Sur le plan culturel, ce manuel scolaire ne favorise pas l'apprentissage du français et sa culture. Les textes supports y sont contenus sont dépourvus dans leur globalité des traits culturels. Mis à part quelques noms de quelques auteurs, villes et journaux

français, les concepteurs échouent dans le travail de la compétence culturelle et de ses composantes chez les apprenants algériens. Ceci nous permet de dire qu'il ne forme pas à l'interculturalité.

Pour conclure, nous pouvons dire que le manuel scolaire de français de première année secondaire ne satisfait pas les besoins linguistique, communicatif et culturel des apprenants. Son contenu n'est pas riche et varié en matière d'activités et de textes. Il est donc temps de tout revoir en impliquant des spécialistes (didacticiens et pédagogues). Il est possible de repenser son contenu parce qu'il reste pour toujours une ressource renouvelable.

**Bibliographie**


Alexandre, D. 2011. *Les méthodes qui font réussir les élèves*. ESF Editeur.

Bouhechiche, A. 2021. *Didactique du FLE, démarches et pratiques de classe*. L'Harmattan, France.

Choppin, A. 1992. *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Hachette Éducation.

Djilali, K., Boultif, A., Lefsih, A. 2009-2010. *Français, première année secondaire*, O.N.P.S, Algérie.

Gerard, F.M., Roegiers, X. 2009. *Des manuels scolaires pour apprendre : Concevoir, évaluer, utiliser*. De Boeck Supérieur.

Lebrun, M. 2006. *Le manuel scolaire : un outil à multiples facettes*. Presse de l'Université de Québec.

Moirand, S. 1990. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Narcy-Combes, M.F. 2005. *Précis de didactique, Devenir professeur de langue*. Paris : Ellipses Edition.

Plessis-Belair, G., Lafontaine, L., Bergeron, R. 2007. La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Porcher, L. 2008. *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.

Puren, C. 2013. « La compétence culturelle et ses composantes ». *Savoirs et formation*, n° 3, p. 6-15.

Puren, C., Bertocchini, P., Costanzo, E. 1998. *Se former en didactique des langues*. Ellipses.

Robert, J. P. 2008. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Editions Ophrys.

Sahnoun, M. 2006. « Didactique de l'oral : articulation et harmonisation ». *Le français aujourd'hui*, n° 154, p. 45-56.

Seguin, R. 1989. *L'élaboration des manuels scolaires. Guide méthodologique*. UNESCO, Division des sciences de l'éducation, contenus et méthodes.

Starets, M. 2008. *Principes linguistiques*. Les Presses de l'Université Laval.

Tagliante, C. 2006. *La classe de langue*. Paris : CLE international.


© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

**Synergies Algérie n° 30** - 2022 p. 45-59

GERFLINT
ISSN 1958-5160
ISSN en ligne 2260-5029

# Pour une formation intellectuelle des apprenants : quelle place pour l'apprentissage de la réflexivité et pour la formation à l'évaluation formative ?

**Nabil Hammoudi**
Laboratoire Liped, Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie
hammoudinabil2017@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-1003-1241
**Nawal Boudechiche**
Université Chadli Bendjedid. El-Tarf. Liped UBMA, Algérie
boudechiche-nawal@univ-eltarf.dz/
https://orcid.org/0000-0003-2700-7432

Reçu le 11-09-2021 / Évalué le 15-01-2022 / Accepté le 30-04-2022

**Résumé**

L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère au lycée participe à la formation intellectuelle des apprenants tendant à faire d'eux des citoyens responsables, ayant une capacité de raisonnement et un esprit critique. Cependant, comme le montre la littérature scientifique, ce type de formation ne pourrait devenir opérationnel en classe de langue et atteindre ses objectifs que si l'on pense à la formation des formateurs, notamment celle ayant trait à l'apprentissage de la réflexivité auquel la formation à l'évaluation formative contribue grandement.

**Mots-clés** : réflexivité, évaluation formative, évaluation mutuelle, responsabilité, métacognition

**من اجل تكوين فكري للمتعلمين: ما مكانة تعلم التفكير و التكوين في التقييم التكويني**

**ملخص**

يساهم تعليم وتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في المدرسة الثانوية في التكوين الفكري للمتعلمين الذي يهدف إلى جعلهم مواطنين مسؤولين ، لديهم القدرة على التفكير المنطقي والعقل النقدي. ومع ذلك، كما تظهر المؤلفات العلمية، فإن هذا النوع من التكوين لا يمكن أن يصبح عمليًا في فصل اللغة ويحقق أهدافه إلا إذا فكرنا في تكوين المكونين، لاسيما ذاك المتعلق بتعلم التفكير الذي يساعد فيه التكوين في التقييم التكويني بشكل كبير.

**الكلمات المفتاحية** التفكير, التقييم التكويني, التقييم المتبادل, المسؤولية, ما وراء المعرفة

**For an intellectual training of learners: what role for the learning of reflexivity and training at the formative assessement**

**Absract**

The teaching and learning of French as a foreign language in high school participates in the intellectual training of learners tending to make them responsible citizens,

with a capacity for reasoning and a critical mind. However, as the scientific literature shows, this type of training could only become operational in a language classroom and achieve its objectives if we think about the training of trainers, particularly that relating to the learning of reflexivity to which the formative assessment training contributes greatly.

**Keywords**: reflexivity, formation assessement, mutualassessement, metacognition, responsibility

**Introduction**[1]

L'efficacité et la réussite de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en Algérie, et partout ailleurs, ne dépendent pas seulement de la conception et de l'introduction à l'école d'une pédagogie qui soit en phase avec les nouvelles recherches en didactique, quand bien même elle serait meilleure et ses objectifs plus réalistes et prometteurs. L'efficacité et la réussite de l'enseignement-apprentissage du français dépendent surtout de la manière dont la pédagogie sera réfléchie et appliquée par les enseignants, ces acteurs longtemps oubliés sous l'influence d'une littérature scientifique fascinée par le positivisme expérimental en psychologie et préoccupée par sa scientificité (Van Der Maren, 2004). C'est cette pédagogie qui mettra l'accent sur les objectifs que la formation poursuit ainsi que sur la place prépondérante qu'elle accorde aux apprenants et sur les missions que devra assumer dès lors l'enseignant. En effet, parler de la formation intellectuelle des apprenants, à laquelle cet enseignement-apprentissage contribue, ne saurait garantir la mise en œuvre réelle et l'efficacité de cette formation en classe de français langue étrangère, au lycée. Cela nous amène à poser les questions suivantes : comment la formation intellectuelle des apprenants devient-elle opérationnelle en classe de français langue étrangère au lycée ? Et comment peut-elle atteindre ses objectifs ? La littérature que nous avons consultée, nous a permis d'appréhender ces questions sous l'angle de la formation des formateurs. En fait, de nombreux auteurs qui s'intéressent à ce domaine, et qui ont inscrit leurs recherches dans le paradigme du praticien réflexif, insistent sur la nécessité de développer, chez les enseignants, des compétences réflexives et évaluatives. L'objectif de proposer une formation à caractère réflexif est de susciter, auprès de ces derniers, la capacité d'interroger l'utilité et la pertinence de leur pratique, eu égard au contexte dans lequel ils exercent leur métier. Cette capacité contribuera à les doter d'attitudes et de moyens leur permettant d'aider leurs apprenants à progresser dans leur apprentissage, et l'atteinte des objectifs que l'on a fixés pour eux. D'autres établissent un rapport, en évoquant le principe de l'homothétie ou de l'isomorphisme (Goffin, Fagnant, 2017), entre la manière dont les enseignants sont formés et ce que ces

derniers sont censés mettre en œuvre en classe auprès de leurs apprenants comme pratiques, ou encore entre les objectifs de la formation et ceux de l'enseignement. C'est ce qui nous a conduits à poser les questions spécifiques suivantes : comment l'apprentissage de la réflexivité, dans la formation à l'enseignement, permet-il de rendre opérationnelle la formation intellectuelle des apprenants en classe de français langue étrangère au lycée ? Comment cet apprentissage de la réflexivité rend-il possible l'atteinte des objectifs de la formation ? Comment la formation des enseignants à l'évaluation formative contribue-t-elle à l'apprentissage de la réflexivité ?

Pour répondre à ces questions, nous essayons de documenter le rapport entre, d'une part, l'apprentissage de la réflexivité en formation à l'enseignement et la formation à l'évaluation formative, et, d'autre part, la mise en œuvre de la formation intellectuelle en classe de français langue étrangère au lycée, en vue de comprendre la manière dont celle-ci y devient opérationnelle et atteint ses objectifs: le développement de capacité de raisonnement et d'esprit critique chez les lycées, nécessaire à leur responsabilisation, d'abord à l'école et en société ensuite. Ce qui pourrait contribuer à produire des connaissances et des savoirs théoriques contextualisés sur l'enseignement-apprentissage du français en Algérie susceptibles d'améliorer celui-ci.

## 1. L'enseignement-apprentissage du français au lycée

### 1.1. Objectifs

L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère au lycée en Algérie ne poursuit pas seulement pour finalité la maitrise de cette langue, en tant qu'outil de communication et moyen d'accéder aux savoirs. Sachant que ces derniers sont de plus en plus diversifiés et évolutifs, et que l'école n'est plus la seule à les dispenser, du fait du développement des technologies d'information et de communication (Jonneart, Ettayebi, Defise, 2009). Cet enseignement-apprentissage participe aussi, au côté des autres disciplines, à « la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique » (Projet de programme de 2AS, commission nationale des programmes, 2005 : 4). Il s'inscrit dans une logique d'apprentissage mettant celui qui apprend au centre du processus d'enseignement-apprentissage comme un acteur clé devant être responsabilisé. Deux formes de responsabilisation peuvent être citées : d'abord, en classe, la prise en charge de son apprentissage et des problèmes qui surgissent ; ensuite, le développement de ses capacités métacognitives qui lui permettent d'assumer ce nouveau rôle qui lui échoit.

C'est là où résident les nouvelles missions de l'enseignant de langue française, acteur responsable de l'apprentissage (Bednarz, Baribeau, Blouin, Gattuso, Lebrun, Lebuis, 1999) et de l'application de cette logique sur le terrain, devenant de ce fait le garant de la réussite de la formation en question. En effet, mettre l'accent sur le pôle apprenant, en s'intéressant à la place que doit occuper ce dernier en classe et au rôle qu'il va y jouer, ne saurait occulter ce que doit faire l'enseignant pour dépasser les problèmes qu'il rencontre (Van Der Maren, 2005) et assurer la mise en œuvre d'une pédagogie facilitatrice d'apprentissage. En s'inscrivant dans cette voie pédagogique, l'enseignant est censé être capable d'exercer sa fonction d'intermédiaire (Mottier Lopez, 2015), par des pratiques impliquant l'apprenant dans ses apprentissages et suscitant chez lui la réflexivité nécessaire au développement de sa métacognition. Celle-ci devrait être « considérée comme objectif de l'action enseignante » (Hadji, 2012 :123) en ce sens qu'elle permettrait le progrès de l'apprenant à la fois sur le plan de la maitrise de la langue et sur le plan intellectuel où il est appelé, à moyen et à long terme, à faire preuve, à titre d'exemple, d'esprit critique face à l'abondance des informations que permet la documentation numérique.

L'enseignant est tenu, de ce fait, d'avoir des compétences évaluative, diagnostique notamment (De Ketel, 2010), et réflexive lui permettant d'optimiser et suivre ce progrès. C'est ce que nous tentons de mettre en évidence dans les lignes qui suivent.

### 1.2. Importance de l'évaluation formative

La formation intellectuelle en classe de français, pour atteindre ses objectifs sus-cités, gagne à se centrer sur le développement des compétences évaluative et métacognitive des apprenants, et de façon plus particulière, sur le développement de la compétence auto évaluative à la base de tout travail cognitif de raisonnement et d'analyse (Hadji, 2012) dans le cadre de pratiques d'évaluation formative. En effet, comme il ressort des travaux de divers auteurs algériens et étrangers cités tout au long de ce travail, l'autoévaluation est définie comme un « processus métacognitif » (Jorro, 2000 :44) qui contribue grandement au renforcement de « l'autonomie intellectuelle » (Aid, 2014 :40) et de « pensée » (Jorro, 2000 : 44) des apprenants que vise ladite formation. Ce qui fait d'elle une pratique à privilégier en classe de langue. L'autoévaluation ou « l'évaluation réflexive » (Campanale, 2007a : 191) relève des pratiques de l'évaluation formative présentée par Roland Abrecht comme « essentiellement auto évaluative » (Abrecht, 1991 : 105). Elle est à distinguer de l'autoévaluation non explicite qui se fait de façon

naturelle (Allal, Michel, 1993). L'autoévaluation impliquant la réflexivité opère par des pratiques enseignantes qui amènent les apprenants à interroger aussi bien leurs démarches d'apprentissage, leur façon de réagir face aux difficultés qu'ils rencontrent que la manière d'y trouver réponse (Ziane, 2014). C'est cet auto-questionnement que l'évaluation formative « travaille à susciter » en classe (Missoum Benziane, 2019 :371) qui favorise un apprentissage efficace. Cette efficacité se justifie par le fait que cet auto-questionnement donne lieu à des autorégulations conscientes (Campanale, 2007a), en engageant les apprenants dans « une réflexion métacognitive » (Noël, Romainville, Wolfs, 1995, cité par Campanale, 2007a: 195-196). Ainsi, l'autoévaluation a le mérite d'être une activité visant à inciter l'apprenant à la réflexivité sur son propre apprentissage et sur son fonctionnement cognitif. D'après Naciba Ziane, l'explication de cette conception se traduit dans une approche par les compétences qu'adopte l'école algérienne depuis 2003. L'auteure souligne que « Penser à impliquer activement l'élève dans le processus d'évaluation c'est d'une part, vouloir susciter sa réflexion sur sa propre production et les procédures de sa réalisation, autrement dit, sur son activité mentale face à une tâche relative à une situation- problème » (Ziane, 2014 : 213). Cette auteure rejoint dans cette optique de nombreux auteurs qui affirment l'existence, dans l'évaluation formative, d'approche réflexive (Campanale, 2007b) une activité réflexive (Abrecht, 1991; Hadji, 2012 ; Lafortune, 2008), à la fois comme nécessaire à sa mise en œuvre (Abrecht, 1991) et comme conséquence de celle-ci. Il s'agit donc d'une capacité développée par elle tel qu'il en ressort de la définition que fait Louise Lafortune de l'autoévaluation « un moyen de développer des habiletés métacognitives » (Larforune, 2008 :119). Ce développement « nécessite une assistance, en particulier celle de l'enseignant » (Lafortune, Lachepelle, Bélanger, Milot, 2006 :31). Encore faut-il que celui-ci ait pu lui –même, pour pouvoir apporter cette assistance à ses apprenants, « développer des moyens » (Idem.) dont la capacité à interroger ses propres pratiques. En effet, l'évaluation formative est une pratique qui concerne également l'enseignant qui devrait non seulement amener l'apprenant à interroger sa production en langue et le processus qui la sous-tend, mais aussi ses propres pratiques pour pouvoir les adapter aux besoins dûment diagnostiqués de celui-ci, notamment ceux ayant trait à la façon de mener son apprentissage sur le plan cognitif.

Aussi, former un citoyen responsable exige-t-il de responsabiliser l'individu – l'apprenant - à l'école face à la prise en charge, entre autres, de ses propres problèmes d'apprentissage ? Cela passe également par des pratiques évaluatives formatives à visée autorégulatrice qui impliquent les apprenants dans la régulation de leur propre apprentissage en trouvant des solutions aux difficultés qu'ils y

rencontrent. De nombreux travaux ont documenté l'effet positif de telles pratiques sur le progrès des apprenants en langue, que ce soit sur le plan théorique ou sur le plan pratique. Nous en citons à titre d'exemple les travaux de Charles Hadji (2012) pour qui la régulation des apprentissages est l'affaire de l'apprenant car, selon lui, il est le seul à mieux comprendre ses erreurs et à situer ses difficultés. Nous notons également les réflexions de l'équipe de Marseille, conduite par Jean-Jacques Bonniol (Bonniol, Michel, 1996), même si cela est à prendre sous réserve car ils ont été élaborés dans le contexte de l'apprentissage du français langue maternelle. Il n'est pas inutile d'ajouter que dans sa forme réflexive, l'autoévaluation mutuelle, (Campanale, 2007), est « une composante continue du processus d'apprentissage et d'évaluation » (OCDE, 2008 :7). Cette pédagogie, à laquelle participe grandement l'évaluation formative, est un point de jonction articulant (Morissette, 2009) dans un rapport d'« interdépendance » (Cuq, 2003 :85) ce que fait l'enseignant et ce que font ses apprenants (Chabane, Dezutter, 2011). Elle réhabilite ces derniers dans leur métier d'apprenants, en leur y accordant une certaine responsabilité. Cependant, elle pourrait aussi se heurter à des attitudes enseignantes routinières non réfléchies qui empêchent sa mise en œuvre réelle en classe (Campanale, 2007a). Ces attitudes enseignantes routinières non réfléchies trouveraient des explications dans des représentations du métier d'enseigner et de la manière de faire classe se traduisant par des pratiques non questionnées (Bouteflika, 2010). Toutefois, la situation n'est guère immuable puisque certains auteurs accordent à la pratique même de l'évaluation formative ce pouvoir de changer les représentations des enseignants. Ainsi, Missoum Benziane Hasssane (2019), en parlant de l'évaluation formative de l'écrit, affirme que celle-ci, plus que les autres formes d'évaluation, pourrait changer les pratiques évaluatives des productions des apprenants en langue, la langue française en ce qui nous concerne, et l'inscrire dans le paradigme de l'apprentissage où enseignant et apprenants tâchent de comprendre ce qui est à l'origine des obstacles de l'apprentissage, d'ordre cognitif notamment, car elle a ce pouvoir d'« infléchir les conceptions des enseignants » (Missoum Benziane, 2019 :75). Il semblerait que les propos de cet auteur algérien fassent allusion à la dimension réflexive qu'il y a dans l'évaluation formative et à la fonction de celle-ci, comme une évaluation productrice de feedback (information en retour), pouvant amener les enseignants à modifier leurs pratiques (Black, Wiliam, 1998, cités par Wiliam, 2010) dont celles qui sont relatives à l'évaluation de l'écrit. Toutefois, cet effet sur les pratiques ne saurait être produit si les enseignants ne font que reproduire à l'identique certaines techniques acquises en formation sans qu'ils puissent s'interroger sur leur bien-fondé théorique et leur utilité dans le contexte où ils exercent leur métier.

Par conséquent, l'évaluation formative est une pratique évaluative permettant d'atteindre les objectifs de la formation intellectuelle à laquelle contribue l'enseignement-apprentissage du français (Programme 2AS, Commission des programmes, 2003). Elle suscite la réflexivité aussi bien chez l'enseignant que l'apprenant et la responsabilisation de celui-ci face à ses difficultés. La mise en œuvre de l'évaluation formative en classe pose la question de la formation des enseignants en général et celle de la formation à l'évaluation formative en particulier.

Après avoir évoqué jusqu'ici l'importance de l'évaluation formative relative à l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, nous essayons dans ce qui suit de mettre en évidence son importance dans la formation à l'enseignement et à l'apprentissage de la réflexivité, comme gage de la réussite et de l'efficacité d'une formation intellectuelle des apprenants en classe.

## 2. La formation des enseignants du secondaire

### 2.1. L'apprentissage de la réflexivité

La formation à l'enseignement et à l'évaluation vise, ces deux dernières décennies de par le monde, à produire des praticiens réflexifs capables de réflexivité et susceptibles d'adopter « une posture réflexive » (Campanale, 2007b :12) au travail, à même de leur permettre de trouver ce qui pourrait être utile et pertinent comme pratiques, dans le contexte où ils exercent leur métier et de s'autoréguler par voie de conséquence. La tendance actuelle dans la littérature scientifique à transposer certains postulats et modèles théoriques relatifs à l'enseignement-apprentissage dans le domaine de la formation à l'enseignement et à l'évaluation nous permet de soutenir l'idée qu'un apprentissage de la réflexivité serait indispensable à la mise en œuvre d'une formation intellectuelle en classe et à l'atteinte de ces objectifs cités précédemment. En effet, de nombreux auteurs (Haregreaves, 2003, cité par Maroy, 2009; Goffin, Fagnant, 2017; Querrien, 2017) avancent le postulat suivant: pour espérer que telle ou telle pratique d'enseignement-apprentissage soit mise en œuvre en classe par les enseignants, il importe que ces derniers en fassent d'abord l'expérience en tant que formés. Nous rejoignons ces auteurs qui s'appuient sur le principe de l'homothétie ou de l'isomorphisme selon lequel les situations de formation des enseignants et celles de l'apprentissage des élèves sont identiques. Nous trouvons que les enseignants ne pourraient faire de la réflexivité une pratique quotidienne dans leur classe avec leurs apprenants, pour atteindre les objectifs de la formation en question, que s'ils en ont fait eux-mêmes l'expérience dans leur formation.

L'enseignant, apprenant dans une formation à l'enseignement (Commission des communautés européennes, 2007) devrait d'abord y apprendre à réfléchir, y développer des capacités réflexives et métacognitives pour qu'il puisse savoir comment les développer auprès de ses apprenants. Certains auteurs algériens consultés semblent faire écho de ce que les auteurs étrangers disent à propos du principe de l'homothétie expliqué plus haut et de ce que celui-ci implique sur le plan de la formation des enseignants, notamment en ce qui concerne l'apprentissage de la réflexivité. Ainsi, Fatiha Ousseur, abordant la formation des enseignants à l'évaluation de l'écrit, souligne que « la formation des maitres doit être également (re)pensée en ce sens, sans faire des maitres des linguistiques patentés mais en les entrainant à l'observation réfléchie de la langue des apprenants et à la mise en pratique de ce type d'activité auprès des élèves » (Ousseur, 2014 :167). Selon cette auteure, les formateurs devraient faire apprendre aux futurs enseignants ce que ceux-ci sont tenus de mettre en œuvre comme pratiques auprès de leurs apprenants. Il s'agit principalement d'observer de façon réfléchie la langue, c'est-à-dire leur faire apprendre à interroger la production de l'écrit, processus et produit. Cette interrogation permettra d'aller au fond de l'activité verbale pour faire sortir ce qui constitue un obstacle à l'apprentissage – qui relève le plus souvent du fonctionnement cognitif de l'apprenant - et non de rester à la surface en corrigeant les erreurs les plus visibles, et ce afin qu'ils puissent faire de même avec leurs apprenants.

La réflexivité est donc un concept fondé sur le principe de l'homothétie et contribue au développement de la formation à l'enseignement que recommandent de nombreux auteurs dont Maryse Esterl (2017) et Sabine Vanhule (2017), pour ne citer que ces dernières. Par ailleurs, l'apprentissage de la réflexivité a amené certains auteurs à parler du développement de l'esprit critique également chez les futurs enseignants. Dans cette optique, Michel Vial insiste sur le développement de « la fonction critique » (Vial, 2004 :7) par « le détour » théorique (idem.), dans la formation supérieure, qui permet aux futurs enseignants d'éviter d'appliquer aveuglément des recettes de pratiques sans être sûrs qu'elles soient pertinentes ou non pour la classe à laquelle ils ont affaire. Tel était le cas dans la formation des enseignants à la pédagogie par objectifs qui déresponsabilise ceux-ci et qui « impose une pensée unique » (Vial, 2004 :6): tout y est prévu et établi d'avance, que ce soit pour les programmes de formation ou pour les programmes d'enseignement. Cette carte de route n'engage guère la responsabilité de celui qui est appelé à appliquer des techniques d'enseignement choisies par d'autres et de surcroit imposées.

Nous ne pouvons nous empêcher d'établir à ce niveau divers liens. Un lien entre le développement de « la fonction critique » ou de l'esprit critique comme objectif

de la formation à l'enseignement et le développement de l'esprit critique comme finalité de l'enseignement du français langue étrangère au lycée. De même qu'il est possible de réfléchir au lien entre la responsabilisation de l'enseignant en classe et la production d'un citoyen responsable par l'école. Les propos qui précèdent étayent ce que nous avons avancé sur l'identité entre situation de formation et situation d'enseignement et documentent le rapport d'interdépendance entre les pratiques de formation et les pratiques de classe. Il s'ensuit que les propos qui précèdent nous conduisent à dire que le développement de l'esprit critique dans la formation des enseignants et dans l'enseignement du français qui contribue à la responsabilisation de ces derniers et de leurs apprenants passe par l'apprentissage de la réflexivité. Dans la formation des enseignants, celle-ci consiste en une formation à caractère réflexif qui articule, dans une relation dynamique à travers des modalités réflexives, théorie et pratique. Cette formation ne peut donc être exclusivement transmissive tendant au « gavage », comme le relève Maryse Esterl (2017 :16), des futurs enseignants de savoirs théoriques faisant d'eux des consommateurs passifs de ceux-ci. D'après Jean-Marie Van Der Maren, il s'agit d'une formation à la compréhension critique des recherches qui sous-tendent les pratiques enseignantes objet de formation qui leur permet «  de les utiliser de façon prudente (pas d'application sans réflexivité) » (Van Der Maren, 2008 : 88) et de faire des choix pertinents. Ces choix nécessitent de tenir compte du contexte d'exercice du métier, ce qui est à même de contribuer à la responsabilisation des enseignants face à l'apprentissage de leurs apprenants, notamment en ce qui concerne la mise en œuvre d'une formation intellectuelle efficace. Pour que celle-ci soit opérationnelle en classe, les pratiques enseignantes qui lui sont inhérentes ne peuvent être transmises, encore moins dictées par une macrostructure (que ce soit par les chercheurs ou les décideurs). Les pratiques enseignantes devraient faire l'objet d'une formation conduisant les formés à réfléchir sur les possibilités relatives à leur mise en œuvre auprès des apprenants. À cet égard, une correspondance entre enseignement et formation, entre pratiques enseignantes et pratiques de formation devrait être observée pour un enseignement réussi et efficace du français au lycée. En référence aux travaux de Perron, Lessard et Bélanger (1993), Diane Querrien rapporte que « la formation des enseignants devait calquer le modèle de l'enseignement comme médiation interactive et réflexive visant l'apprentissage » (Querrien, 2017 : 4). Nous comprenons par là qu'il importe que la pédagogie que l'on escompte appliquer en classe soit appliquée préalablement dans la formation des enseignants, pour conduire ces derniers à développer des stratégies d'enseignement aptes à susciter la réflexivité chez les apprenants, et développer par là leur esprit critique et leur capacité de raisonnement nécessaires à leur responsabilisation d'abord à l'école et en société ensuite.

Reste à savoir comment on pourrait appliquer cette pédagogie avec les enseignants. La réponse à cette question se trouve dans les modalités réflexives, évoquées subrepticement plus haut. Ces modalités mettent en exergue les pratiques qui relèvent de l'évaluation formative et qui bénéficient, grâce à la dimension réflexive qu'elle comporte (voir *infra*. Roland Abrecht, Louise Lafortune et Françoise Campanale), d'un grand intérêt de la part des chercheurs versés dans le domaine de l'évaluation et de la formation des enseignants par l'évaluation formative (Perréard Vité, Mottier Lopez, Minten et Loeffler, 2009) et à l'évaluation formative (Jorro, 2009 ; Campanal, 2007a ; Goffin, Fagnant, 2017 ; Vial, 2006). Il importe dans ce qui suit de voir comment la formation à l'évaluation formative contribue à l'apprentissage de la réflexivité et par là, rendre opérationnelle une formation intellectuelle en classe de français au lycée.

### 2.2. La formation à/par l'évaluation formative

Aujourd'hui, l'évaluation formative est appréhendée, en littérature scientifique relative au domaine de la formation des enseignants en général et à l'évaluation formative en particulier, non seulement comme un objet de formation mais aussi comme un dispositif ou « un vecteur » (Campanale, 2007b : 192) de celle-ci. En effet, l'une de ses différentes formes, qui suscite le plus d'interactivité entre formés, en l'occurrence l'évaluation mutuelle, est présentée comme une modalité de formation réflexive par excellence. Cette qualité d'excellence se justifie au regard du potentiel réflexif qu'elle recèle, à même de permettre le développement de compétences évaluative et réflexive nécessaires à l'exercice du métier d'enseigner comme nous l'avons montré plus haut. À cet effet, en formation à l'enseignement du français langue étrangère au lycée, elle devrait être privilégiée comme partie intégrante, comme élément clé de la pédagogie à y adopter. Cette pédagogie ne pourrait qu'être identique à celle que l'on souhaite que les enseignants mettent en œuvre en classe avec leurs apprenants pour les raisons expliquées précédemment.

L'évaluation mutuelle ou « autoévaluation explicite » (Campanale, 2007 b: 193) comme pratique de formation contribue à la mise en œuvre et l'optimisation d'une pédagogie « interactive et réflexive » (Querrien, 2017 :4), pour reprendre les propos de Diane Querrien. La raison est qu'elle permet de confronter des systèmes de référence à l'œuvre dans les pratiques des enseignants et engager ces derniers dans une réflexion métacognitive. Expliquant les effets de l'évaluation en groupe de pairs, dans une situation de formation d'une pratique évaluative, Françoise Camapanale, en citant respectivement Ardoino (1993) et Noël, Romainville, Wolfs (1995) souligne : « nous savons comme la lecture plurielle de situations,

les interprétations croisées, enrichissent l'évaluation tout en interrogeant les référentiels de chacun des évaluateurs en les engageant dans une réflexion métacognitive » (Campanal, 2007b :196). À comprendre les propos de cette auteure, le fait de mettre les enseignants dans de telles situations pourrait amener chacun d'eux à interroger ses représentations et ses connaissances relatives à la façon d'évaluer, de façon formative, l'apprentissage de leurs apprenants. Représentations dont nous avons montré l'intérêt auparavant dans l'enseignement - apprentissage du français, lesquelles constituent un obstacle à l'application d'une pédagogie contribuant à la formation intellectuelle, et par là à modifier leurs pratiques. De plus, l'expérience même de ce genre de pratique de formation que vivent les enseignants en formation aurait un impact positif sur leur pratique en classe. Cette qualité de positivité, nous la devons à l'enquête de Christelle Goffin et Annick Fagnant (2017) qui rendent compte d'une recherche menée en Belgique francophone, liée à l'introduction d'une modalité d'autoévaluation: l'évaluation mutuelle. Cette dernière a été introduite dans un cours d'analyse réflexive programmé pour la formation initiale des futurs enseignants, en vue de voir quel impact cette modalité peut avoir sur leur pratique de l'évaluation formative. S'appuyant sur les témoignages d'un échantillon d'étudiants, les résultats obtenus mettent en évidence un certain impact de cette modalité sur leurs pratiques de l'évaluation formative : un nombre important d'enquêtés (40 des 180 étudiants, futurs enseignants), ayant vécu une expérience d'évaluation mutuelle, déclare que celle-ci les a amenés « à réfléchir à une possible transposition » (Goffin, Fagnant, 2017 :52) de cette pratique évaluative en classe. Ces résultats, il faut le souligner, restent limités à un contexte particulier : la formation des enseignants belges à l'évaluation formative, et demandent à être vérifiés par d'autres enquêtes de grande ampleur.

Par ailleurs, l'engouement pour les ateliers dans la formation à l'enseignement notamment à l'étranger où ce genre de pratiques prévaut, ne pourrait que renseigner sur l'importance de la formation des enseignants à l'évaluation formative. Que ce soit en Suisse comme le met en évidence l'enquête de Roxane Gagnon, Anne Monnier et Joaquim Dolz (2014), ou partout ailleurs comme en témoigne le constat que font Lucie Mougenot et Eric Dugas affirmant qu'« aujourd'hui, tout un chacun s'accorde pour dire que l'évaluation est un passage obligé dans un parcours d'apprentissage, elle fait partie des compétences à développer chez les enseignants qui, en formation, prennent des ressources théoriques et vivent parallèlement des ateliers d'analyse » (2014 : 68), ces ateliers ne sauraient s'opérer sans faire appel à des pratiques d'évaluation formative. Il convient toutefois de noter que ces pratiques ne sont pas qualifiées explicitement de pratiques d'évaluation formative puisque les enseignants déjà recrutés et les enseignants stagiaires sont amenés à

évaluer leurs pratiques respectives ou celles d'un pair, pour susciter chez eux de la réflexivité comme compétence de base à développer. De ce qui précède, il nous est permis de dire qu'un atelier d'évaluation formative des pratiques enseignantes ou encore d'évaluation mutuelle des pratiques, du moment que cela tend à produire « un retour réflexif formateur » (Perréard Vité, Mottier Lopez, Minten, Loeffler, 2009 :137), constitue un apprentissage à la réflexivité qui conduit l'enseignant à adopter progressivement en classe une posture réflexive que Françoise Campanale définit comme suit:

> *La posture réflexive, ce n'est pas seulement réfléchir, pour agir, durant l'action et après coup ce que tout le monde fait, mais interroger son action de différents points de vue et, par là, apprendre (…), c'est-à-dire à se modifier (…). Ce travail nécessite l'intervention d'autrui et une volonté du sujet d'évoluer, de changer. La posture réflexive suppose de savoir analyser sa pratique professionnelle et de vouloir l'évaluer.* (2007b :12).

Comme il en ressort de ces propos, il y a toujours dans l'analyse des pratiques enseignantes dans un groupe de pairs, un travail d'évaluation à la base de pratique réflexive grâce à l'intervention d'un tiers qui agit en tant que catalyseur. La réflexivité en classe n'est possible que si elle fait l'objet d'apprentissage à laquelle contribuent les séances d'analyse collective où les enseignants évaluent mutuellement les pratiques. Cependant, les pratiques d'évaluation mutuelle ne devraient pas tourner à « *l'infantilisation* » (Campanal , 2007b : 201) de l'enseignant et le futur enseignant à l'université. Infantilisation qui pourrait les dévoyer de leur objectif et faire perdurer encore une culture d'autorité, susceptible de faire échouer la formation intellectuelle des apprenants, car cela va impacter inéluctablement les attitudes des enseignants en classe. Cela est d'autant plus plausible si nous admettons le principe d'isomorphisme dont nous avons parlé plus haut, d'une part, et d'autre part, la conception que font certains auteurs de l'évaluation formative comme « assurément beaucoup moins une méthode qu'une attitude » (Abrecht, 1991 :15). Tahar Kaci recommande dans cette optique une réactivation de « *cette chaine* » culturelle (pédagogie qui lie, à sens unique, l'encadrement aux enseignants et les enseignants aux élèves) pour en faire un espace d'échange (Kaci, 2003 : 119) car, selon lui « *Il faut agir (…) sur les attitudes en même temps que l'on agit sur les connaissances* » (Idem).

**Conclusion**

Tout au long de cet article, nous avons voulu comprendre comment la formation intellectuelle des apprenants devient opérationnelle, en classe de français langue étrangère, au lycée et atteint ses objectifs. Pour cela, nous nous sommes intéressés

à l'apprentissage de la réflexivité et à l'évaluation formative comme éléments clés de la formation à l'enseignement, susceptibles de contribuer à l'efficacité et la réussite de l'enseignement –apprentissage de cette langue. À l'issue de ce travail, nous pouvons tirer les conclusions suivantes. D'abord, produire un citoyen responsable ayant la capacité de raisonnement et un esprit critique nécessite la mise en œuvre, par les enseignants en classe, de pratiques d'évaluation formative. Ces pratiques permettent d'impliquer les apprenants dans l'évaluation de leur propre apprentissage et leur responsabilisation quant à la prise en charge des difficultés qui y surgissent. Cela se justifie par le fait que la réflexivité que suscite ce type d'évaluation est là à la base du développement de ces deux compétences. Ce qui pose le problème de la formation des enseignants à ce type de pratique. Ensuite, il y a une correspondance entre, d'un côté, le développement de capacités métacognitives chez l'apprenant et la responsabilisation de celui-ci, et, de l'autre côté, le développement de compétences réflexive et évaluative chez l'enseignant, présentées comme indispensables à sa responsabilisation lui aussi en classe. Enfin, la même pédagogie devrait être appliquée en formation à l'enseignement et en enseignement-apprentissage du français langue étrangère car cela augmenterait les chances de la voir appliquée par les enseignants.

Cela nous permet de dire que l'apprentissage de la réflexivité, qui rend nécessaire une formation à et par l'évaluation formative, détermine grandement la réussite et l'efficacité de la formation intellectuelle en classe de français langue étrangère au lycée. C'est pourquoi il est impératif de penser, selon nous, à la formation des enseignants à l'évaluation formative, laquelle gagne à adopter des modalités réflexives, notamment l'évaluation mutuelle. La raison est qu'elle pourrait impacter positivement les pratiques de ces derniers en classe, en les amenant à faire vivre à leurs apprenants la même expérience qu'ils ont vécue.

**Bibliographie**

Abrecht, R. 1991. *L'évaluation formative une analyse critique*. Bruxelles : De Boeck.

Aid, S. 2014. « L'évaluation et l'approche par les compétences dans l'enseignement / apprentissage des langues en Algérie ». *Didacstyle*, n° 6, p. 38-49.

Allal, L., Michel, Y. 1993. *Autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite*. In : *Evaluation formative et didactique du français*. Lausane : Delachaux et Niestlé.

Bednarz, N. et al.1999. Que pensent les futurs enseignants du primaire et du secondaire de leur future profession ?. In : *L'enseignant un professionnel*. Québec : PUQ.

Bonniol, J-J., Vial, M. 1997. *Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs avec des commentaires*. Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a.

Bouteflika, Y. 2010. *Formation des enseignants de F.L.E du primaire en Algérie « Retour réflexif sur la formation et la professionnalisation »*. Thèse de doctorat. Université d'Oran Es-Sénia.

Campanal, F. 2007a. Analyse réflexive et autoévaluation dans la formation des enseignants: quelle relation ?. In : *Evaluation et développement proessionnel*. Paris: L'Harmattan.

Campanal, F. 2007b. Evaluation réflexive en formation professionnelle et évaluation interactive dans les classes. In : *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Paris: De Boeck supérieur

Chabane, J-C., Dezutter, O. 2011. Quelques pas de plus vers la compréhension de la professionnalité enseignante. In : *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français Quelle improvisation professionnelle* ? Bruxelles : Groupe De Boeck s.a.

Commission des communautés européennes. 2007. Améliorer la qualité des études et de la formation des enseignants. Communication de la commission au conseil et au parlement européen.

Commission nationale des programmes. 2005. Projet de programme 2AS.

Cuq, J.P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle. Paris : CLE international.

De Ketel, J.-M. 2010. « Ne pas se tromper d'évaluation ». *Revue Française de Linguistique appliquée*, n°1, p. 25-37.

Esterle, M. 2018. *Où va la formation des enseignants? Des IUFM aux EPSE. Chronique d'un passage tourmenté*. Paris: Pétra.

Gagnon, R., Monnier, A., et al. 2014. « L'évaluation dans la formation à l'enseignement de la production écrite; l'exmple suisse romand ». *Pratiques*, n° 161-162, p. 1-19.

Goffin, C., Fagnant, A. 2017. « Faire vivre une expérience d'évaluation mutuelle en formation initiale: quelle transposition vers les pratiques d'enseignement projetées ? ». *Contextes et Didactiques*, n° 9, p. 46-59.

Hadji, C. 2102. *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages L'autorégulation, une voie pour la réussite solaire*. Montrouge : ESF éditeur.

Jonnaert, P., Moussadak, E. et al. 2009. *Curriculum et compétence un cadre opérationnel*. Bruxelles : De Boeck.

Jorro, A. 2000. *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Paris : De Boeck.

Kaci, T. 2003. *Réflexion sur le système éducatif*. Alger : Casbah.

Lafortune, L. 2008. Des moyens de porter un jugement d'évaluation et des constatations : principales conclusions de l'étude québécoise. In : *Jugement professionnel en évaluation Pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec : Presses de l'université du Québec.

Lafortune, L. et al. 2008. La pratique réflexive dans la formation à l'enseignement : un regard sur le socioconstructivisme, la métacognition et le jugement critique. In : *L'enseignant un professionnel*. Québec : PUQ.

Maroy, C. 2009. Régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement et travail enseignant. In : *Evaluations en tension*. Paris : De Boeck Supérieure.

Missoum Hassane, B. 2019. *L'évaluation formative des productions écrites des élèves de classe de 3e année secondaire langues étrangères à travers les pratiques enseignantes*. Thèse de doctorat, Université de Abdelhamid Ibn Badis – Mostaganem.

Mottier Lopez, L. 2015. « Evaluation- régulation interactive : étude des structures de participation guidée entre enseignant et élèves dans le problème mathématique ». *Mesure et évaluation en éducation,* n° 1, p.89-120.

Mougenot, L., Dugas, E. 2014. Formation et pratique des enseignants. Regard porté sur l'évaluation en EPS. *Spiral-E. Revue de recherches en éducation*, supplément électronic, n° 53, p. 67-83.

Nunziati, G. 1990. « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice ». *Cahiers pédagogiques*, n° 280, p. 47-64.

OCDE/CECRI. 2001. « Apprendre au XXIe siècle, innovation et politiques », Conférence internationale OCDE.

Ousseur, F. 2014. « Le rôle de la situation d'intégration dans l'acquisition du langage écrit : quel transfert de compétences et quelle place pour l'évaluation ? ». *Didacstyle,* n° 6, p.132-167.

Perréard Vité, A.. et al. 2009. Quand l'évaluation formative des enseignements devient source de dévelopement professionnel et institutionnel. In : *Evaluation en tension.* Bruxelle: De Boeck supérieur.

Perron, M., Lessard, C., Bélanger, P.W., Thérien, M. 1993. « La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit ? ». *Revue des sciences de l'Éducation,* 19(1), p. 5-32.

Querrien, D. 2017. *Influence d'une formation continue sur les croyances, les représentations et les pratiques d'enseignants et de conseillères pédagogiques à l'égard de l'intégration des élèves allophones.* Thèse de doctorat. Université de Laval.

Van der Maren, J.-M. 2008. « La formation à la recherche des enseignants au Québec Un témoignage, le cas de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal ». *Recherche et Formation*, n° 59, p. 75-88.

Van Der Maren, J-M. 2004. *Méthodes de recherché pour l'éducation. Education et formation. Fondements.* Montréal: Les presses de l'Université de Montréal.

Vial, M. 2004. Former, est-ce faire acquérir des coméptences? Que faire des malentendus autour d'une notionpourtant incontournable ? Conférence Journées pédagogiques de l'école de Mines, Nancy. p. 1-16.

Wiliam, D. 2010. Le rôle de l'évaluation formative dans les environnements efficaces. In : Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique. OCDE.

Ziane, N. 2014. « L'évaluation des compétences : quand la pédagogie du projet et l'approche par les compétences modifient les fonctions de l'évaluation ». *Didacstyle,* n° 6, p. 206-225.

**Note**

1. Les deux auteurs ont élaboré le plan de l'article et ses objectifs. Par la suite, chacun a pris en charge un ou plusieurs points. Par exemple, le point intitulé « L'enseignement-apprentissage du français au lycée » a été totalement pris en charge par Monsieur Hammoudi ; celui portant sur l'apprentissage de la réflexivité a été du ressort de Madame Boudechiche.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

**Synergies Algérie n° 30** - 2022 p. 61-78

GERFLINT
ISSN 1958-5160
ISSN en ligne 2260-5029

# L'évaluation de la compétence scripturale au collège de l'enseignement moyen en Algérie : entre théorie et pratiques enseignantes

**Mounir Karek**
Université 20 août 1955 Skikda. Algérie
m.karek@univ-skikda.dz
https://orcid.org/0000-0003-3511-2558

Reçu le 26-10-2021 / Évalué le 03-02-2022 / Accepté le 30-05-2022

**Résumé**

L'évaluation est une composante motrice d'une importance cruciale dans le domaine de l'enseignement/apprentissage. À l'écrit, elle devient de plus en plus difficile parce que le texte s'explique par des processus et des opérations mentales gérés par des connaissances déclaratives, des connaissances procédurales et des connaissances linguistiques. Cette étude vise à dépister les pratiques enseignantes en matière d'évaluation des écrits des élèves du collège de l'enseignement moyen en Algérie. Contrairement à ce qu'affirment les nouvelles recherches en didactique de l'écrit, elle montre que les enseignants du cycle moyen portent leur intérêt sur des textes à l'état final et non sur des textes en cours de production.

**Mots-clés :** évaluation, production écrite, enseignement/apprentissage, pratiques enseignantes

**تقييم الكفاءة الكتابية في المدرسة الإعدادية في الجزائر: بين النظرية وممارسات التدريس.**

**ملخص**

التقييم عنصر مهم جدا في عملية (التعليم / التعلم). ويصبح هذا الأمر في الكتابة أكثر صعوبة، لأن النص يتم شرحه من خلال العمليات العقلية التي تدار من خلال المعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية والمعرفة اللغوية. تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الممارسات التعليمية في تقويم كتابات طلاب المرحلة الإعدادية في الجزائر. على عكس ما تُظهره البحوث الجديدة في تعليم الكتابة، فإنه يُظهر أن المعلمين في مرحلة التعليم المتوسطة يهتمون بالنصوص في الحالة النهائية وليس بالنصوص في طور الإنتاج.

**الكلمات المفتاحية :** التقييم ، الإنتاج الكتابي ، التدريس / التعلم ، ممارسات التدريس

**The assessment of scriptural competence at the middle school college in Algeria: between theory and teaching practices**

**Abstract**

Assessment is a crucially important driving force in the field of teaching and learning. In writing, it becomes more and more difficult because the text is explained by

mental processes and operations managed by declarative knowledge, procedural knowledge, and linguistic knowledge. This study aims to identify teaching practices in the assessment of the writings of middle school pupils in Algeria. Contrary to what new research on didactics of writing contends, this study shows that middle school teachers focus on texts in their final state and not on texts in the production process.

**Keywords:** assessment, written production, teaching / learning, teaching practices

**Introduction**

Le cycle moyen en Algérie, qui s'étend sur quatre années d'étude, est reparti en trois paliers. Le premier comprend la première année, le deuxième palier inclut la deuxième et la troisième année, enfin le troisième palier comprend la quatrième année. L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, dont les principes sont les mêmes durant tout le cycle, s'inscrit dans le cadre de la pédagogie de projet où les apprentissages sont centrés sur l'apprenant : les savoirs, savoir-faire et savoir-être sont construits consciemment par l'apprenant qui en est le principal acteur.

En matière de production écrite, au terme du premier palier, l'apprenant sera capable de produire, en convenance avec la situation de communication, des textes à visée explicative. À la fin du deuxième palier, il sera capable de rédiger des textes narratifs et des textes descriptifs. À la fin du troisième palier, il sera capable d'écrire des textes à finalité argumentative. Ainsi, toutes les activités proposées dans les manuels scolaires visent à installer une compétence scripturale chez l'apprenant qui relève des types de textes cités.

Tout le long du cursus du cycle moyen, l'apprenant est soumis à différents types d'évaluations : des évaluations avant les apprentissages pour diagnostiquer son niveau, voire ses prérequis sur la base desquels l'enseignant élabore les objectifs de ses enseignements, des évaluations pendant les apprentissages qui serviront l'enseignant à identifier les apprenants en difficulté et leurs lacunes, afin qu'il puisse y remédier, enfin des évaluations à la fin des apprentissages permettant de reconnaitre le degré des acquis de l'apprenant et de les certifier sous forme de résultats.

Sans doute, l'évaluation est envisagée comme un outil d'appréciation et un moyen très utile à la didactique de la compétence scripturale, parce qu'elle aide l'enseignant à diriger ses démarches d'enseignement, tirer ses conclusions et faire le choix des exercices de remédiations en lui fournissant les données lui permettant d'identifier ce qui ne va pas. Hadji (1997) le confirme quand il mentionne que l'évaluation scolaire, dont le rôle est de recueillir les informations sur les savoirs,

les compétences et les comportements de l'apprenant, contribue à la réussite scolaire. Cependant, les enseignants conçoivent-ils l'évaluation de la production écrite suivant ces différents angles ?

Dans leurs témoignages, les enseignants du cycle moyen révèlent qu'à l'origine, trois causes principales conduisent l'apprenant à l'échec en production écrite : son niveau linguistique, sa négligence et son inattention envers les activités correspondantes à l'enseignement/apprentissage de la compétence scripturale et les programmes officiels (Karek, Boudechiche, 2017). Les enseignants mentionnés omettent leur apport dans cet échec qui se manifeste dans leurs pratiques enseignantes en général et leurs pratiques évaluatives en particulier. Ces dernières deviennent de plus en plus difficiles dans le domaine de l'écrit parce qu'il s'agit d'évaluer des connaissances procédurales, des connaissances linguistiques et des connaissances déclaratives.

Ainsi, l'objectif principal de cette recherche est de dépister les pratiques évaluatives des enseignants du cycle moyen en Algérie en matière de production écrite, en essayant de répondre à un ensemble de questions, lesquelles :

- Y a-t-il un rapport entre les pratiques évaluatives des enseignants et l'évaluation théoriquement définie ?
- Est-ce qu'ils évaluent des textes en cours de production ou des textes à un état final ?
- Quels sont les critères-objectifs évalués dans les textes des apprenants du cycle moyen ?

Comme hypothèses répondant à ces questions, nous suggérons que l'évaluation de l'écrit serait conçue beaucoup plus pour certifier et pour classer les apprenants au sein du groupe. Elle ne favoriserait pas l'enseignement/apprentissage de la production écrite, car les enseignants du cycle moyen évaluent des textes à l'état final, voire leurs évaluations ne sont plus focalisées sur les aptitudes, les comportements, les démarches et les stratégies d'apprentissages déployés par l'apprenant pendant l'activité d'écriture, par conséquent elles ne les conduiraient pas à remettre en question l'ensemble du processus d'écriture.

## 1. La production écrite : un acte signifiant

De nos jours, la production écrite n'est plus conçue comme un exercice où seront évaluées des activités relatives à la langue étudiée. Elle est vue comme un acte signifiant par lequel l'apprenant partage ses sentiments, ses idées, ses intérêts et ses préoccupations avec d'autres. Elle est devenue un moyen qui lui permet

d'agir et interagir au sein de la société. Toute production écrite est un acte de communication entre un auteur et des destinataires. De cet acte de communication émanent les caractéristiques du texte produit. Cette nouvelle conception de la didactique de l'écrit a changé les représentations envers la didactique de la compétence scripturale. À cet égard, enseigner l'écrit ne consiste pas à faire réfléchir sur le fonctionnement de la langue ou bien produire des énoncés hors contextes, enseigner l'écrit, comme le mentionne (Moirand, 1979), c'est faire apprendre à communiquer par et avec l'écrit.

**2. La production écrite : un ensemble de processus et d'opérations mentales**

Les recherches montrent que l'écriture s'explique par trois ensembles de processus gérés par des opérations mentales et non pas seulement par un produit : le texte achevé. Garcia-Debanc, Lebrun et Mas (1984 : 8) avancent à ce propos que :

> *Le texte n'est pas une accumulation de phrases, mais une unité complexe […] dont les structures peuvent être analysées à des niveaux différents (macrostructure et microstructure).*

Dans le même contexte, Deshènes (1988 : 98) précise que :

> *Écrire un texte ; c'est tracer des lettres, des mots, des phrases, mais aussi et surtout c'est élaborer un message qui veut transmettre la pensée de l'auteur et informer correctement le récepteur. Écrire implique donc nécessairement tout un travail cognitif d'élaboration et de structuration de l'information qui est le résultat de l'interaction entre la situation d'interlocution et le récepteur.*

Selon (Hayes, Flower, 1980, 1986), (Flower, Hayes, 1980), (Garcia-Debanc, 1990) et d'autres chercheurs, les trois ensembles de processus sont la planification, la mise en texte et la révision.

La planification est un ensemble d'opérations mentales qui fonctionnent d'une manière récursive : le scripteur recherche des informations conceptuelles de la mémoire à long terme, de son entourage et/ou de ses expériences vécues. Il les élabore, les réorganise et essaye de construire des représentations sur son destinataire pour adapter son texte. Il conçoit ensuite un plan et sélectionne les éléments linguistiques qui l'aideront pendant la mise en texte. Pour (Garcia-Debanc, 1986) cité par (Mas, 1991 : 27) :

> *Les opérations de planification consistent à définir le but du texte [...] et établir un plan guide de l'ensemble de la production.*

La mise en texte, c'est la mise en mots, en phrases et l'articulation des phrases entre elles. Elle est l'élaboration du message linguistique. Pendant l'exécution de la mise en texte s'opèrent les traitements orthographiques, lexicaux et grammaticaux, voire l'établissement de la cohésion.

La révision est la relecture du texte par le scripteur dans le but de l'évaluer en fonction des objectifs fixés auparavant. Durant ce processus, le scripteur agit comme un lecteur sur son texte, il effectue des relectures, des ratures, des ajouts d'informations et de mots, des réécritures afin d'adapter ce qu'il a écrit avec le texte qu'il a l'intention d'écrire. La révision se réalise sur les deux plans : forme et contenu.

Ce sont ces processus rédactionnels qui différencient généralement le rédacteur expert du rédacteur novice : le rédacteur expert exploite les processus rédactionnels d'une manière récursive, alors que le rédacteur novice les investit d'une façon linéaire. Chez le scripteur expert, la révision s'effectue au niveau mental (Piolat, Roussey, 1994). Alors que chez le scripteur novice la révision est rare, il ne revient pas sur son texte et quand il le fait, les modifications qu'il apporte portent habituellement sur les aspects les plus superficiels. Les processus rédactionnels et les opérations mentales qui les gèrent relèvent des connaissances procédurales. Il est nécessaire de centrer l'enseignement/apprentissage de la compétence scripturale sur l'ensemble de ces processus et les démarches suivies par l'apprenant lors de leur gestion pour le conduire vers l'expertise rédactionnelle. Généralement, ce type de connaissances n'est pas pris en considération pendant l'évaluation de la production écrite. Les enseignants mettent le focal beaucoup plus sur les connaissances linguistiques représentées par la traduction des idées et leur reformulation, sur les connaissances déclaratives représentées dans la reconnaissance du type du texte et ses caractéristiques et les idées et leurs pertinences.

### 3. L'évaluation : types, composantes et objectifs

Selon (Cardinet, 1988), l'évaluation fournit des informations à différents destinataires dans le but de :

- Faire évoluer les décisions relatives à l'apprentissage de chaque apprenant
- Renseigner les parents et l'apprenant sur sa progression
- Rendre compte des certificats nécessaires à l'apprenant et à la société
- Faire évoluer la qualité de l'enseignement en général

De cette diversité des objectifs et des destinataires dépendent les types de l'évaluation. En effet, l'évaluation est dite diagnostique quand l'objectif assigné est de construire une représentation sur les savoirs, les savoir-faire, les forces et les faiblesses de l'apprenant envers le contenu à transmettre. Dans ce cas, l'évaluation,

comme le mentionne (Tagliante, 1991 : 14) : « sert à informer l'enseignant pour conduire son enseignement et l'adapter ». L'évaluation diagnostique se déroule toujours au début des apprentissages.

L'évaluation est formative quand elle se pratique concomitamment aux apprentissages pour permettre à l'apprenant de remédier à ses erreurs et ses lacunes peu après leurs apparitions et avant qu'il ne s'engage un processus cumulatif. Le but de cette évaluation est de guider l'apprenant pour lui faciliter ses progrès, voire orienter l'enseignant vers les changements, les réajustements et les modifications des attitudes, soit à l'égard de son enseignement, soit à l'égard de son évaluation. L'évaluation formative guide donc l'apprenant tout le long de ses apprentissages afin de comparer ses performances à un seuil de réussite fixé à l'avance. Elle est aussi un moyen qui assure une communication très efficace entre l'enseignant et l'apprenant.

En production écrite, c'est dans une démarche d'évaluation formative que se construisent les savoirs relatifs à la compétence scripturale. Face à une situation d'écriture, l'apprenant et l'enseignant explicitent les composantes de la tâche, ses enjeux et ses contraintes, ils repèrent les problèmes et élaborent des stratégies pour les résoudre. L'évaluation formative met l'analyse et le traitement des problèmes d'écriture au centre du processus d'apprentissage. Elle est pour la didactique de l'écrit, un moyen et un outil d'observation, de détermination des constats et de remédiations.

L'évaluation sommative intervient à la fin des apprentissages. Elle vise le produit de l'activité d'un apprenant. Elle ne s'intéresse qu'aux résultats. Son but est de dresser l'inventaire qui situe l'apprenant par rapport à une norme ou à des critères installés pour la certification des diplômes, le passage dans une classe supérieure, etc. Les destinataires de l'évaluation sommative sont l'institution scolaire et la société.

Pour ce qui est de l'autoévaluation, elle est un dialogue de soi en soi (Nunziati, 1990). Allal (1993) et Vial (1997) la conçoivent comme une réflexion métacognitive qui engage des autorégulations en se posant des questions. Allal (1993) distingue trois types de modalités d'organisation de situation d'autoévaluation :

- L'autoévaluation au sens propre : le sujet contrôle son travail à l'aide d'une grille de référence.
- Les évaluations mutuelles réciproques : les critères sont établis par l'enseignant ou par des pairs ou en commun.
- Les co-évaluations : il s'agit d'engager un dialogue entre l'enseignant et les apprenants entre les différentes appréciations.

L'objectif de l'autoévaluation est de construire des instruments qui permettent à l'apprenant de s'impliquer de manière responsable dans l'acte d'apprendre.

Trois composantes organisent l'évaluation : le résultat de l'apprentissage, les activités mentales qui conduisent aux résultats et la valeur du résultat.

- Le résultat est l'ensemble des comportements qui facilitent l'examen des savoirs et savoir-faire de l'apprenant.
- La valeur du résultat est la composante traduisant le résultat de l'évaluation.

Dans le domaine de l'écrit, l'évaluation est un moyen de communication et de négociation ; elle est aussi un échange entre l'enseignant et l'apprenant sur un objet d'étude particulier qui est le texte à produire. Ce dernier passe par des reformulations qui mobilisent des opérations intellectuelles simultanées et interactives dans un contexte bien déterminé, le plus souvent une salle de classe.

L'objectif de l'évaluation en production écrite est d'améliorer, corriger et réajuster les cheminements didactiques afin d'emmener l'apprenant à acquérir des compétences scripturales qui lui permettent de résoudre des situations problèmes dans des contextes bien déterminés. Ainsi, l'évaluateur ne tient pas seulement compte du texte achevé ; il est nécessaire de se pencher sur l'évaluation des activités mentales qui se composent de tous les processus intellectuels, cognitifs et culturels qui peuvent se manifester implicitement ou explicitement et qui sont indispensables à la réussite du texte, car ce sont ces activités qui permettent les apprentissages et la mise en œuvre des compétences, seule leur maitrise permet de parvenir aux objectifs attendus. Quels sont donc les critères d'évaluation d'une production écrite ?

**4. Critères d'évaluation de la compétence scripturale**

Les critères d'évaluation, une fois qu'ils sont précisés, organisés et hiérarchisés dans une démarche d'évaluation formative, aide à atteindre les objectifs d'enseignement-apprentissage.

Pour ce qui est de la production écrite, les critères d'évaluation s'élaborent, en premier lieu, selon la diversité des formes et des contenus des textes écrits. Ensuite, leurs visées se déterminent suivant les différents types de textes. Puis la complexité du tissu textuel se définit par les mots, les phrases, les relations entre les phrases et le texte en général.

Le groupe (EVA 1991), bien que ses travaux soient peu anciens et réalisés dans le contexte de l'école primaire, a pu définir les critères de réussite d'un texte achevé qui peuvent s'appliquer dans notre contexte (2e et 3e années moyennes) qui cible la

production de textes cohérents à visées narrative ou descriptive. Ces critères sont formulés sous forme de questions qui permettent d'interroger le texte et d'élaborer des outils d'évaluation. Ils sont divisés en trois unités : texte dans son ensemble, relations entre phrases et phrases qui offrent une analyse du texte selon quatre points de vue : pragmatique, sémantique, morphosyntaxique et aspect matériel.

Pour l'unité texte dans son ensemble, du point de vue pragmatique, il s'agit d'évaluer l'intérêt qu'offre le scripteur à la situation d'énonciation (qui parle ? À qui ? Pour quoi faire ? Etc. et le choix du type d'écrit qui dépend de la visée souhaitée (raconter, argumenter, expliquer, etc.). Du point de vue sémantique, il s'agit d'étudier la pertinence et la cohérence des idées. Du point de vue morphosyntaxique, il est question d'étudier le mode d'organisation par rapport au(x) type(s) de textes, et la pertinence du système temporel. Enfin, du point de vue matériel, il s'agit d'analyser le support utilisé avec son organisation.

En ce qui concerne l'unité relations entre phrases, du point de vue pragmatique, il est question d'étudier le choix des organisateurs textuels et leur adéquation avec le type du texte choisi. Aussi, il s'agit d'examiner le guidage du rédacteur dans le texte en étudiant la cohérence thématique, l'enrichissement et la progression de l'information. Du point de vue sémantique, il est question d'étudier la cohérence sémantique et les substituts qui l'assurent, de même que l'articulation entre les phrases et les propositions. Du point de vue morphosyntaxique, il est question d'évaluer la maitrise de la syntaxe et le respect de la concordance des temps et des modes. Du point de vue matériel, il s'agit d'analyser le découpage du texte en paragraphes et son effet sur le lecteur, ainsi que les titres, les sous-titres et la ponctuation.

Quant à l'unité phrase, du point de vue pragmatique, il s'agit d'évaluer les constructions des phrases et leur correspondance avec le type d'écrit. Du point de vue sémantique, il est question d'analyser le choix du lexique. Alors que du point de vue morphosyntaxique, il s'agit d'examiner les fautes de conjugaison, de grammaire et d'orthographe, de voir également si la phrase est syntaxiquement correcte ou non. Enfin, du point de vue matériel, il s'agit d'analyser la maitrise de la ponctuation à l'intérieur de la phrase et la lisibilité de l'écriture.

Il est à rappeler que l'objectif de ce travail de recherche est de dépister les pratiques évaluatives des enseignants du cycle moyen en Algérie en matière de production écrite et de montrer s'ils évaluent des textes en cours de production ou des textes à l'état final.

**5. Cadrage méthodologique**

Pour répondre aux questions avancées au départ, une enquête a été conduite auprès de soixante-dix-sept (77) enseignants[1] de FLE du collège de l'enseignement moyen exerçant dans la wilaya de Skikda, une des grandes villes d'Algérie située au nord-est du pays sur le littoral de la mer méditerranée. Ces enseignants n'ont pas suivi la même formation, ils sont issus de trois écoles différentes :

- Trente-huit (38) enseignants ont suivi des études universitaires en langue et littérature française parachevées par un diplôme de licence dans la filière, appelés désormais enseignants E UNIV.
- Quinze enseignants (15) ont suivi leurs études à l'école normale supérieure, appelés désormais enseignants E ENS.
- Vingt-quatre (24) enseignants ont fait l'institut technologique de l'éducation, appelés désormais enseignants E ITE.

L'enquête a été conduite au moyen d'un questionnaire anonyme afin d'assurer des réponses sans gêne ni repli. Il compte huit (8) questions partagées entre questions fermées, ouvertes et semi-dirigées.

**Question n° 1** : Quel type d'évaluations exercez-vous pour évaluer les productions de vos apprenants ?
L'évaluation formative - L'évaluation sommative - et/ou l'autoévaluation.
Évaluer un texte en cours de production ne s'opère que par le biais de l'évaluation formative, parce qu'elle se pratique au fur et à mesure des apprentissages. C'est pourquoi ce type est le plus visé dans cette recherche. À propos de cette évaluation (De Landsheere, 1992) dit :

*Son objectif [l'évaluation formative] est de montrer à l'enseignant comme à l'apprenant, le degré de maitrise atteint, voire où et en quoi l'apprenant éprouve des difficultés d'apprentissage pour changer les stratégies et les pistes qui permettent la progression.*

**Question n° 2** : Quels sont les critères que vous évaluez dans une production écrite ?
Il est à rappeler qu'il a été mentionné plus haut que le groupe (EVA, 1991) a dressé un tableau des critères de réussite d'un texte déjà produit. Reste à savoir seulement si ces critères font l'objet d'un enseignement/apprentissage ou si les enseignants ne recourent à ces critères que pendant l'évaluation sommative.

**Question n° 3 :** Ces critères sont-ils explicités pour les apprenants ?
Les critères d'évaluations, une fois explicités, orientent l'apprenant pendant la rédaction et l'incitent à construire facilement une image sur son destinataire.

De même, ils changent sa représentation envers son écrit, comme ils le conduisent à l'activation du processus de révision afin d'adapter le texte à ces critères.

**Question n° 4** : Si oui comment faites-vous pour les expliciter ?
Cette question renseigne sur la stratégie utilisée par l'enseignant pendant l'enseignement/apprentissage de la production écrite. Il peut clarifier les critères d'évaluation dans la consigne, comme il a la possibilité de les évoquer sous forme de conseils, ou bien encore il peut les transmettre pendant l'exécution de la tâche d'écriture sous forme de remarques qu'il présente aux apprenants.

**Question n° 5** : Quels outils utilisez-vous pour évaluer les productions des apprenants ?
Les outils d'évaluation désignent les grilles d'évaluation, les commentaires, les notes, les observations de l'enseignant, etc. L'enseignant est appelé à éclaircir ses choix pour tel ou tel outil. Pour (Veslin, Veslin, 1992), les commentaires dirigent les démarches d'apprentissage des apprenants. Hadji (2000) est d'avis que les grilles d'évaluation établissent le rapport entre ce qui est attendu et ce qui est écrit. C'est pourquoi elles sont nécessaires pour l'évaluateur. Le même auteur pense que l'évaluation ne se traduit pas par des notes mais par des mots.

**Question n° 6** : L'autoévaluation est-elle pratiquée par les apprenants ?
L'autoévaluation et un signe de déclenchement du processus de révision. Elle ne peut avoir lieu que lorsque le rédacteur fait des retours, des révisions, des contrôles sur son texte pour vérifier si les objectifs d'écriture sont atteints. Toute autoévaluation conduit à des réécritures du texte en vue de l'améliorer.

**Question n° 7** : Aidez-vous les apprenants à détecter ce qui ne va pas dans leurs textes ?
Aider l'apprenant à identifier ce qui ne va pas dans son texte l'incite à réfléchir sur son texte et repenser complètement son travail. Ainsi, il prend le statut d'un lecteur qui porte des regards critiques sur un texte en cours de production. Corolairement, l'enseignant se préoccupe beaucoup plus d'un texte en cours de production au lieu d'un texte achevé.

**Question n° 8** : Exprimez-vous l'évaluation par une note, une appréciation, une observation ou autre ?
Exprimer l'évaluation, c'est porter un jugement sur le texte final. Toutefois, l'enseignant ne peut l'exprimer qu'après avoir pris une position envers la progression ou l'état de la réalisation des apprentissages. Ainsi, la manière par laquelle l'enseignant exprime l'évaluation est très importante.

L'analyse des réponses à ces questions a abouti aux résultats suivants.

## 6. Conceptions enseignantes de l'évaluation de l'écrit au cycle moyen

**Question n°1**

Les réponses des trois catégories d'enseignants montrent que ces derniers font appel à tous les types d'évaluation. Un nombre assez important des enseignants les exerce parfois concomitamment. Par contre, d'autres se satisfont d'un seul type d'évaluation.

Les résultats montrent aussi une discordance dans leurs pratiques évaluatives bien qu'ils travaillent au sein des mêmes établissements. En ce qui concerne l'évaluation sommative exercée seule, elle est beaucoup plus pratiquée par les enseignants E ENS avec un taux de 18, 75 %, suivis des enseignants E UNIV avec un pourcentage de 7,89 %, enfin les enseignants E ITE avec un pourcentage de 04,34 %. Dans leur totalité, les enseignants enquêtés qui mettent en pratique uniquement ce type d'évaluation atteignent un taux de 9,09 %. L'évaluation formative est utilisée seule surtout chez les enseignants E UNIV avec un coefficient de 21,05 %, suivis par les enseignants E ITE avec un pourcentage de 17,39 %, enfin les enseignants E ENS avec un taux de 12,5 %. Dans leur ensemble, 18,18 % des enseignants interrogés se servent de ce type d'évaluation pour évaluer les productions écrites. L'autoévaluation, quant à elle, est employée seule beaucoup plus chez les enseignants E ENS avec un pourcentage de 43,75 %, suivis par les enseignants E UNIV avec un coefficient de 34,21 %, enfin les enseignants E ENS avec un taux de 26,08 %. Ainsi considérés dans leur totalité, 33,76 % des enseignants enquêtés recourent à l'autoévaluation.

Un certain nombre d'enseignants font appel simultanément à deux types d'évaluation soit l'évaluation sommative et l'évaluation formative. Les résultats montrent que les enseignants E ENS n'en font pas partie, par contre 10,52 % des enseignants E UNIV et 08,69 % des enseignants E ITE comptent sur ces deux types d'évaluation, en les considérant dans leur ensemble, seulement 7,79 % des enseignants enquêtés pratiquent en même temps l'évaluation sommative et l'évaluation formative.

Les résultats montrent aussi que les enseignants E ENS ne pratiquent pas simultanément l'évaluation formative et l'autoévaluation tandis que 10,52 % des enseignants E UNIV et 17,33 % des enseignants E ITE les emploient dans leurs pratiques évaluatives, corollairement 10,38 % des enseignants enquêtés recourent à ces deux types d'évaluation en même temps. Enfin, les mêmes résultats témoignent que les enseignants E ENS ne mettent pas en œuvre les trois types d'évaluation (évaluation formative, évaluation sommative et autoévaluation) en même temps, alors que 2,63 %des enseignants E UNIV et 8,69 % des enseignants E ITE le font, dans ce cas 03,89 % des enseignants interrogés pratiquent ces trois types d'évaluation concomitamment. Il est à mentionner que 10,38 % des enseignants n'ont pas répondu à cette question.

Comme il a été stipulé plus haut, chaque type d'évaluation dépend du destinataire de l'évaluation et des objectifs fixés. Ainsi, pour réguler les enseignements/apprentissages où l'évaluation est destinée à l'enseignant pour le renseigner sur les apprenants en difficulté, sur le cheminement de l'apprenant et sur l'état d'avancement de ses apprentissages, voire pour l'enseigné dont l'objectif est de l'orienter pour atteindre les objectifs préétablis et de le renseigner sur ses conduites, peu d'enseignants enquêtés (40,24 %) recourent à l'évaluation formative qui répond à ces objectifs. Quant à l'autoévaluation qui conduit l'apprenant à la révision de son texte et de le redresser selon le référent préétabli, qui lui permet de suivre ses acquisitions et ses progrès et qui l'incite à contrôler s'il a atteint les critères de réussite de son texte, elle est peu pratiquée par les enseignants interrogés (54,52 %).

**Question n°2**

Selon les réponses des enseignants enquêtés à la deuxième question, plusieurs paramètres fondent les critères d'évaluation des productions écrites des apprenants du collège de l'enseignement moyen en Algérie. Certains critères sont partagés entre les trois catégories des enseignants interrogés, d'autres ne le sont pas.

Le fonctionnement de la langue ; c'est-à-dire tout ce qui est grammaire, orthographe, conjugaison, etc. est le premier critère qui préoccupe les enseignants (87,5 % des enseignants E ENS, 84,21 % des enseignants E UNIV et 65,21 % des enseignants E ITE). Dans leur ensemble, 79,72 % des enseignants enquêtés se penchent en premier lieu sur ce critère. Le deuxième paramètre mis en valeur par les enseignants interrogés est la cohérence textuelle ; successivement, 84,21 % des enseignants E UNIV, 81,25 % des enseignants E ENS, 47,82 % des enseignants I ITE prennent en considération ce critère pendant leurs évaluations des écrits des apprenants. Dans leur totalité, 72,72 % des enseignants interrogés s'intéressent au critère cité. Le troisième paramètre auquel les enseignants portent attention est le respect du thème demandé dans la consigne. Ce dernier attire consécutivement l'attention de 65,78 % des enseignants E UNIV, 62,25 % des enseignants E ENS et 34,78 % des enseignants E ITE. Dans leur intégralité, 55,84 % des enseignants enquêtés tiennent compte du critère cité.

Peu d'enseignants examinent la pertinence des idées (24,67 %), la mise en page (10,38 %) et la ponctuation (6,49 %). Les résultats montrent aussi que la pertinence des idées et l'emploi du temps des verbes dans les productions des apprenants n'intéressent que les enseignants E UNIV et les enseignants E ITE. Le respect de la consigne est pris en considération uniquement par les enseignants E ITE.

La discordance dans les choix des critères d'évaluation montre qu'ils se font d'une façon aléatoire et ne sont pas basés sur des fondements théoriques issus des travaux menés en didactique de l'écrit. Des critères sont communs à tous les enseignants, d'autres sont propres à une ou deux catégories des enseignants enquêtés. Pourtant, plusieurs travaux de recherche en didactique de l'écrit ont abordé le domaine de l'évaluation des productions écrites. Ces travaux montrent que les critères d'évaluation en production écrite s'élaborent suivant la diversité des formes et des contenus des textes écrits, leurs visées déterminées par les différents types d'écrits, la complexité du tissu textuel défini par les mots, enfin les phrases, les relations entre les phrases et le texte intégral.

Les réponses à cette question montrent aussi que l'intérêt des enseignants est focalisé surtout, sur les critères de réussite du texte achevé et non pas sur les critères de sa réalisation qui n'apparaissent plus dans leurs réponses. Les critères de réalisation qui servent la rédaction d'un texte et qui peuvent être évalués sont : l'identification du type du texte à rédiger et ses caractéristiques, la planification des idées et leurs pertinences, leurs traductions linguistiques et leurs reformulations ainsi que la mise en texte, la révision et la réécriture. D'ailleurs, la phase durant laquelle une grande majorité des apprenants se heurtent à des difficultés est bel et bien la planification.

**Question n° 3**

Les réponses à la question n°3 attestent que 86,85 % des enseignants E UNIV, 60,86 % des enseignants E ITE et 75 % des enseignants E ENS explicitent les critères d'évaluation aux apprenants ; dans leur ensemble 76,62 % des enseignants enquêtés précisent les critères d'évaluation avant la production du texte. Les différences dans les résultats obtenus pour cette question apparaissent chez les trois catégories d'enseignants interrogés. Elles semblent plus manifestes entre les enseignants E UNIV et les enseignants E ITE. 19,48 % des enseignants enquêtés ne précisent pas les critères de réussite du texte aux apprenants. Quand les critères d'évaluation sont clarifiés pour l'apprenant, surtout quand ce dernier participe à leur élaboration, ils lui permettent de se représenter les savoirs à construire et les savoirs à apprendre et les comparer avec ce qu'il a appris. Ils lui définissent les cadres d'analyse de sa production et les références qui lui servent d'appuis pour progresser dans son travail d'écriture.

**Question n° 4**

Les résultats affirment que les enseignants explicitent les critères d'évaluation aux apprenants de différentes manières. Une grande partie d'entre eux (68,5%) consacre une séance qu'ils appellent *séance de préparation de l'écrit*. Durant cette séance qui dure une heure, l'enseignant essaye de donner un caractère social à

la production des apprenants en créant une situation-problème que ces derniers peuvent rencontrer dans leur vie courante. À partir de cette situation-problème, l'apprenant rédige son texte. Une fois que cette situation est créée, l'enseignant négocie avec les apprenants les critères de réussite du texte à rédiger, ces critères de réussite constituent eux-mêmes les critères d'évaluation. D'autres (18%) mentionnent qu'ils les précisent en même temps que l'explication de la consigne d'écriture. D'autres encore, d'un taux de (10%), le font par le biais d'exemples, etc. Les autres enseignants (3,5 %), plus précisément les enseignants E ITE, explicitent les critères d'évaluation selon les pratiques qu'ils jugent plus conformes. Ainsi, certains les précisent pendant les explications qui suivent la consigne, d'autres par des exemples, d'autres encore disent qu'ils organisent des séances spécifiques pour l'explicitation des critères d'évaluation, etc.

**Question n° 5**

Les résultats équivalents aux réponses à cette question affirment qu'un nombre important des enseignants enquêtés se sert beaucoup plus des grilles lors de l'évaluation des productions écrites des apprenants. 27,27 % recourent aux grilles d'évaluation employées seules, 48,05 % utilisent des grilles d'évaluation avec des notes chiffrées et 07,79 % font appel aux grilles d'évaluation, aux notes chiffrées et aux commentaires. Une équivalence entre les réponses des trois catégories d'enseignants enquêtés est nettement remarquée. Les différences apparaissent surtout chez les enseignants qui recourent uniquement aux commentaires : sauf les enseignants E UNIV avec un pourcentage de 5,26 %, aussi chez les enseignants qui emploient des commentaires avec des notes chiffrées : ce ne sont que les enseignants E ITE avec un pourcentage de 3,34 %, enfin chez les enseignants qui recourent aux grilles d'évaluation avec des commentaires : uniquement les enseignants E UNIV avec un pourcentage de 07,89 %.

Les enseignants enquêtés ont donné des explications diverses à leurs choix des outils d'évaluation des productions écrites des apprenants du collège de l'enseignement moyen. Ils pensent que les grilles d'évaluation sont un moyen très utile pour l'enseignement/apprentissage de l'autoévaluation, parce qu'elles incitent l'apprenant à apprendre à réviser son texte pour l'améliorer. De plus, elles facilitent la tâche d'évaluation à l'enseignant. Ceux qui recourent aux notes chiffrées suggèrent que ces dernières jouent un rôle motivant qui crée une certaine concurrence entre les apprenants, qu'elles établissent un bilan quantitatif sur le travail de l'apprenant qui permet à l'enseignant de porter un jugement exact. Les enseignants interrogés qui se servent des commentaires voient dans cet outil un moyen de transmission des remarques et des observations de l'enseignant. Les 48,05 % des enseignants qui se servent des grilles d'évaluation et des notes chiffrées n'ont qu'un seul souci : légitimer la note attribuée à l'apprenant.

Comme l'évaluation est un moyen de communication, d'interaction et de négociation en premier lieu entre l'enseignant et l'enseigné, il serait nécessaire que l'enseignant se demande, avant d'utiliser tel ou tel outil, à quoi va servir l'évaluation ? À qui sera-t-elle transmise ? Enfin, pourquoi ? À des fins d'enseignement/apprentissage de l'écrit où l'évaluation est formative, à quoi sert la note ? Le message à transmettre concerne les lacunes, les insuffisances et/ou les progressions de l'apprenant dans le but de les réguler et les corriger. Par conséquent, la note ne permet pas à l'apprenant de comprendre où est sa faute. Par contre, le commentaire est un texte par lequel l'enseignant peut l'orienter là où le manque existe. Pour conclure, les outils d'évaluation choisis par les enseignants enquêtés ne travaillent pas l'enseignement/apprentissage de la production écrite, car ils ne sont pas définis selon les rôles qu'ils peuvent jouer.

**Question n° 6**

Les réponses à la question n° 6 sur la pratique de l'autoévaluation sont presque équivalentes. Une petite différence se remarque entre les enseignants E UNIV qui suggèrent que 71,05 % des apprenants pratiquent l'autoévaluation et les enseignants E ITE qui révèlent que 78,26 % des apprenants s'autoévaluent. Dans leur totalité, 74,02 % des enseignants enquêtés affirment que les apprenants exercent l'auto évaluation, 26,77 % croient qu'ils ne le font pas, enfin 5,19 % n'ont pas répondu à cette question.

Après examen des réponses des enseignants interrogés à la question n°1, on constate que 54,52 % seulement des enseignants recourent à l'autoévaluation, et si on considère les réponses des enseignants cités à la question n° 5, on aperçoit que 87 % des enseignants se servent des grilles d'évaluation dans leurs pratiques évaluatives ; de là on conclut que ce sont les grilles d'évaluation qui incitent les apprenants à pratiquer l'autoévaluation et non pas les enseignants. Pourtant, la pratique de l'autoévaluation à des fins d'enseignement/apprentissage se fait soit avec la participation de l'enseignant soit en collaboration entre pairs d'apprenants, sous le contrôle de l'enseignant.

**Question n° 7**

Les résultats correspondant à cette question indiquent que 95 % des enseignants E UNIV et E ITE aident les apprenants pendant l'autocorrection. La différence est remarquée chez les enseignants E ENS : 75 % aident les apprenants à détecter ce qui ne va pas dans leurs textes. Dans leur ensemble, 90,90 % des enseignants enquêtés appuient les apprenants pendant l'autocorrection de leurs textes, 09,09 % ne le font pas.

Sachant que l'autocorrection est une conséquence logique de l'autoévaluation, les réponses à cette question présentent des contradictions par rapport à ceux de la question précédente : 74,02% est le taux des enseignants mentionnant que les apprenants pratiquent l'autoévaluation. Pendant que, dans leurs réponses à la présente question, 90,90 % affirment que les apprenants s'autocorrigent (avec l'aide des enseignants). Cette différence de 16,88% entre les pourcentages cités ne doit avoir qu'une seule explication qui laisse l'enseignant penser que l'apprenant s'autocorrige : l'enseignant mentionne la faute puis il demande à l'apprenant de la corriger.

**Question n° 8**

Exprimer une évaluation, c'est formuler un jugement final sur la qualité des apprentissages dans le but de prendre des décisions envers cette dernière. Comme l'évaluation dépend des objectifs fixés et du destinataire à qui est destinée l'évaluation, la manière par laquelle elle est exprimée devient aussi dépendante de ces deux facteurs. En matière d'expression écrite, la production de textes est une activité très difficile à évaluer parce que plusieurs paramètres entrent dans son évaluation : des facteurs d'ordre linguistique, des facteurs d'ordre cognitif, des facteurs d'ordre procédural, etc. Il est difficile de se fixer un choix pour exprimer son évaluation. S'il s'agit d'une évaluation certificative, la note suffit pour classer les apprenants. Cependant, dans le cas d'une évaluation formative, une argumentation sous la forme d'une observation qui accompagne la note chiffrée est nécessaire pour montrer à l'apprenant ce qui a été réussi et ce qui n'a pas été fait.

Les enseignants enquêtés recourent à différentes méthodes pour exprimer l'évaluation des productions écrites des apprenants. Les différences entre les trois groupes d'enseignants se manifestent souvent chez les enseignants E ENS. 44 % des enseignants E UNIV et des enseignants E ITE se servent uniquement des notes chiffrées pour exprimer l'évaluation des textes des apprenants, alors que 25 % seulement des enseignants E ENS recourent à la note chiffrée utilisée seule. Encore, 17,39 % des enseignants E ITE et 15,78 % des enseignants E UNIV emploient les notes chiffrées avec des observations, 25 % des enseignants E ENS recourent au même moyen. Les appréciations sont peu utilisées par les enseignants. Dans leur ensemble, 80,49 % des enseignants enquêtés recourent aux notes chiffrées pour exprimer l'évaluation, qu'elles soient utilisées seules, avec des observations et/ou des appréciations, et 41,54 % des enseignants cités emploient des observations pour exprimer l'évaluation des productions écrites des apprenants du collège de l'enseignement moyen, qu'elles soient utilisées seules, avec des notes chiffrées et/ou des appréciations.

**Conclusion**

L'évaluation est l'une des composantes de l'enseignement/apprentissage y compris l'enseignement/apprentissage de la production écrite. Elle a diverses fonctions qui dépendent des destinataires, des objectifs d'enseignement/apprentissage et des objectifs de l'évaluation elle-même. Elle constitue une source d'information sur les savoirs, les compétences, les comportements et les états d'avancement des apprentissages. Elle est aussi un moyen de communication des informations citées entre différents destinataires. La diversité des fonctions de l'évaluation a engendré plusieurs types.

Cette recherche a traité l'évaluation en matière de production écrite au collège de l'enseignement moyen en Algérie. Elle visait à vérifier des hypothèses avancées au départ qui se résument comme suit : pour les enseignants cités, l'évaluation est conçue beaucoup plus pour certifier et pour classer les apprenants au sein du groupe. Elle ne travaille pas l'enseignement/apprentissage de la production écrite, car il est question d'évaluer des textes à l'état final. Leur évaluation n'est plus focalisée sur les aptitudes, les comportements, les capacités et les compétences de l'apprenant. Par conséquent, elle ne les conduit pas à remettre en question l'ensemble des processus et d'opérations rédactionnels.

Les résultats obtenus montrent que les pratiques de l'évaluation de la production écrite chez les enseignants interrogés sont aléatoires. Ces derniers ne prennent en compte ni les destinataires de l'évaluation, ni les objectifs ; d'ailleurs, l'évaluation formative par laquelle l'enseignant recueille des informations sur les apprenants en difficulté, sur leurs cheminements didactiques qui les conduit à réguler leurs enseignements, voire qui oriente les apprenants vers les objectifs préétablis, est peu pratiquée par les enseignants cités. L'autoévaluation, qui mène l'apprenant à mettre en œuvre les processus rédactionnels y compris la révision et la réécriture, peu d'enseignants enquêtés lui accordent de l'importance.

En ce qui concerne les critères d'évaluation, les enseignants interrogés prennent en considération beaucoup plus les critères de réussite du texte achevé et négligent ceux qui conduisent à sa réalisation. Leurs emplois des outils pour évaluer et exprimer leurs évaluations le prouvent encore ; les grilles d'évaluation sont utilisées beaucoup plus pour légitimer les notes chiffrées attribuées aux apprenants, peu d'enseignants recourent aux commentaires et aux observations qui assurent une communication plus précise à propos de ce qui ne va pas.

Pour conclure, cette étude a pu démontrer l'écart manifeste entre les pratiques enseignantes en matière d'évaluation au cycle moyen en Algérie et l'évaluation vue par les théoriciens du domaine de la production écrite. À présent, la question qui

se pose est la suivante : la formation des enseignants du cycle moyen en Algérie, en matière de l'évaluation de la production écrite devrait-elle être remise en cause ?

**Bibliographie**

Allal, L. 1993. Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative. In L. Allal, D. Bain D. et Ph. Perrenoud. *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé, p. 81-98.

De Landsheere, G. 1992. *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

Deschenes, A. J. 1988. *La compréhension et la production de textes*. Sillery. Québec : presse de l'Université du Québec.

Flower, L. S., Hayes. J. R. 1980. The dynamics of composing: making plans and juggling contraints. In L. W. Gregg, ET E. R. Steinberg (éds), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ, LEA.

Groupe EVA collectif 1991. *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris: Hachette et INRP.

Hayes, J. R., Flower, L. S. 1980. Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg, E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. Writing, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

Hadji, CH. 1997. *L'évaluation démystifiée : mettre l'évaluation scolaire au service des apprentissages*. Paris : ESF.

Garcia-Debanc, C. 1990. *L'élève et la production d'écrits*. Metz, centre d'analyse de l'université de Metz.

Cardinet, J. 1988. *Évaluation scolaire et mesure*. Bruxelles : De Boeck Université.

Garcia-Debanc, C. Lebrun, B., Mauris, M. 1984. « Une autre évaluation des écrits des élèves, pour une autre pédagogie de l'écriture ». *Repères*, n° 63, p. 5-10.

Hadji, C. 1990, 2000. *L'évaluation : règles du jeu*. Paris : ESF.

Karek, M., Boudechiche, N. 2017. « La compétence scripturale à l'école moyenne en Algérie : faut-il revoir les pratiques enseignantes en matière de consignes ? ». *Synergies Algérie* n° 24, p. 177-197. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Algerie24/karek_boudechiche.pdf [consulté le 25 octobre 2021].

Mas, M. 1991. « Savoir écrire : c'est tout un système ! Essai d'analyse didactique du « savoir-écrire » pour l'école élémentaire ». *Repères*, nº 4, p. 23-34.

Moirand, S. 1979. *Situation d'écrit*. Paris : CLE international.

Piolat, A., Roussey, J. Y. 1994. « Environnements d'apprentissages informatisés et réécriture de textes ». *Repères*, nº 10, p. 49-66.

Nunziati, G. 1990. « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice ». *Cahiers pédagogiques,* n° 280, p. 47-64.

Tagliante, C. 1991. *L'évaluation*. Paris : CLE international.

Veslin, O., Veslin, J. 1992. *Corriger des copies. Évaluer pour former*. Paris : Hachette.

Vial. M. 1997. « L'auto-évaluation comme auto-questionnement en question ». *Cahier* n°12, Université d'Aix en Provence.

**Note**

1. Nous les remercions pour leur contribution à cette recherche.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

**Synergies Algérie n° 30 / 2022**

# Du collège à l'université : le français et les langues en Algérie

*L'enseignement-apprentissage des langues à l'université*

**Synergies Algérie n° 30** - 2022 p. 81-104

GERFLINT
ISSN 1958-5160
ISSN en ligne 2260-5029

# L'influence des facteurs externes à la langue sur les choix linguistiques des étudiants en Master 1 du département de français à l'Université d'El-Oued

**Mounir Miloudi**
Université Echahid Hamma Lakhdar d'El-Oued, Algérie
miloudi-mounir@univ-eloued.dz
https://orcid.org/0000-0002-0227-4895

Reçu le 24-08-2022 / Évalué le 30-09-2022 / Accepté le 20-10-2022

**Résumé**

Le présent article met en évidence les facteurs externes à la langue en tant que facteurs d'influence importants sur les pratiques langagières des étudiants de français en Master 1 à l'Université d'El-Oued, notamment dans leur milieu estudiantin. Cette étude s'inscrit dans le cadre d'un travail sociodidactique postdoctoral en voie d'accomplissement. Nous voulons également mettre l'accent sur les représentations que se fait cette catégorie d'étudiants sur les langues en présence dans le contexte social des étudiants. Nous ambitionnons pareillement via cette contribution de répondre à la question nodale suivante : quels sont les facteurs qui impactent les choix linguistiques de ces étudiants ? Une étude longitudinale basée sur les biographies langagières du public enquêté nous a montré qu'une armada de facteurs influence la structuration de leurs pratiques langagières.

**Mots-clés :** conjonctures sociolinguistiques, facteurs d'influence, pratiques langagières, université d'El-Oued

## تأثير العوامل الخارجة عن اللغة في الخيارات اللغوية لطلبة الماستر في قسم اللغة الفرنسية بجامعة الوادي

**الملخص**

يسلط هذا المقال الضوء على العوامل الخارجية عن اللغة كعوامل تأثير مهمة على الممارسات اللغوية لطلبة السنة الأولى ماستربقسم اللغة الفرنسية بجامعة الوادي، خاصة في وسطهم الطلابي. تندرج هذه الدراسة ضمن عمل إجتماعي تعلمي لما بعد الدكتوراه قيد الإنجاز. نريد أن نبرز التمثلات اللغوية للغات الموجودة في السياق الإجتماعي للطلبة . نطمح من خلال مساهمتنا هذه الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما هي العوامل المؤثرة في الإختيارات اللغوية لهؤلاء الطلبة ؟ دراسة طولية تستند للسير اللغوية للفئة موضوع التحقيق، أظهرت لنا أرمدة من العوامل المؤثرة في بناء ممارساتهم اللغوية.

**الكلمات المفتاحية:** عوامل إجتماعية لغوية- عوامل تأثير – ممارسات لغوية – جامعة الوادي.

## The influence of factors external to the language on the linguistic choices of Master 1 students in the French department at the University of El-Oued

**Abstract**

This article highlights the external factors to language as important influences on the language practices of students of French language in Master 1 at the University

of El-Oued, particularly in their student environment. This work is part of a socio-didactic post-doctoral work in progress. Also, we want to focus on the representations that this category of students has of the languages present in the social context of the students. Similarly, we aim to answer the nodal question: what factors impact on the language choices of these students? A longitudinal study based on the language biographies of the surveyed public showed us that an armada of factors influence the structuring of their language practices.

**Keywords:** sociolinguistic conjunctures, factors of influence, language practices, University of El-Oued

**1. Pistes vers l'enquête**

La coexistence de plusieurs langues dans un milieu ne reflète qu'un plurilinguisme de la communauté. Ce phénomène cosmopolite connu de tous est partout car toutes les sociétés du monde possèdent plus d'un code linguistique. L'Algérie n'est pas dans le courant inverse de ce qui se passe dans le monde notamment à l'ère d'une mondialisation et d'une numérisation caractérisées essentiellement par une pluralité linguistique colossale. L'Algérie représente dans ce contexte un pays plurilingue par excellence.

Nous tentons dans la présente étude de détecter la multitude de facteurs d'influence sur les choix linguistiques des étudiants en Master 1 du département de français de l'université d'El-Oued. Une telle problématique se subdivise en trois questions subsidiaires : Primo, quelles sont les représentations des étudiants de Master 1 à l'égard des langues en présence dans leur contexte social? Secundo, de quelle manière elles transforment les pratiques langagières de ces étudiants ? Tertio, pour quelle raison le contact des langues se présente dans les pratiques langagières des étudiants en question ?

Pour répondre à ces questions, nous sommes parti de l'hypothèse générale qui stipule que la langue française occupe une place primordiale dans le répertoire langagier des étudiants étant donné que le français est la langue de scolarisation au sein du département. Cette hypothèse se subdivise à son tour en trois autres hypothèses partielles : tout d'abord, le français, en tant que langue d'enseignement, est favorisé au détriment d'autres langues en présence malgré le recours aux autres codes dans le quotidien des étudiants. Par la suite, les pratiques langagières des étudiants sont converties par la manifestation de nombreux phénomènes sociolinguistiques. Enfin, l'insécurité linguistique chez un nombre important d'étudiants permet l'apparition de ces phénomènes.

**2. Considérations sociodidactiques**

Afin que nous puissions mettre en relief ces facteurs et atteindre notre objectif, il convient de commencer par cerner le cadre conceptuel mis en jeu, auquel se rapporte cette étude scientifique.

Nous qualifions phénomène de « contact des langues » toute situation dans laquelle, pour des raisons sociologiques ou géographiques, deux ou plusieurs langues sont parlées par un individu ou par une communauté. Dans l'espace de notre recherche, à savoir le milieu universitaire, nous trouvons plusieurs langues en présence, en l'occurrence, l'arabe dialectal, l'arabe classique, le tamazight, le français, l'espagnol, le turc, etc.

Ce phénomène est également la conséquence dictée par une conjoncture particulière notamment les échanges, les rencontres, les voisinages, etc. entre les populations sur les différents plans culturels, historiques, politiques, économiques, etc. Le contact des langues s'impose en milieu plurilingue et laisse les effets sur les langues en présence (Blanchet, 2018 : 157).

**3. Considérations méthodo-opérationnelles**

Dans l'intention de vérifier nos hypothèses, nous avons choisi les techniques idoines pour dénicher les représentations du public en nous appuyant sur les données relevées par le procédé d'enquête de la biographie langagière auprès d'un échantillon de 95 étudiants[1] issus des trois dernières promotions de Master 1. Nous avons opté pour une collecte de courriels portant sur les langues croisées dans la vie de tous les jours par l'étudiant concerné en lui donnant toute la liberté de rédiger ce support graphique. Nous noterons à chaque fois quels éléments de réponses ces biographies permettent d'apporter à nos questionnements. Par définition, cet outil d'investigation est un genre d'écrit ayant pour objet l'histoire de vies privées relative aux langues parlées ou croisées par l'individu. Il s'agit d'une collection généralement calligraphiée, des éléments d'un parcours de vie associés à des pratiques langagières. Cet outil trouve ses origines dans l'approche bibliographique en sociologie (Rispail, 2017 :17).

Selon la même sociodidacticienne, la biographie langagière permet de reproduire tout le cursus préscolaire, écolier, collégien, lycéen, estudiantin et professionnel de l'individu à l'égard des langues. Le plan informel est également inclus. « La biographie langagière permet de relater son parcours de vie au regard des langues […] apprises, pratiquées, côtoyées. » (Rispail, op.cit. : 18).

Cette technique met l'accent sur les liens affectifs et identitaires avec les langues connues et leurs usages tout en prenant en considération les différents éléments qui entrent en jeu (les détails de la configuration sociolinguistique individuelle du locuteur). Elle fait partie des outils principaux de la didactique du plurilinguisme. Elle repose sur la disposition de l'individu à exposer les éléments spécifiques et marque son expérience sur le plan linguistique et culturel. Elle devient l'un des outils novateurs mis en œuvre dans le cadre des approches préconisées en didactique des langues (Molinié, 2006).

Un peu délicat, dynamique cependant, l'ordre chronologique n'est pas intéressant dans les biographies langagières des enquêtés. C'est au chercheur de découvrir les passerelles entre les histoires et les pratiques langagières comme le souligne ce passage :

> *Elle est nécessairement complexe, dynamique, car elle ne se transforme pas selon les étapes de vie de la personne. Elle permet au sociolinguiste de mettre en lien les histoires et les pratiques plurilingues, qu'elles soient individuelles ou collectives. Elle éclaire pour les didacticiens des langues, les parcours et les stratégies d'apprentissage* (Rispail : op.cit., 18).

Elle est également adaptable à la médiation culturelle, à des situations de contacts de langues et de cultures. Elle permet de détecter des facteurs de la « réalité » en relation avec les pratiques langagières, d'étudier les stigmatisations, les rapports de force, de mettre en exergue les différentes attitudes de bientraitance et de maltraitance linguistique, à l'image des situations formelles.

Nous inscrivons notre démarche dans un angle de vision sociodidactique, cette dernière se situant au carrefour des chemins connexes émanant de la didactique et la sociolinguistique. Elle s'intéresse aux contextes et modes d'interprétation de la situation d'enseignement-apprentissage.

Nous avons transmis un courrier électronique contenant la trame de la biographie langagière aux étudiants de Master 1 du département de français de l'Université d'El-Oued de trois promotions différentes. Toute la liberté a été donnée aux étudiants pour rédiger ce qu'ils veulent. Nous avons collecté 95 réponses. Cela a également permis de recueillir les données d'environ 70% du public visé. Le texte intégral de la trame de ladite biographie langagière est le suivant :

> *Dans le cadre d'une étude académique que nous faisons, nous vous prions de bien vouloir nous écrire votre biographie langagière, autrement dit, votre histoire de vie personnelle portant sur les langues parlées ou croisées dans votre vie socioprofessionnelle ou privée (à la maison, au travail, dans la rue, à l'école, au*

*collège, au lycée, à l'université, etc.). Votre relation avec lesdites langues nous intéresse. L'ordre chronologique n'est pas intéressant dans ce contexte. Vous nous donnez des informations que vous êtes seul(e) à connaître mais qui sont très importantes pour nous. Nous vous garantissons l'anonymat total de votre production. Nous vous remercions d'avance de votre entière collaboration. Bien cordialement.*

Quant aux formules d'analyse des extraits du corpus en question, nous avons pris en considération la pertinence d'interprétation. Nous avons pareillement opté pour une analyse à dominante thématique transversale aux représentations graphiques des étudiants enquêtés. Cette approche est fondée sur l'ensemble du discours des informateurs. Cette dissection nous semble en adéquation avec nos questionnements posés au départ. Nous avons fait le repérage des propos abordés dans lesdites biographies langagières en faisant référence aux travaux de Paillé et Muchielli selon qui : « Les thèmes sont identifiés et notés au fur et à mesure de la lecture du texte puis regroupés et fusionnés au besoin, et finalement hiérarchisés sous la forme des thèmes centraux regroupant des thèmes associés » (Paille et al., 2012 :237).

Cette analyse thématique, selon le dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales, est la plus simple des analyses de contenu. Elle est essentiellement relative à la catégorisation et le repérage des thèmes dans un corpus donné. « C'est la plus simple des analyses de contenu. Elle consiste à repérer dans des expressions verbales ou textuelles des thèmes généraux récurrents qui apparaissent sous divers contenus plus concrets. Elle est donc une première forme de catégorisation appliquée à un corpus. » (Muchielli, 2002 : 259).

Notre dissection se base également sur le champ lexico-sémantique des signes linguistiques, particulièrement les signes de subjectivité et les indicateurs de jugement afin de discerner les attitudes et les représentations des étudiants de Master 1. Nous nous sommes servi de catégories de discours via une analyse verticale du discours des locuteurs, tout en faisant référence aux travaux effectués par Mourad Bektache (Bektache, 2018 :155). Ce croisement des méthodes d'analyse assure l'approfondissement et la crédibilité des résultats de l'enquête.

Une telle manipulation qualitative, selon les thèmes abordés par les enquêtés, nous aide à faire surgir le sens. Nous avons fait des rapprochements, des confrontations, et des mises en relations de données investiguées dans leur complexité, en tenant compte des travaux de Muchiellei (Muchiellei, op.cit. : 183).

Reste à dire que l'honnêteté scientifique et le respect des lecteurs de notre article nous ont obligé de transcrire fidèlement les propos des étudiants enquêtés tels qu'ils sont reçus dans notre boite de réception électronique. Les extraits

mentionnés dans le présent article sont précédés de l'abréviation du mot extrait **Ext.**, les initiales de l'expression Biographie Langagière **B.L** et le numéro d'ordre.

### 4. Présentation du terrain d'enquête

Le département de français est l'un des 28 départements de l'Université d'El-Oued. Il n'a cessé de s'agrandir (Miloudi, 2020 :228), l'augmentation du nombre de ses étudiants d'année en année ne reflète que la tendance des universitaires de cette région vers ce choix linguistique.

### 5. Les représentations des langues croisées

Les étudiants de Master 1 ont opté pour une hétérogénéité de représentation quant aux langues croisées dans leur milieu. Nous avons pu détecter, en ce qui concerne les nominations des langues en présence, une dimension syntagmatique semblable qui comprend le nom de la langue et un complément de nom ou un nom et un adjectif estimatif ou péjoratif.

#### 5.1. Le français

Pour les représentations d'étudiants de Master 1 enquêtés, le français est une langue étrangère (6), une langue de scolarisation (11), une langue compliquée (9), une langue de rêve (2), une langue facile (2), une langue magnifique (2), une langue nouvelle (4), une langue difficile (10), une langue du colonisateur (7), une langue dominante (7), une langue enthousiasmante (2), une langue complexe (2), une langue omniprésente (4), ue langue qui menace l'identité nationale et sociale (2), une langue de trahison de la langue nationale (2), une langue de trahison du pays natal (5), un signe d'acculturation (2), une langue orpheline (1), un poste de travail (8), une langue de prestige (6).

Pour illustrer ces propos, nous citons les exemples suivants : **Ext. BL03 :** « *Je suis née à El-Oued où l'apprentissage des langues étrangères est très difficile.* ». **Ext. BL62 :** « *Le français m'impressionne.* » **Ext. BL04 :** « *Le français était très compliqué* ». **Ext. BL20 : «** *Je n'ai pas aimé une langue comme le français. Je suis vraiment impressionnée par cette langue* ». **Ext. BL53 :** « *La langue française, est la langue que je préfère de toutes les langues du monde* ».

#### 5.2. L'anglais

Il s'agit d'une langue de rêve pour la majorité écrasante des étudiants. Pour le reste des étudiants, c'est une langue aimée, une langue très simple, une langue de communication dans le monde, etc. Nous nous contentons de ces extraits pour justifier ces représentations. **Ext. BL68 :** « *L'anglais est très utile aujourd'hui,*

*car c'est la langue de la science, elle me permet de m'ouvrir sur le monde* ». **Ext. BL27 :** « *J'avais de bonnes notes en anglais mais je ne l'ai carrément pas aimé. J'ai toujours trouvé qu'elle manque de la finesse et de l'élégance qu'à la langue de Molière* ». **Ext. BL17 :** « *J'ai appris l'anglais comme beaucoup de monde, c'est une langue très simple et facile à parler* ».

### 5.3. L'arabe dialectal

Malgré la non-reconnaissance de l'arabe dialectal par le pouvoir politique, elle demeure partout dans la vie quotidienne des locuteurs algériens partout en Algérie. El-Oued ne fait pas l'exception. Les exemples ne nous manquent pas : la vie familiale et les échanges quotidiens des Algériens, la publicité, les médias, etc. Elle a un statut de langue vernaculaire. Elle représente la langue maternelle d'un nombre considérable de notre échantillon (65 %), la première langue (10%), la langue véhiculaire (15%), la langue officielle (10%). Cette enquêtée illustre ce propos ainsi : **Ext. BL63 :** « *Á l'université, le public ne parle que l'arabe dialectal sauf quelques amies qui utilisent un français cassé* ».

### 5.4. L'arabe standard

La population d'El-Oued est très impactée par les principes de la culture religieuse (Nadjah, 1971 : 124). Ce qui engendre un attachement inconditionnel de ses habitants à la langue arabe et à la religion musulmane. Cela exerce sûrement un impact à l'égard du choix de la langue des étudiants.

L'arabe est donc étroitement maintenu dans la société de cette région. L'attachement de cette communauté à cette langue se justifie par leur attachement à l'Islam et ces textes saints. La population récente d'El-Oued est complètement arabophone, excepté quelques familles d'origine berbère qui ont immigré ces derniers temps dans la région (Miloudi : 2019,74). Elle se présente comme langue dominante (29), langue de l'école (14), langue maternelle (22), langue de l'Islam (17).

### 5.5. Le coréen

Selon les extraits, les films coréens sous titrés ont fait naître une nette tendance vers cette langue. Ce qui exerce un impact certain sur les choix linguistiques des étudiants de Master 1 au sein du département.

**Ext. BL41 :** « *J'ai envie d'apprendre la langue du Corée du Sud appelée la langue du Séoul parce que je suis influencée par les films et les chansons coréens* ». **Ext. BL45 :** « *J'avais l'habitude de regarder des séries corréenne et je me suis attachée à la culture coréenne. Mon rêve est de voyager au Corée* ». **Ext. BL25 :** « *En été,*

*j'ai regardé des séries de télé en coréen, je me rendais compte que j'ai commencé à apprendre des mots en coréen et j'utilise ces mots avec ma sœur et une autre amie. J'étais très motivée pour maîtriser cette langue* ».

**5.6. Le tamazight**

Selon les étudiants de Master 1, une nouvelle mise à jour de la politique linguistique du pays engendre à son tour une nouvelle vision valorisant cette langue ayant le statut officiel et national. Le tamazight est déjà intégré dans leur quotidien. Quant aux représentations qu'ils se font : il s'agit d'une langue régionale, langue de nos frères kabyles, etc. Le problème ne se pose pas pour son statut en Algérie. (Benaouda : 2017 : 82). **Ext. BL n° 27 :** « *Quand on connaît qu'on est venu du sud, les gens de Tigzirt nous parlent en arabe dialectal. Il faut noter que les gens là-bas manifestent beaucoup de joie quand on essaye nous aussi (par sympathie partagée) d'intégrer des mots kabyles dans nos paroles* ».

**5.7. L'espagnol**

Les fans des clubs espagnols de football ont inséré cette langue dans leur quotidien. Les extraits ultérieurs les montrent réellement : **Ext. BL25 :** « *à 14 ans, j'étais fan de football et spécialement de l'équipe espagnole F.C Barcelone, donc j'ai décidé d'apprendre l'espagnol pour que je puisse interagir et commenter dans le forum officiel de l'équipe* ». Aller en mission professionnelle peut aussi impacter positivement les choix linguistiques de l'étudiant salarié à l'instar de **Ext. BL23 :** « *En 2005, j'ai été désigné de la part du ministère pour poursuivre une formation en Espagne sur la dégustation de l'huile d'olive extra-vièrge. C'était une formation en langue espagnole d'une durée de cinq mois. Cette formation technique m'a permis d'acquérir les bases de cette langue* ».

**5.8. Le turc**

Grâce aux feuilletons et films télévisés, la langue turque fait partie de la vie quotidienne d'un nombre important des étudiants comme le montrent ces extraits. **Ext. BL03 :** « *Je suis en train d'apprendre la langue turque qui est ma langue favorite* ». **Ext. BL12 :** « *J'ai le désir d'apprendre la langue Turque car je l'aimé à travers l'écoute des chansons turc* ». **Ext. BL18 :** « *Après ma graduation, je déciderai de vivre une expérience différente et nouvelle qui était l'apprentissage de la langue turque c'est la raison pour laquelle j'ai choisi le turc parmi tant d'autres est la série turque* ». **Ext. BL68 :** « *Ces dernières années, je suis impressionnée par la langue turque, j'aime beaucoup la façon dont ils vivent, leurs coutumes, leurs traditions. Leur langue est très proche de l'arabe* ». En ce qui concerne les représentations, les étudiants nomment cette langue ainsi : langue favorite, langue désirable, langue qui attire l'attention, etc.

### 5.9. L'allemand

Dans le cycle secondaire général et technologique en Algérie (cycle post-obligatoire) d'autres langues étrangères dites « langue étrangère 3 », sont introduites : elles sont obligatoires dans les filières « lettres/philosophie » et « langues étrangères ». Il s'agit de l'allemand et l'espagnol. L'italien, à partir de septembre 2013 (Ben Ramdane : 2014,8). Pour les étudiants sondés, cette langue allemande est nommée aussi langue difficile, langue lourde, langue amusante, etc. **Ext. BL07 :** « *Au lycée, une autre langue apparaissait, c'est la langue allemande au premier elle me semblait difficile car elle se basait beaucoup plus sur la grammaire mais je la trouvais très amusante* ». **Ext. BL15 :** « *J'ai appris aussi l'allemand malgré sa lourdeur* ». **Ext. BL42 :** « *Je me suis intéressé à la langue allemande vu qu'elle est liée étroitement à la langue anglaise. Ma maitrise de l'anglais m'a beaucoup aidé pour comprendre l'allemand* ».

## 6. L'intervention des facteurs extralinguistiques

Un repérage préalable des facteurs extralinguistiques a été réalisé. Nous avons regroupé les extraits des biographies langagières de nos enquêtés selon les thèmes abordés, en l'occurrence, la fréquentation des médias étrangers, l'origine géographique des parents, les modalités de formation à l'université, les communications sur les réseaux sociaux, le contexte social des étudiants, la motivation des étudiants, l'hostilité et la résistance du milieu social de l'étudiant, l'insécurité linguistique, la partie guidante de la situation d'enseignement-apprentissage, le support numérique et les nouvelles technologies, la langue-universitaire obligatoire, la politique linguistique familiale, la politique linguistique du pays, la finalité escomptée de l'apprentissage de la langue, les écoles coraniques, les voyages, les déplacements et les loisirs.

### 6.1. La fréquentation des médias étrangers

La fréquentation des médias étrangers exerce un impact sur la qualité des choix linguistiques (Miloudi, 2019 :115) surtout dans un milieu qui encourage ces penchants. Elle a des incidences directes et indirectes sur les pratiques langagières des étudiants universitaires. Ce passage souligne bel et bien ce propos : « *Les individus confrontés à l'usage de deux langues sont face aux forces de chaque langue, conduits à des options et décisions qui modifient leur comportement quotidien.* » (Breton, 2010 : 57). Cette fréquentation engendre pareillement l'intégration de l'étudiant téléspectateur au niveau linguistique supérieur. Cette influence paraît claire dans ces extraits. Les informatrices enquêtées maîtrisent involontairement plusieurs dialectes grâce aux médias. **Ext. BL01 :** « *Je maîtrise presque toutes les dialectes et surtout le syrien parceque je vois des centaines de séries à la télévision* ». **Ext. BL27 :** « *J'ai appris inconsciemment quelques langues arabes dialectales : égyptienne, syrienne, libnanaise, tunisienne, etc. à travers les chansons et les feuilletons de leurs pays* ».

Pour passer leurs temps libres et pour se débarasser des moments difficiles, les étudiants en Master 1 exploitent les émissions télévisées plurilingues pour comprendre les documentaires, les films, les séries, etc. et adopter d'autres attitudes linguistiques comme le montrent ces Extraits. **Ext. BL20 :** « *Á part le français, mon choix d'étude, j'ai essayé d'apprendre la langue coréenne en regardant les émissions, les séries et en écoutant la music* ». **Ext. BL37 :** « *L'enseignement des langues tournait autour des banalités et des règles simples et superficielles dont la plupart étaient déjà apprises auparavant mais quand même j'étais toujours intéressée aux langues étrangères, alors je passais mon temps à regarder des films, des séries, des documentaires, etc.* ». **Ext. BL78 :** « *J'adore la langue turque car elle est facile à apprendre. Le principal facteur qui m'a aidé à maîtriser la langue turque est le drame turc traduit* ».

Les médias constituent pareillement un support incontournable, quant à cet informateur, tout en illustrant son expérience avec l'arabe standard pour se documenter et écouter les textes sacrés liés à sa religion ou poursuivre ses hobbies. **Ext. BL27 :** « *J'utilise souvent l'arabe standard surtout en écoutant les infos, le coran, les discours islamiques, politiques ou sportives sur la télévision ou sur le web* ».

Les films français télévisés constituent un bain linguistique riche pour apprendre et parler en français notamment dans un milieu éloigné de cette langue. L'extrait suivant met en évidence ce que nous venons d'avancer. **Ext. BL88 :** « *On se rassemblait pour regarder le film de la soirée et la plupart du temps c'était un film français sans traduction. C'était un vrai plaisir d'entendre les acteurs et les actrices parlant en français* ». Les médias représentent selon cette informatrice, un support d'amélioration des compétences langagières. **Ext. BL54 :** « *Je regarde les programmes et les émissions en français pour améliorer mes compétences* ».

### 6.2. L'origine géographique des parents

L'identification de l'ascendance géographique d'un sujet-parlant est possible à partir de sa production langagière enfermant certaines variables linguistiques qui qualifient un espace géographique déterminé. Cette origine détermine souvent leur choix linguistique. Si les parents sont originaires d'une région ayant un éloignement par rapport à la langue française (signalée ici à titre d'exemple), les enfants n'ont qu'à récolter cette répercussion négative sur leurs pratiques langagières en français (Miloudi, 2019 :152). Un taux élevé de parents originaires de la région d'El-Oued est constaté à l'issue de l'analyse des biographies langagières des étudiants de Master 1. Le soutien moral et matériel dépend de l'entourage très proche de l'étudiant qui reflète les attitudes positives et une certaine assurance chez l'étudiant

et vice-versa, quand la langue en question évoque un mauvais souvenir, chez les parents, lié aux conséquences de la domination coloniale, cela engendre une attitude négative chez leurs descendants. **Ext. BL01 :** « *Mon père est de Constantine, ma mère est de Mila… avec mes parents je parle le dialecte canstantinois et en dehors de la maison je parle le dialecte d'El-Oued* ».

### 6.3. Les modalités de formation à l'université

Le système de formation au sein du département de français d'El-Oued offre théoriquement une certaine maîtrise des pratiques langagières en français. Néanmoins, la situation sociolinguistique de la région n'offre pas un terrain fertile pour le transfert des acquis universitaires notamment linguistiques étant donné que les langues subissent le milieu dans lequel elles sont utilisées. Quand la langue n'est pas massivement omniprésente : radios, panneaux, télévisions, etc. sa vie au sein de la société est compromise. Elle est gênée et elle fonctionne de façon mauvaise.

La formation au sein de l'université doit répondre de façon incontestable et efficace aux attentes et aux besoins du lieu de travail escompté tout en valorisant l'usage des acquis de l'université au niveau du contexte extra-universitaire lors de la période post-universitaire, comme le souligne ce passage. « Il s'est très vite imposé comme une évidence que la formation devait permettre de réinvestir les acquis de la formation sur le lieu de travail, de façon la plus rapide et la plus efficace possible. » (Roegiers : 2001 :14). Ce lieu dans notre contexte représente les établissements scolaires. Il exige donc une formation universitaire de qualité en français pour garantir cette efficacité.

À travers les différents extraits, nous avons pu constater un écart au niveau de l'oral selon les informateurs. Pour ces derniers, la majorité des apprentissages sont donc basées sur l'écrit. Les séances réduites de l'oral constituent un dysfonctionnement pour eux. **Ext. BL01 :** « *La situation change à l'université car il y a de l'oral, c'est le cauchemar pour moi et je pense pour tous mes collègues parce que nous sommes faibles* ». **Ext. BL31 :** « *Je comprends très bien le français et j'écris sans difficultés mais j'ai du mal à m'exprimer oralement* ».

Cette informatrice revendique à son tour une augmentation des séances de l'oral au sein du département de français afin d'obtenir un temps suffisant de prise de parole. **Ext. BL31 :** « *Un dernier souhait, nous consacrer plus de temps à l'oral, c'est plus rentable, nous offrir l'occasion de parler pendant les cours et non pas jouer le rôle de récepteur seulement* ».

Le nombre d'heures attribuées à la langue française, selon cette biographie langagière, est insuffisant dans les différents cycles en l'occurrence, primaire,

moyen et secondaire. De plus, il n'est pas utilisé à bon escient. Ce qui nourrit l'éloignement du bain linguistique de cette langue. Cette conjoncture a sûrement ses effets sur la qualité des choix linguistiques des étudiants. **Ext. BL31 :** « *Le volume horaire consacré à l'apprentissage du français est insuffisant pour les différents cycles (horaire très restreint)* ».

La mémorisation des théories n'est pas tellement positivée par les informateurs suivants. Pour eux, c'est une survalorisation de l'écrit en détriment de l'oral. Elle est considérée comme une habitude dépassée par le public. **Ext. BL49 :** « *Á l'université, il y a beaucoup de mémorisation. Cette dernière est un vrai grand problème* ». **Ext. BL66 :** « *Á l'université, j'ai trouvé que les choses théoriques. Je suis désespérée.* » **Ext. BL08 :** « *Á l'université j'ai perdu ma motivation, j'ai trouvé que des méthodes plus anciennes, c'est pour cela jusqu'à maintenant je souffre de l'insécurité linguistique* ».

L'habitude de faire référence aux autres langues est très répandue selon cette informatrice. Il est inadmissible pour un enseignant universitaire de langue française qui assure l'enseignement-apprentissage des modules de langue. Ce phénomène du contact des langues exerce un retentissement sur les choix linguistiques de la partie guidée de la situation. **Ext. BL71 :** « *L'alternance codique est souvent utilisée par les enseignants* ».

### 6.4. Les communications sur les réseaux sociaux

Les réseaux sociaux attirent la majorité des étudiants. Cela s'explique par une nécessité due aux nouveautés caractérisées essentiellement par la prédisposition au monde virtuel et le clavardage. Cependant, les étudiants optent davantage pour l'utilisation de l'arabe en caractère latin et l'alternance codique abusive. Ces phénomènes dus au contact des langues croisées peuvent garantir l'intercompréhension entre les internautes n'ayant pas la même langue maternelle. **Ext. BL n° 30 :** « *Les groupes Facebook qui se composent de plus de 60 membres qui parlent l'anglais, cela m'a donné l'envie d'apprendre l'anglais* ». **Ext. BL n° 38 :** « *Je n'aime pas utiliser le français sur les réseaux sociaux parce que j'utilise toujours la langue arabe au mode dialectal* ». **Ext. BL n° 29 :** « *Dans les réseaux sociaux, j'utilise l'anglais avec des gens qui la maîtrisent, l'arabe et le français ou le français cassé avec d'autres, un mélange plurilingue* ».

### 6.5. Le contexte social des étudiants

La sociolinguistique et la sociodidactique s'intéressent aussi à l'origine du sujet parlant, son rang social, son territoire géographique, son sexe, son appartenance politique et culturelle via le langage utilisé par ce dernier. Il est à rappeler qu'une

personne ne peut être considérée comme sujet parlant sans la société. Elle est le produit de la société à laquelle elle appartient. Inutile donc de nier cette appartenance dans les études sur les représentations. La contribution de l'entourage social de l'étudiant quant à l'évolution de la langue même est limpide selon Labov, comme il la souligne dans ce passage : « *L'aspect social de la langue s'étudie sur n'importe quel individu, mais l'aspect individuel ne s'observe que dans le contexte social* ».

L'influence du milieu est claire dans ces extraits. Le premier montre le détachement de toute langue étrangère dans le quotidien de l'informateur. Le deuxième concretise une rareté de l'utilisation de la langue française. Le troisième illustre le monolinguisme de l'intrafamilial chez quelques familles. Le quatrième met en évidence la résistance de ce contexte à l'égard de la langue française. Selon le même informateur, même à l'université, la place du français est réduite. La dernière informatrice indique la survalorisation de l'arabe dialectal au détriment de toute autre langue. **Ext. BL37 :** « *Dans la rue, ou en faisant des activités de la vie quotidienne, je me détache de toute langue étrangère et je me contentais à parler le dialecte de la région* ». **Ext. BL50 :** « *Je parle en français rarement avec ma famille et mes amies, mais j'ai de la chance de l'utiliser au boulot (enseignante dans une école privée)* ». **Ext. BL32 :** « *Comme la plupart des personnes qui sont nées à Guémar, j'ai utilisé la langue arabe dialectal comme une langue maternelle, au loin que je me souvienne je n'ai jamais entendu une autre langue dans mon environnement familial* ». **Ext. BL63 :** « *Soit à l'université, soit dans la rue ou à la maison le français est presque absent. Le milieu ne nous aide pas. Bref, les arrières pensées (la majorité refuse la langue française et la voit comme langue du colonialisme* ». **Ext. BL63 :** « *Á l'université le public ne parle que l'arabe dialectal sauf quelques amies qui utilisent un français cassé* ». **Ext. BL67 :** « *L'environnement social dans lequel j'ai vécu a restreint mon comportement linguistique. Il est canalisé par un arabe dialectal qui se donnait à l'observation plus par son caractère régional et géographique que par sa spécificité linguistique* ».

### 6.6. La motivation des étudiants

Le rôle de la motivation comme facteur d'influence est à ne pas négliger. Plusieurs types de motivations existent. Quelle que soit leur nature : intrinsèque, exstrinsèque, positive, négative, académique, etc. leurs incidences demeurent nettes sur le choix linguistique de l'étudiant de Master 1.

Cette informatrice ne trouve pas d'inconvénient quant à l'influence négative du milieu, sa motivation intrinsèque peut impacter positivement ses choix linguistiques

quel que soit la zone de résidence ou le milieu social de l'entourage. Ce qui compte est l'effort personnel. **Ext. BL04 :** « *Le français pour moi était seulement la langue du collège. Je n'ai pas appris le français comme il faut car je n'ai pas trouvé la motivation ni de la part de l'enseignant, ni de la part de ma famille, ni de la part de la société, tous ce que j'ai fait pour la comprendre c'étaient des efforts personnels* ».

La motivation intrinsèque fait naître un défi à relever, c'est le cas de ces informateurs. Ce genre de motivation conduit ultérieurement à ce qu'on appelle l'autodidactie ayant ses traces positives sur l'apprentissage en général et l'apprentissage des langues étrangères plus particulièrement. **Ext. BL65 :** « *J'aime le français et je m'efforce toujours afin de développer mes capacités et maîtriser cette langue.* » **Ext. BL26 :** « *Le français me fascinait depuis mon enfance, une fois j'ai décroché mon bac, je n'ai pas hésité pour le choisir en tant que spécialité et dédier plusieurs années à l'apprentissage et à la spécialisation dans cette langue* ». **Ext. BL30 :** « *Á l'heure actuelle, je me classe dans la catégorie plurilingue. Parce que je parle le français, l'arabe, l'anglais et un peu de turc* ». **Ext. BL23 :** « *Á ce jour, je dis à ma femme, je veux me marier avec la langue française et j'espère que tu ne seras pas jalouse* ».

Ce type de motivation, appelé académique est sans doute le plus courant parmi les étudiants des langues étrangères. Il représente l'étude d'une langue non par choix mais parce que l'institution l'oblige. Ce qui écarte la raison affective pour l'apprentissage de la langue. Ces informateurs confirment ce propos par le biais de leurs biographies langagières. **Ext. BL18 : «** *J'étudie maintenant le français à l'université. Évidemment, je suis obligée de parler et d'écrire en français dans et dehors de l'université* ». **Ext. BL67 :** « *Involontairement orienté à faire une licence de français à l'université, je me trouvais alors devant le fait accompli et devait relever le défi* ».

### 6.7. La profession des parents

Cette influence exercée sur les choix linguistiques des enfants agit également sur la réussite scolaire et les compétences des enfants. La profession des parents et leurs niveaux d'étude a sa part en la matière comme le confirme ce passage « *Les caractéristiques sociodémographiques des parents ont une influence légèrement différenciée selon le genre de l'enfant. La profession du père a plus d'effet sur la réussite scolaire et sur les compétences des filles que sur celles des garçons. En revanche, le diplôme de la mère joue un rôle un peu plus important pour leurs fils que pour leurs filles* » (Place et al,….).

La profession des parents joue un grand rôle dans le développement de la langue française des enfants. Le métier des ascendants conduit à l'usage du jargon professionnel dans les pratiques langagières. La tendance des progénitures pour exercer la profession des parents demeure naturelle vu l'adaptation avec le rythme de vie des parents. Son impact sur les futures pratiques langagières devient visible. Le jargon professionnel véhiculé par les parents influence positivement le choix et la qualité des pratiques langagières des enfants. Cet extrait le met en évidence. **Ext. BL27 :** « *Les seuls mots que j'entendais en français étaient des termes médicaux lors des échanges faits entre mon père et ma grande sœur travaillant dans le domaine de la santé* ».

### 6.8. L'hostilité et la résistance du milieu social de l'étudiant

À El-Oued, l'attitude de la population est nourrie par les sentiments d'hostilité et de rejet à l'égard de la langue française. Des sentiments qui se traduisent par l'attachement du peuple à sa culture, à sa religion, à sa langue et à ses idées (Miloudi, 2019 :210). Ces informateurs se sont déjà référés à l'histoire coloniale du pays pour expliquer un tel genre de représentation. Ce rejet, selon eux, n'est pas le résultat du hasard. Une bonne part de la société véhicule de mauvaises représentations vis-à-vis de cette langue. **Ext. BL25 :** « *C'est vrai que dans la rue et chez les voisins, j'ai beaucoup entendu que le français est la langue du colonisateur donc, je n'ai pas pu l'utiliser dans la rue.*» **Ext. BL91 :** « *L'une de ces questions m'a intrigué c'est pourquoi apprendre une langue étrangère et surtout la langue du colonisateur* ».

Quelques enquêtés ne voyaient dans la langue française que celle d'un colonisateur venu imposer sa civilisation en effaçant leur identité. **Ext. BL37 :** « *J'habite où je me suis née dans une ville située au sud-est algérien nommée El-Oued, où la langue parlée par ses habitants est l'arabe dialectal et tout emploi d'autre langue est perçu comme menace contre l'identité nationale et sociale et aussi un signe d'acculturation et même parfois comme trahison de la langue maternelle et du pays natal. Ce qui empêche la minorité des gens qui maîtrisent d'autres langues à prendre la parole en langue étrangère, de ce fait, je vis dans une société absolument monolingue* ».

Selon cet informateur, cette hostilité caractérisant la région quant à la langue est expliquée par l'aspect conservateur implicite du citoyen d'El-Oued. **Ext. BL21 :** « *La société que j'ai fait partie m'a rien donné dans l'acquisition soit du français ou d'une autre langue étrangère, et d'ailleurs même au niveau de notre département, la langue qui s'applique est l'arabe dialectal, le français se limite que pendant la séance du cours* ».

Voir la langue française à l'opposé de son intérêt et la considérer comme langue de l'ex-occupant minimisent les occasions de son usage au sein de la société. Ces propos expliquent cette hostilité à l'égard de la langue. **Ext. BL35 :** « *Le français est la langue du colonialisme, qui a tué plus d'un million et demi d'algériens et saisi notre richesse. Je ne l'aime pas* ».

Ces informateurs évoquent le stéréotype qui est très présent et pèse dans le contexte social d'El-Oued. Ce stéréotype gène l'évolution des compétences langagières et notamment en langue française. **Ext. BL28 :** « *Le milieu où je vivais avec ma famille ne me permet de m'exprimer en français. Notre village est dépourvu de bibliothèques, d'écoles privées qui enseignent la français et pas de francophones qu' encouragent les gens à utiliser le français dans leur quotidien* ». **Ext. BL30 :** « *Le milieu est à 100% arabophone.* » **Ext. BL22 :** « *L'arabe dialectal algérien est la langue utilisée par la majorité de la population et qui sert de langue véhiculaire à l'oral employée partout dans notre ville, à la rue, au marché, à la maison, etc.* » **Ext. BL24 :** « *Notre entourage desertique saharien malheureusement n'encourage pas à parler ou même apprendre d'autres langues que la langue arabe.*» **Ext. BL30:** « *Je suis né dans une petite ville algérienne qui s'appelle El-Oued, où le milieu linguistique est totalement monolingue. Ma famille ne parle qu'une seule langue* ». **Ext. BL03 :** « *Personne ne pratique que l'arabe dialectal.*» **Ext. BL73 :** « *Je suis né dans un village ou personne n'utilisait le français* ».

### 6.9. L'insécurité linguistique

Cette expression précise d'après Marielle Rispail, la relation insécurisante d'une personne à une norme langagière qu'elle pense être la norme dans sa société et qu'elle évalue comme supérieure à ses productions, ce qui génère de sa part différentes attitudes pouvant aller de l'hypercorrection au mutisme.

Nous avions lu dans des dizaines de biographies langagières la réticence, la timidité, la crainte d'être mal compris et le désir de s'exprimer sans faute qui engendrent de réels troubles pendant la communication en français chez un nombre important d'étudiants de Master 1. **Ext. BL05 :** « *Le français était très compliqué pour moi et surtout que je suis pas une personne sociable, j'ai souffert des difficultés afin de m'habituer au nouveau milieu* ». **Ext. BL42 :** « *J'ai vécu un mutisme total en français* ». **Ext. BL51 :** « *J'ai un seul problème personnel qui m'empêche, il s'agit du bégaiement. A cause de ce problème, je suis devenu davantage timide et je n'aime pas la participation en classe.* » **Ext. BL12 :** « *J'ai la confiance en moi mais j'ai toujours la peur de pratiquer cette langue.* » **Ext. BL05 :** « *J'ai peur de parler en classe, je ne trouvais pas des mots parce que quand je parle, je sentais que tous les mots disparaissaient de ma tête* ».

### 6.10. La partie guidante de la situation d'enseignement-apprentissage

Le comportement de la partie guidante est très important en classe. Il peut contribuer à l'amour ou à la haine de la langue d'enseignement même. Le désir d'apprendre chez la partie guidée dépend de la qualité de ses attitudes en classe. Ces illustrations concrétisent bien ce que nous venons d'avancer. **Ext. BL05 :** « *Je n'oublierai jamais mon enseignante de langue anglaise, grâce à elle, j'étais intéressée par cette langue de point qu'elle était devenue mon rêve* ». **Ext. BL20 : «** *Mes trois enseignantes du CEM m'ont donné l'amour du français* ». **Ext. BL21:** « *Le français est une langue enthousiasmante, j'attendais passionément sa séance. Et ça grâce à notre enseignant* ». **Ext. BL23 :** « *Je n'oublie jamais mon enseignant de CEM qui nous a appris comment se débarrasser du complexe des langues* ». **Ext. BL32 :** « *J'ai beaucoup de souvenirs par rapport au français. D'abord, j'aimais son enseignante* ». **Ext. BL16 :** « *J'ai détesté le français en 5ème AP car nous avions une méchante enseignante. Beaucoup de difficultés qui m'ont rencontrées* ». **Ext. BL17 :** « *J'ai aimé mon enseignante de primaire, elle est très aimable* ». **Ext. BL47 :** « *Je passe un temps magnifique avec le français. J'aime cette langue grâce à mes professeurs qui m'encouragent à l'utiliser dans la vie quotidienne malgré la difficulté de son utilisation dans notre entourage* ». **Ext. BL63 :** « *C'est avec l'enseignante de l'oral à la fac que j'ai connu le français. Elle m'a donné une réelle motivation.* » **Ext. BL43 :** « *Je détestais le français à cause de mon enseignante* ».

Cet extrait illustrant le châtiment corporel en classe de langue française. Une attitude pareille éloigne la partie guidante des compétences escomptées de ses activités de langue. L'avenir de cette dernière dépend de la qualité de son enseignement.

**Ext. BL86:** « *Á l'école primaire, notre première rencontre avec le «français» s'est faite tout au long de notre professeur de français, c'était un homme grand avec une silhouette énorme, pour nous les enfants, ce professeur représentait notre première rencontre avec cette langue étrangère, il avait ses propres façons de torturer ses élèves et les humilier pour les erreurs les plus simples, il prendrait ces pauvres enfants devant tout le monde et épinglerait leurs corps faibles à la table et se mettait à les battre vicieusement. À la fin de cette séance de torture, il leur jetait la table. C'était comme une scène de l'époque médiévale. Cette pratique était très courante chez les enseignants dans notre société à cette époque, c'est ce que le Français signifiait pour la plupart d'entre nous, une expérience négative. Même si j'étais une excellente élève, j'ai réussi à recevoir une gifle de la part de ce professeur, c'est à ce moment-là que j'ai perdu tout intérêt pour le français. Je pense que c'est fascinant comment le cerveau humain fonctionne, comment nous pouvons corréler nos sentiments envers une langue à un enseignant ou à un certain moment dans le temps* ».

**6.11. Le support numérique et les nouvelles technologies**

La pénétration des supports numériques dans les foyers des Algériens a facilité l'intégration de plusieurs dimensions linguistiques et interculturelles chez les étudiants universitaires, ceux de Master 1 du département de français d'El-Oued ne font pas l'exception. Ces illustrations les concrétisent : **Ext. BL20 :** « *J'ai recommencé l'apprentissage de langue espagnole par Internet mais malheureusement je n'ai pas trouvé l'encouragement de la part de la famille* ». **Ext. BL42 :** « *J'ai consulté des sites sur le net tels que tv5 monde et français authentique qui se basaient sur l'écoute et la compréhension.* » **Ext. BL89 :** « *J'ai cherché de nombreuses vidéos sur la méthode d'apprentissage du français. J'essayais toujours d'écouter sur YouTube les chansons celles de Céline Dion* ». **Ext. BL25 :** « *Je suis membre dans un club d'anglais. C'est le seul endroit où je peux communiquer et pratiquer l'anglais* ». **Ext. BL37 :** « *Durant ma 1ère année universitaire j'ai commencé à apprendre l'allemand à l'aide des applications sur Play store et j'ai atteint un certain niveau mais je n'ai pas pu continuer car je n'ai pas trouvé des personnes qui maîtrisent ces deux langues pour m'aider ou au moins à m'orienter, aussi maintenant je n'ai plus le temps comme avant* ».

**6.12. La langue universitaire obligatoire**

L'étudiant de Master 1, à l'instar des autres étudiants du département de français, sorti de sa salle de classe, abandonne fréquemment la langue française jusqu'au moment de faire les interrogations. Ensuite, il l'abandonne encore pour ne la retrouver qu'en salle de travaux dirigés. Il se forme, donc, une réelle représentation du français langue « *universitaire obligatoire* », qui ne vit que dans la salle d'étude. Les autres langues n'échappent pas à la règle. Ce facteur d'influence a son impact aussi sur les choix linguistiques des étudiants. **Ext. BL06 :** « *J'apprenais que l'arabe classique qui était utilisé seulement en classe* ». **Ext. BL33 :** « *J'étudie le français à l'université, on parle dans la salle de classe en français, mais malheureusement on ne pratique pas la langue en dehors de la classe.* » **Ext. BL71 :** « *L'utilisation du français reste restreint, car sa pratique s'exerce uniquement à l'université.* » **Ext. BL 30 :** « *Le français est une langue de scolarisation. Je l'aime bien* ». **Ext. BL67 :** « *L'accès au français ne dépassait pas l'enceinte de l'université* ». **Ext. BL94 :** « *Mon amour pour le français est resté le même ou peut-être même plus ; car vraiment ça me manque d'entendre le français, dans la rue, aux magasins, …etc. Le problème, et la chose bizarre que j'ai constatés, c'est que même au niveau de la fac, là où, normalement, on doit parler français, malheureusement, il est emprisonné entre quatre murs, les murs de la salle de classe et même là, oui là, c'est l'arabe qui est utilisé discrètement !!!! c'est vraiment triste* ». **Ext. BL06 :** « *Le français devrait être la langue utilisée dans notre communication,*

*mais malheureusement, on l'utilise que dans la classe* ». **Ext. BL85 :** « *Á vrai dire, la langue française malgré son importance et son statut dans le pays, elle est très négligée de la part des apprenants, les parents, la société et les enseignants eux-mêmes. Sa pratique est limitée que dans les classes ou dans les séminaires* ».

### 6.13. La politique linguistique familiale

Les pratiques langagières des étudiants ne font pas l'exception dans ce contexte, notamment si elles sont issues de parents ayant la même langue maternelle et ne parlent que l'arabe dialectal impacté par le voisinage tunisien. Le public enquêté véhicule cette politique linguistique familiale. Donc, il ne reste sans doute que peu de place pour la langue française dans le répertoire langagier de l'étudiant. Pour aller plus loin, Christine Deprez a affirmé à propos de la politique linguistique familiale (idiosyncrasique) qu'elle a une influence sur la gestion et le choix de langue à parler et à étudier. Le pouvoir linguistique familial exercé par les parents influe en outre sur le choix linguistique des progénitures. **Ext. BL42 :** « *Mon cerveau était inondé des mots en français avant que je commence ma scolarité à l'école primaire.* » **Ext. BL04 :** « *Quand j'étais fillette je ne connais que l'arabe dialectal, puisque je n'ai pas ceux qui parlaient ou pratiquaient une langue étrangère, dans ma famille il n'y avait pas des personnes plurilingues* ». **Ext. BL40 :** « *Ce qui a fortifié mon apprentissage est les interactions que ma mère entamait avec moi toujours en français* ». **Ext. BL40 :** « *J'ai continué à apprendre l'arabe quand mes parents discutaient le matin avant que chacun va à son travail* ». **Ext. BL22 :** « *Ma famille m'a beaucoup aidé pour apprendre l'anglais* ». **Ext. BL23 :** « *Je peux signaler le rôle important de mon entourage familial. Ma mère et mon père étaient bilingue, cela m'a beacoucoup aidé.* » **Ext. BL22 :** « *Le français n'était jamais une langue étrangère pour moi notamment au niveau de l'oral car je l'ai entendu parler par les membres de ma famille.* » **Ext. BL89 :** « *Je suis née dans une famille qui parle rarement en français malgré que mes parents aient terminé leurs études à l'université.* » **Ext. BL n°42 :** « *Je suis issu d'une famille plurilingue où mes parents parlent l'arabe le français et l'anglais à la maison* ». **Ext. BL n° 94 :** « *Mon père, un Algérois, dont la majorité de ses amis, ou de ses voisins étaient des kabyles donc des gens qui ne savent parler que le français ; quant à ma mère, elle était d'El-Oued, mais elle a été enseignée et élevée par une famille française qui résidait à El-Oued, ce qui explique mon ignorance totale de l'arabe* ». **Ext. BL08 :** « *J'ai appris le dialecte locale de oued Souf de la part de la famille de mon père et le dialecte de Touggourt de la part de ma mère. J'étais entre deux challenge, ma mère m'oblige de parler comme elle ainsi que toute la famille de mon père* ». **Ext. BL60 :** « *Je suis née dans une famille trilingue, nous parlons arabe dialectal, français et tamashek (un dialecte targui). Le français, je l'adore et je suis intéressée par tous ses détails : culture, histoire, son, prestige, …etc. C'est*

*vraiment magnifique* ».

### 6.14. La politique linguistique du pays

Cette classification démontre la tendance de la population à l'origine et l'identité nationale. Une tendance qui met en exergue la politique linguistique de l'arabisation adoptée par le pouvoir algérien. Nous les illustrons par le biais de ces extraits : **Ext. BL10 :** « *Depuis mon enfance, j'utilise la langue arabe parce qu'elle répresente la langue officielle de notre pays.* » **Ext. BL26 :** « *Ma naissance était 24 ans après l'indépendance de mon pays, cette période-là est marquée par une décision d'arabisation du pays, cette décision est considérée par les partisans du français comme défrancisation de l'Algérie* ». **Ext. BL72 :** « *Notre société avait et a encore cette étrange vision de cette langue en raison des politiques précédentes* ». **Ext. BL18 :** « *L'Algérie est un pays arabe, j'ai donc été élevé dans une famille islamique.* » **Ext. BL34 :** « *Concernant l'arabe classique ça n'existe pas dans notre famille, ni avec les amis, on parle l'arabe dialectal* ». **Ext. BL14 :** « *Je me suis intéressé au français puisque notre pays est francophone et le français existe dans tous les domaines* ». **Ext. BL18 :** « *Notre pays est colonisé par la France pendant presque un siècle, la moitié a ses conséquences, comme la domination de la langue française sur la plupart des vies algériennes, ce qui conduit à une société franco-arabe dans laquelle nous vivons actuellement* ». **Ext. BL n° 26 :** « *La langue de molière n'étais pas vraiment étrangère* ».

### 6.15. La finalité escomptée de l'apprentissage de la langue

Les raisons socio-économiques font partie des raisons pour lesquelles un grand nombre d'étudiants a opté pour un cursus universitaire de français afin d'augmenter la chance de trouver un poste de travail. Cette nécessité engendre un public qui ne vise que la note finale à obtenir pour passer au niveau supérieur. Un tel facteur a ses répercussions sur le choix linguistique. **Ext. BL08 :** « *J'ai appris l'anglais par obligation pour obtenir la bonne moyenne* ». **Ext. BL33 :** « *Ma rencontre avec la langue allemande est juste pour répondre aux questions de l'examen* ». **Ext. BL15 :** « *Le premier but de l'apprentissage du français était d'obtenir seulement le brevet de la fin de l'année* ».

### 6.16. Les écoles coraniques

La fréquentation des écoles coraniques représente un des facteurs importants ayant son incidence sur les choix linguistiques des étudiants, déjà mentionnés par les informateurs ayant collaboré aux biographies langagières de cette enquête. Cette catégorie d'écoles existait bien avant la période coloniale au niveau des

villages et quartiers de la région d'El-Oued. Le volume horaire consacré aux études coraniques ne laisse pas assez de temps pour l'apprentissage d'autres savoirs et connaissances notamment en français qui est déporté au second plan, vu l'absence de nécessité de communiquer en cette langue. L'arabe classique, dans ce contexte saint fréquenté dès l'âge précoce par les gamins, est la langue d'étude et l'outil de base de l'apprentissage.

L'extrait suivant met l'accent sur la langue maternelle (l'arabe dialectal) qui est la langue dominante. Elle renforce le désintérêt caractérisant l'apprentissage des langues étrangères. **Ext. BL81 :** « *C'est en assistant aux cours de mémorisations orales de quelques courtes sourates du coran à la mosquée que j'ai appris la langue arabe classique. Je n'ai pas cessé mes séances coraniques qui ont enrichi et ont facilité mon acquisition de ma langue maternelle* ». **Ext. BL26 :** « *Á l'âge de quatre ans, je me suis inscrit à l'école coranique de mon village. Je fréquentais la mosquée pour apprendre l'alphabet arabe, la lecture, l'écriture et quelques passages du coran. C'était mon premier contact avec l'arabe classique* ». **Ext. BL39 :** « *L'imam de la mosquée et l'enseignant de l'arabe ont enrichi en moi l'envie d'apprendre la langue arabe académique* ». **Ext. BL32 :** « *Je me rappelle que ma mère m'entrait dans une mosquée qui s'appelle Al-Habara pour sauvegarder le Coran. Lorsque j'ai 06 ans (c'est l'âge obligé de la scolarité), au première année primaire, je n'ai pas aucune difficulté au moment d'apprendre les lettres et l'écriture et de parler la langue arabe académique parce que j'ai déjà appris tous cela auparavant à Al-Habara.* » **Ext. BL71 :** « *Comme tous les enfants de ma région, j'ai appris quelques sourates du Coran à l'école coranique à l'âge de 05 ans.* » **Ext. BL94 :** « *Quand j'ai atteint l'âge de 5 ans ,mes parents ont pris conscience que je vais rencontrer et affronter beaucoup de problèmes à l'école , car elle a été arabisée depuis très longtemps ,alors la seule solution pour eux c'était de me faire entrer dans une école coranique.*» **Ext. BL22:** « *J'ai grandi, et je suis allé à l'école coranique et j'ai appris le coran en arabe classique. C'était le même au primaire, au collège et au lycée* ».

### 6.17. Les voyages, les déplacements & les hobbies

Les étudiants de Master 1 ayant voyagé à l'étranger sont plus perfectionnistes par rapport aux autres. Cette qualité est la retombée sûre de ces déplacements. Pour illustrer cet exemple nous mettons l'accent sur ces extraits. **Ext. BL26 :** « *Je me suis rendu compte de l'importance de langue anglaise lors de mon dernier voyage en Allemagne où j'étais obligé de parler l'allemand ou l'anglais pour m'exprimer, je me suis trouvé face à des personnes qui ne parlent ni l'arabe ni le français, j'ai trouvé des difficultés à communiquer* ». **Ext. BL09 :** « *Le Français était très*

*compliqué pour moi au début mais avec mes visites à mes cousins qui habitent au Nord pendant les vacances d'été je suis arrivé à diminuer cette complexité* ». **Ext. BL59 :** « *J'ai rencontré des étudiants surtout kabyles qui maîtrisent le français mieux que nous* ». **Ext. BL42 :** « *En 2018, je suis allé en Ukraine pour enseigner l'anglais et le français aux élèves de 8 à 13 ans. En vivant avec une famille d'accueil, j'ai appris quelques mots et expressions en langue ukrainienne.* » **Ext. BL42 :** « *En 2019, j'ai voyagé en Turquie comme étant un bénévole pour un échange culturel et linguistique. D'où, j'ai entendu plusieurs langues telles que le turc, le persan et le mandarin.* » **Ext. BL42 :** « *En juillet 2017, je suis allé en France pour un stage linguistique où j'ai entendu le vrai français parlé par des vrais francophones. Aussi, j'ai entendu d'autres langues étrangères telles que l'espagnol, le chinois et le russe* ».

### 6.18. L'alternance codique

Dans toute communication, les étudiants de Master 1 utilisent notamment à l'oral des alternances codiques où l'on retrouve le français, l'arabe littéraire, l'arabe dialectal, le tamazight, le turc, Cela peut arriver dans les différentes situations confrontées. Ces extraits mettent l'accent sur ce phénomène issu du contact des langues au sein de la région. **Ext. BL24 :** « *Tout le monde parle le français ici. On peut remarquer ça beaucoup dans notre dialecte : mot en arabe et un autre en français cassé.* ». **Ext. BL40 :** « *L'anglais prenait alors une place importante dans ma vie intérieure car même si je pensais parfois en anglais, le français l'emportait toujours vu mon discours arabe dialectal quotidien contenait des mots français inculqués depuis mon enfance.*» **Ext. BL21 :** « *Depuis mon enfance, j'entends et je parle que l'arabe dialectal vu que je suis née et grandit à Djamâa dans une famille originaire de Oued Souf…J'ai cru toujours que certains mots français qu'on dit quotidiennenement comme par exemple : garage, appareil, télécommande, bicyclette, banc, etc. sont des mots qui reviennent à notre langue maternelle* ».

## 7. Conclusion

Le croisement des données issues de différents niveaux d'analyse nous confirme qu'un conglomérat de facteurs sociolinguistiques intervient dans la structuration des pratiques langagières des étudiants de Master 1. Le français se présente comme langue de scolarisation pour une grande partie des étudiants enquêtés. Le passé historique de l'Algérie se répercute par la négativité de quelques représentations des étudiants à l'égard du français et de ses pratiques langagières. Plusieurs facteurs font preuve de résistance à l'encontre de cette langue dans le milieu estudiantin. Le phénomène de l'hostilité à son égard n'est pas nouveau. Il s'agit d'une mauvaise

volonté cachant derrière elle une série d'attitudes négatives connue de tous et partout.

Les chaines étrangères occupent une place importante dans la vie des familles de la région. Cet espace privilégié accordé à la télévision exerce un impact clair sur les pratiques langagières de la société dont les étudiants font partie. Cet espace a fait naître d'autres langues sur le paysage des langues en présence dans le milieu estudiantin.

Le manque de bagage a engendré une certaine insécurité linguistique chez les étudiants de Master 1. Cette insécurité est due à l'influence de la langue maternelle véhiculaire au sein de la région ainsi qu'à un contact des langues à dominante arabe dialectal qui se présente. À cela s'ajoute l'absence quasi-totale de la langue française dans la vie quotidienne. L'incompétence en français chez le même public nourrit aussi la situation d'insécurité linguistique en question.

Après plus de treize ans depuis l'ouverture d'un département de français à l'Université d'El-Oued, de nombreuses questions d'ordre sociodidactique nous viennent et reviennent encore à l'esprit.

**Bibliographie**

Benaouda-Zemouli, H. 2017. *Pour une didactique comparée des langues en Algérie*. Alger : Dar Samar.

Ben Ramdane, F. 2014. « Les langues dans le système éducatif algérien ». *Educ. Recherche*, n°10.

Bektache, M. 2018. « Officialisation de la langue amazighe en algerie : impact sur les attitudes et représentations sociolinguistiques de quelques locuteurs algériens ». *Multilinguales*, n° 2 v.6, p.148-161.

Blanchet, P. 2018. *Éléments de sociolinguistique générale*. Limoges : Lambert-Lucas.

Miloudi, M. 2019. *Les pratiques langagières des enseignants de français du cycle primaire diplômés de l'Université d'El-Oued*. Thèse de doctorat sous la direction de Bektache Mourad : Université de Boumerdès.

Miloudi, M. 2020. « Les incidences de la politique linguistique algérienne à l'ère de Bouteflika sur les pratiques langagières des habitants de la commune d'El-Oued ». *Synergies Algérie*, n° 28, p. 221-239. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Algerie28/miloudi.pdf [consulté le 15 avril 2022].

Molinié, M. (Dir.) 2006. « Biographie langagière et apprentissage plurilingue ». *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, n° 39.

Muchielli, A. 2002. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Najah, A. 1971. *Le Souf des Oasis*. Alger : Editions La Maison des livres.

Paille, P., Mucchielli, A. 2012. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Rispail, M. 2017. *Abécédaire de sociodidactique*. Saint-Etienne : Publications de l'université de Saint-Etienne.

Roegiers, X. 2001. *Une pédagogie d'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, 2e édition. Bruxelles : De boeck.

**Note**

1. Nous les remercions pour leur participation à cette recherche.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

**Synergies Algérie n° 30** - 2022 p. 105-127

GERFLINT
ISSN 1958-5160
ISSN en ligne 2260-5029

# De l'arabe au Français : terminologie et polysémie en confrontation dans l'enseignement des sciences et technologies à l'université algérienne

**Abdellatif Tadjeddine**
Université Oran 2, Algérie
tadjeddine.abdellatif@univ-oran1.dz
https://orcid.org/0000-0001-7787-0213

Sous la Direction de Aicha Benamar,
Université Oran 2, Algérie

Reçu le 18-02-2022 / Évalué le 03-05-2022 / Accepté le 30-10-2022

**Résumé**

La polysémie, omniprésente en toute langue, est source de démultiplication des interprétations du rapport signifiant/signifié. Elle est, de ce fait, problématique dans la verbalisation des sciences particulièrement exigeante en restriction/précision du sens. Cette contribution, située à l'interface de la didactique des Sciences et celle des langues, présente une étude menée dans le but d'examiner le fonctionnement de la médiation linguistique entre les partenaires didactiques en première année *Licence Sciences et Technologies*. Nous portons le regard sur les lexiques et les vocabulaires spécifiques en Arabe et en Français. L'objectif est de s'instruire sur cette « polysémie croisée » des langues en présence, d'évaluer son impact éventuel sur l'acquisition et la conceptualisation des savoirs et de proposer des axes à investir pour une meilleure appréhension des besoins langagiers des apprenants.

**Mots-clés** : polysémie, plurilinguisme, terminologie, traduction, vocabulaire spécifique

## من العربية إلى الفرنسية: المصطلحات وتعدد المعاني في المواجهة في تدريس العلوم والتكنولوجيا في الجامعة الجزائرية

**الملخص**

تعدد المعاني، المتواجد في جميع اللغات، مصدرًا لمضاعفة تأويلات علاقة الدالّ/المدلول. ومن ثم، فإنه يمثل إشكالية في التعبير اللفظي للعلوم كونها تستلزم وبشكل خاص تقييد/دقة المعنى. في هذه المساهمة، المتمركزة على السطح البيني لتعليمية العلوم وتعليمية اللغات، نقدم دراسة تم إجراؤها بهدف فحص أداء الوساطة اللغوية بين الشركاء التعليمية في السنة الأولى ليسانس علوم وتكنولوجيا. نصب النظر على المعجم والمفردات للغتين العربية والفرنسية. الهدف من هذه الدراسة هو متابعة «تقاطعات تعدد المعاني» للغتين المعنيتين، وتقييم اثارها المحتملة على اكتساب المعارف وتصوراتها، ثم اقتراح محاور للاستثمار فيها من أجل فهم أفضل للاحتياجات اللغوية للمتعلمين

**الكلمات المفتاحية :** تعدد المعاني، التعددية اللغوية، الترجمة، المصطلحات، مفردات محددة

## From Arabic to French: Terminology and polysemy in confrontation in the teaching of science and technology at the Algerian university

**Abstract**

Polysemy, omnipresent in all languages, is a source of a multiplication of interpretations of the relationship signifier/signified. It is, therefore, problematic in the verbalization of the sciences, which are particularly demanding in terms of restriction/precision of meaning. This contribution, to be situated at the interface of the didactics of Sciences and that of languages, presents a study carried out with the aim of examining the functioning of linguistic mediation between the didactic partners in the first year Licence Sciences and Technology. We look at lexicons and specific vocabularies in Arabic and French. The objective is to learn about this "cross polysemy" of the languages involved, to assess its possible impact on the acquisition and conceptualization of knowledge and to propose areas to invest in for a better understanding of the language needs of learners.

**Keywords**: polysemy, plurilingualism, terminology, translation, specific vocabulary

### Introduction

Pour désigner ses objets, la Science[1] réquisitionne ses signes dans le « vocabulaire général » de la langue dont elle use. La verbalisation du Savoir exige alors un rapport signifiant/signifié qui ne doit souffrir d'aucune fluctuation : « le signe ou monème, c'est l'association d'une forme acoustique, le signifiant (Sa) et d'un concept, le signifié (Sé). (Baylon, Fabre, 1978 : 7). Cette exigence se révèle problématique dans l'espace didactique des troncs communs des cursus scientifiques de l'université en Algérie, espace qui, du reste, est indissociable de la réalité sociolinguistique de l'environnement.

> *Tel savoir scolaire (…) n'est-il pas contaminé par d'autres aspects, (…) Quelle part y trouve l'imaginaire, l'ambiguïté du langage, la polysémie des mots ?* (Cornu, Vergnioux, 1992 : 49).

Le Terme est un Signifiant ; son Signifié est définitivement arrêté : il participe d'une théorie. Tout terme affecté à porter une notion, un concept, [*Mafhûm*][2] en arabe, est appelé à se démunir de sa pluralité face à la rigueur sémantique exigible en communication scientifique.

Dans la continuité d'un précédent travail portant sur « Les obstacles didactiques liés à la verbalisation dans l'enseignement des sciences » (Tadjeddine, 2000), nous avons mené diverses investigations sur des termes récurrents dans la perspective de comprendre le fonctionnement de la médiation dans l'enseignement des sciences à l'université (Tajeddine 2021).

Nous présentons, dans cet article, les résultats d'une étude que nous avons réalisée en tant qu'enseignant de langue en première année Sciences et technologies. Nous nous sommes intéressé à la polysémie, le cas échéant, l'homonymie car nous rejoignons l'idée selon laquelle :

> *(…) la frontière entre polysémie et homonymie n'est pas très nette, comme en témoignent (…) les divergences des dictionnaires sur le nombre d'entrées consacrées à telle ou telle unité.* (Guillaume et al 2005 : 101).

Nous abordons la polysémie et/ou l'homonymie non pas en tant que concepts en débat entre linguistes et terminologues mais à partir de (nos) préoccupations relevant de la didactique des sciences et portés par le concept d'obstacle au sens Bachelardien,

> *C'est en termes d'obstacle qu'il faut poser le problème de la connaissance scientifique. (…) C'est dans l'acte même de connaître (…) que nous montrerons des causes de stagnation et même de régression, c'est là que nous distinguerons des causes d'inertie que nous appelons obstacles épistémologique* (Bachelard, 1968 :16).

## 2. Cadre théorique et conceptuel

### 2.1. Polysémie, Terme et terminologie scientifique

La polysémie recouvre des phénomènes extrêmement variés. On la définit généralement comme :

> *(…) la propriété, pour une unité lexicale, de posséder plusieurs sens, différents (…) mais cette définition (…) cache l'existence de vrais débats (…) de profonds désaccords entre linguistes* (Pauly, 2010 : 15).

La polysémie est associée au mot et en constitue le trait principal alors que son opposé, la monosémie, caractérise le terme :

> *Pour les terminologues historiques, le terme s'oppose radicalement au mot. Il est caractérisé par la monosémie, l'univocité, la précision de sa définition et un sens uniquement référentiel faisant de lui une étiquette apposée sur la chose* (Thoiron, Béjoint, 2010 :1).

Cette position « extrême ? » n'est pas partagée par les linguistes sémanticiens et lexicologues spécialistes du sens lexical, Pour ces derniers, cette tendance empêcherait la terminologie d'apporter une contribution, efficiente bien ancrée dans la théorie, à l'effort de la linguistique dans le traitement de son objet : la langue. Entre ces deux pôles, l'idée de la cohabitation, d'une terminologie au

service de la demande des praticiens et autres utilisateurs et une terminologie versée dans la recherche fondamentale, est consacré par le jeu pluriel/singulier à terminologie dans le *dictionnaire Larousse en ligne* qui propose, pour la première, des terminologies plurielles par l'énoncé : « Ensemble des termes, rigoureusement définis, qui sont spécifiques d'une science, d'une technique, d'un domaine particulier de l'activité humaine » et une terminologie unique, Science, par l'énoncé :

> *Discipline qui a pour objet l'étude théorique des dénominations des objets ou des concepts utilisés par tel ou tel domaine du savoir, le fonctionnement dans la langue des unités terminologiques, ainsi que les problèmes de traduction, de classement et de documentation qui se posent à leur sujet*. (Larousse en ligne).

Le dictionnaire Encarta 2009 pour sa définition linguistique de « *Terme* », propose : « Élément défini avec précision qui appartient au vocabulaire d'un domaine particulier ». Dans cet énoncé, deux traits qui caractérisent le « *Terme* » tout en le distinguant du « *Mot* » sont mis en évidence. Nous y retrouvons « (…) le double point de vue duquel peut être envisagé le terme » (Mortureux, 1995 : 15) donné séparément dans l'énoncé du *Petit Robert* où terme est : « un mot appartenant à un vocabulaire spécial, qui n'est pas d'un usage courant dans la langue commune » et, dans l'énoncé du Lexis : « un mot qui a un sens strictement délimité à l'intérieur du système de notions donné ». Ces deux énoncés expriment, selon Mortureux, les deux points de vue associés au signifiant « Terme » : sociologique (*Petit Robert*) et sémiotique (*Lexis*).

La fonction du terme scientifique et/ou technique (Guilbert emploie l'expression « terme scientifique et technique ») est donc de dénommer avec précision. Afin d'assurer avec rigueur cette précision de sens, la monosémie est requise comme propriété première **:**

> *Les traits spécifiques du signe en tant que terme scientifique et technique dénote ou dénomme, tend à être monosémique, il jouit d'un rang de fréquence peu élevé dans une masse de vocabulaire indifférencié, il se présente plus fréquemment comme néologisme (…) Il prend plus facilement la forme étrangère (…) et n'admet pas de synonymie autre que référentielle*. (Guilbert, 1973 : 8 et 11).

Pierre Lerat insiste de son c**ô**té sur la monosémie comme condition d'existence d'une terminologie conceptuelle parfaite :

> *Les noms de notions seraient transparents si les termes étaient d'une part monosémiques et sans synonymes au sein d'une langue donnée, d'autre part strictement équivalents d'une langue à une autre en référence à la même notion*. (Lerat, 1995 : 51).

Cette équivalence *inter-linguistique* peut s'avérer utopique quand on sait que toutes les langues sont concernées par le phénomène de la polysémie et que « Le difficile exercice de la traduction nous apprend en effet que les mots polysémiques ne se correspondent pas d'une langue à l'autre » (Victorri, Fuchs, 1996 : 6).

Le « mot » jouit pleinement de sa polysémie naturelle. Cette dualité terme/mot ; monosémie/polysémie se répercute sur les discours et fait que :

> (…) *contrairement au discours littéraire qui se distingue par sa polysémie, le discours scientifique, ne peut pas s'interpréter selon différents sens ; il est caractérisé par le souci constant de l'objectivité, de la précision, de la méthode et de la rigueur intellectuelle.* (Leclerc, 1999 : 377),

La restriction de sens que le terme acquiert s'accompagne par la réduction de son champ d'utilisation et du nombre des locuteurs.

> *Les termes (…) ne s'étendent pas à la communauté linguistique tout entière, sauf si tel concept vient à jouir d'une extension considérable, auquel cas il cesse d'être proprement un terme scientifique.* (Guilbert, 1973 : 15).

Le terme appartient à la communauté langagière particulière qui l'aura inventé et/ou combiné, agencé (néologismes, acronymes, mots valises, synapsies…) ou encore réquisitionnés directement dans le réservoir de mots/lexèmes de la langue commune, sans retouches morphologiques mais avec un ajustement sémantique réalisé dans et par leur propre fonctionnement discursif :

> *Le terme scientifico-technique ne peut être dissocié de sa fonction sociale, de la personnalité du locuteur spécialiste. Il a une valeur de signification, sinon différente, du moins autre, pour le savant et le technicien d'une part, pour le non-spécialiste d'autre part. Dans le discours du spécialiste, il se trouve réalisé dans l'énoncé avec la plénitude des sèmes qui constituent sa définition scientifique* (Guilbert, 1973 : 13).

Les concepts d'un domaine spécialisé portés par les termes de la terminologie correspondante sont d'essence interdépendants et liés dans un réseau conceptuel cohérent. Marie-Claude L'Homme le souligne ainsi *:*

> *(…) l'ensemble des termes d'un domaine spécialisé est le reflet de l'organisation des connaissances dans ce domaine. Les termes dénotent des concepts qui sont reliés entre eux selon différentes modalités.* (L'Homme, 2004 : 25).

J.P. Astolfi et M. Develay invitent à distinguer les concepts scientifiques et les concepts linguistiques :

*Les concepts scientifiques (force, respiration, atome ou écosystème) ne sont pas de même nature que les concepts linguistiques (table, baignoire, liberté ou bonheur) ou les concepts mathématiques (nombre, tangente) (…) la conséquence en est que les concepts scientifiques présentent deux caractères inséparables :* ils permettent d'expliquer et de prévoir *(*Astolfi, Develay, 1989 : 27).

**2.2.Traduction et médiation linguistique en contexte plurilingue**

Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) place **:**

*(…) la médiation linguistique comme une activité communicative au même titre que les activités de compréhension, d'expression et d'interaction qui accompagnent l'enseignement des langues étrangères au sein d'un système scolaire*. C'est l'activité à travers laquelle l'utilisateur agit en tant qu'« *intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct… Il s'agit habituellement (mais non exclusivement) de locuteurs de langues différentes.* (Conseil de l'Europe, 2001 : 71).

Le CECRL préconise le dépassement du « dogme du monolinguisme en cours de langue étrangère » pratiqué avant les années 80 ; dans son sillage, les apports positifs du dépassement du monolinguisme dans le développement de compétences linguistiques des apprenants sont de plus en plus soutenus. Martinez avance :

*(…) une meilleure compréhension de la L2 et du fonctionnement général des langues, réduction du stress lié à l'apprentissage, développement des stratégies de lecture, de compréhension et de comparaison des deux systèmes linguistiques.* (Martinez, 1996 : 79).

Biedermann préconise « un usage raisonnable de la langue maternelle dans la salle de classe ». (Biedermann, 2014 : 83). De Carlo, appelle « à l'emploi d'une langue tierce et d'éléments paralinguistiques » en considérant la médiation comme :

*Un agir communicatif naturel inter et intralinguistique, où les interlocuteurs, lors d'un échange, peuvent recourir, pour se comprendre, à des moyens tels que la reformulation, l'explication, la simplification.* (De Carlo, 2012 : 2).

La voie est ainsi ouverte à une dynamique qui vise

*(…) la combinaison des activités et des stratégies de médiation en cours de langue de spécialité avec des activités de traduction spécialisée en vue d'une amélioration de l'acquisition du lexique spécialisé* (Dogoriti, Iseris, Vyzas, 2018 **:** 2).

En fonction des besoins particuliers de l'apprenant, l'approche est déclinée sous l'un ou l'autre des produits issus de la

> *(…) balkanisation de la didactique du FLE en différentes spécialités que l'on oppose à la langue générale (Français sur Objectifs Universitaires FOU, Français sur Objectifs Spécifiques FOS, Français Langue d'Intégration FLI, Français Langue Professionnelle FLP).* (Springer, 2014 : 13).

Ces recommandations restent destinées à la médiation en classes de langues étrangères ; elles font que la (une certaine) « traduction » est introduite dans la pratique scolaire, en tant qu'outil et aide à l'apprentissage d'une langue, fût-elle langue de spécialité. Il s'agit d'une :

> *(…) méthode destinée à faciliter l'acquisition d'une langue ou, pratiquée à un niveau supérieur, à perfectionner le style. Elle n'est jamais une fin en soi, mais toujours un moyen* (Delisle, 1980 : 41).

Ce type de traduction, qualifié de pédagogique, est-il recommandable dans des médiations linguistiques en dehors des limites du champ de l'enseignement linguistique ? Ces recommandations viseraient-elles l'enseignement des sciences ? Ce questionnement nous ramène au(x) débat(s) évoqué(s) plus haut et au « jeu pluriel/singulier » : des terminologies pragmatiques synchronisées à leurs traductions spécialisées pour prendre en charge la demande des utilisateurs,

> *(…) satisfaire les demandes des utilisateurs que sont les rédacteurs, les traducteurs, les grands organismes internationaux, les entreprises, etc.* (Thoiron, Béjoint, 2010 : 107),

et par ailleurs, une traduction science théorisante, autant catalyseur de la dynamique de synchronisation que bénéficiaire de ses produits, travaille à renforcer les liens voire à l'intégration à la linguistique.

## 3. Cadre méthodologique

### 3.1. Contexte de l'étude et population

Dans un contexte plurilingue complexe (Taleb Ibrahimi, 1997), l'Algérie dispense un enseignement des sciences au pré-universitaire en Arabe et à l'université en Français. La première année universitaire offre un espace de choix pour mener diverses investigations autant sur le bilan du pré-universitaire en général que sur la question des langues en particulier. L'étudiant a bénéficié tout au long de sa scolarité d'un enseignement de français langue étrangère (FLE) en tant que discipline scolaire, jusqu'à l'obtention du baccalauréat.

Cet enseignement est censé réaliser chez l'étudiant candidat à une formation universitaire un niveau de maitrise de la langue française assez conséquent et le pourvoir d'une autonomie relative de perception et de communication dans cette langue. La réalité sur le terrain est toute autre. De nombreuses recherches se rejoignent pour constater l'échec de cette entreprise dont :

*Les résultats de notre étude ont mis en lumière les difficultés dont souffrent les étudiants de première année ST (…) et montré à quel point le français langue d'enseignement constitue l'une des principales causes des échecs dans les débuts d'insertion universitaire.* (Ait Moula, 2013 : 123).

*L'enseignement des langues étrangères dans les filières scientifiques et techniques n'est pas perçu dans une perspective fonctionnelle. Une vision réductrice, (…), construite à partir d'une hiérarchisation des matières, réduit l'enseignement des langues étrangères à un rôle secondaire, voire figuratif. Elle construit une dévalorisation de cet enseignement et développe une attitude négative* (Braik, 2008 : 82).

*Ces échecs ont montré que l'obstacle premier pour les nouveaux bacheliers provenait principalement de la non- maîtrise du médium d'enseignement, en l'occurrence la langue française.* (Oudjedi-Damerdji, 2020 : 136).

Le bachelier, avec un déficit avéré en français, entame son parcours universitaire avec le système LMD en filières scientifiques dans un environnement où se confrontent deux langues, chacune avec sa polysémie et son vocabulaire spécifique : La langue $L_1$, l'arabe classique, l'« officielle », par laquelle est codifié l'acquis (réel et/ou supposé) en vocabulaire spécifique des sciences de l'étudiant et la langue $L_2$ le français, au statut ambiguë car considérée « étrangère » et proposée comme telle, objet d'enseignement au module de l'unité transversale de l'offre de formation, en même temps elle est « langue d'enseignement », voire « langue seconde », par laquelle ce même étudiant reçoit l'enseignement des sciences.

Dans cet espace, en plus de la traduction dans l'acceptation : « la traduction (…) consiste à donner un sens équivalent à deux énoncés transmis dans deux langues différentes », l'étudiant est en proie à une autre « traduction intra-muros » qui intervient doublement et séparément au sein de la même langue pour tenter de contenir la polysémie de $L_1$ d'un côté et $L_2$ de l'autre ! À souligner enfin et ce n'est pas moindre, le partage en commun par les partenaires didactiques de cette autre « langue niée », la langue dite « daridja », un compromis entre langue « vernaculaire, véhiculaire et maternelle » que Abdou Eliman dénomme « le Maghribi » :

*(…) l'Algérie a donc une langue consensuelle qui non seulement est une langue native et naturelle, mais qui, de plus, est socialisée très largement (…) tous les Algériens s'y reconnaissent y compris les berbérophones* (Eliman, 2003 : 52).

Ce sont là les traits qui caractérisent les situations didactiques en ce tronc commun, des traits suffisamment pertinents à notre point de vue pour adjoindre à la « *triple réflexion : épistémologique, psychologique et pédagogique* » (Astolfi, 1993 : 9) dans laquelle se lit l'apport de la didactique des sciences

*(…) un quatrième axe (…) réflexion linguistique et qui prends en charge l'évolution et la fluctuation du rapport Sa/Sé lors du travail d'adaptation des savoirs* (Tadjeddine, 2002 : 76).

La population est définie comme l'ensemble des [*Ex-élèves* de l'éducation nationale ; *Néo-étudiants* du supérieur]. Il s'agit du flux des Bacheliers qui arrivent au tronc commun du système LMD[3] dans l'offre Sciences et Technologie ST[4]. On y trouve essentiellement les séries du Baccalauréat *Technique math Génie Mécanique, Sciences Expérimentales, Mathématiques, Technique math Génie Electrique*. Les éléments retenus sont tous de nouveaux Bacheliers au moment du test. Le regard est porté non pas sur les promotions distinctes mais sur la situation linguistique et le vécu didactique partagé à l'identique par toutes ces promotions. Nous considérons ces promotions successives comme une entité compacte, unique et représentative pour refléter les situations didactiques en jeu caractérisées par la coexistence des langues $L_1$ et $L_2$.

Nous avons assuré pour toutes ces promotions le Module de Français et celui de méthodologie. Lors du troisième test, nous avons également assuré le module de découverte intitulé « les métiers en sciences et technologies » en adoptant une approche de décloisement disciplinaire.

### 3.2. Objectifs, corpus et démarche

Dans la mesure où ce sont les besoins qui déterminent les objectifs, il devient impératif de focaliser sur les discours de la discipline enseignée pour en extraire les éléments susceptibles d'alimenter un référentiel linguistique adapté à la situation. Les tâches d'identification, de prélèvement, d'analyse des besoins constituent l'objectif global dans lequel s'inscrit notre présente étude. Étude dont l'objectif premier interroge la part de « terminologie spécialisée » des sciences en ST pour se cristalliser sur les ambiguïtés sémantiques susceptibles d'être générées par la polysémie/homonymie des mots/termes, de la caractériser, d'estimer son ampleur et sa fréquence.

L'expérimentation que nous présentons ci-après a été inspirée, préparée et arrêtée à partir de données empiriques observées et recueillies depuis 2005/2006 dans le cadre du suivi de l'implémentation du système LMD dans les filières scientifiques. Le classement de ces données et les constats établis (sans l'intervention d'une théorie a priori), nous ont permis de tester différentes approches d'investigation et d'options d'enquêtes et de sondages pour finalement arrêter une procédure à trois temps, ciblant trois promotions successives (2016-2019) à raison d'un test par an. Les résultats du premier test ont présidé au déroulement des tests 2 et 3 particulièrement en ce qui se rapporte au choix des termes proposés et à la formulation des questions.

La formule retenue pour les trois tests est : question/test unique, non facultative, fermée et introduite (sans que les sondés en soient renseignés) parmi les questions d'un sujet d'examen surveillé.

Le premier test est prospectif avec l'objectif d'établir une estimation du capital en vocabulaire spécifique acquis en arabe ($L_1$) en corrélation avec le vocabulaire spécifique en français ($L_2$). Le sondé est invité à proposer de mémoire des notions/concepts en usage dans les modules de l'unité fondamentale et de les présenter dans les deux langues.

Les résultats du premier test ont présidé à la conception du second et du troisième test. Le choix des termes proposés est dicté par le fait qu'ils n'ont pas été cités lors du premier test alors qu'ils sont récurrents dans les contenus prescrits dans les disciplines concernées au lycée et les modules de l'unité fondamentale. Ce sont également par ailleurs des termes qui jouissent d'une certaine transdisciplinarité.

L'échantillon 2 n'a reçu aucun enseignement préalable, spécifique, ciblant et insistant sur l'objet de la question proposé au test. L'enseignement assuré a été conforme à celui qui est prescrit officiellement, un montage relevant du FLE, fortement inspiré des recommandations du CECRL et déjà pris en charge par les cycles de l'éducation nationale. Pour répondre à la question, le sondé s'appuie essentiellement sur ses propres acquis.

Dans l'échantillon 3, les étudiants ont bénéficié de notre accompagnement sous forme d'une série de séquences didactiques tout au long d'un semestre, conjointement sur trois modules[5]. La transversalité inscrite (du point de vue formel) au module de Français a été étendue aux deux autres modules dans une perspective de décloisement disciplinaire. Nous avons veillé à ce que la médiation linguistique soit ouverte, y compris via l'alternance codique, autant à $L_1$, $L_2$ qu'à l'arabe algérien dit « Daridja ». Les résultats du premier et second test, à savoir le déficit en vocabulaire spécialisé et les ambiguïtés sémantiques générées par l'ampleur de la

« *polysémie hybride* » mise en évidence ; ont été analysés et traduits en besoins au sens de l'ingénierie de formation. L'enseignement/ apprentissage réalisé s'est ainsi construit en posant ces mêmes besoins au centre de l'entreprise avec, tout particulièrement, le concept « *objectif-obstacle* » comme fil conducteur :

> *L'idée d'objectif-obstacle, (…) consiste à coupler ces deux points de vue, (…) il s'agit d'utiliser la caractérisation des obstacles comme un mode de sélection des objectifs.* (Astolfi, Develay, 1993 : 58).

L'enseignement du module de français, inscrit dans une approche associant le FOS et le FOU, a été axé davantage sur la sémantique et la terminologie. Il a été consacré au thème « vocabulaire spécifique » l'objectif étant, entre autres, de cerner la notion de « Communauté langagière[6] ». Le va-et-vient $L_1$ / $L_2$ a été actionné à volonté dans le sens d'une meilleure visibilité de la polysémie naturelle des mots et vers la nécessaire restriction sémantique qui accompagne le passage du « mot » au statut de « terme ».

Pour le module de méthodologie, nous avons placé au cœur du dispositif la démarche de la Taxonomie[7] et la notion de critères taxonomiques. L'étudiant est initié à l'identification des supports iconographiques et typographiques, à la maitrise des techniques de réalisation et d'exploitation de, par exemple, tableau offert par le logiciel Word … et, ce faisant, l'apprenant est accompagné dans la réalisation de documents de classification d'objets selon des critères renouvelés dont, entre autres, la catégorisation des termes scientifiques et techniques selon leur communauté langagière, leur appartenance socio-professionnelle ou encore leur appartenance aux modules de l'unité fondamentale (champ cognitif) …

Le contenu du module « les Métiers en Sciences et Technologies » a également été mobilisé pour renforcer l'acquisition de la démarche taxonomique tout en développant des aptitudes à la navigation intelligente via le web pour collecter l'information, effectuer des sélections, lister selon des critères définis et/ou personnalisés.

Le montage de ces séquences didactiques associant les trois modules dans le détail fait l'objet d'une prochaine publication traitant du « décloisonnement disciplinaire ».

Notre corpus est ainsi constitué de productions d'apprenants sous forme de réponses à l'enquête/sondage que nous avons appuyées de documents (manuels, polycopiés de l'OPU, glossaires et lexiques et fiches TD/TP,) en circulation parmi les étudiants et/ou indiqués dans les bibliographies des modules de l'unité fondamentale.

Dans son ensemble l'enquête est conduite avec comme fil conducteur le questionnement de base :

- Quel est le capital de l'étudiant en vocabulaire spécifique acquis en $L_1$ ?
- Quelles sont les équivalences retenues par l'étudiant entre les termes construits et acquis en $L_1$ et leurs correspondants en usage en L2 ?
- Quel bilan peut-on tirer de la juxtaposition des polysémies propres à chaque langue ?
- Quelles perspectives peut-on promouvoir pour une rentabilité optimale du module de langue et de l'unité transversale ?

## 4. Résultats

### 4.1. Présentation

#### 4.1.1. An 1 Test 1, échantillon 1

Énoncé de $Q_1$ : Sélectionner dans le vocabulaire spécifique aux modules de l'unité fondamentale LMD-ST ; 04 Termes de votre choix qui signifient une notion et/ou un concept scientifique [*Mafhûm*] et proposer les équivalents en langue arabe ?

La question $Q_1$, a été injectée dans les deux langues sans qu'un enseignement préalable, spécifique, ciblant et insistant sur le contenu n'ait été assuré. Pour répondre à la question, l'enquêté a recours essentiellement à ses propres acquis. Le test a eu lieu à la fin du premier semestre.

Au total, 269 étudiants(es) ont répondu à la question Q1 et 244 propositions ont été recueillies selon le décompte suivant :

- 50 sondés ont donné 4 propositions,
- 63 en ont avancé 3 propositions,
- 12 une (1) seule proposition
- 40 aucune (0) proposition.

Le traitement opéré est le suivant :

Pour l'ensemble des translittérations, nous avons adopté la grille de Encyclopædia of Islam (Matring et al, 2010) (annexe 1).

Dans un premier temps, les propositions avancées par les sondés sont alignées dans l'ordre de leurs apparitions au cours du dépouillement avec un pointage, désigné par fréquence, qui donne le nombre de fois où cette proposition est apparue en Français (annexe 2). Une non-réponse, signalée en haut du tableau, est également comptée comme proposition.

Dans un deuxième temps, nous avons tenté la distribution de cette fréquence en catégories en rapport avec l'appartenance de la réponse du sondé au champ lexical propre à l'une des trois disciplines de l'unité fondamentale (UF). Exemple *dérivée* appartient aux mathématiques ; *vitesse* à la physique, *solvant* à la chimie… Ces réponses sont labélisées terme signifiant une notion et/ou un concept.

Les résultats sont déclinés en total brut (Tb), renvoyant au fait qu'un même terme est recompté autant de fois qu'il apparaît comme proposition et en total net (Tn) où chaque terme n'est compté qu'une seule fois.

Certaines propositions à champ sémantique large et à résonance transdisciplinaire bien marquée ont été comptées sur plus d'une catégorie. En voici la liste :

Propositions retenues conjointement en physique et en chimie :
*équilibre ; énergie ; molécule ; changement ; transformation.*
Propositions retenues conjointement pour les mathématiques et la physique :
*point ; dimension ; quantité ; unité.*
Propositions retenues conjointement pour toutes les disciplines :
*conclusion ; déduction.*
Propositions non retenues comme termes et classées comme mot :
*exercice ; faute ; correction ; conséquence ; laboratoire ; santé ; texte ; violence ; appareil machine*

Nous avons enfin relevé 8 propositions en français donnant plus d'un équivalent en arabe et 11 en Arabe, correspondant à plusieurs équivalents distincts en Français. Ces 19 termes à résonance polysémique à cheval sur les deux langues en jeu retiennent l'attention à plus d'un titre, en particulier comme arrière-plan à une « *activité traduisante*[8] » à observer de très près (annexe 3).

- Il en ressort un TbMa (termes du vocabulaire des mathématiques) de 91 avec (TnMa) égal à 46 ;
- La physique suit avec et un (TbPh) total brut de 86 un (TnPh) de 40 termes.
- La chimie est en dernière position avec un total brut (TbCh) de 37 et 13 termes en total net (TnCh).
- Le total brut (TbVsd) des termes du vocabulaire spécifique aux trois disciplines confondues est de (91+86+37) =214 avec un total net (TnVsd) toutes disciplines confondues de (46 +40 +13) = 99.

Une catégorie dite «vocabulaire général» est rajoutée pour regrouper les réponses qui ne trouvent pas place dans l'une des catégories disciplinaires citées. Les réponses hors vocabulaire de spécialité labellisées *mots* (exemple : Faute, correction, laboratoire…) affichent un total brut de 14 mots et un net de 10.

#### 4.1.2 An 2 Test 2, échantillon 2 et An 3 Test 3, échantillon 3

Les résultats du premier test (échantillon 1) ont inspiré la formulation de $Q_2$ laquelle est déclinée en $Q_{2a}$ soumise à la promotion de l'an 2 et en $Q_{2b}$ pour la promotion suivante.

Enoncé de $Q_{2a}$ : Donner l'*équivalent* en Arabe des 04 *Termes* proposés : *Négativité ; Potentiel ; Equivalence ; Solution*.

Enoncé de $Q_{2b}$ : Donner l'*équivalent* en Arabe des 04 *Termes* proposés : *Négativité ; Potentiel ; Equivalence ; Solution*. Préciser la *communauté langagière* utilisatrice en donnant son initial (ex : P= Physique ; M= Mathématiques ; …)

L'échantillon 2 comprend 236 participants(es) et pour l'échantillon 3 nous avons 216 sondés(es). Pour l'ensemble des propositions recueillies, deux classes de réponses distinctes se révèlent :

Classe 1 : elle regroupe les termes sans attache directe avec une racine trilitère arabe.

Classe 2 : elle regroupe les termes construits sur la base de la racine trilitère arabe du terme considéré.

### 4.2 Analyse

#### 4.2.1 *Négativité*

Aux côtés des six propositions de l'échantillon 2 construites sur la base de la racine trilitère arabe, [s] ; [l] et [b], apparaissent les deux mots : [-l-nafiy]et [-l-tanāquṣ] qui en sont éloignés. Le premier suggère la *négation* mais exprime aussi les sens du verbe *nier* ou encore le *dédain…* et le second renvoi à *décroissance* et à *recul* entre autres.

Dans l'échantillon 3, n = 4 occurrences émergent autour des trois phonèmes de la racine. La [- l-kahrû-silbiya] terme composé, quoique porteur de la fréquence la plus faible dans la classe 2, apparait selon notre lecture, comme le plus inscrit dans la terminologie scientifique et le plus installé dans le vocabulaire spécifique de la chimie.

En cela, il est rejoint par [-l-sālibiya] qui, comme substantif, s'exprimerait également en tant qu'échelle de mesure caractérisant l'inter-réactivité des éléments chimiques. [Sālib], avec une fréquence de 40, peut être perçu dans l'acceptation mathématique des éléments de l'ensemble $R^-$ et/ou dans celle de la physique relative aux charges électriques.

Les trois autres déclinaisons, [-l-sālibiya] qui enregistrent la plus haute fréquence (93), son pluriel [-l-sālibiya-t] (18) et [Sālib] (20), s'inscrivent fortement dans le vocabulaire général comme sèmes de l'idée du « *mauvais* ; du non désiré ; « *repoussant…* ».

### 4.2.2 *Potentiel*

12 propositions sur 15 sont sans relation directe avec la racine trilitère arabe. 04 réponses prises dans un contexte approprié sont susceptibles de suggérer le sens de *détermination* [-l-'Azm] *; talent* [Mawhibah] *; éligible* [Mûahil] ; *référence* [-l-marja'] *; possibilités* [Imkaniyā-t].

06 autres réponses ont été observées finement :

*Puissance* [istiṭā'ah] ; *Exponentiel* [-l-usîyah] ; *intensité* [-l-shidah] *; Travail* ['amal] *; force* [quwah] *; Poids* [Thiql] *; capacité* [Qudrah/ qudurā-t].

En effet, chacune de ces réponses constitue un signifiant retenu et établi pour désigner un concept/notion-clé propre à l'une ou l'autre des disciplines voire à deux ou plus, cas de *Puissance* par exemple où ce polysème porte en physique le contenu « débit d'énergie » avec [istiṭā'ah] comme équivalent en L2 ; et en mathématiques le contenu « grandeur algébrique » avec [-l-usiyah] comme équivalent. De même certaines de ces notions à l'exemple de *force* et *travail,* « s'inter-définissent » entres elles :

> *(…) la notion de force ne peut guère être précise si on la sépare d'une fonction essentielle de la force qui est de produire un travail* (Bachelard : 124).

Le risque de glissement vers une synonymie entre ces termes peut s'avérer fortement préjudiciable quant à la construction du message scientifique et à l'effort de conceptualisation.

Dans l'échantillon 3, l'occurrence *n* passe de 15 à 5. Les trois occurrences observées relèvent toutes du vocabulaire spécifique des sciences. Cependant, la désignation par le substantif [Kamûn] apparait avec la plus faible fréquence (12) devancée par une forme dérivée (adjectivée) [Kāminah] à lire avec le non-dit é*nergie* dont elle est l'adjectif dans la formulation *énergie potentielle* et par [Farq-l-kamûn] où elle est complément d'objet direct (COD) selon l'expression *différence de potentiel*. C'est là un exemple à retenir, comme illustration des cas de figure où la classe et/ou la fonction grammaticale est source de polysémie et est alors à traiter en tant que telle comme ambiguïté sémantique à la verbalisation. *Exponentiel* adjectif proposé en lieu et place du nom *exposant* (selon les expressions mathématiques : *a* puissance *n* vs *a* exposant *n*) en est un autre exemple.

Les deux occurrences [istiṭā'ah] *puissance* et [-l-usiyah] *exponentiel* qui subsistent encore dans l'échantillon 3, interpellent, plus particulièrement en $L_1$ par la relation [istiṭā'ah] (*puissance)* -[-l-usiyah] (*exponentiel)* - [Kamûn] (*potentiel)*. Ces occurrences, phonétiquement et sémantiquement distinctes, ne partagent pas a priori le même champ sémantique qui justifierait leur appariement dans les réponses. Leur charge sémantique changeante en fonction de l'une ou l'autre des deux communautés langagières ne lève pas, non plus, le voile sur leurs intrusions comme équivalents sémantiques à *potentiel*. Faut-il investir l'axe *Daridja* pour explorer d'éventuels liens ?

#### 4.2.3 *Equivalence*

C'est le terme qui, en plus d'afficher la plus forte intensité (17) de « polysémie hybride », cumule également le plus de réponses de la classe 1 avec 14/17 propositions qui ne portent pas les éléments de la racine arabe et l'écart *n* le plus faible (17-13=2). On y décèle la notion *égalité* avec les occurrences [-l-tasāwî] ; [Musāwā-t] ; [ta'adul] [muta'adil], *équilibre* [-l-tawāzun] ; [Mûwāzanah].

La notion de *synonymie* est également et fortement présente par les 06 propositions : [Muqārabah] ; [-l-tamāthul] ; [Taṭābuq] ; [Ta'wîđ] ; [-l-muqābil] ; [Murādif]. Enfin, avec la fréquence la plus faible, la *qualification*, la *complémentarité* et la *constance* s'affichent respectivement par [-l-muahil] ; [Takāmul] ; [thawābit].

Les trois propositions composées par la racine trilitère arabe et ses lettres additives [t ; k ; f ; a] qui réapparaissent dans l'échantillon 3, oscillent entre deux portées sémantiques distinctes à fréquence presque identique, à savoir, « *équivalence* » par le biais de [Mutakāfia] [Takāfûa] et « *récompense* » par la forme [mukāfia]. La parenté des phonèmes qui composent les deux propositions est, à l'évidence, à la base cet amalgame.

Pour l'ensemble des termes, le taux des propositions de la classe 1 a nettement diminué à l'exception de « équivalence » où l'on relève 10/13, cumulant un total de fréquence égal à 63 sans attache avec la racine trilitère. Ceci ne nous parait pas étranger à la présence du mot, très apparenté, « *équivalent* » dans la formulation même de la $Q_2$ [Enoncé de $Q_2$ : Donner l'*équivalent* en Arabe…]. Cette observation est, de plus, confortée par cette autre particularité des propositions pour « *équivalence* » où la communauté langagière « *Français* » est non seulement signalée mais détient une fréquence (21) plus marquée que la physique (19) et la chimie (17). Un arrêt s'impose pour inviter ici le concept du « *contrat didactique* » et évoquer sa « *rupture* » provoquée justement par la formulation de l'énoncé de la question.

*(…) la notion de contrat didactique tente de décrire les interactions, conscientes ou inconscientes, plus ou moins normatives, qui existent entre un enseignant et ses élèves, pour autant qu'elles concernent l'acquisition des connaissances* (Cornu, 1992 : 46).

Il faut noter que cette communauté langagière « *Français* » est aussi citée pour *solution* où [Îjābah] est le seul représentant de la classe 1 qui a survécu. Une autre communauté, celle des biologistes, est signalée, et uniquement pour *potentiel* où figurent encore deux occurrences de classe 1. La biologie, dans ses interprétations des phénomènes de la vie, use de concepts et de notions empruntés à la physique et à la chimie[9] ». Le terme p*otentiel* est réquisitionné dans l'interprétation de la propagation du message nerveux par le biais des notions de *potentiel de repos* et *potentiel d'action*.

#### 4.2.3 *Solution*

Dans l'échantillon 2, les propositions ; [Îjābah], fréquence 8 et [natîja] à 14 respectivement *réponse ; résultat* se rejoignent dans le champ sémantique qui porte l'idée de « *accomplissement* » et de « *aboutissement* ». La proposition [Ṭarîqah], la plus faible fréquence (4) s'en écarte et renvoie à *méthode* ; *Approche*.

L'examen des propositions de la classe 2 [-l-ĥal] affiche la fréquence la plus élevée (101) et renvoie, dans le vocabulaire général, à résolution *(de problème)*, à *ouverture ; issue….* Il en est autant avec son pluriel [-l-ĥulûl] et la forme [Maĥlûl] obtenue par l'ajout des lettres additives[M] et [W] aux éléments de la racine trilitère [Ĥ ; Ḷ ; L]. Dans la perception des chimistes, [Maĥlûl]désigne l'état créé par l'association *solvant et soluté(s)* qui prime avec les notions de *dissolution* ; *solvatation….* En se plaçant dans le vocabulaire spécifique des biologistes, [-l-ĥulûl] renvoie au phénomène de l'osmose. Nous sommes tentés ici de suggérer l'hypothèse suivante : dans leur travail de « traducteurs », les apprenants ne maîtrisent pas ou peu les mécanismes de dérivation multiples qu'offre une même racine. Ils semblent faire peu de cas de la nominalisation, de l'adjectivisation, du nombre voire du genre. Il est à relever ici l'absence de propositions avec l'ajout de [T] et [Y] qui donne l'occurrence liée au contenu sémantique de « *analyse* » ; « *décortication*. »

## 5. Synthèse et Discussion

À raison de 4 propositions tel que demandé par $Q_1$ aux enquêtés de l'échantillon 1, le total des réponses devrait être égal à 1076 [269 (enquêtés) x 4]. Nous n'avons recueilli que 204 propositions, soit environ le 1/5. De même, 99 est le total, par

excès, des termes retenus toutes disciplines confondues (mathématiques, physique et chimie). Un décompte des termes opérant dans ces disciplines sur des manuels scolaires en usage au lycée, sur des lexiques et des glossaires mis à la disposition des étudiants par le biais de polycopiés édités par l'OPU…, donne, en plus basse estimation, une moyenne de 500 termes. Ces deux totaux mis ensemble révèlent un déficit en «vocabulaire spécifique» de l'ordre de 80%. Un déficit qui nous interpelle aussi bien en langue française qu'en langue arabe et par ricochet, un déficit accru en communication scientifique et au-delà à l'aptitude de conceptualiser.

Ce total de 99 est à revoir à la baisse si l'on soustrait les propositions renvoyant à la désignation des disciplines elles-mêmes et aux champs de savoir intra disciplinaire (mathématique ; informatique ; géométrie...).

La Chimie est le domaine le plus touché par le déficit en vocabulaire spécifique. Avec presque 48,35%, les termes rattachés aux mathématiques prennent la tête du classement suivis par ceux de la physique 40,40% et bien loin derrière la chimie avec à peine 13% en ballotage avec les propositions relevant du vocabulaire général.

Cette carence serait-elle la conséquence d'une absence de fait du vocabulaire de la chimie dans l'enseignement secondaire de la discipline physique/chimie, confié presque exclusivement à des physiciens de formation ?

Il faut alors espérer que les récentes réformes de l'enseignement des sciences au pré universitaire tendant à accorder plus de visibilité à la chimie arriveront à y remédier.

Sur le total de 99, certains termes qui apparaissent avec plus d'un équivalent en arabe et/ou en français partagent en commun le fait d'être en usage dans des disciplines distinctes mais avec une charge sémantique différente dans chaque cas. Ces termes appellent à un suivi particulier notamment dans le rapport polysémie/homonymie.

Pour l'ensemble des termes, le taux des propositions de la classe 1 a nettement diminué dans l'échantillon 3 à l'exception de « *équivalence*. » Chacun des termes, sélectionnés dans les vocabulaires spécifiques en français des modules de l'unité fondamentale et proposés à l'enquête, apparaît associé dans les réponses à *n* occurrences lexicales en Arabe. Les termes proposés à l'enquête, *Négativité ; Potentiel ; Equivalence ; Solution,* affichent respectivement les indices n de 8, 15, 17 et 6 pour l'échantillon 2 (sans enseignement préalable), 4, 6, 13 et 3 pour l'échantillon 3. Nous notons alors une diminution de *n* pour l'ensemble des termes soumis à l'expérimentation. Bien prononcée pour Potentiel, environ 65%, elle est de l'ordre de 50% pour Négativité et Solution et seulement 20% pour équivalence.

Les vocabulaires spécifiques en $L_1$ et en $L_2$ tels qu'ils se découvrent à travers ce jeu d'équivalence dans les réponses recueillis, révèlent une dimension, inédite à notre connaissance, qui amplifie encore davantage la complexité de la polysémie propre et naturelle à chaque langue. Les filières scientifiques en Algérie se retrouvent, à leurs dépens, sommées d'apprivoiser et d'assumer cette « polysémie hybride » née du croisement, non ou mal assisté, entre les $L_1$et $L_2$. La gestion didactique de cette dimension nouvelle est problématique. Son impact sur la médiation linguistique est indéniablement lourd. Pour l'heure et en l'absence d'une prise en charge institutionnelle effective et efficace en matière de traduction spécialisée, l'apprenant, à titre individuel, consciemment ou non, met en place des stratégies d'adaptation par une « *activité traduisante* », autrement dit une forme de traduction informelle qui s'impose dans l'espace didactique.

La polysémie (et l'homonymie), en tant qu'obstacle didactique de verbalisation du Savoir en action dans les classes de sciences où s'affrontent $L_1$ et $L_2$, gagnerait à être exprimée et suivie comme une variable intensive qui pourrait être définie par une intensité dont la valeur serait fonction de différents paramètres à rechercher et à définir.

Ce « *n* » nous semble très expressif comme référence pour renseigner sur la « polysémie hybride » et peut servir d'indice de mesure d'intensité et de catégorisation exploitable par les linguistes et les modélisateurs.

**Conclusion**

À la lumière des résultats de cette étude, la médiation linguistique en classe de sciences, semble en proie à une nette prédominance du vocabulaire général dans l'espace didactique par rapport au vocabulaire spécifique et à la pesante et handicapante dualité des deux lexiques fortement asymétriques et en confrontation, particulièrement chez l'apprenant. Les enquêtés ont rapporté, sinon l'ensemble, du moins la plupart des sens (sèmes) existants pour chaque mot, ignorant en cela la restriction de sens que doit porter le terme pour signifier l'objet précis que lui assigne la communauté langagière qui le réquisitionne.

Le français et l'arabe, ne sont pas seuls dans l'espace didactique. De manière moins apparente mais tout aussi pertinente, l'arabe environnemental dit arabe algérien ou encore *'darija'* n'est pas à ignorer. L'apprenant, comme le médiateur, y est et avec ses propres représentations sur chaque objet, chaque terme. La prolifération des occurrences que nous avons mises en évidence dans cette étude, puise dans ce réel. La sous-estimation par l'institution du plurilinguisme en action dans cet espace amplifie davantage les obstacles didactiques à la communication

scientifique en bloquant toute dynamique susceptible d'assister « *l'activité traduisante* » et de mettre en adéquation les vocabulaires spécifiques.

Les programmes officiels d'enseignement du module de Français tel qu'il est conçu dans la démarche du FLE en Sciences et Technologies s'avèrent en total déphasage par rapport aux besoins réels, en langue et en méthodologie, des apprenants. Une approche FOS/FOU sur ce module, conduite en parallèle avec une intention appuyée de décloisonnement par rapport au module de méthodologie et de l'unité découverte ouvrira une meilleure perspective pour mieux cerner et prendre en charge ces besoins langagiers et méthodologiques. La transversalité supposée de l'unité gagnerait certainement en efficacité et en perspicacité en étant revue de fond en comble. Elle nécessite une refonte franchement ancrée et nourrie par les apports de la Sémantique en tant que discipline linguistique traitant du sens des mots et de la signification des Termes et par l'approche de la Terminologie en tant que discipline qui a pour objet l'étude théorique des dénominations des objets et/ou des concepts utilisés par tel ou tel domaine du savoir, ainsi que les problèmes de traduction, de classement et de documentation qui se posent à leur sujet.

La polysémie hybride née du croisement de langues $L_1/L_2$ en action dans un même espace didactique telle qu'elle peut être révélée avec ses différentes formes y compris celles imputables à l'homonymie représente une difficulté majeure à l'enseignement dans nos filières scientifiques. Les glossaires et les lexiques proposés dans certains manuels et polycopiés s'avèrent limités. Conçus plutôt dans la perspective de gérer la polysémie naturelle intrinsèque à toute langue, ces documents sont peu exhaustifs, statiques, figés et trop spécialisés. Chaque discipline travaille en cavalier seul à l'élaboration de son glossaire ou son lexique.

Aujourd'hui, les TIC et les moyens de numérisation disponibles offrent des possibilités autant dire infinies qui autorisent la conception d'applications et l'élaboration d'aides à la médiation linguistique plus adaptés au contexte plurilingue et à la réalité sociolinguistique algérienne.

Plutôt qu'un phénomène bloquant, la polysémie hybride, autant que la polysémie propre à chaque langue, devrait

être considérée comme un atout et constituer une matière première centrale dans le montage de dispositifs didactiques mieux adaptés à l'espace plurilingue. Elle peut également alimenter le fonds documentaire à l'intention des enseignants de modules de l'unité fondamentale et les collègues en charge du module de français en cursus scientifique qui, pour la plupart, sont des vacataires venant des facultés de langue. Très aguerris en FLE, ils sont souvent moins initiés aux sciences. Au-delà, des pistes de recherches et d'investigations sont à promouvoir

à l'intention des étudiants de l'institut de traduction où hélas le domaine de la traduction spécialisée est pas ou peu investi.

Enfin, il nous parait opportun de donner suite à cette étude en enquêtant auprès des collègues en charge des modules de sciences dans le but d'explorer la situation de leurs vocabulaires spécifiques et leurs appréhensions des difficultés éventuelles que poserait la « *polysémie hybride* » à leurs apprenants et à leurs enseignements.

**Bibliographie**


Ait Moula, Z. 2013 « Interprétations et représentations des situations de communication universitaire : nouvelles données pour l'analyse des besoins ». *Synergies Algérie*, n° 18, p. 121-135. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Algerie18/article7_Zakia_Ait_Moula.pdf [consulté le 10 février 2022].

Astolfi, J. P., Develay, M. 1989. *La didactique des sciences*. Paris : PUF.

Bachellard, G. 1967. *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin, 5e éd ; Collection : Bibliothèque des textes philosophiques. Version numérisée réalisée par J-M Tremblay : https://gastonbachelard.org/wp-content/uploads/2015/07/formation_esprit.pdf [consulté le 10 février 2022].

Baylon, C., Fabre, P. 1978. *La sémantique*. Paris : Nathan.

Victorri, B., Fuchs, C. 1996. La polysémie-construction dynamique du sens. Hermès. [En ligne] : halshs-00713735 [consulté le 07 janvier 2022].

Biedermann, A. 2014. « La médiation linguistique dans un contexte d'enseignement des langues étrangères ». *Synergies Chili*, n° 10, p. 83-91. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Chili10/biedermann.pdf [consulté le 10 février 2022].

Braik, S. 2008 « L'enseignement du Français au département d'agronomie : analyse des besoins et expertise des programmes ». *Synergie Algérie*, n° 2, p. 79-92. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Algerie2/braik.pdf [consulté le 10 février 2022].

Carlo (De), M. 2012 « Traduction et médiation dans l'enseignement-apprentissage linguistique ». *Études de linguistique appliquée, n°* 3, n° 167, p. 299-311.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour le Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg-Paris : Conseil de l'Europe, Didier. [En ligne] : http://www.editionsdidier.com/files/media_file_3403.pdf [consulté le 4 janvier 2022].

Cornu, L., Vergnioux, A. 1992. *La didactique en question*. Paris : Hachette éducation.

Delisle, J. 1980. *Analyse du discours : méthode de traduction*. Ottawa : Presses de l'université d'Ottawa.

Dictionnaire Larousse en ligne. https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais [consulté le 4 janvier 2022].

Dogoriti, E. et al. 2018. « Médiation linguistique et activités de traduction dans l'enseignement des langues de spécialité : une pratique didactique revisitée », *Lexis*, 11. [En ligne] : URL : http://journals.openedition.org/lexis/1210 ; DOI : 10.4000/lexis.1210 [consulté le 5 janvier 2022].

Eliman, A. 2003. *Le maghribi alias «ed-daridja» la langue consensuelle du Maghreb*. Oran : dar el gharb

Guilbert, L. 1973. « La spécificité du terme scientifique et technique ». *Langue française*, n°17. *Les vocabulaires techniques et scientifiques*, sous la direction de Louis Guilbert et Jean Peytard. p. 5-17. DOI : https://doi.org/10.3406/lfr.1973.5617 www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1973_num_17_1_5617 [consulté le 05 janvier 2022].

Jacquet, G. et al. 2005. « Polysémie lexicale ». *Sémantique et traitement automatique du langage naturel*. Hermès, p. 99-132. [En ligne] : halshs-00009778 [consulté le 23 décembre 2021].

Hammami, M. 2016. « Caractéristiques générales et spécificités des langues de spécialité ». In : Al-Mutarğim, vol 16, n°1, p. 7-35.

Lerat, P. 1995. *Les langues spécialisées*. Paris : PUF.

Leclerc, J. 1999. *Le français scientifique : guide de rédaction et de vulgarisation*. Canada : les presses de l'université de Montréal : Linguatech.

L'Homme, M. C. 2004. *La terminologie : principes et techniques*. Canada : les presses de l'université de Montréal.

Martinez, P. 1996. *La Didactique des langues étrangères*. Paris : PUF.

Matring, D. et al. 2010. *Système de translitération*. Encyclopaedia of Islam, 3e ed.

Mortureux, M. F. 1993. *Comment peut-on définir la propriété d'un mot ? Parcours linguistiques de discours spécialisées*. Berne : Peter Lang.

Mortureux, M. F. 1995. « Les vocabulaires scientifiques et techniques ». *Les Carnets du Cediscor*, n° 3, p. 13-25. [En ligne] : URL : http://journals.openedition.org/cediscor/463 ; DOI : https://doi.org/10.4000/cediscor.463 [consulté le 05 janvier 2022].

Mortureux, M. F. 2008. *La lexicologie entre langue et discours*. Paris : Armand Colin.

Oudjedi-Damerdji, A., Benamar, R. 2020. « Du français courant au français de spécialité en Algérie. État des lieux ». *Synergies Algérie*, n° 28, p. 135-147. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Algerie28/oudjedi_amerdji_benamar.pdf [consulté le 05 janvier 2022].

Pauly, E. 2010. *La polysémie, réflexion théorique, méthodologique et application à la lexicographie*. L'Harmattan.

Springer, C. 2014. « Regards didactiques sur les technolectes : des langues de spécialité aux communautés Professionnelles ». [En ligne] : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01107501/ [consulté le 22 décembre 2021].

Tadjeddine, A. 2000. *De l'ambiguïté sémantique à l'obstacle didactique : étude en enseignement/apprentissage au secondaire. Algérie*. Thèse de magister soutenue à l'université d'Oran Algérie.

Tadjeddine, A. 2002. « Traduction, maillon de la chaine de transposition didactique ? repérage et questionnement. In : traduction et langue ». *Oran Algérie*, n°1, p 75-82.

Tadjeddine, A. 2021. « Langues d'enseignement et Traduction en cursus scientifique à l'université algérienne : étude sur les états de la matière face à leurs états verbaux ». Al-Mutarğim, vol 21, n° 2, p. 229-251. [En ligne] : https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/33/21/2/185870 [consulté le 07 janvier 2022].

Thoiron, P., Béjoint, H. 2010. « La terminologie, une question de termes ? ». *Meta*, 55(1), p. 105-118. [En ligne] : https://doi.org/10.7202/039605ar [consulté le 07 janvier 2022].

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

**Notes**

1. Science avec « s » Majuscule, singulier renvoie pour toute l'étude à la sphère savante lieu de production du Savoir telle que définie dans la chaine de transposition didactique (Chevallard, Y. 1991). sciences avec « s » minuscule, renvoie aux disciplines scolaires et/ou universitaires assurées au tronc commun que sont : les mathématiques, la physique et la chimie.

2. Ce terme désigne indifféremment concept et notion.

3. Le Ministère de l'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique a arrêté une stratégie décennale de développement du secteur pour la période 2004-2013. L'un des principaux axes de cette stratégie concerne l'élaboration et la mise en œuvre d'une nouvelle

réforme des enseignements supérieurs, dite « Réforme LMD ». Initiée puis mise en œuvre depuis 2003/2004.

4. ST, sciences et technologies, domaine rattaché au département de chimir, Facultés des sciences exactes et appliquées, Oran1. L'offre assure également les domaines sciences de la matière (SM) et mathématiques et informatique (MI).

5. Arrêté n°496 du 28/07/2013 fixant le programme des enseignements du socle commun de licences du domaine Sciences et Technologies (ST) :
- Unité d'enseignement transversale, module de langue étrangère français et/ou anglais ; volume horaire 45h x 2 (semestres) ;
- Unité d'enseignement découverte, module métiers en sciences et technologies ; 22h30 x 2 (semestres) ;
- Unité d'enseignement méthodologie, module méthodologie de rédaction et de présentation ; 15h x 2 (semestres).

6. À distinguer de « communauté linguistique » ; communauté langagière renvoie à un groupe professionnel de locuteurs partageant le même vocabulaire. Ici on parle de communauté langagière des Mathématiques, de la physique…

7. Taxonomie : Science des lois de la classification. Classification, suite d'éléments formant des listes qui concernent un domaine, une science. https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/taxinomie/76893

8. Activité traduisante : à distinguer de traduction en ce sens où c'est une activité diffuse, informelle, imposée par le contexte et non prise en charge par l'institution.

9. Il s'agit de la position exprimée par F. Crick dans « Of molécules and men ». Londres, 1966, p.10 : « Le but ultime du mouvement actuel en biologie est, en fait, d'expliquer toute la biologie en termes de physique et de chimie ».

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

**Synergies Algérie n° 30** - 2022 p. 129-146

GERFLINT
ISSN 1958-5160
ISSN en ligne 2260-5029

# Représentations-connaissances des temps verbaux au passé et qualité des textes argumentatifs

**Mounira Gastel**
Département de Français, Université Badji Mokhtar Annaba, Algérie
gastel.mounira23@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-0016-1520

Sous la direction de Billel Ouhaibia,
Laboratoire LIPED, Université Badji Mokhtar Annaba, Algérie

Reçu le 11-04-2022 / Évalué le 30-07-2022 / Accepté le 30-09-2022

**Résumé**

Cette recherche étudie les représentations grammaticales d'apprenants arabophones relatives à leur choix des temps du passé dans l'écriture de textes argumentatifs. Chaque temps du passé en français exprime plusieurs valeurs et son choix judicieux permet d'assurer la logique interne du discours. L'analyse de données issues d'entretiens et de productions écrites des étudiants de première année en licence de français au sujet de la temporalité de l'écriture permet de nourrir la réflexion sur des faits cognitifs considérés comme des repères intériorisés guidant le comportement de l'apprenant en écriture. L'interprétation du contexte linguistique de ces apprenants a permis de se rendre compte des conceptions de ces étudiants vis-à-vis des choix précités, et d'en comprendre les raisons pour intervenir.

**Mots-clés** : temps du passé, représentations grammaticales, démarche réflexive, compétence grammaticale, cohérence

**تمثيلات ـ المعرفة للأزمنة اللفظية في زمن الماضي ونوعية النصوص الجدلية**

**ملخص**

تأخذ هذه الدراسة في الاعتبار التمثيل النحوي للمتعلمين الناطقين بالعربية لاختيارات الأزمنة الماضية في نصوصهم الجدلية المكتوبة بالفرنسية. كل زمن على حدى للفعل الماضي لهذه اللغة له عدة قيم ويضمن اختياره الحكيم المنطق الداخلي للخطاب. إن تحليل البيانات المأخوذة من المقابلات والإنتاج الكتابي لطلاب السنة الأولى ليسانس فرنسية حول موضوع زمن الكتابة يجعل من الممكن تغذية التفكير في الحقائق المعرفية التي تعتبر معايير داخلية توجه سلوك الطالب لتعلم الكتابة. أتاح تفسير السياق اللغوي لهؤلاء المتعلمين إدراك مفاهيم هؤلاء الطلاب فيما يتعلق بالخيارات المذكورة أعلاه، وفهم الأسباب للتدخل.

**الكلمات المفتاحية :** لوقت الماضي، التمثيل النحوي، العملية التأملية، الكفاءة النحوية، الاتساق

**Representations-knowledge of verbal tenses in the past tense and the quality of argumentative texts**

**Abstract**

This study considers the grammatical representations of Arabic-speaking learners of the choices of past tenses in their argumentative texts. Each tense expresses several values, and its judicious choice ensures the internal logic of the discourse. The data analysis from interviews and written productions of first-year undergraduate students of French on the subject of the temporality of writing enriches the reflection on cognitive facts considered as internalized reference points guiding the learner's behaviour in writing. The interpretation of the linguistic context of these learners made it possible to become aware of the conceptions of these students with regards to the above-mentioned choices, and to understand the reasons for their intervention.

**Keywords :** Past time, grammatical representations, reflective process, grammatical competence, coherence

## Introduction

Juger qu'un énoncé est correct ou incorrect par rapport à l'emploi du temps verbal au passé repose sur l'assimilation et l'automatisation de la règle. À ce sujet, la bonne maitrise d'une règle de grammaire ne se réalise pas à coup sûr par une explication/conceptualisation métalinguistique, mais à travers le déploiement d'activités multiples (Puren, 2018 : 3). Ce processus est habituel en didactique des langues. En effet, les représentations antérieures du fonctionnement de la langue peuvent poser problème. Parfois, les connaissances antérieures s'avèrent un facteur aidant à l'installation de nouvelles connaissances à l'instar des phénomènes d'interférence avec la langue première et des hypothèses incorrectes ou insuffisantes (conscientes ou inconscientes) sur le fonctionnement de la langue étrangère (ibid : 2). Ainsi, nous nous inscrivons dans le sillage de Weber (2004 : 110) pour avancer que le propre de notre action consiste à « leur rendre le sens dont ils étaient éloignés ou dépourvus » en guidant l'apprenant vers une démarche réflexive. Le recours à ce type de démarche pourra activer la réflexion des étudiants en permettant de modifier leurs représentations grammaticales et peut constituer un moyen efficient qui les aide à effectuer un choix pertinent des temps verbaux jouant un rôle fondamental dans la construction de la cohérence globale et locale du texte.

Des didacticiens et des chercheurs dans d'autres disciplines se sont intéressés aux représentations de la grammaire par des sujets apprenants (Puren, 2018 ; Beacco,

2014 ; Meunier, 2011 ; Weber, 2004). Sur le plan des apprentissages métalinguistiques, l'efficacité des activités grammaticales dans la description de la langue exige le passage de compétences déclaratives à des compétences procédurales (Beacco, 2014), c'est-à-dire d'un savoir à un savoir-faire dans différentes situations de communication.

En didactique, le cas des « représentations-connaissances[1] » est défini au profit des rapports aux savoirs dans des situations d'enseignement qui peut être un critère pertinent influençant le résultat de l'apprentissage. En ce sens, Abric (1994) définit la représentation comme « une organisation signifiante » pour déterminer les comportements et les pratiques de l'individu (cité par Fontaine et Hamon, 2010 : 73). Alors, si celle-ci est incorrecte, pour cause de mauvais transfert d'une connaissance, il serait nécessaire d'agir pour la corriger. En abordant le savoir enseigné, Presseau et Frenay (2004 : 1) expliquent que :

> *La question du transfert des apprentissages a suscité un vif intérêt. […] La méconnaissance […] par exemple, ou encore des facteurs internes et externes à l'apprenant qui limitent ses possibilités de transfert sont autant d'éléments qui peuvent expliquer les obstacles rencontrés lorsque l'on cherche à intervenir pour générer des transferts.*

S'interroger alors sur le transfert grammatical des apprentissages visés a pour but de mieux cerner ce concept pour pouvoir intervenir sur le terrain. Les représentations ont le statut d'une production d'une action qui diffère d'un individu à un autre. Ce qui affirme que l'interaction verbale entre représentation stabilisée et ajustée est garantie dans la formulation, la modification et l'évolution des apprentissages (Valérie Spaëth, 2014 : 48). Dans cette optique, si les apprentissages ciblés ne sont pas transmis convenablement, il est essentiel de parler du discours-représentations « ou interaction verbale » pour discuter des modifications à prévoir et des évolutions à observer dans l'apprentissage.

La verbalisation produite du sujet-apprenant est une description de l'état de sa conscience linguistique et du mode d'appropriation des faits grammaticaux. L'objectif de cette étude est de comprendre les représentations des étudiants avec le souci de les amener à penser et à refléter leur raisonnement à travers l'emploi correct des temps verbaux inhérents au passé. Ceci est défini par Weber Corine (2004) comme étant un discours métagrammatical cherchant les traces d'organisation cognitive, ce qui veut dire, s'intéresser à l'explication proposée de la logique de pensée du locuteur à propos des connaissances verbalisées pour aborder le développement de la compétence visée.

**1. Problématique**

Pendant l'apprentissage, des difficultés dans l'emploi des temps verbaux en français ont été observées dans les textes rédigés par des apprenants de FLE (Dolz, Gagnon, Vuillet, 2016 : 9). À ce propos, des travaux de recherche ont avancé que les étudiants arabophones algériens présentent des problèmes de référence temporelle, particulièrement au temps du passé. Concernant la temporalité, l'étudiant doit organiser la référence dans les énoncés du texte pour en créer une suite cohérente et compréhensible pour le lecteur. Il est aussi évoqué que le concept de représentation pourra encoder les phrases des idées développées dans un écrit (Aichour, 2018 : 6).

La justification et la verbalisation grammaticale pour expliquer les choix d'emploi d'un point de grammaire sont considérées comme des activités pour aider les apprenants à développer leurs compétences grammaticales (Chartrand, 2013 ; Nadeau et Fisher, 2006). Ainsi, inciter les étudiants à verbaliser leurs représentations des problèmes d'usage des temps verbaux aura comme premier objectif de connaître les sources de ces lacunes.

En situation d'écriture, le choix de la forme du passé pour le verbe reste parmi les obstacles les plus difficiles à surmonter à cause de l'existence de la pluralité des temps de cet emploi. L'acquisition de ce savoir grammatical par les apprenants nécessite une pratique quotidienne dans un milieu rassurant, sans se centrer sur leurs éventuelles erreurs ou échecs possibles par les pairs au niveau du savoir. À ce titre, les difficultés d'ordre grammatical renvoient aux questionnements posés « sur les concepts clés tels que la répétition, la réutilisation et la conceptualisation » au niveau de l'apprentissage en engageant une réflexion métalinguistique qui s'appuie sur la verbalisation en classe dans une optique de remédiation (Roubaud, Moussu, 2010 : 72).

Lors d'un apprentissage donc, l'étudiant en difficulté peut construire des représentations erronées des savoirs grammaticaux enseignés à savoir les temps verbaux. Plusieurs facteurs sont liés à la structuration d'un jugement des choix de ces temps exprimés dans son texte. Ces éléments conduisent à s'interroger essentiellement sur l'emploi pertinent des temps verbaux du passé dans les textes argumentatifs des étudiants de licence de français. Plus précisément, comment un travail sur les représentations grammaticales incorrectes de ces temps verbaux mènera-t-il à une autre conceptualisation de ces représentations et à un meilleur réinvestissement des temps verbaux dans des productions écrites d'étudiants de première année de licence de français ? En guise de réponse à cette question de recherche, nous postulons que :

*Proposer un enseignement explicite basé sur la conceptualisation de l'emploi des temps verbaux du passé est propice à aider les étudiants en difficulté à corriger ces représentations.*

En effet, selon cette hypothèse, les difficultés relevées dans le savoir grammatical ciblé pourraient être liées aux types de représentations établies.

Au sujet du temps verbal dans la langue, l'interprétation du texte passe par la gestion des problèmes sémantico-cognitifs aux problèmes au niveau textuel. Le texte peut être régi aussi par des lois de cohésion interne en visant la succession des temps du présent ou du passé ,ce qui produit une impression de cohérence dite temporelle sur la perception de relations structurantes du texte (Battistelli, 2009 : 23).

Notre démarche vise par conséquent à étudier les représentations des étudiants pour l'emploi judicieux des temps du passé qui jouent un rôle important dans la compréhension du texte et sa cohérence. La démarche proposée est composée de trois étapes : l'observation du fait de langue traité, la formulation et l'identification des hypothèses puis des règles, une phase d'exercisation et d'un réinvestissement contrôlé. Ce dispositif peut avoir un effet positif sur le changement des représentations grammaticales du public cible et sur la qualité de leurs productions écrites.

## 2. L'enquête et le protocole de la recherche

Pour entreprendre cette étude, nous avons recueilli un corpus composé d'entretiens avec six étudiants. Ces derniers expliquent leurs choix du temps employés dans leurs textes produits au début (prétest) et à la fin de l'année (posttest). Ces entretiens ont été par la suite transcrits et analysés. Les entretiens ont été réalisés en classe en deux temps ; au mois de décembre 2018 et entre avril et mai 2019. La détermination du niveau des étudiants est le résultat d'une analyse de leurs productions écrites considérées comme une évaluation diagnostique. Ceci a permis de connaître la qualité de leurs textes produits et de choisir trois étudiants du groupe témoin (dans ce qui suit GT) et trois étudiants du groupe expérimental (GExp) lors du 1er semestre de manière à assurer un équilibre de niveau dans les deux groupes. Les participants ont été catégorisés selon leur niveau en langue, à savoir : avancé, intermédiaire et débutant. Les entretiens ont été réalisés avec ces étudiants durant le deuxième semestre de l'année académique 2018/2019. Suivant la démarche active et de découverte (DADD)[2] pour un enseignement explicite de l'apprentissage ciblé, les étudiants du groupe expérimental ont été invités à communiquer des informations détaillées concernant chaque emploi verbal dans les différents textes argumentatifs en suggérant des hypothèses. Par la suite, les règles

de fonctionnement des temps sont formulées en collaboration avec l'enseignante. Pour le réinvestissement de la notion grammaticale étudiée, des activités puis une production écrite en groupe ont été proposées. Dans le but d'assurer le suivi de l'apprentissage, des séances de révision et de correction du fait de langue étudiée ont été programmées. Cette intervention a permis d'avoir une vue d'ensemble sur la mémorisation et le stockage des informations dans la génération et les transferts négatifs des connaissances ciblées et de rectifier les représentations construites des participants à partir des textes produits. En psychologie cognitive, nous considérons que dans tout apprentissage, le couple mémorisation et compréhension sont étroitement liées. À ce sujet Wibaut (2019 : 30) explique que :

> *Lorsqu'il organise son travail personnel, l'élève doit « planifie[r] ses tâches », « gère [r] les étapes d'une production » et doit « mémorise[r] ce qui doit l'être ». De même, dans son processus d'apprentissage individuel ou collectif il « met en œuvre les capacités essentielles que sont l'attention, la mémorisation, la mobilisation de ressources, la concentration ». Il est capable de « s'engager dans une démarche de résolution » et « d'analyser et exploiter les erreurs ». L'enseignant amène donc l'élève à « apprendre à apprendre ».*

En d'autres mots, pour utiliser la langue correctement, la connaissance des règles grammaticales est fortement liée au couple mémorisation /compréhension, ce qui permet à l'apprenant de mieux justifier son choix dans différentes situations d'apprentissage.

### 2.1. Dépouillement des données collectées dans l'entretien

Dans cet entretien, pour l'ensemble des étudiants interviewés, la consigne de leur enseignante au début de la conversation était la suivante :

> *Tu as écrit un texte au début de l'année, tu vas me parler de la construction des phrases employées. Autrement dit, explique-moi chaque choix fait par rapport à la construction du groupe nominal (GN) et du groupe verbal (GV) et de leurs constituants (sujet, verbe et complément).*

Il a été suggéré aux participants d'aborder particulièrement le choix des temps verbaux du passé dans leurs textes écrits : *En particulier, explique-moi le choix de tous les temps verbaux au passé employés dans ton texte.*

Il a été demandé *à* chacun des six étudiants d'écrire deux textes de type argumentatif. Deux sujets d'écriture étaient proposés : le premier traitait le thème de relations jeunes-adultes, le deuxième portait sur la question des conflits intergénérationnels.

Conformément aux objectifs de cette recherche, des codes de transcription inspirés de plusieurs conventions (Kerbrat-Orecchioni, Cosnier, 1987 ; Bouchard, 1995), ont été exploités avec quelques adaptations de notre part relatives à la nature du corpus choisi.

### 2.2. Les résultats de la recherche

Plusieurs résultats sont relevés après avoir transcrit les entretiens menés avec ces étudiants. Pour une analyse qualitative de ces résultats, un encodage a été choisi pour la lecture des enregistrements transcrits. En effet, une répartition par niveau pour l'ensemble des interviewés est effectuée : niveau débutant (désormais ND), niveau intermédiaire (NI) et niveau avancé (NA)[3]. Chaque niveau présenté est classé selon le degré de justification donnée par ces apprenants : bien justifié/justifié/peu justifié/mal justifiée/non justifié[4]. Ces classifications sont utilisées par rapport à leurs raisonnements exprimés. Chartrand (2013) considère la justification des paroles comme l'action qui consiste à commenter son propre discours. En contexte scolaire, le professeur, en exigeant une justification de la part de l'apprenant dans un domaine de savoir, en l'occurrence la grammaire, lui demande en fait d'apporter les preuves que sa réponse est acceptable et susceptible d'être validée. Dans le même ordre d'idée, cette activité « vise à faire valoir le bien-fondé d'un propos » d'un apprenant pour comprendre son raisonnement (Forget, 2013 : 32).

Pour pouvoir étudier la représentation grammaticale des étudiants, nous avons analysé leurs réponses en dégageant une série d'items[5] des éléments de sens les plus récurrents. Ces items représentent des critères de cohérence générale du texte pourtant sur l'emploi du temps du passé chez les six apprenants. Les réponses fournies sont illustrées dans la figure 1 :

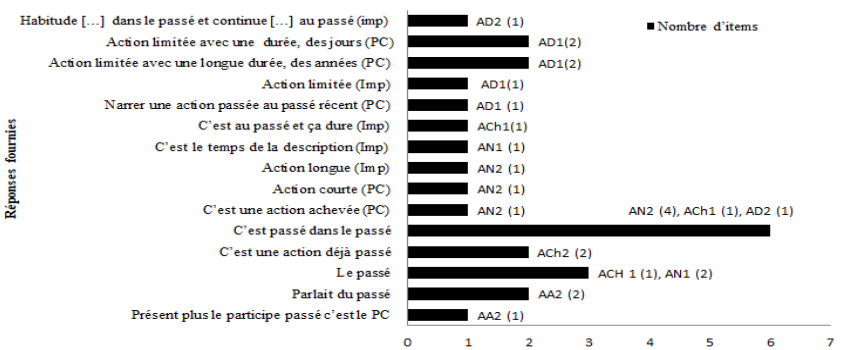



**Figure 1** : Critères de cohérence générale du texte dans le choix des temps passés

Dans le cas des réponses verbales (non ou oui) et non verbales, il a été observé un manque de réponses face aux difficultés rencontrées. Quelques-uns ont fait appel à une stratégie d'évitement en lisant certaines phrases sans donner le verbe ni son temps. Cette stratégie d'évitement est fréquente chez les étudiants les plus en difficultés. D'après Fabre-Cols (2002), faire appel à cette opération ne conduit pas à une amélioration de la qualité du texte (Cité par Ouhaibia, 2015 :9). La figure suivante présente le nombre des verbes conjugués au passé dans les productions écrites :

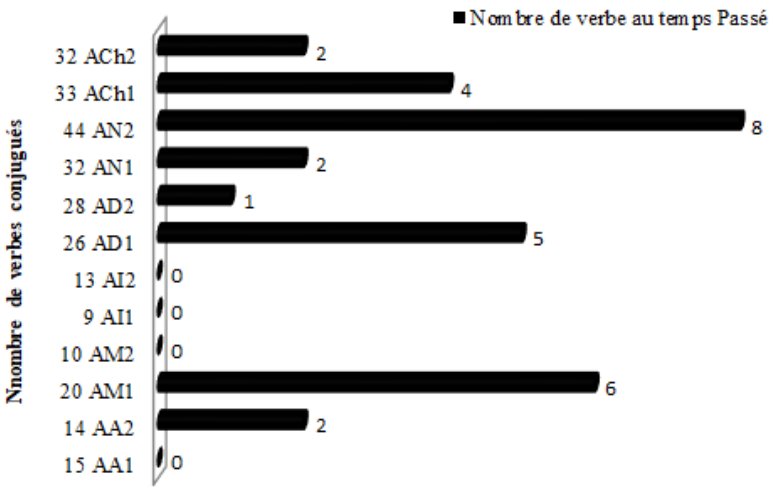



**Figure 2 :** Nombre de verbes conjugués au passé dans chaque production écrite

Dans cette figure, le constat relevé est le suivant : deux étudiants du groupe témoin de niveau débutant et intermédiaire (AI et $AM_2$), n'ont pas utilisé le temps verbal au passé. Ce constat est observé aussi dans le texte écrit d'un étudiant du groupe expérimental de niveau débutant (AA1) avant l'intervention. Dans certaines productions, des étudiants ont choisi d'utiliser le participe passé sans auxiliaire dans plusieurs phrases et de le considérer comme un temps du passé. Pour les verbes qui ont cette forme, quelquefois, les participants semblent ne posséder aucune réponse à donner, ou bien, ils les renvoient, improprement, au temps présent.

### 2.3. Interprétations des résultats des données collectées

L'intérêt porté au raisonnement grammatical pour le choix des temps visés se focalise sur la maitrise du fonctionnement des temps verbaux pour justifier la

justesse des réponses données par ces interviewés. Parmi les temps utilisés dans les textes rédigés des scripteurs, il y a l'imparfait et le passé composé. Nous avons listé des réponses (justifications) attendues de ces apprenants conformément à la norme grammaticale citées par plusieurs auteurs (Delatour, Jannepin, Léon-Dufour et Teyssier, 2004 : 123-125) :

- Le passé composé comme temps simple est formé de l'auxiliaire avoir ou être au présent + le participe passé. C'est un temps du passé qui exprime :

✔ Un fait accompli ou achevé à un moment donné du passé :

- Une durée limitée et précise : *Elle a fait son choix en cinq minutes.*
- Une succession d'évènements : *A la fin du match, le journaliste est devenu sur le cours de tennis, il a tendu le micro au jeune champion et il lui a posé beaucoup de questions.*
- Une répétition : *J'ai vu ce film quatre fois.*
- Un fait ponctuel : *Napoléon est né en corse en 1769.*

✔ Marque une antériorité par rapport au présent : *Quand on a perdu sa carte bancaire, il faut tout de suite le signaler à la banque.*

- L'imparfait est un tiroir verbal au passé qui exprime :

✔ Une action en cours d'accomplissement ou inaccompli (il n'a pas de limites précises dans le temps) et dure dans le passé : *Monsieur Legrand n'a pas pu participer à notre réunion parce qu'il était en déplacement à l'étranger.*

✔ Une habitude dans une durée imprécise au passé : *Autrefois, la bibliothèque n'était pas ouverte le dimanche* ;

✔ Une description (un commentaire ou explication) : *Du haut de la colline, on apercevrait un petit village dont les toits brillaient au soleil.*

✔ Continuité de l'action dans le passé : *En 1990, je faisais mes études de médecine à Montpellier.*

✔ L'hypothèse ou l'irréalité d'un fait présent avec « si » : *Si nous avions une voiture, nous pourrions aller visiter les châteaux de la Loire.*

Le dépouillement des résultats obtenus pour chaque niveau est représenté dans les figures suivantes :

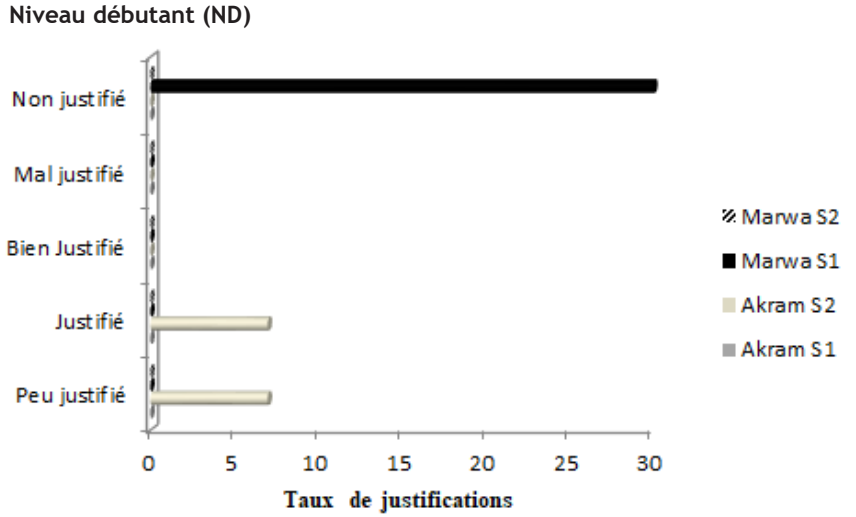



**Figure 3 :** Degré de représentations des temps du passé (ND)

Pour le GExp, *AkramS1* n'a pas parlé du temps passé, mais il a utilisé le participe passé d'un verbe et l'infinitif en le considérant comme le temps présent.

Ex : *il faut que les enfants apprendre leur responsabilité et les parents laissé le choix.*

Cela indique que cet apprenant ne fait pas la différence entre les différentes formes verbales et considère que chaque forme de verbe est au temps présent.

À la fin de l'année, *AkramS2* explique son choix du passé (PC) par deux expressions : *on parle du passé, c'est le présent plus le participe passé*. Il a utilisé deux verbes au passé composé. Les réponses sur cet usage sont considérées comme peu justifiées. Ceci dit, le participant a pu bien choisir le temps verbal dans le texte puisqu'il est en train de décrire une action achevée dans le passé.

Ex : *je suis influencé par le partenaire durant les achats.*

Pour le GT, *MarwaS1* a employé le passé parce que c'est « le passé » sans donner le moindre détail. Mais, elle l'exprime quelquefois par l'utilisation du participe passé du verbe.

Ex : *C'est les parents qui protégés leurs enfants.*

Elle considère que le mot « protégés » désigne le temps du passé sans savoir expliquer son choix. Cela permet de dire qu'elle ignore la distinction entre les différentes valeurs des temps du passé ainsi que la construction de chacun et ne sait pas faire la différence entre les formes verbales.

Dans la phrase suivante, nous constatons qu'il faut faire le choix du verbe avoir au lieu d'être, mais même avec cette modification, la construction de la phrase reste incompréhensible : *de plus les parents sont le droit de décider à la place de leurs jeunes enfants tout simplement parce qu'il leurs parents et l'autre sont des leurs jeunes enfants.*

Un autre problème a été révélé par l'analyse des entretiens peut être considéré parmi les causes des erreurs commises dans les écrits. Cette anomalie est susceptible d'être expliquée par une interférence morphosyntaxique, c'est-à-dire l'utilisation des règles de la langue première L1 pour écrire en langue étrangère L2 sans se préoccuper de choisir le sujet, le verbe et parfois en excluant le temps verbal. En demandant à l'étudiant d'expliquer le sens de sa production, nous avons eu la réponse suivante en arabe dialectal :

Ex : اشغل هاذوك بلي الاباء تاعهم و هاذوك ولادهم/الأولياء هم لجابوهم مش الأولاد لجابو

Traduction : chacun a son rôle et ce sont les parents qui ont donné naissance à leurs enfants, ce n'est pas l'inverse.

Ce problème s'explique par une traduction mot à mot de L1 en L2. Il s'agit d'une stratégie d'évitement où l'apprenant écrit des mots formant des phrases dépourvues de sens en français, mais qui suivent la construction syntaxique en langue L1. Les erreurs à ce niveau sont considérées comme parmi les sources de productions erronées en L2.

Dans la deuxième production, *MarwaS2* n'a pas employé ce temps, mais elle a évoqué des évènements qui se sont déroulés au passé en utilisant le présent.

Ex : *comme je suis porter le Folard je n'ai pas de problème dans ma société.*

Dans cet exemple, l'interviewée a appliqué la règle où le premier verbe est conjugué et le deuxième à l'infinitif en oubliant que le verbe être (ou avoir) est considéré comme auxiliaire et le deuxième doit prendre la forme verbale d'un participe passé au lieu de dire « j'ai porté » qui renvoie à une action achevée dans le passé. Ici, l'étudiante a choisi une stratégie de généralisation de la règle.

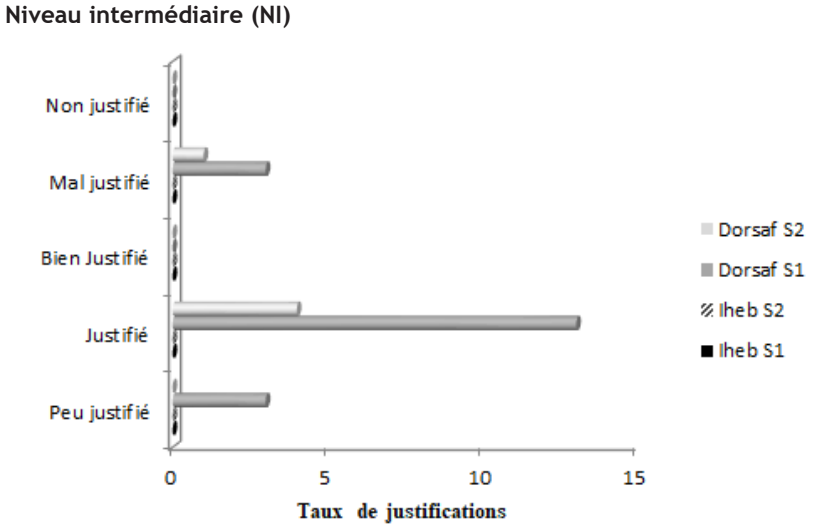



**Figure 4 :** Degré de représentations des temps du passé (NI)

Pour le groupe expérimental, *DorsafS1* explique ses choix du passé par plusieurs réponses mentionnées dans la figure 1. Ces réponses oscillent entre « Mal justifié et justifié » en utilisant l'imparfait ou le passé composé.

Ex : *J'ai vécu une réelle expérience avec ce problème*.

Pour cette phrase, elle a dit qu'elle avait choisi le passé composé parce qu'elle était « *en train de narrer une action qui s'est déroulée au passé récent ; action limitée ; action passée limitée*». Il est vrai que c'est une action limitée, une action au passé, bien que parler du passé récent est incorrect. Dans le système des temps verbaux, ce temps se forme au moyen de l'expression «venir de» où ce verbe est à l'imparfait dans un contexte passé. Le passé composé choisi dans cette phrase est convenable, car la participante évoque une action achevée qui se termine dans une durée précise dans le passé. Par contre, le passé récent , comme une action passée, sert à décrire une situation qui se passe juste au moment où on parle.

Après l'expérimentation, *DorsafS2* n'a pas utilisé autant de verbes au temps passé comme dans le premier semestre en se basant davantage sur l'emploi du présent comme temps dominant dans l'argumentation. Elle a conjugué un verbe employé dans son texte écrit au passé en expliquant son choix par : *cette habitude n'est pas commencée de nos jours ; dans le passé*.

*Ex : prendre soin de son apparence est l'image que l'on peut envoyer de soi-même est devenue naturelle*.

De cette phrase, elle a voulu exprimer un fait du passé, une habitude, en essayant de dire que cette idée de « *prendre soin de son apparence* » n'est pas nouvelle. Ce qu'elle a donné comme justification présente une représentation correcte de son raisonnement, mais son choix était incorrect. Cependant, en essayant de verbaliser ses propos, elle s'est rendu compte qu'elle a fait une erreur de choix du temps et elle a voulu reformuler la phrase en disant :

Ex : *prendre soin de son apparence est l'image que l'on pouvait envoyer de soi-même devient naturelle*.

Pour le groupe témoin, *Iheb* n'a pas utilisé le passé dans les deux productions. Dans une phrase, il a choisi le futur qui peut être employé pour marquer un passé.

Ex : *Plusieurs jeunes pensent qu'en s'identifiant par les vêtements, la coupe de cheveux, les marques et les styles qu'ils seront mieux acceptéssoit à l'université ou dans la rue généralement dans la société*.

En expliquant son usage du temps du verbe « seront acceptés », cet apprenant a hésité entre le présent et le passé puis, après un court silence, a évoqué la possibilité du présent « normalement le présent ». Du fait que sa justification n'est pas clairement formulée, son choix est considéré comme arbitraire. Ceci laisse penser qu'il ne fait pas la différence entre les différentes formes verbales de même que les valeurs exprimées par le temps du verbe à employer.

**Niveau avancé (NA)**

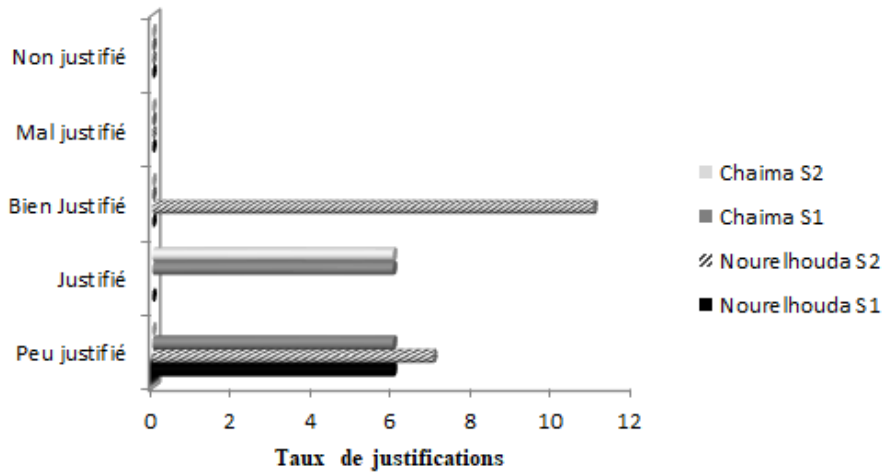



**Figure 5 :** Degré de représentations des temps du passé (NA)

Avant l'expérimentation, les choix des temps par *Chaima*S1 dans sa première production sont présentatifs, mais ne sont pas tous justifiés.

Ex : *et ils acceptent mes avis facilement : la langue française était mon choix et ils ont accepté sans problème*.

Dans ce cas, elle explique ses choix par les réponses suivantes *: dans le passé pas maintenant, c'est au passé et ça dure*, pour l'imparfait. Mais pour le passé composé, elle n'a pas d'explication. Cette apprenante a fait un choix conforme à la norme alors qu'elle a employé dans la même phrase deux temps du passé de valeurs différentes. La première est située dans une durée imprécise du passé. Autrement dit, elle considère cette spécialité comme un rêve qu'elle souhaitait réaliser et la deuxième dans une durée déterminée du passé. En d'autres termes, ses parents ont accepté son choix au moment où elle leur a proposé avant de faire « ses inscriptions ».

Dans la deuxième production, *Chaima*$_{S2}$ a justifié ses choix par : *action déjà passée*. Dans sa production, peu de verbes sont employés au passé, mais son choix du passé composé est juste parce qu'elle exprime une action accomplie dans le passé.

Ex : *lorsqu'on trouve une personne qui n'est pas bien habillée il ne faut pas commencer à se moquer*.

Pour le groupe témoin, *NourelhoudaS1* n'a pas de réponse à propos de ce temps, mais elle a utilisé ces temps dans plusieurs cas bien que mal justifiés.

*NourelhoudaS2* a choisi le passé composé en plus de l'imparfait, car elle : *parlait au passé ; s'est passé dans le passé ; action achevée ; action courte ; le temps de la description*. Ces choix sont bien justifiés.

**3. Discussion**

Dans cette analyse, sont relevées des erreurs de raisonnement au niveau des justifications données par les apprenants en difficulté. Ces erreurs dans l'emploi des verbes au passé sont remplacées par le recours au temps présent, à l'infinitif ou au participe du verbe. Dans ce cas, l'étudiant doit comprendre qu'il faut savoir réutiliser à bon escient les temps verbaux ciblés pour s'exprimer. L'emploi de ces temps qui sont non conformes à la norme grammaticale peut avoir un effet négatif sur la compréhension du texte et sa qualité. Dans cette recherche, les erreurs remarquées dans le choix de ces temps peuvent trouver explication dans les éléments suivants :

- Avec la multiplicité de cette forme verbale, les participants ont montré des difficultés à comprendre comment faire le choix approprié des temps du passé.

Cela peut être expliqué par la difficulté de construire un système de traitement des temps verbaux en français en ayant comme prérequis un système complètement différent de gestion des temps du passé en langue maternelle (arabe dialectal algérien) ou dans la première langue de scolarisation (arabe classique). En effet, l'arabe a une théorie propre du temps et des aspects grammaticaux différente de celle des langues latines. Le grammairien « Sibuyé (Sîbawayh)[6], dans son ouvrage majeur « Al-kitab » (le livre) retient qu'en arabe, il existe trois modes principaux de conjugaison : l'accompli qui exprime le passé, l'inaccompli qui exprime le présent (ou le futur selon le contexte) et l'impératif qui exprime aussi le futur. Ce système relativement simple comparativement au système de conjugaison de la langue française rend difficiles les procédés de généralisation des règles de grammaire d'une langue à une autre. Ainsi, certains étudiants ont utilisé le verbe conjugué soit au passé composé soit à l'imparfait sans s'intéresser à la différence d'emploi entre les deux. Il y a simplement deux étudiants de niveau avancé qui ont donné de bonnes justifications de ces temps. La plupart ont justifié leur choix par la phrase : *c'est le passé*. D'autres ne reconnaissent même pas le temps et le confondent avec d'autres formes verbales. Cela montre le choix arbitraire de ces temps assimilés au fonctionnement de l'arabe doté d'un seul temps du passé. Ce choix conduit l'apprenant à commettre des erreurs. En didactique des langues, l'erreur « est considérée comme la transgression d'une norme jugée comme bonne » (J-P Cuq, 2003 :269). En parlant de l'erreur, Lado (1975) note qu'il y a ce qui facilite l'apprentissage, appelé transfert « positif », et ce qui freine et cause des difficultés est un transfert dit « négatif » ou plutôt interférence (Cité par Jamet, 2009 : 1). Nous attribuons ainsi l'occurrence des erreurs à l'influence qu'exerce la langue L1 sur la langue cible. Dans ce cas, l'apprenant dans plusieurs énoncés se contente de faire une traduction littérale de l'énoncé de la langue arabe en langue française sans rechercher le temps adéquat ni respecter la construction de la phrase selon la norme de son système. Pour cela, une analyse contrastive serait nécessaire pour marquer les ressemblances et les différences entre les langues.

La complexité du système verbal du français et le degré de contraste avec la langue arabe sont des éléments à prendre avec le plus grand sérieux dans les systèmes d'enseignement. En effet, le verbe est l'ossature de ce système qui situe l'énoncé dans le temps. Il existe un temps morphologique et un temps cognitif. Par exemple, le choix de la morphologie du présent ou du futur ne nécessite pas obligatoirement la même valeur temporelle puisque ces temps peuvent situer l'action ou l'état exprimé par le verbe dans le passé ce qui rajoute une couche de difficulté aux apprenants pour prendre en charge ce système verbal dans leurs productions écrites. Prévoir un enseignement explicite des temps du passé

en travaillant la réflexion des apprenants a pu ainsi influencer leur acquisition. Cette recherche a montré que cette intervention a permis de corriger quelques représentations grammaticales de certains étudiants présentant des difficultés dans l'apprentissage grammatical visé, ce qui confirme l'hypothèse que nous avons formulée *supra*.

**Conclusion**

Dans ce travail, notre objectif était de mettre le point sur la pensée grammaticale de rédacteurs non expérimentés et à éclaircir quelques interrogations au sujet des difficultés de réinvestir leurs acquis en production écrite. Pour répondre à ses préoccupations, l'exploitation des représentations recueillies lors des entretiens semi-directifs s'est avérée propice à aider les apprenants en difficulté à construire du sens relatif à l'emploi des temps du passé. Le recours à une démarche qui a activé la réflexion des étudiants a permis ainsi de modifier quelques représentations erronées et leur a donné une certaine sécurité linguistique. Cet emploi a pu traduire des contradictions, des difficultés ou des modifications observées chez les étudiants interviewés après l'expérimentation.

La problématique posée concernant le réinvestissement incorrect des temps verbaux visés dans les productions des étudiants de premières années est soulevée par la mise en place de questionnements sur les représentations grammaticales de ces apprenants pour leurs différents emplois. Les résultats obtenus dans cette étude ont pu vérifier l'hypothèse formulée au début. Ainsi, l'expérimentation montre que l'étudiant en difficulté qui n'a pas profité d'un enseignement explicite de cet apprentissage n'est pas en mesure de donner des conceptions exactes de l'emploi de ce temps et en même temps et éprouve des difficultés dans le choix parmi ces temps. En comparant les deux groupes, il apparait clairement une transformation positive des représentations dans la majorité des réponses exposées sur les temps employés par les étudiants du groupe expérimental. Dans leurs verbalisations du raisonnement grammatical au sujet du fonctionnement des temps verbaux, certaines conceptions erronées, incomplètes ou localement inexactes ont été modifiées par une conception meilleure. Selon les données récoltées, les trois étudiants du GExp ont pu développer leur compétence grammaticale par rapport à l'emploi de ces temps dans leurs textes produits. Ainsi, les résultats obtenus mettent en relief l'apport des représentations sur le choix pertinent des temps verbaux dans leurs écrits a été vérifié. Ces résultats obtenus à partir de l'étude d'un corpus restreint gagnent à être élargis à un échantillon plus important. Il sera aussi intéressant d'étudier suivant une démarche contrastive les interférences entre les différents systèmes grammaticaux relatifs aux langues qui coexistent en Algérie (arabe dialectal, arabe classique, berbère, français, anglais, etc.).

**Bibliographie**

Aichour, F. 2018. Problèmes de référence à la temporalité dans la construction du discours par les apprenants arabophones du français L2. Thèse de doctorat soutenue à Batna. [En ligne] : http://eprints.univ-batna2.dz/1630/. [consulté le 28 mars 2021].

Battistelli, D. 2009. La temporalité linguistique : circonscrire un objet d'analyse ainsi que des finalités à cette analyse. Habilitation à diriger des recherches, soutenue à Paris Ouest. [En ligne]: https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00452464 [consulté le 2 janvier 2021].

Chartrand, S.G. 2013. Enseigner à justifier ses propos de l'école à l'université. Correspondance, vol 19, n°1, p.8-11. [En ligne] : https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no_document=2348 [consulté le 14 octobre 2019].

Chartrand, S-G. 2016. Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe. Montréal : Pearson-EPSI Education.

Cuq, J-P. (Dir.) 2003. *Le dictionnaire de didactique des langues.* Paris : CLE international/ Asdifle.

Delateur, Y. et al. 2004. *Nouvelle grammaire : cours de civilisation de la Sorbonne*. Paris : Hachette.

Dolz, J., Gagnon, R., Vuillet, Y. 2016. « L'analyse des obstacles comme source de dépassement des difficultés en production écrite ». Recherche en didactique des langues et des cultures. *Cahiers de L'Acedle,* 13-3. [En ligne] : https://journals.openedition.org/rdlc/1234 [consulté le 9 juillet 2020].

Fisher, C., Nadeau, M. 2006. *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*. Montréal : Chénelière Education INC.

Fontaine., s et al. 2010. « La représentation sociale de l'école des parents et des Enseignants à la réunion ». *Cahiers internationaux de psychologie sociale,* n° 85, p.69-109. [En ligne] : https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-internationaux-de-psychologie-sociale-2010-1-page-69.htm [consulté le 10 février 2021].

Forget, M.-H. 2013. « Processus de contextualisation et développement de la compétence scripturale de justification d'élèves du 1er cycle du secondaire ». Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, vol, 16, N°2, p.29-55. [En ligne] : https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2013-v16-n2-ncre01756/1029141ar.pdf [consulté le 05 janvier 2020].

Jamet, M-Ch. 2009. « Contactes entre langues apparentées : les transferts négatifs et positif des apprenants italophones en français ». *Synergies Italie,* n° 5, p.49-59. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Italie5/jamet.pdf [consulté le 04 avril 2021].

Ouhaibia, B. 2015. *L'effet de la réécriture collaborative sur la cohérence de textes narratifs en FLE*. Thèse de doctorat soutenue à l'université de Annaba, Algérie.

Presseau, A., Frenay, M. 2004. *Le transfert des apprentissages. Comprendre pour mieux intervenir*. Canada : Les Presses de l'Université Laval. [En ligne] : https://doczz.fr/doc/2936743/le-transfert-des-apprentissages [consulté le 05 janvier 2021].

Puren, Ch. 2018. « Des limites de la réflexion grammaticale et des règles de grammaires dans l'apprentissage des langues. À propos des concepts d'obstacle épistémologique et de conflit sociocognitif ». [En ligne] : https://www.christianpuren.com/bibliographies/grammaire/ [consulté le 02 octobre2019].

Raubaud, M-N, Moussu, M-J. 2010. « Pour une modélisation de l'enseignement de la grammaire au CE1 : l'exemple du verbe ». *Repères*, n° 41, p. 71-90. [En ligne] : https://journals.openedition.org/reperes/283 [consulté le 30 décembre 2019].

Spaëth, V. 2014. « La transposition du concept de représentations en didactique des langues étrangères et seconde ». *Recherche et applications, FDLM*, n° 55, p. 44-56.[ En ligne]: http://fipf.org/sites/fipf.org/files/n55_001-192_web.pdf [consulté le 20 décembre 2020].

Wibaut, M. 2019. Favoriser la mémorisation dans les apprentissages. Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation ». Université de Rouen. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02404614 [consulté le 20 décembre 2020].

**Notes**

1. Expression développée dans l'article de Deborah Meunier « Mobilité et apprentissage linguistique : étude du discours métalinguistique d'apprenants Erasmus », 2011.

2. Voir Chartrand. Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte. Portail pour l'enseignement du français en ligne. 1996.

3. Des abréviations dans les entretiens sont choisies pour chaque étudiant, par exemple : ACh1/ACh2 **:** Une apprenante qui s'appelle Chaima, niveau avancé (NA). L'indice 1 (ou S1) : 1er semestre et l'indice 2 (ou S2) pour le 2e semestre (AA1/AA2 –Akram ; AD1/AD2-Dorsaf ; Am1/AM2-Marwa ; AN1/AN2-Nourelhouda). Chaque niveau est attribué en fonction de plusieurs épreuves : une présentation orale, note de français en Bac, analyse de production écrite au début d'année et un test de niveau de français en ligne (www.lepoint du fle).

4. Bien justifié : propos correspond aux règles prescrites. Justifié : propos correspond à un choix juste avec explication incomplète. Peu justifié : propos correspond à un chois juste sans explication. Mal justifié : propos incorrect. Non justifié : aucun propos donné.

5. L'item, en psychologie, est une échelle de mesure d'un test ou d'un questionnaire (Galisson et Coste, 1976).

6. Sibuyé ou Sibawayh, né à Bayzâ dans l'actuel Iran près de Chiraz aux environs de 760 et décédé vers 796 dans le Fars, est un grammairien de langue arabe d'origine perse. Il est considéré comme le précurseur de la grammaire arabe et l'un qui de ceux ont influencé le plus son fonctionnement et reste jusqu'à présent une référence incontournable pour les grammairiens de l'arabe.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

**Synergies Algérie n° 30** - 2022 p. 147-163

GERFLINT
ISSN 1958-5160
ISSN en ligne 2260-5029

# Discours littéraire et genres en interaction : quelle classification pour la didactisation ?

**Souad Baba Saci**
Université Mohamed Lamine Debaghine, Sétif 2, Algérie
souadbabasaci@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-9525-047X

Reçu le 09-01-2022 / Évalué le 03-04-2022 / Accepté le 30-09-2022

**Résumé**

Dans le cadre de l'enseignement du module d'*Analyse du discours littéraire*, nouvellement introduit dans le cursus de master *Littérature et approches interdisciplinaires*, la définition, la catégorisation et l'explication de l'interaction des genres dans le discours littéraire s'avèrent une véritable problématique, notamment, en présence des différentes approches venues de disciplines variées. Cette problématique, qui reste interdisciplinaire, nécessite que l'on y jette un regard scrutateur en vue de simplifier les concepts et les critères susceptibles de rendre la tâche moins rude. Ainsi proposons-nous, à travers le présent travail, d'approcher le discours littéraire du point de vue de sa catégorisation, du point de vue aussi de son interaction avec d'autres genres littéraires et genres non-littéraires dans une perspective didactique afin de rendre compte de sa propriété première, son dialogisme constitutif.

**Mots-clés :** discours littéraire, genres de discours, discours constituants, dialogisme, interdisciplinarité

**أي تصنيف للتعليم؟:الخطاب الأدبي وأنواع الخطاب المتفاعلة**

**ملخص**

كجزء من تدريس وحدة تحليل الخطاب الأدبي التي تم تقديمها حديثًا في دورة الماستر في الأدب والنهج متعددة التخصصات، يعد تعريف الخطاب الأدبي وتصنيفه وتفاعله مشكلة حقيقية، خاصة في هذه المشكلة، التي لا تزال متعددة التخصصات، نظرة .وجود مناهج مختلفة من مختلف التخصصات تفحصيه لتبسيط المفاهيم والمعايير التي قد تجعل المهمة أقل صعوبة. لذلك نقترح، من خلال العمل الحالي، تناول الخطاب الأدبي من وجهة نظر تصنيفه، وأيضًا من وجهة نظر تفاعله مع الأنواع الأدبية الأخرى والأنواع غير الأدبية من منظور تعليمي لإبراز خاصيته الأولى؛ حواريته التأسيسية.

**الكلمات المفتاحية**: الخطاب الأدبي - أنواع الخطب - الخطابات التأسيسية - الحوارية - الجمع بين التخصصات.

# Literary discourse and interacting kinds of speech: What classification for didactization?

**Abstract**

As part of the literary discourse analysis, subject newly introduced into curriculum of master literature and interdisciplinary approaches, definition, categorization and interaction of literary discourse turns a real problem, especially in the presence of the different approaches from various disciplines. This problem requires that we look at to resolve it. Thus, we offer through this work to approach the literary discourse from the point of view of its categorization, from the point of view also of its interaction with other literary genders and non-literary genders in a didactics perspective in order to reveal his first property; his constitutive dialogism.

**Keywords :** literary discourse, Genders of discourse, Discourse constituent, Dialogism, Interdisciplinarity

## Introduction

L'instauration du système LMD (licence-master-doctorat) dans l'université algérienne est à l'origine de l'introduction d'un certain nombre de modules nouveaux et dont les contenus étaient, jusque-là, des sujets de prédilection pour la recherche académique. Parmi ces modules, nous citons le module *Analyse du discours littéraire*. Ce module a pour mission d'initier les étudiants en master 1 (Littérature générale et approches interdisciplinaires) à la notion de *Discours littéraire* (désormais DL), aux méthodes qui permettent de rendre compte de son fonctionnement, de son esthétique, des différents phénomènes qui le caractérisent ainsi que de son rapport avec d'autres discours. Le module tente, également, de familiariser les étudiants avec tout ce qui leur permet d'appréhender le discours littéraire à travers son énonciation, en mettant en rapport l'œuvre avec ce qui l'a rendue possible (Maingueneau, 1993 : 2). L'un des phénomènes inhérents à ce type de discours (Maingueneau, 2004) est le dialogisme. Il est à la fois stratégie discursive et une nécessité compositionnelle du discours romanesque particulièrement.

Aborder ce phénomène qu'est le dialogisme ne peut se faire sans que ne soit évoquée la question névralgique des genres de discours. En effet, le DL et plus spécialement le genre romanesque se définit comme :

> *Tout roman dans sa totalité, du point de vue du langage et de la conscience linguistiques investis en lui, est un hybride. Mais il nous le faut souligner une fois de plus : c'est un hybride intentionnel et conscient, littérairement organisé, et non point un obscur et automatique amalgame de langages (plus exactement, d'éléments des langages). L'objet de l'hybridation romanesque intentionnelle, c'est une représentation littéraire du langage* (Bakhtine [1975, 1984] 2006 : 182).

Pour expliquer la nature de ce discours, nous dirons qu'il se comporte tel « un discours macrophage » qui, pour s'élaborer, doit « se nourrir » d'autres genres de discours qu'il « transmute » (Bakhtine, [1979] 1984 : 267). Certains genres appartiennent au domaine littéraire, d'autres viennent d'autres domaines qui sont, parfois, très éloignés de la littérature. Cette hybridation discursive dont parle Bakhtine est au centre de différentes approches qui avancent de nombreuses grilles et critères pour classer les discours en genres (Maingueneau, 2004) (Moirand, 2003) (Camargo Grillo, 2007). Toutefois la tâche est doublement complexe lorsqu'il s'agit de classifier en vue de didactiser des discours qui apparaissent dans le discours littéraire (d'autant plus que ces étudiants en master 1 de la promotion 2017 possèdent très peu de connaissances dans le domaine de l'analyse du discours).

Cela dit, entre un nombre pléthorique de grilles venues de différents domaines qui se proposent de rendre compte des caractéristiques d'un genre et les lacunes rencontrées chez le public, la préoccupation première dans la tâche de la classification des genres de discours dans une perspective didactique est de pouvoir instituer la compétence générique tout en inculquant les savoir-faire procéduraux. L'objectif est de doter les étudiants des moyens leur permettant de reconnaître et de classifier les différents genres de discours en interaction concernant le DL.

Ainsi, parvenir à cette fin ne peut se faire sans que ne soit problématisée cette tâche pour qu'elle soit résolue. Notre point de départ en ce sens est : quelle grille de catégorisation peut-on choisir pour décrire et définir le DL ? Quels critères peut-on adopter pour reconnaître les genres de discours et notamment ceux que l'on rencontre dans le discours romanesque d'une œuvre ? Enfin, en situation d'interaction, comment rendre compte de l'hybridité discursive et la diversité générique de ces discours au sein du DL ?

Pour cela, nous présentons d'abord un état des lieux concernant les acquis des étudiants dans le domaine de l'analyse du discours et leur conception du DL. Comme premier pas dans la démarche, nous le définirons comme type de discours tout en prenant soin de présenter les catégories formelles susceptibles de l'inscrire en tant que tel. Dans un second temps, nous abordons la question du genre à travers les caractères formels et présentons une grille de classification. Enfin, nous mettons à l'épreuve cette grille dans le corpus choisi notamment face à l'une des caractéristiques constitutives du DL : le dialogisme.

## 1. État des lieux

Les étudiants du Master littérature et approches interdisciplinaires de l'université Mohamed Lamine Debaghine (Sétif 2), notamment ceux de la promotion 2017, ont suivi le programme ministériel de licence et celui du master. En licence,

leur ont été dispensés différents modules répartis sur les trois domaines : littérature, sciences du langage, didactique. Sommairement, ces modules se proposent soit d'initier les étudiants à des disciplines nouvelles (ex : la linguistique) ou à des pratiques nouvelles (Introduction aux textes littéraires et Introduction à la civilisation de la langue d'étude) ou à les accompagner dans leur maîtrise de la langue française (Grammaire, l'Écrit, l'Oral). Lors de ce premier cursus, ils n'ont aucun module qui les initie véritablement à l'analyse du discours. Seul le module de l'Écrit en 1re année leur présente brièvement la notion de discours et celle de l'énonciation. Ces points sont abordés superficiellement et n'ont pas la prétention d'initier véritablement les étudiants à l'analyse du discours.

Lors des évaluations des prérequis, les connaissances des étudiants dans ce domaine se limitent à l'énonciation, aux déictiques (très peu maîtrisés) et aux régimes énonciatifs. Toutefois, ils sont bien informés concernant la communication (le schéma de Jakobson et des fonctions du langage). Quant au discours, pour eux, il est associé à la forme orale et ses genres sont le politique, le religieux… Ainsi, lorsque ces étudiants ont été interrogés sur le DL, c'est aux genres et courants littéraires qu'ils ont pensé en premier lieu.

Cela dit, afin de pouvoir aborder la question des genres de discours, il paraît indispensable, dans un premier temps, de définir le DL ainsi que les catégories auxquelles il est susceptible d'appartenir et que nous organisions préalablement en dichotomies afin de faciliter leur compréhension. Mais avant, un détour par l'histoire de la notion est incontournable.

**2. Le détour par l'histoire : Bakhtine et la re-naissance de la notion du « genre »**

Même si la notion de « genre » de discours remonte à l'Antiquité grecque, ensuite réinvestie dans la littérature et que nous abordons brièvement, comme point de départ de cette tâche, nous nous focalisons sur l'acte fondateur par lequel est étendue la notion de « genres de discours » du domaine de la littérature vers toute la production verbale. Le mérite revient au théoricien russe Mikhaïl Bakhtine (1895-1975) qui, dans son approche de la production verbale *Esthétique de la création verbale* ([1979] 1984), constate que celle-ci est loin d'être anarchique, au contraire, elle est organisée dans des « moules » qui sont indispensables à la fois à la production des discours tout autant qu'à leur réception. Il s'agit des genres « de discours *premier[s]* (simple[s]) et le[s]genre[s] de discours *second*[s] (complexe[s])» (Bakhtine, *op. cit.*: 267).

Les genres dits premiers (oraux ou écrits) venus de différentes sphères socio-professionnelles recouvrent les interactions verbales quotidiennes, les lettres

administratives ou personnelles, les notes de service, etc. Ils englobent, à la fois, les genres interactionnels formels ou informels avec des normes standardisées.

Les genres dits complexes ou les genres seconds du discours «– le roman, le théâtre, le discours scientifique, le discours idéologique, etc. apparaissent dans un échange culturel (principalement écrit) - artistique, scientifique, sociopolitique - plus complexe et relativement plus évolué » (Bakhtine, *loc. cit.*). Loin des interactions spontanées, ces genres sont élaborés, complexes et s'adossent souvent à une institution, telles la littéraire, la religion ou la philosophie. Le plus important à retenir concernant le processus de leur formation est qu'ils ne peuvent se suffire à eux-mêmes, ils ont recours aux genres premiers : « ces genres seconds absorbent et transmutent les genres premiers (simples) de toutes sortes, qui se sont constitués [au départ] dans l'échange verbal spontané » (Bakhtine, *loc. cit.*).

Cette première catégorisation permet de remonter à la re-naissance de la notion de « genres de discours » et de mettre de l'ordre dans la production verbale en rattachant chaque genre de discours à sa sphère d'usage socio-professionnelle. La dimension communicative est mise en avant à travers les rôles que jouent les interlocuteurs de ces discours tout autant que les lieux institutionnels qui abritent ces discours.

Toutefois et en dépit du fait qu'elle contienne en germe la nouvelle catégorisation adoptée par l'Analyse du DL, cette catégorisation binaire ne suffit pas pour rendre compte intégralement des caractéristiques de chaque genre. De plus, le discours dans sa conception actuelle ne peut se limiter uniquement au discours des œuvres, il concerne également les discours qui gèrent toute l'activité de l'œuvre et de celle son auteur dans le champ littéraire. Ce sont donc d'autres catégorisations qui seront mises en place. Elles s'inspireraient des premières, mais s'en démarquent en introduisant les critères nécessaires à une catégorisation affinée de la production verbale littéraire et non littéraire.

### 3. Catégorisation élémentaire : Types de discours *vs* genres de discours

En effet, rattacher les genres de discours à leur sphère d'usage est le point de départ pour l'approche de Maingueneau (1995, 2004) du DL. Afin de pouvoir recenser ses propriétés, c'est d'abord à travers des scènes énonciatives qu'est perçu un genre de discours et c'est ce qui va permettre de dissocier la notion de « genre » de celle de « type » qui lui est mitoyenne et avec laquelle, parfois, elle se confond.

Ainsi, Maingueneau va opposer le type au genre de discours. Le type correspond à la première scène énonciative à laquelle est confronté un locuteur ; il correspond à la scène de communication. Il se définit comme suit :

*[…] cette catégorisation élémentaire permet de distinguer par exemple les textes qui relèvent du type de discours journalistique, du type de discours publicitaire, littéraire, etc. Elle définit pour une époque et une société données un certain nombre de secteurs de l'activité discursive, qui prescrivent à l'auditeur ou au lecteur le type de comportement qu'il doit entretenir avec le texte. En termes de scène d'énonciation, le type de discours correspond à la «la scène englobante»* (Maingueneau, 2004 : 177).

C'est au niveau de cette scène que s'instaure le contrat de communication et que sont dévoilées ses clauses. Qui parle ? À qui s'adresse-t-il ? Où et quand ? sont les paramètres définissant cette scène énonciative. Elle permet d'affilier d'abord un discours à une sphère d'activité sociale ou professionnelle ; ainsi le journaliste est à l'origine du discours médiatique, le médecin est la source du discours médical… Dans un second temps, ces indications permettent à l'interlocuteur d'adopter le comportement adéquat quant à la consommation de ces discours.

Dans le DL, les premières indications se situent au seuil ou au paratexte[7] de l'œuvre au sens de G. Genette (1987). À partir du nom de l'écrivain, du titre, de l'illustration de couverture…, le lecteur déduit qu'il s'agit du DL. Mieux encore, certaines indications paratextuelles permettent d'émettre des hypothèses sur la seconde scène d'énonciation qui est la scène générique et souvent sur la scénographie.

Seconde scène d'énonciation, la scène générique est celle qui, par le biais de certains critères formels, permet de reconnaître le genre de discours. Maingueneau spécifie à son propos :

*[…] on peut donc parler de* ***scène générique****. Un genre est un dispositif de communication, un ensemble de normes, variables dans le temps et dans l'espace, qui définissent certaines attentes de la part du récepteur : le lecteur d'un roman d'espionnage n'a pas les mêmes attentes que le spectateur de tragédie classique. Ces normes portent sur les divers paramètres de l'acte de communication : une finalité, des rôles pour ses partenaires, des circonstances appropriées (un moment, un lieu), un support matériel (oral, manuscrit, imprimé…), un mode de circulation, un mode d'organisation textuel (plan, longueur…), un certain usage de la langue (l'auteur doit choisir dans le répertoire des variétés linguistiques […].* (Maingueneau, 2010 : 15).

Cette fois-ci, ce sont les traits formels du discours qui fonctionnent comme des normes préétablies par chaque genre et qui vont permettre de catégoriser la production verbale. Les critères sont à la fois énonciatifs, pragmatiques, textuels, communicationnels, sémiotiques et discursifs. Ils permettent un examen minutieux

du discours à travers les points évoqués par Maingueneau (2004) que nous résumons sous forme de points :

- Rôle et statut des partenaires ;
- Une finalité reconnue ;
- Des circonstances appropriées ;
- Un support matériel ou un medium ;
- Une durée dans le temps ;
- Une organisation textuelle ;
- Un certain usage de la langue[2].

Outre les genres et les courants littéraires, cette catégorisation va en profondeur dans la description du discours ; elle permet de prendre en charge son caractère hétéroclite et complexe. Elle rend compte, à la fois, du processus de génération du discours, de sa composition, de la matérialité dans laquelle il se forme et se transmet, sans oublier que ce discours est une forme d'action sur l'interlocuteur et qui vise une finalité bien précise.

Dans la description et l'analyse du DL, l'interlocuteur est d'abord confronté à la scène englobante qui lui permet de rattacher un discours à l'institution littéraire à travers sa situation de communication. Dans un second temps, c'est la matérialité discursive et textuelle qu'il interroge. Toutefois, une précision s'impose : le DL tel que le définit Maingueneau est à la fois le discours des œuvres et les discours sur les œuvres qui permettent de gérer leur existence et celle des écrivains dans le champ littéraire :

> *Le discours littéraire ne se réduit pas, en effet, à l'étude des grandes œuvres littéraires. […] En réalité l'objet étudié change avec l'approche : l'analyse du discours n'est pas un « éclairage » ou une « lecture » nouvelles des œuvres léguées par la tradition. L'analyse du discours n'hésite pas à prendre en compte des genres qui participent du « fait littéraire ». Ce qui signifie, entre autres choses, que la construction des canons esthétiques, les pratiques d'enseignement de la littérature, les biographies d'écrivains, les critiques dans les journaux ou les commentaires de type universitaire, y compris l'analyse du discours elle-même, sont des objets d'étude légitimes, pour peu qu'ils soient articulés dans une modélisation constante du fait littéraire.* (Maingueneau *in.* Maingueneau et Østenstad et *al.*, 2010 : 16-17).

Cela dit, dans la production littéraire seront incluses à la fois les œuvres, la critique littéraire, les interviews des écrivains, les biographies, les comptes rendus, les thèses en littérature… et c'est à ce niveau que s'avère très utile la catégorisation générique, d'autant plus que si l'on se focalisait sur le discours romanesque, elle

permettrait de distinguer l'autobiographie du roman historique du roman épistolaire… Aussi, le genre romanesque dispose d'une troisième scène énonciative : la scénographie qui permet d'affiner davantage son approche.

**4. Catégorisation supplémentaire**

Le DL est un discours constituant. Cette catégorisation supplémentaire permet de spécifier les propriétés du DL à travers, d'une part, son articulation avec la société et l'interdiscours et d'autre part, à travers certains rites relatifs à sa production :

> *[…] Discours constituants*[3]*, catégorie qui permet de mieux appréhender les relations entre littérature et philosophie, littérature et religion, littérature et mythe, littérature et science. L'expression de « discours constituant » désigne fondamentalement ces discours qui se donnent comme discours d'Origine, validés par une scène d'énonciation qui s'autorise d'elle-même. […] C'est donc une catégorie purement discursive*[4]*.* (Maingueneau, 2004 : 47).

Ils sont, donc, connus pour être dotés d'une certaine autorité dans la société. Le discours religieux, le discours philosophique, le discours scientifique et le DL ont cette position d'être des discours-sources auxquels les autres discours recourent pour conférer autorité à un propos. Également, se distinguent dans cette catégorie les discours autoconstituants et les discours qui sont produits sur ces discours : « Une hiérarchie s'instaure entre les textes réellement autoconstituants et ceux qui s'appuient sur eux pour les commenter, les résumer, les réfuter… » (Cossutta, Maingueneau, 1995 : 117). Cette hiérarchisation est surtout pertinente pour le discours religieux ; les textes sacrés comme la Thora, la Bible ou le Coran sont des textes auto-fondateurs, tous les autres discours qui les entourent sont des discours à vocation réflexive prenant différentes formes. Sur le plan formel et catégoriel, la constituance s'appréhende selon trois dimensions :

> - […] [L'] action d'établir légalement, comme processus par lequel le discours s'instaure en construisant sa propre émergence dans l'interdiscours.
>
> - Les modes d'organisation, de cohésion discursive, la constitution au sens d'un agencement d'éléments formant une totalité textuelle.
>
> - La constitution au sens juridico-politique, l'établissement d'un discours qui serve de norme et de garant aux comportements d'une collectivité. […] (Cossutta, Maingueneau, 1995 : 113).

Cela dit, la constitution est, d'abord, le produit d'un processus qui est à l'origine de l'émergence du discours en question que l'on ramène à son énonciation. Cette dernière offre au discours un cadre pour son émergence, le valide et en contrepartie il la valide. Tout en lui procurant l'originalité qui lui est nécessaire.

Parallèlement au processus viennent les caractérisations formelles et discursives distinctives et le tout va permettre au discours d'accéder au rang qui lui incombe et de jouir du statut que confère la société à cette catégorie.

Concernant le DL, cette catégorisation supplémentaire n'est pas la seule ; ce discours est auctorial et dispose d'une scénographie[5]. Il est d'abord auctorial, c'est-à-dire :

> *[qu'il est le ]fait de l'auteur lui-même, éventuellement d'un éditeur. En général, leur caractère auctorial se manifeste par une indication paratextuelle, dans le titre ou le sous-titre […] Cette généricité auctoriale est particulièrement présente dans certains types de discours : littéraire, bien sûr, mais pas seulement* (Mainguenau, 2010 : 181).

L'auteur est en quelque sorte le géniteur de l'œuvre, il jouit de différents *ethè* qui lui assurent son positionnement dans le champ littéraire. Pour se distinguer de ses pairs et garantir l'originalité à ses œuvres, il mobilise à chaque roman une/des scénographie(s) différente(s).

Cette dernière scène d'énonciation qui contribue à l'orientation générique de l'œuvre littéraire surtout, repose sur la personne de l'énonciateur. Elle lui permet d'instituer un co-énonciateur et de distribuer les rôles autour de cette scène. Aussi, sur la topographie et la chronographie qui lui servent de cadre spatio-temporel. Chaque roman détient son genre de sa scénographie. Dans un roman épistolaire par exemple, c'est la scène d'énonciation de l'échange épistolaire entre un destinateur et un destinataire qui sera le cadre duquel émerge le discours de ce roman.

Pour clore la question des catégorisations, nous représentons, par le biais de la Figure N°1[6], les caractéristiques catégorielles du DL, afin de pouvoir aborder la question des genres de discours dans le DL.

**5. Le DL et la question des genres en interaction**

En tant que type de discours, le DL réunit à la fois le discours romanesque avec tous ses sous-genres (roman historique, roman épistolaire, roman autobiographique…), le genre poétique et la critique littéraire… Dans le cadre de notre module, c'est au genre romanesque surtout que nous avons affaire et ce dernier a la particularité constitutive d'être traversé par différents genres de DL et/ou non littéraires. Il est dialogique et le dialogisme y est comme trait constitutif, formel, fonctionnel et esthétique.

Cela dit, pour rendre compte du fonctionnement de ce genre de discours, de ses particularités discursives et énonciatives tout autant que de son esthétique, il est indispensable d'examiner comment s'imbriquent les différents genres de discours dans une œuvre. Bakhtine, dans son approche du roman, avait mis en évidence le caractère hétérogène et hybride du roman (Cf. citation *supra*).

La source de cette hybridité énonciative et discursive est, au départ, liée à l'émancipation de la conscience des personnages de celle du narrateur qui les absorbait toutes sous la coupe de la focalisation omnisciente. Comme conséquence directe à ce fait, chaque personnage, dans l'espace discursif du roman, parle sa langue perçue, à la fois, comme variation géographique, idiolectale et professionnelle. Ainsi rencontrons-nous, dans un roman, les genres de discours tels : le discours poétique, le discours médical, le discours politique, le discours historique… et c'est en fonction du genre dominant et de la scénographie élective qu'est déterminée l'orientation générique d'un roman. Il sera, donc, considéré, par exemple, comme roman historique celui dont l'intrigue se nourrit d'Histoire ce qui fait qu'il soit dominé par le discours de l'Histoire.

Une monogénéricité est, cependant, difficile à concevoir dans les œuvres du XIX$^{e}$, XX$^{e}$ et XXI$^{e}$ siècles et il est parfois difficile de trancher de façon définitive sur l'appartenance générique d'un roman. Pour toutes ces raisons, l'interaction des genres est une nécessité compositionnelle et esthétique impérieuse à laquelle il faut prévoir un espace à la fois théorique et pratique dans ce module. À ce stade, ce sont surtout les critères catégorisant la scène générique qui seront d'une utilité incontestable. Toutefois, un travail supplémentaire pour élaborer les modalités d'insertion de ces genres de discours s'impose comme démarche permettant de déceler ces genres convoqués au sein d'un roman.

### 6. Quelques critères pour reconnaître les genres en interaction

Un genre de discours se définit à travers son énonciation, sa finalité, son organisation textuelle et discursive, les thèmes qu'il aborde, la langue qu'il emploie… Cela dit, en lisant un roman et pour reconnaître les genres de discours qui le traversent, il faut être attentif à certaines modifications dans le régime énonciatif, dans la typographie, dans la langue, dans les thèmes développés… Tous ces points permettent d'indiquer les modes d'insertion d'un genre de discours dans un autre. Dans la grille suivante[7], nous présentons quelques critères[8] susceptibles d'indiquer cette hétérogénéité discursive :

| Critère | Explication et exemple |
|---|---|
| Changements typographiques et une certaine organisation textuelle | L'emploi de l'italique, des guillemets…Dans le discours romanesque cette forme de modalisation autonymique montre de façon explicite le passage d'un genre vers un autre. Dans l'extrait N°1, l'insertion de la lettre nécessite le respect de sa forme, ainsi le corps de la lettre est-il isolé typographiquement. Dans l'extrait N°2, l'italique est utilisé pour introduire quelques vers d'un poème. |
| Commentaires métadiscursifs | Le commentaire métadiscursif est lui-même un genre qui à son tour permet une transition vers un autre genre de discours. Ex N°2 |
| Changement de régime énonciatif et verbes introducteurs de DR | Le passage de la narration au discours rapporté indirect ou indirect libre indique le passage du régime énonciatif discursif vers le régime énonciatif historique ou vice versa. Cela peut être l'occasion d'introduire différents genres de discours notamment qu'il s'agit de la parole des personnages. Dans l'extrait N°3. Le verbe introducteur « disait » va permettre d'introduire sous forme de discours rapporté indirect le contenu de ce livre qui relève du discours médicinal. |
| Changement séquentiel | Parfois, le changement séquentiel indique un changement de genre. Dans l'ex N°4 le passage de la séquence narrative vers la séquence dialogale permet d'introduire une parabole. Même s'il s'agit toujours de narration mais cela permet d'introduire un autre genre littéraire. |
| 5- plurilinguisme externe : bilinguisme et hétérolinguisme | Beaucoup de romans recourent au bilinguisme ou à l'hétérolinguisme, cependant, certains d'entre eux introduisent d'autres genres en même temps que de nouvelles langues. Dans l'extrait N°5, l'aphorisme en langue persane sur Ispahan permet d'introduire à la fois un commentaire explicatif le traduisant, ainsi qu'une page d'histoire afin d'éclairer le lecteur. |
| 6- plurilinguisme interne : Changement de registre | Les genres de discours imposent un certain usage de la langue ; en plus du plurilinguisme dit externe, il y a le plurilinguisme interne qui compte en plus des variations sociolectales et professionnelles, les registres de langue. Ex N°6 et grâce au changement de registre de langue, la description vacille entre le discours proprement littéraire et le discours médicinal qui décrit les symptômes et la démarche à suivre face à un empoisonnement à l'arsenic dont est victime Emma Bovary. |

**Tableau 1:** Tableau explicatif des critères de reconnaissance de l'hybridité discursive

Ces critères permettent, dans un premier temps, d'attirer l'attention sur la transition d'un genre de discours vers un autre. Il est à noter que, souvent, ils se combinent systématiquement pour indiquer une hétérogénéité discursive.

Dans un second temps, l'examen des paramètres discursifs, énonciatifs, pragmatiques, textuels, discursifs et surtout la scénographie détermine l'orientation générique de ces pans de discours imbriqués les uns dans les autres.

**7. Modes d'insertion**

Le DL est constitutivement hétérogène ; il est traversé par différents genres de discours et différentes langues comme le précise Bakhtine :

> *Le roman pris comme un tout, c'est un phénomène pluristylistique, plurilinguistique et plurivocal. L'analyste y rencontre certaines unités stylistiques hétérogènes, se trouvant parfois sur plans linguistiques différents […]* (Bakhtine, [1975, 1984] 2006 : 87).

Ces formes d'hétérogénéité ont été regroupées sous le nom de dialogisme qui désigne la propriété de tout discours à entrer en interaction avec d'autres discours existants ou alors des discours à venir (Moirand dans Charaudeau, Maingueneau et *al*. 2002 : 175-178), et c'est sous les différentes formes de dialogisme que s'introduisent ces genres de discours dans le DL.

En effet, l'insertion des différents genres de discours dans le DL et dans le discours romanesque adopte différentes formes du dialogisme ; dialogisme interdiscursif et dialogisme intertextuel[9]. Chacune de ces formes peut être montrée ou alors masquée.

En ce sens, les extraits (voir les extraits en annexe) où sont montrés typographiquement les discours insérés relèvent du dialogisme intertextuel montré, notamment lorsque ceux-ci viennent d'un domaine du savoir ou d'un autre. L'extrait N° 5 et l'extrait N° 3 relèvent du dialogisme intertextuel montré. Le premier qui recourt à l'italique permet d'intégrer des passages venus du domaine de l'histoire d'Ispahan. Concernant le troisième extrait, le verbe introducteur montre le passage du discours de la narration à un discours cité venu d'un livre dont le nom est cité dans le passage. Par contre, la forme intertextuelle masquée est présente dans l'extrait N° 6 où le l'écrivain recourt au discours médicinal et médical, sans que ne soit perceptible une frontière entre le discours de la narration et le genre scientifique.

L'extrait N° 1 insère une lettre d'un personnage. Typographiquement, elle est visible ; c'est le dialogisme interdiscursif montré, étant donné que la lettre ne relève d'aucun domaine du savoir. L'extrait N° 2 recourt, également, au dialogisme intertextuel montré ; l'auteur insère un poème d'Abou Al Alaa Al Maari traduit de la littérature arabe. Enfin, l'extrait N° 4 est un passage dialogal où dans un tour de parole est insérée une parabole.

Notre travail s'est davantage attaché aux formes marquées perceptibles et relevant surtout du dialogisme où les voix sont énonciativement feuilletées (Bres, Haillet et *al.*, 2002 : 83). Nous avons, momentanément, écarté l'éventualité de la polyphonie comme forme d'insertion de peur que nos étudiants soient dans la confusion et en raison aussi de la proximité du concept de polyphonie avec celui du dialogisme.

## Conclusion

Ainsi, à travers notre démarche, nous rendons compte du DL d'abord comme type, ensuite comme genre traversé par d'autres genres en vue de sa didactisation et ce, à l'aide des différents moyens qu'offrent l'analyse du discours et l'analyse du DL. Ces outils venus de différentes disciplines permettent, également, de mettre en place des critères qui rendent possibles l'examen du fonctionnement de ce discours et son appréhension dans sa dynamique de discours ouvert qui interagit avec différents discours. Dans le cadre de cette expérience, prendre connaissance de ces critères a permis à nos étudiants d'acquérir un savoir-faire qui, à travers la pratique, renforce leur compétence générique. Collatéralement, un travail sur cette compétence, a été l'occasion d'introduire deux notions des plus importantes de la littérature, en l'occurrence : le dialogisme et la polygénéricité des textes et des discours littéraires. Cependant, cette grille n'est qu'une première tentative qui vise la compréhension de la propriété dialogique du DL qui est à la fois compositionnelle, esthétique et surtout inéluctable. Elle n'est donc pas définitive ; elle demande à être enrichie au fur des discours et à mesure que la recherche, en ce sens, évolue.

### Bibliographie


Adam, J-M. [1997] 2001. *Les textes types et prototypes*. Paris : Nathan Université.

Bakhtine, M. [1979] 1984. *Esthétique de la création verbale*. Trad. Alfreda Aucouturier, NRF. Paris : Gallimard.

Bakhtine, M. [1975, 1984] 2006. *Esthétique et théorie du roman*. Trad. Daria Olivier. Paris : Gallimard coll. Tell.

Bres, J., Haillet, P. et al. 2005. *Dialogisme et polyphonie*. Paris : Éditions De Boeck - Duculot, coll. Champs linguistiques.

Charaudeau, P., Maingueneau, D et al. 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris. Seuil.

Cossutta, F., Maingueneau, D. 1995. « L'analyse des discours constituants ». *Langages*, 29e année, n° 117, p. 112-125.

Camargo Grillo, S. V. 2007. « Épistémologie et genres du discours dans le cercle de Bakhtine ». Linx, nº 56, p. 19-36. [En ligne] : URL : https://journals.openedition.org/linx/355 ; DOI : 10.4000/linx.355 [consulté le 27 novembre 2021].

Genette, G. 1987. *Seuils*. Paris : Seuil, coll. Poétique.

Maingueneau, D. 2003. *Le contexte de l'œuvre littéraire*. Paris : Dunod.

Maingueneau, D. 2004. *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*. Paris : Armand Colin, Coll. U Lettres.

Maingueneau, D. [2010] 2013. *Manuel de linguistique pour les textes littéraires*. Paris : Armand colin.

Maingueneau, D., Østenstad, I. et al. 2010. *Au-delà des œuvres. Les voies de l'analyse du discours littéraire*. Paris : L'Harmattan.

Moirand, S. 2003. « Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres de discours ? ». Texte édité en ligne sur univ-lyon2.fr : icar.univ-lyon 2.fr S. [En ligne] : https://hal-univ-paris3.archives-ouvertes.fr/hal-01507281/document [consulté le 24 novembre 2020].

Redouane-Baba Saci, S. « *Étude du dialogisme dans l'œuvre d'Amin Maalouf : Samarcande, Le périple de Baldassare* et *Origines* », Thèse de doctorat, 2017, Université des Frères Mentouri, Constantine1.

**Corpus**

Flaubert, G. [1856]. 1989. *Madame Bovary*. Alger : ENAG Éditions.

Maalouf, A. 1989. *Samarcande*. Paris : Jean-Claude Latès, Coll. Livre de poche.

Maalouf, A. 2000. *Le périple de Baldassare*. Paris : Grasset et Fasquelle.

Pamuk, O. [1998]. Trad Fr : 2001. *Mon nom est rouge*. Paris : Gallimard.

Zola, E. 1970. *Le docteur Pascal*. Paris : Éditions du Seuil.

**Annexes**

**Extraits des textes analysés par critère de reconnaissance**

Changements typographiques et une certaine organisation textuelle

Extrait N°1

La porte s'est ouverte, je suis passée à l'intérieur. Ah ! cette maison, on ne peut pas dire qu'elle ait changé : quelle odeur de literie, de sommeil, de graillons, d'humidité : une odeur affreuse de vieux garçons !

*Très chère Madame Shékuré,*

*Après avoir passé tant d'années de ma vie à ne songer qu'à toi, je suis certes le mieux placé pour comprendre et respecter le fait que tu attendes ton mari, et ne penses qu'à lui seul. Comment imaginer d'ailleurs, de la part d'une femme de ta qualité, autre chose que bienséance et honnêteté ? (Là, Hassan a éclaté de rire.) Mais si je rends visite à ton père, c'est pour ses miniatures, et non pour troubler ton repos. Une chose pareille ne me traverserait pas l'esprit. Loin de moi l'intention de tirer le moindre avantage des signes que tu n'as pas craint de m'adresser. Quand la lumière de ton visage m'est apparue à la fenêtre, je n'y ai rien vu d'autre qu'une grâce octroyée par le Très-Haut. Car c'est un bonheur suffisant de pouvoir contempler ta figure. (« Mais ça, c'est piqué à Nizâmî ! » s'est indigné Hassan, tout fort.) Et en admettant que je ne puisse jamais t'approcher, es-tu ange, que j'ai peur d'approcher, quand tu te manifestes ? […] Aujourd'hui que je porte à nouveau mes pas, pour ces affaires de miniatures, dans la maison de ton père, tu me renvoies celle que je t'avais envoyée quand j'étais encore un enfant. Ce ne saurait être le signe que notre amour soit mort. Au contraire, cela signifie pour moi que je t'ai retrouvée. J'ai vu l'un de tes enfants, Orhan. Pauvre petit orphelin : je serai un père pour lui !*

« Ma parole, que j'ai dit, c'est drôlement bien tourné. Un vrai poète, celui-là !

- "Es-tu ange, que j'ai peur d'approcher quand tu te manifestes ? " Encore un vers qu'il est allé faucher quelque part : Ibn Zirhânî, a dit Hassan. Et pour le reste, je peux faire mieux. » Il a sorti de sa poche sa lettre à lui en me disant : « Apporte ceci à Shékuré. » (Pamuk, 1998 : SP)

1. Commentaires métadiscursifs

Extrait N°2

Ce matin, j'étais parti flâner dans les ruelles marchandes, lorsque se produisit un incident des plus étranges. […] alors que je m'apprêtais à rebrousser chemin, un très vieux bouquiniste, à qui je n'avais encore posé aucune question, s'approcha de moi, tête nue, pour placer un livre dans mes mains. Je l'ouvris au hasard, et – par une impulsion que je ne m'explique toujours pas – je me mis à lire à voix claire ces lignes sur lesquelles mes yeux étaient tombés en premier :

*Ils disent que le Temps mourra bientôt*
*Que les jours sont à bout de souffle*
*Ils ont menti.*

Il s'agit d'un ouvrage d'Abou-l-Ala, le poète aveugle de Maarra. (Maalouf, 2000 : 62-63)

2. Changement de régime énonciatif et verbes introducteurs de DR

Extrait N°3

Vers ce temps, le docteur, lisant un vieux livre de médecine du XV$^{e}$ siècle, fut très frappé par une médication, dite « médecine des signatures ». Pour guérir un organe malade, il suffisait de prendre à un mouton ou à un bœuf le même organe sain, de le faire bouillir, puis d'en faire avaler le bouillon. La théorie était de réparer par le semblable, et dans les maladies de foie surtout, disait le vieil ouvrage, les guérisons ne se comptaient plus. Là-dessus, l'imagination du docteur travailla. Pourquoi ne pas essayer ? […] (Zola, 1893 : 518)

3. Changement séquentiel

Extrait N°4

Omar ne sait que dire. Nizam l'embrasse et le congédie amicalement, avant d'aller s'incliner devant celui qui l'a condamné. Suprême élégance, suprême inconscience, suprême perversité, le sultan et le vizir jouent l'un et l'autre avec la mort.

Alors qu'ils sont en route pour le lieu du supplice, Malikshah interroge son « père » :

- Combien crois-tu que tu vivras encore ? Nizam répond sans l'ombre d'une hésitation :

- Longtemps, très longtemps.

Le sultan est désemparé :

- Que tu te montres arrogant avec moi, passe encore, mais avec Dieu ! Comment peux-tu affirmer une chose pareille, dis plutôt que Sa volonté soit faite, c'est Lui le maître des âges !

- Si j'ai répondu ainsi, c'est que j'ai fait un songe, la nuit dernière. J'ai vu notre Prophète, prière sur lui ! je lui ai demandé quand j'allais mourir, et j'ai obtenu une réponse réconfortante.

Malikshah s'impatiente

- Quelle réponse ?

- Le Prophète m'a dit : « Tu es un pilier de l'islam, tu fais le bien autour de toi, ton existence est précieuse pour les croyants, je te donne donc le privilège de choisir le moment de ta mort. » J'ai répondu : « Dieu m'en garde, quel homme pourrait choisir un tel jour ! On veut toujours davantage, et même si je fixais la date la plus éloignée possible je vivrais dans la hantise de son approche, et la veille de ce jour-là, que ce soit dans un mois ou dans cent ans, je tremblerais de peur. Je ne veux pas choisir la date. La seule faveur que je demande, Prophète bien-aimé, c'est de ne pas survivre à mon maître le sultan Malikshah. Je l'ai vu grandir, je l'ai entendu m'appeler « père », et je ne voudrais pas subir l'humiliation et la souffrance de le voir mort. C'est accordé, me dit le Prophète, tu mourras quarante jours avant le sultan. »

Malikshah a le visage blanc, il tremble, il s'est presque trahi. Nizam sourit :

- Tu le vois, je ne montre aucune arrogance, je suis sûr aujourd'hui que je vivrai longtemps. […] (Maalouf, 1989 : 117-118).

4. Bilinguisme et hétérolinguisme

Extrait N°6

*Esfahane, nesfé djahane* ! disent aujourd'hui les Persans. « Ispahan, la moitié du monde ! » L'expression est née bien après l'âge de Khayyam, mais déjà, en 1074, que de mots pour vanter la ville : « ses pierres de la galène, ses mouches des abeilles, son herbe du safran », « son air est si pur, si sain, ses greniers ne connaissent pas la calandre, aucune chair ne s'y décompose ». Il est vrai qu'elle est située à cinq mille pieds d'altitude. Mais Ispahan abrite aussi soixante caravanes, des sérails, deux cents banquiers et changeurs, d'interminables bazars couverts. Ses ateliers filent la soie et le coton. Ses tapis, ses tissus, ses cadenas s'exportent vers les plus lointaines contrées. Ses roses s'épanouissent en mille variétés. Son opulence est proverbiale. (Maalouf, 1989 : 71).

Changement de registre de langue et plurilinguisme interne

Extrait N°7

[…] Puis les symptômes s'arrêtèrent un moment ; elle paraissait moins agitée; et, à chaque parole insignifiante, à chaque souffle de sa poitrine un peu plus calme, il reprenait espoir. Enfin, lorsque Canivet entra, il se jeta dans ses bras en pleurant. […] Le confrère ne fut nullement de cette opinion, et, n'y allant pas, comme il le disait lui-même, par quatre chemins, il prescrivit de l'émétique, afin de dégager complètement l'estomac.

Elle ne tarda pas à vomir du sang. Ses lèvres se serrèrent davantage. Elle avait les membres crispés, le corps couvert de taches brunes, et son pouls glissait sous les doigts comme un fil tendu, comme une corde de harpe près de se rompre.

Puis elle se mettait à crier, horriblement. Elle maudissait le poison, l'invectivait, le suppliait de se hâter, et repoussait de ses bras roidis tout ce que Charles, plus agonisant qu'elle, s'efforçait de lui faire boire. Il était debout, son mouchoir sur les lèvres, râlant, pleurant, et suffoqué par des sanglots qui le secouaient jusqu'aux talons […]

[…] Aussi, sans écouter le pharmacien, qui hasardait encore cette hypothèse : « C'est peut-être un paroxysme salutaire », Canivet allait administrer de la thériaque, lorsqu'on entendit le claquement d'un fouet ; toutes les vitres frémirent, et, une berline de poste qu'enlevaient à plein poitrail trois chevaux crottés jusqu'aux oreilles, débusqua d'un bond au coin des halles. C'était le docteur Larivière. (Flaubert, 1856 : 380-381).

**Notes**

1. Le paratexte selon Genette est « donc pour nous ce par quoi un texte se fait livre et se propose comme tel à ses lecteurs, et plus généralement au public. Plus que d'une limite ou d'une frontière, il s'agit ici d'un seuil ou […] d'un « vestibule » qui offre à tout un chacun la possibilité d'entrer ou de rebrousser chemin […] une zone non seulement de transition, mais de transaction : lieu privilégié d'une pragmatique et d'une stratégie, d'une action sur le public au service, bien ou mal compris et accompli, d'un meilleur accueil du texte d'une lecture plus pertinente – plus pertinente, s'étend, aux yeux de l'auteur et de ses alliés (Genette, 1987:7-8).

2. Voir D. Maingueneau (2004 : 179-180) pour plus d'explications concernant ces critères.

3. L'italique est de l'auteur et le mot est accompagné d'une note de l'auteur spécifiant la première apparition de la notion que nous transcrivons : « La notion a été introduite dans un article de 1995: D. Maingueneau et F. Cossutta, *L'analyse des discours constituants*, *Langages* N° 117.

4. L'italique est de l'auteur.

5. La scénographie est «[…] à la fois condition et produit de l'œuvre, à la fois "dans" l'œuvre et ce qui la porte, que se valident les statuts d'énonciateur et de co-énonciateur, mais aussi l'espace (*topographie*) et le temps (*chronographie*) à partir desquels se développe l'énonciation. […] c'est la scène de parole que le discours présuppose pour pouvoir être énoncé et qui en retour il doit valider à travers son énonciation même. (Maingueneau, 2004: 192)

6. https://drive.google.com/file/d/1Q-6VBzBeIe7-b2UJ5gpatB1kttWzyfga/view?usp=share_link

7. Pour les exemples voir l'annexe en fin d'article.

8. Critère 4 : *Changement séquentiel* : La séquence est prise au sens de J-M Adam comme une structure appartenant au réseau relationnel du texte et qui est «une entité relativement autonome, dotée d'une organisation interne qui lui est propre et donc en relation de dépendance/indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie » (Adam, [1997] 2001: 28). Évoque, à titre d'exemple, les séquences narrative, descriptive, dialogale, argumentative…

9. Le dialogisme intertextuel se manifeste lorsque « l'on fasse appel explicitement à d'autres discours selon deux procédés; on peut recourir à des discours "antérieurs, des discours sources ou des discours premiers" » (Charaudeau, Maingueneau et *al.*, 2002 : 177).

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

**Synergies Algérie n° 30** - 2022 p. 165-179

GERFLINT
ISSN 1958-5160
ISSN en ligne 2260-5029

# L'enseignement/apprentissage de l'oral en ligne à l'ère de la pandémie de la Covid-19 : entre représentations et mises en pratique

**Nacima Makhloufi**
Université Abderrahmane Mira – Bejaïa, Algérie
manacima2007@yahoo.fr
https://orcid.org/0000-0002-0409-0686

**Samira Ouyougoute**
Université Abderrahmane Mira – Bejaïa, Algérie
ouyougoutesamira@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-4641-4722

Reçu le 06-12-2021 / Évalué le 03-04-2022 / Accepté le 02-10-2022

**Résumé**

L'enseignement/apprentissage en ligne via E-Learning et d'autres applications disponibles devient incontournable et de plus en plus à l'ordre du jour dans les universités algériennes. Par ailleurs, cette décision académique et pédagogique soulève quelques interrogations qui tournent autour des principaux acteurs : enseignants et étudiants, et le rapport qu'ils entretiennent avec ce nouveau type d'enseignement à distance. Notre contribution, qui s'inscrit dans le cadre de la didactique des TIC, vise à rendre compte, dans un premier temps, des représentations qu'ont les étudiants de licence de français ainsi que leurs enseignants de l'enseignement/apprentissage de l'oral en ligne à l'université de Béjaia, et dans un deuxième temps, des enjeux didactiques qui en découlent. Notre intervention débouchera, enfin, sur des suggestions didactiques favorisant le développement de cette compétence par le moyen de ces applications numériques.

**Mots-clés :** enseignement/apprentissage en ligne, formation hybride, compétence orale, plateforme E-Learning et applications en ligne

## التدريس/التعليم الشفهي عبرالانترنت في عصر جائحة Covid-19 :بين التمثيل و الممارسة

**الملخص**

أصبح التدريس / التعلم عبر الإنترنت من خلال التعلم الإلكتروني والتطبيقات الأخرى المتاحة أمرًا ضروريًا وأكثر وأكثر شيوعًا في الجامعات الجزائرية. علاوة على ذلك ، يثير هذا القرار الأكاديمي والتربوي بعض الأسئلة التي تدور حول اللاعبين الرئيسيين: المعلمين والطلاب ، والعلاقة التي تربطهم بهذا النوع الجديد من التعليم عن بعد. تهدف مساهمتنا ، التي تندرج في إطار تعليم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، إلى الإبلاغ ، في البداية ، عن التمثيلات التي حصلت على طلاب رخصة اللغة الفرنسية بالإضافة إلى معلميهم في تدريس / تعلم اللغة الشفوية عبر الإنترنت في جامعة بجاية ، وفي المرحلة الثانية: القضايا التربوية التي تنتج عنها. سيؤدي تدخلنا ، أخيرًا ، إلى اقتراحات تعليمية لصالح تطوير هذه الكفاءة عن طريق هذه التطبيقات الرقمية.

**الكلمات الرئيسية:** التدريس / التعلم عبر الإنترنت ؛ تدريب هجين ؛ الكفاءة الشفوية ؛ منصة التعلم الإلكتروني والتطبيقات عبر الإنترنت

## Oral teaching / learning online in the era of the covid-19 pandemic: between representations and practice

**Abstract**

Online teaching / learning via E-Learning and other available applications is becoming essential and increasingly on the agenda in Algerian universities. In addition, this academic and pedagogical decision raises some questions that revolve around the main players: teachers and students, and the relationship they have with this new type of distance education. Our contribution, which falls within the framework of the didactics of ICT, aims to report, initially, the representations that have the students of license of French as well as their teachers of the teaching / learning of the oral online at the University of Béjaia, and secondly, the didactic issues that arise from it. Our intervention will lead, finally, to didactic suggestions favoring the development of this competence by means of these digital applications.

**Keywords:** online teaching / learning, hybrid training, oral competence, E-learning platform and online applications

### Introduction[1]

La prise en charge didactique du français langue étrangère, et plus particulièrement la compétence orale, représente un défi en soi quel que soit le niveau des apprenants. Cette difficulté a été encore plus importante à l'ère de la pandémie de COVID-19. De cette crise sanitaire est né le besoin de recourir en urgence à d'autres approches d'enseignement afin d'assurer la continuité pédagogique tout en répondant aux exigences des mesures de sécurité sanitaire mises en place. Ainsi, il est question dans cet article de développer la réflexion autour de la question de l'enseignement/apprentissage de l'oral à distance via le numérique en licence de français.

Il est à noter que l'utilisation des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement) à l'Université de Béjaia, qui constitue notre terrain d'enquête, ne date pas d'aujourd'hui. La preuve en est l'installation de laboratoires de langues multimédia équipés de ressources et d'applications numériques sophistiquées. Cependant, l'évolution et la nouveauté de ces outils liés à l'internet élargissent les champs de leurs investigations dans le cadre pédagogique. C'est ce que nous tenterons d'interroger dans cette recherche.

### 1. Problématique et approche méthodologique

« Enseignement à distance », « enseignement assisté par ordinateur » et « enseignement en ligne » sont des appellations qui renvoient à des manières différentes de la forme d'enseignement traditionnel. L'évolution de ces modalités de formation, du 19e siècle jusqu'à nos jours, revient aux innovations technologiques.

Concernant les nouvelles technologies de l'information et de la communication, Lehtinen précise qu'elles peuvent « contribuer à transformer l'apprentissage et l'enseignement et à rendre le système capable d'évoluer et de répondre aux défis » (1998, cité par Legros, Pudelo et Talbi, 2000 : 17). Toutefois, leur efficacité est déterminée par la manière dont elles sont introduites dans la démarche pédagogique (Grégoire et al., 1996, cité par Georget, : 39).

Revenons d'abord sur le concept « enseignement en ligne » qui nous intéresse ici dans cet article. Mangenot le définit comme étant « une formation se déroulant partiellement (on parle alors de formation hybride…) ou complètement à distance et s'appuyant sur les réseaux (Internet ou Intranet) » (2011 : 07). Il s'agit, donc, d'un mode d'enseignement qui implique une « rupture spatio-temporelle entre les apprenants et les enseignants » (Charlier, Deschryver, Peraya, 2006). Autrement dit, les principaux acteurs pédagogiques ne sont pas en contact directe en face à face et les supports matériels numériques sont les moyens qui garantissent l'accomplissement de cette formation.

Concernant l'expression « formation hybride », citée dans la définition de Mangenot, elle désigne « des dispositifs articulant à des degrés divers des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenues par un environnement technologique comme une plate-forme de formation » (Charlier, Deschryver, Peraya, 2006 : 470). C'est « une combinaison ouverte d'activités d'apprentissage offertes en présence, en temps réel et à distance, en mode synchrone ou asynchrone » (APOP, 2012).

Ces types de formation présentent plusieurs avantages tels que : l'accessibilité et la flexibilité, autrement dit, moins de contraintes espace-temps (Bédard, Pelletier, 2013). Ajoutons à cela la variété des styles d'apprentissage, c'est-à-dire la possibilité de « s'adapter aux différents styles d'apprentissage des apprenants, certains étant plus auditifs, visuels ou kinesthésiques » (Idem).

Les questions qui ont guidé notre recherche sur ce sujet sont les suivantes :

1. Quelle place accorde-t-on à l'enseignement de l'oral en ligne en licence de français à l'université de Béjaia ?
2. Quelles sont les représentations qui sont associées à cette nouvelle modalité d'enseignement/apprentissage chez les enseignants et les étudiants de français de l'université de Béjaia?
3. Quelles sont les pratiques pédagogiques en ligne qui en découlent ?

Le corpus de notre étude est constitué des données collectées par le moyen de deux questionnaires. Le premier est destiné aux enseignants du département de français de l'Université de Béjaia (enseignants de l'oral et enseignants assurant d'autres matières). Il comporte une courte introduction présentant le contexte de notre enquête, 23 questions de différentes formes : à choix multiple (19), fermées (03) et ouverte (01). Ces questions avaient non seulement pour objectif de savoir ce que pensent les enseignants des pratiques pédagogiques en ligne, mais également la place réelle accordée à celles-ci ainsi que leur mise en œuvre. Ce questionnaire se termine par une formule de remerciement. Le deuxième questionnaire est adressé aux étudiants de la licence[2] et plus particulièrement ceux de la 2e et 3e année. Il contient 22 questions à choix multiple et 3 questions fermées. Nous avons proposé aux étudiants, dans le but de leur faciliter la tâche, de choisir une ou plusieurs réponses parmi des propositions déjà formulées à l'avance. Ainsi, il leur a été facile d'exprimer leur opinion (évaluation et satisfaction) par rapport à cette modalité d'enseignement/apprentissage. Le taux de retour des questionnaires est élevé : 35 chez les enseignants (dont 15 concernent les enseignants de l'oral) et 55 chez les étudiants[3].

## 2. Place de l'enseignement/apprentissage de l'oral en ligne en licence de français : avant, pendant et après le confinement

L'un des points qui a suscité notre intérêt dans cette contribution est la place accordée à l'enseignement/apprentissage de l'oral en ligne en licence de français à l'Université de Béjaia.

Suite à l'analyse des données, il apparait que l'enseignement du français en ligne (pour toutes les matières y compris l'oral) prend de l'expansion à partir de la période du confinement. En effet, l'enquête menée, d'abord, auprès des responsables du département de français de l'Université de Béjaia, révèle le recours massif des enseignants de cette spécialité à cette nouvelle modalité d'enseignement dans la période allant du mois d'avril 2020 au mois d'avril 2021. Les pourcentages relevés sont de 96 % pendant le confinement et entre 88 et 92 % après le confinement.

Toutefois, il convient de soulever que ces données chiffrées concernent uniquement ceux qui ont utilisé *E-Learning*[4], la plateforme institutionnelle dont disposait l'Université de Béjaia, et n'incluent pas ceux qui ont fait appel à d'autres applications numériques (Email, Facebook, Skype, etc.).

L'enquête menée auprès des enseignant et étudiants confirme aussi l'importance accordée à l'enseignement/apprentissage du français en ligne pendant et après le confinement, que ce soit pour la matière orale ou autre (littérature, linguistique, etc.).

| Période<br>Public | Enseignants assurant d'autres matières que l'oral | Enseignants de l'oral | Etudiants de licence de français |
|---|---|---|---|
| Avant le confinement | 30 % | 13,3% | 9,1 % |
| Pendant le confinement | 90 % | 100 % | 81,8 % |
| Après le confinement | 85 % | 66,7 % | 43,7 % |

**Tableau n° 1 :** Enseignement/apprentissage en ligne à l'université de Béjaia

D'après les résultats donnés dans le tableau ci-dessus, nous constatons que ce mode distantiel passe du statut d'un « ignoré » avant le confinement (avec des pourcentages qui varient entre 9,1 à 30%) à celui d'un remplacement total pendant le confinement (avec des pourcentages qui varient entre 81,8 à 100%), puis, à celui d'un complément à l'enseignement en présentiel après le confinement (avec des pourcentages qui varient entre 43,7 à 85%). Cependant, ce regain d'intérêt revient bien évidemment à la situation sanitaire que nous vivions durant cette période et ne relève pas d'une volonté personnelle. Les enseignants ainsi que les étudiants étaient dans l'obligation de recourir à cette nouvelle modalité de formation pour garantir la continuité pédagogique, alors que, avant le confinement, le besoin n'y était pas éprouvé.

## 3. Représentations des enseignants et des étudiants de licence de français pour l'enseignement/apprentissage de l'oral en ligne

Nous nous sommes intéressées aux représentations des enseignants et des étudiants parce que celles-ci affectent leurs modes de travail et leurs processus d'acquisition des savoirs.

### 3.1. Enseignement en ligne, enseignement en présentiel ou enseignement hybride ?

Parmi les questions qui ont été posées pour rendre compte des représentations qui ont cours chez nos enquêtés, il y a celle qui avait pour objectif de préciser la modalité de formation préférée. Le tableau ci-dessous récapitule les résultats obtenus.

| Modalités d'enseignement/ apprentissage | Enseignants assurant d'autres matières que l'oral | Enseignants de l'oral | Etudiants de licence de français |
|---|---|---|---|
| Enseignement en ligne | 5% | 0% | 5,5% |
| Enseignement en présentiel | 50% | 53,3% | 67,3% |
| Enseignement hybride | 60% | 66,66% | 27,3% |

**Tableau n°2 :** Modalité d'enseignement/apprentissage : choix et préférences

Avec des pourcentages qui varient entre 0% et 5,5%, il est bien évident que la formation en ligne, que ce soit pour la matière *Oral* ou autre, présentant encore un caractère de nouveauté pour nos enquêtés, suscite leur réticence. Ces derniers ne sont pas en faveur d'une formation complète en ligne.

Le premier choix pour les enseignants (deuxième choix pour les étudiants) s'est porté sur la formation hybride où les deux modalités (en présence et à distance) se complètent. Ceci ne peut que renforcer leur efficacité, à condition, bien sûr, de savoir comment articuler les deux. Certains enseignants suggèrent de réserver les cours en ligne pour les connaissances conceptuelles autrement dit contenus théoriques et consacrer les cours en présentiel pour la réalisation des activités d'interaction orale entre les étudiants et avec l'enseignant. Ainsi, les contenus de formation en ligne auront pour objectif soit d'approfondir ou d'illustrer les cours en présentiel. De ce fait, le mode dominant reste toujours le présentiel.

Le deuxième choix pour les enseignants (premier choix pour les étudiants) est la formation en présentiel car celle-ci favorise l'interaction, activité nécessaire pour l'acquisition de la compétence communicative et particulièrement la compétence orale. Cette dernière « sous-entend (…) la prise en charge de différents paramètres et l'installation de l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être » (Makhloufi, 2018 : 160).

### 3.2. Enseignement/apprentissage en ligne après la crise sanitaire

Une autre question a été posée uniquement aux enseignants dans le but de savoir si le recours à l'enseignement en ligne devrait être obligatoire, nécessaire ou facultatif. Les réponses obtenues sont présentées dans le tableau suivant :

| Enseignement en ligne après la crise sanitaire mondiale | Enseignants de l'oral | Enseignants assurant d'autres matières que l'oral |
|---|---|---|
| Obligatoire | 10% | 13,3% |
| Nécessaire | 60% | 66,7% |
| Facultatif | 30% | 20% |

**Tableau n° 3 :** Perception de l'enseignement en ligne après la crise

Comme nous pouvons le remarquer, les chiffres indiquent clairement que la majorité des enseignants estime la nécessité de recourir à l'enseignement en ligne après la crise, autrement dit, lorsque la vie reprendra son rythme normal, que ce soit pour les enseignants de l'oral (60%) ou les enseignants assurant d'autres matières (66,7%). 10% de la première catégorie uniquement et 13,3% de la deuxième le voit comme une obligation. Tandis, que 30% des enseignants de la première catégorie et 20% de la deuxième pensent que le recours est facultatif.

Bien que les enseignants soient pour la nécessité d'accorder une place à l'enseignement en ligne après la crise mondiale liée à la Covid-19, ils sont encore loin d'opter pour une formation complète dispensée en ligne. L'idéal pour eux serait d'alterner entre un enseignement en ligne et un enseignement en présentiel donc une formation hybride.

Concernant les représentations des enseignants, le rapprochement et la confrontation des données obtenues chez les enseignants de l'oral et ceux assurant d'autres matières ne révèle aucune différence liée à la nature ou à la spécificité de la matière ciblée par cette formation en ligne (module de langue tel que l'oral ; module littéraire ; module linguistique…).

## 4. Pratiques pédagogiques en ligne pour le module de l'oral

### 4.1. Application en ligne : types et fréquences d'usage

Concernant les équipements informatiques utilisés, la téléphonie mobile affiche un taux d'utilisation très élevé et ce aussi bien en milieu urbain que rural chez les étudiants. 81,8% utilisent les Smartphones et 34,5% utilisent les micros portables.

De leur côté, les enseignants ont déclaré qu'ils utilisent plus les ordinateurs portables (86%) puis les smartphones (53%). L'ordinateur fixe vient en troisième position d'après les réponses obtenues (9,1% des étudiants et 13% du côté des enseignants). 7,3% des étudiants uniquement ont cité la tablette. La mobilité et la disponibilité que permettent ces outils sont les raisons pour lesquelles nos enquêtés les utilisent.

Quant au mode de connexion utilisé, les résultats montrent que l'internet mobile prend le pas sur l'internet fixe (WIFI, ADSL..) avec un pourcentage de 61.8 % pour la connexion 4G, 18% pour la 2G et la 3G et enfin 40% pour la connexion Wifi. Ce choix est principalement expliqué par la vitesse du débit proposée par les deux services. L'internet mobile permet une vitesse de téléchargement plus élevée que celle que permet le réseau fixe.

À l'instar de plusieurs universités algériennes, l'Université de Bejaia possède une plateforme électronique qui permet aux administrations et aux enseignants de mettre à la disposition des étudiants les cours nécessaires. Compte tenu des résultats de notre enquête, nous pouvons dire que cette plateforme a joué un rôle remarquable. En effet, celle-ci a facilité et renforcé la communication entre les étudiants et les enseignants, en permettant les échanges des cours et des devoirs. D'ailleurs, 92,70 % des étudiants utilisent fréquemment la plateforme, pendant et après la période du confinement, pour consulter les cours déposés régulièrement par les enseignants du module de l'oral.

Concernant la fréquence du dépôt des cours de l'oral sur la plateforme, 38% des étudiants déclarent que les enseignants de ce module déposent « toujours » leurs cours en ligne et 27,3% d'entre eux précisent qu'ils le font « souvent ». Uniquement 7,3% ont répondu par « jamais » autrement dit leurs enseignants n'ont jamais déposé leurs cours sur la plateforme.

Le moyen qui vient en deuxième position est le mail avec 63,6% des réponses obtenues. Les réseaux sociaux ont également été parmi les moyens utilisés par les étudiants et les enseignants dans le cadre de l'enseignement à distance avec 20% de réponses pour l'application Messenger, suivi de 5,5% pour l'application Facebook et enfin Instagram, avec 1,8%.

Le recours à ces outils est dû, principalement, à la possibilité de partager et de soumettre des travaux en ligne mais surtout à la gratuité des services offerts. Dans les circonstances de cette crise sanitaire, leur utilisation est devenue impérative et indispensable pour la continuité des cours à l'université notamment.

Nous rappelons, de prime à bord, que notre public est, majoritairement, jeune, la quasi-totalité fait partie de la tranche d'âge allant de 18 à 26 ans, ces derniers ayant grandi dans un environnement numérique avec une utilisation quotidienne des moyens technologiques. De leur côté, certains enseignants questionnés, âgés entre 33 ans et 53 ans font encore l'effort pour s'adapter à ce nouveau monde numérique. Nos résultats confirment bien le lien entre l'âge et la fluidité à utiliser les nouvelles technologies.

4.2 L'oral en ligne : compétences, objectifs et activités pédagogiques

Notre étude nous a également, permis de mener une analyse axée sur les contenus pédagogiques enseignés en ligne dans le module de l'oral à l'Université de Bejaia, les modalités d'enseignement ainsi que les principaux facteurs qui les conditionnent.

La troisième question de notre questionnaire adressée aux enseignants de l'oral permet de connaitre l'idée qu'ont ces derniers de l'enseignement en ligne : « Selon vous, l'enseignement de l'oral en ligne est :

a. le dépôt de cours sur la plateforme E-Learning
b. l'interaction avec les apprenants à travers des forums de discussion ou toute autre application d'échange (Messenger, Tweeter, Viber, etc.)
c. l'envoi et la réception des activités via les applications en ligne
d. la révision des cours déjà assurés en présentiel
e. autres ».

À la lecture des résultats obtenus, il ressort que les réponses sont variées. Pour 73,3% des enseignants interrogés, enseigner l'oral en ligne consiste à interagir avec les apprenants à travers des forums de discussion ou toute autre application d'échange. Pour une bonne partie d'entre eux, il est question de déposer des cours sur la plateforme de l'université dans l'espace E-Learning (60%), d'envoyer et de recevoir des activités via les applications (53,3%) et de révision des cours déjà assurés en présentiel (46,7%). L'un des enseignants interrogé a expliqué que l'enseignement de l'oral en ligne permet d'enrichir les contenus des cours assurés en classe.

La quatrième question, en continuité avec la précédente, a été posée aux enseignants dans le but de connaitre les approches d'enseignement en ligne utilisées parmi celles qui sont déjà citées dans la question 3.

Les réponses avancées par les enquêtés nous permettent de dire que les approches les plus utilisées, principalement par les enseignants, sont le dépôt des cours sur la plateforme *E-Learning* et l'envoi et la réception des activités via les applications en ligne (courriel).

S'agissant des activités pratiquées et proposées par les enseignants en ligne dans le module de l'oral, notre enquête nous permet de dire que les activités liées à l'écoute et à la compréhension orale et celles qui sont liées à la langue (grammaire, conjugaison…) détiennent une part très importante (73,3%).

Les activités interactives (40%) et les activités de productions écrites (33,3%) ont eu une part considérable aussi. Les enseignants ne semblent pas accorder une grande importance aux activités de production orale non interactives, uniquement 20% ont déclaré avoir recours à ces activités. Globalement, soit 86% de ces activités sont individuelles ou bien réalisées en petits groupes (46%).

Bien que l'écart ne soit pas grand entre les réponses liées aux types d'activités pratiquées en ligne dans le module de l'oral, nous remarquons que celles qui sont liées à la compétence de compréhension orale prennent malgré tout le dessus. De ce fait, des objectifs pédagogiques liés à l'écoute et à la compréhension orale sont les plus visés.

Selon nous, une bonne formation sur les compétences et les activités d'expression orales à concevoir et à mettre en ligne, pour tous les enseignants de l'oral au département de français de Bejaia, aurait été fort intéressante et bénéfique. Cette formation leur aurait permis de prendre connaissance des nouvelles méthodes et approches des activités de l'oral à enseigner en ligne aussi bien en réception qu'en production.

Concernant la participation des étudiants, les enseignants interrogés sont majoritaires à estimer que le degré de participation à la réalisation de ces activités reste très minime (66,7%) à très faible (20%).

La question numéro quatorze adressée aux enseignants de l'oral, a été introduite afin de nous permettre de comprendre quels choix de genres discursifs sont opérés, par ces enseignants, pour proposer des activités d'écoute/compréhension aux étudiants : « Si vous proposez des activités d'écoute/compréhension, quels sont les genres discursifs ciblés ? »

Les genres discursifs les plus ciblés, d'après les réponses des enseignants, sont : 40% pour le reportage et l'interview, 33,3% pour le genre débat et 13,3 pour le documentaire et les flashs d'information. Une place très minime est accordée aux autres genres cités, à savoir, la conversation, l'exposé oral et les petites vidéos de publicité.

Du coté des étudiants interrogés, ils déclarent avoir écoutés les documents sonores suivants : des interviews (76,4%), des documentaires (30,9%), des reportages (27,3%) et la conversation, avec un pourcentage de 18,2%. L'utilisation d'autres documents sonores tels que la chanson, l'entretien d'embauche et la pièce théâtrale n'emporte respectivement que 5,5%, 5,3 et 3,6 des sondages.

Nous tenons à préciser que les différents genres discursifs cités soit par les enseignants soit par les étudiants sont ceux qui sont proposés dans les programmes de la matière « Oral » en licence de français.

**5. Apports et limites d'usage**

Après avoir mis en relief le contexte général lié à l'enseignement /apprentissage de l'oral en ligne à l'Université de Bejaia, il nous semble important de mettre l'accent sur les avantages potentiels de cette nouvelle modalité de formation ainsi que les obstacles qui surviennent lors de sa mise en pratique.

D'après les résultats de l'enquête menée auprès du corps enseignant (les enseignants assurant ou ayant déjà assuré le module de l'oral à l'ère du Covid 19), il n'y a que 26,7% d'entre eux qui semblent s'adapter à ce nouveau mode d'enseignement. Ces enseignants déclarent leur satisfaction de la formation reçue par leurs étudiants en ligne pour l'enseignement de l'oral, et pour 6,7% d'entre eux, cette formation est complète.

Les étudiants, de leur coté, étaient nombreux à exprimer l'intérêt qu'ils accordent à ce nouveau mode d'enseignement exigé par la situation sanitaire mondiale (47,3%), leur motivation (34,5%) est expliquée par la curiosité de découvrir et de vivre cette nouvelle expérience (29%). Quant à leur réaction face aux contenus mis en ligne par les enseignants du module de l'oral, la lecture des données chiffrées fait ressortir que les avis sont partagés. 34,5% d'entre eux ont exprimé leur satisfaction de leur niveau en compréhension orale et 20% en compréhension et expression orale.

Ainsi, l'un des apports de la formation en ligne pour le module de l'oral est le développement de la compétence orale et plus particulièrement la compréhension orale. Avec le numérique, la présence de la langue est réelle. À travers les documents authentiques sonores disponibles en ligne, l'étudiant sera exposé à différentes situations de communications authentiques. Les activités d'écoute qui lui sont proposées en ligne lui permettront de développer et d'acquérir certains automatismes, qu'il saura, par la suite, utiliser à bon escient.

Néanmoins, cette expérience inédite et urgente a été confrontée à de multiples entraves liées à plusieurs raisons. L'obstacle majeur cité par nos enquêtés est le problème de connexion à hauteur de 61,8% du côté des étudiants et de 73,3% du côté des enseignants, le manque de maîtrise de l'usage des outils numériques (29,1%°) ; la plateforme *E-Learning* représente un autre obstacle majeur pour l'enseignement/apprentissage de l'oral à distance.

La nature du module de l'oral, qui est principalement pratique, est une autre entrave pour les étudiants. D'ailleurs, certains d'entre eux ont exprimé un sentiment d'insécurité face au recours à ce nouveau mode d'enseignement (en ligne), qui, selon leur propos, ne favorise les interactions ni entre enseignant/étudiant ni entre les étudiants. C'est pourquoi 45,5% des enquêtés voient que l'enseignement en

ligne serait plus adapté aux modules littéraires, alors que pour 43,6% d'entre eux, cette modalité devrait être réservée aux modules théoriques. 67,3% des étudiants pensent que l'enseignement à distance ne peut pas remplacer l'enseignement en présentiel pour ce module. Par conséquent, ils étaient majoritaires à exprimer le souhait d'apprendre l'oral en présentiel (en classe) afin de développer leurs compétences orales nécessaires pour leur réussite sociale et professionnelle (Ouyougoute, 2020 : 51).

Cette résistance à ce passage obligatoire d'un enseignement présentiel vers un enseignement distantiel pour l'oral est liée également à d'autres facteurs. Nous citons le manque d'assistance et de soutien pour concevoir les logiciels d'enseignement nécessaires et planifier les scénarios pédagogiques pour les enseignants ; le manque de préparation et d'assistance aussi pour certains étudiants. Ces derniers ont d'ailleurs déclaré que ce nouveau contexte de formation les rend anxieux (10,9%), désintéressés (9,1%) et indifférents (10,9%). C'est pourquoi, ils n'ont pas hésité à exprimer le besoin de la présence de l'enseignant en face d'eux (47,3% ont choisi comme difficultés l'absence d'interaction enseignant-étudiant). Celui-ci leur procure une sorte d'assurance, corrige leurs erreurs et présente l'aide nécessaire en cas de besoin ou d'obstacle.

**6. Suggestions et perspectives de recherche**

Il est vrai que les options qui s'offrent aujourd'hui aussi bien pour l'enseignant que pour l'étudiant, par rapport aux dispositifs en ligne, sont multiples mais la méconnaissance des potentialités que détiennent ces derniers dans le cadre du développement de la compétence orale ne permet pas d'en tirer profit.

Bien que 66,7% des enseignants enquêtés déclarent avoir les compétences requises pour assurer un bon enseignement de l'oral en ligne, nous estimons qu'il est nécessaire de leur offrir des formations afin de bien les initier à l'enseignement de l'oral en ligne, leur apprendre à maitriser le processus et les doter des outils nécessaires qui leur permettront d'aborder les activités de réception et de production en ligne. Des formations judicieuses qui les initieront à l'exploitation des différentes applications à visée communicative (Forum de discussion, Visioconférence, Skype, etc.) nécessitant un certain savoir et une approche pédagogique particulière. Cela leur permettrait de dépasser la simple mise en ligne des cours traditionnels et dese familiariser avec les possibilités offertes par la technologie.

De façon plus pratique, nous pouvons penser à des dispositifs qui visent plus particulièrement la compétence d'expression orale (besoin exprimé par nos enquêtés). Il sera, alors, question de cibler des connaissances techniques et théoriques ayant

pour enjeu l'appropriation des outils de communication (audio et audiovisuel) qu'offre la plateforme numérique *E-Learning* mise à la disposition des enseignants et étudiants de l'Université de Béjaia. Et ceci dans le but de réaliser des activités de communication authentique en ligne (conversation, discussion/débat, etc.) entre étudiants et étudiants/enseignant. Ainsi, cette connexion audio ou audiovisuelle et ce genre de pratiques collaboratives pourraient rassurer les étudiants démotivés à cause de la rupture spatiotemporelle (distance).

Toujours, dans l'intention de maintenir le contact entre étudiants/enseignant, nous proposons d'assigner un autre objectif à cette formation, celui d'initier les enseignants de l'oral à la conception de capsules pédagogiques. Il s'agit de courtes séquences vidéo qui peuvent prendre plusieurs formes : diaporama interactif avec textes, images, voix ou voix et image. À partir de ce dispositif, l'enseignant peut transmettre des contenus d'apprentissage, fournir des explications plus détaillées des tâches à accomplir en ligne. Ces capsules peuvent également servir de moyens pour aborder l'exposé oral (genre ciblé par nos enquêtés).

Concernant les étudiants du département de français de l'Université de Bejaia, nous estimons qu'ils doivent aussi être formés et habitués à la réalisation d'activités interactives variées individuelles ou collectives en ligne. L'ouverture de forums de discussions synchrones et asynchrones avec la présence d'un tuteur semble être indispensable pour parvenir à la réussite de toute formation à distance (l'accompagnement des étudiants afin qu'ils bénéficient au maximum de leurs apprentissages).

Ajoutons à cela la possibilité de garantir, aux étudiants et aux enseignants du département de français, à ceux qui enseignent le module de l'oral notamment, les conditions techniques et environnementales adéquates pour le travail.

**Conclusion**

Notre recherche ne prétend pas avoir abordé l'ensemble des questions qui se posent au sujet des modalités d'enseignement/apprentissage de l'oral en ligne et se doit d'être poursuivie et étendue dans les directions suivantes : préconiser une façon d'articuler un enseignement en ligne et un enseignement en présentiel (formation hybride) ; concevoir des dispositifs d'évaluation de l'oral (en compréhension et en expression) ; aborder la dimension interculturelle à travers les pratiques communicatives authentiques en ligne ; cibler les ressources numériques et les pratiques interactives ludiques susceptibles de motiver les étudiants et de répondre à leurs besoins langagiers à l'oral, sachant que l'activité ludique comme approche pédagogique « apparait comme révélatrice des intérêts et des besoins des apprenants des différentes tranches d'âge » (Makhloufi, 2015 : 108). Autrement dit, cette pratique souple et non contraignante convient à toutes les catégories d'apprenants (enfants, adolescents et adultes).

Il ne s'agit pas pour nous ici de remettre en cause les apports de l'enseignement/apprentissage des langues en ligne, déjà démontrés à travers des recherches antérieures menées par des spécialistes du domaine ; il est question d'interroger les prédispositions des enseignants et des étudiants de licence de français de l'Université de Béjaia à accueillir cette modalité de formation. Cependant, il faut bien dire que la spécificité de nouveauté que revêt celle-ci dans le contexte algérien explique en grande partie les représentations qui ont cours chez les enseignants et les étudiants et les pratiques en ligne concrétisant ces représentations.

**Bibliographie**

Association pour les Applications Pédagogiques de l'Ordinateur au Postsecondaire. 2012. *La classe hybride, un équilibre encore provisoire !* [En ligne] https://apop.qc.ca/fr/capsule/la-classe-hybride [consulté le 5 mai 2021].

Bédard, F., Pelletier, P. 2013. *Recherche-action sur l'apprentissage hybride en gestion du tourisme, rapport d'activités du volet 1 : actions stratégiques en formation et recherche (ASFR)*. Québec : Université du Québec, Fonds de développement académique du réseau.

Charlier, B., Deschryver, N., Peraya, D. 2006. « Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides ». *Distances et savoirs* (Vol. 4), p. 469-496. [En ligne] : https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm [consulté le 5 mai 2021].

Fenouillet, F., Dero, M. 2006. « Le e-learning est-il efficace ? Une analyse de la littérature anglo-saxonne », *Savoirs. Revue internationale de recherche en éducation et formation des adultes*, n°12. [En ligne] : http://netx.uparis10.fr/savoirs/FENOUILLET_DERO_v_longue.pdf [consulté le 5 mai 2021].

Georget, P. 2000. « Aspects psychosociologiques de l'apprentissage multimédia ». In : *Les effets des systèmes et des outils multimédias sur la cognition, l'apprentissage et l'enseignement*, p. 39-45. [En ligne] : https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000351/document [consulté le 5 mai 2021].

Legros, D., Pudelko, B., Talbi, A. 2000. « Les théories de l'apprentissage ». In : *Les effets des systèmes et des outils multimédias sur la cognition, l'apprentissage et l'enseignement*, p. 17-28. [En ligne] : https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000351/document [consulté le 7 mai 2021].

Makhloufi, N. 2015. *Le ludique dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Béjaia, Algérie.

Makhloufi, N. 2018. « Les jeux communicatifs en classe de FLE à l'université de Béjaia : entre représentations et réalité des pratiques », *Action Didactique*, n°1, p. 159-178. [En ligne] : http://univ-bejaia.dz/pdf/ad1/Makhloufi.pdf [consulté le 18 mai 2021].

Mangenot, F. 2011. « Du e-learning aux interactions pédagogiques en ligne », in *Interagir et apprendre en ligne*, p.7-19, UGA Editions. [En ligne] : https://books.openedition.org/ugaeditions/1174?lang=fr [consulté le 8 mai 2021].

Ouyougoute, S. 2020. « Enseignement/apprentissage de l'oral à l'école algérienne : texte et contexte », *Action Didactique*, n° 5, p. 50-65. [En ligne] : http://www.univ-bejaia.dz/action-didactique/pdf/ad5/Ouyougoute.pdf [consulté le 15 mai 2021].

**Notes**

1. Nacima Makhloufi est auteur du titre, du résumé, de l'introduction, des partis 1, 2, 3, 6, de la conclusion et de la bibliographie de l'article, Samira Ouyougoute est auteur des parties 4 et 5.

2. Il y a lieu de préciser que les étudiants de 1ère année licence de français sont écartés car ils ne sont pas concernés par les deux périodes de notre enquête (avant et pendant le confinement).

3. Nous remercions enseignants et étudiants pour leur participation à cette recherche.

4. Le concept E-Learning est assez récent. Il « *correspond à l'utilisation d'Internet pour accéder à des ressources pédagogiques, à des enseignants à d'autres apprenants et à des supports, durant un processus d'apprentissage pour acquérir des connaissances, des compétences ou de l'expérience* » (Ally, 2004 cité par Fenouillet et Déro, 2006).

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

**Synergies Algérie n° 30 / 2022**

# Du collège à l'université : le français et les langues en Algérie

*Vers un renouvellement des pratiques d'enseignement-apprentissage des langues ?*

**Synergies Algérie n° 30** - 2022 p. 183-199

GERFLINT
ISSN 1958-5160
ISSN en ligne 2260-5029

# Du Portfolio Européen des Langues au Portfolio Algérien des Langues : essai de contextualisation

**Mohamed Hattab**
Centre universitaire-Salhi Ahmed de Naama, Algérie
hattab@cuniv-naama.dz
https://orcid.org/0000-0003-2776-3684

Sous la direction de Fari Bouanani,
Gamal El Hak. Centre universitaire-Salhi Ahmed de Naama, Algérie

Reçu le 12-06-2021 / Évalué le 03-09-2021 / Accepté le 30-01-2022

**Résumé**

Cet article se veut une réflexion sur la démarche ingénierique à poursuivre pour l'adaptation du Portfolio européen des langues (PEL) en fonction des composantes du contexte algérien des langues et des cultures. C'est dans le but de doter l'apprenant algérien d'un outil qui lui permette de prendre conscience de la complexité du contexte scolaire et social dans lequel il évolue que nous avons élaboré un tel projet. Après avoir analysé les différents champs d'intervention ingénierique à savoir le sociopolitique, le socio-didactique et le pédagogique, nous sommes passé à l'élaboration d'une maquette de portfolio des langues que nous mettons au service des formateurs, des tuteurs et des élèves-professeurs ayant l'intention de l'exploiter dans une perspective d'évaluation formative. Ce portfolio prend en compte les caractéristiques du public-cible, la finalité de son usage, le niveau de réflexivité à atteindre, les modalités pédagogiques à déployer, les intervenants et le temps imparti à son exploitation.

**Mots-clés :** portfolio des langues, contexte algérien, évaluation formative, apprenant algérien, CECRL

**من المصنف الأوروبي للغات إلى المصنف الجزائري للغات محاولة وضع في السياق**

**ملخص**

يطمح هذا المقال للتفكير في الإجراء الهندسي الواجب إتباعه لتحوير المصنف الأوروبي للغات وفقا لمكونات السياق الجزائري اللغوي والثقافي. قمنا بصياغة هذا المشروع بهدف منح المتعلم الجزائري أداة تسمح له بفهم تعقيد السياق المدرسي والاجتماعي الذي ينشا فيه. بعدما قمنا بتحليل مختلف حقول التدخل الهندسي التكويني السوسيوسياسي، السوسيوديداكتيكي والبيداغوجي مررنا إلى انجاز مجسم لمصنف لغوي لوضعه في خدمة المكونين والمشرفين والطلاب الأساتذة الراغبين في استغلاله في إطار التقويم التكويني. يأخذ هذا المصنف بعين الاعتبار خصائص الفئة المستهدفة، أهداف استعماله، مستوى التفكير المرجو، الطرق البيداغوجية المتبعة، المتدخلين في العملية، والوقت المخصص لاستغلاله.

**الكلمات المفتاحية :** مصنف اللغات، السياق الجزائري، التقويم التكويني، المتعلم الجزائري، الإطار المرجعي الأوروبي الموحد للغات

# From the European Language Portfolio to the Algerian Language Portfolio: a contextualization essay

**Abstract**

This article is considered to be a reflection about the engineering approach we must follow to adapt the European language portfolio in function of the components of both the lingual and cultural Algerian context. We elaborated this project in order to provide the Algerian learner with a tool that allows him to become aware of the complexity of both the scholar and social context in which he evolves. After the analysis of different fields of engineering intervention namely socio-political, sociodidactic and pedagogical, we proceeded to the development of a mock-up of a language portfolio that we make it available for trainers, tutors and student-teachers who intend to use it in a perspective of formative assessment. This portfolio takes into consideration the characteristics of the public target, the purpose of its use, the targeted level of reflexivity, teaching methods to be deployed, the stakeholders and the time allotted to its operation.

**Keywords :** language portfolio, Algerian context, formative assessment, Algerian learner, CEFR

**En hommage au Professeur Fari Bouanani**

*J'emprunte à Simone Weil deux vers pour rendre hommage à feu Professeur Fari Gamal El Hak - mon Directeur de recherche et compagnon de route pendant deux ans - pour lui dire : « Ce que tu as donné, en d'autres fleurira… ce que tu as semé, en d'autres germera ». Effectivement, le meilleur hommage qu'on puisse rendre à son professeur, c'est de continuer son chemin, de transmettre son message aux autres et de prendre soin de son héritage intellectuel. Cet article, fruit de notre collaboration, en témoigne parfaitement. Repose en paix cher Professeur !*

## Introduction

On ne cesse de répéter que l'Algérie est un pays-continent, au regard de la diversité de ses cultures et ses langues. Cependant, la diversité culturelle et linguistique dont on se vante a été maintes fois à l'origine de tensions politiques et sociales au point de menacer la cohésion sociale et l'unité territoriale du pays. Cela étant, nul n'est censé ignorer les répercussions de l'ethnocentrisme et de l'unilinguisme aveuglant sur le « faire société » et la représentation de l'Autre dans de telles conditions et circonstances.

Face à un phénomène pareil, l'école est appelée à jouer le rôle d'une micro-société où l'on n'a pas peur de parler une autre langue, d'avoir une culture différente ou d'appartenir à telle ou telle ethnie. Au contraire, les apprenants algériens

sont censés construire des ponts qui permettent de reconnaître les appartenances multiples sans porter atteinte à l'identité culturelle et linguistique des uns et des autres.

L'histoire nous dit qu'un continent comme l'Europe qui avait cette vocation de « faire la guerre » au lieu de « faire société » a pu développer, depuis la fin du XX$^{e}$ siècle, chez ses citoyens, une sorte de citoyenneté européenne qui n'était même pas envisageable à l'aune de la deuxième guerre mondiale. Une telle entreprise n'aurait pas vu le jour sans l'appui d'institutions politiques telles que le Conseil de l'Europe et le Parlement Européen. Ces deux institutions ont réussi ce projet grâce à une politique culturelle et linguistique qui renforce les appartenances multiples et encourage le syncrétisme culturel comme étant les signes du triomphe de *l'eurocratie* (Georgakakis, 2012).

Dans cette perspective, les experts du Conseil de l'Europe ont élaboré à partir de 2001 deux outils qui vont marquer l'enseignement/apprentissage des langues en Europe comme ailleurs : *Le Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) et le *Portfolio européen des langues* (PEL). Ces deux outils reflètent une intention manifeste de promouvoir l'éducation plurilingue et interculturelle et en arrière-plan un sentiment d'appartenance qui dépasse le cadre national pour embrasser le cadre européen (la citoyenneté européenne).

Quoiqu'il soit impossible de négliger le poids qu'exercent les instances politiques qui puisent leurs décisions dans les principes de l'économie libérale et sa logique marchande en traitant la question linguistique et culturelle comme on traite des biens marchands, il serait injuste, pour filer la métaphore, de jeter le bébé avec l'eau du bain en révoquant d'un revers de la main les potentiels didactiques et pédagogiques des outils précités dans un contexte problématique tel que le nôtre. Cela étant, nous essayons, à travers cette réflexion, de tirer profit de cette expérience pour élaborer ce que nous convenons d'appeler : un Portfolio algérien des langues. Nous avons l'intention de doter l'apprenant algérien d'un espace de dialogue qui lui permet de faire un retour réflexif sur ses expériences langagières et culturelles et par la même occasion, aider les enseignants à comprendre les trajectoires personnelles de leurs apprenants afin de pouvoir prendre des décisions d'intervention pédagogique, de manière à capitaliser leurs acquis sur le plan langagier et culturel et venir, éventuellement, au secours des cas alarmants.

Mais avant de nous lancer dans un tel projet, nous avons posé une question qui devrait présider à toute réflexion sur l'élaboration d'un portfolio algérien des langues : quels sont les fondements ingénieriques d'un portfolio contextualisé voire algérianisé ?

En guise de réponse, nous avons émis l'hypothèse suivante : la conception d'un portfolio algérien des langues devrait prendre en considération les éléments socio-culturels propres à la société algérienne (niveau social d'ingénierie), les éléments socio-didactiques (les représentations du plurilinguisme et du pluriculturalisme chez les enseignants et les apprenants) ainsi que le coût cognitif résultant de l'exploitation d'un tel outil sur le plan pédagogique.

Notre réflexion s'inscrit, *de facto*, dans ce que Puren (2013) appelle une recherche-production. Notons que la nature de notre sujet nous impose de nous arrêter, dans un premier temps, au stade de la conceptualisation en poursuivant une démarche qualitative à dominante descriptive du contexte algérien des langues et des cultures au niveau des trois stades d'ingénierie que nous avons cités précédemment. En effet, cet article n'est que la première étape de cette recherche-production comme nous venons de le dire.

## 1. Vingt ans après le CECRL et le PEL, où en sommes-nous aujourd'hui ?

Le CECRL et le PEL sont les deux revers d'une politique linguistique et culturelle unifiante de l'Europe. En principe, les deux outils marquent l'engagement des pays membres du Conseil de l'Europe dans un projet européen d'homogénéisation des critères d'évaluation et d'enseignement/apprentissage des langues :

> *Le Cadre européen commun de référence est conçu pour que soient surmontées les difficultés de communication rencontrées par les professionnels des langues vivantes et qui proviennent de la différence entre les systèmes éducatifs*. (Conseil de l'Europe, 2001: 9).

À présent, les deux outils se sont transformés en un modèle de référence en matière d'enseignement des langues, malgré les mises en garde contre un usage à l'aveuglette de ces outils, non seulement de la part des réfractaires à la logique marchande et standardisante qui sous-tend les deux outils (Maurer, Puren, 2019; Huver, 2017; Prieur, Volle, 2016; Gohard-Radenkovic, 2006), mais aussi du côté des experts du Conseil de l'Europe. En fait, les concepteurs du CECRL n'ont pas manqué de rappeler que ce dernier est loin d'être une méthodologie clé-en-main pour la gestion des apprentissages en classe de langues (Conseil de l'Europe, 2001).

Concernant le CECRL, et malgré cet appel à la prudence, le *cadre* est devenu non seulement un mode d'emploi pour les praticiens et les concepteurs des politiques éducatives et linguistiques dans le monde entier  mais une référence également, la seule pratiquement, en termes de certification des compétences langagières comme c'est le cas pour le DELF (Diplôme d'Études en Langue Français), le DALF (Diplôme

Approfondi de Langue Française), l'IELTS (the International English Language Test), etc. Cette logique, plutôt marchande, qui a ses techniciens (les experts), ses commanditaires (les instances politiques et les grandes firmes), ses marchés (le marché des langues, le marché de l'emploi, le marché des savoirs), ses prestataires (les instances de formation et de certification) et son public (professionnel et universitaire notamment) a conféré au CECRL une sorte de pouvoir symbolique dans les sphères académiques (Prieur, Volle, 2016).

Didactiquement parlant, le CECRL se présente beaucoup plus comme un outil d'évaluation échelonnée (les célèbres six niveaux de compétences : A1/A2/B1/B2/C1/C2). Voilà pourquoi il reçoit une large audience auprès des instances de certification comme nous venons de le dire. Mais, cela n'est possible qu'au prix d'un certain laxisme au niveau des focales enseignement/apprentissage de par l'absence d'un cadre théorique et empirique qui justifie le recours aux pratiques pédagogiques préconisées par ce cadre (Maurer, Puren, 2019).

Toutefois, le vide méthodologique dont souffre le CECRL n'empêche pas de s'y référer, ne serait-ce que sur le plan didactique pour la mise en place d'une approche pratique à inventer au quotidien (éclectisme réfléchi) afin d'éviter de tomber dans le piège de cette méthode qui va partout. Cela nécessite un effort de contextualisation[1] (El Mestari, 2019, Castellotti, 2014) parce qu'il n'est pas question de former un idéal type et circonscrire des domaines d'activités langagières appréhendées séparément (réception, production, médiation, interaction) de manière à reprendre l'erreur de l'approche communicative ayant pour corollaire la pédagogie par les objectifs, mais de concevoir des « *scénarios d'apprentissage-action* » qui soulignent la complexité de l'agir « *communic-actionnel*» (Bourguignon, 2006), contrairement à une idée largement répandue et qui fait prévaloir l'une ou l'autre. L'idéal donc est de chercher le juste milieu de manière que le rapport unifiant action et communication soit envisagé sous l'angle des différents principes de la complexité à savoir l'indicibilité, l'incomplétude et l'incertitude (Morin, 1990, 2005).

Pour ce qui est du PEL, on peut remarquer l'impact de la logique CECRL en termes d'organisation de la rubrique « Passeport » notamment où l'on reprend les six niveaux de compétences du CECRL ou encore, la rubrique « Biographie langagière » où l'on demande au propriétaire du portfolio de faire preuve de décentration en effectuant des allers-retours entre ses expériences langagières et culturelles, celles des autres et son profil d'acteur social bi-plurilingue. C'est le cas aussi de la rubrique « Dossier » qui sert de document de preuve et de certification des acquis que le propriétaire du portfolio prétend accumuler au fil du temps.

Eu égard à cette architecture, il paraît que le PEL s'apparente plutôt à un catalogue d'expériences et d'acquis langagiers et culturels. De plus, le PEL semble préférer une approche psychométrique contraignante qui donne peu d'espace à la réflexivité, ce qui va à l'encontre de l'approche nord-américaine de l'usage du portfolio qui l'associe aux outils de réflexion et d'évaluation formative (Schön, 1987; Zeichner, Wray, 2001). À vrai dire, la réflexivité n'est pas l'unique élément qui nous interpelle lorsqu'on examine le PEL, car il nous semble que le PEL comporte certaines contradictions au niveau de la conception de la compétence plurilingue et interculturelle auxquelles s'ajoute un manque d'engagement vis-à-vis des langues ayant une tradition orale ou n'ayant pas de littéracies stables. C'est ce que nous discutons dans ce qui suit.

**2. Critique du portfolio européen des langues**

De l'avis de certains didacticiens (Anquetil, Derivry, Grohard-radenkovic, 2017; Huver, 2017; Gohard-Radenkovic, 2006), le portfolio européen des langues serait vulnérable sur trois plans :

Premièrement, tout comme le CECRL, le PEL s'apparente à un outil de test psychométrique où l'on invite l'apprenant à lire et à cocher ce qui correspond le plus à l'idée qu'il se fasse de lui-même, de ses acquis et de son rapport au savoir, à la langue et au monde. C'est ce que nous appelons le leurre de l'auto-évaluation. Certes, il est important de mesurer ses compétences en leur accordant des données numériques ou des appréciations échelonnées. Mais, didactiquement parlant, la mesure n'est qu'une étape parmi d'autres de l'auto-évaluation. L'auto-évaluation qui n'aboutit pas à une herméneutique des pratiques langagières et culturelles (apprendre c'est comprendre et se faire comprendre) et suscite ainsi l'*eurêka* de l'apprentissage (compréhension-autorégulation) ne serait qu'un leurre du moment que cette liberté de commenter, de faire des analyses minutieuses de son profil d'apprenant, de locuteur et d'acteur social évoluant dans un contexte plurilingue et interculturel en mouvement perpétuel n'est sollicitée qu'occasionnellement. En bref, le PEL ne pousse pas la réflexion jusqu'à sa limite extrême « *critical reflection* » (Hatton, Smith, 1995).

De ce fait, il nous semble plus pratique de s'y attarder pour faire surgir les processus latents à travers une démarche d'évaluation formative. Prenons l'exemple de la compétence plurilingue. Cette compétence n'est pas la somme de la juxtaposition de ses composantes mais d'un ensemble de schèmes d'action ou plus précisément un potentiel d'action qui trouve ses ressources dans l'histoire personnelle de chaque apprenant. Comment donc peut-on accéder à la partie non

émergente de cette compétence sans passer par le chemin le plus complexe certes mais le plus sûr qui est celui de l'herméneutique ?

Deuxièmement, bien qu'il se présente comme un outil de promotion de l'éducation plurilingue et interculturelle, idée subtilement critiquée par Maurer (2011), les concepteurs du PEL occultent, paradoxalement, l'idée de l'indivisibilité et de l'incomplétude de la compétence bi-plurilingue (Coste, 2010; Castellotti, 2001) en exerçant un séquençage qui laisse croire que le plurilinguisme résulte du fait d'être doublement ou triplement monolingue (Castellotti, 2001). En outre, l'utilisation d'une « *terminologie culturaliste* » (Gohard-Radenkovic, 2006 : 85) qui a fait son temps telle que « le dialogue des cultures », une expression relevant plutôt du discours médiatique des années 70 soulève ce problème de flottement des concepts utilisés dans le PEL. Cela nous amène à nous interroger sur l'acception qu'on donne à la notion de culture. S'agit-il d'une culture élitiste qui laisse peu de place aux autres formes de culturation ? Est-il plutôt question d'une culture folklorique stéréotypée (tel peuple fait ceci, tel peuple fait cela) ou d'une culture humaniste qui n'est pas à réduire aux règles de bienséance ?

Par ailleurs, la multiplication des items portant sur les expériences culturelles en contexte de mobilité laisse croire que notre rapport à l'Autre résulte des voyages qu'on aurait faits uniquement. Idée largement réfutable du moment qu'il est plutôt le résultat d'une stratification en continu d'expériences culturelles vécues un peu partout (en famille, à l'école, etc.). Une précision s'impose : la question de l'altérité ne se pose pas seulement en contexte de mobilité, car il peut y avoir des tensions altéritaires à l'intérieur de groupes sociaux partageant beaucoup de schèmes culturels tels que la nationalité, la religion, les rites et même les mythes.

Enfin, même si l'apprentissage n'est pas toujours le résultat d'un enseignement, il n'est pas vain de négliger la place qu'occupe l'enseignant dans une telle démarche, du moment que le PEL n'est pas une fin en soi. Pour filer la métaphore, on peut avoir les mêmes ingrédients mais la qualité du plat dépend du génie du chef. Si l'on transpose cet axiome dans le cas du portfolio, on réalise que l'outil à lui seul ne vaut rien s'il n'est pas appuyé par une démarche appropriée. Or, dans le cas du PEL, il semble qu'il y ait un chaînon manquant à savoir l'enseignant. À ce sujet, il reste encore du chemin à faire pour former les enseignants à l'accompagnement d'une telle démarche et à l'évaluation d'un document volumineux et hétérogène à la fois, qui risque de produire une lourde charge cognitive chez les enseignants et les apprenants à titre égal tout en les poussant à adopter une posture scolaire à force de perdre leur bon sens à chaque fois.

### 3. Démarche ingénierique pour l'élaboration d'un portfolio algérien des langues

Pour cette partie, nous nous sommes référé aux travaux de Leclercq (2003) qui circonscrit trois sphères d'intervention ingénierique : le niveau macro ou le niveau sociopolitique, le niveau méso autrement dit niveau d'intervention didactique et le niveau micro dit niveau d'intervention pédagogique. Toujours est-il que cette dissociation n'existe que sur le plan théorique. Au niveau pratique, la séparation pure et dure n'aurait pas de sens.

#### 3.1. Le niveau macro ou contexte sociopolitique

Nous entendons par le niveau macro le niveau de la décision politique. Cela nous amène à l'analyse des politiques linguistiques et éducatives en Algérie et leur correspondance avec la réalité sociolinguistique de l'Algérie depuis le début du troisième millénaire jusqu'à nos jours.

Nous discutons, à ce titre, un terme trop utilisé dans les sphères politiques et éducatives, un terme en mal de définition à savoir « l'algérianisation ». Ce terme correspond à une volonté politique visant à mettre en place un processus d'unification qui fait peu de discorde entre les forces sociales et agissantes du pays. En bref, il s'agit de former un citoyen algérien qui, reconnaissant toutes les composantes de l'algérianité, agit en tant qu'acteur social fier de la multiplicité de ses appartenances : l'islamité, l'arabité et l'amazighité comme étant les trois piliers de l'algérianité. Ces composantes identitaires constituent les points nodaux de la formation de la personnalité algérienne selon la Loi d'orientation 2008.

Pour l'arabité, la consécration de l'arabe comme langue nationale et officielle soulève trop de questions sur le plan sociolinguistique parce qu'on a tendance à dévaloriser les variétés algériennes de cette langue au profit d'un arabe académique voire scolaire qu'on utilise dans des situations formelles uniquement (Dourari, 2013). Utilisé dans des situations informelles, l'arabe algérien, une langue plutôt orale, se distingue par le recours à des codes et des variétés linguistiques composites en formant, de cette façon, une « lingua franca » qui se situe au carrefour de : l'arabe, le berbère, le français, et à des degrés divers, l'espagnol (à l'ouest du pays), l'anglais, le turc et l'italien (à l'est du pays) pour des raisons socio-économiques, historiques ou géographiques. Sur le plan officiel, le statut de l'arabe institutionnel est plutôt controversé. L'arabe officialisé à l'aune de l'indépendance n'arrive pas encore à marquer son champ de pouvoir dans plusieurs secteurs de souveraineté où il délègue son statut de langue officielle au français qui, quoique considéré comme langue étrangère, reste l'une des langues d'officialité en Algérie (Chachou, 2013; Sebaa, 2002).

Quant à l'amazighité, nous savons que le terme fait allusion à plusieurs variétés du tamazight, mais aussi à un cocktail de cultures qui en découlent. On peut dire que le tamazight a retrouvé sa place en passant par trois étapes: langue revendiquée bien avant 1966 date de création de l'Académie Berbère, une langue enseignée après avoir accédé au statut de langue nationale en 2002 et enfin, une langue officielle et nationale avec la réforme de la Constitution en 2016 puis en 2020. Néanmoins, ce qui a été dit à propos de l'arabe est aussi valable pour le tamazight dans la mesure où la dimension idéologique l'emporte sur les dimensions sociolinguistiques. Dans ce sens, Chachou indique, à juste titre, que le tamazight scolaire « *risque de produire une quadriglossie chez les apprenants berbérophones* » (2013 : 12).

Pour revenir au terme d'« algérianisation », il nous paraît que le mot s'institue comme un refus catégorique d'une mondialisation prise au sens d'une déculturation voire d'une occidentalisation de la société algérienne. En principe, l'algérianisation n'exclut pas l'enseignement des langues étrangères dans le sillage de cette ouverture sur les autres cultures et civilisations. Mais dans notre cas, il semble que cette ouverture n'est qu'un slogan dans la mesure où les textes proposés dans les manuels de français, par exemple, ne traitent qu'occasionnellement des sujets pareils suite à un partage en faveur des supports algériens.

En dépit de ce constat, il serait impossible d'aborder le sujet des langues et des cultures en Algérie sans parler du statut de deux langues qui façonnent, à des degrés divers, l'imaginaire et l'identité socioculturelle des Algériens à savoir le français et l'anglais. Pour le français, la polémique à propos de son statut et le rôle qu'elle puisse jouer dans l'Algérie postcoloniale donnent du fil à retordre aux linguistes et aux anthropologues qui l'appréhendent de manière dichotomique. Étrangement étrangère, cette langue s'institue comme une langue d'officialité, une langue d'enseignement et une composante importante du parler algérien. La question à se poser à ce stade est de savoir de quel français il s'agit lorsqu'on parle du français algérien, autrement dit quel français enseigne-t-on en Algérie et quelle est la place du français algérien dans un portfolio des langues ?

En ce qui concerne l'anglais, son statut est moins problématique par comparaison à celui du français. Enseigné dès le premier palier du collège, l'anglais reste une langue utilitaire dans des secteurs particuliers : l'économie, la formation continue et le tourisme notamment. Cette attraction qu'exerce l'anglais dans le milieu socio-économique et scientifique mérite une attention toute particulière et ce dans le but de repenser les modalités de son intégration dans le paysage sociolinguistique algérien. Dans cette perspective, nous tenons à rappeler que cette intégration est à regarder comme un élément d'enrichissement et non pas d'appauvrissement loin de toute surenchère idéologique qui n'appréhende les langues que sur l'axe de binarité voire de rivalité.

En guise de synthèse, il convient de dire que toute déconsidération de la réalité sociolinguistique au profit du dogmatique et de l'idéologique ne peut que délimiter la portée du portfolio. Raison pour laquelle, le portfolio algérien des langues devrait faire référence à la complexité du paysage linguistique et culturel algérien loin du traitement manichéen de la question linguistique et culturelle pour en tirer profit sur le plan didactique et pédagogique. Car, l'enfermer dans des cadres de pensée jacobine, relève plutôt de l'instrumentalisation au sens politique du terme et confinerait la démarche de sa didactisation à l'échec.

### 3.2. Le niveau méso ou contexte socio-didactique

Comme une deuxième étape de notre démarche ingénierique, nous essayons de faire le lien entre les pratiques langagières et culturelles de référence et les pratiques scolaires de référence dans le contexte algérien. L'analyse de ce rapport nous a permis de faire quelques remarques que nous présentons ici.

D'abord, il y a un écart de taille entre l'arabe scolaire et l'arabe algérien, langue première de la majorité des Algériens. Dès la première année de scolarisation, l'apprenant algérien se trouve dans une situation d'insécurité linguistique vis-à-vis de l'arabe scolaire qui n'est pas sa langue première. En vérité, mis à part un nombre restreint d'apprenants ayant fréquenté les écoles coraniques, la majorité des apprenants algériens éprouvent des difficultés majeures pour comprendre un message codifié en arabe scolaire au début de leur scolarisation. L'histoire de cet enfant qui n'admet pas l'appellation /*RədʒIun*/ synonyme de « pied » en français tout en réitérant / *K'ra3*/, appellation du « pied » en arabe dialectal, est un exemple parlant de cet écart. Un portfolio qui interroge ce phénomène, par exemple, nous permet d'apporter des remèdes pour combler cet écart en procédant d'une manière réfléchie et raisonnée dans l'espoir de relativiser les situations d'insécurité linguistique et la pression qu'exerce la forme scolaire dans ce cadre. Tenir un portfolio des langues serait donc, une occasion de réconciliation entre les pratiques langagières de référence et les pratiques scolaires de référence.

Par ailleurs, nous avons déjà évoqué l'écart entre le tamazight scolaire et les variétés du tamazight parlé dans les quatre coins de l'Algérie auquel s'ajoute un problème d'ordre littéracique : quelle graphie utilise-t-on pour enseigner cette langue ? Une autre question nous vient à l'esprit quand on aborde le sujet de l'enseignement du tamazight et qui consiste à interroger les fondements didactiques de l'approche curriculaire poursuivie : comment peut-on enseigner le même programme pour des apprenants berbérophones et arabophones sans prendre compte du caractère exogène du tamazight pour la deuxième tranche d'apprenants.

Cette question peut se poser de la même manière dans le cas de l'enseignement de l'arabe dans les régions berbérophones. À ce stade, le portfolio peut nous renseigner sur les conceptions, les croyances et les points de vue des apprenants en la matière.

En outre, il a été démontré que bon nombre d'Algériens parlent à des degrés divers, un français qui n'est ni la langue de l'Hexagone ni le français de l'élite algérienne. Sachant que la plupart d'entre eux n'ont su qu'il s'agissait du français qu'après avoir fréquenté une classe de FLE. Ce français que nous qualifions de français algérianisé façonne l'imaginaire linguistique des locuteurs algériens et contribue à la diminution des tensions qui peuvent se produire en situations de contacts des langues. À l'école, cela passerait par un travail de dé-conceptualisation/re-conceptualisation pour une meilleure jonction avec le français scolaire. Dans ce cadre, la démystification des rapports conflictuels et/ou amicaux que l'apprenant pourrait développer vis-à-vis de la langue et la culture française permettrait, à ce titre, de capitaliser ce qui va avec l'esprit de l'approche interculturelle et d'apaiser les tensions altéritaires à travers une approche de remédiation à long ou à court terme.

Enfin et pour le cas des langues parlées dans des contextes limités, l'approche que nous défendons consiste à valoriser les rapports entre ces langues et les trois langues que nous venons de citer auparavant (toutes variétés confondues) dans le cadre des approches plurielles de l'enseignement des langues : l'éveil aux langues, la didactique intégrée, l'intercompréhension et l'interculturel (Candelier, 2008).

En définitive, l'analyse socio-didactique des contacts linguistiques et culturels dans le contexte algérien révèle l'existence d'un système complexe composé de plusieurs sous-systèmes ouverts qui déterminent le profil général de chaque locuteur. Cela nous amène à dire que tout traitement binaire des rapports inter et intralinguistiques et culturels risque de maintenir un rapport de force entre les langues qui disputent le même champ de pouvoir. Dans une démarche portfolio, il serait raisonnable donc de conjuguer les langues et les cultures au « *pluri* » en les situant au sein d'un continuum linguistique et culturel au lieu de les enfermer dans des cercles de rivalité.

### 3.3. Le niveau micro ou contexte pédagogico-didactique

Le modèle d'intervention didactique et pédagogique que nous proposons ici est une version développée du modèle d'ingénieries du portfolio de Breton (2016). L'ingénierie du portfolio telle que nous l'entreprenons au niveau d'intervention didactique et pédagogique s'articule autour de cinq éléments clés : le public, la finalité du portfolio, les modalités pédagogiques, les intervenants et les temps de formation.

- Le public : s'agit-il d'un public scolaire, universitaire, adulte ou professionnel ?
- La finalité : Au terme de la formation l'apprenant sera capable de prendre conscience de son profil d'apprenant bi-plurilingue, d'évaluer ses compétences langagières, de faire preuve de décentration tout en fixant des objectifs d'évolution sur le plan scolaire, personnel et/ou professionnel. Il est à préciser que le niveau de réflexivité à atteindre diffère d'un public à l'autre.
- Les modalités pédagogiques : Le formateur a le choix entre un support papier et un support numérique. L'accompagnement de la démarche se fait en tutorat ou à travers des ateliers d'écriture réflexive, des entretiens d'auto-confrontation et des exposés de présentation. Cela implique le recours à l'évaluation formative, la co-évaluation et l'auto-évaluation.
- Intervenants : Enseignants, parents (dans le cas du primaire), conseillers pédagogiques, formateurs, tuteurs et responsables des domaines de formation (dans le cas de la formation universitaire et/ou professionnelle).
- Durée de la formation : la formation s'organise comme suit : Temps 1 : identification du profil langagier et culturel de l'apprenant. Temps 2 : explicitation des expériences langagières et culturelles. Temps 3 : reconfiguration de ses expériences.

Comme tout le monde peut le constater, la conception du portfolio et sa mise en pratique requièrent le respect des profils des apprenants, la prise en considération du temps imparti à sa mise en application, la définition des finalités de son exploitation en fonction du domaine de son usage, l'engagement des intervenants dans le processus de son implémentation, le choix de modalités pédagogiques flexibles pour éviter une rationalisation à l'excès de son usage, et finalement une certaine gradation des apprentissages qui respectent les progrès personnels de chaque apprenant.

Sans prétendre à l'exhaustivité, nous imaginons que cette démarche offre à l'enseignant une grande marge d'action dans la mesure où elle propose un éventail de choix pédagogiques formulés à titre indicatif. Pour ce qui est de l'apprenant, la démarche consiste à faire émerger le pôle « personne » de cette triadique : sujet épistémique, individu, personne qui constitue les trois pôles du sujet-apprenant. Afin de chasser toute équivoque, nous tenons à préciser que la personnalisation n'exclut pas le collectif.

**4. Un portfolio en trois compartiments**

Le modèle que nous proposons n'est qu'un croquis auquel on peut faire référence pour l'élaboration d'un portfolio des langues dans le contexte algérien. Nous l'avons conçu dans une optique de formation des élèves-professeurs de FLE à l'usage de la démarche portfolio dans leurs classes.

- Public : élèves-professeurs de FLE (promotion sortante des ENS).
- Durée de formation : 15 semaines à raison de 05 semaines pour chaque phase. Les séances se dérouleront comme suit : première semaine : prise de contact et explicitation du contrat pédagogique, 03 semaines de réalisation et d'accompagnement et la dernière semaine sera consacrée à la présentation de chaque partie.
- Objectifs : amener les élèves-professeurs à prendre conscience des différentes phases de formation de leur profil de locuteur plurilingue, à évaluer leurs compétences et expériences langagières et culturelles, à faire preuve de décentration tout en prévoyant les stades de développement de leur profil de locuteur plurilingue.
- Modalités pédagogiques : programmation d'un atelier d'écriture réflexive et des séances de co-évaluation avant de passer à la présentation orale du portfolio.
- Intervenants : enseignants tuteurs (université) et enseignants formateurs (établissements d'application).

**4.1. Mon profil d'apprenant/locuteur plurilingue**

Dans cette rubrique, nous mettons l'accent sur le répertoire langagier de l'élève-professeur et les phases de formation de son profil de locuteur plurilingue.

**a. Mes langues et cultures**

Présente brièvement les différentes phases de formation de ton profil de locuteur plurilingue, les langues et les cultures qui composent ton répertoire langagier et culturel :

- Avant la scolarisation :
- Au primaire :
- Au collège :
- Au lycée :
- À l'ENS :

Étant donné la nature du public auquel s'adresse le portfolio, nous avons jugé utile de faire l'inventaire des langues et des cultures de chaque élève-professeur de telle façon qu'il soit capable de faire un retour réflexif sur son plurilinguisme tout en réalisant des comparaisons avec ses pairs.

**b. Mon profil d'apprenant plurilingue**

Après avoir réalisé la première tâche, l'élève-professeur passe à la deuxième tâche qui consiste à évaluer ses compétences langagières selon chaque domaine

d'activité : réception, production, interaction et médiation en exécutant la consigne, ce que je peux (pouvais) faire à l'écrit comme à l'oral en tant que locuteur plurilingue :

- Avant la scolarisation :
- Au primaire :
- Au collège :
- Au lycée :
- À l'ENS :

Ce point constitue la synthèse de 06 tableaux qui retracent les phases de développement de la compétence plurilingue à commencer par la période de la petite enfance (avant la scolarisation) avant d'arriver au stade actuel du développement langagier du propriétaire du portfolio. L'intérêt de cette étape est de mettre l'élève-professeur dans une situation d'auto-évaluation de ses compétences langagières. Après avoir fait l'état de ses compétences, l'apprenant est appelé à inventorier les problèmes qu'il rencontre actuellement et les stades de développement prévus.

### 4.2. Récit de mes expériences langagières et culturelles

Après avoir identifié le profil langagier et culturel, l'enseignant-tuteur et en concertation avec le propriétaire du portfolio se mettent d'accord sur les éléments à introduire dans la rubrique « récit de mes expériences langagières et culturelles. « Ils peuvent éventuellement évoquer de bons et de mauvais souvenirs selon le cas et cela toujours dans une perspective d'apprentissage : « ce que j'ai gardé de cette expérience. », « comment cette expérience a influé sur mon parcours d'apprenant/ locuteur plurilingue ?», « ce que j'ai appris sur le plan langagier et culturel ».

### 4.3. Mon dossier de compétences

Arrivant à ce stade, l'élève-professeur est appelé à insérer des documents de preuve (diplômes, fichiers, enregistrements, vidéos...) témoignant de l'acquisition de ses compétences de locuteur plurilingue. Ces documents seront commentés et feront l'objet d'un exposé oral lors de la présentation de son portfolio. Il essaye de répondre aux items suivants : ce que je réussis le mieux, ce que je ne sais pas faire, ce que je devrais apprendre pour améliorer telle compétence.

**Conclusion**

En guise de conclusion, nous tenons à préciser que le portfolio que nous proposons reste un outil à exploiter pédagogiquement dans un contexte particulier. Il n'est pas à considérer comme un modèle à suivre à la lettre. En fait, l'expérience montre que la réussite du portfolio dépend beaucoup plus de la démarche qui l'accompagne que du portfolio lui-même. Sachant que cette démarche implique l'engagement des acteurs et l'aménagement du temps et des moyens pour l'inscrire dans une logique d'instrumentation.

Dans le cas qui nous préoccupe, nous avons montré, à travers l'analyse des trois champs d'intervention ingénierique, que l'élaboration d'un portfolio algérien des langues implique la prise en considération de la situation sociolinguistique de l'Algérie et les problématiques liées à un traitement idéologique de la question linguistique et culturelle. Cela étant dit, nous avons insisté sur l'examen des faits linguistiques et culturels dans le cadre d'une approche plurilingue qui recoupe le modèle d'acquisition de la compétence plurilingue comme étant le résultat d'une interaction en continu entre les composantes linguistiques et culturelles du répertoire langagier et culturel de l'apprenant/locuteur plurilingue loin du traitement idéologique ou binaire de la question. Le portfolio sert, dans ce cadre, d'instrument de conscientisation et de décentration qui permet à l'apprenant d'atteindre le niveau dialogique ou critique de la réflexivité (1re et 2e rubriques du portfolio).

Dans le même cadre, nous avons établi un rapport corrélationnel entre le social et le scolaire en les fusionnant dans une optique socio-didactique qui réconcilie le social, les pratiques sociales de référence et les pratiques scolaires de référence. Dans ce sens, le portfolio aura pour objectif de combler cet écart entre l'usage et la norme, le socialement acceptable et le didactiquement exploitable de manière à affirmer le caractère évolutif de la langue. Dans la même perspective, l'algérianité sera envisagée sous l'angle de l'intercompréhension et l'ouverture sur le local et le global à travers la reconfiguration des expériences langagières et culturelles (2e rubrique du portfolio).

Afin d'éviter les effets pervers de l'évaluation certificative sur les postures des apprenants, nous nous inscrivons dans une logique plutôt formative à travers la mise en place d'un dispositif de tutorat qui s'inspire des méthodes cliniques (entretien d'auto-confrontation, co-évaluation, explicitation des pratiques, exposé oral…). Cette démarche peut diminuer, nous semble-t-il, les conflits cognitifs en favorisant l'émergence des conflits sociocognitifs dans le cadre d'une approche socioconstructiviste et socio-discursive des apprentissages (toutes les rubriques du portfolio et notamment la 3e rubrique).

**Bibliographie**

Anquetil, M., Derivry, M., Grohard-radenkovic, A. 2017. « En finir avec le Je contraint et réifié dans l'objet PEL: pour une didactique de la biographie langagière comme processus relationnel ». *TDFLE*, n° 70.

Berchoud, M. 2003. L'intime et le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. In : M. Berchoud, B. Rui, C. Mallet, *L'intime et l'apprendre – la question des langues vivantes* Berne : Peter Lang, p. 169-177.

Bourguignon, C. 2006. « De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : Une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures ». *Synergie Europe*, n° 1, p. 58-73. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf [consulté le 10 juin 2021].

Breton, H. 2016. Configuration de l'expérience te ingénieries du portfolio. In : B. V. Savarieau, M. Boissart, *Le portfolio entre ingénierie et reliance sociale*, Paris: L'Harmattan, p. 56-68.

Candelier, M. 2008. « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 5. [En ligne] : URL : http://journals.openedition.org/rdlc/6289 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rdlc.6289 [consulté le 10 juin 2021].

Castellotti, V. 2001. « Retour sur la formation des enseignants de langues. Quelle place pour le plurilinguisme ? » *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 3(123-124), p. 365-372.

Castellotti, V. 2014. Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? In : S. B. Babault, V. Spaeth, *Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*. Actes du colloque international, Lille : FIFP, p. 111-124.

Chachou, I. 2013. *La situation sociolinguistique de l'Algérie. Pratiques plurilingues et variétés à l'œuvre*. Paris: L'Harmattan.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Didier-Conseil de l'Europe.

Coste, D. 2010. « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 7(1), p. 1-19.

Desjardins, R. 2002. *Le portfolio de développement professionnel continu*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.

Dourari, A. 2013. *Préface*. In : I. Chachou, *La situation sociolinguistique de l'Algérie. Pratiques plurilingues et variétés à l'œuvre*. Paris : L'harmattan, p. 7-9.

El Mestari, H. 2019. « Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* et l'évaluation : rupture et contextualisation en Algérie ». *Synergies Algérie*, n° 27, p. 115-129. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Algerie27/el_mestari.pdf [consulté le 10 juin 2021].

Georgakakis, D. 2012. « Quel pouvoir de « l'eurocratie » ? Éléments sur un nouveau champ bureaucratique transnational ». *Savoir/Agir*, n° 19(1), p. 49-59.

Gohard-Radenkovic, A. 2006. « Interrogations sur la conception de l'« interculturel » dans le Portfolio européen des langues et autres productions du Conseil de l'Europe ». *Synergie Europe*, n° 1, p. 82-94. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Europe1/Aline.pdf [consulté le 10 juin 2021].

Hatton, N., Smith, D. 1995. « Reflection in teacher education: towards défintion and implementation ». *Teaching & Teacher Education*, n° 11(1), p. 33-49.

Huver, E. 2017. *Peut-on(encore) penser à partir du CECR ? Perspectives critiques sur la version amplifiée. Mélanges CRAPEL*, n° 38.

Leclercq, G. 2003. » Quelques usages de l'activité d'ingénierie de formation ». *Savoirs*, n° 2(2), p. 70-104.

Maurer, B. 2011. *Enseignement des langues et construction européenne, le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : EAC. Paris : EAC.

Maurer, B., Puren, C. 2019. *CECR : par ici la sortie !* Paris : Editions des archives contemporaines.

Morin, E. 1990, 2005. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Editions du Seuil.

Peters, M., et al. 2005. « Compétence réflexive, carte conceptuelle et webfolio à la formation des maîtres ». *Canadian Journal of Learning and Technology*, n° 31(3).

Prieur, J.-M., Volle, R.-M. 2016. « Le CECR : une technologie politique de l'enseignement des langues ». *Éducation et sociétés plurilingues,* n° 41, p. 75-87.

Puren, C. 2013. *Méthodologie de la recherche en DLC*. Chap. 5, « Mettre en œuvre ses méthodes de recherche ». [En ligne] : https://www.christianpuren.com/cours-m%C3%A-9thodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-m%C3%A9thodes-de-recherche [consulté le 23 mai 2021].

Schön, D. A. 1987. E*ducating the reflective practitioner, toward a new design for teachning and learning in the professions.* San Francisco : Jossey-Bass Publishers.

Sebaa, R. 2002. *Culture et plurilinguisme en Algérie*. TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften: http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm [consulté le 26 mai 2021].

Zeichner, K., Wray, S. 2001. « The teaching portfolio in US teacher education programs:what we know and what we need to know ». *Teaching and Teacher Education*, n° 17, p. 613-621.

**Note**

1. Pour cette notion de contextualisation, nous nous référons aux travaux de Véronique Castellotti qui récuse l'idée d'un contexte prédéfini tout en précisant que la conception que l'on en fait n'est que l'interprétation des actions et des activités des acteurs sociaux en tant qu'éléments constitutifs de ce contexte. Le contexte n'est pas préétabli donc, il nécessite un travail de reconstruction pour mettre en relation les éléments qui le composent.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

**Synergies Algérie n° 30** - 2022 p. 201-215

GERFLINT
ISSN 1958-5160
ISSN en ligne 2260-5029

# L'effet significatif de la classe inversée dans le domaine des langues étrangères : une méta-analyse

**Mourad Allali**
Doctorant, Université Constantine 1, Algérie
Laboratoire des langues et traduction LLT
allali.mourad@umc.edu.com
https://orcid.org/0000-0001-5691-3683

Sous la direction de Rachid Chibane,
Centre universitaire Ali Kafi Tindouf, Algérie

Reçu le 03-03-2021 / Évalué le 03-07-2022 / Accepté le 12-10-2022

**Résumé**

Cette contribution présente une méta-analyse pour fournir un examen clair de l'effet de la classe inversée sur les performances linguistiques dans le domaine des langues étrangères. Notre méta-analyse permettra aux chercheurs de quantifier le résultat global de toutes les études sélectionnées pour avoir une réponse plus précise sur l'effet de classe inversée dans les cours de langue étrangère. Les analyses ont révélé deux résultats majeurs en tant que preuves de l'effet de l'enseignement inversé : (a) l'effet sur les performances linguistiques. (b) l'effet sur la motivation et l'engagement. Les résultats démontrent la puissance de l'analyse des sous-groupes et la façon dont l'ampleur de l'effet peut éclairer les effets en classe inversée, d'autant plus que les études ont une hétérogénéité. Comme l'illustre cette étude quantitative, cela pourrait aider les futurs chercheurs intéressés par le sujet à avoir une réponse plus précise sur l'effet de classe inversée dans les cours de langue étrangère, car il est encore inexploré.

**Mots-clés :** méta-analyse, classe inversée, performances linguistiques, engagement et motivation

**أثر التدريس المعكوس في مجال اللغات الأجنبية: تحليل استخلاصي**

**الملخص**

تقدم هذه المساهمة تحليلا استخلاصيا لتوفير فحص واضح لتأثير التدريس المعكوس على الأداء اللغوي في مجال اللغة الأجنبية. سيسمح تحليلنا لاستخلاصي للباحثين بتحديد النتيجة الإجمالية لجميع الدراسات المختارة للحصول على إجابة أكثر دقة حول تأثير التدريس المعكوس في فصول اللغات الأجنبية. كشفت التحليلات عن نتيجتين رئيسيتين كدليل على تأثير التدريس المعكوس (أ) التأثير على الأداء اللغوي و(ب) التأثير على دوافع الطالب ومشاركته. توضح النتائج بالاعتماد على قوة تحليل المجموعات الفرعية، وكيف يمكن لحجم التأثير أن يخبرنا عن تأثيرات التدريس المعكوس خاصة وأن الدراسات لها عدم تجانس. كما هو موضح في هذه الدراسة الكميه قد يساعد هذا الباحثين المستقبليين المهتمين بالموضوع في الحصول على إجابة أكثر دقة حول تأثير التدريس المعكوس في فصول اللغات الأجنبية لأنها لا تزال غير مستكشفة.

الكلمات المفتاحية: التحليل الاستخلاصي ، التدريس المعكوس ، الأداء اللغوي ، المشاركة في التعلم والتحفيز

## The significant effect of the flipped classroom in the field of foreign languages: a meta-analysis

**Abstract**

This contribution presents a meta-analysis to provide a clear examination of the effect of the flipped classroom on linguistics performances in the foreign language field. Our meta-analysis will allow researchers to quantify the overall result for all the studies selected to have a more precise answer on the inverted classroom effect in foreign language classes. Analyses revealed two major findings as shreds of evidence of flipped teaching effect: (a) effect on linguistics performances. (b) effect on student's motivation and engagement. The findings demonstrate the power of subgroups analysis, and how effect size may inform on flipped classroom effects, especially since the studies have heterogeneity. As illustrated in this quantitative study, this may assist future researchers interested in the topic to have a more precise answer on the inverted class effect in foreign language classes because it's still unexplored.

**Keywords:** meta-analysis, flipped classroom, linguistics performances, engagement and motivation

### Introduction

L'une des innovations émergentes dans les méthodes d'enseignement est la classe inversée, qui est considérée comme mode d'apprentissage prééminent (Namaziandost, Çakmak, 2019), [traduction libre]. En effet, C'est en 2007 que deux professeurs de chimie du secondaire Jonathan Bergmann et Aaron Sams ont décidé d'enregistrer leurs exposés sous forme de diaporamas à l'aide de logiciels de capture d'écran et ont commencé à présenter leur modèle inversé partout aux États-Unis. Et c'est en 2011, qu'au même moment, Salman Khan, un analyste de fonds de couverture qui avait enregistré des vidéos d'enseignement en mathématiques pour ses cousins, a créé le Khan Academy, qui est devenu connu dans le monde entier après avoir raconté son histoire dans son exposé sur TED en 2011 (Bates et al. 2017 : 5), [traduction libre].

Bien que la littérature récente ait souligné que les premiers utilisateurs de cette approche enseignaient les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques, certains éducateurs de langues étrangères se sont également joints à ses pratiques (Lyddon, 2015 : 382). Cependant, presque tout le travail en classe inversée lié à l'apprentissage des langues a consisté en des propositions pédagogiques plutôt qu'en des études empiriques Moranski, Kim (2016) et aucune étude n'a encore examiné l'effet de la classe inversée dans ce domaine. L'objectif est donc d'examiner l'effet de la classe inversée dans des études empiriques.

Des examens et des méta-analyses antérieurs (O'Flaherty et phillips, 2015 ; Zuber, 2016 ; Akçayır et Akçayır 2018 ; Al-Samarraie, Shamsuddin, Alzahrani 2020 ; Turan et Akdag-Cimen 2019 ; Vitta et Hoorie 2020) ont analysé l'état actuel de la salle de classe inversée. Nous avons essentiellement mis l'accent sur trois points importants dans la revue de la littérature : la plupart des méta-analyses ont été menées dans le domaine de l'anglais langue étrangère (1), l'enseignement du français en matière de classe inversée en tant que langue étrangère consiste seulement en des propositions pédagogiques (2), toutes les expériences sont basées sur des échantillons plus petits (3).

Il manque encore des recherches approfondies sur l'efficacité de cette méthode dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, y compris celui du français en tant que langue étrangère. La présente étude est importante dans le domaine parce qu'un examen statistique des résultats d'études antérieures dans la littérature ouvrirait la voie à de futures études et fournirait un aperçu aux chercheurs dans le domaine des langues étrangères.

L'objectif est donc d'examiner l'effet de la classe inversée dans des études empiriques dans le domaine des langues étrangères dont la langue anglaise est la plus recensée y compris celui du français comme langue étrangère (FLE désormais), en mesurant l'impact de la classe inversée sur un échantillon plus large comprenant même des études qui ont révélé un effet insignifiant. De plus, une méta-analyse des études inversées en classe qui remettaient en question les facteurs améliorant le processus d'apprentissage n'a pas encore été publiée.

Tout d'abord, nous présentons les hypothèses et les questions de recherche qui ont guidé ce travail, puis nous décrivons la méthodologie suivie pour la collecte et l'analyse des données. Enfin, à travers les résultats obtenus, nous établissons une évaluation de l'effet global sur la question de l'effet de la classe inversée sur les performances académiques et linguistiques des élèves.

## 1. Questions et hypothèses de recherche

Certaines études ont enregistré d'une part une différence significative dans les compétences académiques : Hung, (2015), Zinuddin, (2017), Bachelor, (2018). D'autre part, certaines études ont enregistré un effet non significatif (Hung, 2017). Il est donc essentiel d'étudier ces effets à travers une méta-analyse pour fournir un examen clair de chaque effet en nous interrogeant sur les variables qui peuvent influencer le processus d'apprentissage. À ce jour, les chercheurs procèdent par revue systématique qualitative Alzahrani, (2015), Zainuddin et al, (2019), Turan et

Akdag-Cimen, (2019). Une seule étude (Vitta, Hoorie, 2020) a inclus des actes de conférence et thèses universitaires dans le domaine de l'apprentissage de langues (LE).

Ainsi, notre étude cible un point important dans la littérature et explore une méthode quantitative pour quantifier le résultat global de toutes les études sélectionnées pour avoir une réponse plus précise sur l'effet de la classe inversée dans une classe de langue étrangère dans des revues indexées.

La méta-analyse est une méthode permettant une synthèse objective selon un protocole précis pour quantifier le résultat global en combinant les résultats de plusieurs études pour obtenir une réponse précise à une question (Maison, 2010). Le besoin d'examens et de méta-analyses s'est fait sentir sur la question de l'efficacité et de l'utilisation de la classe inversée dans l'enseignement et dans plusieurs disciplines. Nous faisons partie d'une perspective neuro-didactique visant à examiner les facteurs qui peuvent influencer le processus d'apprentissage dans une salle de classe inversée.

### 1.1. Questions de recherche

Cette étude vise à examiner l'effet inversé de la salle de classe dans le domaine des langues étrangères et à explorer les aspects clés de la salle de classe inversée qui pourraient influencer son efficacité et contribuer à une expérience d'apprentissage optimale. Nous avons posé les questions de recherche initiales suivantes pour orienter la recherche :

(A) Y a-t-il une différence significative entre la méthode traditionnelle et la classe inversée sur les compétences et les performances linguistiques ?

(B) Y a-t-il une différence significative entre la méthode traditionnelle et la classe inversée sur les attitudes des élèves ?

### 1.2. Hypothèses de recherche

En comparant l'effet de la classe inversée par rapport à l'enseignement traditionnel, nous avons donc supposé que :

(A) L'enseignement par la classe inversée aurait un effet significatif sur les compétences et les performances linguistiques.

(B) L'enseignement par la classe inversée aurait un effet significatif sur les attitudes des apprenants.

## 2. Méthode

Une approche quantitative a été utilisée. Nous réalisons une méta-analyse en puisant dans deux grandes bases de données différentes. Pour ce faire, nous nous sommes fortement inspiré des étapes définies par l'organisation Cochrane[1] : définition de la question de recherche (1), recherche documentaire à l'aide d'un logiciel de recherche de littérature scientifique (2), inclusion ou exclusion d'études basées sur des critères préétablis (3), extraction de données scientifiques (4), réalisation du calcul de l'ampleur de l'effet (Corbière, Larivière, 2014) pour chacune des études incluses dans la méta-analyse (5), agrégation de l'ampleur de l'effet de chacune des études incluses dans la méta-analyse (6), calcul de l'hétérogénéité de taille de l'effet de chacune des études incluses dans la méta-analyse (7), évaluation de la qualité de chacune des études incluses dans la méta-analyse (si possible) (8), calcul de la sous-analyse selon des variables modératrices continues ou catégorielles (9), calcul du biais de publication (10).

### 2.1. Critères d'inclusion et d'exclusion

D'abord, nous avons identifié les titres et les résumés des études qui seront examinées. En second lieu, le texte intégral de chaque étude jugé potentiellement pertinent est extrait et examiné de manière indépendante. En fin de compte, nous avons compilé une liste d'études qui, selon nous, répondent aux critères d'inclusion. Les listes seront ensuite comparées selon les critères prédéfinis (voir Tableau 1[2]).

| Critère | Inclusion | Exclusion |
|---|---|---|
| Période | 2000 à 2021 | En dehors de cette période |
| Domaine | Langues étrangères | Toutes les autres études |
| Type d'articles | Articles Originaux,(examen par les pairs) | Autres |
| littérature | Francophone/ anglo-saxonne | En dehors des deux |
| Population & échantillon | Primaire/secondaire/1er cycle | 2è cycle,3è cycle |
| Protocole d'expérimentation | Expérimental | Avec TICE vs sans TICE |
| Données empiriques | Fournissant (Mean/SD) | Études qualitatives |

**Tableau 1**. Critères d'inclusion et d'exclusion dans le processus de sélection des études

### 2.2. Études et recherches sélectionnées[3]

À l'aide des descripteurs de recherche clés, 3094 articles des bases de données ERIC[4] et Ariane 2.0[5] ont été identifiés. Tout d'abord, un examen des résumés a révélé un grand nombre d'articles qui n'étaient pas pertinents, en particulier ceux relatifs aux disciplines dites scientifiques, aux études de troisième cycle ainsi qu'aux études utilisant le modèle inversé dans les entreprises et le milieu de travail, ou les études sur l'apprentissage des langues dans un cadre informel.

D'autres travaux ont été retirés, car ils étaient dupliqués dans les bases de données. Un nombre important d'études portant uniquement sur les propositions éducatives (aucune donnée empirique) ont été écartées[6].

Guidées par les critères d'inclusion et d'exclusion, 25 études ont été identifiées comme pertinentes pour le sujet de recherche. Des versions complètes des articles ont été obtenues, examinées, puis validées.

Pour éviter le risque de biais, nous avons identifié des études qui enregistraient un effet significatif et des études qui enregistraient un effet non significatif. Cependant, nous avons enregistré un nombre insignifiant d'études empiriques publiées dans le domaine de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Dans le processus de sélection des articles, nous avons suivi la déclaration PRISMA[7]. La figure 1 *Processus de sélection de l'étude selon le diagramme de flux PRISMA* [8] illustre le processus de sélection des articles.

## 3. Synthèse des données

Les résultats d'études statistiquement homogènes seront méta-analysés à l'aide du logiciel Review Manager[9]. Un modèle à effets aléatoires[10]sera utilisé. Pour tous les résultats pour lesquels les études incluses ne sont pas suffisamment homogènes ou pour lesquels les données sont insuffisantes pour la méta-analyse, une synthèse narrative sera présentée.

## 4. Analyse quantitative des résultats. Ampleur de l'effet

L'ampleur de l'effet correspond donc à une différence dans la moyenne normalisée (Cohen, 1988). Selon le même auteur, on estime qu'une ampleur de l'effet de 0,2 est faible ; 0,5, modéré ; et 0,8, fort.

Nous avons utilisé le modèle à effet aléatoire qui tient compte de la taille des études et de la variabilité des résultats d'une étude à l'autre et permet donc de vérifier si les résultats des études sélectionnées sont homogènes ou hétérogènes.

Nous estimons que nous sommes en présence d'hétérogénéité, si la valeur de p (niveau de signification) est inférieure à 0.1. Plus la valeur de *p* est petite, plus la méta-analyse comprend des études qui ne sont pas comparables, et donc, que la méta-analyse n'est pas valide (Corbière, Larivière, 2014).

## 5. Analyse des résultats

### 5.1. L'effet sur les performances linguistiques et scolaires (voir note 8, fig.2)

L'objectif de notre méta-analyse est de tester l'hypothèse de l'efficacité de l'enseignement inversé par rapport à l'enseignement conventionnel (traditionnel) en analysant toutes les études expérimentales et quasi expérimentales sur l'effet de classe inversée sur la compréhension et la production.

Nous avons donc combiné les résultats de différentes études sur l'effet de la classe inversée pour avoir des données quantifiées en mesurant l'ampleur de l'effet sur un grand nombre de populations.

Nous avons de ce fait opté pour le modèle à effet fixe, l'agrégation de l'ampleur de l'effet tient compte de la précision de chaque étude qui dépend étroitement de la taille de l'échantillon observé (Corbière, Larivière, 2014). Vingt-cinq (25) études répondant aux critères d'inclusion ont été sélectionnées pour la méta-analyse. Après avoir calculé l'effet, nous voulions savoir si les résultats de la méta-analyse étaient homogènes ou hétérogènes. Cependant, notre méta-analyse montre une homogénéité constante (homogénéité : $Chi^2 = 3,68$, $dF = 9$ ($P < 0,093$) ; $I^2 = 0\ \%$). Autrement dit, notre méta-analyse regroupe des études qui sont comparables.

Nous avons alors procédé à une analyse en sous-groupe autrement dit, nous avons préféré regrouper séparément les études expérimentales (groupe témoin vs groupe expérimental et les études quasi expérimentales (pré-test/post-test) en cherchant les sources de cette hétérogénéité. Car nous pensons que certaines études n'ont pas suivi le même protocole expérimental, ce qui influencerait les différences dans les résultats et de ce fait, créer l'hétérogénéité. En outre, d'autres études montrent des écarts dans les résultats, nous les avons donc supprimées car ces études peuvent avoir des résultats biaisés.

Ce diagramme forestier regroupe sur chaque ligne les données de chaque étude et leur poids dans la méta-analyse avec chaque fois un risque relatif (RR) d'être faux. Une fois combinés, nous obtiendrons un RR global nous permettant de tirer des conclusions sur l'efficacité de la classe inversée par rapport à l'enseignement conventionnel.

Les barres horizontales regroupent la largeur des intervalles de confiance (IC) à 95 %. Plus les lignes sont longues, plus l'IC est large, moins les résultats de l'étude sont précis et plus le pourcentage est élevé, plus la boîte est grande, plus l'étude influence les résultats globaux (Ried, 2006) [Traduction libre]. L'influence ou le « poids » d'une étude sur les résultats globaux est, selon le même auteur, déterminé par la taille de l'échantillon de l'étude et l'exactitude des résultats de l'étude fournis sous forme d'IC. En général, plus la taille de l'échantillon est grande et plus l'IC est étroit, plus le poids de l'étude est élevé, et le losange indique l'estimation de l'effet global sur toutes les études (Freemantle, Geedes, 1998).

Dans le cas de notre méta-analyse, nous avons voulu savoir si l'enseignement inversé en classe est un moyen efficace d'affecter le rendement linguistique et scolaire des personnes soumises à l'intervention par rapport aux autres.

Dans ce cas, un risque relatif (RR) supérieur à (RR> 0) représente un résultat positif tandis qu'un RR égal à (RR = 0) signifie que l'intervention n'a pas eu d'effet alors qu'un RR inférieur à 1 signifiera que l'enseignement dans le modèle inversé n'est pas efficace.

Cependant, comme le montre l'arbre en forêt, un RR de 1,25 révèle que les personnes ayant suivi des cours inversés développeraient mieux leurs compétences linguistiques et scolaires que celles qui ont reçu un enseignement traditionnel. Cela signifie que les premiers ont 25 % plus de chances de développer leurs compétences avec un intervalle de confiance allant de [0,14-2,36] en d'autres termes, l'effet est statistiquement significatif.

Nous pouvons donc confirmer qu'un effet de cette ampleur constitue un effet significatif. Ceci nous amène à conclure qu'il existe un lien entre l'enseignement inversé et le développement des compétences linguistiques et académiques notamment si les outils TICE sont utilisés.

Ce résultat statistiquement significatif est confirmé par la valeur de probabilité (valeur de p) qui est bien inférieur à 5% comme le montre le graphique des forêts (Test de l'effet global : Z = 2,21 (P <0,003).

**5.2. L'effet sur l'engagement, la motivation et la satisfaction des étudiants** (Voir note 8, fig. 3)

L'objectif de notre méta-analyse est de tester l'hypothèse de l'effet de l'enseignement inversé sur l'engagement, la participation, le confort, la motivation et la satisfaction des étudiants. L'objectif est d'avoir une vue d'ensemble avec des

données quantifiées sur ces facteurs qui peuvent aider les élèves à apprendre. Ce sont des études qui se sont concentrées sur ces facteurs qui peuvent influencer l'apprentissage des élèves, d'autant plus que la classe inversée est une nouvelle expérience pour les étudiants qui avaient l'habitude de travailler traditionnellement étant donné que ces étudiants pouvaient y résister et se sentir moins à l'aise comme montré dans les premières pages de cette communication.

En regroupant les résultats de différentes études sur 1235 participants, nous avons calculé l'ampleur de l'effet. Comme indiqué dans l'arbre en forêt (Voir fig. 3), l'apprentissage en mode inversé a révélé que la classe inversée avait un effet de 0,54. On a estimé donc que la classe inversée a eu un effet modéré sur les attitudes des étudiants selon le D de Cohen.

Comme le montre le graphique en forêt, ce résultat est confirmé par l'intervalle de confiance allant du seuil minimal de 45 % au seuil maximal de 62 % [0,45 -0,62] qui est inférieur à 0,80 % pour une taille de l'effet fort selon Cohen. Toutefois, l'effet est statistiquement significatif, car le losange ne touche pas la ligne sans effet et la valeur P de probabilité (p <0,00001) indique qu'il y a une chance de 1 sur 10 000 que les résultats soient dus au hasard.

Nous pouvons donc confirmer que dans 54% des cas d'étudiants qui ont suivi un enseignement inversé, étaient mieux engagés et motivés et mieux satisfaits d'apprendre différemment. Cela nous amène à conclure qu'il existe un lien entre l'enseignement inversé et l'effet sur la motivation, l'engagement et la satisfaction des élèves dans l'apprentissage inversé en classe et qu'il y a 95% de chances que ces résultats soient obtenus dans d'autres études avec un seuil de 5% de nous tromper.

**5.3 Le risque de biais** (Voir note 8, fig. 4)

Afin de nous assurer de la qualité des données soumises à notre méta-analyse, nous avons opté pour l'approche recommandée par Cochrane Collaboration. Ce dernier a développé un outil pour évaluer le risque possible de biais[11] sur une échelle de six domaines à l'aide duquel nous voulions savoir si les études sélectionnées sont randomisées en double aveugle, et si les connaissances des participants sont respectées ou s'ils présentent des données manquantes ou si leurs auteurs rapportent sélectivement les résultats.

Pour chaque risque de biais, l'outil permet de représenter graphiquement chaque domaine. Nous avons donc émis, pour chaque étude retenue, des jugements avec l'une des trois réponses : faible risque, risque élevé et peu clair pour les études dont l'information n'est pas suffisamment claire pour déclarer un risque de biais.

Chaque risque est représenté dans une pastille ; vert pour risque faible, rouge pour risque élevé, blanc ou jaune pour les risques insuffisamment clairs (voir note 8, fig. 4, *Graphique du risque de biais : jugements des auteurs de l'analyse documentaire sur chaque item de risque de biais présenté en pourcentage à travers les études incluses selon le modèle Cochrane*).

L'outil Cochrane permet de représenter les études en vert, rouge et blanc ou jaune. Pour certains auteurs, des risques de biais sont plus préjudiciables que d'autres, par exemple, la randomisation est moins importante que celle de blinding de la classe inversée (Gilles Simon et al, 2012) ; nous pensons que les biais de performance et de sélection sont parmi les plus importants, surtout si l'insu des participants n'est pas respecté (voir Geoffroy, F. 2019).

Nous avons donc exclu de notre méta-analyse toute étude pouvant présenter un risque élevé de biais afin de ne pas biaiser les résultats de notre méta-analyse.

**6. Discussion**

Cette étude visait à explorer les effets de l'approche de la classe inversée sur les compétences académiques et le rendement en langues étrangères ainsi que les effets sur l'engagement, la motivation, l'estime de soi et la satisfaction des étudiants en rassemblant un échantillon maximal de différentes études.

D'une part, les résultats ont révélé un effet significatif sur les compétences orales et écrites pour développer les quatre compétences (compréhension et production écrites, compréhension écrite et production). Un effet de 1,25 signifie que l'effet sur les compétences linguistiques est statistiquement significatif par rapport aux élèves qui ont reçu un enseignement traditionnel.

D'autre part, l'effet prédit de la classe inversée sur l'apprentissage, l'autorégulation, l'autodétermination, la motivation, la confiance et l'estime de soi ainsi que sur les perceptions et la satisfaction des élèves indique un effet positif de 0,54. En d'autres termes, 54 % des cas d'élèves sont mieux engagés et motivés et développeraient mieux leur confiance et leur autonomie dans leur apprentissage que dans l'enseignement traditionnel avec 95 % de chances que ces résultats soient obtenus dans d'autres études avec un seuil de 5 % de nous tromper.

Cependant, notre examen a révélé que l'un des principaux obstacles pour les enseignants est l'absence d'un cadre théorique, d'une part, pour concevoir des activités à l'extérieur et pendant la salle de classe afin de guider efficacement le processus d'apprentissage et, d'autre part, pour promouvoir et maintenir la motivation, la confiance et l'estime de soi et la satisfaction des élèves à l'égard de

l'enseignement inversé tout au long de la formation, même si notre étude indique des résultats statistiquement significatifs pour éviter que la salle de classe inversée génère résistance à l'adhésion des élèves à la salle de classe inversée.

Il convient simplement de noter que les études qui ont examiné les facteurs qui pourraient influencer l'apprentissage dans une salle de classe inversée sont même les études qui ont révélé un effet statistiquement significatif. Toutefois, ces études n'ont pas révélé le cadre conceptuel précis relatif à ses facteurs d'apprentissage parce que toutes ces études ont mesuré la motivation, l'engagement et l'estime de soi au moyen de questionnaires ou d'entrevues qui, à notre point de vue, est insuffisant pour confirmer ou non que les étudiants les développent sans recourir à un cadre conceptuel spécifique. En plus, les recherches futures devraient examiner si les cours entièrement inversés sont plus bénéfiques que les cours partiellement inversés.

**Conclusion**

Les deux questions suivantes guident cette recherche : (a) quel effet du cours inversé sur la langue et (b) les compétences extralinguistiques (attitudes) capturées dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères ? Dans cette méta-analyse, nous avons confirmé que l'intérêt pour la classe inversée continue de croître au cours des cinq dernières années dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères (français, anglais, chinois, espagnol) après avoir été largement utilisé dans les domaines scientifiques. Cependant, nous avons enregistré qu'une seule étude sur l'enseignement de français comme langue étrangère et confirmée que la plupart des études qui ont été menées sont des études sur l'enseignement de l'anglais et du chinois en tant que langues étrangères.

Notre examen des études identifiées et répondant à nos critères d'inclusion indique qu'il n'y a pas d'études menées dans le contexte d'étudiants de moins de douze ans, nous confirmons donc la même conclusion de la méta-analyse de certains chercheurs (Akçayırat, Akçayır, 2018).

Des méta-analyses récentes dans les disciplines dites scientifiques utilisent une approche qualitative pour fournir un effet de la classe inversée, nous nous sommes concentrés sur une lacune critique dans la recherche dans le domaine des langues étrangères, où à notre connaissance, aucune méta-analyse n'a encore été effectuée et avons cherché des moyens de comprendre comment la littérature de la classe inversée pourrait être lue par les chercheurs intéressés dans différentes études individuelles. Comme mentionné dans l'introduction, cette étude cible ces lacunes importantes et explore une méthode quantitative pour quantifier le résultat

global de toutes les études sélectionnées pour avoir une réponse plus précise sur l'effet de la classe inversée dans une classe de langue étrangère. Notre objectif est de présenter des preuves statistiques pour confirmer l'effet de la salle de classe inversée. En résumé, nos analyses révèlent (1) l'impact positif de la classe inversée sur le rendement scolaire (2) les attitudes et l'absence d'un cadre conceptuel unique. Ces résultats seront brièvement discutés dans cette section.

Il y a plusieurs explications à ce résultat d'effet différent (étude de contexte, conception de l'étude, âge du participant et pré requis, etc.), mais l'absence d'un cadre conceptuel unique pour l'apprentissage inversé et l'utilisation du cadre différent en pré-classe et après la classe qui est employé dans différentes études semblent être les plus importants.

De plus, au cours des cinq dernières années, nous soulignons l'importance d'utiliser le paradigme des neurosciences basé sur la connaissance du cerveau. Afin d'avoir un meilleur effet de la classe inversée sur la motivation, l'engagement, la participation, le confort et le plaisir de l'apprentissage. La recherche en neuro éducation[12] promue par l'OCDE[13](2007), et les études en neuro-imagerie[14] ont montré qu'elles pourraient constituer un nouveau paradigme pour l'enseignement en général et l'enseignement des langues en particulier).Quoi qu'il en soit, d'autres études expérimentales devront être réalisées à l'avenir.

Même si de nombreuses études individuelles ont été menées sur des salles de classe inversées dans le domaine des langues étrangères jusqu'à présent sont dans la ligne de preuve croissante que les classes inversées affectent positivement les performances linguistiques et les attitudes, cette découverte importante peut rassurer inverseurs de classe d'adopter la classe inversée et d'être généralisée.

De plus, une limite à cette étude était d'abord qu'il n'y avait pas d'étude exhaustive (nous ne pouvions pas explorer l'étude à partir de la littérature grise et des études non publiées avec des résultats non significatifs). En raison des études empiriques limitées sur l'approche de la classe inversée, nous avons trouvé seulement 25 études fournissant une description de données statistiques suffisante sur la salle de classe inversée dans deux bases de données. Il est donc possible pour les recherches futures d'explorer d'autres bases de données.

Deuxièmement, l'utilisation de l'analyse de sous-groupes peut être une limitation dans notre étude car les études sur les individus présentent de grands sous-groupes d'hétérogénéité. Il n'était donc pas possible pour nous d'avoir un échantillon plus grand pour obtenir plus d'effet.

Des études plus exhaustives doivent être menées et davantage d'études non publiées dans la littérature grise doivent être développées pour obtenir une compréhension plus complète de l'effet de classe inversée. Dans cette étude, nous avons rapporté plus d'études menées avec un plan quasi expérimental.

Cependant, plus d'études expérimentales doivent être menées pour faire la lumière sur les preuves de l'effet de classe inversée. Enfin, les études futures qui étudient les attitudes doivent examiner si la classe inversée affecte la démotivation, l'anxiété et la charge cognitive, car les élèves sont surpris par la quantité de préparation qui doit être faite avant le cours (Mehring, 2018 : 4). [Traduction libre]. Enfin, en l'absence d'un cadre conceptuel unique pour la classe inversée afin de concevoir des activités et du matériel pédagogique, chercheurs et enseignants devraient s'inspirer des neurosciences préconisées par l'OCDE, car le modèle met en évidence le fait que l'évolution des pratiques des élèves et des enseignants exige un changement de l'environnement d'apprentissage (Kavanagh, et al. 2017 : 22). [traduction libre].

Nous supposons qu'enfin, s'inspirer des neurosciences pourrait conférer à la classe inversée une base scientifique quant à la conception de vidéos, de quiz et d'autres activités qui peuvent maintenir l'attention, la motivation, l'estime de soi et empêcher les élèves de décrocher en les aidant à réduire leur anxiété qui est largement étudié dans le domaine des langues étrangères en particulier la démotivation et la résistance aux cours inversés que de nombreuses études mettent en évidence.

**Bibliographie**

Al-Samarraie, H., Shamsuddin, A., Alzahrani, 2020. "AI A flipped classroom model in higher education: a review of the evidence across disciplines". *Education Tech Research Dev* (68), p. 1017-1051. https://doi.org/10.1007/s11423-019-09718-8 [consulté le 25 février 2021].

Chen, C.-H., Yeh, H.-C. 2019. "Effects of integrating a questioning strategy with game-based learning on students' language learning performances in flipped classrooms". *Technology, Pedagogy and Education*, *28*(3), p. 347-361. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/1475939X.2019.1618901 [consulté le 10 février 2021].

Cohen, J.1988. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). New York: Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Corbière, M., Larivière, N. 2014. *Méthodes qualitatives, quantitative et mixtes : Dans la recherche en sciences humaines, sociales et* (1st ed.). Quebec Canada: Presses de l'Université du Québec Danesie Marcel; A view from the right side of the brain. Canada. Education & Language.

Geddes, J., Freemantle, N., Streiner, D., Reynolds, S. 1998. Understanding and interpreting systematic reviews and meta-analyses. Part 1: rationale, search strategy, and describing results. *Evidence-Based Mental Health*, *1*(3), p. 68–69. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1136/ebmh.1.3.68 [consulté le 10 février 2021].

Geoffroy, F. 2019. Existe-t-il un effet Hawthorne ? *Annales Des Mines-Gérer et Comprendre*, n° 135, p. 42-52. https://doi.org/https://doi.org/10.3917/geco1.135.0042 [consulté le 13 février 2021].

Lyddon, P. 2015. *The flip side of flipped language teaching*. Presented at the EUROCALL, Osaka Jogakuin College, Osaka, Japan. Retrieved from. https://research-publishing.net/manuscript?10.14705/rpnet.2015.000362. [consulté le 17 février 2021].

Maison, P. 2010. La méta-analyse sur données résumées. *Recherches En Soins Infirmiers*, *2*(101), p.18-24. https://doi.org/https://doi.org/10.3917/rsi.101.0018 [consulté le 01 février 2021].

O'Flaherty, J., Craig, P. 2015. The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, *25*, 85–95. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002 [consulté le 28 février 2021].

Ried, K. 2006. Interpreting and understanding meta-analysis graphs: a practical guide. *Australian Family Physician*, 35(8), p. 635-638. [consulté le 16 février 2021].

Turan, Z., Akdag-Cimen, B. 2020. Flipped classroom in English language teaching: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 33, p. 590–606. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1584117 [consulté le 01 février 2021].

Zuber, W. J. 2016. The flipped classroom, a review of the literature. *Industrial and Commercial Training*, 48(2), p. 97-103. https://doi.org/ https://doi.org/10.1108/ICT-05-2015-0039 [consulté le 25 février 2021].

**Notes**

1. Cochrane, O. learning. (n.d.). Cochrane learning. from https://training.cochrane.org/online-learning [consulté le 10 février 2021]

2. Mean/SD : Moyenne et déviation standard.

3. Pour tirer parti de la littérature francophone, nous avons retenu le mot-clé « classe inversée », « pédagogie inversée » tandis que dans la littérature anglo-saxonne, les mots « flipped classroom », « inverted class » « inverted pedagogy » ont été utilisés.

4. Institute, of E. sciences. (n.d.). ERIC. Retrieved January 1, 2022, from https://eric.ed.gov/

5. LAVAL, université. (n.d.). Bibliothèque from https://www5.bibl.ulaval.ca [consulté le 01 octobre 2020].

6. Voir les études retenues dans référence bibliographiques marquées par un astérisque

7. Preferred Reporting of Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis.

8. https://drive.google.com/file/d/1QY2qZMEN1eRrw-vfR1Wc1QbrrfW-L_mR/view?usp=share_link

9. Plus d'informations sur logiciel sur : https://training.cochrane.org/

10. Dans notre exemple, si l'on veut savoir dans quelle mesure la classe inversée exerce un effet sur les performances linguistique. Ce n'est pas l'effet spécifique sur une compétence linguistique donnée qui nous intéresse, mais plutôt l'effet global sur un ensemble général de compétence. On cherche alors estimer des effets aléatoires (voir Bressoux.Pascal, 2010), p 35.

11. Publier des résultats positifs au lieu des résultats négatifs soit que les études ne respectent pas les principes de randomisation dans le protocole expérimental (l'insu des participants), soit en présentant des résultats manquants, https://www.cochrane.org/about-us

12. En France, les termes les plus fréquemment utilisés sont ceux de « neuroéducation », « neuropédagogie » et de « neurosciences éducatives ». Le rapport de l'OCDE, dans sa version française, l'intitule « neuroscience de l'éducation » et la situe au carrefour des neurosciences cognitives 3 et de l'apprentissage» (Nadia Mejad and Philip Gil, Phillip Lacroix, 2017 :16).

13. L'Organisation de coopération et de développement économiques.

14. Technique utilisé pour voir l'activité du cerveau en temps réél grâce au débit sanguin. (Voir Duharcourt. Nicole et Isel Frédéric-fiori (2012). « *Les neurosciences cognitives* ». Cursus psychologie. Armand Colin.2e édition. Paris. France.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

**Synergies Algérie n° 30 / 2022**

# Enseigner les langues et l'Histoire avec le genre romanesque

**Synergies Algérie n° 30** - 2022 p. 219-233

GERFLINT
ISSN 1958-5160
ISSN en ligne 2260-5029

# Du choc de la rencontre de l'autre à la pédagogie interculturelle dans *À la vitesse d'un baiser sur la peau* de Gaston-Paul Effa

**Achille Carlos Zango**
Université de Bamenda /Cameroun
zachica2001@yahoo.fr
https://orcid.org/0000-0002-7044-8762

Reçu le 22-06-2022 / Évalué le 03-09-2022 / Accepté le 30-11-2022

**Résumé**

Cette analyse, centrée sur le roman À *la vitesse d'un baiser sur la peau* de Gaston-Paul Effa, vise à montrer comment les apprenants peuvent se servir de la littérature comme guide de la gestion du choc culturel à travers la pédagogie interculturelle. Textualisant des histoires de contacts entre Noirs et Blancs, ce roman montre que la rencontre entre des personnes de cultures différentes est un moment de crise qu'il devient impératif de préparer. D'où la question suivante : Comment la pédagogie interculturelle peut-elle permettre de gérer le choc culturel ? Cette question nous place au cœur de la littérature comparée à travers l'approche imagologique et l'approche interculturelle. Au final, la pédagogie interculturelle se présente comme une voie idoine pour la gestion de la différence dans nos sociétés actuelles fortement multiculturelles et donc victimes de conflits identitaires.

**Mots-clés :** choc culturel, étranger, imagologie, pédagogie interculturelle

## من صدمة لقاء الآخر إلى التربية بين الثقافات في «بسرعة قبلة على الجلد» لجاستون بول إيفا

**ملخص**

يهدف هذا التحليل ، الذي يركز على الرواية بسرعة قبلة على جلد جاستون بول إيفا ، إلى إظهار كيف يمكن للمتعلمين استخدام الأدب كدليل لإدارة الصدمة الثقافية من خلال أصول التدريس بين الثقافات. تُظهر هذه الرواية ، التي تُنَسق قصصًا عن الاتصالات بين السود والبيض ، أن اللقاء بين الناس من ثقافات مختلفة هو لحظة أزمة يصبح من الضروري التحضير لها. ومن هنا يأتي السؤال التالي: كيف يمكن أن تساعد التربية بين الثقافات في إدارة الصدمة الثقافية؟ يضعنا هذا السؤال في قلب الأدب المقارن من خلال النهج التخيلي والنهج متعدد الثقافات. في النهاية ، يقدم علم أصول التدريس متعدد الثقافات نفسه على أنه طريقة مناسبة لإدارة الاختلاف في مجتمعاتنا الحالية متعددة الثقافات ، وبالتالي ضحايا صراعات الهوية.

**الكلمات المفتاحية:** صدمة ثقافية ، أجنبي ، خيال ، تربية بين الثقافات

## From the stranger contact clash to the intercultural pedagogy in *À la vitesse d'un baiser sur la peau* by Gaston-Paul Effa

**Abstract**

This study, based on the novel À *la vitesse d'un baiser sur la peau* by Gaston-Paul Effa, aims at showing how literature can be used as a pedagogic guide of cultural clash management through intercultural education. By textualizing stories of contact between black and white men, this novel shows that the encounter between characters of different cultures is a moment of crisis, therefore it is urgent to prepare such encounter. So then, it is important to ask ourselves the following question: How can the intellectual education, enable to manage cultural clash? This interrogation places us at the heart of compared literature through the imagologic and intercultural approach. At the end, the intercultural pedagogy is presented as one of the noble ways of difference management in our contemporary societies strongly multicultural and therefore victim of identity conflicts.

**Keywords:** cultural clash, stranger, imagology, intercultural pedagogy

### Introduction

En partant du constat selon lequel « nos sociétés (contemporaines) sont structurellement et durablement marquées par la pluralité et la diversité culturelle », Martine A. Pretceille (2011 : 92) montre que le contact de l'étranger est devenu une chose banale. Cette banalisation s'est d'ailleurs renforcée ces dernières décennies avec les technologies de l'information et de la communication. Ce faisant, on assiste à un brassage culturel dans l'espace médiatique, l'espace littéraire n'étant pas épargné. On l'observe très bien dans le roman À la vitesse d'un baiser sur la peau de Gaston-Paul Effa (2007) car il textualise la rencontre entre différentes identités en mettant en exergue les crises qui s'ensuivent. Ce roman retrace l'histoire de Valère, un Africain immigrant en France, qui se retrouve dans un univers étranger et même hostile, mais son amour pour la musique étrangère (musique classique et opéra) lui ouvre le cœur de la Française Hilda. Dès lors s'écroulent les stéréotypes qui ont précédé leur rencontre : ce qui met en relief la question de la préparation des apprenants aux rencontres multiculturelles. En effet, il s'avère que dans ce climat de rencontre ou de contact naissent des tensions, des crises et même des rejets. Face à cette situation, la pédagogie interculturelle se présente comme un moyen approprié pour apprivoiser les différences culturelles pour une meilleure acceptation de l'autre. À ce sujet, on peut se poser cette question capitale : Comment la pédagogie interculturelle peut-elle permettre de gérer le choc de la rencontre de l'autre dans un monde multiculturel ? Et pour mieux l'analyser, on pourrait saisir un ensemble de questionnements : comment se traduit le multiculturalisme dans le roman ? Comment les personnages appréhendent l'étranger ?

Quelle peut être la place de la littérature dans l'expression de la pédagogie interculturelle pour les apprenants ? Un tel questionnement nous place au cœur de la littérature comparée qui a fait de l'étranger son objet d'étude. Dans cette vaste théorie, nous allons nous servir de l'imagologie et de l'approche interculturelle pour d'abord montrer comment le roman d'Effa est la mise en texte d'un monde multiculturel, ensuite analyser le choc culturel qui survient dans ces contacts culturels avant de terminer en saisissant comment la littérature peut devenir le lieu et le support de l'expression de la pédagogie interculturelle pour les apprenants d'horizons divers.

## 1. Une mise en texte d'un monde multiculturel

Le monde actuel offre l'image d'un cosmopolitisme indéniable. Le brassage des cultures et des peuples dans l'espace médiatique en est la preuve. Fidèle à cette réalité implacable, le roman À la vitesse d'un baiser sur la peau de Gaston-Paul Effa textualise ce truisme à travers la rencontre des personnages de races et de cultures différentes. Il met en lumière la diversité culturelle ambiante amplifiée par le phénomène migratoire.

### 1.1. Une peinture de la diversité culturelle

Déjà, il faut noter que l'écriture du roman d'Effa emprunte fortement à l'esthétique du texte théâtral. Cela s'explique par le fait que chaque « chapitre » s'ouvre sur le nom du personnage qui prend en charge le discours. Cela dit, tous les personnages sont à la fois personnages et narrateurs des diverses histoires. Au bout des 232 pages que compte le roman, on dénombre en tout 5 personnages notamment trois Blancs (Français) et deux Noirs (Africains). Parmi les Blancs, nous avons : Hilda, sa mère Mme Bloch et le Docteur Étienne qui est un psychiatre. Pour ce qui est des deux Noirs (Camerounais), on a Valère et son cousin Victor. Ces derniers sont des étudiants immigrés en France. Il apparaît que la diversité culturelle présentée dans ce roman comporte trois dimensions : la diversité générique (hommes et femmes), la diversité raciale (Blancs et Noirs) et la diversité identitaire (Français et Camerounais). Ce tableau étant ainsi présenté, il faut cependant relever que l'hypocentre des interventions des uns et des autres est basé surtout sur les personnages Hilda et Valère du fait de leur relation amoureuse. C'est la raison pour laquelle notre étude se focalisera davantage sur ces derniers du fait qu'ils sont en quelque sorte les symboles de chaque race, genre et culture en présence. On le voit dans les différentes interventions des uns et des autres qui escamotent leur propre histoire individuelle pour narrer soit celle de Valère, soit

celle d'Hilda. La rencontre entre ces deux personnages constitue donc le leitmotiv de chaque intervention et même la trame générale de l'œuvre.

Valère est un jeune camerounais immigré en France pour continuer ses études. De ses différentes interventions, on découvre qu'il a grandi auprès de sa grand-mère. Cette dernière l'a éduqué selon les principes de la tradition, notamment orale : « Ma grand-mère me chantait des chansons […], me disait des contes. » (p.26). Une telle enfance montre justement que l'éducation de Valère a été moulée dans les préceptes de la culture camerounaise. De plus, cette culture est accentuée par le métier de féticheur de son grand-père qui fait partie de ces hommes qui, en Afrique, participent à la préservation de la tradition et de la culture en général : « Mon grand-père. Le feu au bord de la rivière symbolisait la journée du féticheur. » (p.64). Cette révélation du passé de ce personnage nous permet de saisir toute la mentalité qui l'habite, laquelle a été forgée par son éducation traditionnelle auprès des anciens que sont ses grands-parents. Dès lors, son immigration en France le plonge dans un univers étranger. C'est dans ce pays étranger qu'il fera la connaissance d'Hilda, une Française à la culture complètement différente.

Les diverses interventions d'Hilda nous apprennent qu'elle est une jeune française venant d'une famille juive : « Moi qui venais d'une famille juive ashkénaze, qui avais eu une éducation rigoriste. » (p.115). Malgré ce fossé culturel entre les deux personnages, ils vont tout de même entretenir une relation sentimentale lorsque Valère emménage dans l'appartement d'Hilda et Mme Bloch. Les moments de tumultes dans cette relation et même sa fin, plus tard, ne peuvent tout de même faire oublier le fait que ces deux personnages aux cultures différentes se sont aimés contre vents et marées. Dans cette rupture, on ne saurait oublier le rôle joué par Mme Bloch, leur plus grand pourfendeur. Mais pour s'accepter mutuellement, ces deux personnages, du point de vue de l'approche interculturelle, adoptent, à leur rencontre, certains comportements salvateurs l'un envers l'autre pour mieux vivre leur relation amoureuse, laquelle n'a été possible que par le voyage de Valère en France ; ce qui va lui ouvrir les portes de la découverte de la culture étrangère.

### 1.2. La migration ou la découverte de la culture étrangère

Avant d'entrer dans cet espace de diversité que sont la France et surtout sa ville Paris où se déroule une bonne partie de l'histoire, il est important de rappeler que la rencontre entre ces personnages noirs et blancs n'a été possible que par le biais de la migration des deux personnages noirs de leur terre d'origine, le Cameroun, pour la France. De là, on se rend à l'évidence de l'importance des mouvements migratoires dans le brassage culturel entre les peuples. Ces mouvements font

tomber les barrières spatiales, temporelles et culturelles et ouvrent les portes de l'altérité. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle Pageaux fait du voyage « un déplacement dans l'espace géographique, dans le temps historique, mais aussi dans un ordre social et culturel. » (1994 : 33).

La migration comporte deux moments du point de vue temporel : l'abandon et la découverte. Dans le cadre de notre roman d'étude, Valère quitte sa terre natale et immigre en France, accomplissant ainsi le premier moment : l'abandon. Dans ce changement spatial, il quitte le connu pour l'inconnu, l'ici pour l'ailleurs, la terre natale pour la terre étrangère, d'où le deuxième moment : la découverte. Il se confie d'ailleurs à ce sujet : « Je quittai Douala pour Strasbourg et, transplanté, arraché à l'univers de ma grand-mère dont j'étais le centre, je fus du même coup averti d'une singularité ou d'une différence. » (p.31). Cette situation nous révèle toute la duplicité qui entoure la migration du moment où « le migrant, en quittant son pays d'origine, emporte avec lui des représentations culturelles et identitaires liées à un imaginaire qui est le fruit d'une sédimentation culturelle et spirituelle. » (Ndinda, 2011 : 149). Mais une fois à l'étranger, il sera confronté à une culture différente et Valère en fera l'enrichissante expérience.

Dès lors, À *la vitesse d'un baiser sur la peau* nous expose deux personnages aux cultures diamétralement opposées sinon différentes. Nous avons d'une part Valère, un petit-fils de féticheur, qui a grandi dans les saveurs de l'oralité camerounaise et surtout dans le mysticisme du fétichisme. Et d'autre part Hilda, une jeune femme moulée aux préceptes du judaïsme. Il s'agit là de la confrontation de deux spiritualités qui symbolisent deux pays, deux cultures, deux mentalités qui vont se rassembler malgré leur différence. Cette confrontation des cultures par le biais du voyage permet à Pageaux d'écrire une fois de plus : « De toutes les expériences de l'étranger, le voyage est certainement la plus directe. » (1994 : 30).

Comme on le voit, dans une situation de classe, une telle exposition de la diversité culturelle mondiale permet de préparer les apprenants à cette réalité ambiante qu'ils devront affronter tôt ou tard. Le roman d'Effa permet justement de mettre en exergue la question de la différence dont la rencontre est très souvent problématique. Et chez les personnages mis en récit, on réalise que le contact entre ces cultures différentes ne se passe pas sans heurts, c'est en réalité un moment de tension, de crise, de choc qu'il faut intégrer avant la rencontre.

**2. La rencontre de l'autre : un moment de choc culturel**

Aujourd'hui, les chercheurs[1] s'accordent sur le fait que le choc culturel est le résultat d'un constat de différence dans la partie généralement implicite d'une culture. Ainsi, pour Edward Thomas Hall (1984 : 200), ce choc « est simplement

le déplacement ou la déformation de la plupart des habitudes prises chez soi, par d'autres habitudes inconnues ». De cette incidence sur le jugement chez les personnages va naître un sentiment de malaise face à l'inconnu ayant manifestement un cadre comportemental différent du leur du fait des oppositions entre « ici » et « là-bas » et surtout du poids des stéréotypes qui guident et façonnent les jugements des protagonistes en contact.

### 2.1. Les oppositions entre ici et là-bas

Le changement spatial de l'Afrique pour la France chez Valère ne va pas sans perturbation. Ce dernier quitte un univers culturel connu et même maîtrisé, pour un autre inconnu et différent. Cette dichotomie spatiale est très souvent source de bouleversement, de crise ou même de perte quand le sujet migrant n'adopte pas une démarche interculturelle. Pour le cas de Valère, une fois en terre étrangère, une dualité s'installe en lui entre « ici » et « là-bas ». « Ici » est la France, le nouveau paradigme social et surtout culturel auquel il doit faire face et dont il doit déceler les codes culturels. C'est donc un espace de découverte, d'apprentissage, un espace non encore apprivoisé. « Là-bas » est l'ancienne réalité, celle de la terre d'origine qu'il a quittée et qui n'a plus cours.

Avant de mettre en marche son apprentissage interculturel pour mieux s'adapter dans ce nouvel environnement, il va d'abord subir une déstabilisation, somme toute normale, due au choc culturel : « Il me sembla que quelque chose se mettait à boiter, qu'une secrète discordance, soudain, rompait l'harmonie d'un monde où, jusqu'alors, j'avais toujours respiré à l'aise, avec lequel, grâce à ma grand-mère et à mes images tutélaires, je m'étais trouvé, pour ainsi dire de plain-pied. » (p.33). Cette sorte d'introspection chez Valère témoigne de l'angoisse qui l'anime à son arrivée en France. Cela s'explique par le fait que son habitus[2], ancré dans son éducation traditionnelle africaine, se retrouve dans un univers culturel nouveau, celui de la France, qui est en déphasage avec sa culture africaine abandonnée. Lui, le petit-fils de féticheur, doit se dévêtir de sa peau africaine pour se vêtir d'une nouvelle tissée aux couleurs et aux senteurs de la France. Ce sentiment de partage, ou même d'instabilité intérieure, le pousse d'ailleurs à consulter finalement un psychiatre, le Docteur Étienne, et là encore les choses ne se présentent guère mieux : « Même si sa tête était chez les psy, son cœur était toujours resté chez le marabout. Tous deux avaient l'air de deux masques de théâtre qui reflétaient différemment la réalité. » (p.76).

Dans son immigration en France, Valère a laissé son cadre de référence qu'est sa culture d'origine. C'est cet habitus qui sert aux hommes à analyser et à interpréter

les expériences quotidiennes. Or, cela n'est valable que lorsque des personnes ou des personnages (comme c'est le cas dans notre analyse) partagent les mêmes codes culturels. Du moment où chaque partie ne dispose pas du même cadre de référence, il intervient alors forcément des chocs ou des crises identitaires chez tout individu qui fait l'expérience de la migration.

Cette dualité entre « ici » et « là-bas » est donc un dilemme que Valère doit surmonter à travers une véritable opération de « mort » et de régénérescence culturelle sans laquelle l'apprentissage interculturel ne serait pas possible : « J'étais désormais en suspens entre ma patrie et ce nouveau monde auquel je ne sais quel mouvement en moi s'opposait, et qui, à la fois, me refusait. Longtemps, en effet, j'eus le sentiment pétrifiant de ne pas appartenir à la France, à ce pays qui s'apparente à une transmutation du jour et de la nuit. » (p.34-35). Il est important de préciser que cette « mort culturelle » ne signifie pas abandon ou reniement de sa culture d'origine ; c'est surtout une mise entre parenthèses, le temps de saisir l'altérité et de s'adapter aux nouveaux codes culturels auxquels il doit faire face : l'intégration en terre étrangère. Et parmi les éléments de la culture étrangère à intégrer, il y a par exemple la musique. Valère quitte les chansons et les berceuses de sa grand-mère en Afrique pour découvrir de nouveaux styles musicaux notamment la musique classique et l'opéra. Coupé des siens, vivant désormais dans un autre univers, il doit s'adapter à ces nouveaux codes culturels étrangers pour ne pas sombrer dans la perdition et pourquoi pas dans la démence en fin de compte.

Il faut rappeler que face au choc causé par la rencontre de l'autre, les Hommes en situation de migration, comme Valère, se retrouvent partagés entre plusieurs réalités différentes. De ce fait, pour se tirer d'affaire, ils doivent chercher un nouvel équilibre dans le temps (entre le passé, le présent et le futur) afin de remettre le mouvement en marche. Mais, privés de leurs racines, de leur habitus, ils tentent généralement de trouver un moyen de se situer à nouveau dans l'espace (entre un ici et un ailleurs, entre le centre et la périphérie), de se relocaliser, car ils se sentent « en déséquilibre » et sans repères. C'est justement ce qui arrive à Valère, qui, de plus, doit faire face aux stéréotypes dans cette terre étrangère qui lui est hostile à son arrivée. Marsan analyse très bien cette situation des migrants : « Face à l'incompréhension que nous abhorrons dans ces situations multiculturelles, nous manifestons souvent de la peur et un repli sur nous-mêmes, suivis, très vite, par des clichés, des stéréotypes et des jugements » (2005 : 138). Valère, à son arrivée en France, ne pourra échapper à ce poids des stéréotypes venant des Blancs qu'il va côtoyer.

**2.2. Le poids des stéréotypes**

Les stéréotypes font partie intégrante des études en imagologie. Idées reçues qui se transmettent de génération en génération, les stéréotypes sont d'essence populaire et forgent la mentalité des peuples au point où beaucoup de personnes finissent par les prendre pour vrais. Plus explicitement, Ruth Amossy et Anne Herschberg (2005 :34) définissent le stéréotype en ces termes : « Le stéréotype apparaît comme une croyance, une opinion, une représentation concernant un groupe et ses membres ». Il faut préciser qu'au-delà de cette simple croyance, il y a surtout un caractère réductionniste ou dévalorisant qui accompagne le stéréotype. Celui-ci très souvent peint l'autre sous des traits grossiers et ridicules.

Le roman d'Effa expose cette conception à travers les interventions de Madame Bloch et Hilda, qui laissent transparaître une image du Noir toujours sauvage malgré le temps. On remarque ainsi que la rencontre entre des personnes de culture différente s'accompagne très souvent de stéréotypes qui empêchent de mieux percevoir l'individu en face, le classe directement selon une grille conçue par la conscience populaire et répercutée dans le temps et dans l'espace. La migration de Valère et de son cousin Victor à Paris leur permet d'en faire l'amère expérience. Malgré leur scolarisation avancée, ils sont toujours perçus selon l'image du Noir sous-homme et dépourvu de réflexion. De plus, ces stéréotypes ne se limitent pas à réduire le Noir sur le plan intellectuel, ils touchent aussi au plan culturel. Voici quelques-unes des interventions d'Hilda et sa mère à ce sujet :

(1) Hilda : « Les Noirs aiment le bruit. Mais ils n'aiment pas la grande musique. » (p.9)
(2) Hilda : « Je croyais qu'ils n'aiment que le tam-tam. » (p.13)
(3) Madame Bloch : « Tu les connais, les Noirs, avec leur brochette de femmes. » (p.129)
(4) Madame Bloch : « C'est un homme, et en plus c'est un Noir : ils sautent sur tout ce qui bouge. » (167)
(5) Hilda : « Les Noirs préfèrent toujours mourir d'orgueil. » (p.170)
(6) Madame Bloch « Les nègres sont tous des menteurs et des vauriens. » (p.179)
(7) Madame Bloch « Les Noirs sont dépensiers… insoucieux… paresseux. » (p.194)
(8) Madame Bloch « Les Noirs ne sont pas pressés. Ils n'ont pas de montre mais ils ont le temps. » (p.199).

Ces huit énoncés, qui ne sont pas les seuls dans le roman, relèvent toute la perception que certains personnages blancs ont des Noirs. Comme nous l'avons mentionné, on y perçoit toutes les connotations négatives qui caractérisent les stéréotypes. Dans les interventions (1) et (2), il s'agit de l'image du Noir sauvage

et barbare, inapte à la civilisation selon la perception occidentale ; ce qui fait d'ailleurs dire à Valère : « Pour eux, les Africains vivaient encore tout nus, comme des sauvages. » (p.40). Dans les interventions (3) et (4) ressurgit la vieille image du Noir viril, au sexe démesurément long, endurant au lit et capable de faire l'amour à plusieurs femmes, d'où son attirance pour la polygamie. Dans les énoncés (5), (6), (7) et (8), on revoit l'image du Noir affabulateur, beau parleur, qui n'a aucune considération pour le temps et fait toujours les choses soit en retard, soit à contretemps…

Comme on le remarque, les Blancs se sont construit un ensemble d'images péjoratives des Noirs. Ces stéréotypes sont de véritables barrières qui empêchent très souvent les Hommes de mieux appréhender l'Autre dans le contact. De ce fait, de telles perceptions ouvrent les portes au rejet, au repli identitaire, à la xénophobie et dans ce cas, au racisme… Cette attitude, déconseillée, permet de préparer les apprenants à une meilleure attitude à adopter dans nos sociétés multiculturelles contemporaines. Ils doivent comprendre que « Les comportements culturels relèvent de l'évidence, laquelle supporte mal d'être discutée ou remise en cause. Ces traditions et cette culture sont souvent construites sur des mythes, religions, préjugés, stéréotypes et ils nous masquent la réalité de l'autre agissant comme des filtres ou des verres déformants. » (Clément, Girardin 1997 : 6).

Cette analyse des dérives des stéréotypes permet de mettre les apprenants en éveil sur ces perceptions de l'autre. Les stéréotypes constituent en réalité de véritables masques qui empêchent l'accès à la connaissance de l'altérité. Au départ, Madame Bloch et sa fille découvrent certes des Noirs qui sont très loin de l'image véhiculée de cette race dans l'imagerie populaire française, mais elles s'obstinent à voir ces Noirs sous des prismes méprisants afin de conforter ces jugements populaires qui sont souvent perçus pour véridiques. Ainsi, dans la rencontre de l'altérité, il convient de mettre de côté ces images préétablies ou préconçues pour mieux juger l'autre selon le comportement qu'il affiche. Valère et son cousin Victor apparaissent dans cette œuvre comme des Noirs dont les réactions et comportements ne cadrent pas avec ces stéréotypes. Valère aime la musique classique et l'opéra. Par exemple, si les Noirs, selon Hilda, « aiment le bruit », Valère est une exception car il aime au contraire la musique classique et l'opéra qui sont des musiques pour « civilisés ». Cette attitude d'ouverture de Valère, à enseigner aux apprenants, présente dès lors la littérature comme un outil d'apprentissage à l'interculturel, et mieux encore chez Effa comme un plaidoyer pour la pédagogie interculturelle.

### 3. La littérature comme plaidoyer de la pédagogie interculturelle

Les analyses précédentes viennent de nous montrer comment le texte littéraire sort de son cadre de création ou de re-création, pour devenir un véritable outil de pédagogie interculturelle pour les jeunes apprenants appelés à faire plus tard l'expérience de l'altérité. Dans un monde de diversité et en plein mouvement, il est désormais urgent, voire nécessaire de préparer les uns et les autres, par le biais de la littérature, également, à mieux appréhender la différence en leur donnant de ce fait des clés pour une meilleure posture à adopter face au contact de l'étranger.

#### 3.1. Appréhender la différence

Le roman d'Effa offre des voies pour une meilleure appréhension de la différence, et ce à travers l'attitude des personnages. Le contact de l'altérité n'est pas toujours un moment facile à gérer. On le perçoit non seulement chez les immigrés comme Valère, mais aussi chez les Français qui les accueillent en l'occurrence Hilda et Mme Bloch. Malgré cette différence, Valère, tout de même, en adoptant certaines attitudes inhérentes à la démarche interculturelle, arrive à s'intégrer dans une société qui lui est étrangère et même hostile au départ. Même si cette intégration n'est pas totale, le personnage montre tout de même qu'il est possible de se retrouver chez l'autre et de se sentir comme chez soi. On le voit dans sa passion pour la musique étrangère (musique classique et opéra) qui va déconstruire les stéréotypes sur l'homme Noir. De plus, ce rythme, certes étranger, constitue pour lui une sorte de pont interculturel entre la terre natale et la terre d'accueil : « La musique (l'opéra) me ramenait à mon village natal, à Bikop, dans l'arrière-pays fang. » (p.59). Hilda va découvrir ce Noir pas comme les autres qui a pris un appartement dans leur immeuble. Ce voisin étranger brise tous les codes de ce qu'elle pense des Noirs, ou ce qu'il lui a été souvent enseigné par sa mère à leur sujet. La rencontre avec Valère lui permet de changer de perception après s'être rendu compte que les Noirs peuvent aussi aimer la musique classique au-delà de leur affection naturelle pour « le bruit ». Sa surprise est profonde : « Je me souviens seulement que j'avais été interloquée, intriguée, surprise qu'un Africain pût à ce point aimer la musique classique. » (p.9). Elle ajoute plus loin : « Mon locataire, lui, n'écoutait jamais ce genre de musique qu'aiment les autres Noirs » (p.11), avant de conclure : « Il restait que ce Noir n'était pas comme les autres. » (p.12).

Comme on le constate, l'intégration, ou mieux, l'adaptation de Valère à la culture française vient briser tous les codes sur l'image que les Blancs se sont longtemps faite des Noirs et dont Mme Bloch est l'incarnation. Il s'agit là d'une véritable découverte qui poussera Hilda à tomber amoureuse de ce Noir mystérieux

et surtout fascinant. En tout état de cause, pour les apprenants, le meilleur enseignement qui se dégage de cette rencontre interraciale est l'adoption de certaines attitudes salvatrices face à l'étranger. Ces attitudes sont caractéristiques de la pédagogie interculturelle et permettent une meilleure appréhension de l'altérité. Nous pouvons citer entre autres : le décentrement, la tolérance, la relativisation, la coopération… Gérard Barthoux (2008 : 135) résume très bien cette approche : « C'est pourtant la fréquentation d'êtres différents, la rencontre d'autres cultures, la décentration et la relativisation de nos propres idées et valeurs qui ouvrent les horizons de la pensée et développent la tolérance ».

Ces attitudes fondamentales permettent d'une part d'appréhender l'autre en se détachant de son habitus car ce dernier embrigade l'esprit qui ne perçoit l'étranger que selon les codes culturels de sa propre expérience, ce qui très souvent aboutit à des interprétations erronées de la réalité. Il s'agit pour l'individu de se dépouiller de sa culture qu'il considère comme le centre ou le nombril culturel mondial, pour s'ouvrir aux autres cultures et donc accepter la différence, en d'autres termes, sortir de la différence pour la pluralité. Hilda, en opérant ce décentrement se rend à l'évidence : « J'étais vraiment surprise d'entendre des paroles spirituelles d'un être inadapté à la vie moderne. Un homme qui aurait pu passer pour un des nôtres sans son nez épaté, ses cheveux crépus, sa haute taille et son élégance un peu déplacée. » (p.15). Et plus tard : « Sa vie, celle de tout un continent que j'ignorais, m'était brusquement apparue tout entière. » (p.98).

Dès lors que le décentrement est opéré peuvent logiquement suivre la tolérance, la relativisation et même la coopération. Ces attitudes en réalité ne sont possibles qu'après le décentrement qui constitue la clé de voûte de toute pédagogie interculturelle. Ces autres comportements permettent de mieux consolider la rencontre à partir du moment où ils aident à comprendre l'autre, à se mettre à sa place, à saisir comment il perçoit la réalité et pourquoi. Au final, le plus important demeure l'humanité en toute rencontre, le différent est d'abord un humain qui mérite respect et amour. Dans un monologue révélateur, Hilda exprime ces attitudes qui lui ont permis d'accepter Valère dans sa vie et plus tard comme amant : « Essaie de le comprendre. Il est différent de toi, il vient d'un autre pays. Il est d'une autre culture. Peut-être d'une autre planète ! C'est sans doute ainsi chez eux. » (p.108). Une telle attitude de compréhension, ou d'ouverture d'esprit face à l'étranger, propose aux apprenants des clés pour une meilleure pédagogie du contact de l'étranger.

### 3.2. Des clés pour une meilleure pédagogie du contact de l'étranger

Apprendre à préparer le contact de l'altérité s'impose de nos jours comme une nécessité pour tout Homme appelé, à tout moment, à faire de nouvelles rencontres. Sans se présenter comme des modèles à suivre, les personnages chez Effa proposent indirectement aux apprenants des voies possibles pour une meilleure intégration en terre étrangère et même dans la réception de l'autre chez soi. Cela est d'autant plus vrai qu'avec les mouvements « tous azimuts », les rôles peuvent se permuter à tout moment : l'étranger devenant l'autochtone ou l'autochtone devenant l'étranger ou vice-versa. Conscients de cet enjeu dans un futur proche ou lointain, les Hommes se doivent de revoir leurs attitudes face à l'étranger comme on le voit chez Hilda qui en fait la douloureuse expérience. Habitée par les stéréotypes sur le Noir qui ont pratiquement assombri son jugement, elle découvre plus tard qu'elle s'était profondément trompée sur cette race étrangère. La connaissance de Valère lui ouvre les yeux : « Nous ne cessons d'être les juges implacables de ceux que nous ne connaissons pas. Un mot, un regard, la qualité d'un son ou seulement d'un silence sont pour nous des pièces à conviction dans le procès que nous allons leur intenter. » (p. 9-10). Cette volte-face montre le regret qui l'habite désormais. Valère est certes un Noir, mais un Noir qui est même plus « civilisé » que certains Blancs. Il a fait de longues études, il a lu de nombreux auteurs de la littérature française comme Baudelaire au point de pousser Hilda à aimer la langue française, sa propre culture qu'elle ne maîtrise pas : « Il m'avait réconciliée avec cette langue française que je croyais imparfaite comme le corps humain. Un comble pour celui qui venait d'arriver en France. » (p.14). Bien plus, il aime, connaît et écoute de nombreux musiciens de l'opéra et de la musique classique : Beethoven, James Bowman, Schubert…, ce qui n'est pas le cas de plusieurs Blancs. Une fois de plus, c'est grâce à lui qu'Hilda découvre et savoure à son tour la musique classique, sa propre culture :

> *Auprès de celui dont la triple singularité était d'être nègre, immigré et affable, j'avais trouvé mille sujets de satisfaction, d'étonnement, de pensée et d'intérêt. » (p.16). Et plus encore : « Je me sentis vraiment pénétrer entre deux mondes, celui de la grande musique (…) et l'autre, plus étrange de l'odeur innommable de cet homme qui vivait chez moi et dont j'ignorais tout.* (p.19).

Toutes ces particularités de Valère vont pousser Hilda dans ses bras et ils vont vivre une relation amoureuse intense si bien qu'à la rupture, Hilda va se mettre en couple toujours avec un autre Noir en l'occurrence Victor, le cousin de Valère. Dès lors, il va sans dire qu'Hilda n'est pas seulement tombée amoureuse de Valère, elle est tombée amoureuse de toute une race, de tout un peuple qu'elle ne connaissait en réalité pas, mais dédaignait à cause des stéréotypes véhiculés par sa mère.

D'un autre côté, c'est l'effet inverse qui est vécu, autant Hilda se retrouve dans sa propre culture grâce à un étranger, autant l'étranger se retrouve à son tour également grâce à la culture de l'autre :« Et depuis l'enfance, depuis cette obscure impression d'arrachement que j'avais ressentie en quittant ma grand-mère, en arrivant dans ce pays, puis au lycée, je n'avais rien souhaité d'autre. […] En établissant une relation avec Hilda, j'eus un instant la délicieuse impression d'y échapper. Avec elle, j'étais sauvé, accordé, comblé. » (p.48). Il y a donc une réelle symbiose et surtout un vrai échange entre les deux personnages dont les influences sont réciproques et donc enrichissantes à tous les niveaux. L'autre, perçu au départ comme le différent, devient curieusement celui par qui chacun de ces deux personnages trouve une bouffée d'oxygène. Face à la perte des repères en France, c'est la musique étrangère qui permet à Valère de se retrouver, de supporter le poids face au vide créé par son départ de la terre natale. Il est loin des berceuses et des chants de sa grand-mère, mais réussit à transformer ce sentiment de vide par la culture de l'autre devenue salvatrice. Sa confession est sans appel : « Pour la première fois de mon existence, je vivais en dehors de moi-même sous une nouvelle identité toute d'illusions et de certitudes. Bref j'étais convaincu non seulement d'avoir trouvé ma forme d'expression la plus accomplie, chose que j'avais tentée mille fois sans l'atteindre, mais encore d'exprimer mon être de façon totale. » (p. 139-140).

Tout ceci montre à quel point l'apprentissage culturel est possible car il ouvre la voie à la reconnaissance de l'autre. Grâce à la pédagogie interculturelle, l'étranger n'est plus le différent, mais il devient l'alter ego et donc le miroir de soi. C'est ce qu'on appelle la reconnaissance. La pédagogie interculturelle ouvre ainsi les portes à la reconnaissance d'autant plus que « Reconnaître l'autre dans sa culture, c'est donc le reconnaître dans son humanité. C'est aussi affirmer la sienne propre. Pour [les deux] protagonistes, le processus de reconnaissance ne peut être alors qu'un processus de transformation. Une épreuve au sens propre du mot, c'est-à-dire un passage au-delà de la violence. Autrement dit une reconnaissance qui […] modifie, à plus ou moins long terme, les identités et les cultures. Il s'agit d'une reconnaissance transformante. » (Audinet, 1999 : 36). La reconnaissance de l'autre serait alors une co-naissance sans cesse renouvelée qui transforme l'identité des individus. De ce fait, la pédagogie interculturelle est un processus grâce auquel on peut préparer les apprenants pour toute rencontre en temps réel. Il s'agit finalement d'une pédagogie à l'issue de laquelle les apprenants, par le biais de la littérature, abandonnent leur vision ethnocentrée en faveur d'une autre, allocentrée, qui réduirait la distance entre soi et l'autre et donc rapprocherait davantage les Hommes appelés à se rencontrer et à cohabiter ensemble dans un même espace malgré leur différence.

**Conclusion**

S'il faut conclure, soulignons qu'il ressort de cette analyse que Gaston-Paul Effa par le truchement de ses personnages Hilda et Valère, symboles de la diversité culturelle mondiale actuelle, propose dans son roman des attitudes à adopter pour une meilleure approche dans le contact de l'altérité. Ces attitudes, qui sont inhérentes à la pédagogie interculturelle, deviennent des démarches à enseigner aux apprenants de tous les horizons appelés à faire des rencontres inéluctablement dans un monde en mouvement et surtout marqué par le brassage culturel. Ces attitudes sont d'autant plus salutaires qu'elles préparent les esprits et forgent les mentalités pour réduire les crises identitaires qui constituent aujourd'hui de véritables risques de déstabilisation du monde comme l'avait prédit Sylvie Mesure[3]. Sans vouloir être une panacée dans la gestion de ces crises identitaires, la pédagogie interculturelle permet de transformer la différence en ressemblance, le lointain en proche, là-bas en ici… L'identité devient une construction permanente à travers les autres qui nous permettent de nous re-naître et de nous transformer pour une cohabitation avec l'altérité qui est une source d'enrichissements. En tout état de cause, comme le souligne AbdallahPretceille (2011 : 92), la pédagogie interculturelle permet aux apprenants de « penser la diversité et non la différence ».

**Bibliographie**

Abdallah-Pretceille, M. 1996. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.

AbdallahPretceille, M. 2011. « La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme ». *Lingvarvmarena*, Vol. 2, p. 91-101.

Amossy, R., Herscherg, P. A. 2005. *Stéréotypes et Clichés*. Paris: Armand Colin.

Barthoux, G. 2008. *L'école à l'épreuve des cultures*. Paris : Éditions PUF.

Bourdieu, P., Wacquant, L.J.D. 1992. *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris : Éditions du Seuil.

Clément, F., Girardin, A. 1997. *Enseigner aux élèves issus de l'immigration*. Paris : Nathan.

Effa, G.-P. 2007. *À la vitesse d'un baiser sur la peau*. Paris : Éditions Anne Carrière.

Hall, E. T. 1984. *Le langage silencieux*. Paris : Éditions du Seuil.

Ndinda, J. 2011. Migration et atopie ou l'impossible retour dans *L'impasse et La source de joie* de Daniel Biyaoula. In : *Exils et migrations postcoloniales*. Yaoundé : Ifrikiya, p.149-176.

Marsan, C. 2005. *Gérer les conflits de personnes, de management, d'organisation*. Paris : Dunod.

Pageaux, D.-H. 1994. *La littérature générale et comparée*. Paris: Armand Colin.

Weaver, G. 1993. Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress. In: *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth:Intercultural Press, p.137-167.

**Notes**

1. Dans son article « Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress », Weaver indique que le terme « choc culturel », inventé par Cora Dubois en 1951, apparaît dans la littérature interculturelle pour la première fois lorsque l'anthropologue Kalvero Oberg l'utilise pour décrire les problèmes d'ajustement des Américains qui travaillent dans des centres de santé au Brésil.

2. La notion d'« habitus » est primordiale en sociologie et en sciences humaines. Pour le sociologue Bourdieu (1992 : 26), il s'agit de « la grammaire générative des comportements. » Plus explicitement, il s'agit des habitudes culturelles ou encore des manières de penser et d'agir qui définissent l'appartenance sociale d'un individu et qui se fondent sur son éducation culturelle d'origine.

3. Elle affirme : « Les grandes causes de division de l'humanité et les principales sources de conflit seront culturelles », dans l'« Avant-propos », In : *Les identités culturelles*, sous la direction de Will Kymlicka et Sylvie Mesure, Paris, PUF, 2002, p.7.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

**Synergies Algérie n° 30** - 2022 p. 235-246

GERFLINT
ISSN 1958-5160
ISSN en ligne 2260-5029

# *Massinissa le berbère* de Marie-France Briselance : un roman au service de l'enseignement/apprentissage de l'Histoire

**Saad Ferah**
Université de Batna 2-Mustapha Ben Boulaid, Algérie
Laboratoire SELNOM, Université de Batna 2-Mustapha Ben Boulaid
s.ferah@univ-batna2.dz
https://orcid.org/0000-0003-2432-2752

Sous la direction d'Amel Maouchi,
Université des Frères Mentouri-Constantine 1, Algérie

Reçu le 30-03-2022/ Évalué le 03-05-2022 / Accepté le 30-08-2022

**Résumé**

*Massinissa le berbère* de Marie-France Briselance est un roman qui relate la biographie de cette figure numide. Le degré élevé de son historicité interpelle tout lecteur. C'est dans ce sens que nous avons entrepris une comparaison entre le contenu de ce roman et l'historiographie, afin de vérifier l'authenticité de son histoire, pour ensuite voir dans quelle mesure le roman historique peut contribuer à l'enseignement/apprentissage de l'Histoire.

**Mots-clés :** roman, historiographie, didactique, comparaison, Massinissa

**ماسينيسا البربري لماري فرانس بريزلانس: رواية في خدمة تعليم/تعلم التاريخ**

**ملخص**

ماسينيسا البربري لماري فرانس بريزلانس هي رواية تحكي سيرة هذه الشخصية من نوميديا القديمة. الدرجة العالية من التاريخية التي يحتويها ملفتة للانتباه. لهذا السبب أجرينا في الدراسة الحالية مقارنة بين محتويات هذه الرواية وما تم نقله في الأعمال التأريخية، من أجل التحقق من صحة ما ترويه، و من ثم النظر في تطبيق هذه الرواية في فن التعليم و التعلم.

**الكلمات المفتاحية :** الرواية – التأريخ – التعليمية – مقارنة – ماسينيسا

***Massinissa the Berber* by Marie-France Briselance : a novel at the service of teaching/learning history**

**Abstract**

*Massinissa the Berber* by Marie-France Briselance is a novel that tells the biography of this Numidian figure. The high degree of its historicity attracts the attention of any reader. This is why, in the present study, we undertook a comparison between

the contents of this novel and the historiography, in order to verify the authenticity of its story, to then examine the application of this novel in the teaching/learning of history.

**Keywords :** novel, historiography, didactic, comparison, Massinissa

**Introduction**

Au moment où l'on aborde l'ouvrage historiographique comme fournisseur de matière authentique, dans un cadre de savoir et de recherche, le roman historique, lui, ne se voit pas accordé le même traitement, du fait de sa nature littéraire fictive. Cependant, et paradoxalement, c'est justement cette nature qui permet au roman de jouir d'une liberté considérable et d'élargir son champ, au point de s'approprier d'autres domaines de la vie au fil du temps et tout au long de son développement (Robert, 1972 : 14 ; Pireyre, 2007 : 14).

Le roman, tout en s'épanouissant dans son univers fictionnel, frôle de ses tentacules les frontières du monde réel. Il y pénètre volontiers ; il l'explore, l'exploite et s'amuse à emprunter ses traits, à construire ou à démanteler ses éléments ; il entre et sort, tantôt par-ci, tantôt par-là. C'est la forme d'art la plus proche de la réalité. Toutefois, il est de son droit de conserver cette réalité ou de la déformer (Robert, 1972 : 15). Cette relation est encore plus manifeste dans le roman historique, lui qui puise directement dans ce qui doit être un fait réel rapporté par l'historiographie, incitant à se demander jusqu'à quel point il peut faire l'objet d'enseignement/apprentissage de l'Histoire.

L'illustration de notre propos peut se faire par le biais du roman *Massinissa le berbère* de Marie-France Briselance[1], dont le paratexte annonce déjà des pistes fort intéressantes à cerner : à commencer par l'indication générique de « roman », absente dans *certaines* éditions du roman, un aspect qui semble problématique, accentué par la présence de la liste des références bibliographiques sur lesquelles l'auteure s'est basée dans sa narration. Pourtant, une bibliographie ne se trouverait ordinairement que dans un travail d'ordre scientifique ou un ouvrage de recherche et de documentation. Ensuite, sur la quatrième de couverture de la première édition, le roman est ainsi présenté au lecteur :

> « *la fresque historique que nous offre Marie-France Briselance raconte ainsi la fantastique épopée de Massinissa…* ».

Il s'agit d'un énoncé qui laisserait croire au sérieux du contenu de ce roman. On y parle d'« historique » et de personnages réels, de Gaïa, d'Hannibal et de Scipion, d'une date et de lieux réels. L'introduction de la dernière édition de 2012 (voir la note n°1) ne fait pas moins allusion à la prétention d'offrir au lecteur

la réalité, où nous pouvons lire ceci : « l'auteur a choisi la forme romanesque pour tracer des portraits vivants de personnages historiques », ce qui laisse penser que ce genre littéraire – le roman – n'est ici qu'une forme d'expression choisie seulement pour sa vertu, celle de faire des textes pittoresques et animés, un moyen pour transmettre l'Histoire de ce roi numide.

Le récit s'ouvre sur une lettre écrite par le narrateur, Juba II, descendant de Massinissa, où il affirme que : « [cette] histoire que je suis parvenu à reconstituer (…) est la seule authentique » (Briselance, 2012 : 14). Ceci vient conforter la prétendue véracité du contenu.

Face à de tels indices, le lecteur non initié au thème abordé dans le roman, qu'il soit élève ou autre, aimerait s'assurer s'il pouvait « faire confiance », ou non, au texte qu'il a entre les mains, pour connaître l'Histoire en question, et de ce fait, prendre ce qu'il lit pour des faits historiques authentiques.

Le chercheur, quant à lui, voudrait savoir si une telle entreprise – c'est-à-dire la transmission d'un savoir historique par le biais du roman – serait possible.

De ce qui précède, deux questions s'imposent : pourrait-on lire *Massinissa le berbère* dans le but de s'informer sur ce personnage historique ou sur la période et les évènements qui ont marqué cette dernière ? Pourrions-nous utiliser ce roman comme outil didactique dans une classe d'Histoire ? Pour y répondre, nous procédons d'abord par comparaison entre les données historiographiques et le contenu du roman *Massinissa le berbère* afin de vérifier le degré d'authenticité de ce qu'il rapporte. L'application de la grille d'évaluation de la didacticienne Sarah Herz[2], que nous détaillerons *infra*, nous aidera amplement à confirmer ou infirmer l'hypothèse selon laquelle ce roman est efficace pour l'enseignement/apprentissage de l'Histoire.

### 1. Comparaison entre *Massinissa le berbère* et l'historiographie

La lecture d'ouvrages historiques spécialisés (cf. bibliographie) nous a permis de constater que le roman déborde, non seulement de notions d'Histoire, mais aussi d'éléments anthropologiques et culturels que nous restreindrons de cette étude au profit du volet historique, objet de notre recherche. La comparaison portera sur certains points que nous jugeons pertinents, à savoir : le temps, l'espace, les personnages et les évènements[3], tout en se limitant aux éléments les plus marquants dans le récit. Dans l'axe des « évènements » par exemple, nous n'examinerons que ceux qui sont assez importants quant au cours de l'Histoire, comme une guerre ou une autre action d'envergure.

Mais avant d'entamer la comparaison, il serait judicieux de clarifier le problème de l'existence parfois de plusieurs versions du même fait historique, ou encore la part de subjectivité que l'on trouve dans les interprétations qui lui ont été données en historiographie. Il s'agit là d'un point où l'historien se rapproche le plus du travail du romancier.

### 1.1. Les différentes versions de l'Histoire

Venant à la vérification des faits du récit, une question primordiale se pose : à quoi va-t-on les comparer vu que l'on rencontre parfois une divergence dans les points de vue autour de cette figure emblématique, et problématique, de Massinissa ?

Il convient de rappeler que l'Histoire, bien que science, elle aussi, ne peut avoir la même certitude que celle des sciences exactes, du fait de sa subjectivité (Lôpez, 1994 : 46). En effet, c'est en fonction de ses appartenances et ses convictions politiques ou encore son intention que l'historien laisse son empreinte subjective sur le résultat de sa recherche en Histoire. Cette dernière subit à chaque fois une *reconstruction* rendant la *vérité historique* inaccessible, sauf par des interprétations, comme l'avait expliqué les deux romanciers Adrien Bosc et Jean Mattern (2015).

Même celui qui a vécu l'évènement directement ne peut rapporter que ce qu'il a vu de son côté et de son point de vue[4]. La Vérité pourrait lui échapper. Cette réalité risquerait d'être encore plus difficile à atteindre lorsqu'un historien travaillera sur l'affaire plusieurs siècles après[5].

D'après certaines versions historiographiques, les actes de Massinissa furent jugés « cyniques », avare au pouvoir, quelqu'un qui use de tout pour atteindre ses objectifs, voire même qui sacrifie ses proches et les traditions de son peuple (Decret, Fantar, 1998 : 104). D'autres le voient plutôt comme une grande personnalité, dotée d'« *éminentes qualités morales* » (Kadra-Hadjadji, 2014 : 172).

De notre part et afin d'éviter toute démarche hasardeuse à la recherche de la version la plus plausible (Vanasse, 2005), et pour garantir une comparaison juste et pertinente, il fallait revenir à la source historiographique de laquelle Marie-France Brislelance a recueillis le plus d'informations pour écrire son roman. Elle dévoile cette piste à travers les notes bibliographiques de *Massinissa le berbère* : elle se réfère à l'*Histoire romaine* d'Appien[6], et précisément le livre des *Guerres puniques*. Dans ce qui suit, nous retrouvons l'explication de son choix :

C'est le Grec Polybe qui, le premier, a raconté l'histoire de Massinissa. (…).

Malheureusement, dans L'Histoire Générale de Polybe (…), la partie qui concerne la guerre de Massinissa est perdue. Par conséquent c'est à travers L'Histoire romaine de Tite-Live (…) qu'elle nous est parvenue (…).

> *Cependant, pour le dénouement du présent volume, c'est la version racontée par le Grec Alexandrin Appien (…) que j'ai suivie. Puisque je prêtais la plume à l'Africain Juba, la version pro-romaine de Tite-Live*[7] *ne pouvait convenir.* (2012 : 367).

Soulignons que la version d'Appien a été qualifiée de version des « vaincus » (Famerie, 1990). Ce qui fait d'elle une source idéale pour l'auteure de *Massinissa le berbère*, puisqu'elle répond favorablement à sa cause plaidée au début de l'œuvre, celle de défendre Massinissa et son peuple.

### 1.2. La comparaison

Dans les notes bibliographiques du roman, le lecteur remarquera facilement que M.-F. Briselance ne s'est pas limitée au récit d'Appien. L'auteure a aussi consulté d'autres livres, notamment *Histoire ancienne de l'Afrique du Nord* de Stéphane Gsell (1913-1929) et *Aux origines de la Berbérie, Massinissa ou les débuts de l'Histoire* de Gabriel Camps (1961). Or, le recours à ces différentes sources auxiliaires était surtout dans l'objectif de « *reconstituer la vie quotidienne des Numides* » (Briselance, 2012 : 367). C'est pourquoi, pour la vérification de nos hypothèses, nous nous sommes appuyé essentiellement sur *L'Histoire romaine* d'Appien, dans une traduction anglaise d'Horace White (1972).

S'insérant dans la même ambition de mesurer l'historicité de *Massinissa le berbère*, d'autres ouvrages historiographiques ont été consultés : *Histoire de l'Afrique septentrionale (Bérbérie)* de Mercier (1990), *L'Afrique du Nord dans l'Antiquité* de Decret et Fantar (1998) et *Massinissa le Grand Africain* de Kadra-Hadjadji (2014). Ce dernier nous a été particulièrement utile de par sa spécialisation dans la biographie de Massinissa.

#### 1.2.1. Le temps

L'histoire de *Massinissa le berbère* en elle-même ne contient pas de dates au sens habituel, telle que « Massinissa est né en 238 av. J.-C. », avec précision de la date du fait. Le roman objet de notre étude s'enchaîne plutôt au rythme d'un récit narré par un narrateur, un personnage de l'Antiquité, dont la manière de raconter nous a paru très proche de celle d'Appien, la source historique principale de ce roman (Briselance, 2012 : 367). L'auteure a dû imiter également la démarche de l'historien grec, qui consiste à dater un évènement par rapport à un autre.

Cet exemple montre clairement la démarche : dans son récit, Appien écrit : « Les Phéniciens ont fondé Carthage, en Afrique, cinquante années avant la capture de Troie » (notre traduction) (Appien, 1972 : 403). Appien situe historiquement le fondement de Carthage par rapport à la fameuse guerre de Troie. Dans *Massinissa le berbère*, le narrateur, dans une démarche similaire, ne manque pas de relier la chute de deux villes italiennes Syracuse et Capoue sous le joug de Rome. Il raconte la chute de Syracuse sans oublier de souligner que « *l'année suivante, Capoue tombait* » (p. 206). Le même procédé a été suivi pour marquer une alliance que le suffète carthaginois Asdrubal venait de nouer avec le roi numide Gaïa. Il s'est référé à un ancien pacte signé entre Gaïa et le prédécesseur d'Asdrubal, Amilcar Barca : « Le suffète de Carthage venait renouveler le traité que Gaïa avait conclu avec Amilcar Barca quelque dix-huit années plus tôt » (p. 74).

Le lecteur peut repérer dans le récit plusieurs déictiques révélateurs, comme les personnages (Massinissa, Syphax, Hannibal, etc.), les noms des lieux (Zama, Hippone, Carthage, Rome, etc.), les peuples (Numides, Romains, Gaulois, etc.) et les civilisations (carthaginoise, romaine, etc.), les évènements aussi (comme les guerres d'Hannibal en Europe), désignant tous la même époque et qu'il peut vérifier par une simple recherche et constitue ainsi une idée sur le cadre spatio-temporel dans lequel évolue le récit.

#### 1.2.2. L'espace

La comparaison a montré que tous les lieux cités dans le roman sont unanimement présents dans l'historiographie, comme Chullu, Sittifis, Cirta[8] en Numidie, Tunis et le port d'Utique à Carthage, Sicile en Italie et tant d'autres villes ou sites archéologiques. D'ailleurs, certains de ces lieux gardent jusqu'à aujourd'hui les mêmes appellations (Tunis, Sicile, Rome…). Ces espaces ont également les mêmes statuts qui sont présents dans l'historiographie, à l'exception de la ville de Zama, qui avait réellement existé, mais non en tant que capitale du royaume de Gaïa comme la désigne le roman, puisque le lieu où ce roi avait choisi de résider est inconnu des historiens (Decret, Fantart, 1999 : 103). Notons aussi qu'Appien a appelé la péninsule ibérique dans son ouvrage « Espagne ».

Il existe des espaces principaux, vu les évènements qui se sont déroulés en eux, comme Siga et Cirta, les deux capitales de Syphax, ou Rome, capitale de l'empire romain, ou encore la péninsule ibérique, scène de plusieurs confrontations entre le général carthaginois Hannibal et les Romains.

Il existe aussi des espaces secondaires cités dans le roman, comme la colline de Byrsa à Carthage (p. 97 du roman), où le héros faisait des promenades à cheval ; ou les villes numides côtières, « *Chullu, Hippone et Rusicade* » (p. 166 du roman), dont les noms étaient seulement cités lors des préparatifs préventifs militaires du héros.

### 1.2.3. Les personnages

L'analyse des personnages a porté sur ceux qui ont joué des rôles marquants durant le récit. Nous avons trouvé que ces personnages sont au nombre de quinze : Massinissa, Abougam, Gaïa, Isalcas (« Oezalcès » selon Kadra-Hadjadji (p. 77)), Capussa, Mazetul, Naravas, Sénifer, Sophonisbe, Asdrubal, Hannibal, Syphax, Vermina, Scipion et Juba II. Ce dernier ne joue pas un rôle direct dans l'histoire, même s'il est membre de la famille royale numide. C'est lui le narrateur, un narrateur extradiégétique, qui fut introduit dans la narration dès l'introduction du roman :

> *Ainsi s'exprime dans le livre de Marie-France Briselance le roi Juba 2, arrière-arrière-arrière-petit-fils de Massinissa, qui veut raconter la véritable histoire de son peuple à son fils Ptolémée*.

Parmi ces personnages, seul Abougam est absent dans l'historiographie consultée, ce qui nous laisse croire qu'il s'agit d'un personnage fictif, surtout avec sa nomenclature extravagante (de l'arabe أبوغم, « père de la tristesse »). D'après H. Kadra-Hadjadji (p. 80), Massinissa était accompagné de deux hommes après sa défaite contre Syphax, Abougam était l'un d'eux selon le roman.

La mère du héros, nommée Sénifer dans le roman, n'a pas elle aussi de nom dans l'historiographie. M.-F. Briselance, nous semble-t-il, l'a empruntée à « Senifere », ancienne déesse africaine (Decret, Fantar, 1999 : 263). À propos de ses « dons », effectivement, on la qualifiait de « prophétesse » (Kadra-Hadjadji, 2014 : 51).

Notons qu'on rencontre parfois dans les différentes sources une variation onomastique, telle que dans Asdrubal/Hasdrubal, Amilcar/Hamilcar, Giscon/Gisco, Massinissa/Masinissa, Sophonisbe/Sophonisba, ou, de façon plus prononcée, Gaïa/Gula (Mercier, 1888 : 34).

### 1.2.4. Les évènements

La comparaison a dévoilé la grande ressemblance entre les ouvrages historiques – essentiellement celui d'Appien – et le roman *Massinissa le berbère*. Même la façon de raconter est parfois identique. Nous avons découvert dans les documents consultés (cités, cf. *supra* la comparaison) énormément d'éléments présents également dans

le roman. En effectuant une grille, vingt-huit scènes jugées marquantes ont été mises à l'épreuve, dont deux se sont avérées fictives, ce qui nous fait un pourcentage de 92, 86 % d'authenticité[9].

Toutefois, cette évaluation ne prend pas en considération les moments où la romancière a apporté des modifications sur les évènements eux-mêmes, comme condenser une scène plus ou moins compliquée, ou donner une certaine interprétation subjective des faits. Cette dernière démarche avait justement été reprochée à Marie-France Briselance par l'historienne Sophie Bessis (Addé, 1990).

Ces modifications pourraient être entreprises par l'auteure à cause de la surcharge d'informations et d'évènements que le roman peut supporter. Elle a peut-être voulu réduire cet encombrement en résumant certains faits. Quant à l'interprétation, elle doit être de l'ordre de l'initiative avancée dans l'introduction du roman : écrire « la version des vaincus », une version « pro-numide », défendant les actes historiques de Massinissa.

Une grande partie du roman tourne autour de l'enfance de Massinissa, une période qui n'a pourtant pas été amplement couverte par les historiens. Appien ne mentionne que les fiançailles du jeune prince numide et son séjour à Carthage ; les autres détails sont méconnus par l'historiographie, et ce n'est qu'en 213 av. J.-C. que Massinissa fait sa première apparition dans l'Histoire, lors d'une bataille face à Syphax (Kadra-Hadjadji, 2014 : 52). La romancière a dû profiter de ce vide (la jeunesse méconnue de Massinissa) pour enrichir son récit et y apporter de la matière fictive.

Par exemple, au moment du retour de Massinissa de Carthage, le narrateur lui donne comme motif une prophétie de sa mère, Sénifer, qui poussa le prince à revenir rapidement à Zama auprès de son père malade (p. 148-156). L'auteure s'est servie donc d'une information historiographique (le statut de mère prophétesse) pour faire rentrer Massinissa dans le tumulte des conflits numides, intérieurs et extérieurs.

### 2. *Massinissa le berbère*, un instrument didactique ? Les critères de Herz

Arguant que la narration est le moyen naturel de transmission du savoir historique, des didacticiens plaident pour l'exploitation du roman historique comme un outil au service de l'enseignement/apprentissage (Lalagüe-Dulac, 2010). Un enrichissement des moyens pédagogiques auxquelles on pourrait recourir en classe pour deux raisons. D'une part, parce que le roman pourrait placer le lecteur « au cœur de l›histoire » (Hébert, Éthier, 2008) en l'aidant, grâce au style narratif, à stimuler son imaginaire en visualisant l'atmosphère dans laquelle vivaient les personnages historiques du roman, et donc éventuellement à mieux comprendre les évènements

et les décisions prises. Cette « mise en situation » faciliterait l'apprentissage et la mémorisation des faits. D'autre part, parce que l'aspect ludique du roman et le divertissement qu'il offre, c'est-à-dire le changement de manière d'enseigner par rapport à la méthode traditionnelle, pourraient capter l'attention des apprenants. *Un bon roman historique* pourrait également encourager les apprenants à approfondir le sujet traité et s'enquérir quant à l'histoire que leur roman raconte, donc vérifier son authenticité (Hébert, Éthier, 2008).

Dans une perspective d'exploitation du roman dans l'enseignement/apprentissage, la didacticienne Sarah Herz a suggéré un nombre de questions et de lignes directrices (Herz, 1981) permettant d'évaluer la qualité et l'efficacité d'un roman historique à être utilisé dans une classe d'Histoire, censé être une source fiable et pertinente.

Hébert et Éthier ont traduit ces questions et leur ont donnés le titre : « *Critères d'un bon roman historique* » (2008). À notre tour, nous avons repris ces descripteurs sous forme d'une grille afin de confirmer ou d'infirmer, après la comparaison effectuée, la fiabilité de *Massinissa le berbère* comme roman qui permet au lecteur de s'instruire sur l'Histoire de cette figure.

| | **Le critère** | **Est-il présent dans le roman ?** |
|---|---|---|
| 1 Cadre spatio-temporel | Le cadre temporel et spatial décrit par l'auteur a-t-il du sens ? | Oui. |
| | Les endroits ont-ils bel et bien existé ? | Oui. |
| | Les détails sont-ils réalistes ? | Oui. |
| | Les événements se situent-ils à une époque spécifique ? | Oui. |
| 2 Les personnages | Est-ce que ce sont des figures historiques connues ? | Oui. À l'exception de quelques-uns , comme Abougam. |
| | Appartiennent-ils à une période historique donnée ? | Oui. |
| | En quoi les personnages historiques ont-ils une importante pour le récit ? | Il s'agit des personnages principaux du récit (Massinissa, Syphax, Asdrubal, Scipion, etc.). |
| 3 Intrigue | Celle-ci [l'intrigue] appartient-elle à l'espace fictionnel ou factuel ? | L'intrigue appartient à l'espace factuel : la Numidie, Carthage, etc. |
| | L'intrigue est-elle associée à un événement historique ? | Oui. |
| | Les personnages historiques ont-ils un lien véritable avec l'événement couvert par le roman ? | Oui. |

| | Le critère | Est-il présent dans le roman ? |
|---|---|---|
| 4 Thème historique | L'ensemble des personnages, actions, événements s'insère-t-il bien dans la période couverte ? | Oui. |
| | En quoi le roman présente-t-il une vérité historique ? | Les évènements, les personnages et les espaces mentionnés dans *Massinissa le berbère* sont confirmés, dans la quasi-totalité des cas, par l'historiographie. |
| | Ne présente-t-il qu'une seule version des faits ? | Le roman présente dans l'introduction la version pro-romaine (l'antithèse), mais il se focalise et développe la version pro-numide. |
| | Pourquoi avoir privilégié cette version plutôt qu'une autre ? | Le héros du roman est un Numide. L'auteure prend son partie dès l'introduction. Le narrateur, depuis la page 9 jusqu'à la page 14, exprime son intention de prendre la défense du héros (Massinissa) et des siens, face à ceux qui les ont à tort méprisés. |
| | Quelle(s) condition(s) sociale(s) est(sont) décrite(s) dans le roman ? | Le roman peint les sociétés de l'époque : numide et carthaginoise essentiellement. On y trouve leurs habitudes, leurs mœurs et leur façon de vivre… (l'auteure a puisé ces données d'un travail bibliographique, mais aussi, nous semble-t-il, d'un rapprochement avec les sociétés algérienne et tunisienne d'aujourd'hui). |

**Tableau 1** : Application des descripteurs de Sarah Herz sur *Massinissa le berbère*

Des éléments de réponses recueillis, nous constatons que *Massinissa le berbère* répond assez positivement aux questions élaborées par Herz, ce qui fait donc de lui, selon ces lignes directrices, un roman historique *efficace*, « *a good historical novel* » (Herz, 1981), convenable à être proposé à celui qui voudrait apprendre/ enseigner l'Histoire de Massinissa, de la Numidie, ou celle de l'époque historique et des évènements de la Méditerranée antique traités dans ce récit.

**Conclusion**

Les résultats obtenus de la comparaison entreprise entre le récit de *Massinissa le berbère* et l'historiographie, à savoir *L'Histoire romaine* d'Appien (1972) et *Massinissa le Grand Africain* de Houaria-Kadra Hadjadji (2014), axée sur le temps, l'espace, les personnages et les évènements, a révélé un taux élevé d'authenticité

quant à l'historicité du roman. Les descripteurs de la grille de Herz appliqués au roman sont favorables pour son exploitation en classe. Toutefois, il ne faut pas manquer d'attirer l'attention des apprenants sur le fait qu'il s'agit d'un roman, un texte littéraire de nature fictive, où l'imaginaire constitue un élément essentiel. Il est des moments où l'auteure de *Massinissa le berbère* a apporté des modifications à certains évènements historiques et s'est permise de donner des interprétations subjectives ou encore créer des scènes fictives. Ce caractère « *romanesque et excessif* » du roman a le mérite de développer l'esprit critique des lecteurs *innocents*, pour en faire des lecteurs *avertis* comme le souligne si bien Marie-Hélène Boblet (2008).

**Bibliographie**


Addé, N. 1990. « Massinissa : une liberté chèrement payée ». *Jeune Afrique*, n°1547, p. 65-66.

Appian. [1972]. *Roman History*. Translated by White, H. London : William Heinemann LTD.

Boblet, M.-H. 2008. « Roman historique et vérité romanesque : *Les Bienveillantes* de Jonathan Littel ». *Romanesques*, p. 221-240.

Bosc, A., Mattern, J. 2015. Du réel à la fiction : dialogue autour du roman documentaire. [En ligne] : https://www.youtube.com/watch?v=O6sEEGBgwuE [consulté le 02 mars 2018].

Briselance, M.-F. 2012. *Massinissa le berbère*. Béjaïa : Talantikit.

Camps, G. 1961. *Aux origines de la Berbérie, Massinissa ou les débuts de l'Histoire*. Alger : Imprimerie officielle.

Decret, F., Fantar, M. 1998. [1982]. *L'Afrique du Nord dans l'Antiquité*, Paris : Payot & Rivages.

Famerie, E. 1990. « Appien, ses traducteurs Français et Marx ». *Acta Classica*, n°26, p. 91-99.

Gsell, S. 1913-1929. *Histoire ancienne de l'Afrique du Nord*. Paris : Hachette.

Guissard, L. 1990. *Roman et Histoire*. Bruxelles : Académie Royale de Langue et de Littérature Françaises de Belgique.

Hébert, A., Éthier, M.-A. 2009. « Le roman historique comme instrument didactique », *Québec français*, n° 154, p. 127-129.

Herz, S. K. 1981. « Using Historical Fiction in the History Classroom », *Curriculum Unit*, n° 81.

Kadra-Hadjadji, H. 2014. *Massinissa le Grand Africain*, Alger : Casbah.

Lalagüe-Dulac, S. 2010. « Le retour du récit historique à l'école primaire : politiques éducatives et pratiques courantes ». Gérone : Congrès International de Didactiques, n°148.

López, A. 1994. « Histoire et roman historique ». *América*, n°14, p. 41-61.

Mercier, E. 1990. *Histoire de l'Afrique septentrionale (Bérbérie)*. Paris : Ernest Leroux Éditeur.

Pireyre, E. 2007. *Fictions documentaires*, in *Devenirs du roman*, Paris : Editions Naïve.

Robert, M. 1972. *Roman des origines et origines du roman*, Paris : Bernard Grasset.

Vanasse, A. 2005. « Biographie romancée ou roman biographique ? », *Québec français*, n°138, p. 31-33.

**Notes**

1. Marie-France Briselance, romancière, essayiste et scénariste française, a écrit ou coécrit nombre de documentaires et d'ouvrages historiques, dont *Histoire de l'Afrique* (1988) et *L'Histoire de 1871 à 1971* (1972) avec l'historien Marc Ferro, ainsi que *Le Personnage, de la «Grande» Histoire à la fiction* (2013) avec Jean-Claude Morin. *Massinissa le berbère*, son troisième roman, a été publié premièrement chez La Table Ronde à Paris en 1990, pour connaître ensuite plusieurs rééditions : Marinoor Noureddine Benferhat à Alger en 1990, Cérès à Tunis en 1994, Espace-Libre à Alger en 2009, et enfin Talantikit à Béjaïa en 2012, qui a réimprimé le roman à plusieurs reprises. L'œuvre a aussi été traduite en arabe (اسيانيسام) et fut publiée par ENAG à Alger en 2007.

2. Sarah K. Herz (1931-2015) était une enseignante d'anglais aux États-Unis. Spécialisée dans la littérature jeune adulte (YAL).

3. Les axes de cette comparaison sont inspirés du travail de René Gauthier : Gauthier, R. 1991. « Comparaison roman/film », *Québec français*, n° 82, p. 64-69.

4. Cf. L'Histoire c'est moi, 555 versions de l'histoire suisse, 1939-1945. [En ligne] : http://www.archimob.ch/f/ausstellung.html [consulté le 04 mars 2018]. Le titre de cette exposition est très significatif et illustre bien ce qui a été développé.

5. López Amadeo nous rappelle toutefois que « *le savoir en histoire ne peut pas être confondu avec une reconstruction imaginaire du passé. La démarche de l'historien est sous-tendue par la même exigence de rigueur rationnelle que celle des autres chercheurs* » (1994).

6. Historien grec né en Alexandrie. Il a survécu environ de 95 jusqu'à 165 apr. J.-C.

7. M.-F. Briselance faisait certainement allusion à la version de Tite-Live lorsqu'elle a écrit dans l'introduction du roman, empruntant la fameuse expression de Brasillach Robert : « *L'histoire officielle fut écrite par les vainqueurs, une histoire falsifiée pour justifier leurs exactions et humilier les vaincus* ».

8. Successivement aujourd'hui : Collo, Sétif et Constantine.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

**Synergies Algérie n° 30 / 2022**

# De la critique génétique à la créolisation : recherches littéraires

**Synergies Algérie n° 30** - 2022 p. 249-262

GERFLINT
ISSN 1958-5160
ISSN en ligne 2260-5029

# La critique génétique flaubertienne : vers une lecture approfondie de la genèse et la réception du roman *Madame Bovary*

**Nadia Mahi**
Doctorante, Université de Saida, Algérie
mahinadiana@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0558-0473

Sous la direction de Mohammed Yacine Meskine,
Université de Saida, Algérie

Reçu le 16-11-2021 / Évalué le 15-01-2022 / Accepté le 30-04-2022

**Résumé**

Avec l'émergence de la notion moderne du statut du romancier qui se généralise au XIX[e] siècle et la valorisation du génie, beaucoup d'auteurs ont commencé à conserver toutes traces qui témoignent de près ou de loin de leur activité scripturale. Gustave Flaubert, fidèle à son tempérament, en a fait une obsession au point d'endosser malgré lui, le rôle d'archiviste. C'est ce qui explique l'engouement de la critique génétique pour tout ce qui est en rapport avec la genèse de l'œuvre romanesque de l'auteur. En effet, depuis la fin des années 1970, Raymonde Debray Genette a mis en place une équipe de chercheurs, qui consacrent leurs principales investigations sur les manuscrits, brouillons, correspondances, carnets de notes, carnets de voyage, carnets de travail, fiches de lecture, écrits de jeunesse de Flaubert. Il y a eu beaucoup de publications qui retracent le parcours complet de la genèse rédactionnelle de l'œuvre romanesque de Gustave Flaubert. Dans cette perspective, cet article se base sur les résultats des études génétiques effectuées ces quarante dernières années sur le roman *Madame Bovary* pour proposer une lecture approfondie de la genèse et de la réception de ce chef-d'œuvre de la littérature française.

**Mots-clés :** critique génétique, Gustave Flaubert, *Madame Bovary*, genèse, réception, correspondance

**النقد الجيني لفلوبيرتيان : نحو قراءة متعمقة لنشأة واستقبال رواية مدام بوفاري**

**ملخص**

مع ظهور المفهوم الحديث لمكانة الروائي الذي انتشر في القرن التاسع عشر وتقدير العبقرية. بدأ العديد من المؤلفين في الاحتفاظ بكل الاثار التي تشهد بشكل مباشر او غير مباشر على نشاطهم الكتابي. غوستاف فلوبير، وفيا لطبعه، اصبح مهووس بالاحتفاظ بكل شيء له علاقة من بعيد او قريب بكتاباته لدرجة تولي على الرغم من نفسه على دور امين المحفوظات. وهذا يفسر حماسة النقد الجيني لكل ما له علاقة بتكوين العمل الروائي للمؤلف. في الواقع، منذ نهاية عام 1970، ريموند دبراي جينات انشات فريقا من الباحثين يكرسون تحقيقاتهم الرئيسية حول المخطوطات والمسودات والمراسلات والدفاتر و دفاتر السفر و دفاتر العمل و كتابات شبابية لفلوبير. كان هناك العديد من المنشورات التي تعيد تتبع المسار الكامل للنص التحريري لرواية الكاتب. من هذا المنظور، يعتمد

هذا المقال على نتائج الدراسات الجينية التي اجريت علي مدى الثلاثين عاما الماضية على رواية مدام بوفاري لتقديم قراءة متعمقة لنشأة و استقبال هذه التحفة من الأدب الفرنسي.

**الكلمات المفتاحية :** النقد الجيني،غوستاف فلوبير، مدام بوفاري، التكوين ، الاستقبال ،المراسلات.

**Flaubertian genetic criticism : Toward an in-deth reading of the genesis and reception of the novel Madame Bovary**

**Abstract**

Withe the emergence of modern notion of the statut of the novelist which spread in the 19th century and the valuation of genius. Many authors have begun to keep all traces which bear witness directly or indirectly to their scriptural activity. Gustave Flaubert, true to this temperament, obsessed with it to the point of taking on the role of archivist in spite of himself. This explains the enthusiasme of genetic criticism for everything that has to do with the genesis of the author's fictional work. Ideed, since the end of the year 1970, Raymonde Debray Genette has set up a team of researchers which devotes its main investigations to manuscripts, drafts, correspondence, notebooks, travel netbooks, work notebooks, reading sheets, Writings of Flaubert's youth, there have been many publications which retrace the complete course of the script and editorial genesis of Gustave Flaubert's novelistic work. In this perspective, this article is based on an account of the genetic studies carried out over the last thirty years on the novel Madame Bovary to offer an in-depth reading of the genesis and reception of this masterpiece of french littérature.

**Keywords :** genetic critic, Gustave Flaubert, Madame Bovary, genesis, reception, correspondence

**Introduction**

Contrairement aux écrivains romantiques qui croyaient en l'inspiration, Gustave Flaubert parlait de l'écriture en termes techniques. Dans une lettre datant du 26 avril 1853, il écrivait à Louise Colet : « Jamais je ne jette aucun papier, c'est de ma part une manie ». Pour ce romancier du XIX$^{e}$ siècle, les manuscrits valent donc comme des pièces justificatives de son laborieux travail d'écriture. Il y exprimait souvent sa lenteur d'exécution et témoignait de sa conception vis-à-vis d'un style qui devait se conquérir mot à mot. Le terme de mécanique est assez révélateur d'une poétique qui s'oppose largement à l'inspiration romantique comme il l'écrivait à Louise Colet : « Quand mon roman sera fini, dans un an, je t'apporterais mon manuscrit complet, tu verras par quelle mécanique compliquée j'arrive à faire une phrase. » (Flaubert : 1852). Cette caractéristique fait que chez ce romancier, la critique génétique a trouvé un terrain favorable pour ses différentes investigations, dans la mesure où la conservation et la richesse des documents de genèses flaubertiens offrent un parcours complet de la genèse rédactionnelle de ses œuvres romanesques. Quelle lecture apporte la critique génétique à la genèse et à la

réception du roman Madame Bovary ? Tout au long de cet article, nous répondrons à cette question, en nous basant essentiellement sur les résultats des études génétiques réalisées ces quarante dernières années par l'équipe Flaubert.

## La critique génétique flaubertienne

La critique génétique flaubertienne, dont la confusion avec la biologie est évidemment écartée, se compose d'une équipe qui a été mise en place pour la première fois en 1978, par Raymonde Debray Genette. Elle a été ensuite coordonnée par Jacques Neefs et reprise par Anne Herschberg Pierrot de 2006 à 2013. De nos jours, elle est entre les mains de Florence Pellegriniet et Pierre-Marc de Biasi. Pour ces généticiens de la littérature, l'étude de ce qu'ils appellent la genèse des œuvres flaubertiennes n'a aucunement l'ambition d'ajouter une nouvelle discipline critique, mais il est question d'appliquer des méthodes puisées dans la théorie littéraire pour leurs études des avant-textes afin de confirmer ou de contester profondément leur validité comme l'écrit la créatrice de l'équipe Flaubert :

> *La critique génétique n'est pas seulement une démarche préalable à une démarche critique « classique » qui resterait centrée sur le texte, le double objectif du généticien consistant seulement à rendre techniquement lisible et analysable l'antérieur-du-texte, son évolution, son travail interne jusqu'à sa forme définitive et à reconstruire la logique de cette genèse. Il faut aller au-delà de l'objectif d'un projet prenant son sens dans le cadre du texte et de son auteur* (Genette, 1988 :65).

De nos jours, deux tendances se dessinent dans les travaux génétiques sur Flaubert. Nous avons d'une part, une orientation plus directement génétique qui prend pour objet principal les documents de genèse et s'attache à déchiffrer, classer et à étudier les manuscrits de travail comme les notes d'idées ou d'enquêtes, les notes de lectures, les scénarios, les brouillons, les mises au net corrigées, les manuscrits dits définitifs, les copies des copistes quand elles existent et d'un autre côté, nous avons une orientation dite à composante génétique, qui a pour objet l'édition et/ou l'étude du texte flaubertien, mais s'appuie sur les documents de genèse pour l'interpréter. Il y a en fait des gradations entre ces deux orientations, et cela contribue à la richesse et à l'inventivité critique de la génétique flaubertienne (Herschberg Pierrot, 2008).

## La genèse de *Madame Bovary*

Avec le roman *Madame Bovary*, Flaubert avait l'ambition de fondre le sujet, en l'occurrence les évènements narratifs, dans l'intensité de la prose qui devait se tenir comme il l'écrivait : « droite d'un bout à l'autre. » (Flaubert, 1853). Le livre sur

rien se traduirait ainsi, dans l'élaboration du sujet qui doit être l'effet esthétique des phrases et des paragraphes qui doivent demeurer en avant de l'invention. Ainsi, l'histoire du roman est intimement organisée en une forme pour que la présence à l'imaginaire devienne plénitude de la prose à l'œuvre (Neefs, 2016). Néanmoins, même si l'histoire du roman *Madame Bovary* est secondaire dans la mesure où elle est au service de l'art, sa conception a tout de même fait l'objet de plusieurs investigations puisqu'elle n'est pas tout droit sortie de l'imaginaire de l'auteur, comme le confirment les travaux génétiques de Claudine Gothot-Mersch, sa thèse de doctorat notamment, soutenue en 1963, et qui porte principalement sur la genèse du roman *Madame Bovary*. Selon Gothot-Mersch, le roman *Madame Bovary* a commencé par une critique faite en 1849 par les amis de Gustave Flaubert : Maxime Du Camp et Louis Bouillet à la lecture du premier manuscrit de *La tentation de Saint-Antoine*. En effet, dans ses *Souvenirs littéraires*, publiés en 1882, soit deux ans après la mort de Flaubert, Maxime Du camp raconte que Louis Bouillet avait reproché à Flaubert son exotisme et ses grandes envolées lyriques. Pour Bouillet, Flaubert s'éloignait de ce qui comptait vraiment en littérature. Il lui conseilla dès lors d'opter pour des sujets qui se rapprocheraient beaucoup plus de la réalité contemporaine du XIX$^{e}$ siècle. Il lui recommande même de prendre exemple sur Balzac : « Prends un sujet terre à terre, un de ces incidents dont la vie bourgeoise est pleine, quelque chose comme La Cousine Bette, comme Le Cousin Pons, de Balzac » (Ajac, 1986 :5). Selon le récit de Maxime Du Camp, Louis Bouillet serait même allé plus loin en suggérant à Flaubert de s'inspirer de l'affaire Eugène Delamare, surnommé Delaunay dans les correspondances entre Flaubert et ses proches, un fait divers qui avait comme principal acteur un officier de santé qui épouse en seconde noce Delphine Couturier, une jeune femme assez exaltée qui, après leur mariage, le trompe, contracte plusieurs dettes et finit par se suicider : « Pourquoi n'écrirais-tu pas l'histoire de Delaunay ? », selon Maxime Du Camp, Flaubert redressa la tête, et avec joie, s'écria : « Quelle idée ! » (Ajac, 1986 :6). Toutefois, les déclarations de Maxime Du Camp restent suspectes dans la mesure où elles ont fait à plusieurs reprises l'objet de plusieurs contestations notamment par René Herval et Bernard Ajac. Ce dernier a écrit dans l'introduction du roman *Madame Bovary* : « La prudence s'impose quant aux assertions de Du Camp » (Ajac, 1986 :7) alors qu'avant lui, René Herval a complétement démenti les déclarations de Maxime Du Camp en prouvant que cette anecdote n'a jamais eu lieu. (Herval, 1955). Par ailleurs, il y a d'autres faits divers qui ont pu inspirer la trame du récit de *Madame Bovary*. Plusieurs autres pistes ont été puisées par les généticiens dont les plus probables ont été l'affaire Loursel et l'affaire Lafarge (Gothot-Mersch, 2014 :253). La première affaire, qui s'est déroulée en avril 1844 en Normandie, concerne le meurtre d'une femme et de sa bonne à l'arsenic. Le procès, qui

accusait le mari, un pharmacien, a démontré que le motif du meurtre était une relation extraconjugale que le mari entretenait avec une certaine Mademoiselle de Bovery. Les points communs comme le pharmacien, qui nous rappelle le personnage d'Homais, ou l'arsenic, le poison qui servira au suicide de l'héroïne ou encore la ressemblance des patronymes sont assez évidents à déceler. Il y a un autre point qui renforcera l'argumentation de Gothot-Mersch, puisque l'avocat qui a défendu au procès Mademoiselle de Bovery était Maitre Sénart, le même avocat que choisira Flaubert, le 31 janvier 1857 pour le défendre au tribunal correctionnel de Paris. Quant à l'affaire Lafarge, elle concerne une certaine Marie Lafarge, de son nom de jeune fille Marie Capelle. Cette dernière a été reconnue en 1840, coupable du meurtre par poison de son mari, qui se prénommait Charles, comme l'époux d'Emma Bovary. De plus, dans les premiers brouillons du roman rédigé en septembre 1851, Gustave Flaubert avait tout d'abord donné à son héroïne, le prénom de Marie. (Pommier, 1967). Par ailleurs, dans une lettre adressée au romancier, Louise Colet lui conseilla de lire les mémoires de Marie Lafarge. Il lui répondit, dans une lettre datant du 3 mars 1852, qu'il craignait que cette affaire d'empoisonneuse ne l'influence de trop : « Je suis presque fâché que tu m'aies conseillé de lire les Mémoires de Mme Lafarge car je vais probablement suivre ton avis. » (Flaubert, 1852). Claudine Gothot Mersch remonte plus loin dans l'histoire, en proposant également l'influence d'une marquise qui vécut au XVII$^{e}$ siècle. Il s'agit de la marquise de Brinvilliers qui fut condamnée à mort par pendaison pour avoir empoisonné plusieurs victimes. L'histoire de cette empoisonneuse a été mentionnée dans une lettre de la célèbre épistolaire de l'époque Madame de Sévigné. En effet, dans une de ses lettres destinée à sa fille et datant du 17 juillet 1676, Madame De Sévigné écrivait : « Enfin, c'en est fait, la Brinvilliers est en l'air ». Pour la généticienne, il est donc tout à fait probable que Gustave Flaubert a voulu rendre hommage à Madame De Sévigné, en créant lui-même un personnage d'empoisonneuse, même si Emma s'empoisonnera elle-même à l'arsenic. Mais si les femmes empoisonneuses semblent passionner Flaubert, ce qui compte le plus pour lui, c'est le style. Alors, pourquoi a-t-il choisi un thème aussi sulfureux que celui de l'adultère ?

**L'adultère est un prétexte de gloire**

Gustave Flaubert n'est sûrement pas le premier romancier à opter pour le thème de l'adultère étant donné que ce sujet fait partie des thèmes majeurs de la littérature française, et ce depuis des siècles. Mais ce qui est étonnant, c'est la période durant laquelle Flaubert a rédigé et publié le roman *Madame Bovary,* soit près de cinq années de septembre 1851 à octobre 1856. Cette période correspond en France à l'empire autoritaire de Napoléon III, un régime qui reposait essentiellement sur

l'autorité de l'Église. Or, nous savons que le roman de Flaubert est non seulement une critique contre la bourgeoisie provençale mais sur bien des égards, l'auteur attaque ouvertement l'Église catholique. Avec un tel roman, Flaubert ne pouvait sûrement pas échapper à une poursuite judiciaire, d'autant plus qu'il acceptait difficilement les coupures que lui suggéraient ses éditeurs Maxime Du Camp et Léon Laurent-Pichat. Nous supposons que l'auteur de *Madame Bovary* était tout à fait conscient du risque qu'il encourait avec la publication d'une telle histoire. Nous pensons que ses choix de sujet particulièrement en ce qui concerne l'adultère, ont été prémédités afin de provoquer un scandale. Il fallait que la presse en parle. C'était, pour Flaubert, un moyen qui allait pousser les gens à lire son feuilleton dans la *Revue de Paris* et découvrir par la suite son nouveau projet d'écriture. Mais ce scandale se scindera très vite par un procès.

**Le procès de *Madame Bovary***

Au milieu du XIX$^{e}$ siècle, les romans étaient généralement publiés dans la presse sous forme de feuilleton, avant de paraitre en volume. *Madame Bovary*, ne fait pas exception : le roman fut publié sous forme pré-originale en six livraisons dans la *Revue de Paris*. Craignant la censure impériale, les éditeurs de Flaubert, Léon Laurent-Pichat et Maxime Du camp, voulaient effectuer certaines suppressions dans des passages jugés trop choquants, comme les pages qui décrivent la scène du fiacre ou les scènes extrêmement réalistes comme l'opération du pied bot et l'agonie d'Emma. Mais le romancier qui voulait conserver l'intégrité de son texte refusait la moindre coupure. Après plusieurs conflits éditoriaux, Flaubert qui avait à l'esprit la publication intégrale de *Madame Bovary* en livre, se résigne et accepte d'alléger quelques passages. Ces éditeurs devaient en retour, s'engager à publier des communiqués qui expliqueraient aux lecteurs les changements effectués. Toutefois, et malgré ces coercitions, les services de la censure impériale se penchèrent sur le texte et la publication de *Madame Bovary* en volume fut interrompue. Des poursuites judiciaires furent engagées et le roman fut accusé, le 31 janvier 1857, de délit d'outrage à la morale publique et religieuse et aux bonnes mœurs au tribunal correctionnel de Paris qui accusaient Gustave Flaubert, son éditeur Léon Laurent-Pichat et l'imprimeur Auguste-Alexis Pillet (Bigeast, 2015). Lors du procès, le procureur impérial Pierre Ernest Pinard a commencé par résumer l'intrigue du roman *Madame Bovary*. Il cita par la suite des passages incriminants le roman du point de vue de la morale publique puis de la morale religieuse : « Voilà un portrait, Messieurs, comme sait les faire M. Flaubert » (Hôte, 1873). Dans son réquisitoire, Maitre Pinard dénonça les tableaux lascifs du roman et les insultes faites à la religion, notamment les images voluptueuses mêlées aux

choses sacrées. Le procureur mit particulièrement en cause le réalisme de l'œuvre, considéré selon lui, comme un principe vulgaire, amoral, matérialiste, choquant et impudique. C'est ainsi que pendant une heure et demie, le substitut du procureur a démontré en quoi les lecteurs ressentent à la lecture du roman *Madame Bovary*, une forme d'érotisme même s'il n'y a aucune phrase dans le texte de Flaubert qui puisse être mise en accusation. Mais l'issue du procès fut positive et ce en grande partie grâce aux compétences de Maître Sénart, l'avocat de Flaubert. Ce dernier a eu le génie de comprendre les diverses interprétations que pouvait susciter la lecture de *Madame Bovary* et finit par convaincre Flaubert de monter une défense qui va à l'encontre de ses idéaux. Maitre Sénart, dont la plaidoirie durera près de quatre heures et demie, fera appel à des arguments pour le moins inattendus comme la respectabilité bourgeoise et littéraire, la moralité de l'œuvre ou encore l'appui et le soutien d'auteurs lyriques comme Alphonse de Lamartine. Cette orientation du procès autour de la moralité, et surtout, des intentions de Flaubert attristent ce dernier qui écrivit dans une lettre destinée à Louise Pradier : « Quoi écrire qui soit plus inoffensif que ma pauvre Bovary trainée par les cheveux comme une catin en pleine police correctionnelle ? » (Flaubert, 1857). Selon ses lettres, Flaubert aurait aimé assister au cours de son procès au jugement critique de la dimension esthétique de son œuvre comme l'a si bien compris Charles Baudelaire dans sa recension du roman *Madame Bovary*, rédigée à la sortie de son propre procès sur *Les fleurs du mal* :

> *Maitre Sénart n'est pas dupe ; il est bien conscient que le principal intérêt du roman qu'il défend repose, aux yeux de son auteur, sur cette question esthétique. Par contre, s'en tenir à cette dimension, et éviter ainsi d'attaquer les propositions du réquisitoire, c'était aller à l'encontre des procédures usuelles en matière de défense. C'était laisser sans réponse les attaques contre lesquelles il fallait défendre Flaubert* » (Baudelaire, 1857 :105).

**Le choc des expertises**

Après l'acquittement de Flaubert, la dissonance liée au procès lui assura une publicité considérable. *Madame Bovary* fut le 15 avril 1857 publié en volume chez Michel Levy. Le roman deviendra un succès de librairie et cette célébrité mettra le romancier à l'abri d'éventuelle poursuite judiciaire. Mais en acquittant le roman de Flaubert, les jurys l'ont soigneusement confié au jugement de la critique littéraire de la seconde moitié du XIX$^{e}$ siècle. Sainte-Beuve, considéré à l'époque comme le juge suprême de la République des lettres, affirme dans son article publié le 4 mai 1857 dans le journal « Le moniteur » que :

*L'ouvrage de Madame Bovary en tout, porte bien le cachet de l'heure où il a paru. Commencé, dit-on, depuis plusieurs années, il vient à point en ce moment. C'est bien le livre à lire en sortant d'entendre le dialogue net et acéré d'une comédie d'Alexandre Dumas fils, ou d'applaudir les Faux Bonhommes, entre deux articles de Taine. Car en bien des endroits et sous des formes diverses, je crois reconnaitre des signes littéraires nouveaux : science, esprit d'observation, maturité, force, un peu de dureté. Ce sont les caractères que semblent affecter les chefs de file des générations nouvelles* » (Sainte-Beuve, 1857).

Cet article de Sainte-Beuve suscita une vive réaction de la part des critiques professionnels et même amateurs qui ont pris des positions vis-à-vis de l'œuvre de Flaubert. C'est pour cette raison que nous distinguons, dans la seconde moitié du XIX$^{e}$ siècle, deux catégories de critiques : ceux qui resteront insensibles à la nouveauté de l'œuvre, et ceux que Flaubert appellera lui-même les « bovarystes » (Flaubert, 1857). En effet, la réception du roman *Madame Bovary* a constitué un moment clé dans le changement de paradigme qui s'est opéré dans la seconde moitié du XIX$^{e}$ siècle parce que cette œuvre nous fait assister à la confrontation de deux visions de la littérature : une vision classique, qui défend la tradition et une vision moderne, qui accueille la nouveauté. Mais elle nous permet également de voir s'affronter deux tendances critiques : une tendance normative, la critique qui juge et une tendance que l'on pourrait qualifier de positive, dans la mesure où c'est une critique qui décrit (Girardin, 2014 :176). Ainsi, et pour mieux comprendre l'innovation qu'a apportée le roman *Madame Bovary* à la critique littéraire de la seconde moitié du XIX$^{e}$ siècle, il nous a semblé essentiel de revenir sur les fondements de cette critique dite normative et qui, à l'ère du réalisme, jugeait une œuvre selon trois critères, à savoir l'influence de Balzac, la dimension morale de la fable et l'inscription des auteurs en l'occurrence Flaubert au sein de l'école réaliste (Girardin, 2014 :181). Dans la première moitié du XIX$^{e}$ siècle, la critique était considérée comme une science de la vie littéraire. En jugeant une œuvre, le critique s'intéressait davantage à l'homme qu'à l'auteur, c'est-à-dire que de leur point de vue, à ce qui a rendu possible ce dernier. Leur méthode visait à confondre le *Je* énonciatif du texte avec l'éducation, le milieu et la moralité de l'homme qui l'a créé. En d'autres termes, avec le *Je* de l'auteur : « La littérature, la production littéraire, n'est point distincte ou du moins séparable du reste de l'homme et de l'organisation » (Sainte-Beuve, 1857). Avec une telle vision de la littérature, nous comprenons la déception de Sainte-Beuve face à une œuvre aussi impersonnelle que *Madame Bovary*. Pourtant, il jugea positivement l'ensemble du roman qui selon lui, est : « Un livre ; composé, médité, où tout se tient, où rien n'est laissé au hasard de la plume » (Sainte-Beuve, 1857). Mais, ce critique regretta le fait qu'aucun

personnage n'a été soigné par son auteur à d'autre fin que pour être décrit en toute précision et crudité ; « aucun n'a été ménagé comme on ménage un ami » (Sainte-Beuve, 1857). Ainsi, Sainte-Beuve était déçu parce qu'il n'est pas parvenu à identifier, au sein du roman *Madame Bovary*, la caution morale propre à consoler un lecteur mis à l'épreuve. Pour ce critique, Flaubert s'est absenté de son roman. Ce jugement de Sainte-Beuve provoqua une véritable critique de la critique littéraire. D'ailleurs, plusieurs généticiens littéraires, à l'image d'Yvan Leclerc, considèrent l'article de Sainte-Beuve comme un tournant décisif dans la réception et le succès du roman *Madame Bovary* (Leclerc, 2012) car après la publication de cet article, plusieurs auteurs et critiques littéraires ont tenté de juger à leur tour ce premier roman de Flaubert. Parmi eux, nous citons le poète français Charles Baudelaire, qui fut l'un des premiers à réagir. Il rédigea, le 18 octobre 1857, un article dans lequel il s'en prend implicitement à Sainte-Beuve, en raillant les commentateurs qui ont cherché dans le roman, l'auteur :

> *Plusieurs critiques avaient dit : cette œuvre, vraiment belle par la minutie et la vivacité des descriptions, ne contient pas un seul personnage proverbial et légendaire, chargé d'expliquer la fable et de diriger l'intelligence du lecteur ? En d'autres termes, où est le réquisitoire ?* (Philippot, 2006 :171).

Pour Charles Baudelaire, une véritable œuvre d'art n'a pas besoin de réquisitoire étant donné que l'œuvre en elle-même suffit à toutes les postulations de la morale, et c'est au lecteur de tirer les conclusions de la conclusion. Pour Gustave Merlet, la nouveauté de *Madame Bovary* témoigne du vieillissement de la vision de ses commentateurs vis-à-vis d'une œuvre romanesque :

> *L'art d'écrire se ramène à la peinture. La plume est un pinceau destiné à reproduire toutes les combinaisons plastiques de la vie. Le monde moral n'offrant à l'imitation ni la figure ni la couleur, l'imagination, qui n'a pas charge d'âme, doit se renfermer dans le monde physique, comme dans un immense atelier, peuplé de modèles qui tous ont la même valeur à ses yeux car se serait infliger un blâme au Créateur que de repousser ou de corriger telle ou telle de ses créatures. Abstenons-nous donc de les juger, et ne voyons partout que des sujets d'étude, légitimes au même titre, puisque le fond n'est rien et que la forme est tout* (Merlet, 1860).

Selon Gustave Merlet, *Madame Bovary* est une œuvre qui se suffit à elle-même puisqu'elle est le moyen et la fin. Cela rejoint parfaitement le raisonnement de Ferdinand Brunetière qui affirma que la plupart des contemporains de Flaubert ont mal jugé son œuvre car selon lui, l'innovation, à laquelle ils ont souvent fait allusion, ne concerne pas l'auteur mais plutôt son œuvre : « c'est ici l'un des

mérites originaux de Madame Bovary, je ne dis pas de Flaubert. » (Brunetière, 1880). En somme, Ferdinand Brunetière précise que l'œuvre est éternelle, alors que l'auteur, en l'occurrence Flaubert dont il se souvient au moment où il a écrit son article, soit en 1880, n'est déjà plus assimilable à l'auteur de *Madame Bovary*. Dans cette mise au point, nous entrevoyons déjà les prémisses de la nouvelle critique qui s'installera au cours du XX[e] siècle, puisque relever les mérites de Flaubert, ce serait reconnaitre les qualités propres à l'ensemble de ses œuvres, alors que ce qui devait intéresser la critique littéraire, ce sont celles que possède le roman *Madame Bovary*. Ces idées, telles qu'elles sont prônées par Ferdinand Brunetière, Gustave Merlet et plus tard Marcel Proust avec son *Contre Sainte-Beuve*, ont certainement confronté les critiques de l'ère structuralistes et poststructuralistes particulièrement le cas des sémioticiens, qui ont totalement négligé l'individu, et privilégié l'étude des configurations propres au texte littéraire. Pourtant, l'avenir a prouvé que cette conception de la critique ne pouvait aboutir à une compréhension approfondie d'une œuvre littéraire comme celle de *Madame Bovary* de Gustave Flaubert. Jean-Paul Sartre l'a bien démontré dans sa reconstruction génétique de la vie de Flaubert dans son ouvrage *L'Idiot de la famille*.

**La reconstruction sartrienne de la vie de Flaubert**

Les arguments que Sartre a développés dans son ouvrage *L'idiot de la famille* se résument en un mot dans son intitulé : Gustave Flaubert était l'idiot de la famille, c'est-à-dire que Gustave est devenu par la suite Flaubert, le plus grand romancier français de la seconde moitié du XIX[e] siècle, parce qu'il était considéré dans son enfance comme un idiot au sein de sa famille (Yong-Rae,2007). Selon Sartre, il y a eu un évènement décisif dans la constitution du caractère de Flaubert ; « Il ne savait pas lire à sept ans. » (Sartre, 1971). Avant cet évènement, il avait l'âge d'or ; après celui-ci, ce fut la Chute :

> *La disgrâce, vers sept ans, a été indubitablement un véritable traumatisme ; à cet âge, s'est formée en lui cette fêlure qui, de toute manière, le promettait à l'exil, aux léthargiques mélancolies. Passant dès lors pour un demeuré aux yeux d'un père éminent et exigeant, par comparaison avec un frère aîné aux brillantes études et sans histoire* (Yong-Rae, 2007).

Ainsi, pour Jean-Paul Sartre, Flaubert serait resté toute sa vie l'idiot de la famille, à la fois ennemi et prisonnier de cette famille, dont il ne parviendra jamais ni à s'évader ni à se venger. Dans son ouvrage paru pour la première fois en 1971, Sartre se base sur deux piliers de l'argumentation, deux plannings pour reprendre l'expression donnée par l'auteur lui-même. Ces deux plannings soutiennent

l'ensemble de la structure logique des arguments de Jean-Paul Sartre. Le premier, est le planning familial des parents de Gustave, qui détermine la protohistoire de leur fils cadet en constituant irrémédiablement sa passivité ; le second est le planning névrotique que Gustave intériorise en tant que mécanisme de défense contre le mal de sa vie, et qui sera accompli par sa fameuse crise pendant une nuit de janvier 1844. Ne pas savoir lire à sept ans est dans cette logique de Sartre, un évènement crucial qui sépare la vie de Gustave en deux : la première moitié, prédéterminée par le « planning familial » et la seconde moitié soumise au « planning névrotique ». Pourtant, même si cette enquête génétique coûta plus d'une dizaine d'années de travail à Jean-Paul Sartre, Jean Bruneau jugea l'ouvrage de Sartre comme étant inachevé. Bruneau utilise même le terme d'inadmissible car selon lui, les arguments de Sartre comportent de nombreuses erreurs, qu'il n'a pas hésité à signaler comme l'absence de référence pour beaucoup de citations ou le recours à des informations qui ne correspondent pas tout à fait aux textes originaux (Bruneau, 1973 :230). Selon Jean Bruneau, Jean-Paul Sartre a manié librement les informations dont il disposait afin de les adapter librement dans son contexte, sans grand souci de leur exactitude. C'est ce qui explique que beaucoup de généticiens de l'équipe Flaubert jugent le raisonnement développé par Sartre comme étant fondé sur des faits totalement fictifs de la vie de Flaubert (Bruno, 1999). Néanmoins, Sartre n'a pas commis que des erreurs et a eu le mérite de nous éclairer sur bien des points concernant les choix et les stratégies de Flaubert dans sa rédaction de *Madame Bovary*. Cette mise en perspective historique nous permet de comprendre, selon Patrice Vibert, en quel sens *Madame Bovary* est l'œuvre attendue au début du Second Empire. Pour ce professeur de philosophie :

*La bourgeoisie est devenue une classe haineuse depuis 1848. Mais cette haine n'est pas seulement haine de soi et haine de l'autre. Elle se fait haine de la nature humaine, misanthrope, indépendamment de 1848. En d'autres termes, la seule manière dont l'échec vécu puisse échapper aux suspicions du lecteur, c'est donc qu'il ait eu lieu antérieurement à la catastrophe de 48- pas trop, toutefois ou quatre ans suffiront, sinon cette défaite particulière risquerait de s'expliquer par le régime antérieur. Par conséquent, la crise de 1844 acquiert une valeur oraculaire en anticipant la temporalisation collective* (Vibert, 2008).

Avec Madame Bovary, Flaubert fait preuve d'un certain mépris pour tout ce qui concerne la politique vue tout au long du roman, il souligne le désintérêt de son héroïne pour les affaires politiques, mais aussi le caractère égocentrique de la bourgeoisie centrée sur sa petite vie, ses petites affaires, aveuglée face à l'histoire. Jean-Paul Sartre confirme donc cette convergence par sa reconstitution de la vie de

Flaubert après la fin de ce régime :

*Celui-ci devient moribond et peine à écrire. Il se survit car il n'est plus soutenu par la temporalisation collective : il meurt « trop tard »* (Vibert, 2008).

Ainsi, la critique génétique flaubertienne doit à Sartre le mérite d'avoir pu prouver à ses contemporains qu'il est impossible de comprendre toutes les dimensions d'une œuvre littéraire sans avoir recours à des éléments de la vie de son auteur. Dans un long entretien qu'il avait accordé à Michel Contat et Michel Rybalka, le 4 mai 1971 pour le journal *Le Monde*, Jean-Paul Sartre a précisé qu'avec sa reconstruction de la vie de Flaubert, il avait l'intention de montrer un homme et de montrer une méthode :

*Ma méthode a pour objectif de jeter les bases d'une anthropologie structurale et historique de nature marxiste. Par un va-et-vient dialectique entre l'enquête régressive, qui est l'interprétation systématique du présent à la lumière de l'avenir échu et à la démarche progressive, qui tente de retrouver le mouvement d'enrichissement totaliseur qui engendre chaque mouvement à partir du moment antérieur, l'élan qui part des obscurités vécues pour parvenir à l'objectivation finale* (Gilles, 2009).

Ainsi, pour ce prix Nobel de la littérature, aucune analyse du roman *Madame Bovary* ne peut tenir sans recours à la personne, c'est-à-dire, à l'étude des documents qui nous livrent l'œuvre littéraire. Cette vision de Jean-Paul Sartre illustre l'importance qu'il accorde à la question sur le rapport entre l'auteur et l'œuvre dans les études littéraires. Dans son compte rendu critique sur *L'idiot de la famille*, Réal Ouellet précise que :

*La méthode proposée par Jean-Paul Sartre dans L'idiot de la famille nous amène vers l'analyse de la « personnalisation » ou du dépassement vers le concret, et voir comment Flaubert a intériorisé en attitude des structures familiales abstraites pour les extérioriser et les dépasser ensuite par sa manière de les vivre. Il s'agit en définitive, de reconstituer dans toutes les phrases le mouvement dialectique par lequel Flaubert se fait progressivement l'auteur de « Madame Bovary ». Sartre tentera une critique littéraire afin de montrer en quoi Madame Bovary en tant que victoire exige un autre auteur que le Flaubert malheureux qui s'est projeté dans son livre »* (Ouellet, 1972).

**Conclusion**

En somme, l'ouvrage de Sartre nous amène à penser qu'il a pu influencer à un moment donné certains fondements de la critique littéraire de son époque et peut-être même favoriser celles qui vont venir à l'avenir. Néanmoins, nous ne

sommes pas en mesure d'établir l'influence qu'a opérée *L'idiot de la famille* sur la critique génétique flaubertienne encore naissante. Pour Jean-Marc Huitorel, Jean-Paul Sartre en compagnie de Gaston Bachelard et Maurice Blanchot vont participer à l'écartement de toutes méthodes traditionnelles dans l'analyse critique d'une œuvre littéraire puisqu'ils vont aborder l'œuvre du point de vue de son lecteur :

> *Ces philosophes-critiques littéraires tenteront d'élucider les rapports entre lecteur critique et le texte qu'il interprète, ce qui justifie l'importance accordée aux présupposés méthodologiques et à la méta-critique. Jean-Paul Sartre n'est sûrement pas le père fondateur de la critique génétique flaubertienne mais le regard qu'il a porté sur la vie et l'œuvre de Gustave Flaubert a pu favoriser l'accroissement de cette critique qui est parvenue à trouver un certain équilibre entre l'appréciation d'une œuvre et le travail créatif de l'écrivain* (Huitorel, 2017).

Ainsi, les études menées sur l'œuvre de Flaubert confirment cette tendance entre le roman *Madame Bovary* et tous les éléments qui ont précédé sa création, à savoir les manuscrits, les différents scénarios, les brouillons et en particulier les nombreuses lettres de l'auteur. Ceux-ci nous permettent de mieux appréhender ce chef-d'œuvre de la littérature française.

**Bibliographie**


Ajac, B. 1986. *Introduction, Madame Bovary*. Paris : Garnier-Flammarion.

Baudelaire, C. 1857. *M. Gustave Flaubert. Madame Bovary*. L'artiste.

Bigeast, F. 2015. *Madame Bovary de Gustave Flaubert* (Analyse approfondie), Profil-littéraire.

Bruneau, J. 1976. *L'intervention, Langages de Flaubert*, Actes du colloque de London, Minard.

Brunetière, F. 2013. « Gustave Flaubert ». *Flaubert. Revue critique et génétique*, n° 9. [En ligne] : https://journals.openedition.org/flaubert/2002 [consulté le 22 octobre 2021].

Bruno, C. 1999. *Le lecteur et son modèle*. Presses universitaires de France, Ecriture.

De Sévigné, 1846. *De Mme De Sévigné à Mme De Grignan*. Texte établi par Suard, Firmin Didot. [En ligne] : https://fr.wikisource.org [consulté le 12 octobre 2021].

Flaubert, G. 1857. *Madame Bovary. Mœurs de province*. Paris: Michel Lévy frères.

Flaubert, G. *Correspondance*. Université de Rouen. [En ligne] : https://flaubert-v1.univ-rouen.fr/correspondance/edition/ [consulté le 02 novembre 2021].

Genette, R. 1988. *Etudes génétiques, esquisse de méthode, Métamorphose du récit, Autour de Flaubert*. « Poétique ». Paris : Seuil.

Gilles, P. 2007. « L'idiot de la famille : repères chronologiques ». *Recherches & Travaux*, n° 71. [En ligne] : https://journals.openedition.org/recherchestravaux/244 [consulté le 26 octobre 2021].

Girardin, M. 2014. *Les interactions de la critique littéraire savante et de la biographie d'écrivain en France, dans la seconde moitié du XIX^e^ siècle : cas de Flaubert*. Thèse de doctorat, Université du Québec, Montréal. [En ligne] : https://archipel.uqam.ca [consulté le 12 octobre 2021].

Gothot-Mersch, C. 2014. *La Genèse de Madame Bovary*. Broché.

Herval, R., 1955. « Les origines de Madame Bovary ; Etude et critique d'une légende ». *Études Normandes*, n° 45. [En ligne] : http:// www.persee.fr [consulté le 13 octobre 2021].

Herschberg Pierrot, A. 2008. « Où en est la génétique flaubertienne ? », *Romantisme*, 2008/1 (n° 139), p. 91-112. [En ligne] : DOI : 10.3917/rom.139.0091. URL : https://www.cairn.info/revue-romantisme-2008-1-page-91.htm [consulté le 3 novembre 2021].

Hôte, H. 1873. *Procès de Madame Bovary : réquisitoire d'Ernest Pinard, Charpentier*. Université de Rouen. [En ligne] : http://flaubert.univ-rouen.fr [consulté le 29 aout 2021].

Huitorel, J. 2012. *Les chemins actuels de la critique. Critique d'art*, n° 39. [En ligne] :http://journals.openedition.org [consulté le 9 novembre 2021].

Leclerc, Y. 2012. « Flaubert au scalpel ». *Revue Flaubert*, n°12. Numéro dirigé par Joelle Robert. [En ligne] : https://flaubert-v1.univ-rouen.fr/revue/article.php?id=104 [consulté le 13 octobre 2021].

Merlet, G. 1860. *Le roman physiologique. Madame Bovary*. [En ligne] : http://flaubert.univ-rouen.fr [consulté le 21 octobre 2021].

Neefs , J. 2018. « Flaubert et la « mimesis » scénarique ». *Flaubert. Revue critique et génétique*, n° 20. [En ligne] : http://journals.openedition.org/flaubert/3133 [consulté le 25 octobre 2021].

Ouellet, R., 1972. Compte rendu de [Jean-Paul Sartre, *L'Idiot de la famille* (Gustave Flaubert de 1821 à 1857) Paris, Gallimard, T. I et II, 1971, 2136 p.; T. III, 1972, 667 p.] *Études littéraires*, 5(3), 519–527. https://doi.org/10.7202/500261a [consulté le 2 novembre 2021]

Philippot, D. 2006. *Gustave Flaubert ; Mémoire de la critique*. Presses de l'université Paris-Sorbonne.

Pommier, J. 1967. Noms et prénoms dans Madame Bovary, Essai d'onomastique littéraire. In : *Dialogue avec le passé. Etudes et portraits littéraires*. Paris : Grasset.

Sainte-Beuve, C. 1857. *Le moniteur. Causerie du lundi*. Paris : Garnier Frères.

Sartre, J. 1971. *L'idiot de la famille*. Paris : Gallimard.

Vibert, P. 2008. « Quelques propositions pour une lecture sartrienne de Madame Bovary ». *Revue Flaubert*, n° 8. [En ligne] : https://flaubert-v1.univ-rouen.fr/revue/article.php?id=79 [consulté le 5 octobre 2021].

Young-Rae, J., 2007. « La reconstruction sartrienne de la vie de Flaubert ». *Recherches & travaux*, n° 71. p. 49-64. [En ligne] ; https://journals.openedition.org/recherchestravaux/221 [consulté le 22 octobre 2021].

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

**Synergies Algérie n° 30** - 2022 p. 263-276

GERFLINT
ISSN 1958-5160
ISSN en ligne 2260-5029

# Pour une lecture géocritique de la montagne

**Lamia Mecheri**
Université d'Annaba, Algérie
lamiarome@yahoo.fr
https://orcid.org/0000-0001-9570-3224

**Chahd Ismail Sadani**
Université Grenoble-Alpes, France
fridew10@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-8768-7110

Reçu le 01-04-2021 / Évalué le 15-07-2022 / Accepté le 30-01-2022

**Résumé**

Le présent article propose d'étudier la symbolique de la montagne par le biais de la littérature d'alpinisme, à travers l'analyse du roman *Premier de Cordée* (1942) de Roger Frison-Roche. Le récit d'aventure retrace le parcours de Pierre Servettaz, un jeune homme passionné d'alpinisme souffrant pourtant d'un vertige chronique. Et même si la *montagne est une redoutable tueuse*, puisqu'elle *sélectionne impitoyablement ses victimes*, le jeune chamoniard décide tout de même de récupérer le cadavre de son père, un guide de renommée foudroyé dans les sommets lors d'une expédition. Bref, le recours à la théorie littéraire de la géocritique nous permettra d'étudier l'évolution du protagoniste, à travers l'espace géographique et fictionnel montagnard dans lequel il vit, de mettre en avant la connexion entre la nature et l'homme qui l'explore, mais aussi de découvrir l'univers alpin, qui reflète et traduit la personnalité et la conscience du protagoniste.

**Mots-clés** : symbolique, montagne, alpinisme, littérature, géocritique

**للحصول على قراءة جيونقدية للجبل**

**ملخص**

تقترح هذه المقالة دراسة رمزية الجبل من خلال أدب تسلق الجبال، من خلال تحليل رواية»الأول في الخط» (1942) روجر فريسون روش. تستعيد قصة المغامرة رحلة بيير سيرفيتاز، وهو شاب شغوف بتسلق الجبال يعاني من دوار مزمن. وحتى لو كان الجبل قاتلا هائلا، لأنه يختار ضحاياه بلا رحمة، فإن شامونيارد الشاب لا يزال يقرر استعادة جثة والده، وهو دليل مشهور ضرب في القمم خلال رحلة استكشافية. باختصار، سيسمح لنا استخدام النظرية الأدبية للنقد الجغرافي بدراسة تطور بطل الرواية، من خلال الفضاء الجبلي الجغرافي والخيالي الذي يعيش فيه، لتسليط الضوء على العلاقة بين الطبيعة والرجل الذي يستكشفها، ولكن أيضا لاكتشاف عالم جبال الألب، الذي يعكس ويترجم شخصية ووعي بطل الرواية.

**الكلمات المفتاحية**: الرمزية، الجبل، تسلق الجبال، الادب، النقد الجغرافي

**For a geocritical reading of the mountain**

**Abstract**

This article proposes to study the symbolism of the mountain through mountaineering literature, through the analysis of the novel *First on the Rope* (1942) by Roger Frison-Roche. The adventure story retraces the journey of Pierre Servettaz, a young man passionate about mountaineering who suffers from chronic vertigo. And even if the *mountain is a formidable killer*, since it *ruthlessly selects its victims*, the young Chamoniard still decides to recover the corpse of his father, a renowned guide struck in the peaks during an expedition. In short, the use of literary theory of geocriticism, will allow us to study the evolution of the protagonist, through the geographical and fictional mountain space in which he lives, to highlight the connection between nature and the man who explores it, but also to discover the Alpine universe, which reflects and translates the personality and consciousness of the protagonist.

**Keywords**: symbolism, mountain, mountaineering, literature, geocriticism

*Mourir pour l'idée, c'est la seule façon d'être*
*à la hauteur de l'idé*e. *Les Justes,* Albert Camus.

**Introduction**[1]

La montagne génère et continue de générer un engouement inédit au cœur de l'expérience humaine, par des faits qui sont magnifiés ; son extension s'étend à une rencontre spécifique, la littérature. Cette association permet l'émergence de la littérature dite de montagne ou d'alpinisme. Ce nouveau genre littéraire finit par s'imposer au début du XX[e] siècle, regroupant des romans qui relatent la difficulté des auteurs à fusionner le ressenti de l'expérience vécue et la fantaisie censée transformer la réalité exprimée dans le genre romanesque. Le mal-être des romanciers dans le cadre alpin se fait donc vite ressentir. Cependant, certains auteurs, à l'instar de Roger Frison-Roche que nous avons choisi pour analyser le thème de la montagne, échappent à cette règle et font de la montagne un phénomène ou un thème culturel et symbolique, qui dégage une vision intérieure liée à un vécu extérieur.

Avec le roman *Premier de cordée*, Roger Frison-Roche se révèle être un auteur de renommée de ce genre littéraire, puisqu'on retrouve, dans son œuvre, cette parfaite symbiose entre littérature et alpes. Dans l'ensemble de ses romans, l'auteur s'inspire de ses voyages/ascensions, pour nous livrer son vécu étayé par son amour et de sa passion pour les hauteurs. En outre, dans la plupart de ses

romans, l'auteur fait de Chamonix un lieu symbolique perçu comme le centre d'un réseau obsédant et récurrent, voire une sphère de prédilection. Ainsi, la trilogie, qui tourne autour de la montagne, débute par le premier tome, *Premier de cordée* (1942), se poursuit avec *La Grande crevasse* (1948) et se termine par *Retour à la montagne* (1957). L'œuvre, qui s'inspire de la vie personnelle de l'auteur, relate sa passion pour la montagne, mais aussi les difficultés à y exercer l'ascension, dues à des problèmes de vertige, à travers des personnages fictifs traduisant sa vision de l'univers des massifs Franco-suisses. Le premier volet de sa trilogie, *Premier de Cordée* (1942), qui nous sert de corpus, souligne parfaitement cette démarche artistique que livre Roger Frison-Roche, grâce à sa plume, par la découverte du monde de la montagne. Bercé dès son jeune âge dans cet univers mythique, l'auteur propose un travail d'écriture qui se présente comme un dialogue portant un regard articulé par un renversement du regard entre les personnages et la montagne. Il met l'accent sur la réflexion humaine qui conquit la montagne de ses yeux avant même de l'avoir explorée réellement[2], en s'inspirant du métier codifié d'alpiniste. Bref, en recourant à la géocritique de Bertrand Westphal, nous allons montrer, dans notre analyse, comment Roger Frison-Roche a su concilier son expérience d'alpiniste avec sa plume littéraire. Pour cela, nous tenterons de répondre aux questions suivantes : comment la symbolique de la Montagne est-elle représentée dans le roman de Roger Frison-Roche ? Existe-t-il un lien direct entre le monde réel de la montagne et son univers fictif dans le texte ? L'analyse qui se rapporte aux données spatio-temporelles de la montagne joue-t-elle un rôle considérable dans la relation texte/espace ?

**1. Un lieu de référentialité**

Depuis quelques décennies, l'étude de l'espace apparait comme une préoccupation fondamentale dans la littérature. Devant l'importance qu'accordent les études littéraires à l'analyse des espaces dans les œuvres littéraires, qu'elles soient fictionnelles ou réelles, la géocritique est l'approche théorique par excellence choisie pour cette analyse spatiale de l'univers des Alpes, s'inscrivant dans le cadre de la littérature alpiniste. Le roman *Premier de cordée* traduit l'expérience personnelle et les perceptions des personnages par rapport à l'espace parcouru ou escaladé. Le processus d'écriture permet à l'auteur de décrire des lieux réels et de bâtir son propre monde imaginaire. Afin d'interroger ce rapport complexe à l'espace, celui des Alpes, l'approche géocritique propose un concept sur la représentation de l'espace, nommé la *référentialité*. Ce concept, introduit par Bertrand Westphal comme outil livrant un regard détaillé, postule un moyen de révéler l'espace géographique et ses diverses représentations : « C'est dans ce

troisième chapitre qu'est sondée la référentialité, la nature du lien entre le réel et la fiction, entre les espaces du monde et les espaces du texte » (Westphal, 2007 : 17), explique le critique. En partant de cette définition, qui met en valeur les interactions du monde réel et du monde imaginaire de la montagne, nous allons relever toute sorte de références textuelles trouvées à des niveaux différents du roman et directement liées au thème de la montagne.

L'histoire commence par le récit de deux hommes, Pierre Servettaz, le personnage principal et Joseph Ravanat, grand guide de hautes montagnes, partis tous les deux, en compagnie de deux demoiselles qu'ils doivent escorter. L'expédition est assez importante puisqu'elle est la dernière de la carrière de Joseph Ravanat. Tout au long de leur voyage, l'univers des alpes dans lequel les deux personnages sont projetés est décrit dans son intégralité : « […] ils atteignaient et dépassaient le petit bourg montagnard, encore assoupi dans sa conque verdoyante. Le sentier du col du Géant s'amorce là entre deux murettes de pierres sèches et court à la diable d'un lopin de terre à l'autre » (Frison-Roche, 1942 : 11). Le trajet part de Courmayeur, une commune italienne alpine de la haute région de la Vallée d'Aoste, jusqu'au Col du Géant à 3 356 mètres, qui est le principal passage du massif du Mont-Blanc, situé entre Courmayeur et Chamonix. C'est ici que la *référentialité* prend sa place, telle que décrite par Bertrand Westphal. En effet, le territoire peut être un indice qui révèle les degrés d'attention que le romancier accorde au monde qu'il décrit. Cette partie du texte témoigne d'une description détaillée des différents massifs rocheux, figures spatiales fictionnelles bien organisées et tirées du réel (Col du Géant, Courmayeur et Chamonix) :

> *Les deux hommes avaient quitté Courmayeur le matin même, à l'heure ou la rosée nocturne s'évapore en fumée bleue des lourds toits de lauzes grises. Marchant à grands pas sur la route d'Entrèves, ils atteignaient et dépassaient le petit bourg montagnard, encore assoupi dans sa conque verdoyante. Le sentier du col du Géant s'amorce là entre deux murettes de pierres sèches et court à la diable d'un lopin de terre à l'autre.* (*Ibid.* p. 11).

Ceci permet au lecteur une interprétation de l'espace montagnard à travers le déploiement des actions effectuées par les personnages. Les déplacements de Joseph Ravanat et Pierre Servettaz, au début du récit, réveillent l'imaginaire du lecteur qui se trouve, à son tour, plongé dans une contemplation intérieure du monde de la montagne. C'est un monde possible ou mieux un « monde parallèle » (Westphal, 2001 : 240), qui semble transmettre toute la passion de l'auteur et son attachement aux Alpes. Grand explorateur et guide de son vivant, comme nous l'avons dit plus haut, Roger Frison-Roche fictionnalise son expérience d'alpiniste et de guide et celle d'un autre personnage, Joseph Ravanat, qui n'est autre que

le grand explorateur Joseph Ravanel. L'auteur rend hommage à cet alpiniste de renommée, qui a marqué son époque à travers de nombreuses ascensions effectuées : un des sommets les plus importants du massif du Mont-Blanc, porte son nom « aiguille Ravanel », en hommage à sa mémoire. C'est aussi un moyen de réactualiser l'histoire des alpinistes, qui ont escaladé le Mont Blanc et marqué ce métier, par leurs explorations et leur dévouement à cette noble profession, comme le souligne l'auteur : « Joseph Ravanat, dit le Rouge, grande gloire de la montagne française, celui qu'on avait surnommé « le guide des rois et le roi des guides » terminait sa dernière grande course » (*Ibid*. p. 13). Il convient de préciser que l'ensemble de l'œuvre de Roger Frison-Roche ainsi que sa vie regroupent les deux pratiques, à la fois guide d'expédition et alpiniste. Ce dernier a l'obligation de suivre un itinéraire dangereux et risqué, sans une route ou bien un trajet tracé, en adoptant la devise suivante : « Suivre la piste, suivre le guide » (Grave, 2007 : 21).

Pour revenir au roman *Premier de Cordée*, nous avons remarqué que l'intrigue tourne autour du protagoniste, Pierre Servettaz, fils de Jean Servettaz, rêvant de devenir un guide de la montagne, un lieu qui le passionne. Mais, il finit par obéir à son père et devient hôtelier : « […] assez d'un à s'exposer dans la famille. Pierre sera hôtelier, ça rapporte plus et ça risque moins ! » (Frison-Roche, 1942 : 15). Or, un jour Jean Servettaz part en expédition avec un client américain, nommé Walfried, au sommet des Drus. L'expédition tourne mal et Jean Servettaz perd la vie au cours de l'expédition. Son corps reste bloqué dans les Drus. Une équipe de sauvetage intervient et retrouve le cadavre du père, alors que le fils, gravement blessé à la tête, est transporté à l'hôpital. Il y passe six mois et en ressort avec des conséquences qui entravent son rêve de devenir alpiniste. Bien qu'il ait le vertige, il finit par transcender sa peur lors d'une expédition organisée par ses amis en son nom : « On va fêter votre guérison et trinquer tous les trois » (*Ibid*. p. 316). Pierre Servettaz décide alors de devenir premier de cordée, c'est-à-dire le premier grimpeur lors d'une escalade, cette année-là et s'inscrit comme guide l'année suivante. De ce fait, nous remarquons que Roger Frison-Roche, grâce à sa plume, nous livre un récit de voyage marqué par cette dichotomie entre ascension et chute, en projetant le lecteur dans un univers *référentiel* et symbolique, à la fois géographique, fictionnel mais aussi philosophique. Concernant ce dernier aspect, cela s'explique par le fait que le roman *Premier De Cordée* est paru en France, en 1942, soit au milieu du XX$^{e}$ siècle : on pourrait penser hypothétiquement que notre corpus rejoint le champ de pensée d'un des plus importants courants littéraires de ce siècle, à savoir l'existentialisme. Tous ces processus amènent l'être humain à se questionner davantage sur l'existence d'où l'émergence, dans le récit, d'un « je » existentiel, reflétant une remise en doute fondamentale des valeurs et de

la civilisation. De de point de vue, le lecteur est conduit à se livrer alors à une introspection intérieure en accomplissant un voyage intérieur, comme l'affirme Jean Lacroix : « La montagne, on le voit, a suscité une réflexion sur l'identité chez l'écrivain devenu soit « montagnard » déclaré » (Lacroix, 1988 : 27). En ce sens, la montagne devient un élément d'altérité, qui manifeste la *reconnaissance de l'autre* quelle que soit sa différence. Cette relation à l'espace est perçue comme un élément constitutif déterminant pour l'organisation du texte, qui place l'espace de la montagne au centre de la lecture, en faisant de lui l'axe pivot autour duquel tourne toute l'intrigue.

C'est pourquoi la montagne, à son tour, devient un espace qui se situe entre le réel et l'imaginaire, incitant les personnages de Roger Frison-Roche à chercher une réponse à leur quête existentielle. Dès lors, la montagne devient un lieu de *référentialité* à travers lequel la symbolique se déploie, comme l'explique Bertrand Westphal : « […] lorsqu'un tel brouillage se produit, la connexion entre réel et fiction se fait précaire. Le référent devient le tremplin à partir duquel la fiction prend son envol » (Westphal, 2007 : 173). Ce lieu de fascination, entre ascension et chute, permet une quête identitaire, en tissant un lien solide entre le monde des humains et celui de la nature – l'espace montagnard –, qui s'opère à travers cette littérature d'alpinisme.

**2. La transgression par l'élévation**

L'étude du titre nous permet de prolonger notre réflexion sur le développement du personnage principal, Pierre Servettaz, surtout sur le plan psychologique ; elle repose sur une série d'évènements évoqués depuis le début de notre analyse. On peut ainsi poser un bilan sur l'état évolutif du héros, à la suite de l'éruption de nouveaux éléments issus du rapport entre le protagoniste et la symbolique de la montagne. De ce fait, l'étude du titre se fait par le recours à un concept-clé appartenant à la géocritique, à savoir la *transgressivité*. Cette dernière semble, à première vue, être indissociable de l'espace au sens où il est question de franchissement de frontières spatiales, comme l'explique Bertrand Westphal : « La transgression correspond en principe au franchissement d'une limite au-delà de laquelle s'étend une marge de liberté. Elle est alors émancipatrice, mais aussi centrifuge : on fuit le cœur du système, l'espace de référence » (Westphal, 2007 : 78).

Or, nous constatons que, dans le roman *Premier de Cordée*, il est, certes, question de franchir les limites spatiales qui dessinent les contours de l'univers des Alpes. En outre, les frontières géographiques se doublent de frontières psychologiques, surtout lorsque les personnages entrent en contact avec le monde de la montagne.

Cette réflexion conduit à l'émancipation de soi, ce qui amène à former des tensions entre la transgression de règles et aussi au besoin de les outrepasser, puisqu'il s'agit d'un mouvement en progression entre une personne et son environnement. C'est le cas, par exemple, de Pierre Servettaz qui, dès le début roman, cherche à outrepasser ou mieux à *transgresser* les limites, non uniquement spatiales – insaturées dans différentes situations, notamment lorsque son père l'empêche de devenir alpiniste –, mais aussi psychologiques :

> *Son père, Jean Servettaz, était, à quarante-cinq ans, considéré comme le meilleur des guides de la nouvelle génération, mais, bien qu'il s'en défendît à l'occasion, il avait jusque-là mis tous ses efforts pour éloigner son fils de la montagne. « Assez d'un à s'exposer dans la famille, disait-il fréquemment. Pierre sera hôtelier, ça rapporte plus et ça risque moins !* (Frison-Roche, 1942 : 15).

C'est ainsi que la volonté du père, tel que décrite par l'auteur dans l'univers montagnard, poursuit le héros tout au long du récit. D'ailleurs, la suite des évènements, notamment la mort du père, Jean Servettaz, est le reflet de plusieurs tragédies chez son fils, quitte à l'entrainer dans un combat intérieur et à renier ce besoin existentiel, celui de devenir alpiniste. La citation suivante témoigne du gouffre mental dans lequel le non-dépassement de soi de Pierre Servettaz influence grandement sa personnalité : « Pierre se redresse à moitié, se cache la figure dans les mains. Assez ! Assez ! Mais tais-toi, bon sang ! Tu ne vois donc pas que je suis malheureux, et que je ne veux plus voir personne… » (*Ibid*. p. 216). Grâce à cette citation, nous pouvons affirmer que dans cette course effrénée contre soi-même pour se dépasser, la *transgressivité* est, ici, métaphorique puisque les limites sont d'ordre intérieur et, en même temps, déterminées par l'influence de l'espace dans lequel le personnage se trouve. Dès lors, au sein de cet espace symbolique, émerge une relation conflictuelle entre le personnage et l'espace, levant le voile sur les différents états du protagoniste. Ce dernier est partagé entre chute et ascension, comme si la montagne produisait chez Pierre Servettaz un changement de vérité à laquelle il s'identifie à travers les évènements qu'il vit, telle que la mort de son père. De ce fait, le point de départ de l'état *transgressif* du héros rejoint l'idée de départ de Bertrand Westphal, selon laquelle il est question d'une confrontation directe entre espace, culture et personne. À ce propos, le critique souligne : « […] l'objet serait non pas l'examen des représentations de l'espace en littérature, mais plutôt celui des interactions entre espace humain et littérature, et l'un des enjeux majeurs d'une contribution à la détermination/indétermination des identités culturelles » (Westphal, 2007 : 17). C'est ainsi que la transgression de l'espace fictionnel, à laquelle nous invite Roger Frison-Roche dans son roman, devient une source d'inspiration pour le héros. En ce sens, il ne s'agit plus d'une progression

ou d'une régression, mais d'une dépendance/indépendance aux limites instaurées et les outrepasser évoque, chez le personnage, un besoin de délivrance, à la fois physique et psychique.

Cette dimension *transgressive* dans *Premier de cordée* s'inscrit dans une perspective initiatique. Autrement dit, il est question ici d'un roman initiatique. Ce dernier met en valeur le face-à-face du personnage face au monde qui l'entoure et les changements qui en résultent. C'est le cas du personnage Pierre Servettaz, qui entre en action avec les différents événements racontés dans le récit. Un autre paramètre est à prendre en considération : le roman initiatique ne vise uniquement l'évolution du personnage vers l'accomplissement d'une quête de soi, mais plus un enchaînement d'épisodes qui influent sur le déroulement de l'histoire du héros mis face à son environnement : « Le récit initiatique se situe donc en amont du face-à-face entre un personnage et un milieu, il en raconte précisément la genèse » (Garnier, 2004 : 444). Dans cette conception initiatique, le héros est avant tout un véhicule permettant l'accès au flux narratif, pour conduire les lecteurs à entrer dans cette logique initiatique. Il s'agit pour Pierre Servettaz de réaliser son rêve, celui de conquérir les Alpes, après qu'il a pris en compte son handicap et s'en est débarrassé, le vertige. Si le héros a réellement trouvé un sens à son existence – comme le décrit la fin du récit –, en escaladant la montagne par la transgression des frontières spatiales et psychiques, c'est qu'il a atteint une étape majeure de sa vie, celle d'une élévation verticale, à la fois extérieure et intérieure. De cette façon, l'élévation devient symbolique puisqu'elle incite le personnage à porter un regard critique sur l'environnement de la montagne, et tout ce qui s'y rattache, en l'influençant et en interagissant avec son état psychique. Bien que le franchissement des frontières spatiales et psychiques, par le biais de la *transgressivité*, soit mieux lisible vers la fin du récit, il est intéressant de voir les étapes par lesquelles passe Pierre Servettaz, avant d'atteindre ce stade d'élévation. Au fil de la lecture, nous découvrons que le héros est, avant tout, aidé par les personnages secondaires présents dans la deuxième partie du roman. Ces derniers, groupe constitué d'Aline, sa petite amie, de Paul, un ancien alpiniste, de Georges, de Fernand et de Boule, sont ses amis. D'abord, Paul, en s'adressant à Aline, évoque de l'état désastreux dans lequel se retrouve le protagoniste : « Écoute ! Aline, il faut absolument faire quelque chose pour lui et je crois que tu es la seule personne qui puisse le ramener à des meilleurs sentiments » (*Ibid*. p. 212). Ensuite, on assiste à la confession douloureuse et honteuse de Pierre Servettaz sur son état, avouant finalement à ses amis, Boule et Georges, qu'il est devenu phobique de la hauteur. Ces derniers lui remontent le moral en lui disant : « J'ai le vertige…avoua Pierre, qui s'écroula le buste sur la table, accablé désemparé par la honteuse confession qu'il venait de

faire. […] Si, tu les feras…interrompit énergiquement Georges, et je vais t'y aider… crois-moi ! Le vertige ça se guérit, c'est une question de volonté. (*Ibid*. p. 224-225). Enfin, une autre discussion s'enclenche entre Paul, Georges, Boule et Pierre dans le but d'emmener le protagoniste, une nouvelle fois, à la montagne et d'affronter ensemble le vertige. Cette aventure se conclut par une expédition : « Tu n'en feras pas ton deuil, reprit Georges, et tient ! Nous devons tous deux nous rééduquer, alors tu viendras avec moi ; au début, les copains nous aideront ; ensuite, on repassera en premier ». Fernand, Boule et Paul acceptèrent avec enthousiasme, George se leva, et prenant Pierre par le bras il le déracina de sa chaise », (*Ibid*. p. 226).

Outre l'influence de la montagne, nous remarquons, à travers ces citations, l'influence des personnages secondaires sur l'évolution du Pierre Servettaz dans sa quête initiatique. C'est pourquoi, dans le roman *Premier De cordée*, il nous est aisé de repérer cette idée du héros qui passe de l'inexpérience à l'expérience alpiniste. C'est une idée qui s'installe, au fur et à mesure, à travers une suite d'épreuves physiques et mentales, par le biais du franchissement des frontières. Le but est d'inciter le protagoniste à se transformer et à évoluer au sein de l'univers qui l'entoure. Mais, à ce stade de notre réflexion, il convient de souligner que l'approche géocritique ne nous a pas, uniquement, permis d'affiner notre perception des représentations de l'espace des Alpes, décrit dans le roman, et de tracer des frontières spatiales et psychiques. De ce fait, la *transgression* des frontières est aussi textuelle puisque le texte, qui décrit l'espace, est avant tout fait de mots. Ce constat nous sert de passerelle, afin de poursuivre notre étude de l'univers de la montagne, en nous intéressant à la *transgressivité* textuelle. En ce sens, le récit de Roger Frison-Roche n'est plus perçu comme un produit lié uniquement au contexte géographique des Alpes, mais plutôt comme un parcours à double vision, où à la cartographie spatiale se superpose une cartographie textuelle.

**3. L'écriture de la montagne**

Le recours à la *transgressivité* textuelle nous amène à reconsidérer le récit de Roger Frison-Roche comme une immense cartographie complexe d'un univers à appréhender dans sa globalité et caractérisé par l'incertitude et l'indécidabilité. Ainsi, l'univers montagnard dans lequel nous entraine l'auteur, bien qu'il soit issu du réel, n'en demeure pas moins fictif. Or, cet espace fictif, qui ouvre librement à de nombreuses interprétations, est avant tout créé de mots : « […] ce lieu de la fiction, avant qu'il ne soit bâti de pierres, est né d'abord entre les lignes et donc au sein de la littérature. […] le texte donne naissance au lieu » (Mecheri, 2013 : 42). Les multiples interprétations permettent, non seulement, à l'auteur de bâtir un monde symbolique, où interagissent réalité et fiction. Ceci marque le passage

« De l'espace du texte au texte de l'espace », (Naudillon, 2018 : 7), pour pasticher le titre d'un ouvrage : *Spatialités Littéraires et Filmiques francophones : Nouvelles perspectives*. En outre, elles procurent aux lecteurs la possibilité de diversifier les interprétations et les représentations de l'espace. Ainsi, Roger Frison-Roche met à la disposition du lecteur plusieurs moyens explicites dans la construction de sa propre cartographie. Parmi ces procédés, nous retrouvons la description, qui joue un rôle majeur dans l'aboutissement du mécanisme textuel. Dans notre contexte, la description devient une *référentialité* à la lecture puisqu'elle permet l'interprétation et une lecture plurielle de l'univers des Alpes.

Par ailleurs, la description n'est pas la seule forme de concrétisation de l'espace présente dans *Premier de Cordée*. Il existe plusieurs autres données textuelles qui contribuent à l'apport d'une *transgressivité* au-delà du texte. En effet, le recours à la géocritique nous permet d'analyser en profondeur les deux fonctions du lieu, soit la fonction de localisation d'ordre géographique, mais aussi la fonction poétique et symbolique du lieu fictionnel : « L'espace – et le monde qui se déploie en lui – sont le fruit d'une symbolique, d'une spéculation, qui est aussi miroitement de l'au-delà, et, osons le mot, d'un imaginaire » (Westphal, 2007 : 10). Dès lors, l'imaginaire du lecteur est suscité, ce qui va l'inciter à chercher et à modeler un espace raconté dans le roman, mais aussi à concevoir une cartographie mentale de l'univers de la montagne. Celle-ci est caractérisée par la confrontation de la structure mentale du lecteur et du texte, autrement dit les connaissances antérieures, extérieures et culturelles du monde des Alpes que possède le lecteur, mais aussi ce que le récit lui donne à voir de cet univers. Ainsi, le texte offre la possibilité d'obtenir un portrait malléable de l'univers de l'auteur. En d'autres termes, le lecteur se livre à une lecture plurielle de l'espace puisqu'il a le choix d'interpréter le lieu et l'histoire du récit tel qu'il le perçoit. La lecture plurielle figure, dans le récit, comme un élément important puisque la structure de l'univers montagnard se veut éparpillée. Dans l'objectif de repeindre les hauteurs de Chamonix à travers les mots, l'auteur construit son univers selon une carte géographique bien précise, telle qu'il l'intériorise, pour mettre en récit l'environnement dont il est question. En effet, d'après la carte géographique de Chamonix, présente dans le site officiel des guides de cette station de villégiature, la description du lieu dans le roman est, plus au moins, identique à celle présente dans le roman quoique subjective. Citons, à titre d'exemple, l'extrait suivant :

> *Les deux hommes avaient quitté Courmayeur le matin même, à l'heure ou la rosée nocturne s'évapore en fumées bleues des lourds toits de lauzes grises. Marchant à grands pas sur la route d'Entréves, ils atteignaient et dépassaient le petit bourg montagnard, encore assoupi dans sa conque verdoyante. Le sentier*

*du col du géant s'amorce les deux murettes de pierres sèches et courtes au diable d'un lopin de terre à l'autre*. (Frison-Roche, 1942 : 11).

Cet extrait renvoie à l'expérience de Roger Frison-Roche en tant qu'alpiniste et écrivain, qui se livre à une introspection, en nous familiarisant directement avec celui-ci, à travers la poétique du texte et la localisation précise du lieu. Cependant, la liberté d'interprétation de lieu montagnard rend le lecteur soupçonneux de la cartographie instaurée par le texte, puisque le récit demeure fictionnel. Ceci engendre de nombreuses questions dont les réponses ne se trouvent pas dans le texte : pourquoi l'auteur a-t-il choisi le titre *Premier de Cordée* pour son roman ? Pourquoi la littérature alpiniste ? Pourquoi choisir précisément la région des Alpes ? etc.

Par ailleurs, l'élément géographique joue un rôle primordial dans le travail de l'imaginaire et la conception du texte par les mots. Ainsi, Roger Frison-Roche cite de nombreux lieux réels, rendus visibles grâce à la *transgressivité* textuelle, dans son récit comme les Drus, le Mont blanc et les Aiguilles. Toutefois, ces lieux se regroupent dans un même endroit, Chamonix. Il faut noter que ce lieu possède une réelle emprise sur Roger Frison-Roche, puisque c'est le lieu où il a exercé son métier d'alpiniste, plus précisément à la Compagnie des guides de Chamonix. D'ailleurs, nous avons remarqué que le mot Chamonix est présent dès le début de la première phrase du roman, qui précède le premier titre du récit : « À la compagnie des guides de Chamonix Un des leurs […] » (*Ibid*. p. 8), écrit l'auteur. La phrase est présentée comme un hommage aux guides de Chamonix, mais aussi à la vie d'alpiniste de l'auteur. Chamonix est citée comme référence au lieu déclencheur du récit et de l'histoire personnelle de Roger Frison-Roche, le « Un » neutre revêtit une forme de subjectivité puisqu'il témoigne de l'appartenance de l'auteur aux guides de Chamonix, ce qui nous conduit à nous interroger sur le processus de la création littéraire pour comprendre comment, à sa seule évocation, un lieu peut-il s'imprégner de magie ?

L'intérêt de l'écriture de l'espace est un prétexte à l'évocation de la thématique géographique de la montagne, appréhendée de manière singulière par un personnage de fiction. Ainsi, la construction textuelle du récit devient un moyen qui permet de raconter des évènements et de peindre le décor montagnard tel un alpiniste et de construire un espace qui devient le centre de la lecture. Dans ce cas, il ne s'agit plus de s'intéresser, uniquement, à la topographie du lieu, dans le roman, mais de s'intéresser également à l'organisation de l'espace, aux rapports des personnages et leur interaction avec Chamonix ainsi qu'à la conception du monde infrastructurel du texte. Dès lors, Chamonix devient le point de départ d'une réflexion globale sur l'univers de *Premier de Cordée*, mais aussi le référent spatial de la cartographie

mentale du lieu. Le but est de construire un monde symbolique lisible, mêlant réalité et fiction dans la mesure où « […] la fiction est inscrite dans le monde, elle s'arroge la double faculté de rendre compte du réel et, à l'extrême de cette logique, d'influer sur le réel ou, plus exactement, sur la représentation du réel » (Westphal, 2007 : 191). En somme, nous constatons que l'étude du lieu de la montagne, selon une vision géocritique qui offre une panoplie d'outils et d'analyses du lieu, est le préambule d'une construction mentale, dépassant les frontières physiques de la carte géographique. Dresser la cartographie mentale de l'univers montagnard de Roger Frison-Roche revient donc à unifier les différentes pratiques d'analyse, passant par la poétique des propos du texte à la géographie des lieux cités et au double sens des mots qui, parfois, revêtent différentes fonctions. Ces dernières se situent par rapport au point de vue du lecteur face au texte et au lieu de l'univers décrit, comme le mot Chamonix dans notre analyse. La *transgression* textuelle de l'espace révèle le degré d'attention et d'implication que l'auteur accorde à son univers. En somme, le processus d'écriture de la montagne dans le roman *Premier de Cordée* témoigne d'une structure textuelle travaillée par le romancier. Le but est de créer un récit qui met en scène un univers des Alpes, original et influencé par l'expérience inédite de l'auteur.

**Conclusion**

Au terme de notre étude, nous avons tenté de répondre à la problématique, relative à la symbolique de la Montagne. Nous avons cherché l'ensemble des relations, des interprétations et les éléments fondateurs de cette symbolique, dans le récit de Roger Frison-Roche, à travers l'analyse des lieux, des personnages et tout ce qui se rapporte au roman *Premier de Cordée*. Nous avons établi une analyse de l'univers de la montagne, qui se situe à plusieurs niveaux, en passant par les traces biographiques du romancier, présentes à travers ses personnages, grâce à son expérience tantôt d'alpiniste et tantôt d'écrivain. Nous avons pu constater que Roger Frison-Roche s'incarne dans la vie de son héros, Pierre Servettaz, à travers le besoin d'appartenir à la montagne. Ainsi, le recours à l'approche géocritique, comme méthode de travail, nous a permis d'examiner en profondeur les lieux présents dans le roman. En effet, nous nous sommes servis de deux concepts, celui de la *référentialité* et celui de la *transgressivité* spatiale, psychique et textuelle. De ce fait, nous avons identifié les éléments qui permettent l'émergence de l'univers symbolique de la montagne. La première partie a pour but d'introduire notre recherche à l'univers des Alpes dans sa globalité, en passant par les liens *référentiels* présents dans le corps textuel. L'aspect *référentiel* nous permet d'examiner, dans la deuxième partie, le processus initiatique, relatif à l'escalade

de la montagne et assumé par l'auteur, à travers le héros Pierre Servettaz. En empruntant cette démarche, nous avons pu délimiter les frontières psychiques et physiques du héros, afin de comprendre la vision de celui-ci et ses interactions avec l'environnement symbolique de la montagne. Cette dernière, pour laquelle il nourrit une grande admiration, influence le protagoniste. Enfin, la troisième partie met l'accent sur l'aspect physique du roman, c'est-à-dire le niveau textuel et ce qui en découle, puisque, avant que le monde de l'auteur ne soit imaginé ou raconté, il se construit, avant tout, à partir de mots. Nous avons déduit que Roger Frison-Roche dresse un portrait géographique de l'univers des Alpes, tiré de son expérience et de son vécu. C'est pourquoi on retrouve Chamonix au centre du récit comme élément récurrent dans sa vie d'alpiniste. Il trouve le moyen de recréer un univers de la montagne à sa façon par le recours à une poétique textuelle de la description des lieux.

Tout ceci confirme la présence d'un univers symbolique des Alpes. En ce sens, grâce à la géocritique, nous avons montré qu'il existe une quête initiatique, accomplie par le narrateur, qui évolue tout au long du récit. Ceci nous permet de conclure que la symbolique de la montagne est présente et se situe dans l'interaction de la réalité et de la fiction, dont la caractéristique principale est la recherche de soi. Ceci donne une explication profonde à la symbolique de la montagne de Roger Frison-Roche et à sa manière de voir le monde montagnard.

**Bibliographie**

Bayard, P. 2012. *Comment parler des lieux où l'on n'a pas été ?*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Deschênes-Pradet, M. 2017. « *Hivernages*, roman par fragments suivi de *Habiter l'imaginaire : pour une géocritique des lieux inventés*, essai », thèse de doctorat, sous la direction de Christiane Lahaie, Université de Sherbrooke. [En ligne] : https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/10448/Deschenes_Pradet_Maude_PhD_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y [consulté le 13 février 2021].

Frison-Roche, R. 1942. *Premier de cordée*. Paris : Éditions J'ai lu, 1942.

Garnier, X. 2004. « A quoi reconnaît-on un récit initiatique ? ». *Poétique*, 140 (4), p. 443- 454.

Grave, J. 2007. *L'imaginaire du lien dans les romans de Roger Frison-Roche*. Thèse de doctorat, sous la direction de Christian Morzewski, Université du Canada. [En ligne] : https://docplayer.fr/75501339-L-imaginaire-du-lien-dans-les-romans-de-roger-frison-roche.html [consulté le 08 février 2021].

Lacroix, J. 1988. « L'évolution du sentiment de la montagne dans la littérature, des Lumières au Romantisme ». *Le Monde alpin et rhodanien - Revue régionale d'ethnologie*, 16 (1-2), p. 205-224.

Mecheri, L. 2013. *L'écriture de l'Histoire chez Salim Bachi*. Thèse de doctorat, sous la direction de Pierre Bayard, Université Paris VIII.

Naudillon, F., Diouf, M. 2018. *Spatialités littéraires et filmiques francophones : nouvelles perspectives*. Montréal : Éditions Mémoire d'encrier.

Westphal, B. 2007. *La géocritique – Réel, Fiction, Espace*. Paris : Éditions de Minuit.

Westphal, B. 2001. « Parallèles, mondes parallèles, archipels ». *Revue de littérature comparée*, 298 (2), p. 235-241.

**Notes**

1. Chaque partie de l'article a été conçue et écrite dans une proportion semblable par les deux auteurs.

2. Il est intéressant de consulter à ce sujet l'ouvrage de Pierre Bayard, qui met en lumière la problématique des lieux imaginés sans qu'ils soient réellement visités. Cf. Bayard, P. 2012. *Comment parler des lieux où l'on n'a pas été ?* Paris : Éditions de Minuit.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

**Synergies Algérie n° 30** - 2022 p. 277-290

GERFLINT
ISSN 1958-5160
ISSN en ligne 2260-5029

# Du dialogisme mémoriel au désir de réconciliation dans *Ultime preuve d'amour* de Michel Canesi et Jamil Rahmani

**Djoher Sadoun**
Université Alger 2, Algérie
djoher.sadoun@univ-alger2.dz
https://orcid.org/0000-0001-8465-7189

Reçu le 07-01-2022 / Évalué le 03-04-2022 / Accepté le 30-08-2022

Résumé

Notre présente contribution vise à mettre en avant le processus dialogique dans *Ultime preuve d'amour* de Michel Canesi et Jamil Rahmani. Il sera ainsi question d'analyser la particularité narrative du texte qui fait intervenir plusieurs voix représentées par des personnages ayant vécu, de près ou de loin, la guerre d'Algérie. À travers Inès, Pierre, Rachid et Mohand, le texte nous fait découvrir non seulement l'histoire des protagonistes, mais aussi l'Histoire de l'Algérie durant la colonisation et la décennie noire. Ces deux périodes permettront une interrogation sur les rapports qui unissent/désunissent l'Algérie à la France, rapports que nous retrouvons dans la relation amoureuse entretenue par Inès et Pierre. La mémoire individuelle, livrée par les quatre personnages du roman, nous permettra ainsi de revenir sur la mémoire collective que les auteurs mettent en avant dans leur roman.

**Mots-clés :** dialogisme, conflit, témoignage, mémoire, amour, réconciliation

## من الحوار التذكاري لرغبة المصالحة في *إثبات الحب في نهاية المطاف* من قبل ميشيل كانيزي وجميل الرحماني

**ملخص**

تهدف مساهمتنا الحالية إلى تسليط الضوء على العملية الحوارية في إثبات ميشيل كانيزى وجميل الرحماني. وسوف تكون مسألة تحليل الخصائص السردية للنص الذي ينطوي على العديد من الأصوات التي تمثلها الشخصيات التي عاشت، بالقرب من الحرب الجزائرية أو البعيدة. من خلال اناس، بيير، رشيد ومحند، النص يجعلنا لا يكتشفون ليس فقط تاريخ الأبطال، ولكن أيضا تاريخ الجزائر أثناء الاستعمار والعقد الأسود. سيسمح هاتان الفترتين باستجواب بشأن العلاقات التي توحد / غير متوفرة الجزائر في فرنسا، تقارير أننا نجد في العلاقة الرومانسية التي تحتفظ بها إناس وبيير. ستسمح لنا الذاكرة الفردية، التي تم تسليمها بواسطة الأحرف الأربعة الرواية، بالعودة إلى الذاكرة الجماعية التي قدمها المؤلفون في روايتهم.

**الكلمات المفتاحية**: الحوار، الصراع، الشهادة، الذاكرة، الحب، المصالحة

**From commemorative dialogism to the ultimate proof of reconciliation in *ultime preuve d'amour* by Michel Canesi and Jamil Rahmani**

**Abstracts**

Our present contribution aims to highlight the dialogical process in Ultime preuve d'amour by Michel Canesi and Jamil Rahmani. It will be a question of analysing the narrative particularity of the text which involves several voices represented by characters who have lived, closely or from afar, the Algerian war. Through Ines, Pierre, Rachid and Mohand, the text allows us to discover not only the history of the protagonists, but also the history of Algeria during the colonisation and the black decade. These two periods will allow us to question the relationships that unite/disunite Algeria and France, relationships that we find in the love relationship maintained by Ines and Pierre. The individual memory, delivered by the four characters of the novel, will thus allow us to return to the collective memory that the authors put forward in their novel.

**Keywords :** dialogism, conflict, witness, memory, love, reconciliation

**Introduction**

L'écriture est, selon Roland Barthes : « (…) un acte de solidarité historique ». Elle est donc « (…) essentiellement la morale de la forme, c'est le choix de l'aire sociale au sein de laquelle l'écrivain décide de situer la Nature de son langage. » (Barthes, 1953 :14-15). De ce fait, l'écriture du roman *Ultime preuve d'amour*, prise en charge par les deux auteurs Michel Canesi et Jamil Rahmani, dans une pratique collective de la littérature, met en place un système d'échange complexe par la Nature de leur héritage social, historique, culturel et langagier. En effet, Jamil Rahmani, auteur et médecin franco-algérien, né en Algérie en 1952, a connu la période coloniale durant son enfance, mais c'est davantage à partir des histoires, du souvenir, de la mémoire de ses proches qu'il sera marqué, comme tout un peuple, par les 130 années qu'aura duré l'occupation française en Algérie. D'un autre côté, Michel Canesi, médecin et auteur franco-marocain, a lui une vision extérieure de ce conflit, de cet amour passionnel entre l'Algérie et la France que le roman met en scène. Le recul que prend Canesi avec la guerre d'Algérie, lui permet de porter un regard objectif sur une situation tumultueuse, permettant ainsi de retenir l'effusion affective de son acolyte en écriture, qui reste attaché à son pays d'origine qu'il n'a quitté qu'en 1987.

Aussi, *Ultime preuve d'amour*, qui met en place une stratégie d'écriture particulière appelée écriture à quatre mains « faite par deux ou plusieurs auteurs travaillant au sein d'un seul et même médium, dans le cadre d'une collaboration

(…) » (Baetens, 1995 :23), va nous permettre d'analyser cette notion de mémoire traumatique, marquée par la colonisation française et par la décennie noire qu'a connue l'Algérie. Cette pratique scripturale va nous permettre de montrer comment la double énonciation, dominante dans cette création littéraire, aboutira à une polyphonie narrative qui se mettra au service de l'Histoire ? De ce fait, comment les différentes voix qui habitent le roman, se mettent-elles au service de la mémoire collective et individuelle ? Enfin, comment les auteurs, qui ont connu l'Histoire de l'Algérie à travers une mémoire individuelle ou collective, se veulent porteurs d'une réconciliation entamée il y a longtemps entre l'Algérie et la France et qui reste toujours d'actualité ?

Pour répondre à notre problématique, nous nous appuierons sur les travaux de Benveniste liés au « je(u) » de la narration, sur ceux de Bakhtine pour expliquer le dialogisme lié à la pluralité narrative dominante dans le texte et sur les recherches de Paul Ricœur concernant la question de la mémoire et du roman de la mémoire. Nous ferons également appel à Paul Ricœur à travers notre analyse de la réconciliation et du pardon comme aboutissement à ce dialogisme qui met en avant non pas l'Histoire officielle, mais l'histoire des individus qui ont vécu, différemment, le conflit Algéro-français, et que les écrivains se donnent pour mission de mettre en mot.

**1. Le dialogisme au service de la mémoire**

« Aujourd'hui, notre Algérie est morte » (Canesi Rahmani, 2020 :13).

Nous avons, dès cet incipit *in médias res*, une mise en place du discours de l'Autre et de soi. Nous entendons par là, le rapport qui existe entre le discours du « je-narrant » et celui du « je-narré », qui s'entremêlent à travers Pierre, personnage du roman, mais aussi un de ses narrateurs. Il est également à noter dans cette phrase d'ouverture, l'émergence d'un « tu » sous-jacent qui, dans l'absence du dialogue proprement dit, se fait l'écho de cette adresse mémorielle dans laquelle personnages et narrateurs jouent, tour à tour, les mêmes rôles. Benveniste explique ainsi le jeu du « je » qui se fait dans les romans à la première personne :

> *« Je » désigne celui qui parle et implique en même temps un énoncé sur le compte de « je » : disant « je », je ne puis ne pas parler de moi. À la deuxième personne, « tu » est nécessairement désigné par « je » et ne peut être pensé hors d'une situation posée à partir de « je » ; et, en même temps, « je » énonce quelque chose comme prédicat de « tu »* (Benveniste, 1966 : 228).

Dans ce roman composé de deux chapitres : 1962 et 1996, quatre personnages, de degré d'importance varié, nous livrent leurs pensées les plus intimes, leurs vécus et leurs questionnements à travers 34 années d'une Algérie qui aura connu toutes les formes de violences et de douleurs possibles. Ces malheurs seront cependant entrecoupés d'une joie intense et d'une euphorie sans limite, celle de l'Indépendance qui marquera chaque personnage différemment.

Ces figures anonymes des conflits vécus par l'Algérie : la colonisation et le terrorisme, peuvent être considérés comme un prétexte à l'aide duquel les deux auteurs pourront lever le voile sur les côtés sombres et flous de l'Histoire de l'Algérie.

Ainsi, nous pouvons mettre en place le principe dialogique sur lequel nous construisons le présent article et qui vise à montrer que la polyphonie narrative déclarée, du fait des personnages-narrateurs, aura pour objet d'interroger les mémoires individuelles, celles de Pierre et d'Inès, les deux protagonistes du roman, mais aussi celle de Rachid et de Mohand, personnages secondaires, mais néanmoins nécessaires à l'appréhension de la mémoire collective algérienne.

Pour comprendre le sens de notre raisonnement, nous nous proposons de revenir sur la définition des deux concepts sur lesquels nous basons notre analyse : le dialogisme et la mémoire. « Le dialogisme du cercle de Bakhtine n'a pas (…), pour noyau le face-à-face conversationnel du dialogue, mais constitue, à travers une réflexion multiforme, sémiotique et littéraire, une théorie de la dialogisation interne du discours. » (Authier-Revuz, 1984 :100).

Dans cette première approche du dialogisme issu de la pensée bakhtinienne, nous confirmons ce qui a déjà été avancé plus haut, à savoir la mise en place d'un échange qui ne se crée pas dans le dialogue direct entre deux individus, mais dans une forme d'intériorisations de tous les échanges, passés et présents, qui enrichissent du discours (énoncé) de Soi et de l'Autre.

En effet, Bakhtine considère que :

> *(tout) énoncé est rempli des échos et des rappels d'autres énoncés (…). Un énoncé doit être considéré, avant tout, comme une réponse à des énoncés antérieurs à l'intérieur d'une sphère donnée (le mot « réponse », nous l'entendons ici au sens le plus large : il les réfute, les confirme, les complète, prend appui sur eux, les suppose connus et, d'une façon ou d'une autre, il compte avec eux.* (Bakhtine, 1984 : 298).

Dans cette perspective, et en revenant sur la formule d'ouverture du roman, nous pouvons relever plusieurs énoncés « antérieurs » à l'intérieur et à l'extérieur de la trame narrative. Il s'agit, dans ce contexte de l'incipit *d'Ultime preuve d'amour*,

d'une forme d'enchâssement qui fait que cette phase initiale est doublement imprégnée du discours de l'Autre. Nous pouvons effectivement y associer, de manière directe, la parole du père de Pierre, et de manière indirecte y reconnaitre l'incipit de *L'étranger* d'Albert Camus, faisant ainsi de la formule inaugurale d'*Ultime preuve d'amour*, un calque fidèle du discours d'origine : « Aujourd'hui, maman est morte.» (Camus, 1942 : 9).

De plus, nous pouvons lire dans ce même énoncé, un appel à la mémoire collective, celle des milliers de pieds-noirs qui, en ce 19 mars 1962, comprennent leur défaite face aux millions d'indigènes qui réclamaient hardiment leur liberté. Mais cette défaite est perçue différemment au sein de la communauté coloniale. En reprenant les paroles de Pierre qui revient sur la déclaration du père, nous comprenons qu'à la différence de lui, le père, il n'est pas partisan de l'indépendance de l'Algérie, mais qu'il s'inscrit dans le discours radicalisé de l'Organisation Armée Secrète (OAS) qui sévit violemment durant les derniers jours de la colonisation.

> *Le 19 mars 1962, mon père a balancé cette phrase, un mauvais sourire aux lèvres, et j'ai haï ce sourire. Il trahissait sa bonne conscience, ses idées généreuses d'homme de gauche, son odieux combat pour l'indépendance d'une terre où cinq générations d'hommes et de femmes venus d'Europe avaient vécu, heureux ou malheureux mais, tous ensorcelés* (Canesi, Rahimi, 2020 : 13).

C'est ainsi qu'à travers le discours de Pierre, c'est toute une mémoire collective qui est révélée. Celle des pieds-noirs désespérés à l'idée de perdre « leur » Algérie. « Vite, il fallait faire vite si nous voulions sauver l'Algérie. » (Canesi, Rahimi, 2020 : 13).

Ce sont donc deux discours individuels, celui du père et celui de Pierre qui s'opposent et à travers eux, ce sont deux communautés issues du même bord, qui se livre un ultime combat, celle pour l'indépendance de l'Algérie et celle pour l'Algérie française.

La mémoire que nous évoquons est un concept assez complexe dans le cadre du roman que nous analysons. Car en plus de la polyphonie narrative qui fait intervenir, de manière explicite, quatre narrateurs-personnages, il est aussi question de la mémoire des deux auteurs, qui intervient, inconsciemment, dans la diègèse. Nous avons remarqué cela dans les différentes descriptions d'Alger qui représente le cadre spécial dominant de ce récit. Il est à préciser que la ville est présente, non seulement dans le présent roman des deux auteurs, mais elle constitue le décor de plusieurs romans des deux auteurs, notamment *Alger sans Mozart* qui peut être considéré comme une ode à la beauté de cette ville éternelle personnifiée.

Tout cela s'explique par le fait que la capitale algérienne et surtout le quartier du Télemly sont les lieux de naissance de l'auteur franco-algérienne qui y a vécu jusqu'en 1987. C'est donc la mémoire individuelle de l'auteur qui est mise en mot, pour donner un cadre réel à une fiction qui, elle aussi, se construit sur une réalité.

Paul Ricœur, en abordant la question de la mémoire, insiste sur « (…) les rapports externes entre mémoire et histoire et sur les rapports internes entre mémoire individuelle et mémoire collective. » (Ricœur, 2000 : 115). La mémoire, conçue initialement comme « (…) caractère foncièrement privé » (*Idem*), perd sa singularité dans les situations de traumatismes communs. En effet, la mémoire, évoquée par le moyen du souvenir, va se mettre en place, non pas dans une forme de « possession privée », mais davantage dans une forme de « (…) responsabilité à l'égard du passé. » (Ricœur, 2000 : 337).

L'interrogation du passé, au cœur du roman de Canesi et de Rahimi, vise à expliquer le présent d'une Algérie qui n'a pas encore réglé ses comptes avec son passé et d'une France qui ne veut pas encore avouer les crimes qu'elle a fait subir à tout un peuple, toute génération confondue.

La petite histoire de Pierre et d'Inès se mêle à la grande Histoire pour interroger un passé qui jusqu'à présent reste problématique. Nous le comprenons d'emblée, dans le texte, à travers l'évocation du 19 mars 1962, date importante qui marque le cessez-le-feu dans tout le territoire algérien et qui entérine ainsi les accords d'Evian ignés la veille par les deux parties algérienne et française. Par ailleurs, cette date représentera, quelques années plus tard, en France, la journée nationale du souvenir à la mémoire des victimes, civiles et militaires, de la guerre d'Algérie. Par conséquent, le choix d'ouvrir le roman sur cette date doublement symbolique, n'est pas fortuit. Il émane du désir des auteurs de rendre hommage, à leur tour, aux victimes de cette guerre qui a longtemps été mise sous silence par l'état français et qui a causé des dégâts dans les deux camps.

À travers cette dialogique mémorielle, les auteurs tentent de questionner le passé afin de faire la paix avec lui et avec eux-mêmes. C'est cette dernière idée que nous allons développer dans le prochain point qui reviendra sur les faits passés et présents du conflit Algéro-français, conflit qui marque l'actualité politique des deux pays.

### 2. De la désillusion au désir de réconciliation

« Le jeu de la mémoire mêle plusieurs images d'un même lieu, sans souci chronologique, polluant, si l'on n'y prend garde, le souvenir originel. Il peut même associer deux lieux différents. » (Canesi, Rahimi, 2020 :35). Ces pensées, qui renvoient à Pierre, montrent toute la difficulté qui entoure le travail de mémoire

et qui fait que les souvenirs que l'on garde de son passé soient « pollués » par le temps. Dans cette partie du texte consacrée à Pierre, nous avons un retour sur l'enfance du protagoniste. Il y fait un retour sur les lieux de son enfance, y évoque les espaces occupés durant cette période, sans être encore conscient de la complexité du cadre dans lequel il évolue.

Ainsi, nous remarquons que la narration dans cette partie est particulière. Elle est menée, dans sa majorité, à la 3e personne, mettant ainsi Pierre, dans la position d'un narrateur extradiégétique qui, dans une neutralité empruntée à la caméra, décrit les faits, tels qu'ils se présentent, sans y intégrer la subjectivité d'un narrateur-intradiégétique. *« Et voilà le premier souvenir, brumeux, aux couleurs floues comme une aquarelle malhabile, et pourtant si puissant, la caméra hésite, elle peine à mettre au point. Il est là, enfin, l'enfant blond aux cheveux ondulés, il fixe de ses yeux bleus, immenses, l'objectif qui le scrute d'un futur lointain. »* (Canesi, Rahmani, 2020 :32).

Mais son hésitation, à revenir sur son enfance, est perceptible à travers ce texte. Nous pouvons y déceler, la douleur, la tristesse, d'un personnage qui pour se retrouver, et retrouver son identité, doit interroger son passé et y chercher la raison du conflit qui l'habite.

L'introspection de Pierre, cette distance qu'il prend avec son passé, lui est nécessaire, dans la mesure où elle lui permet de comprendre cette passion sans mesure qu'il ressent pour sa ville d'origine, de mettre en avant son ancrage spatial afin de revendiquer son attachement à cette terre qui l'a vu naître et grandir. Les différentes périodes de l'enfance sur lesquelles il revient sont là pour mettre l'accent sur sa possession de l'Algérie, mais une Algérie particulière, la sienne et celle de sa famille, qu'il évoque par bribes, pour signifier leur présence dans ce pays depuis des générations.

Mais l'objectivité de la narration à la 3e personne s'étiole au fur et à mesure que l'on se rapproche du présent de Pierre. Cela est perceptible à travers ce regard porté sur les « Autres », dont il ne prend pas encore conscience dans son enfance, mais qui deviendront, plus tard, les ennemis à combattre. Il ignore tout de l'histoire de sa terre natale. Il apprendra un jour que « Télemly », ce nom si français avec son Y final, est en fait berbère : *Tala Oumlil*, « la source blanche ». Il ne se pose pas de questions et les femmes voilées en blanc qui devisent sur les bancs publics lui semblent familières, tout comme les hommes très bruns, mal vêtus, qu'il croise dans les rues d'Alger.

Les souvenirs liés à l'innocence de l'enfance sont ainsi porteurs d'un message qui montre une certaine forme de paix qui régnait à l'époque. Mais derrière ce souvenir

presque « utopique » de l'Algérie colonisée, se dressent les inégalités sociales, la pauvreté et la misère dominantes dans une tranche de la société marginalisée et mise au ban de cet Empire colonial qui n'a pas donné les mêmes chances à tous les « Algériens ».

À travers le portrait de « la petite bonne » qui s'occupait de Pierre durant l'enfance, il est question du racisme ambiant durant cette période, mais il met aussi en avant la fierté de la population indigène qui ne se laisse pas malmener par les colons français.

> *Elle était brune, une longue natte noire descendait jusqu'à sa taille. La jeune fille était fière de ses origines, elle ne supportait pas le mépris colonial et, quand la concierge de l'école Charles-Lutaud la surnommait Fatma, elle rétorquait :*
> *- Oui, Marie.*
> *-Je ne m'appelle pas Marie, s'agaçait Mme Anjumet.*
> *-Je ne m'appelle pas Fatma non plus…* (Canesi, Rahimi, 2020 : 34).

Cette évocation des indigènes à travers les souvenirs de Pierre nous permet d'aborder les catégories sociales dans la communauté indigène, et ce, afin d'expliquer la polyphonie narrative dans notre texte d'analyse. En effet, les deux auteurs choisissent de donner la voix à quatre personnages appartenant à des catégories sociales à la fois proches et différentes. Les quatre personnages qui habitent le récit peuvent être classés en différentes catégories, la première étant celle mettant en opposition les colons et les indigènes, mettant ainsi d'un côté Pierre, porte-voix des pieds noirs encore attachés à leur terre natale, son père, colon gauchiste qui est pour l'indépendance de l'Algérie, et de l'autre les indigènes : Inès, Mohand et Rachid.

Dans cette dernière catégorie : les personnages-narrateurs n'ont pas tous le même vécu. En prenant l'exemple d'Inès, cette dernière, va représenter les indigènes qui ont eu la chance de faire des études, dont les parents, instituteurs, leur ont permis de vivre la vie de colon et non celle, misérable, des Algériens de seconde zone. Catégorie à laquelle appartient Mohand, personnage secondaire du roman, mais dont la présence est d'autant plus importante pour montrer le gouffre qui s'est créé, dès la colonisation, entre les Algériens musulmans.

> *Drôle de métier que le mien…Toute la journée, je fais monter et descendre des hommes et des femmes. Je devine un peu leur vie, mais eux ne me voient pas. Mon habit rouge est comme une armure, il me dissimule, je suis camouflé en permanence.*
> *Les uniformes ne servent qu'à gommer ceux qui les portent, les rendre transparents, inexistant.* (Canesi ; Rahim, 2020 :38).

Le personnage de Mohand, va parcourir tout le roman. Sa voix se fait celle des opprimés, des laissés- pour-compte, dont la situation n'a pas changé même après l'Indépendance. À travers Mohand, les auteurs donnent voix à la misère du peuple algérien, à son malheur et à la violence qui ne veut pas le quitter.

> *(…) Pierre ne m'a pas reconnu, il faut dire que ça fait longtemps- plus de trente ans ! Moi, je n'ai eu aucun mal, son visage et celui d'Inès sont restés gravés dans ma tête. (…)*
> *Ma vie est difficile et ça se voit. J'ai travaillé dur pour essayer de donner à mes enfants ce que je n'avais pas, une éducation, un vrai métier et le bonheur. (…)*
> *Pourtant, après l'indépendance, je pensais que tout allait changer et que je pourrais enfin vivre décemment. (…)*
> *J'aurais dû me méfier. (…)*
> *En fait, les colons ont été remplacés par d'autres colons. Ils ont tout volé, les maisons, les magasins et l'argent du pétrole.* (Canesi, Rahimi, 2020 : 230-231)

Car à partir de Mohand, le roman s'articule dans une dialogique du malheur. Algérien musulman, conservateur, il n'accepte pas cette ouverture d'esprit qui caractérise Inès. Témoin, malgré lui, de son amour passionnel pour Pierre, il porte un regard réprobateur sur cet acte qui pour lui est une « transgression », mais qui n'ébranle en rien le désir de liberté d'Inès. Cette dernière, semble se positionner en dehors de la réalité de son pays occupé, à cause ou grâce à cet amour qu'elle éprouve pour Pierre.

Mais cette situation va être bousculée par son bien-aimé qui, dans sa passion, oublie qu'Inès fait partie de ces Indigènes qu'il veut exterminer, et que l'attentat qu'il commet au pied de leur immeuble, signe la fin de cet amour.

Quant à Inès, elle se rendra compte du décalage qui existe entre elle et ses semblables. Ayant toujours vécu avec les Français et comme eux, elle comprendra, durant les derniers jours de la colonisation et après l'Indépendance, qu'elle a été protégée et privilégiée par rapport au reste de la population.

> *Dix-sept ans, j'avais de mon pays une vision idéale, littéraire, abstraite : la beauté farouche de ses paysages, son peuple admirable, sa société éclatée et soudée par la guerre de libération et la certitude d'un avenir radieux. Je vivais dans un monde à part, surprotégé, en marge. J'étais une actrice sur un piédestal, je contemplais, distraite, une foule de figurants anonymes.* (Canesi, Rahimi, 2020 :133)

C'est ainsi que s'enclenche en elle un désir de réconciliation avec son peuple, le vrai, car comprenant le gouffre qui s'est creusé entre eux, elle veut se racheter de cette négligence qu'elle aura commise, malgré elle, vis-à-vis de ses compatriotes.

*(…) la réalité du pays : sa pauvreté, sa violence, le mépris de ceux qui détenaient un peu de pouvoir pour ce qu'ils appelaient dédaigneusement « le peuple », ach chaâb. (…)*
*J'avais honte, mon existence dans la ouate était une injustice. (…)*
*Je n'ai pas vu passer ces trente dernières années. Mes grossesses, la naissance de ma fille et de mon fils furent de fugaces intermèdes dans une vie dédiée aux malades. J'avais besoin de mes malades pour vivre, j'étais fusionnelle avec eux comme je l'avais été jadis avec Pierre. Je m'en rends compte à présent : ce n'est pas Rachid qui a remplacé Pierre, mais ces femmes, ces hommes, ces enfants aux regards effrayés et implorants.* (Canesi, Rahmani, 2020 : 134-135).

Cette évocation de Rachid, autre voix du texte, nous permet de lever le voile sur une autre catégorie d'indigène, celle qui, après l'Indépendance, va profiter de toutes les richesses du pays et occuper les postes clé de l'État algérien nouvellement créé. Rachid : « haut fonctionnaire au ministère du Commerce. » (Canesi, Rahimi, 2020 :96) se fait la voix des nantis algériens qui, au sortir de la colonisation, vont connaitre le luxe, le faste et la richesse que semble leur devoir le pays. L'évocation de tous ses privilèges, se fait à travers la voix d'Inès qui nous permet de nous rendre compte de ce « gaspillage » qui visait à rendre compte de la grandeur du pays et des pays « amis ».

*La profusion de plats, en contradiction avec l'austérité de la Chine de l'époque, enchantait les invités. (…) la débauche culinaire de la Chine impériale servait la politique étrangère de la Chine marxiste.*
*(…)*
*En comparaison, les réceptions de l'ambassade de France, villa des Oliviers, étaient spartiates, comme si la France n'attendait plus rien de son ex-colonie.* (Canesi, Rahmani, 2020 :95-96)
*Si l'évocation de ce passé par la voix d'Inès et non celle de Rachid, c'est pour montrer que le personnage ne porte pas un regard critique sur cet étalage de richesse, il lui semble même nécessaire à la mise en avant du prestige de l'Algérie.il « (…) ne ratait aucune invitation, il détrônât bientôt Karim en matière d'approvisionnement* (Canesi, Rahmani ; 2020 : 96).

À la différence d'Inès, Rachid ne fait transparaitre, dans son discours, aucune culpabilité face à cette injustice sociale dont il profite pleinement. Contrairement à son épouse qui cherche à se réconcilier avec ses concitoyens, lui est dans une quête toute autre. Celle d'Inès, de son amour, de sa beauté, désirant s'approprier cette « déesse de la victoire » (Canesi, Rahmani, 2020 :84), comme ultime signe de son affranchissement des chaînes de la colonisation, d'autant plus que dans le cas de la relation Inès et Rachid, l'affranchissement et la réappropriation est

double, en ce sens où la protagoniste était éprise d'un ancien colon engagé dans les rangs de l'OAS. Tout en ayant conscience du passé d'Inès, Rachid ne renonce pas à l'épouser acceptant son passé entaché, allant même des années plus tard, retrouver le premier amour de sa femme, dans une ultime preuve d'amour vis-à-vis de celle qui aura représenté pour lui l'accomplissement matériel et sentimental.

Il y a, à travers le parcours des différents personnages, un processus semblable, à quelques détails près, qui fait que nous sommes en présence d'un cheminement fait en trois étapes : désillusion, acceptation et réconciliation. Ils se manifestent dans un ordre varié en fonction du personnage concerné. Dans le cas de Rachid, il sera davantage question d'une acceptation, acceptation de « l'impureté » d'Inès, acceptation de cet amour passionnel qu'elle ne peut lui porter et de ces souvenirs qui la hanteront sa vie durant. Cette acceptation aboutira à une réconciliation qui se traduit par le choix que fait Rachid du médecin qui l'opérera, alors même qu'il s'est que ses jours sont comptés. C'est justement cela qui déterminera son acte, prouvant, par-là, l'amour sans faille qu'il éprouve pour Inès. L'acceptation et la réconciliation sont suivies du sacrifice de Rachid qui comme le suggère Ricœur est dans une démarche qui va du don au pardon. Un processus qui porte en son sein un dialogisme visant à faire ressortir « la dimension d'altérité d'un acte qui est fondamentalement une relation. » (Ricœur, 2000 : 630).

Cette notion d'altérité, d'acceptation de l'Autre dans sa différence, est présente dans le texte, dans le discours de Pierre et de Rachid qui ont besoin, dans leur démarche de réconciliation, de faire la paix avec leur passé.

Rachid en acceptant la passion de son épouse :

*Rachid*
*Il fallait que j'exhume ce bonheur enfoui en elle, ce bonheur que je n'ai jamais réussi à extirper. Ce sera aussi le mien. Ce projet fou, déterminé, m'apaise comme le candidat au suicide dont la douleur et la peur s'évanouissent sitôt sa décision prise. Cet acte est peut-être la quintessence de l'égoïsme, un remède implacable pour bannir le désespoir avant la mort.* (Canesi, Rahmani ; 2020 : 157).

Pierre en acceptant la perte de son Algérie.

*Pierre*
*Tout ce que j'ai oublié, refoulé, haï, pour ne plus aimer, tout ce que j'ai méthodiquement détruit, tout ce sel que j'ai semé pour que rien ne repousse jamais, toutes ces bombes que j'ai posées, réelles ou virtuelles, pour que l'Algérie ne soit plus que cette terre brûlée, tous ces efforts désespérés ont été réduits à néant.* (Canesi, Rahmani, 2020 :158)

*L'Algérie, oubliée depuis si longtemps, me revenait en plein cœur. J'avais adulé ce pays qui nous avait chassés, je l'avais adoré jusqu'à la haine. Peu à peu, les anciens bonheurs, telles des bulles d'air échappées des profondeurs, affleuraient à la surface. Les yeux d'Inès me désarmaient, je fondais et, peu à peu, ma rancœur s'évanouissait.* (Canesi, Rahmani, 2020 :194)

*La révolte des Algériens contre la colonisation était finalement légitime, nul n'avait jamais entendu leurs revendications. Les massacres de Sétif et Guelma, en 1945, avaient horrifié les musulmans. Le FLN avait cueilli les raisins de la colère. De Gaulle avait ignoré la terreur des pieds-noirs, il les méprisait. L'OAS dut l'expression de leur détresse. Je m'étais engagé car il n'existait aucun autre moyen d'éviter l'irrémédiable. Le FIS le GIA et l'islamisme radical étaient une réponse à la brutalité de la dictature militaire.* (Canesi, Rahmani, 2020 : 252)

De l'évolution des sentiments de Pierre vis-à-vis de l'Algérie, nous comprenons l'apaisement et la réconciliation avec sa terre natale. À travers sa voix, nous entendons celle des anciens colons qui prennent enfin conscience de la violence de la colonisation qui a été à l'origine d'une nouvelle guerre dont les affres se sont abattues sur les catégories sociales les plus démunies et qui vivent, une fois encore, l'extrême violence dans laquelle ils semblent condamnés. Mohand, voix du peuple opprimé, illustre parfaitement le processus du malheur, à travers la barbarie extrémiste qui va lui ravir, dans la violence la plus extrême, son épouse.

*Ils ont défoncé la porte de chez moi et ont égorgé Zahra, ma femme. Pourquoi, ya rabi, pourquoi mon Dieu. On est de bons musulmans, on est pauvres, on n'a jamais fait de mal, on n'a pas volé. (…)*
*Pourquoi elle, c'était pas une intellectuelle, elle portait le hijab, elle faisait la prière, elle ne s'était jamais disputée avec les voisines.* (Canesi, Rahmani, 2020 :257).

Nous comprenons ainsi que Mohand, contrairement aux autres personnages, ne suit pas le même processus, il est dans la désillusion, dans l'incompréhension du fait de cette histoire malheureuse qui non seulement est la sienne, mais aussi celle de tout un pays.

**Conclusion**

La mémoire algérienne, revisitée à travers les quatre personnages dominants dans le roman, se fait comme une révélation de la situation réelle de l'Algérie coloniale et post-coloniale. Pierre qui représente la France, se voit chargé d'une mission, celle de demander pardon au peuple algérien pour toute la violence qu'il a

subie durant l'occupation française. L'aveu qu'il fait dans le texte, est celui d'une reconnaissance de la Guerre d'Algérie, de la reconnaissance aussi d'une politique coloniale injuste qui marquera des générations entières issues des deux côtés du conflit. Le pardon, demandé et donné, se construit, comme le dit Ricœur, dans un :

*(…) vis-à-vis qui confronte deux actes de discours, celui de l'aveu et celui de l'absolution* : « je te demande *pardon. - Je te pardonne ». Ces deux actes de discours font ce qu'ils disent : le tort est effectivement avoué, il est effectivement pardonné*. (Ricœur, 2000 :630).

C'est ainsi que notre thématique, qui coïncide avec les derniers rebondissements qui secouent les relations Algéro-françaises, nous amène à faire référence au rapport de Benjamin Stora concernant cette question de la mémoire, mais aussi sur le discours du président français Emmanuel Macron, qui revient sur la sanglante répression policière du 17 octobre 1961 à Paris, répression qui a coûté la vie à plusieurs milliers d'Algériens qui sont sortis dans les rues pour réclamer, pacifiquement, leur liberté.

En effet, le rapport de Benjamin Stora, comme aboutissement de la mission confié par le président français, Emmanuel Macron, lève le voile sur certaines répressions et certains actes de tortures que la France niait jusque-là. Le président français a exprimé son désir de réconciliation à travers un travail de mémoire qui visera à apaiser les tensions entre les deux pays.

Je souhaite m'inscrire dans une volonté nouvelle de réconciliation des peuples français et algériens. Le sujet de la colonisation et de la guerre d'Algérie a trop longtemps entravé la construction entre nos deux pays d'un destin commun en Méditerranée. Celles et ceux qui détiennent entre leurs mains l'avenir de l'Algérie et de la France n'ont aucune responsabilité dans les affrontements d'hier et ne peuvent en porter le poids. Le devoir de notre génération est de faire en sorte qu'ils n'en portent pas les stigmates pour écrire à leur tour leur histoire. Ce travail de mémoire, de vérité et de réconciliation, pour nous-mêmes et pour nos liens avec l'Algérie, n'est pas achevé et sera poursuivi (Stora, 2021 : 2).

La mission de Benjamin Stora aboutira à la reconnaissance, par la France, de la torture et de l'assassinat de Maurice Audin et d'Ali Boumendjel, deux figures importantes de la guerre d'Algérie. Ces crimes ont longtemps été niés par le pouvoir français qui, avec ce rapport Stora, se devait de faire un pas vers la réconciliation en ouvrant les archives, tenues secrètes depuis des années, et en exhumant les dossiers sensibles de la colonisation.

Aussi, ce rapport aboutira à la reconnaissance des massacres du 17 octobre 1961, perpétrés par la police française à Paris. Le discours tenu par Emmanuel Marcon sur le pont de Bezon, dans une démarche d'acceptation mènera, peut-être, vers une reconnaissance des affres de la colonisation en Algérie.

De la mémoire individuelle des personnages à la mémoire collective de tout un peuple, notre article aura eu pour souci premier, de montrer comment le roman mnémonique est un outil nécessaire à l'interrogation du passé et à l'apaisement du présent.

**Bibliographie**

Authier-Revuz, J.1984. *L'allusion dans la littérature*. Presses universitaires de Paris Sorbonne.
Baetens, J. 1995. *Le réseau Peeters*. Amsterdam : Rodopi.
Bakhtine, M. 1984. *Esthétique de la philosophie du langage*. Paris : Minuit.
Barthes, R. 1953. *Le degré zéro de l'écriture*. Paris : Seuils.
Benveniste, E. 1966. *Problèmes de linguistique générale*. Vol.1. Paris : Gallimard.
Camus, A. 1942. *L'étranger*. Paris : Gallimard.
Canesi, M. Rahimi, J. 2020. *Ultime preuve d'amour*. Alger : Dalimen.
Ricœur, P. 2000. *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

**Synergies Algérie n° 30** - 2022 p. 291-309

GERFLINT
ISSN 1958-5160
ISSN en ligne 2260-5029

# L'universalisme à l'épreuve de la langue dans l'œuvre de Maalouf

**Farida Benhafsa**
Doctorante, Université Oran2, Algérie
Laboratoire Langues, Littératures, Cultures (LLC),
Université de Tlemcen, Algérie
benhafsaf@yahoo.fr
https://orcid.org/0000-0002-2182-0548

Sous la direction de M. Hamida Ben brahim,
MC(A) l'Université Djilali Liabès, SBA, Algérie

Reçu le 24-04-2022 / Évalué le 03-07-2022 / Accepté le 30-10-2022

**Résumé**

L'objet du présent article est de relever les procédés scripturaux d'Amin Maalouf afin d'altérer les implications identitaires de la langue. En effet, la langue composante indéniable de l'identité et intermédiaire de communication, se voit investie des aspirations identitaires. Nous tenterons de montrer que la conception maaloufienne concernant l'objet langue, est en accord avec l'universalisme qu'il revendique. L'écriture maaloufienne rompt le lien langue/identité. Nous avons relevé trois propriétés de la langue, en filigrane du texte maloufien favorisant la cohabitation et la coexistence harmonieuse entre des communautés de religions et de langues différentes : la non-appropriation de la langue, la coexistence des langues et la langue vectrice de tolérance.

**Mots-clés** : appropriation, coexistence, tolérance

## العالمية في اختبار اللغة في مؤلفات أمين معلوف

**الملخص**

الغرض من هذه المقالة هو تسليط الضوء على العمليات الكتابية لأمين معلوف من أجل تغيير مضامين الهوية للغة. في الواقع ، اللغة ، وهي مكون لا يمكن إنكاره من مكونات الهوية ووسيط للتواصل ، تستثمر في تطلعات الهوية. سنحاول أن نظهر أن المفهوم المعلوفي لموضوع اللغة يتفق مع الانسانية التي يدعيها. الكتابة المعلوفية تقطع رابط اللغة / الهوية. لقد لاحظنا ثلاث خصائص للغة، خلف النص تعزز التعايش والتعايش المتناغم بين المجتمعات من مختلف الأديان واللغات: عدم التملك للغة ، وتعايش اللغات واللغة كموجه للتسامح.

**الكلمات المفتاحية**: التملك ، التعايش ، التسامح

**Universalism has the test of language in the work of Maalouf**

**Abstract**

This study aimed at examining the scriptural procedures of Amin Maalouf for the sake overnighter implications for language identification. Indeed, the obvious language component of identity and communication mediator can be operated with identity aspirations. The researcher tempted to explain that the Maaloufian conception of the language object works in parallel with the universalism it assumes. As Maaloufian writing breaks the language and identity relationship.Three properties of the language have been identified, watermark of Maloufian text, fostering coexistence and harmonious coexistence between communities of different religions and languages: the non-appropriation of the language,the coexistence of languages and the language of tolerance.

**Keywords**: appropriation, coexistence, tolerance

**Introduction**

Amin Maalouf, chantre de la diversité et de la coexistence, inscrit son œuvre dans une mondialisation centrée sur le dialogue et l'interculturel. Né à Beyrouth le 25 février 1949, il vit en France depuis le déclenchement de la guerre civile au Liban, considérant son exil comme un refus de participer aux problèmes internes d'ordre ethnique et religieux qui secouent le pays. S'appuyant sur ses traumatismes personnels et communautaires, Maalouf écrit pour créer des liens entre les peuples d'origines et de langues différentes : « Telle a toujours ma raison de vivre et d'écrire, et je la poursuivrai au sein de votre Compagnie ! » (Maalouf, 2014) déclare-t-il lors du discours de sa réception à l'Académie Française.

Toute forme d'essentialisation, en particulier celle de l'identité, demeure son combat le plus constant et acharné. Dans son essai Les Identités meurtrières publié en 1998, il propose « une identité composée », née d'un choix conscient, structurée autour des éléments que choisit l'individu. Il y développe son idée : « Je n'ai pas plusieurs identités, j'en ai une seule, faite de tous les éléments qui l'ont façonnée, selon un «dosage» particulier qui n'est jamais le même d'une personne à l'autre » (Maalouf, 1998 : 9). Parmi les éléments auxquels Maalouf accorde une attention particulière se trouve la langue :« J'ai constamment cité la langue au nombre des éléments qui définissent une culture, et une identité […] De toutes les appartenances que nous nous reconnaissons, elle est presque toujours l'une des plus déterminantes. » (Maalouf, 1998 :152). Composante indéniable de l'identité et intermédiaire de communication, elle se voit investie des aspirations identitaires : « l'idée que la langue est inextricablement (mystérieusement) liée à l'identité est tenace

et omniprésente. » (Gauthier, 2011 : 2). Représentant l'âme d'une communauté, imprégnée de son histoire et de ses codes culturels, elle est considérée comme un bien commun, et à travers elle, se construit l'identité culturelle, une donnée enracinée dans la création de la communauté.

L'enjeu est de taille, comment faire abolir une conception séculaire et courante de la langue objet de vénération et culte de l'identité et de la replacer dans un cadre obéissant aux normes d'un universalisme reposant sur la diversité et le multiculturalisme. Partant de là, le concept de la langue, se trouve incontournable dans l'œuvre de Maalouf. Dans *Les Identités meurtrières* il l'égale en statut à celui de la religion :

> *Lorsque deux communautés pratiquent des langues différentes, leur religion commune ne suffit pas à les rassembler — catholiques flamands et wallons, musulmans turcs, kurdes ou arabes, etc. ; pas plus, d'ailleurs, que la communauté de langue n'assure aujourd'hui, en Bosnie, la coexistence entre les orthodoxes serbes, les catholiques croates, et les musulmans. Partout dans le monde, bien des Ébats forgés autour d'une langue commune ont été démantelés par les querelles religieuses, et bien d'autres États, forgés autour d'une religion commune, ont été déchiquetés par les querelles linguistiques* (Maalouf, 1998 :170-171).

Cependant, il accorde la priorité à la langue : « C'est vrai de beaucoup d'autres pays, partout dans le monde, et on n'aurait pas besoin de longues démonstrations pour constater qu'un homme peut vivre sans aucune religion, mais évidemment pas sans aucune langue » (Maalouf, 1998 :171). C'est pourquoi, Amin Maalouf, l'intègre dans sa thématique comme une donnée cruciale qui doit donc être remise en question pour contrer toutes formes du communautarisme.

Notre article vise à déterminer la manière dont l'écriture de Maalouf négocie le concept langue. Quel rôle lui attribue-t-elle dans une visée universaliste ? Voire, l'univers linguistique originel de l'individu constitue-t-il son destin immuable ?

La conception de la langue chez Maalouf émerge du cosmopolitisme dans lequel il a grandi. En cela, dans les romans de Maalouf, la langue est le lieu de perméabilité entre les identités multiples. Notre étude se base sur son essai *Les Identité meurtrières* (1998) et ses romans *Léon l'Africain* (1986), *Les Echelles du Levant* (1996) et *Les désorientés* (2012). Nous aurons à démontrer, en premier lieu, que Maalouf réfute la perception réductrice de la langue comme un objet appropriable. En second lieu, les personnages maaloufiens font de la langue un lien interculturel de coexistence, nous terminerons par une conception de la tolérance par le biais de la langue.

**1. La non-appropriation de la langue**

L'idée que l'homogénéité d'une communauté relevait de sa culture et de surcroît, de sa langue était bien répandue. C'est-à-dire que les membres d'un groupe social se reconnaissent comme appartenant à une collectivité unique, grâce au patrimoine commun d'une langue. Cette conscience linguistique est née : *à la suite des codifications des langues en dictionnaires et en grammaires. En Europe, au Moyen-Âge, commencent à fleurir des grammaires correspondant à l'effort pour tenter d'unifier des peuples dont les composantes régionales et féodales sont en guerre entre elles* (Charaudeau, 2001 :3).

Par la suite, la langue évolue en un critère suprême d'appartenance. Cette croyance de l'identité d'une communauté à travers sa langue repose sur l'héritage que constitue la langue. La communauté se considère dépositaire d'un legs naturel : la Langue. Dès lors, la notion d'appropriation de la langue trouve son lieu de prédilection dans les formes exacerbées de l'identité et avec elle le communautarisme.

Sous ce titre, nous examinerons comment l'œuvre de Maalouf défait l'imbrication indissoluble : langue, identité et appartenance. Maalouf dépouille le concept de l'appropriation linguistique de ses attributs communautaristes pour les rendre universelles.

Du fait de son appartenance à une société multiculturelle *dans laquelle différentes communautés sont obligées, du fait des circonstances historiques, de vivre ensemble et d'essayer de construire une vie commune, tout en continuant à marquer leurs différences, sans s'entredévorer ou se diviser en tribus guerrières et repliées sur elles-mêmes*. (Hall, 2008 :375). Amin Maalouf revendique toutes ses appartenances y compris linguistiques :

> *Je suis à la lisière de plusieurs traditions culturelles. Je revendique toutes mes appartenances, notamment linguistiques. Comme beaucoup de Libanais, je suis né avec trois langues dans la bouche : l'arabe, le français et l'anglais. Pour moi, ce sont des langues qui ont chacune son importance* (Maalouf, 1998 :9).

Autrement dit, le français et l'anglais appartiennent aux Libanais au même titre que la langue arabe, leur langue maternelle ; elles sont leurs propriétés. C'est une société qui exclut l'appropriation exclusive de la langue arabe dans le champ linguistique libanais.

Il soulève en effet, une particularité culturelle libanaise liée à la langue contraire à celle que Marc Crépon a mise en évidence dans son article « les pièges du nationalisme cachés dans le sacre de la langue maternelle.» (Crépon, 2001 : 29). Ce dernier propose le néologisme *d'unidentité*. Il s'agit d'intégrer une conception identitaire

de la langue dans des discours patriotiques et politiques qui repose sur une idée d'appropriation politique.

> *La langue se trouve érigée en critère suprême d'identification et son appropriation en signe d'appartenance, sans que le caractère contraignant (institutionnel, scolaire, étatique) de cette appartenance et de cette identification se trouve mis en question* (Crépon, 2001 : ibid).

L'emploi des langues dans les œuvres de Maalouf contraste avec la pensée de Marc crépon et obéit à la spécificité culturelle de son pays. Les langues de ses personnages sont diverses et non exclusives. Facteur d'ouverture ou de repli, la langue, héritage d'une communauté, est aussi le bien personnel que chaque individu peut utiliser, transmettre. Il peut aussi adopter une autre langue sans faillir pour autant à son identité première. Les personnages maaloufiens, dans leur besoin de communication, s'approprient toutes les langues indépendamment de leurs origines.

Son premier roman *Léon l'Africain* pose les jalons de sa conception d'une identité cosmopolite et plurilingue. Qui est le plus à même de concrétiser sa doctrine que Hassan El-Wazan ? C'est l'archétype du cosmopolite moderne, personnage historique et reconnu pour ses talents de diplomate et de conseiller, également, polyglotte.

Léon, le personnage éponyme du roman, s'engageant dans la diplomatie, passe sa vie d'adulte dans différents pays, le Maghreb, l'Afrique saharienne, Constantinople et l'Egypte, baignant ainsi dans un multiculturalisme enrichissant. Corollaire à cette diversité culturelle, une diversité linguistique qui lui permet de communiquer dans ces contrées étrangères.

En 1518, de retour de la Mecque, il s'est fait prisonnier par des pirates italiens qui l'offrent en cadeau au Pape Léon X. Ce dernier le baptise et lui attribue son propre nom. Il devient Jean-Léon de Médicis. Durant son incarcération, le pape l'initie aux instructions religieuse et linguistique :

> *Un évêque allait m'apprendre le latin, […] un troisième l'évangile ainsi que la langue hébraïque ; un prêtre arménien me donnerait chaque matin un cours de turc. De mon côté, je devrais enseigner l'arabe à sept élèves. Pour ce travail, je percevrais un salaire d'un ducat par mois* (Maalouf, 1998a : 300).

Ce passage met en avant la politique linguistique du Vatican dans sa mission évangéliste. L'acception du mot « catholique » (donnée par le dictionnaire[1] présuppose l'idée de l'universalité : *Qui a une vocation d'universalité, qui est universelle, qui est répandue dans tous les lieux*. Donc, de facto, le multilinguisme entrait dans son champ de prédication. Mobiliser des évêques pour assurer le

prosélytisme auprès de peuples étrangers par leur culture, par leur religion et leur langue. C'est pourquoi, la connaissance des langues de leurs futurs fidèles constituait en soi une exigence.

Cependant, dans le cas de Léon, son apprentissage linguistique répondait à des objectifs politiques qu'exigeait le contexte historique de l'époque, l'amenait à négocier à la place du Pape avec les monarques arabes et turcs. En plus du latin, langue du Saint-Siège, il apprenait une autre langue religieuse, l'hébreu. Cette diversité linguistique est en cohérence avec la nature du personnage, à savoir une identité formée *par accumulation, par sédimentation, et non par exclusion. (*Maalouf, 1998 :8). Parler les langues des Autres et ne pas se contenter d'une langue unique et définitive. En témoigne, la rédaction de son ouvrage « La Description de l'Afrique » au milieu du XVI$^{e}$ siècle non pas dans sa langue maternelle l'arabe, une langue très répandue à l'époque mais en italien, une langue occidentale qu'il venait d'acquérir et de maîtriser, la faisant sienne. Ce qui fait dire à l'anthropologue François Pouillon dans son ouvrage sur Léon l'Africain :

> *On se demande, comment [Léon] aurait pu en un séjour si court, maîtriser la mangue latine et l'italien dans lequel est rédigé son livre […] Dans un autre, on se range à l'évidence qu'un homme de voyage comme lui sait déjà jouer les registres des deux langues franque et arabe, toutes les deux langues de communication dans les cités cosmopolites de la Méditerranée méridionale, depuis son Andalousie native jusqu'à Tunis et Alexandrie. Sans compter sa curiosité pour une langue véritablement indigène : l'amazigh ou berbère.* (Pouillon, 2009 : 24).

Pour le cosmopolite qu'il est, toutes les langues lui appartiennent : *De ma bouche, tu entendras l'arabe, le turc, le castillan, le berbère, l'hébreu, le latin et l'italien vulgaire, car toutes les langues, […] m'appartiennent. Mais je n'appartiens à aucune* (Maalouf, 1998a :11).

Dès le début du récit, le couple langue/appartenance est défait. Le verbe « appartenir » dans ce passage du roman souligne que les langues lui sont propres, sont ses propriétés. L'association à l'adjectif indéfini « toutes » marque la totalité des langues, pas seulement les langues qu'il vient d'énumérer. Il instaure un rapport de propriété à la langue indépendamment de son appartenance à un groupe ou une communauté.

Par contre, lui, revendique sa non-appartenance, à aucune d'elle : « je n'appartiens à aucune ». Le pronom indéfini « aucune » indique l'absence complète d'appartenance à toutes les langues. Comme le sentiment d'appartenance est l'un des aspects de l'identité, le fait de l'absence d'appartenance à la langue éloigne l'idée de l'affirmation identitaire par la langue. S'approprier (toutes) les langues en

affirmant n'appartenir à aucune signifie que *Léon* assimile les identités afférentes (l'identité arabe, l'identité turque, l'identité italienne…) tout en refusant que ces identités le revendiquent comme leur appartenant. Léon rejette, par son discours son aliénation. Et par conséquent, il montre sa volonté de s'inscrire dans l'universalité. Cette affirmation de Léon stipule que la langue, en soi, ne constitue donc objectivement pas d'aliénation ; il se donne lui-même comme preuve de cela : j'apprends toutes ces langues et pourtant je ne m'attache, quand je veux, à aucune identité qui pourrait devenir « meurtrière ».

Ainsi, s'approprier diverses langues pour le personnage, lui permet de *Vivre dans une autre langue, une autre réalité* (Ette, 2008 :91), de s'ouvrir à d'autres cultures et construire, par conséquent, son identité propre, une identité multiple et multilingue. Une identité humaine.

Dans « Les Échelles du Levant », il développe la même conception de la langue d'autant plus que le « Proche-Orient » était toujours plurilingue. Le personnage Ossyane, du roman, né d'un père de l'aristocratie turque et d'une mère arménienne a reçu une éducation où l'enseignement des langues était de rigueur. *Le professeur de turc était un imam défroqué, le professeur d'arabe un Juif d'Alep chassé de sa famille, le professeur de français un Polonais.*(Maalouf, 1996:33). C'est le contexte sociohistorique de la ville d'Adana, ville de l'enfance d'Ossyane. À l'époque ottomane, c'était un lieu de brassage culturel où se côtoyaient des communautés de langues et de religions diverses.

La première constatation, relevée, la langue des précepteurs n'est pas leur langue maternelle. Pour la seconde, nous observons un paradoxe entre l'identité des enseignants et la langue enseignée. En effet, il reçoit l'apprentissage de la langue turque par un imam qui a renié sa foi, sous-entendu par la périphrase « défroqué[2] ». Dès lors, la langue s'affranchit de l'identité religieuse et se dote d'un caractère laïc. Ensuite, son professeur d'arabe, un juif d'Alep, rappelant ainsi que des Juifs vivaient en Syrie depuis l'Antiquité et s'installèrent dans différentes villes de l'Empire à Istanbul, Salonique, Izmir, Adana. une réalité de tolérance qui permettait une cohabitation harmonieuse durant quatre siècles où les Juifs disposèrent des avantages multiples comme accéder à des fonctions élevées dans la diplomatie, la médecine ou l'administration locale (comme gouverneurs de province).

En 1909, des massacres exécutés par les autorités turques contre la minorité arménienne contraignent la famille du narrateur à fuir la ville pour le Liban qui sera par la suite, administré par la France sous le régime de Mandat de la Société des Nations ; le français devient langue officielle à l'égal de l'arabe et fut enseigné en tant que tel.

Aussi, Ossyane s'approprie la langue française et part en France pour étudier la médecine. Il séjourne à Montpellier et s'enrôle dans la résistance durant la seconde guerre mondiale. Lors d'une discussion avec son ami Bertrand, un résistant, il l'intrigue en stipulant que la querelle entre Allemands et Français ne le concernait pas dans la mesure où :

> *Traditionnellement dans ma famille, on a toujours étudié simultanément le français et l'allemand, depuis qu'un arrière-arrière-grand-père avait épousé une aventurière bavaroise ; et nous avons la même estime pour les deux cultures* (Maalouf, 1996 :79).

L'adverbe *Traditionnellement* dérivé du mot tradition dont la première signification « renvoie à une chose, un énoncé ou une manière de faire (ou de dire) qui est l'objet d'une transmission […] Une propriété de cet objet qu'il est transmis de génération en génération dans un but conservatoire ». (Bouju, 1995 :2).

L'objet en question ici est la transmission des deux langues, allemande et française, de génération en génération. C'est un processus par lequel se constitue une expérience vivante et adaptable de l'usage des deux langues dans un même ordre, d'où l'adverbe « simultanément ». Un héritage par lequel le passé survit dans le présent d'Ossyane et qui lui permet de communiquer avec Clara sa future épouse.

> *Oui, elle m'écrivait en allemand. C'est en français que nous avions pris l'habitude de parler, depuis notre rencontre à Lyon; elle s'y exprimait correctement, avec cependant quelques fautes de temps à autre. Mais pour écrire, elle était plus à l'aise avec Goethe qu'avec Chateaubriand* (Maalouf, 1996 :133).

Nous retrouvons la même observation, avec son beau-frère égyptien qui l'informe de la maladie de son père en anglais écrit dans le télégramme : « *Father ill* » (Maalouf, 1996 :174).

« Les Échelles du Levant » met en évidence l'appropriation des protagonistes des langues différentes courantes dans le Proche-Orient sans se suffire à leur langue originelle. D'ailleurs, *la multiplicité […] des langues parlées est là pour témoigner de cette impossibilité de rattacher le personnage à une identité unique, stable et définitive*. (Argaud, 2006 :33) explique la critique Evelyne Argaud.

Changer de langue, par choix est une liberté qui transcende l'identité exclusive. Ainsi, pour reprendre notre interrogation initiale, il ne s'agit pas tant de changer de langue, c'est échapper à l'emprise identitaire de la langue. Partager les biens du langage fait notre liberté et une part de notre humanité. C'est pourquoi, Derrida insiste sur le caractère universel de cette non-appartenance de la langue :

*Une langue n'appartient pas. Qu'elle ne se laisse pas approprier, cela tient à l'essence de la langue. Elle est, la langue, cela même qui ne se laisse pas posséder, mais qui, pour cette raison même, provoque toutes sortes de mouvements d'appropriation*[3].

Il rejoint la conception de l'écrivain Fritz Mauthner cité dans l'article de Pascale Roure dans lequel elle revient sur son essai « Langue maternelle et patrie » (1920). Fritz Mauthner propose une réflexion sur la métaphore de « langue maternelle » et ses usages politiques. Il affirme que « la langue est une réalité mouvante qui ne saurait être la propriété de personne, qui n'a aucune existence hors de ses usages entre les hommes. » (Roure, 2009).

Pour conclure, le texte maaloufien récuse le sacre de la langue maternelle, celui qui intègre l'individu dans une communauté, en réduisant son identité. « Ainsi se trouve défait, d'entrée de jeu », écrit Marc Crépon, « le paradigme qui veut que ce soit dans la langue et par la langue — objet de vénération et de respect — qu'on affirme son appartenance ». (Crépon, 2001 : ibid.). Maalouf s'approprie l'écriture pour soutenir ce que Marc Crépon qualifie de lutte contre « *le fantasme de la langue comme propriété* ». (Crépon, 2001 : ibid).

**2. La coexistence des langues dans l'œuvre de Maalouf**

La coexistence de communautés différentes est analogue à une coexistence linguistique qui lui y est afférente.

Comme, nous venons de le préciser plus haut, le Liban n'a jamais connu le monolinguisme. Le polyglottisme issu d'un multiculturalisme ancestral, a toujours imprégné la société. Fort de ce legs historique et culturel riche de brassages identitaires et linguistiques que caractérise le Levant, Maalouf, reproduit cet héritage dans son écriture. C'est pourquoi le texte maloufien, manifeste un plébiscite de l'interculturel à travers la coexistence des langues. D'ailleurs, il s'en enorgueillit :

*C'est une « exception levantine en vertu de laquelle la langue emblématique du monde arabo-musulman cohabite, dans le même esprit, avec des langues occidentales librement choisies, et apprises avec soif* (Maalouf, 2002 :1).

Le roman maaloufin est plurilingue, dans la mesure où un dialogue plurilingue s'établit entre les différents personnages du texte, mais aussi un même personnage communique par le biais de deux, voire plusieurs langues. Ainsi, le paysage linguistique de la fiction maaloufienne se caractérise par la coexistence de différentes langues étrangères. Une dynamique linguistique qui se traduit par des pratiques des locuteurs qui s'adaptent à la diversité des partenaires. Ainsi, cette coexistence

linguistique se révèle harmonieuse. Les différentes langues en pratique dans les dialogues sont égales et ne souffrent d'aucune méfiance ou de mépris.

Le préambule de « Léon l'Africain » se situe au Moyen-Âge, à la fin de la présence musulmane en Espagne. Il dépeint la cohabitation de la langue arabe avec les langues qui prévalaient dans le bassin méditerranéen.

> *Trois mois après la chute de Grenade, des hérauts royaux vinrent au centre de la ville proclamer, tambours à l'appui, et en arabe autant qu'en castillan, un édit de Ferdinand et Isabelle décrétant « la rupture définitive de toute relation entre juifs et chrétiens, ce qui ne peut être accompli qu'en expulsant de notre royaume tous les juifs* (Maalouf, 1998a :68).

Cet extrait présente la situation linguistique du dernier État musulman dans la péninsule ibérique. Durant l'occupation musulmane, Arabes, Chrétiens et Juifs finirent par adopter l'arabe comme langue écrite et véhiculaire, le castillan était surtout utilisé par l'aristocratie et la bourgeoisie espagnole. Dans ce contexte, les deux langues coexistaient conjointement dans la ville. C'est pourquoi, après la prise de Grenade, les officiers espagnols employaient les deux langues toujours en vigueur dans la cité, à savoir l'arabe et le castillan.

L'extrait qui suit, consolide cet état de fait :

> *Encouragé par la volte-face de Warda, mon père s'approcha et dit :*
> *C'est ma femme ! Il le dit en arabe puis en mauvais castillan. Juan le gifla à toute volée, l'envoyant s'étendre sur la chaussée boueuse.* (Maalouf, 1989a : 74).

Le passage décrit une scène de la société grenadine suite à la capitulation de Grenade. Sous l'insistance de ses enfants, Mohamed El-Wazan se rend à la fête du *Mihrajane* avec Selma son épouse et Warda sa concubine chrétienne. Warda interpelle son frère aperçu avec un groupe de soldats castillans. Ce dernier lui intime l'ordre de retourner vivre dans leur village en Murcie. Alors, le père de Hassan riposte en voyant Warda hésiter. Et c'est en citoyen grenadin, assumant les deux langues qui lui permettent de se défendre et de rétorquer à son beau-frère :

> *Nous voyons bien, que les deux langues se côtoyaient en parfaite harmonie dans le cité, les citoyens de Grenade maîtrisaient les deux langues que Mohamed, car quand, le soldat ordonne au père de Hassan de se convertir pour garder Warda, il entendit quelqu'un crier « Allah est Grand »* (Maalouf, 1986 :75).

Et c'est en ses deux langues apprises par son père que Léon entretient un échange avec le Pape Léon X, conséquemment à sa détention à Rome :

*Dans un arabe fort teinté de tournures castillanes, l'interprète me transmit : Un homme d'art et de connaissance est toujours le bienvenu auprès de Nous, non comme serviteur, mais comme protégé* (Maalouf, 1989a, 298).

L'interprète du Pape se sert des deux langues pratiquées par Léon pour créer un lien. Le bilinguisme de l'interprète permet d'amorcer une communication et une ouverture vers l'Autre.

Dans le passage suivant, c'est l'hébreu qui cohabite avec l'arabe. Hans, l'élève à qui Léon enseigne la langue arabe, entretient une discussion avec son maître en arabe mais termine sa phrase en hébreu la langue qu'il maîtrise, tout en sachant bien que Léon l'avait apprise durant sa détention. *Il avait prononcé les premiers mots en arabe, puis continué en hébreu, langue qu'il possédait le mieux* (Maalouf,1998a : 220).

Hans, un chrétien, et Hassan, converti musulman, utilisaient la langue juive pour communiquer. Au Moyen Âge, l'hébreu n'est depuis longtemps plus parlé par personne. Cependant, son enseignement chez les Chrétiens répondait à une exigence liturgique, puisque c'est la langue du sacré dont se réclame le christianisme. Le Vatican, considéré comme replié sur lui-même et réduit exclusivement au latin, a enseigné conjointement avec des objectifs divers, l'arabe, et l'hébreu des langues culturelles et sacrées.

De même, et pour des considérations politiques, le Pape Léon X nourrit le désir de : « bâtir un pont entre Rome et Constantinople » (Maalouf, 1986 :332). Il envoie Léon fort de la langue arabe et du turc, en tant que son représentant auprès des conseillers du sultan Sélim.

*Vous deux ferez équipe. Léon connaît maintenant le turc, en plus de l'arabe ; il connaît surtout les Ottomans et leur manière de penser et d'agir ; il a même été en ambassade à Constantinople ; Francesco sait tout de Notre politique, et peut négocier en Notre nom. (*Maalouf, 1989a :332).

Ces différents extraits de *Léon L'Africain* illustrent la cohabitation de la langue arabe avec d'autres langues en cours dans le bassin méditerranéen en période médiévale : le castillan, l'hébreu et le turc. La langue se conçoit dès lors, comme un outil de partage dont chacun se servira pour parler à l'autre et le comprendre, comme l'atteste l'entretien de Léon avec le Gouverneur italien Guicciardini en vue d'un rapprochement :

Nous conversions en castillan, langue que je comprenais assez bien mais dans laquelle je ne m'exprimais qu'avec difficulté. Il s'imposa donc de parler lentement, et, comme je me désolais poliment de l'inconvenance que mon ignorance représentait, il répondit, fort courtois :

*Moi-même j'ignore l'arabe, pourtant parlé tout autour de la Méditerranée. Je devrais également vous présenter des excuses.*
*Encouragé par son attitude, je prononçai du mieux que je pus quelques mots d'italien vulgaire, c'est-à-dire de toscan, dont nous rîmes ensemble. Après quoi, je lui promis sur un ton de défi amical :*
*Avant la fin de l'année, je parlerai ta langue. Pas aussi bien que toi, mais suffisamment pour me faire comprendre.* (Maalouf, 1986 : 296).

Les deux protagonistes, dans leur désir de se rejoindre, cherchent dans une langue commune, un moyen de compréhension et manifestent leur souhait d'apprendre la langue de l'autre par un esprit de communion. Loin de présenter un facteur de rupture, le choix de la langue, indépendamment de son appartenance ethnique, se présente comme un lien d'union.

Ainsi, le Moyen Âge, sous l'écriture de Maalouf, se révèle plus plurilingue qu'il n'y paraît. Or, s'il n'a pas l'envergure qu'il a aujourd'hui, les discours polyphoniques mis en exergue révèlent le substrat linguistique du bassin méditerranéen (l'arabe, le castillan, le turc et l'italien). C'est une démonstration qui confirme la préexistence des échanges entre communautés de langues différentes.

*Les Désorientés* nous renvoie au temps présent. Maalouf y reproduit la grande diversité des pratiques linguistiques au sein des différents discours des personnages, d'autant plus que le monde actuel est désormais polyglotte et multiculturel. Le roman reflète toutes les facettes du plurilinguisme. Les échanges de son personnage Adam et de ses amis, la plupart des expatriés, se faisaient de plus, de leur langue maternelle en français ou en anglais.

Oublions la partie du dialogue où l'on est censés se dire : "tu n'as pas changé !"

Adam lui répondit dans la même langue : "Tu as raison, ne commençons pas à mentir tout de suite !"

*« Il était en anglais, contrairement à tous leurs échanges précédents, ce qui ne manqua pas de l'intriguer.*
*Bien entendu, il était normal que son ami, après plus de vingt ans passés aux Etats-Unis, se sente désormais plus à l'aise dans la langue du pays […] Il se tut un moment, puis reprit, cette fois en arabe […] Mais je ne devrais pas parler comme je le fais, alors qu'il vient tout juste d'être inhumé… Dieu le prenne en miséricorde ! Allah yerhamo ! Parlons d'autre chose !"* (Maalouf, 2012 :149).

Lors de sa rencontre avec son ami Ramez leur échange se faisait en anglais, vu que ce dernier habitait aux États-Unis, et ils sont tous les deux trilingues. Cependant, une fois que la discussion est revenue sur leur ami défunt Mourad, ce

dernier choisit de parler en arabe, leur langue maternelle. Un clin d'œil au passé, la langue maternelle fait appel à leurs émotions et à leur intimité, comme si la langue maternelle conservait en elle leurs repères, leurs traces et leur retrouvaille dans la langue qui les renvoie à la maison de Mourad, des souvenirs clarifiant également leurs pensées. Langue de la nostalgie ou de leur jeunesse passée. Dans son article Pierre Boquel stipule que l'accessibilité aux souvenirs se fait dans la langue associée aux événements mettant en parallèle une certaine dépendance linguistique de la mémoire, en citant Arnould Frank (Boquel, 2011 :7). Que nous retrouvons également dans le passage suivant :

> *Dans ma famille, on ne parlait presque jamais l'arabe. Mon père était pourtant originaire de Byblos, et ma mère était damascène, mais ils ne parlaient que le français. Entre eux, avec leurs frères et sœurs, avec leurs amis, toujours le français, comme les aristocrates russes dans les romans du dix-neuvième siècle […] Mais lorsque ton père allait au cabaret, dans sa jeunesse, qu'il se soûlait à mort et montait sur les tables, il ne chantait pas en français, je suppose, ni en anglais, ni en grec." "Non, tu as raison, il chantait sûrement en arabe* (Maalouf, 2012 :163).

Après son exil d'Egypte, le père de Sémiramis, un aristocrate libanais dont le français est sa langue dans la société, la langue de la classe sociale aisée à laquelle il appartient. Mais quand il s'agit d'exprimer ses émotions, il revient à sa langue maternelle. La langue maternelle revêt le pouvoir qui lui permet l'expression de ce qui est intime. Mais dans le texte de Maalouf, elle coexiste avec les langues dominantes tout en préservant sa spécificité qui fait d'elle un lieu commun. L'exemple suivant, et sa rencontre avec Ramzi devenu frère Basile, l'illustrent également :

> *Notre attitude, qui est aussi celle de l'Eglise, c'est qu'il ne faut pas s'infliger des tortures inutiles. 'Oui au monachisme, non au masochisme' ", énonça-t-il en français. Avant de revenir à l'arabe, notre langue commune.* (Maalouf, 2012 :397).

Et, c'est tout à fait normal qu'Adam et Nidal, le frère de Bilal, alternent tour à tour l'arabe et le français dans leur dialogue.

> *"Il est interdit d'interdire !" Prononce Nidal sur un ton sarcastique, et en français. Jusque-là, nous n'avions parlé qu'en arabe. Et c'est en arabe que je lui rétorque, […]*
> *Je reprends alors, à voix plus basse, et en français* (Maalouf, 2012 :356).

Cependant, dans son dernier carnet retrouvé sur lui, Adam avait planifié l'ultime soirée des retrouvailles avec tous ses amis notamment le choix de la langue :

*Je parlerai en français, pour que Dolorès ne se sente pas exclue. Et aussi parce que c'est dans cette langue que je m'exprime avec le plus d'aisance après tant d'années d'enseignement à Paris* (Maalouf, 2012 :252).

Adam choisit délibérément la langue française qui s'est substituée à la langue maternelle pour s'exprimer devant ses convives tout en présentant ses raisons. D'abord, pour ne pas écarter Dolores sa compagne de la discussion, étant française, également, autant qu'immigrant en France. La langue française est devenue sa première langue, elle partage désormais ce statut avec la langue maternelle. Nous constatons aussi, l'usage du français dans « Les Echelles du Levant » :

*Le pays […] venait tout juste d'être placé sous mandat français, après quatre siècles de domination ottomane. Mais soudain plus personne ne voulait entendre le turc ! […]C'est l'Histoire qui a choisi pour nous.[…] S'il est vrai que les gens de Beyrouth préféraient parler le français et oublier le turc, pas une seule fois ils ne nous ont laissés sentir que nous pourrions être indésirables* (Maalouf, 1998 : 57).

Dans les œuvres de Maalouf, la coexistence du français, l'anglais et l'arabe, née de l'histoire, se vit en termes de complémentarité, voire de cohabitation. Cette alliance linguistique se fonde sur l'affirmation de l'égalité des langues en présence au Liban tout en prônant le refus de toute hégémonie d'une langue par rapport à une autre.

Maalouf intercède pour une humanité de diverses communautés qui cohabitent dans un même territoire, et se retrouve dans toutes les langues, à l'image de : « Cet âge où les hommes de toutes origines vivaient côte à côte dans les Échelles du Levant et mélangeaient leurs langues, est-ce une réminiscence d'autrefois ? Est-ce une préfiguration de l'avenir ? » (Maalouf, 1996 : 57).

Il accorde au multilinguisme une importance capitale dans le monde contemporain, dans la mesure où c'est un enchaînement logique des métissages culturels. En même temps, il représente l'issue incontournable contre le repli identitaire tout en favorisant l'ouverture à l'Autre. Le personnage de Sémiramis l'illustre parfaitement :

*Elle passait avec aisance de l'arabe d'Egypte à l'arabe d'Irak, de l'anglais au grec, du français au créole, puis à l'italien. Elle connaissait aussi des chants russes, turcs, syriaques, basques et même des chants hébreux où revenait sans cesse le mot "Yeroshalaïm".* (Maalouf, 2012 : 160).

**3. La langue, vectrice de tolérance**

Dans cette partie, nous allons mettre en exergue la manière dont le texte maaloufien apprête la langue à installer la tolérance.

Maalouf l'a associé parmi les critères de son nouvel humanisme qu'il revendique à travers son œuvre. D'ailleurs, tous les signes et les substituts du mot habitent son œuvre. Cependant, dans notre article, nous allons relever une forme de tolérance religieuse par le biais de la langue. C'est-à-dire que la langue, outre sa fonction première de communication, pousse à penser différemment ses propres convictions à l'aune des opinions d'autrui. En effet, elle sous-tend un refus de toute vérité absolue et transcendante.

L'écriture maaloufienne met en évidence l'enjeu incontournable de la langue dans une perspective universelle. Les personnages maloufiens manifestent une altérité et une ouverture aux autres car évoluant dans un monde riche de métissages culturels. Ils conçoivent qu'ils sont dans un monde à partager et la langue fait office d'intermédiaire. La tolérance ne serait assumée qu'à travers ce lien interculturel.

« Léon l'Africain », un roman que nous pourrions aisément qualifier de roman de la tolérance. La preuve en est la double confession de son héros. En effet, son personnage principal, cosmopolite et polyglotte, récuse les appartenances exclusives et adopte de nouvelles cultures au gré de ses déplacements.

Lors de sa captivité, le Pape le convertit au Christianisme. Suite à son baptême, on lui attribue un nouveau patronyme :

> *Jean-Léon ! Yohannes Leo ! Jamais personne de ma famille ne s'était appelé ainsi ! Bien après la fin de la cérémonie, je tournais et retournais encore lettres et syllabes dans ma tête, dans ma bouche, tantôt en latin, tantôt en italien. Leo. Leone […] Pour apprivoiser mon nouveau nom, je ne tardai pas à l'arabiser : Yohannes Léo devint Youhanna al-Assad...* (Maalouf, 1998 : 303).

Ce nouveau nom met Léon dans une confusion. Il semble être à la recherche du nom à travers les langues originelles, l'italien ou le latin une résonance qui sied à sa nouvelle identité. Mais, c'est en le traduisant en langue arabe, sa langue maternelle, qu'il parvient à l'adopter. Le nom en arabe porte une charge émotionnelle intense. La liaison effectuée entre le nom chrétien et la langue musulmane le révèle à sa nouvelle identité. L'hybridité du nom le situe à un entre-deux, deux cultures, deux religions, deux langues, dont le soubassement est la tolérance.

Nous retrouvons le même principe dans ce dialogue ci-dessous entre le Pape Léon X et le personnage :

*Puis [le Pape Léon X] prit sur une table un livre minuscule qu'il déposa comme une hostie sur ma paume ouverte. En l'ouvrant, je découvris qu'il était écrit en arabe.*
*« Lisez à voix haute, mon fils ! »*
*Je m'exécutai, en feuilletant les pages avec d'infinies précautions :*
*« Livre de la prière des heures… achevé le 12 septembre 1514… dans la ville de Fano sous l'égide de Sa Sainteté le pape Léon… »*
*Mon protecteur m'interrompit d'une voix tremblante et mal assurée :*
*« Ce livre est le premier en langue arabe qui soit jamais sorti d'une imprimerie. Quand vous reviendrez chez les vôtres, portez-le précieusement sur vous. »*
*Qu'un homme si puissant, si vénéré par la chrétienté en Europe et ailleurs, pût s'émouvoir ainsi à la vue d'un minuscule ouvrage en arabe sorti des ateliers de quelque imprimeur juif, voilà qui me semblait digne des califes d'avant la décadence, tel al-Maamoun, fils de Haroun al-Rachid, que le Très-Haut accorde Sa miséricorde à l'un comme à l'autre !* (Maalouf, 1998 :303).

Un livre de prière chrétienne écrit en arabe, langue sacrée de l'Islam et sorti d'une imprimerie juive de surcroît, un paradoxe qui émeut en premier lieu la personnalité la plus emblématique du Christianisme par le fait que ce petit livre porte en lui l'essence de la tolérance. Les trois religions monothéistes confluent en symbiose dans cet ouvrage. Aussi, ce texte en arabe, fait revivre la tolérance d'un autre grand personnage du monde musulman reconnu pour son libéralisme religieux ; le calife Al-Ma'mûn, qui avait réuni à Bagdad des savants de toutes les convictions, qu'il traitait avec une grande tolérance. Selon Bakhtine : « tout énoncé contient les mots d'autrui cachés ou semi-cachés, d'un degré d'altérité plus ou moins grand » (Bakhtine,1984 : 301).

La tolérance s'insère dans le partage dont la synthèse est le croisement de plusieurs cultures. Maalouf dans sa quête inlassable des hommes épris d'humanisme fait ressortir : « Maimonide qui ait choisi d'écrire en arabe « Le Guide des égarés », l'un des monuments de la pensée juive. (Maalouf, 2001 : 87).

Nous relevons ici, que la langue arabe, la langue liturgique de l'islam, est loin de constituer un frein à instruire et à propager un savoir et une philosophie éloignée de sa religion. Il met en fait en évidence l'implication de la langue arabe dans la construction de l'identité religieuse juive et qui n'est pas souhaitable de rappeler :

*Nous sommes à l'âge de la mauvaise foi et des camps retranchés. Qu'on soit juif ou arabe, on n'a plus le choix qu'entre la haine de l'autre et la haine de soi. […] Et ne t'avise surtout pas de rappeler aux uns et aux autres que c'est en arabe que Maïmonide a rédigé le 'Guide des égarés* (Maalouf, 2012 :289).

La dimension interculturelle de la langue s'impose d'elle-même parce que dès que l'Autre est sollicité, à travers sa langue, nous sommes tout de suite dans l'altérité. Elle incarne de manière implicite le moyen de rapprochement des hommes les uns aux autres. Ignorer la portée humanitaire de la langue ou la rejeter ne peut qu'occasionner des comportements extrêmes, telles que le racisme et la violence.

C'est dans cette optique que chez Maalouf la langue constitue une ouverture vers d'autres personnes et d'autres cultures, favorisant la compréhension mutuelle et la tolérance. Il le rappelle clairement dans son essai *Les identités meurtrières* :

> *Le fait d'être chrétien et d'avoir pour langue maternelle l'arabe, qui est la langue sacrée de l'islam, est l'un des paradoxes fondamentaux qui ont forgé mon identité. Parler cette langue tisse pour moi des liens avec tous ceux qui l'utilisent chaque jour dans leurs prières et qui, dans leur très grande majorité, la connaissent moins bien que moi ; lorsqu'on se trouve en Asie centrale, et qu'on rencontre un vieil érudit au seuil d'une medersa timuride, il suffit de s'adresser à lui en arabe pour qu'il se sente en terre amie, et pour qu'il parle avec le cœur comme il ne se hasarderait jamais à le faire en russe ou en anglais.* (Maalouf, 1998 :24).

La langue représente donc le lien entre les individus, un moyen de communication et de partage. L'individu se libère et parvient à cette altérité qui tend à percevoir l'Autre comme l'autre de soi.

Nous avons mis en évidence que la langue, moyen de communication est également intermédiaire de tolérance. Quelle soit langue maternelle ou étrangère, elle participe à la diffusion d'une culture de la tolérance, ce que Maalouf a bien présenté à travers son œuvre. L'acceptation de l'Autre, l'échange interculturel, la coexistence pacifique ne peuvent aboutir s'ils ne coïncident pas avec le respect égal à la langue d'autrui. Johann Wolfgang Von Goethe écrivit : *La tolérance ne devrait être qu'un état transitoire. Elle doit mener au respect.*

**Conclusion**

Nous avons mis en exergue que la langue, dans les œuvres de Maalouf, revêt une importance capitale. L'originalité de sa production littéraire réside dans sa prise en compte du caractère interculturel du monde avec, en substrat, une diversité linguistique plébiscitée et assumée. Dans les romans de Maalouf, la multiplicité des langues des personnages est reflétée au niveau du plurilinguisme de ses protagonistes. En effet, l'organisation polyphonique de la narration met en scène des héros interculturels et polyglottes. Lieu de crispation identitaire, Maaloof en fait un

truchement à vocation universelle. Nous avons dégagé trois aspects de l'implication de la langue dans les œuvres.

Le premier aspect relevé, le caractère « inappropriable » de la langue. Même si « la langue est souvent l'élément essentiel de l'identité d'un peuple » (Maalouf, 1998 :81), elle n'est plus susceptible d'être l'exclusivité d'aucune communauté ou nation, elle est le bien de tout individu ayant une certaine affinité avec elle. Les personnages maaloufiens se servent des langues indépendamment de leur origine.

Le second attribut, à l'heure d'une globalisation évidente et toujours en expansion, la coexistence linguistique représente un atout non négligeable pour bâtir un humanisme sain. En se référant à son héritage levantin, il met en scène la coexistence de diverses langues à travers ses personnages. Parler une autre langue ne se considère plus comme un acte de trahison par rapport à la langue mère, c'est une ouverture et une reconstruction de soi.

Enfin, la langue est un intermédiaire de tolérance, d'autant plus que la langue commune n'est pas la première exigence qui permet le dialogue dans un rapport d'échanges réciproques. La langue n'est le monopole d'aucune religion, toutes les langues peuvent exprimer ou promouvoir une religion autre.

**Bibliographie**

Arnould, F. 2011. « La langue maternelle façonne les souvenirs ». Cité dans l'article de Pierre Boquel, «Abandon de la langue maternelle, paradoxe identitaire, honte et pathologie. [En ligne] : https://ieooc.org/IMG/pdf/Abandon_de_la_langue_maternelle_Paradoxe_identitaire_Honte_et_Pathologie_Dr_BOQUEL.pdf [consulté le 27 novembre 2020].

Bakhtine, M. 1984. *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Bouju, J.1995. « Tradition et identité ». *Enquête*, nº 2, p. 95-117. [En ligne] : URL : http://journals.openedition.org/enquete/313 ; DOI : 10.4000/ enquete. 313 [consulté le 18 avril 2021].

Charaudeau, P. 2001. « Langue, discours et identité culturelle ». *Éla. Études de linguistique appliquée*,123-124(3-4), p.341-348. https://doi.org/10.3917/ela.123.0341 [consulté le 27 novembre 2020].

Crépon, M. 2001. Ce qu'on demande aux langues (autour du Monolinguisme de l'autre). *Raisons politiques*, nº 2(2), p. 27-40. https://doi.org/10.3917/rai.002.0027 [consulté le 27 novembre 2020].

Ette, O. 2008. « Vivre dans une autre langue, une autre réalité », (entretien avec Amin Maalouf), Lendemains : Etudes Comparées sur la France/VergleichendeFrankreichforschung, 33 (129).

Argaud, E. 2006. Les Appartenances multiples chez Amin Maalouf, Français dans le monde. In : *Amin Maalouf : une œuvre à revisiter*. janvier-février 2006.

Gauthier, C. 2011. « Changer de langue pour échapper à la langue ? L'« identité linguistique » en question ». *Revue de littérature comparée* 2011/2, n° 338.

Hall, S. 2008. « Identités et cultures – politiques des cultural studies». Paris : Ed. Amsterdam.

Maalouf, A. 1996. *Les Echelles du Levant*. Paris : Éditions Grasset & Fasquelle. Coll : Le Livre du Poche.

Maalouf, A. 1998. *Les Identités meurtrières*. Paris : Éditions Grasset & Fasquelle, Coll : Le Livre du Poche.

Maalouf, A. « Nos langues et nous », L'Orient-Le Jour, Beyrouth, 3 octobre 2002, n° 10589.

Maalouf, A. 2014. *Discours de réception à l'Académie Française*, Paris : Amazone

Maalouf, A. 1998. *Léon l'Africain*. [1986]. Alger : Editions Casbah.

Pouillon, F. 2009. *Léon l'Africain*. Paris : Edition Karthala, Coll. Terres et Gens d'Islam.

Roure, P. 2009. « La métaphore de la langue maternelle », *Trajectoires. Revue de la jeune recherche franco-allemande*, nº 3. [En ligne] : URL : http://journals.openedition.org/trajectoires/245 ; DOI : https://doi.org/10.4000/trajectoires.245 [consulté le 18 avril 2021].

**Notes**

1. CNRTL. 2005. Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. [En ligne] : https://www.cnrtl.fr/definition/catholique [Consulté le 17 novembre 2020].

2. Défroqué, ée […] Qui a abandonné le froc, l'état ecclésiastique. *Des prêtres défroqués*. In *Le Petit Robert*.

3. Il s'agit du titre d'un entretien de J. Derrida avec Évelyne Grossman à propos de Paul Celan : « La langue n'appartient pas ». *Europe*, n° 861-862, janvier-février 2001, p. 81-91.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

**Synergies Algérie n° 30** - 2022 p. 311-331

GERFLINT
ISSN 1958-5160
ISSN en ligne 2260-5029

# La Traduction comme Créolisation dans *Nedjma* de Kateb Yacine

**Samira Mohamed Ben Ali**
Université 20 août 1955- Skikda, Algérie
s.mohamedbenali@univ-skikda.dz
https://orcid.org/0000-0002-5669-3200

Reçu le 18-09-2021 / Évalué le 03-12-2021 / Accepté le 30-03-2022

**Résumé**

La littérature algérienne francophone prône la pluralité et le métissage. Elle est lieu de contestation, de revalorisation de soi et de quête identitaire par le choix d'écrire dans la langue française qui absorbe d'autres langues vernaculaires ou standards, pour dire la différence, l'angoisse et la complexité d'une existence de l'entre-deux. La traduction y est invoquée de manière consciente ou pas, pour exprimer cette différence à la croisée des langues et des cultures. Le texte algérien francophone devient lieu de créolisation dans la mesure où il est au confluent de rencontres, de relations et d'affronts que l'écrivain tente d'exprimer sous forme de traductions littérales, d'adaptations, d'emprunts, de mélanges de codes et de reformulations, etc. De ce fait, la traduction ravive la mémoire collective, lutte contre l'oubli de l'héritage oral, rapproche les religions, encourage la coexistence et dévoile les conflits.

**Mots-clés** : créolisation, traduction, identité (racine et rhizome), *Nedjma*, syncrétisme

## الترجمة بوصفها كريلة في رواية نجمة لكاتب ياسين

**سميرة محمد بن علي**

**ملخص**

يختص الأدب الجزائري الفرنكوفوني بترسيخه لفكر التعدد والتمازج الثقافي، فلطالما كان موضعا للتنديد والاحتجاج وإعادة تقدير الذات ومبحثا للهوية، مستخدما لهذا الغرض اللغة الفرنسية التي بمقدورها استيعاب لغات دارجة أو فصحى في طياتها، تعبيرا عن الاختلاف مسألة الوجود المعقدة وظاهرة البينية. يلجأ الكاتب أحيانا إلى الترجمة عن درايةوالارتباك أو عن غير قصد تعبيرا عن هذا الاختلاف، فتصير الترجمة رافدا للغات وثقافات مختلفة، ويصبح النص الجزائري الفرنكوفوني موضع كريلة ومكانا تتقاطع فيه العديد من الوجهات والعلاقات والمواجهات التي يصوغها الكاتب مستخدما الترجمة الحرفية والتعديلات والاقتراضات والتناوب اللغوي وإعادة الصياغة، الخ، فتغدو الترجمة وسيلة لإحياء الذاكرة الجماعية والتصدي للنسيان الذي قد يفتك بالمخزون الشفهي للغة الأم وتصبح وسيلة لتقارب الأديان والتعايش والكشف عن أصل الخلافات.

**الكلمات المفتاحية:** الكريلة، الترجمة، الهوية (الأصلية والمكتسبة)، نجمة، النزعة التوفيقية.

## Translation as Creolization in Kateb Yacine's Novel *Nedjma*

**Abstract**

The Francophone Algerian literature promotes plurality and miscegenation. It is a place of contestation and self quest of identity through the choice of writing in the French language that absorbs other vernacular and standard languages, in order to express the difference, the anguish and the complexity of an in-between existence. Translation is involved consciously or not, to express this difference at the cross-roads of languages and cultures. The Francophone Algerian text becomes a place of creolization to the extent that it is at the confluence of encounters, relations and affronts that the writer try to express by means of literal translations, adaptations, borrowings, code mixing and reformulations. Translation thus revives the collective memory, fights against the forgetfulness of the oral heritage of the mother tongue, brings religions together, promotes coexistence and reveals conflicts.

**Keywords**: creolization, translation, identity (Single-root and Rhizomic), *Nedjma*, syncretism

*Nous sommes tous Caribéens, aujourd'hui.*
James Clifford (1988)

### Introduction

Synonyme de l'effondrement des barrières linguistiques et culturelles, la pluralité s'avère une tendance textuelle postcoloniale motivée par le renversement de l'idéologie de domination du conformisme et de l'anti-universalisme colonial. C'est une prise de conscience des enjeux identitaires et historiques, une abolition des frontières réelles ou virtuelles pour une ouverture sur l'Autre. Elle s'est affirmée très tôt, avec l'émergence des études de Mikhail Bakhtine sur l'hybridité, le plurilinguisme, le dialogisme, et révolutionnera des années plus tard la critique littéraire par l'avènement de *l'intertextualité:* néologisme introduit par Julia Kristeva en 1967. La pluralité a émergé d'une conscience multiculturelle, en faveur du métissage, du syncrétisme, de l'hétérolinguisme et de la Créolisation.

Chargé de multiples significations, le concept de créolisation se réfère avant tout au contexte de sa naissance dans les sociétés antillaises, mais court le risque d'un usage abusif, de surinterprétation et d'être confondu avec d'autres processus, tels que le métissage et la pidginisation considérée comme son prédécesseur (Hall, 1958). Certains chercheurs affirment que ce phénomène, né aux Amériques et à l'océan indien, était déjà perceptible aux temps les plus reculés dans certaines régions comme la Gaule antique, l'Italie du Nord, l'Inde du Sud et les îles Salomon. (Massé, 2013 :136).

C'est un processus de transformation transculturelle, chargé de connotations à l'origine anthropologiques, puis politiques, et idéologiques, outre sa confusion avec la créolité. Dérivée du mot Créole dont l'origine serait *Crollo* (1598) puis *Criollo* (1643) en espagnol ou Crioulo en portugais (1632) ; et de l'emprunt francisé *Créole* (1670), *la créolité* est définie comme :

> *Mot et concept proposé par Patrick Chamoiseau et Raphael Confiant, dans le sillage de l'antillanité (Edouard Glissant), désigne l'appartenance à un groupe humain dont la langue maternelle est un créole et la culture syncrétique d'un tel groupe* (Ray, 2012: 902).

Ainsi, le concept de Créolité s'avère le résultat du processus de créolisation. Il s'agit d'un mouvement littéraire propre aux Antilles, qui s'intéresse à la problématique de la langue et de l'essence créole. Il est né du mouvement de la Négritude des années quarante et de l'antillanité d'Edouard Glissant en 1981, puis défendu par Jean Bernabé, Patrick Chamoiseau et Raphaël Confiant (*Eloge de Créolité*, 1989).

Considérée comme résultante d'une rencontre interculturelle, menant à un processus de brassage et d'hybridation puis de créolité, la créolisation serait pur produit d'une rencontre de deux volontés parfois oppositionnelles, celle de l'assimilation-intégration ou celle de la résistance-domination, ses enjeux sont également mais pas seulement politiques et idéologiques.

Certains chercheurs limitent le concept aux milieux créoles de sa naissance, et considèrent les phénomènes ressemblants comme pure manifestation de l'hybridité ; d'autres comme Edouard Glissant et Stuart Hall ont contribué à son extension, en prenant compte des transformations que le monde subit à l'ère de la mondialisation, et l'idéologie qu'il véhicule, étant donné que « Nous sommes tous caribéens aujourd'hui » (Clifford, 1988: 173).

Il s'agit d'un processus qui part de l'essence créole en distinguant la créolisation propre aux Antilles de son extension métaphorique et idéologique aux situations semblables à travers le monde. De ce fait, nous tenterons de projeter le processus de créolisation sur la littérature algérienne francophone et plus particulièrement sur l'écriture de Kateb Yacine, afin d'y déceler ses différentes manifestations et points de rencontres bruts et imprévisibles, en étudier les résultantes dans leur rapport au phénomène de la traduction.

Dès lors, nous répondrons à la problématique suivante : Dans quelle mesure la littérature algérienne francophone se lit comme traduction et comment cette dernière est-elle le vecteur de la créolisation dans tous ses états et à différents degrés dans le roman *Nedjma* de Kateb Yacine ? Pour ce faire, nous étudierons

différentes zones d'écriture créolisante dans l'œuvre de *Nedjma* de *Kateb Yacine*, en nous axant sur le volet métalinguistique et métadiscursif ainsi que les fonctions de la traduction d'un point de vue socioculturel, anthropologique, intersémiotique, interartistique et syncrétique. Bien avant d'aborder en détail ces points, nous devons tout d'abord cerner la question de créolisation telle qu'elle fût développée par *Edouard Glissant* dans l'optique de la relation.

**1. Poétique de la relation et de la créolisation chez Edouard Glissant**

Sous le signe de *la Poétique de la Relation*, Edouard Glissant (1997) aborde la problématique de la culture et de l'identité du point de vue la Créolisation. *La Relation* implique un échange constant qui part de la spécificité à la globalité universelle, qui met en avant les traits personnels et ancestraux d'une communauté/ civilisation et l'intègre dans la totalité-monde, grâce au processus de créolisation qui se manifeste par acquisition, intégration, interaction voire confrontation.

Pourtant, Edouard Glissant semble exclure la méditerranée de *la pensée archipélique*, un point de vue auquel s'oppose Mourad Yelles (2004) qui la qualifie de :

> *Culture méditerranéenne traditionnelle, culture d'échange, culture vivante, travaillée par des forces souvent historiquement antagoniques et des valeurs parfois antinomiques, mais qui réussit néanmoins à pousser toujours plus loin l'aventure de la civilisation et la quête du sens.* (Yelles, 2004 : 160).

Par sa position géographique et son *Histoire,* la Méditerranée a toujours été au confluent de contacts, langues, communautés, cultures et proie à des évènements conflictuels, liés aux éternelles tentatives d'expansion et d'asservissement, devenant par la force des choses terrain propice à l'échange, l'interaction et la confrontation transformatrice, car « La Méditerranée a toujours été vécue par ses habitants comme un espace ouvert, polycentrique, comme une immense ronde d'îles au carrefour des autres mers voisines - océan atlantique ou « mer de sable » du légendaire Sahara. » (Yelles, 2004 :160).

Les résultats de cette interaction entre langues et cultures dans un même lieu, entre dans la composition de l'identité culturelle ; pour cela Édouard Glissant fait la distinction entre l'identité/culture racine unique et l'identité/culture rhizome qu'il préfère comme incarnation de la relation : « Mais la racine unique, qui tue alentour, n'oserons-nous pas proposer pour élargissement la racine en rhizome, qui ouvre Relation ? Elle n'est pas déracinée : mais elle n'usurpe pas alentour » (Glissant, 1997 : 21).

C'est une tendance composite qui tient compte du rapprochement et du contact réel entre les cultures, ainsi que leur interaction, contrairement aux cultures ataviques qui tendent à s'approprier le territoire et à légitimer toute action d'expansion au détriment des autres cultures ; la colonisation française en est le parfait exemple.

Qu'est-ce que la Créolisation pour Édouard Glissant ? Cette notion, synonyme de métissage et d'hybridité, est pourtant différente. Elle est l'incarnation du phénomène de relation dans tous ses états pour les identités rhizomes. C'est pourquoi il déclare : « Je vous présente en offrande le mot créolisation, pour signifier cet imprévisible de résultantes inouïes qui nous gardent d'être persuadés d'une essence ou d'être raidi dans des exclusives ». (Glissant, 1997: 194). Elle n'inclut pas forcément l'homogénéisation ou la négation des particularités, bien au contraire : elle favorise ces particularités qui font l'identité de chaque communauté en interaction avec d'autres, et dont les résultats ne peuvent être prédits ou calculés : « La créolisation ne conclut pas à la perte d'identité, à la dilution de l'étant. Elle n'infère pas le renoncement à soi. Elle suggère la distance (l'en-aller) d'avec les figements bouleversants de l'être » (Glissant, 1997 : 25).

De ce fait, Edouard Glissant (1997) distingue la créolisation du métissage et de l'hybridité par l'imprévisibilité qui caractérise son processus et affecte ses résultats, car la créolisation est un processus en perpétuel mouvement qui met en relation deux ou plusieurs cultures, sans porter atteinte à leur quintessence et leur composante. Elle opère sur un lieu où se focalisent plusieurs cultures qui interagissent et s'influencent. C'est un processus inarrêtable et régénérant qui s'impose comme pulsion de rapprochement, de coexistence, de confrontation et d'interaction, qui tend à transcender l'idéologie classique de l'expansion, de la servitude, et de la colonisation en quête de *territoire* : « La créolisation est imprévisible, elle ne saurait se figer, s'arrêter, s'inscrire dans des essences, dans des absolus identitaires. (Glissant, 1997: 26).

La Créolisation prône la multiplicité et la diversité à l'état brut, dans le respect des spécificités ; c'est abandonner l'appropriation, *l'avoir,* pour embrasser l'incertitude, le changement, la transformation de *l'étant*. Elle s'oppose à toute politique d'uniformisation « *globalisation* » qui détruit ce que la culture a de plus spécifique et d'unique, au service de la perpétuelle transformation et ouverture : « Un pays qui se créolise n'est pas un pays qui s'uniformise. La cadence bariolée des populations convient à la diversité-monde. La beauté d'un pays grandit de sa multiplicité » (Glissant, 1997 : 210).

Nous nous intéresserons dans cette étude à l'écriture de Kateb Yacine dans le roman de *Nedjma* (1956), comme expression de libération et de contestation, une écriture qui s'inscrit au cœur des débats postcoloniaux sur les relations entre centre et périphérie, car rebelle à tout essai de classification, son écriture renverse les valeurs anciennes de la conception traditionnelle de la littérature, en condamnant *l'originalité* qui coïncide avec les premières expansions coloniales, lorsque l'Europe a dépassé ses frontières en quête de territoires à s'approprier (Harish, 2002).

Le choix d'embrasser la pluralité et la créolisation, à travers une révolution linguistique et culturelle à tendance universelle émane d'une « surconscience linguistique qui propose une réflexion sur la langue et sur la manière dont s'articulent les rapports langues-littératures dans des contextes différents » (Gauvin, 2003 : 20).

Kateb et à l'instar de son homologue Edouard Glissant - qui l'a accompagné pour la présentation de la pièce de théâtre *le Cadavre encerclé,* à Bruxelles, et a préfacé le recueil de pièces de théâtre *Le Cercle des représailles* -invente des formes nouvelles et crée le premier mythe nationaliste algérien, en entremêlant la passion à la révolution et au chaos. Il prône, à travers son œuvre, une Algérie plurielle qui s'inscrit dans le Tout monde : « Le propre d'une œuvre vraie, c'est d'abord d'être universelle, c'est d'abord de tendre vers la signification la plus large possible » (Abdoun, 1983 :121).

La créolisation se manifeste déjà dans la diégèse. À travers deux forces se disputent domination et raison d'être : *le colonisateur et le colonisé*, dans un contexte de violence ou les chocs et les affronts se multiplient mais également leurs résultantes, à savoir : ambivalence, aliénation, assimilation, reconnaissance et résistance. Elle se manifeste également à travers les personnages créoles que *Kateb* crée, *Nedjma* fruit du Rapt d'une Française d'origine juive par les pères des protagonistes et supposée être mariée à son présumé frère *Kamel*, ce qui complique la quête identitaire et la place au cœur de la problématique de Créolisation; quant à Rachid l'orphelin métis : « il avait tété à trois poitrines : les seins blancs d'Aicha, ceux de la seconde épouse, et les globes noirs que lui tendait en riant de toutes ses dents, la troisième épouse, la négresse de Touggourt (…) » (Kateb, 1956 :147). Nous assistons dès lors à une aporie de l'atavisme synonyme de l'originalité pure, et l'écriture katébienne invoque pour ce faire polyphonie, dialogisme, entremêlement des genres, parodie, et même la traduction intratextuelle comme moyen de dire *l'indicible*, et de dévoiler la complexité de la cause algérienne.

**2. Le métalangage à l'œuvre : Dialectique de l'être et de l'étant**

La problématique de l'appartenance de l'Algérie à la culture arabe apparaît dans les déclarations de Si Mokhtar à Rachid :

> *Selon l'un des rares ulémas qui connaissent l'histoire de nos tribus dans les détails, Keblout serait venu d'Espagne avec les Fils de la Lune et se serait d'abord établi au Maroc puis serait passé en Algérie.* (Kateb, 1956 : 117).

L'appartenance à *Beni Hilal* que l'auteur traduit par *Fils de la Lune*, venus du Moyen Orient, a dû inspirer à Rachid, personnage en quête de ses racines, les moyens de lutte pour s'affirmer, d'où le désir de promouvoir la langue arabe.

Rachid, fasciné par sa mère-*Patrie* et par l'institutrice Mme Clémence- *symbole de la civilisation française*, se fraye tout de même un chemin sur *les traces* de son père, et le *Congrès des musulmans* : comme la voie menant à *l'arabité* racine fixe, seule issue de secours pour lui : « (…) Et Rachid reconstitua le comité soutenu par son père. » (Kateb, p. 148). Le projet est vite interrompu par les autorités coloniales, outre sa tentative de créer *un théâtre arabe*. (Kateb, p. 149).

Ce rêve de la promotion de la langue arabe, réprimé par les autorités coloniales s'ajoute aux tentatives de réhabilitations interrompues à travers le temps, depuis le tout premier crime du *Nadhor*. Il en est de même pour Mustapha, l'un des protagonistes intellectuels, lors ses entretiens d'érudition, étalant les richesses de l'Algérie, conscient de son aliénation :

> *Il faut bien dire que le vocabulaire français comprend 251 mots d'origine arabe… Nous aussi nous influençons leur civilisation… 2000 pinassiers européens se partagent les bénéfices et nous buvons de l'eau (ni le marchand ni les auditeurs ne savent que je bois du vin).* (Kateb, p. 75).

Quant au personnage de Si Mokhtar l'assimilationniste et se vengeant à sa manière de la langue du colonisateur, « Ne prononçant jamais un mot de français sans l'estropier comme par principe », Kateb (p. 99) en fait l'objet de son ironie en la parodiant dès que l'occasion se présente.

> *L'enterr'ment di firiti. I la cause di calamiti* (Kateb, p. 114)

Une expression qui veut dire : *L'enterrement des vérités, est la cause des calamités* », expliquée par l'auteur en note de bas de page, véritable mise en scène joignant théâtre et dimension visuelle, qui a servi l'interruption de son voyage initiatique. La créolisation se manifeste donc par un jeu de métadiscours sur la langue et l'appartenance, qui cible la force coloniale et la défie, en se prévalant d'une identité algérienne arabe, consciente de son caractère rhizome.

**3. La Traduction comme Créolisation**

La traduction occupe un espace important dans l'expression de la complexité de la cause nationaliste et devient un écart stylistique dans l'œuvre de Kateb. Elle se manifeste sous différentes formes et fait transparaître toute une culture-littérature orale en quête d'affirmation et de revalorisation.

La traduction contribue dès lors au renversement des rapports de domination et à l'expression de la particularité, en embrassant une diversité linguistique et culturelle, qui inscrit l'écriture katébienne dans le Tout monde, la plaçant aux premiers rangs des œuvres postmodernes. La traduction ravive la mémoire et active les rencontres, c'est un moyen de transgression, car :

> *L'art de traduire nous apprend la pensée de l'esquive, la pratique de la trace, qui contre les pensées de système, nous indique l'incertain, le menacé, lesquels convergent et nous renforcent* (Glissant, p. 28).

La littérature algérienne francophone dans la manifestation de l'étant quant à la question identitaire et au rapport à la langue serait traduction dans la mesure où le bilinguisme et le plurilinguisme est à l'œuvre et tend à se manifester davantage en réfutant l'idée de l'originalité et du purisme à l'origine de la ségrégation et de complexités diverses. La traduction est présente dans l'esprit métis des écrivains et se pratique est presque inconsciemment à travers l'alternance codique, les reformulations, la littéralité, la traduction libre, et le retour à la culture source dans la langue d'expression.

Les écrivains algériens se sont vite approprié la langue de l'Autre pour perpétrer leur quête nationaliste teintée de réalisme, Kateb quant à lui, nous a donné à lire un roman dialogique fragmenté, d'une structure dédoublée, qui subvertit les écrits coloniaux et la littérature traditionnelle linéaire. L'hétérolinguisme du texte katébien se veut détournement de la langue d'expression et lieu de contestation, de créolisation « J'écris en Français pour dire aux Français que je ne suis pas Français » déclara-t-il en 1966.

Abdellah Hammouti, chercheur marocain, justifie cela par l'ambition des écrivains francophones, à la recherche de l'ouverture sur un public plus large, en quête de célébrité et d'universalité, ce qui le pousse à abandonner sa langue maternelle :

> *On choisit d'écrire dans la langue de l'Autre, mais ce n'est en fait qu'un semblant de choix, un choix fait dans la contrainte comme aurait dit Sartre, car pour se frayer un chemin dans le monde de la création, pour tenter de percer, de pousser la célébrité au-delà des frontières de son pays, l'écrivain africain*

*comme tout écrivain d'autres aires culturelles, se voit astreint à abandonner sa (ou ses) langue(s) locales (s), car il est parfois bilingue avant de fréquenter l'école- cas de beaucoup de Maghrébins arabo-Amazighs* (Hammouti, 2005 : 212).

Pour Kateb, le choix de maîtriser la langue française, imposé par son père, est conditionné par les rapports de force à l'époque, puisque la langue arabe ne mènerait nulle part sous le joug colonial : « Il a décidé que j'apprendrais le français puisque la culture française dominait » (Abdoun, 1983 : 110).

Kateb a toujours été conscient de la complexité de dire l'Algérie dans une langue autre que l'Arabe et de la nécessité de s'ouvrir sur d'autres cultures et de s'enquérir d'autres racines, dans une perspective *Tout monde* :

*Il faut prendre ce gosse algérien qui est déjà façonné dans une mentalité arabe ou berbère, qui a déjà des racines, très sensibles dans ce domaine-là, qui tout d'un coup bascule dans une autre langue et est obligé d'acquérir d'autres racines qui ne sont pas des racines maternelles. Il fait son chemin, il utilise cette langue mais il n'est pas Français. : Donc il ne peut pas l'utiliser comme un Français* (Abdoun, 1983 :115).

Conscient également de l'aspect traduisant de son écriture sous l'influence de la langue maternelle (Mediene, 2003: 82), Kateb place la révolution au centre de la créativité, ce qui place aussi la Créolisation au-devant de la poétique de l'écriture traduisante.

### 3.1. Fonction socioculturelle et anthropologique de la Traduction

Kateb traduit dans le moindre détail les traits socioculturels de la société algérienne traditionnelle et patriarcale, en remettant ses valeurs et ses rites en question. Il puise dans sa littérature orale, transmet par le biais de la traduction un héritage en proie à la disparition et dessine dans les détails le portrait de l'Algérien de l'époque.

Des exemples nombreux traduisent littéralement des réalités et des pratiques ancestrales, enracinées dans la société algérienne et dans l'imaginaire social, que le lecteur bilingue ou plurilingue peut déceler ou à défaut savourer l'opacité et le flou découlant de cette multiplicité. Pour l'ornement et l'habillement, nous avons relevé des traductions explicatives et étoffées servant à reconstituer l'image détaillée de l'ornement en vue de le rapprocher du lecteur : « Rachid jeta dans sa poche la pièce d'or qui restait, que sa mère décousit de sa ceinture » (Kateb, p. 149).

Kateb nous offre, dans cette traduction explicitante, un joyau d'ornement que les femmes algériennes doivent posséder avant ou pendant le mariage- *comme dot par exemple*-, selon les conditions de chaque famille. Il s'agit d'une ceinture en or que les femmes portent à la taille appelée *Mahazma* et qu'elles exhibent pendant les fêtes. Ce passage dévoile les efforts fournis par Rachid en vue de réaliser son rêve de théâtre arabe, vendant les *louis d'or* de sa mère ; c'est un bref rappel de l'usage de ce joyau qui servait de moyen de subsistance dans les temps durs, et de la présentation d'un portrait type de la femme algérienne traditionnelle.

Il en est de même pour la poudre noire *Khôl* كحل*, avec* laquelle les femmes se maquillaient les yeux. Kateb explicite même son vase porteur المرود, qu'il traduit en encensoir (un vase brûle-parfum), ainsi que l'origine de la poudre : « (…) l'encensoir sert à noyer la poudre du soudan par les sourcils. » (Kateb, p. 185).

Dans ce passage, Mustapha décrit une fillette qu'il admire :

*La porteuse d'eau a de longs yeux très noirs, des paupières légèrement bridées, des sourcils arqués, elle a le teint mordoré, lisse brillant, de la grenade ; elle se rougit les gencives avec des écorces de noyer ; elle a neuf ans.* (Kateb, p. 204).

L'enfant a remarqué que la fillette utilise l'écorce de noyer pour rougir les gencives, il s'agit d'une pratique ancestrale connue en arabe sous l'appellation de سواك. Cette pratique sert à nettoyer les dents et soigner les maux de la bouche, pour une bonne haleine, outre l'embellissement et la propreté, dressant ainsi le portrait modèle de la femme algérienne traditionnelle, grâce à un processus d'explicitation à valeur interculturelle rapprochant ce portrait type au lecteur.

D'autres pratiques sont dévoilées par le narrateur, traduites offrant au lecteur une image nette de l'enfance de Lakhdar dans la campagne : « Il défait par embardées le bandeau dont Zohra persiste à l'entourer comme un noble égyptien ; Lakhdar se voit puissant et paralysé » (Kateb, p. 183).

Une traduction paraphrasée des moindres détails du geste appelé en arabe dialectal القماطة, des langes qui emmaillotent les bébés, une pratique ancienne servant à envelopper le petit pour le protéger, et lui offrir une croissance saine selon l'imaginaire social. Kateb traduit littéralement des formules et des expressions idiomatiques de l'Arabe dialectal :

« Laisse le puits couvert, comme on dit.» (Kateb, p. 179) :خلي البير يغطاه est un proverbe qui exprime le refus de dévoiler les détails d'une situation donnée. L'expression : « *Que Dieu te maintienne en vie*. » (Kateb, p. 193), ربي يعيشك est une prière de longue vie pour l'interlocuteur.

Lorsque Lakhdar, voyageur, rend visite à Lella Fatma dans la villa Nedjma, celle-ci s'exclame: « *-Lakhdar! Quel nom de paysan! Non Sidi Ahmed n'était pas un homme…* » (Kateb, p. 81).

L'expression *n'était pas un homme* est la traduction littérale de l'arabe dialectal ماشي راجل, qui signifie que le comportement de Sidi Ahmed n'était pas digne d'un père de famille respectueux et correspond au déshonneur que l'on combine à la virilité d'un homme ayant trahi les siens. C'est un clin d'œil historique au crime du *Nadhor* jamais vengé par les descendants de *Keblout*.

La traduction en tant que choix explicitant un certain mode de vie, ou le modèle d'une société serait une tentative de restitution d'une particularité, valorisation d'une Algérie en quête de reconnaissance, que l'auteur tente de redéfinir dans ses écrits. C'est une situation de Créolisation à caractère anthropologique et inter-culturel qui tente d'introduire les traits d'appartenance et d'authenticité dans le texte et la langue de création.

D'autre part, l'écriture traduisante de *Kateb* revêt une dimension satirique, lorsque le narrateur décrit certaines relations familiales :

> *Les deux mères se rencontrent au bain, puis aux mausolées de divers saints, elles se confient qu'elles sont toutes deux de descendance aristocratique ; l'une ayant le profil de l'aigle, l'autre du condor ; elles habitent toutes deux Beauséjour, ne parlent que de Constantine et d'Alger au temps des braves, se montrent parcimonieusement des bijoux, remontent leur arbre généalogique jusqu'au Prophète, sautent par-dessus les siècles, ôtent enfin leurs fausses dents, pour s'embrasser sans plus de retenue* (Kateb, p. 63).

Ce passage traduit synthétiquement les relations familiales et sociales de l'époque, les coutumes et rites exploités pour célébrer des mariages arrangés, allant parfois à l'encontre de la volonté de la mariée en question. La traduction intratextuelle sert l'écriture féminine et dénonce la condition de la femme de l'époque, réduite au silence et à la soumission, tout comme *Nedjma,* personnage éponyme central dans le roman mais qui agit et s'exprime à peine.

Moyen de subversion et de résistance voire de Créolisation, la traduction dénonce la société patriarcale, revêt une dimension ludique voire ironique grâce aux détails relatés par le narrateur qui dévalorisent et mettent à nu les pseudos-valeurs auxquelles la société tient et qui l'empêchent de s'ouvrir sur le Tout monde.

> *Lella Fatma dénoue fébrilement le foulard qui lui entoure la tête, un foulard de mauvais garçon, elle fait tomber nombre de sachets de velours, ramasse furieusement ses amulettes tout en chassant Mourad et Nedjma.* (Kateb, p. 81).

Ce passage offre le portrait-type de la femme traditionnelle victime de la superstition et de la magie, qui invoque les forces surnaturelles pour réaliser des vœux de progéniture, de mariage, de protection, etc.

Les sachets en velours cachés dans le foulard de *Lella Fatma*, ne sont autres que la traduction en Français du vocable حروز, connus dans les milieux algériens comme des morceaux de tissus cousus, contenant des inscriptions aux pouvoirs magiques, que l'auteur traduit par *amulettes*, une adaptation qui rapproche l'image de l'amulette dans la société algérienne au lecteur francophone. L'explicitation, dans ce cas, rappelle cette pratique et la distingue des autres formes de magies, l'auteur reconstitue également toute la scène qui décrit l'attitude de la femme algérienne et sa réaction lorsque les amulettes sont tombées, ce qui dénonce l'aspect illicite de cette pratique.

Dans le passage qui suit, une autre pratique est explicitée par la traduction ; Mustapha relate son enfance au sein de sa famille, en mettant l'accent sur la souffrance de son père à cause de la maladie.

> *Quatre rides croisent sur son front les parallèles de la dernière saignée ; père sommeille en son alacrité, on peut me poser n'importe quelle question sur le participe. C'est le coiffeur qui saigne mon père. Il baisse son front froidement tailladé au rasoir. Ce que c'est que d'avoir trop de sang ! Cette fois père se fait tailler la nuque ; la prochaine fois ce sera le font ; environ une saignée par mois (…)* (Kateb, p. 197-198).

Dans ce passage, nous remarquons la présence d'une pratique ancestrale *la saignée*, que le père de Mustapha devait subir tous les mois, afin de soulager ses maux. La saignée est très réputée dans la société algérienne et est pratiquée à l'aide d'un rasoir ou d'un couteau, visant à évacuer le sang pour guérir le malade, c'est une pratique dangereuse même si elle a pour origine *Hippocrate* et *Galien*.

L'auteur, pour exprimer l'idée de la saignée التشليط- الشلاط en arabe, ou l'actuelle médecine des ventouses *Hijama* حجامة, procède par équivalence, car cette pratique existe en occident depuis très longtemps, même si le rituel qui l'accompagne est différent. Outre l'équivalence, il décrit dans un souci d'explicitation, puis d' « étoffement » la scène détaillée et réitérée de la vue de la saignée par le protagoniste qui désapprouve cette pratique. La traduction prend une dimension lyrique et transmet l'impuissance ressentie par Mustapha face à la maladie de son père. La créolisation se manifeste par le refus et la volonté de changement réduite à l'échec, par la force de réitération.

Une autre pratique enracinée est restituée par l'auteur grâce à la traduction :

*La soirée se teint dans le salon occupé par Lakhdar, qui fit disparaitre les photographies sous verre représentant Nedjma, partie avec Lella Fatma pour plusieurs jours, en compagnie d'autres femmes conduites par une cartomancienne, chargées de cierges et de pâtisseries qu'elles espéraient faire admettre à un célèbre saint sur sa tombe dans un douar des environs.* (Kateb, p. 232).

Ce passage décrit une autre pratique ancestrale, très répandue dans la société algérienne, appelée حضرة- وعدة -زردة, une sorte de cérémonie culte organisée par une large population pour vénérer un saint patron, durant laquelle les familles préparent des festins, pratiquent des rituels de magie, se recueillent sur la tombe d'un saint patron, etc.

L'auteur, afin de reconstituer l'image de ce rituel à son lecteur, lui explicite son trajet et ses aspects. La cartomancienne est une traduction par adaptation du vocable arabe شوافة- قزانة- مشعوذة, la première prédit l'avenir par le tarot dans la société occidentale, mais la deuxième, complètement différente, prédit l'avenir par d'autres moyens rudimentaires comme le sable, les pierres, etc.

Pour les pratiques suscitées, même si l'auteur fournit grâce à la traduction des images détaillées, les rapprochant du lecteur, il emprunte aux cultures occidentales des vocables et expressions issues de situations approximativement similaires, d'où la créolisation qui opère sur la dimension double en langues et en cultures et comme lieu de convergences et de rapprochement.

### 3.2. Fonction intersémiotique et hyperartistique de la traduction

L'écriture traduisante est l'espace de la transmission de tout un héritage oral et mythique à travers la réécriture des contes, des légendes et des chants des aïeuls, une quête de perpétration d'un héritage menacé de disparition et tentative de revalorisation de toute une culture racine qui résiste à l'assimilation, qui va à la rencontre de l'imaginaire social commun.

*Nedjma* l'héroïne tant convoitée mais inaccessible prend de multiples représentations dans l'œuvre de Kateb : elle est *la vierge en retraite, la vestale, l'amazone, Salammbô, l'Andalouse, cendrillon, la sultane et l'ogresse* des mythèmes qui reconstitue le mythe de la femme fatale :

*(…) J'avais toujours vécu à Constantine avec les ogres et les sultanes, avec les locomotives de la gare inaccessible, et le spectre de Si Mokhtar.* (Kateb, p. 101), disait Rachid en souvenir de sa rencontre avec *Nedjma* dans la clinique.

*Nedjma, l'ogresse au sang obscure comme celui du Nègre qui tua Si Mokhtar, l'ogresse qui mourut de faim après avoir mangé ses trois frères.* (Kateb, p. 169).

Qualifier Nedjma d'ogresse serait un clin d'œil aux légendes d'antan, à la terreur et au fantastique. L'ogresse nous transporte vers les contes des frères Grimm et de Charles Perrault, une créature géante et terrifiante, mais aurait-elle la même représentation dans l'imaginaire algérien ou maghrébin ? Pas forcément, parce qu'un bref retour aux légendes maghrébines rappelle les histoires de *Loundja* fille de l'ogresse *Tseriel*, que certains écrivains à l'instar de *Taos Amrouche* (Le Grain magique, 1966) et *Mouloud Mammeri* (Contes berbères de Kabylie, 1980) ont réécrit.

*Nedjma*, l'ogresse représente la femme rêvée mais insaisissable tout comme l'Algérie, et la figure de *Aïcha Kandicha*, ou *Aicha la comtesse* qui a combattu le colonisateur à l'ouest de l'Algérie ou au Maroc, devenue folle suite au meurtre des membres de sa famille, puis se venge en s'attaquant aux gens et en les dévorant, imaginée comme créature mi-femme mi-chèvre.

Symbole d'héroïsme farouche, tout comme *la Kahina* que Kateb a réécrit dans son œuvre, *Aïcha Kandicha* s'est ancrée dans l'imaginaire populaire comme une femme combattante en quête de liberté mais farouchement sanguinaire.

De même pour le mythe de *Djeha*, très présent dans la dramaturgie de Kateb et dans *Nedjma* à travers les aventures de Lakhdar et de son âne, teintées de ludisme, qui traduisent l'obstination de Lakhdar et de l'animal, dans une certaine confusion entre l'âne et son maître :

*Le chevreau ? -Mort. Qui ? -L'âne. -Quel âne ? Toi ou moi.* (Kateb, p. 188).

Les critiques s'accordent pour affirmer que *Djeha* a bel et bien existé, il serait *Abou el Ghosn Doudjain El Ferazi*, issu de la tribu arabe *Feraza*, ou *Nasr-Al-Dîn Khodja*, célèbre philosophe turc ; pour d'autres, il s'agirait *d'Abou Nawas El Baghdadi* de l'époque préislamique, ou *Mollah Nasreddine* en Iran.

*Djeha*, personnage énigmatique aux traits insaisissables, dont toutes les communautés se disputent l'origine, est devenu un mythe universel porteur de toute une philosophie, même si les avis restent partagés sur ses traits de caractère tantôt de sagesse, tantôt de folie et de stupidité.

Kateb réécrit les aventures de *Djeha* dans ses pièces de théâtre, il est *Nuage de fumée* dans la poudre de l'intelligence (1959) et le personnage de *Mohammed* dans *Mohammed prends ta valise* (1972), outre de nombreuses chroniques qu'il signe : *J'ha*, dans son ouvrage intitulé *Kateb Yacine Minuit passé de douze heures* (2007), écrits journalistiques réunis par son fils *Amazigh Kateb*.

Insaisissable, *Djeha* prête à la plume katébienne la manière ludique et satirique de renverser la réalité, d'en rire en vue de la changer, de la confisquer et de la mettre à nu. La résistance armée d'humour produit une Créolisation carnavalesque qui puise dans la force du peuple en quête de justice et de liberté.

Un autre exemple issu des chants populaires algériens attire notre attention :

*Mère le mur est haut* ! *Me voilà dans une ville en ruines ce printemps* (Kateb, p. 37).

C'est un refrain traduit, réitéré puis adapté à la situation des bagnards de *Lambèse,* dédié à mémoire latine de l'Algérie sous les règne des Romains, prédécesseurs du colonisateur français.

Il est extrait d'un chant populaire lyrique, dont voici un fragment :

يما السور عالي**خفت نطيح ونتكسر. ديرو قبري في صدرها** والكيسان هما شهودي.
.نحرث تجيني الصابا** والمحراث داوهولي

La chanson populaire source dénonce dans sa dimension lyrique l'asservissement, l'exploitation, l'expropriation des biens, et exprime le désespoir et le mal d'amour.

En dépit de l'écart créé par la traduction intratextuelle, il y a transmission d'une dimension lyrique et poétique, qui s'appuie sur le retour en arrière au temps de l'invasion romaine, et du double asservissement systématisé. La créolisation par les chansons populaires est un acte de prise de parole audacieux, un message de résistance artistique, de la préservation de l'*être* et de ses particularités, pour perpétuer une tradition, et se libérer par la force de la parole poétique.

Un autre exemple extrait de l'œuvre s'inscrit dans le même contexte ; l'un des amis de Rachid, chantait au souvenir d'une femme admirée :

*Avec sa pantoufle, avec sa pantoufle, Elle a quitté le bain, avec sa pantoufle.* (Kateb, p. 152).

Les deux vers sont traduits d'une chanson de malouf constantinois, dérivé du chant andalou. Ils sont extraits de la célèbre chanson de malouf intitulée : *Win nbatou* ? وين نباتو chantée par *Alice FITUSSI* et qui décrit la fraicheur de la femme à la sortie du bain :

وينن نباتو إذا طاح الليل. وين نباتو تحت اوراق الفل وضليلاتو. بالريحية خرجت من الحمام.»
«.(...) بالريحية ما عرفتها للغير ولا ليا

Ces vers réitèrent l'image symbolique de la Nudité de *Nedjma* à la sortie du bain au Nadhor, dans le récit mythique de la genèse et de la légende tribale. Ils rappellent la célèbre véritable histoire d'amour entre *Nedjma* et *Saad Djaballah* qui a eu lieu à Constantine au XIX$^{e}$ siècle.

Ce fragment extrait de l'héritage arabo-andalou ravive la mémoire mauresque de l'Algérie, l'histoire de la défaite des Maures, et de *la reconquista*. Un chapitre historique que Kateb tente de restituer, dans un lyrisme élégiaque dédié au *Rummel*, témoin de la tragédie :

> *Car l'oued évadé qui coule au littoral n'est qu'un pseudo Rummel devenu le Grand fleuve, l'oued El-Kebir en souvenir de l'autre fleuve perdu : le Guadelquivir, que les Maures chassés de l'Espagne ne pouvaient transporter avec eux.* (Kateb, p. 168)

L'auteur retrace la défaite des Maures, condamnés à quitter leur pays vers d'autres destinations ; c'est une part de l'identité algérienne que Kateb incite à assumer, un appel à la survie grâce à *la pensée de la Trace* (Glissant, 1997), que *l'hétérolinguisme* (Espagnol, Arabe, traduction) a contribué à transmettre à travers une dimension géographique de l'espace qui s'incarne dans l'oued El-Kebir, comme motif qui assure le retour à une période importante dans l'Histoire de l'Algérie.

*De nos montagnes s'élève la voix des hommes libres.* » (Kateb, p. 217)

Traduit littéralement, ce fragment est extrait de la célèbre chanson من جبالنا, poème épique de *Mohamed Mahboub Stambouli* paru en 1940. Une chanson, très populaire et culte, récitée lors des manifestations du 08 mai 1945, puis enseignée après l'indépendance dans les établissements scolaires algériens.

Véritable hymne à la révolution et à la liberté, figurant dans la partie qui clôture le cercle *Nedjma* et qui relate, selon une autre vision, les évènements du 08 mai 1945, la traduction littérale de ces vers offre au lecteur francophone l'opportunité de revivre un chapitre important de confrontation et de heurt dans sa dimension épique, qui représente un tournant décisif dans la vie de Kateb.

### 3.3. Fonction syncrétique de la traduction

L'écriture katébienne transgressive est une révolte contre toute pensée système, et contre le cloisonnement provoqué par les frontières. Elle met l'accent sur les conflits entre les doctrines comme objet de dérision. Le narrateur, dans le roman de *Nedjma,* dénonce dans une dimension ludique l'adversité entre catholiques et protestants, lors du mariage de M. Ricard et Suzy.

La subversion n'épargne pas le culte musulman représenté par l'image du Mufti au service des autorités coloniales, du *Congrès des Musulmans* et du pèlerinage de Si Mokhtar et de Rachid tous voués à l'échec. Ainsi, le discours de Lakhdar prêchant la révolution, se veut parodie traductive qui détourne le discours habituel de

l'imam en faveur de la paix, que le discours épique de Lakhdar rejette fermement ; il transmet une prosternation représentative de soumission et qualifie la prière d'hypocrisie religieuse et sociale, qui entrave le processus de la révolution au cœur même de la créolisation transformatrice :

> *( ) J'approuve votre présence à la mosquée ; on ne peut pas rêver avec les mégères et les gosses, on ne peut pas être sublime au domicile conjugal, on a besoin de se prosterner avec des inconnus, de se subtiliser dans la solitude collective du temple ; mais vous commencez par la fin ; à peine savez-vous marcher qu'on vous retrouve agenouillés; ni enfance ni adolescence: tout de suite, c'est le mariage, c'est la caserne, c'est le sermon à la mosquée, c'est le garage de la mort lente.* (Kateb, p. 83).

Aussi, le pèlerinage de Si Mokhtar et de Rachid à la Mecque est subverti, car l'auteur y dénonce la politique des autorités coloniales et le détournement du Hadj censé être une quête de purge spirituelle pour les deux amis qui le réduisent au chaos.

Dans le passage qui suit, l'auteur décrit une partie du rituel du pèlerinage et met l'accent sur les habits à porter :

> *Si Mokhtar descendit acheter pour lui et pour Rachid deux tenues à peu près complètes de pèlerins : les draps sans couture dont on se ceint la taille, les sandales également sans couture, et diverses babioles.* (Kateb, p. 109).

Kateb, pour décrire la tenue du pèlerinage *Ihram*, traduit les détails y afférents et réexprime tout le processus du rituel ainsi que la trajectoire empruntée par les protagonistes en quête de purge.

> *Lorsqu'il vit à travers le hublot s'éloigner le dernier sambouk surchargé d'hommes et bagages, Rachid revêtit en hâte son bleu de chauffe, empaqueta la tenue sacramentelle dans un journal, ouvrit la porte, emporta la clé, franchit la coursive d'un pas mesuré ; sa tête rasée lui semblait mal couronner le déguisement en marin (…).* » (Kateb, p. 109).

Dans ce passage, nous remarquons que Rachid, afin d'accompagner Si Mokhtar au pèlerinage, se déguise en marin et présente à l'officier un fascicule de navigateur falsifié; une pratique malsaine qui s'ajoute à la fausse repentance de Si Mokhtar, que le narrateur offre en anticipation afin de remettre en cause la quête initiatique, une mise en scène comique qui fait appel à la traduction, et emprunte le vocable arabe *Sambouk*, qui signifie *une petite barque*, en le réitérant, pour illustrer les conditions dans lesquelles le pèlerinage à la Mecque s'effectuait sous le joug du colonialisme. Pour *la tenue sacramentelle,* l'auteur plonge le lecteur dans

un contexte de chrétienté et du *Sacrement rituel* institué par le Christ pour donner grâce, en juxtaposition avec la tenue du rituel d'el Ihram.

Cette adaptation à fonction syncrétique distancie l'auteur de toute acception idéologique et place le culte musulman en interpénétration avec les rituels chrétiens. L'adaptation n'appauvrit en rien le culte musulman, car les indices textuels de la quête y renvoient, même si elle procède par emprunt à un autre culte, ce qui intensifie la dimension du double dans tout le voyage initiatique. De même pour le passage qui suit :

> *(…) À condition de ne pas écouter des chants mais des psaumes ; c'est pas comme en Egypte, ils ont des chefs sauvages, et ce sont tous des misérables qui comptent sur la foi des étrangers* (Kateb, p. 110).

L'auteur dénonce la politique des autorités saoudiennes qui réprime la liberté et oblige les pèlerins à n'écouter que les versets coraniques à la radio, d'où la traduction syncrétique de *chants de psaumes* par آيات - أناشيد دينية , les psaumes المزمور sont des chants et textes poétiques sacrés réunis dans *Le livre des psaumes* الزابور, présents dans les rituels chrétiens et juifs. L'auteur privilégie la rupture avec les frontières religieuses, perçues comme à l'origine du *recul révolutionnaire* (Kateb A, 1999 : 168) par un syncrétisme doctrinal et infléchissant conciliant les cultes.

> *(..) Mais justement, pensait Rachid, ils font ce que faisaient leurs pères : ils ont banni à jamais le seul d'entre eux qui s'était levé un matin pour leur confier son rêve d'obscure légende, et ils n'ont pas voulu marcher…* (Kateb Y., p. 111-112).

Ce monologue de Rachid, est teinté de lyrisme et de réprobation face aux injustices des Koraïchites à l'encontre du prophète et des croyants. Pour exprimer *la révélation* d'un point de vue dogmatique, l'auteur opte pour toute une expression explicitant la situation de révélation نزول الوحي : « *qui s'était levé un matin pour leur confier son rêve d'obscure légende* ». La distanciation est perceptible par rapport aux cultes religieux susmentionnés. Elle est substituée par des détails explicatifs qui évitent tout choix spirituel, ethnocentrique, ou toute interprétation littéraire- idéologique de la médiation, du sacré et du profane.

Les fragments analysés plus haut traduisent l'initiation comme déplacement physique et spirituel des personnages, durant lequel ils traversent des épreuves, acquièrent un savoir qui les change. Or l'initiation est avant tout un voyage intérieur, qui leur permet d'être à l'écoute de soi, de se redécouvrir et de s'accepter. Elle requiert l'accomplissement de tout un cycle, d'aventures, d'épreuves à surmonter, et de rééquilibre à trouver pour mener à bien la mission personnelle ou spirituelle du héros.

À mi-chemin, la quête de Si Mokhtar se heurte au refus de ce dernier de franchir le pas, pour se libérer de son fardeau, et réduit la quête à une aventure ludique par sa mise en scène théâtrale.

Au cours de ce pseudo-pèlerinage, la traduction intratextuelle procède par un syncrétisme qui rapproche les deux religions, en entremêlant les composantes de leurs rituels et contribuant ainsi à rompre avec les barrières qui les sacralisent.

Quel que soit le procédé que la traduction invoque, en dépit de la perte de certains éléments du culte musulman en faveur du culte chrétien objet d'emprunt, la traduction s'avère être un *tiers espace* (Bhabha, 2006) syncrétique infléchissant et conciliant, qui assure la distanciation de l'auteur et l'interpénétration de deux visions dogmatiques, car :

> *L'un des traits principaux de la créolisation semble bien être de concilier la diversité des sources originelles et la construction d'un édifice culturel en partie commun aux différentes composantes de la société, progressivement mis en place à partir de ces divers apports.* (Bonniol, 2013: 264).

Le syncrétisme religieux est un aspect de Créolisation qui assure cette influence mutuelle de deux essences qui tentent de s'imposer, sans nuire à la particularité de chacune, en proposant un terrain d'intervalorisation auquel la traduction, revêtue de sa dimension syncrétique et interculturelle, assure va-et-vient et interpénétration.

**Conclusion**

Narrativisée, la traduction, dans la littérature algérienne francophone devient un espace adoptant des constituants composites, assurant l'équilibre entre racine *fixe* et rhizome comme acception voire transformation. Elle rend compte de l'interaction de phénomènes culturels et mystiques d'une même société multiculturelle en invoquant *la pensée de la Trace* (Glissant, 1997) et l'Histoire.

Dès lors, la traduction tend à préserver l'éveil de la mémoire collective, en ce qu'elle est lutte contre l'occultation et l'oubli. Elle fonctionne également comme mode de distanciation et de renonciation à l'appropriation de l'auteur/narrateur des strates du texte, et s'affirme comme refus de toute idéologie, qui serait la négation de toute forme de Créolisation.

La traduction comme processus créolisant est *un tiers-espace d'hybridation* (Bhabha, 2006) qui renverse les règles d'autorité, de positionnement et de simple échange et devient lieu de syncrétisme désacralisant qui favorise le rapprochement, l'emprunt et l'interpénétration. C'est un moyen de résistance à l'uniformisation qui occulte ce qu'une culture a de spécifique à offrir dans la diversité du *Tout-monde*,

en tant que quête d'ouverture brute et surprenante ; elle devient une transcendance qui prône cette différence.

La traduction se retrouve au cœur de l'entremêlement des genres, des langues et des écritures dans une diversité allant du mythique au folklorique et remet en cause le culturel, le syncrétique, l'anthropologique et l'imaginaire des peuples.

Pour Kateb Yacine, écrire / traduire est une opération complexe et une manière de dire l'Algérie *engloutie*, l'Algérie *en devenir*, l'Algérie qui se cherche et se construit, l'Algérie aux racines arabes, berbères, africaines, andalouses, turques, latines : une Algérie créolisée, *babélienne* que Kateb remet en cause, tente de redéfinir et de reconstruire.

L'étude de l'œuvre de Kateb Yacine comme créolisation peut bien s'étendre à ses pièces de théâtre à travers l'étude de la traduction intratextuelle et toute son esthétique. Elle peut être analysée dans son roman *Le Polygone étoilé* au sein duquel l'influence de l'Arabe littéraire est plus visible, ayant pour origine le retour nostalgique aux sources face au présent tragique lié à l'immigration et à l'exploitation, ainsi que tout l'univers folklorique attestant le retour aux mythes araboberbères, tels que la transposition du mythe de *Djeha* dans une écriture révoltée, satirique, transgressive et métisse.

**Bibliographie**

Abdoun, M. I. 1983. *Kateb Yacine*. Paris : SNED. Fernand Nathan.

Amrouche, T. 1966. *Le grain magique*. Paris : Librairie François Maspero.

Bhabha, H. K. 2006. « Le tiers-espace. Entretien avec Jonathan Rutherford ». *Multitudes*, n° 26, p. 95-107.

Bonniol, J. L. 2013. Au prisme de la créolisation. Tentative d'épuisement. *L'homme*, n° 207-208. p. 237-288. [En ligne] : Https://www.cairn.info/revue-l-homme-2013-3-page-237.html [consulté le 10 septembre 2020].

Clifford, J. 1988. *The Predicament of Culture. Twentieth-century ethnography, literature and art*. Cambridge: Harvard University Press.

Confiant, J. B. 1989. *Eloge de créolité*. France : Gallimard.

Gauvin, L. 2003. « Manifester la différence, place et fonction des manifestes dans les littératures francophones ». *Revue internationale d'études québécoises*, vol 6 n° 1, p. 23-42. [En ligne] : https://www.erudit.org/en/journals/globe/2003-v6-n1-globe1497919/1000691ar.pdf [consulté le 20 novembre 2020].

Glissant, E. 2005. *La cohée du lamentin*. Paris : Gallimard.

Glissant, E. 1997. *Traité du tout-monde. Poétique IV*. Paris: Gallimard.

Hall, R. Jr. 1958. "Creole languages and genetic relationships". *Word* 14, p. 367-373.

Hammouti, A. 2005. *Ecrire dans la langue de l'autre ou traduire continuellement*. Rabat : Littératures comparées et Traduction, Actes du Colloque international. Coordination des chercheurs sur les Littératures maghrébines et comparées. CCLMC.

Harish, S. B. 2002. "Postcolonial translation: theory and practice". Taylor and Francis e-library.

Kateb, A. 1999. *Kateb Yacine : minuit passé de douze heures, écrits journalistiques (1947-1989)*. Paris : Seuils.

Kateb, Y. 1956. *Nedjma*. Paris : Seuils. Réed. Point.

Massé, R. 2013. « Créolisation et quête de reconnaissance ». *L'homme*, n° 207-208. p. 135-157.

Mammeri, M. 1980. *Contes berbères de Kabylie*. Paris : Bordas.

Mediene, B. 2003. *Kateb Yacine : l'homme libre*. Alger: Casbah Editions.

Ray, A. 2012. *Dictionnaire historique de la langue française*. France : Le Robert.

Yelles, M. 2004. *Les fantômes de l'identité. Histoire culturelle et imaginaires algériens*. Alger. ANEP.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

**Synergies Algérie n° 30 / 2022**

# Des proverbes aux *particitations* : analyses sociolinguistiques

**Synergies Algérie n° 30** - 2022 p. 335-347

GERFLINT
ISSN 1958-5160
ISSN en ligne 2260-5029

# Le dialogisme dans le discours oral : le cas des proverbes populaires algériens et français

**Kheira Yahiaoui**
École normale supérieure-Oran, Algérie
yahiaouikheiraasma@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-1849-6986

Reçu le 11-12-2021 / Évalué le 03-03-2022 / Accepté le 30-08-2022

**Résumé**

Les proverbes sont la sagesse des nations, l'expression de leurs traditions, leurs coutumes et de leurs histoires. Ils sont considérés comme les résumés des opinions, des pratiques et des expériences personnelles ou collectives. Notre présente contribution a comme objectif de vérifier l'existence d'un rapprochement des proverbes des deux langues. Ainsi, nous pouvons admettre que ce patrimoine immatériel n'est pas propre à une société ou à une culture donnée : les proverbes sont universels et partagés. Ils se traduisent dans différentes langues et s'habillent selon les valeurs culturelles de chaque société.

**Mots-clés** : les proverbes, approche linguistique, approche sociolinguistique, étude comparative, dialogisme

## الحوار في الخطاب الشفوي: حالة الأمثال الشعبية الجزائرية والفرنسية

**ملخص**

الأمثال هي حكمة الأمم تعبير عن تقاليدها وعاداتها وقصصها. تعتبر بمثابة ملخصات للآراء والممارسات والتجارب الشخصية أو الجماعية. تهدف مساهمتنا الحالية إلى التحقق من وجود توافق بين أمثال اللغتين. وبالتالي ، يمكننا أن نعترف بأن هذا التراث غير المادي ليس خاصًا بمجتمع أو ثقافة معينة: الأمثال عالمية ومشتركة. يتم ترجمتها إلى لغات مختلفة واللباس وفقًا للقيم الثقافية لكل مجتمع.

**الكلمات المفتاحية**: الأمثال ، المنهج اللغوي ، المنهج اللغوي الاجتماعي ، الدراسة المقارنة ، الحوار.

## Dialogism in oral discourse: the case of Algerian and French popular proverbs

**Abstract**

Proverbs are the wisdom of the nations, an expression of their traditions, customs and stories. They are considered to be summaries of personal or collective opinions, practices and experiences. Our present contribution aims to verify the existence of a reconciliation of the proverbs of the two languages. Thus, we can admit that this intangible heritage is not specific to a given society or culture: proverbs are universal

and shared. They are translated into different languages and dress according to the cultural values of each society.

**Keywords:** proverbs, linguistic approach, sociolinguistic approach, comparative study, dialogism

**Introduction**

Les travaux sur le patrimoine matériel et/ou immatériel intéressent les chercheurs et les penseurs depuis les humanistes des XIX^e^ et XX^e^ siècles parce que « « La connaissance de ces patrimoines et de ces marqueurs culturels permettrait tout à la fois de fixer des repères et de reconfigurer les continuums culturels » (Miliani, 2018 : 13). Cet intérêt dépasse l'ordre scientifique arrivant à un esprit de conservation et de collecte en voie de disparition dont les proverbes en sont un des exemples. Ces derniers se distinguent par l'hétérogénéité et la diversité des approches : formelles ou linguistiques, culturelles, sociales, psychologiques, etc.

La richesse du patrimoine populaire Algérien émane essentiellement de la diversité des langues qui coexistent : l'arabe classique, l'ensemble des dialectes et la langue française. L'Algérie représente un métissage culturel et linguistique dont l'impact est présent dans les pratiques linguistiques et culturelles des citoyens (Chachou, 2012). Cette caractéristique identitaire explique la différence entre l'algérien et l'arabe standard. Chaque pays a son histoire et cela se reflète dans les pratiques langagières.

Cette variation selon Taleb-Ibrahimi (2009) existe aussi dans le discours (soutenus, standards, familiers et vulgaires) et fut un signe révélateur de la société algérienne qu'on aperçoit dans les différents domaines à savoir le domaine littéraire et principalement la littérature algérienne dite arabe ou populaire, littérature qui regroupe des formes d'expression en langue populaire et qui constitue l'identité et le champ culturel algérien. Ces formes sont multiples et se distinguent : contes, chants et proverbes.

Les proverbes, signes de culture et de civilisation, témoin d'une grande sagesse et d'une maturité d'un esprit intellectuel, se trouvent aujourd'hui exclus et marginalisés, alors que ce savoir et cet art de dire apparaissent : « comme une marque de maturité affective et intellectuelle de l'individu […], les personnes qui truffent leurs discours de proverbes ou de dictons jouissent en règle générale d'un grand prestige » (Belrami, 1992 : 55).

Les proverbes sont des expressions contenant une morale transmise par voie orale entre les générations et dont l'auteur est généralement inconnu. Ballard (2009 : 41) définit le proverbe comme

*un énoncé figé complet visant à transmettre une vérité d'expérience ou un conseil de sagesse populaire ; il fait partie de la mémoire collective d'une communauté linguistique (ou d'un de ses sous-groupes) et se présente comme un héritage de la sagesse populaire ou ancestrale ; il est exprimé en une formule souvent lapidaire, plus ou moins elliptique et généralement imagée ; par exemple : «The more, the merrier : Plus on est de fous, plus on rit»,*

Les proverbes constituent la facette méconnue de la littérature algérienne dont une grande partie est transmise oralement. On dit en arabe « à l'aide du proverbe le propos s'explicite » puisqu'il attire l'attention, éclaire l'idée et recèle une morale ou une philosophie. On use généralement des proverbes pour renforcer l'argumentation dans les discours au quotidien : « Les Arabes les décrivent comme « flambeaux qui éclairent les discours ». À l'aide d'un proverbe, on fait taire un bavard, on ravive une conversation, on réconcilie les cœurs, on évite les longs discours, on admoneste un égaré, on réfute un argument, on répare une erreur, on répond à une invitation (El Ouafa, 2015 : 61).

Ces formes sont véhiculées en langue populaire, variété qui dérive de la langue arabe classique, qui est en constante évolution et changement où les proverbes ont été formulés. Le proverbe n'est pas une expérience personnelle propre à une communauté, il est universel et chaque société lui décerne ses marques d'originalité. Ces expressions se caractérisent par : l'anonymat, la brièveté, l'usage de l'impersonnel et la prédominance des figures métaphoriques. Ainsi, nous approchons le proverbe « non comme un simple énoncé linguistique, mais comme un fait humain en dialectique continuelle avec la société où il apparaît. » (Cauvin, 1980, 7).

Nombreux sont les travaux sur les proverbes dans les différentes langues et culrures (Ballard, 2009 ; Rădulescu, 2013 ; Anscombre, 2017). Dans le contexte des travaux sur les proverbes algériens, nous retenons : Belrami (1986), Benchaneb (2003), Boutarene (2004) Mimouni (2013-2014) et bien d'autres que nous n'avons pas eu l'occasion de consulter dans d'autres langues. Dans la présente contribution, nous travaillons sur les proverbes algériens et français en optant pour une étude comparative sur le plan linguistique et sociolinguistique essentielle pour décrire la structure du proverbe et étudier son environnement.

**1. Corpus et méthodologie**

Notre recherche a été élaborée à partir d'une observation de la réalité linguistique en Algérie, cette réalité a suscité plusieurs questions relatives aux parlers populaires qui constituent la majorité de la culture et du patrimoine immatériel

des Algériens et plus particulièrement les proverbes. Le proverbe n'est pas une expérience personnelle propre à une communauté, il est universel et chaque société lui décerne ses marques d'originalité. En effet, existe-t-il des marques de ces langues dans le vocabulaire algérien et plus particulièrement proverbial, et ce recours est-il dû à l'insuffisance de la langue ou à l'ambition de l'ouverture sur l'autre ? Comment justifier l'absence de la langue française dans les proverbes populaires algériens ? Peut-on admettre l'existence d'un certain rapprochement entre les proverbes des deux langues ?

Notre corpus est divisé en deux grandes parties :

- La première partie est constituée des proverbes algériens populaires de la région de l'Ouest que nous avons collecté, transcrit et traduit en français. Il s'agit d'une tradition orale et d'un patrimoine qui a été transmis de génération en génération. En effet, l'époque à laquelle ces proverbes appartiennent est méconnue. La majorité des ouvrages traitant le sujet mentionnent rarement l'époque exacte de ces expressions.
- La deuxième partie constitue le corpus en langue française où nous allons se focaliser sur les proverbes français du XVI$^{e}$ et du XVII$^{e}$ siècle. Pour la collecte, nous allons rechercher les ouvrages et les documents qui traitent les proverbes français datant de cette époque.

Pour aboutir à cet objectif, nous avons envisagé une analyse diachronique et synchronique en plus d'une méthode comparative qui nous permettra de comparer le corpus arabe et français.

## 2. La situation linguistique en Algérie

Parler de la situation linguistique en Algérie nécessite de savoir d'emblée qu'elle est en constante évolution et en plein changement où plusieurs études abordent cette dynamique linguistique. Ainsi, deux langues cohabitent en plus des différents dialectes, ce qui nous permet de distinguer deux sphères prépondérantes :

### a. La sphère arabophone

*La langue arabe* est bien la langue officielle de l'Algérie et de la nation arabe. Cependant, sous le terme arabe existe deux réalités linguistiques : d'une part, la langue arabe écrite dite classique qui est réservée traditionnellement à toutes les situations formelles. La pratique moderne a eu pour objectif de la réintroduire dans le domaine administratif avec la politique d'arabisation en 1962. D'autre part, sous cette langue coexiste d'autres langues essentiellement parlées, des « *dialectes* » : ces langues dans leur diversité et oralité renvoient aux appartenances ethniques

ou régionales, elles présentent en outre l'attachement et l'enracinement dans un territoire donné.

*Le berbère* est la langue maternelle d'une partie de la population, récemment officialisé comme langue nationale en Algérie. Elle se manifeste par son introduction à la télévision et son enseignement à certaines écoles. Cette démarche a : « altérer les démarches linguistiques en réactualisant les statuts et redéfinissant les rôles » (Sebaa ,2002 : 23).

**b. La sphère des langues étrangères**

Dans les langues dites étrangères, la langue française jouit d'un statut exceptionnel où les locuteurs adoptent « une attitude nous semble-t-il qui tire ses origines de cette période d'intégration, exclusion car dans aucun autre pays anciennement colonisé ou non, la langue française n'a connu le même cheminement et donc la même évolution » (Sebaa, 2002 : 23).

La langue française fut donc une langue introduite suite à une politique coloniale dont la présence persiste jusqu'à aujourd'hui. Actuellement, elle est considérée comme une langue étrangère d'où l'expression FLE (français langue étrangère) enseignée dès la 2e année primaire. Dans l'enseignement supérieur, elle reste d'usage important dans les disciplines scientifiques.

En plus de la langue française, nous avons un emprunt considérable des mots turcs et des influences d'autres langues européennes et tout particulièrement :
*L'espagnol* : qu'on observe clairement dans le parler de l'Ouest.
*L'italien* : présent suite à la présence des colons d'origines italienne et les contacts dans les villes portuaires de l'Est.

**3. Les caractéristiques des proverbes algériens**

Toute langue se distingue par ses caractéristiques et des nuances dans son fonctionnement qui marque sa spécificité et son originalité. De ce fait, la langue arabe est nettement différente de la langue française, surtout dans le cas des proverbes où nous avons des éléments présents dans l'une et inexistant dans l'autre et vice-versa. Il est à signaler que les proverbes populaires algériens ne sont pas issus d'une langue codifiée. En d'autres termes, ils ne font pas partie de la langue arabe classique qui a un système bien défini, mais font partie d'une langue populaire et sont transmis de génération en génération.

Les proverbes ne sont pas fixés sur une forme de conjugaison bien précise. On peut entendre un proverbe cité :

- Tantôt au présent : exemple : [mandīr el xīr mā nendem ɛlih][1]
- Tantôt au futur : exemple : [mantdīr el xīr mā tendem ɛlih]

Ce changement de temps explique bel et bien que le proverbe est valable à tous les temps, raison pour laquelle il est jusqu'à aujourd'hui dans l'usage quotidien et par opposition à l'arabe classique, le temps de la conjugaison n'a pas cette importance ni cette valeur. Cette même liberté et variation dans le temps, amène à son tour une variation dans les pronoms personnels employés selon la façon dont l'énoncé est pris par le locuteur ou l'interlocuteur :

- Exemple : [li brāni mā bn āli ksar / wa li krāhni mā hfarli qbar][2]

Il arrive que le pronom personnel « je » se substitue au pronom personnel « tu ».

- Exemple : [li brāk mā bnālek ksar / wa li karhak mā hfarlek qbar]

Cette variation concernant l'emploi des pronoms personnels confirme à son tour le côté instable des proverbes, qui va de pair avec les besoins de la communication et l'intention du locuteur, qu'on nomme : les variantes du même proverbe. Le temps dans ce cas est considéré par Greimas (1960 : 313) comme « *le temps anhistorique* » valide dans toutes les époques et pour toutes les sociétés, considéré comme une vérité éternelle. Alors que l'impératif assure la permanence d'un ordre morale qui persiste même si la société et les époques changent :

- Exemple : [xsar wa fārek][3]

Pour accentuer et attirer l'attention du locuteur, les proverbes sont souvent menés par des interjections ainsi que des répétitions qui attribuent plus de solennité au proverbe :

a. L'interjection : est souvent formulé par le vocatif « oh » formulé en arabe par « ya »

Exemple: [ ya! li mzawaq man bara/ waš hālek m-eldaxal][4]

b. La répétition du même élément lexical dans les deux volets de la structure du proverbe :

Exemple : [el-xīr mra] / [el-šar mra][5]

c. L'usage des couples oppositionnels :

Exemple : [el-xīr mra] *Vs* [el-šar mra]

Le bien est femme *Vs* le mal est femme

En général, les propositions qui composent les proverbes entretiennent des rapports logiques et nécessaires à l'élaboration du sens général des proverbes.

Exemple : [lī yalɛab bel nār tahargah][6]

Un rapport thématique : [trada w tmada / tɛaša w tmaša][7]

Un rapport suggéré par le bon sens : [libra el-ɛsal yasbar ɛla kars el nhal][8]

Les proverbes ne sont pas uniquement des conseils, des exclamations mais aussi des séquences narratives qui relatent une histoire qui s'est produite dans le passé :

Exemple: [el-dīb min mā lhagš el-ɛnab gāl hāmeḍ][9]

Cette histoire-proverbe porte en elle une morale comparable à celle qui est proposée dans « les fables » de La Fontaine.

Tous ces proverbes sont puisés de la société de la vie quotidienne, culturelle, sociale d'une communauté traditionnelle et rurale. Tandis que les références de la vie mondaine et moderne sont inexistantes ce qui confirme que les proverbes reviennent à des temps lointains et à une époque anonyme.

**4. Étude sociolinguistique des proverbes algériens et français**

Le corpus que nous avons choisi d'étudier nous a permis d'observer l'existence de certaines similitudes et des divergences entre les proverbes algériens et français sur différents plans. Parmi les proverbes qui se présentent de façon identique dans les deux langues, on peut citer :

a. [dreb el-hdīd w howa hāmī], en français : « battre le fer pendant qu'il est chaud ». Ce proverbe est le même dans les deux langues au niveau de la structure et la signification. Pour ce qui est de la structure, on a une structure binaire :
   [dreb el-hdīd] / [w howa hāmī]
   Battre le fer / pendant qu'il est chaud

b. [makānš doxān bla nār], qui a pour équivalent en français en français : « il n'y a pas de fumée sans feu ». Les deux proverbes se correspondent sur le plan sémantique et grammatical. La négation est exprimée en arabe par le mot [makānš], alors qu'en français, elle se manifeste par les deux particules de la négation (ne + pas).

Les deux précédents exemples expliquent clairement la possibilité de la présence des proverbes arabes plus particulièrement algériens identiques aux proverbes français. Cependant, chacun se manifeste selon les procédés de la langue dans laquelle il s'exprime. Toutefois, la ressemblance peut se limiter au cadre sémantique, lien que peuvent avoir les proverbes dans les deux langues mais de façon différente en raison de la différence culturelle et sociale.

Le proverbe dans les deux langues est mené souvent par une comparaison qui est figurée par les animaux, les éléments de la nature ou les êtres humains en situation, ce qui confirme que la culture joue un rôle très important. De ce fait, il est tout à fait clair que l'élément varie d'une langue à une autre. Ce que nous allons essayer de démontrer à travers quelques exemples issus des deux langues :

a. [le-kalb mā yakolš xūh], en français : « les loups ne se mangent pas entre eux » La différence réside dans les deux animaux mis en place : en arabe : le chien, en français : le loup. Dans notre société, le chien est péjorativement perçu ; il est réservé généralement aux insultes (ex : il ressemble à un chien), ainsi que dans notre religion. Tandis que la société française où le chien est considéré comme l'ami de l'homme par rapport au loup perçu comme dangereux et rusé comme l'indiquent plusieurs contes à l'instar du « petit chaperon rouge ».

b. [el-ɛayta kbīra wa el-miyat fār] En français : « beaucoup de bruit pour rien » comme le précédent proverbe arabe, nous avons le recours à « la souris » pour dévaloriser l'événement, puisqu'elle est exclue aussi dans la société algérienne. Dans d'autres proverbes, on trouve : le chien et la grenouille. En français, le proverbe est explicite.

c. [laɛmaš fi bled laɛma yatsama kahl laɛyoune] En français : « au royaume des aveugles, les borgnes sont rois ». L'avantage qu'a les borgnes sur les aveugles est exprimé différemment dans les proverbes des deux langues : en arabe, les borgnes passent comme ayant des beaux yeux noirs puisque dans notre société, la beauté se révèle à travers les yeux noirs. Au contraire, la langue française qui a eu recours aux rois et au royaume pour manifester cet avantage qui, à notre avis, se lie à l'histoire de la monarchie française.

d. [fūt ɛla el-wād el-hārhār w mā tfūtš ɛla el-wād el-sākāt] En français : « il n'est pire eau que l'eau qui dort ». Les deux langues mettent en place un élément de la nature : l'eau qui n'inspire pas sécurité lorsqu'elle est calme. En arabe, elle est exprimée par les homonymes : [el-hārhār] Vs. [el-sākāt] (calme Vs. bruyante).

Les exemples cités nous renseignent sur la relation des proverbes à la culture et aux connaissances communes d'une société, ce qui explique la différence entre les proverbes français et arabe due aux différences de la société. Cette différence n'empêche pas l'existence d'un rapprochement entre les proverbes des deux langues. Ce rapprochement est expliqué différemment :

*Cependant, quand on rencontre le même proverbe dans deux langues très différentes, dans des cultures très éloignées, on peut attribuer cette coïncidence, ni*

*à une source commune, ni à des emprunts, directes ou indirectes, ni même à des similitudes culturelles qui conduisaient les populations différentes à adopter les mêmes attitudes, [….]. Il faut d'abord se placer dans une perspective générale et poser que les proverbes nous permettent d'appréhender l'être humain au travers de ses préoccupations* (Robert, 2002 : 348).

Bien que l'élément sociolinguistique soit pertinent pour l'illustration de la différence entre les proverbes arabe et français, l'élément linguistique est d'une importance majeure pour la détermination des points de divergences entre les proverbes des deux langues.

## 5. Étude linguistique des proverbes algériens et français

### 5.1. Le plan de la structure et de la forme

Nous allons esquisser cette différence à l'aide d'un tableau comparatif où nous allons comparer quelques éléments dans la grammaire et la stylistique des proverbes des deux langues.

<table>
<tr><td rowspan="4">La phrase</td><td>Les proverbes algériens</td><td>Les proverbes en français</td></tr>
<tr><td colspan="2">Opposition de deux propositions</td></tr>
<tr><td>Exemple :<br>-[fūt –la el- wāde el- harāhr]/ [ mat fūtš ɛla el- wād el- sāket]<br>-fūt vs mat fūtš.<br>-harhār vs Sāket</td><td>Exemple :<br>-Aujourd'hui en fleurs/ demain en pleurs.<br><br>-aujourd'hui vs demain<br>-fleurs vs pleurs</td></tr>
<tr><td colspan="2">Opposition de deux propositions sans verbe</td></tr>
<tr><td></td><td>Exemple :<br>[ mūsa el-hāj]/ [el- hāj mūsa]<br>L'opposition est suivie d'une absence du verbe</td><td>Exemple :<br>Bonnet blanc/blanc bonnet<br>L'opposition est suivie d'une absence du verbe</td></tr>
<tr><td rowspan="2">La structure de la phrase</td><td colspan="2">La structure binaire</td></tr>
<tr><td>Exemple :<br>[sabag el htab]<br>(Première unité du proverbe)<br>[qbal ma yax ab]<br>(Deuxième unité du proverbe)</td><td>Exemple :<br>Aujourd'hui en fleurs<br>demain en pleurs<br>La même structure binaire est employée dans les proverbes en français.</td></tr>
</table>

| | Les proverbes algériens | Les proverbes en français |
|---|---|---|
| **La structure de la phrase** | La structure ternaire | |
| | Exemple :<br>[el dīb hlāl]<br>(Première unité du proverbe)<br>[el dīb hrām]<br>(Deuxième unité du proverbe)<br>[el tark h-san].<br>(Troisième unité du proverbe) | Suite à nos recherches, cette structure n'est plus à l'usage dans les proverbes français. |
| **Le temps** | Le proverbe pet être conjugué à tous les temps dû à leur aspect intemporel<br>*Exemple :*<br>*1-[dartha b-ya dīk / halha bsenīk] = présent.*<br><br>*2-[ tdīrha b-y a dik / thalha bsenīk] = Futur* | La dominance du présent et de l'infinitif<br>*Exemple :*<br>1-Les loups ne se mangent pas entre eux.<br>*= présent.*<br>2-Il n'y a pas de fumée sans feu.<br>*= présent.*<br>3-Mettre la charrue avant les bœufs.<br>*= l'infinitif.* |
| **La ponctuation** | *Exemple :*<br>[*sabag el-htab qbal ma yaxtab]*<br><br>Absence de toute marque de ponctuation et qui se fait par la rime et la pause de la voix. | *Exemple :*<br>Si jeunesse savait, vieillesse pouvait.<br>La présence de la ponctuation. |

### 5.2. Le plan de la rhétorique

| | Les proverbes algériens | Les proverbes en français |
|---|---|---|
| **La rime** | *Exemple* **:**<br>[sabag el-htab ], [qbal ma yaxtab]<br><br>Elle est respectée qui permet de mieux mémoriser le proverbe. | *Exemple* **:**<br>Si jeunesse savait, vieillesse pouvait<br><br>La même remarque comme les proverbes algériens ; qui facilitent l'acquisition des proverbes. |
| **La métaphore** | *Exemple* **:**<br>[el-hadra wa el-marzel]<br>Le sens ici est connoté et veut dire : faire deux choses en même temps (parler et filer ou tisser). | *Exemple* **:**<br>Comme on fait son lit, on se couche.<br>Qui veut dire : il faut s'attendre du bien ou du mal à ce qu'on s'est préparé soi-même. |

Nous avons constaté à travers ce tableau quelques éléments qui caractérisent les proverbes français et arabes et qui se présentent comme des traits distinctifs, objectif de notre étude.

Les proverbes français se caractérisent par la dominance du « présent » et l'usage de « l'infinitif ». À l'instar des proverbes algériens ou tout temps sont employés qui revient sans doute au trait archaïque de leur formulation, les modes récurent sont : « l'indicatif et l'impératif » et ils se distinguent surtout par la présence de « l'interrogatif » absent dans les proverbes français.

La structure binaire s'observe clairement dans les proverbes français mis à part les proverbes algériens qui, en plus de la structure binaire, il existe des proverbes ayant des structures ternaires. Selon Greimas : la structure binaire revient au classique et la structure ternaire au romantique.

La stylistique est manifestée par la rime et l'ordre des éléments des proverbes et la métaphore, présents du moins dans les deux langues.

On peut dire généralement que les proverbes français et algériens présentent des traits distinctifs sur le plan sociolinguistique ainsi que sur le plan linguistique mais, il n'y a pas une raison qui empêche qu'ils se rejoignent quelquefois surtout dans la signification.

### 5.3. Quelques emprunts dans les proverbes algériens

L'emprunt est un phénomène qu'on observe régulièrement dans la société algérienne dans tous ses domaines : le parler quotidien, les médias, les nouvelles technologies. Même la littérature n'a pas échappé à cette pratique, ce que nous avons observé suite à notre étude des proverbes. Cependant peu de gens constatent la présence de ces emprunts dans les proverbes puisqu'ils sont parfaitement introduits dans la structure linguistique et proverbiale, ce qui rend difficile de les repérer et de les distinguer.

Plusieurs mots de différentes langues ont été introduits dans la mémoire collective des Algériens, en l'occurrence les proverbes populaires. Dans ce qui suit, nous allons relever les différents emprunts que nous avons repérés dans les proverbes algériens :

a. [elfantazia wa el-gmal fi šašia][10], le mot [fantasia] est un mot italien qui signifie en français : une démonstration équestre de cavalier arabe. Cet emprunt peut être expliqué par l'absence d'un mot arabe ayant la même signification. Ce mot a été intégralement introduit dans ce proverbe sans le moindre changement et qui reste à l'usage jusqu'aujourd'hui.

b. [el-yūm el-gato w radwa el-būgado]: [el-gato] est un emprunt à la langue française introduit et ayant subi une modification au niveau du déterminant « el » qui rappelle la langue arabe.

c. [el- būgado] : un mot espagnol signifiant en français « l'avocat » ayant subi des changements sur le plan phonétique (assimilation régressive et progressive)

d. [rajēl combas yahkem el-rzēl ɛla dahr el-hmār] (Benchaneb, 2003 : N°1352) dans ce proverbe le mot [campas] semble avoir des origines italiennes qui signifie en français quelqu'un avec une grande précision. Le changement touche le plan phonétique : [b] devient[p]

e. [gāl li-lkūša min daxletek e-nār gālet min fomī], le terme [lkūša] est un mot persan qui signifie angle et en français : four.

**Conclusion**

Toutes les formes populaires émanent des différents dialectes algériens, raison pour laquelle nous avons remarqué une certaine variation des proverbes qui changent d'une région à une autre. Outre ces changements, nous avons une coexistence de deux langues : la langue arabe classique propre aux situations formelles et la langue française qui constitue une partie intégrante du quotidien de la population algérienne en plus des multiples dialectes.

La présence de deux langues suppose deux systèmes différents, chose que nous avons constatée à travers l'analyse des caractéristiques des proverbes dans les deux langues, où les proverbes algériens se distinguent par l'usage de tous les temps et tous les modes au contraire de la langue française qui se focalise plus sur l'usage du présent et de l'infinitif. Les proverbes des deux langues se basent sur la rhétorique et surtout la métaphore et la rime. À noter que, les références sociales sont différentes en raison de l'éloignement et de la différence de culture et des croyances.

Les emprunts que nous avons relevés sont soit d'origine italienne, espagnole ou persane. Il est à signaler, que la langue française est pratiquement absente dans les proverbes algériens. L'explication de ce phénomène renvoie à deux possibilités qui peuvent justifier son absence : la première explication nous mène à dire que les proverbes datent d'une période ancienne avant l'occupation française, ce qui est confirmé par la présence des mots turcs et persans dans nos proverbes.

La deuxième possibilité peut être expliquée par l'attachement des Algériens à leur langue qui constitue leur identité et leur appartenance au monde arabe et musulman.

La justification la plus pertinente est la première puisque les proverbes appartiennent à des époques impossibles à déterminer. L'anonymat de leurs auteurs ainsi que le caractère archaïque de leur formulation et la présence des mots turcs et persans justifient l'absence de la langue française dans nos proverbes algériens.

**Bibliographie**

Anscombre, J-C. 2017. « Le concept de figement sous l'angle de la parémiologie ». *Information Grammaticale*, N° 153, p. 44-52.

Ballard, M. 2009. Le proverbe : approche traductologique réaliste. In : M. Quitout et J. Muñoz S. (éd.), *Traductologie, proverbes et figements*. Paris : L'Harmattan, p. 37-53.

Belrami, R. 1986. *Proverbes et dictons algériens*. Paris : Harmattan.

Benchaneb, M. 2003. *Proverbes de l'Algérie et du Maghreb*. Paris : Maisonneuve et Larose.

Boutarene, K. 2004. *Proverbes et dictons populaires algériens*. Algérie, OPU.

Caubet, D. 1998. *La notation usuelle de l'arabe maghrébin : graphie arabe et graphie latine*. Paris : INALCO.

Cauvin, J. 1980. *L'image, le langage et la pensée* (vol. 1) L'exemple des proverbes (Mali), Saint Augustin, Anthropos Institut/Haus Völker und Kulturen.

Chachou, I. 2012. « Repenser le champ conceptuel de la sociolinguistique maghrébine à la lumière des impératifs du terrain : Le cas du concept de citadinité ». *Revue d'Histoire de l'Université de Sherbrooke*, 4(1), p.1-18.

El Ouafa, I. 2015.« Le proverbe : de la traduction à la communication ». *Insaniyat*, nº 67, p. 47- 63.

Greimas, AJ. 1960. *Du sens*. Paris : Seuil.

Miliani, H. 2018. « Tradition, mémoire et patrimoine culturel. Une problématique complexe ». *Les cahiers du Crasc*, n°34, p. 11-26. https://cahiers.crasc.dz/pdfs/4-hadj%20miliani.pdf [consulté le 23 octobre2021].

Mimouni, H. 2013. *Recueil de proverbes algériens et des pays arabes* (Tome 1). Alger : Editions Mimouni.

Mimouni, H. 2014. *Recueil de proverbes algériens et des pays arabes* (Tome 2). Alger : Editions Mimouni.

Montreynaud, F. et al. 2000. *Le Robert dictionnaire de proverbes et dictons,* Robert poche.

Rădulescu, A. 2013. « Pourquoi est-il difficile de traduire les proverbes ? (Application sur les parémies roumaines formées avec le mot drac [Diable]) », *Paremia*, 22, p. 53-68.

Sebaa, R. 2002. *L'Algérie et la langue française*. Algérie, Dar el-Gharb.

Taleb-Ibrahimi, Kh. 2009. *L'Algérie plurilingue, ses expressions et ses identités culturelles*. Rennes : Université Rennes 2.

**Notes**

1. Je ne fais pas le bien et je ne le regrette pas.
2. Celui qui m'aime ne m'a pas bâti un château et celui qui me hait ne m'a pas creusé une tombe.
3. Perds et rompts
4. Oh ! Toi dont les dehors sont colorés, comment tu es de l'intérieur.
5. Le bien est femme, le mal est femme
6. Celui qui joue avec le feu risque de s'y brûler.
7. Déjeune et allonge-toi. Dine et promène-toi.
8. Celui qui veut du miel, supporte les piques des abeilles.
9. Quand le chacal n'a pas atteint le raisin, il a dit qu'il est acide.
10. La fantaisie et les poux dans les cheveux (ou bonnet, chapeau].

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

**Synergies Algérie n° 30** - 2022 p. 349-365

GERFLINT
ISSN 1958-5160
ISSN en ligne 2260-5029

# Quelle(s) représentation(s) pour quel choix anthroponymique à Batna ?

**Soraya Hadjarab**
Université Batna 2, Algérie
s.hadjarab@univ-batna2.dz
https://orcid.org/0000-0002-7672-6612

Reçu le 13-12-2021 / Évalué le 03-03-2022 / Accepté le 30-07-2022

**Résumé**

Nous abordons dans cet article la question de l'anthroponymie dans le contexte batnéen qui demeure très peu exploré. Il s'agit principalement de recueillir les représentations construites autour du prénom (ancien, moderne, ridicule, beau, original, oriental, occidental, berbère, religieux...) afin de comprendre le(s) procédé(s) de son élection qui est un fait social souvent complexe. Ainsi, nous avons mené une enquête sociolinguistique qualitative via des entretiens semi-directifs auprès de quatre informateurs, chaouis de souche, pour situer le prénom dans l'articulation de plusieurs entités souvent déterminantes dans l'acte prénominatif, entre autres la mode, l'originalité, l'identité et la signification.

**Mots-clés :** prénom, représentations, chaoui, choix, Batna

**ما التصورات الفعالة في اختيار الأسماء في باتنة ؟**

ملخص

في هذه المقالة، نتناول مسألة التسمية في مدينة باتنة، والتي لا تزال قليلة الاكتشاف. يتعلق الأمر بشكل أساسي بجمع التصورات المبنية حول الاسم الأول (قديم، حديث، مثير للسخرية، جميل، أصلي، شرقي، غربي، بربري، ديني...) من أجل فهم عملية انتخابه التي هي حقيقة اجتماعية معقدة في كثير من الأحيان. للتمكن من ذلك، أجرينا مسحًا اجتماعيًا لغويًا نوعيًا عبر مقابلات شبه منظمة مع أربعة مخبرين ، من أصل شاوي ، لتحديد موضع الاسم الأول من التفاعلات الموجودة بين العديد من العوامل التي غالبًا ما يكون لها دور فعال في اختياره، من بينها، الموضة، التميز،الهوية والمعنى

**كلمات مفتاحية** : الاسم الأول، تصورات، شاوي، اختيار، باتنة

**Which representation (s) for which anthroponymic choice in Batna?**

**Abstract**

In this article, we tackle the question of anthroponymy in the city of Batna, which remains very little explored. It is mainly a question of collecting the representations built around the first name (old, modern, ridiculous, beautiful, original, western, Berber, religious ...) in order to understand the process of its choice which is an often complex social fact. So, we carried out a qualitative sociolinguistic survey via

semi-structured interviews with four informants, of chaoui origin, to situate the first name in the articulation of several entities often determining in the first name act, among others the fashion, the originality, the identity and the meaning.

**Keywords:** first name, representations, chaoui, choice, Batna

**Introduction**

Dans le présent article qui s'inscrit dans le domaine de l'onomastique sont exposés des éléments de réponses obtenus d'une enquête qualitative[1] au moyen d'entretiens semi-directifs réalisés auprès de quatre acteurs sociaux d'origine chaouie et résidants dans la ville de Batna. L'objectif de cette enquête est l'étude des représentations sociales de l'anthroponyme et leur incidence sur le choix et l'attribution du prénom. Des rendez-vous ont été convenus pour la réalisation de ces entretiens formels qui se sont déroulés dans de bonnes conditions. Au début de chaque entretien nous avons réitéré nos remerciements aux informateurs d'avoir accepté de participer à cette enquête, nous avons également rappelé le thème approché sans oublier de garantir l'anonymat. Pour répondre aux objectifs de notre recherche, un guide d'entretien a été conçu autour de cinq principales questions :

1/ Pour quelles raisons apprécie-t-on certains prénoms et pas d'autres.
2/ Quelle place est accordée à la signification du prénom dans l'acte de prénomination.
3/ Quelles seraient les raisons de l'abandon des prénoms de la région chaouie.
4/ Quel(s) nouveau(x) procédé(s) est/sont à l'œuvre dans le choix d'un prénom.
5/ Quelles sont les spécificités anthroponymiques de la ville de Batna.

Au cours des entretiens, ces questions pouvaient être formulées différemment selon la tournure que prenait l'échange.

**1. Choisir un prénom, c'est toute une histoire !**

Avant de procéder à l'analyse de contenu de notre corpus, pris dans son intégralité, dont l'objectif est de ressortir les idées ou les représentations principales de nos quatre informateurs, nous synthétisons, ici, séparément, les propos issus des entretiens[2] qui se distinguaient par leur richesse représentationnelle. Chaque synthèse analytique sera introduite par des données sur l'identité sociale de l'informateur concerné.

**2. Ghozlane, Chélia, Aurès, des prénoms pas comme les autres**

Notre première informatrice est une jeune enseignante de français célibataire de 27 ans qui porte un prénom bien original *Ghozlane* (pluriel de gazelle en langue arabe). Ce prénom a été donné à l'informatrice par sa mère qui s'avère être

d'origine *Djbaylie*[3]. De par cette origine, cette mère de famille n'a pas hésité à prénommer ses deux autres enfants *Aurès* et *Chélia*, des prénoms exceptionnels. *Aurès* un prénom attribué au garçon par référence au relief montagneux de la région et *Chélia* attribué à sa seconde fille par référence au plus haut sommet de la chaîne montagneuse des Aurès. Une symbolique très forte par laquelle elle affirme son enracinement et son ancrage identitaire dans le massif auressien et une manière d'afficher sa fierté d'être chaouie. En effet, selon Coulmont « *L'investissement personnel et émotionnel que les parents mettent dans le choix fait cependant que le prénom ne reflète pas seulement l'acte administratif d'identification, mais peut être l'indice des opinions, des valeurs ou des orientations des parents* » (2014 :107).

Pour cette enquêtée aimer un prénom dépend de l'appréciation que nous avons de la personnalité de son porteur qu'il soit un cousin, un ami ou une simple connaissance. Nous constatons ici l'importance accordée à l'entourage, au vécu et à la qualité des relations humaines qui peuvent marquer les personnes et les insister conséquemment à choisir tel ou tel prénom pour un enfant afin qu'il hérite symboliquement de certaines qualités (gentillesse, intelligence, beauté…, etc.).

Extrait de l'entretien :

G : euh / j'aime bien le prénom Youcef / parce que c'est celui de mon cousin qui est mort et qui était angélique de son vivant donc, bizarrement pour moi les prénoms font référence à des personnes apparemment [rire].

Le sens du prénom constitue également un élément très important et déterminant dans ce choix. En effet l'informatrice cite quelques prénoms qu'elle trouve ridicules en raison de leur signification dévalorisante en l'occurrence *Khrofa*, *Elkhamssa* et *Rab3iya*. *Khrofa* (brebis) le féminin de *Khrof* (agneau, mouton), un prénom chaoui ancien qui symbolise fort probablement la soumission de la femme et sa douceur sachant que l'agneau est connu pour être un animal docile. La charge sémantique de ce prénom semble ne plus convenir à la vision ambitieuse et moderne de la vie que porte la gent féminine d'aujourd'hui qui se bat pour la reconnaissance de ses droits et l'égalité des sexes. Quant à *ElKhamsa* et *Rab3iya*, ils signifient respectivement la cinquième et la quatrième ; des prénoms qui renvoient à l'ordre de naissance de son porteur. *Elkhamssa* pourrait faire aussi référence à la main de Fatma qui dans la croyance populaire est un talisman qui éloigne le mauvais œil. C'est un prénom proche phonétiquement de *khmissa* qui veut dire celle qui est née un jeudi, tout comme *Djemaa* qui désigne celle qui est née un vendredi.

Extrait de l'entretien :

G : euh / Khrofa /Wahid//Wahida/ El Khamsa/// Rab3iya

E : Tu peux me dire pourquoi ils sont ridicules ?

G : euh / les premiers sont carrément péjoratifs // je trouve ça affreux de prénommer des personnes de la sorte [exclamation]/ les derniers n'ont absolument aucun sens/ ils n'évoquent rien

On pourrait ajouter à ces prénoms traditionnels cités par l'informatrice, le prénom de *Hadda*[4] attribué dans le but de mettre fin aux naissances successives de filles chez une femme désireuse d'avoir un garçon et *Zeghdouda* qui est dérivé étymologiquement de *jrouda* le pluriel de *jerd* (rat). Ce dernier prénom est supposé préserver de la mort par sa charge sémantique péjorative. Il était choisi par les familles frappées par les décès répétitifs de leurs bébés ou enfants filles. Cette catégorie de prénoms anciens (de la région chaouie) est abandonnée, certains ont disparu et d'autres sont en voie de disparition emmenant avec eux un patrimoine culturel riche en croyances populaires.

Par ailleurs, nous pouvons remarquer dans le discours de l'informatrice, une prise de conscience du rapport étroit qu'entretiennent langue, culture et idéologie. La kabylie y est décrite comme une région qui a « *une manière de penser* » spécifique et qui « *s'imprègne de la culture occidentale* » ce qui, selon elle, se concrétise dans l'usage assez courant de la langue française dans les conversations ordinaires et la fréquence des prénoms à consonance occidentale dans la communauté kabyle. Une image à l'opposé de la représentation de la ville de Batna qu'elle décrit comme un espace fortement touché par le phénomène de religiosité de plus en plus patent dans la société où l'on assiste à une véritable métamorphose, entre autres, sur les plans vestimentaire (l'accroissement des qamis et jilbab) et anthroponymique. Selon elle, des prénoms comme « *Aya, Alaa, El Mo3tassim bi Allah, Abd Allah, Yacine, Janna, Anfal* » sont de plus en plus répondus.

### *3. Aardjouna*, un prénom ancien serait-il un prénom ridicule ?

Notre deuxième enquêtée *Imène* est une jeune enseignante de français de 24 ans, célibataire. Pour elle aussi, l'histoire personnelle semble déterminante dans le procédé d'attribution des prénoms. Elle pense que l'entourage familial ou social, constitué des parents, amis, voisins, collègues etc, est une voie à emprunter et une source inestimable pour choisir un prénom en concidérant les qualités de chacune de ces personnes. Dans la mise en parole, elle mentionne *Acil*, prénom de l'un de ses élèves apprécié pour sa studiosité et *Hamza*, le prénom d'un personnage de cinéma estimé pour son rôle d'homme respectueux, juste et courageux dans le film *Elrissala*. Selon elle, la nostalgie ressentie pour un parent ou un grand-parent pourrait être aussi un élément décisif dans ce choix. En effet, *« le prénom, au-delà de sa fonction de désignation, convoque le souvenir, l'image d'une personne qui*

*l'a porté* ». (Casper, 2001 : 160). Cela réconforte l'idée que les individus ne sont pas nécessairement subjugués par les phénomènes de mode et que la conscience collective ou commune est indépendante des conditions particulières de chacun.

Par ailleurs, cette informatrice évoque aussi l'importance d'une « *belle sonorité* » qui provoquerait des pensées positives, ce qu'elle illustre par le prénom *Haytham*.

L'interviewée n'a pas manqué de souligner qu'à côté de ces prénoms appréciables, d'autres offrent matière à ironie. Elle donne comme exemples *Rog3i* et *Aardjouna*. Elle assimile *Rog3i*, dont elle ignore le sens, phonétiquement à « *rob3i tmer* »[5] (un ustensile de mesure de quatre kilos utilisé par les marchants de dattes) et lui associe par conséquent le même signifié. Le prénom *Aardjouna* est le féminin de *aardjoun* (régime de dattes). Il symbolise dans l'imaginaire collectif une femme extrêmement douce, gracieuse et mielleuse. L'intensité du cacactère est exprimée ici par le trait distinctif de pluralité entre régime de dattes et une datte. Or bien que le contenu sémantique semble gratifiant, ce prénom est qualifié par l'informatrice de ridicule car il se rapporte à l'ancienne génération. Un prénom donc traditionnel pourrait porter préjudice à son propriétaire en l'exposant aux moqueries.

Extrait de l'entretien :

I : Aarjouna
E : C'est un prénom de quelle origine ?
I : Aucune idée/mais ce sont de vieux prénoms qu'on entendait quand on était petits/*ta3 chiyab (prénoms des vieux)* [rire]
E : Dis-moi/des prénoms chaouis comme Hadda Zerfa/on les entend plus/à ton avis pourquoi ?
I : Je pense qu'on se dit qu'ils ne sont pas modernes/personnellement je me dis qu'il y a certains prénoms de ce genre qui me poussent à me dire que mon enfant subira des moqueries s'il en porte un comme ça.

De plus, nous retenons dans le discours de l'enquêtée, sa préférence pour les prénoms composés qu'elle qualifie d'originaux. Elle cite les prénoms des nièces d'une amie : *Ghosne Bane*, *Taj Malak* et *Qatrat Nada*.

*Ghosne Bane* fait référence à un arbre d'une grande hauteur, ce trait sémantique serait à l'origine du passage de ce mot de la catégorie des noms vers celle des prénoms et sur la base duquel se ferait la description d'une femme élancée et grande. Un rapprochement est envisageable avec la comparaison de la femme au palmier (dattier) que nous retrouvons dans la culture kabyle. *Taj Malak* signifie littéralement couronne d'un ange, ce prénom symbolise l'être parfait, la personne vertueuse pleine de bonté et de générosité. Quant à *Qatrat Nada* qui signifie goutte de rosé en arabe séduirait par sa transparence, sa brillance et sa pureté.

La recherche d'un beau prénom passe, de ce fait, par la recherche d'une belle qualité qu'on peut retouver dans des objets de l'environnement ou des objets cités dans le coran présumés embellir le Paradis. L'acte de prénomination serait dans ce cas une sorte de procédé d'identification à l'objet pour sa beauté, pureté ou sainteté. Ce qu'explique d'ailleurs l'informatrice par la fameuse expression en arabe «*ism 3ala moussama* ».

Dans la catégorie des prénoms bèrbères[6], l'informatrice cite le prénom d'une reine berbère de la région des Aurès *Dihia* le qualifiant de « *très joli* » et explique la rareté de ces prénoms à Batna par « *le complexe du chaoui* » qui conduit le locuteur à dissimuler son identité ethnique et culturelle, à ne pas « *l'afficher* » à travers un prénom ; il choisit plutôt de se voiler la face par l'adoption de l'identité arbo-musulmane. Même la loyauté des *Djbaylis* envers leur langue semble restreinte et ne dépasse pas les frontières des villages. En ville, ils sont sujets au sentiment d'insécurité linguistique[7] et identitaire qui les soumet à la norme dominante.

Extrait de l'entretien :

I : Oui c'est vrai/certaines personnes n'aiment pas que leur identité culturelle s'affiche à travers leur prénom/ou ceux de leurs enfants/ peut être qu'ils ont été marginalisés à cause de leur prénom/ Il y a toujours et encore dans la région de Batna des personnes qui sont chaouies ou kabyles/ mais qui ne le revendiquent pas forcément/ beaucoup de personnes sont complexées de parler en chaoui/ *ykhafou yachaghlou bihoum (ils appréhendent les moqueries)*

E : Même pas chez les Djbaylis ?

I : Oui mais c'est rare/les Djbaylis aiment s'affirmer/quand ils sont en groupe ils parlent en chaoui *mekra (exprès pour embêter)* /pour dire on est là/mais par exemple quand on a un Djbayli dans un groupe d'arabophone ou francophone ou bien il s'isole ou bien il suit le rythme.

En effet, selon Calvet (1999), les représentations sociolinguistiques qui touchent au moins à trois aspects de la langue (la forme, le statut et la fonction identitaire) ne sont pas innées mais acquis sous l'influence de l'environnement sociolinguistique du locuteur autrement dit sous l'effet de l'insécurisation qu'il a catégorisée en trois types : fomelle, statutaire et identitaire. En contexte batnéen, le discous social et l'idéologie dominante ont réussi à faire croire au locuteur chaoui que ce qu'il parle est un dialecte « *lahdja* » et non une langue, donc une forme qui a moins de valeur que les autres formes présentent sur le marché linguistique en locurence l'arabe standard et le français. À cette insécurisation statutaire s'ajoute l'insécurisation identitaire vécue au sein de la communauté batnéenne qui se caractérise par des pratiques langagières quotidiennes dominées par l'arabe algérien. Le locuteur

chaoui se sent rejeté à cause de ce qu'il parle (le chaoui, sa langue maternelle) ou de la façon dont il parle (son accent le trahit même en s'exprimant en arabe algérien).

Au sujet des prénoms à consonance occidentale, l'enquêtée souligne la corrélation entre l'attribution de ces prénoms et l'appartenance des sujets à des couches socioculturelles favorisées et explique que les familles aisées des quartiers huppés sont généralement les plus concernées par ces prénoms.

Extrait de l'entretien :

I : ça dépend des familles/ ce que j'ai remarqué c'est que les personnes habitant le centre-ville/stand les villas roses bozorane la cité chikhi ou la cité rurale / *jma3et la tchitchi*/les BCBG donnent des prénoms occidentaux à leurs enfants/ mais on voit ça de plus en plus

En lui demandant de citer quelques-uns de ces prénoms, elle mentionne *Maria, Iline, Melissa* et *Lina*. Ce qui est frappant dans cette liste est que *Maria* est plutôt un prénom universel et *Lina* est un prénom arabe qui signifie « petit palmier ». Du fait de leur forme et leur sonorité, ces prénoms sont assimilés à tort à la catégorie des prénoms occidentaux. Beaucoup de parents désireux de marquer leur penchant pour la culture occidentale tout en s'assurant de l'acceptation du prénom par la tutelle jouent, justement, sur cette ambiguïté formelle et sonore. L'informatrice cite le cas de sa cousine *Maria* née en 2001 dont les parents se sont vus refuser ce prénom, très en vogue aujourd'hui, sous prétexte de sa sonorité occidentale et l'existence de son équivalent en arabe *Meriem*. Un autre prénom, *Rayane* attribué aux deux sexes semble aussi ambigu. À Alger et en kabylie, il est plutôt donné aux garçons par imitation du modèle occidental où *Rayane* est un prénom masculin. À Batna, *Rayane* est un prénom de fille dont la référence est « bab el rayane » (une porte d'accès au paradis pour les jeûneurs).Nous supposons que dans ce dernier cas les parents se sont imaginé le sexe en fonction de la sonorité étant donné la terminaison du prénom en *–ane* ce qui le rapproche de la catégorie des prénoms féminins comme Hanane, Imane, Jinane, Norhane…d'autant plus que la référence est un concept masculin (bab el rayane).

**4. Place à l'identité, «…C'est quoi ce Qazou !»**

Le troisième interviewé est un sexagénaire, vivant en famille large traditionnelle, grand-père et père de quatre enfants qui se prénomment : *Brahim-Ameziane, fatma-Zohra, Samir-Seddik* et *Khadija-Nour Elhouda*. Dans la famille de l'enquêté on perpétue la transmission des prénoms anciens qu'on essaye de préserver en les passant d'une génération à l'autre. En effet, sur les quatre prénoms de ses enfants

trois sont ceux des grands-parents (*Khadîdja, Fatima-Zohra et Brahim*), en plus de son petit-fils qui porte son prénom *Qamar Ezzamane* en union avec *Mohamed* pour assurer la différenciation entre grand-père et petit-fils. L'informateur affirme que la meilleure source pour choisir un prénom à son enfant reste la tradition nominative. Une pratique de moins en moins observée avec la naissance de la famille nucléaire où l'on passe du modèle du « prénom hérité » au modèle du « prénom nouveau dans la parenté ».

> *Jusque vers le 19ème siècle, dans de nombreux pays comme la France [Fine, 1987], la Hollande [Van Poppel et al, 1999], l'Islande [Gardarsdottir, 1999] ou la Nouvelle-Angleterre [Main, 1996 ; Smith, 1985], le prénom est souvent choisi dans la parenté et permet de matérialiser la famille, la filiation, d'inscrire l'enfant dans la succession des générations. Le prénom n'est pas seulement un classificateur social, il marque aussi dans ce cas une position dans une généalogie, écrit l'historien Sangoi [1987, p.278]* (Coulmont, 2014 : 65).

Cette coutume a largement diminué avec l'augmentation du nombre de nouveaux couples mariés vivants et résidants indépendamment des parents ce qui est d'ailleurs en passe de devenir une norme sociale. L'indépendance économique des enfants a énormément contribué à leur envol, particulièrement après l'intégration de la femme au monde du travail et sa participation de ce fait aux dépenses familiales. Certains voient en cela le signe de l'affaiblissement des relations familiales ou de diffusion de l'individualisme. En fait, le choix du prénom d'un parent devient désormais « *électif* » (Coulmont, 2014). Il dépend plus de l'appréciation que nous avons du parent en question que d'un problème financier.

Dans cette famille de type traditionnel, les prénoms chaouis trouvent aussi leur place. Ainsi, pour distinguer le grand-père du petit-fils, l'enquêté a opté pour un prénom composé de *Brahim* et *Ameziane* qui est un mot chaoui qui signifie jeune, synonyme de *Amectuh* plus en usage en Kabylie et l'équivalent de *Junior* dans la culture anglo-saxonne et québécoise utilisé souvent en abrégé *Jr* pour différencier un enfant de son père ou de son grand-père. D'autres membres de la famille de l'informateur portent des prénoms chaouis : *Louazna, Tiba, Zerfa*. Pour lui, ces prénoms anciens représentent un héritage identitaire, des prénoms qui n'existent presque plus dans l'espace urbain et essayent de survivre tant bien que mal dans les zones rurales.

Extrait de l'entretien :

Q : Beaucoup de gens croient que la modernité leur impose cet état de fait/ c'est pour cela qu'ils préfèrent de nouveaux prénoms// parce qu'ils pensent que donner un prénom ancien ou berbère dévalorisera son porteur /en plus dans

> notre région/ il fut un temps ou parler chaoui n'était vu comme un retour aux sources mais au contraire c'était dégradant de parler cette langue et même que c'est devenu presque interdit de dialoguer en chaoui.

Bien que l'on puisse facilement déduire à partir des déclarations de l'enquêté l'importance accordée à la tradition dans le procédé de prénomination, d'autres paramètres sont tout aussi influents. Premièrement, des circonstances de vie comme la perte d'un membre de la famille : l'enquêté a choisi le prénom de son défunt frère, *Samir*, pour l'un de ses fils. Deuxièmement, le désir d'apporter une touche de modernité à un prénom classique en recourant toujours au procédé de la composition comme c'est le cas avec le prénom surcomposé *Khadidja-Nour Elhouda* (khadidja prénom classique de la grand-mère maternelle de l'enquêté/ Nour Elhouda, prénom moderne).

Selon l'anthropologue Bernard Vernier (1999, 1998) dans ces cas de prénoms multiples, « *le premier prénom [Nour Elhouda] est soumis entièrement à des logiques sociologiques (mode, distinction, conformisme, esthétique…), le deuxième prénom [Khadidja] reflète la parenté et ses usages. Il parait que ces prénoms annexes sont souvent choisis en hommage et échappent à la logique de la mode, puisqu'ils sont donnés alors qu'ils sont démodés.* » (Coulmont, 2014 : 67). Dans ce genre de construction anthroponymique, les prénoms à la mode font souvent de l'ombre aux prénoms hérités qui restent généralement visibles que sur les pièces d'identité. L'identité individuelle, dans la vie de tous les jours est assurée par le prénom en vogue. Toutefois, dans le cas de notre enquêté, c'est le prénom classique *Khadidja* qui est en usage ce qui démontre encore une fois toute l'importance accordée aux traditions dans cette famille.

Dans un autre lieu de ce témoignage, l'informateur déclare qu'un prénom ridicule est soit un prénom qui n'a pas de sens positif comme « *Boulaares, Zitouni, Mouhata* et *Ramadan*[8] », soit ce qu'il appelle « *un prénom féministe* [9]» voulant dire efféminé, comme « *Rami, Sami, Foufou, Nounou, Doudou, Koukou, Joujou* ». Il s'agit donc de diminutifs ou de prénoms courts « *les prénoms nta3 edlal* ». Des prénoms qui ne correspondent pas au penchant de l'enquêté conservateur qui lui préfère les prénoms composés, anciens avec une connotation religieuse. Il explique, par ailleurs, la disparition des prénoms traditionnels par la crise identitaire que vivent les Algériens : « *on n'sait plus qui nous sommes* ». Les personnes se laissent de plus en plus éblouir par des prénoms étrangers et dans une large mesure orientaux « *tels que Issam Jawad* ». Un fait accéléré et appuyé par les médias. Le phénomène de religiosité n'a pas échappé à l'œil observateur de l'enquêté qui associe l'émergence des nouveaux prénoms issus du coran « *tel que Soundous* » à la tendance et l'idéologie salafistes qui gagnent de plus en plus de terrain : « *Tu n'as pas remarqué*

*que beaucoup de jeunes portent la barbe des salafis/ donc c'est normal qu'ils donnent des prénoms issus du coran* ».

Enfin, ce qui nous a interpellée dans ce troisième entretien est le prénom même de l'interviewé *Qamar Ezzamane* que nous avons trouvé trop particulier car à forte consonance arabe et loin de correspondre à sa génération. L'informateur nous a expliqué que le choix de son prénom est lié à sa mère qui est d'origine arabe et de plus subjuguée par la modernité. En fait, ce choix serait une stratégie de la belle-fille pour marquer son identité arabe au sein d'une famille chaouie, une manière de s'affirmer, de résister à l'intégration et l'assimilation en s'auto-catégorisant. Un choix qui d'ailleurs n'a pas été approuvé par la belle-mère, monolingue chaouiophone, qui de son côté pour le contester a attribué au concerné un deuxième prénom neutre et commun *Farid*, et procédé à la déformation du premier en *Qazou*. Ce témoignage nous montre le poids de l'identité et du sentiment d'appartenance à un groupe ethnique dans l'attribution des prénoms. En effet, l'acte de nomination donne lieu à différentes stratégies, selon Leroy : « *Le choix dont le prénom fait l'objet en fait un enjeu identitaire et signifiant particulièrement important. Inscrivant son porteur dans une filiation, une famille, un environnement culturel et social, tout en le catégorisant comme un individu singulier, neuf et unique*.» (2006 : 29). Aussi, Coulmont souligne que « *le prénom est […] un indicateur qui sert à qualifier l'ethnicité* » (2014 : 77).

Extrait de l'entretien :

Q : ma grand-mère paternelle avait des difficultés de le prononcer/ au lieu de dire Qamar Ezzaman/elle disait c'est quoi ce qazou et elle m'a donné le prénom de Farid///maintenant les amis/la famille m'appellent Farid tandis que mes collègues m'appellent Qamar Ezzamane /et franchement les deux me conviennent

Ce procédé de déformation s'appuyant sur le principe de l'économie du langage servirait à faciliter la prononciation et la mémorisation du prénom en l'adaptant au système morphologique chaoui. « *Ce procédé serait donc, en quelque sorte, une forme de berbérisation de ces prénoms, une façon de se les approprier*.» (Guedjiba, 2016 : 20). En règle générale, dans la « forme abrégée », une ou deux consonnes radicales sont reprises en leur ajoutant des voyelles (*Qamar Ezzamane* = *Qazou*). Ce procédé de déformation des prénoms, aussi bien féminins que masculins, sous une forme abrégée spécifie le massif de l'Aurès et touche principalement les prénoms anciens les plus répondus. La déformation est telle qu'il est difficile à un non initié de reconnaitre le prénom initial qui est remplacé dans l'usage courant par la nouvelle forme non porteuse de signification précise en chaoui. (Guedjiba, 2016)

**5. Les parents, « … on n'arrivait pas à se mettre d'accords »**

*Samah* est notre quatrième témoin. Il s'agit d'une femme de 42 ans, mère de quatre enfants qui se prénomment *Anis*, *Lyna*, *Manel* et *Samy*. Cette mère de famille déclare que dans l'étape cruciale du choix des prénoms de ses enfants, elle cherchait des prénoms courts (de deux syllabes), avec une belle sonorité et assez modernes ou intemporels et surtout originaux et différents par rapport aux prénoms déjà en usage dans la famille et la belle-famille. Le sens du prénom n'était recherché qu'après. Ce témoignage laisse penser que la sociabilité considérée comme l'un des mécanismes par lequel se fait la diffusion des prénoms n'a pas de portée en milieu familial, en particulier auprès de personnes soucieuses d'originalité et peut parfois agir dans le sens inverse en freinant la circulation des prénoms.

Dans le discours de l'informatrice, nous rencontrons de nouveau un choix de prénom déterminé par le souvenir d'une personne ou des circonstances de vie. *Samah* nous a raconté comment dès l'âge de 15 ans, elle avait pensé à choisir le prénom de son premier enfant, *Anis* était le prénom d'un ancien camarade de classe dont elle était amoureuse. Un prénom qu'elle préférait de loin à celui du beau-père *Lakhdar* suggéré par son mari et qu'elle avait refusé catégoriquement car en totale inadéquation avec l'air du temps et la génération de l'enfant : « *tu vas le complexer toute sa vie//il n›a pas riposté/ il savait que c'est la vérité* ».

Pour le couple parental, la prénomination est un acte par lequel ils donnent une identité à l'enfant et définissent en même temps leur nouvelle identité de parents (Finch, 2008 cité in Coulmont 2014). Un acte qui passe souvent par une phase de tension, de conflit et de négociations où le rapport de force et de domination entre les deux parents à toute sa place avant d'arriver à « *la mise en scène du compromis* » (Coulmont, 2014). Selon Coulmont : *«le couple peut aussi être décrit non comme l'union de deux personnes, mais comme l'alliance de deux lignées dotées de capitaux inégaux : la naissance d'un enfant pourra être perçue comme la poursuite d'une lignée et le choix du prénom comme la manifestation possible de la victoire d'une lignée sur l'autre».* (2014 : 89). Le processus du choix, comme le laisse entrevoir les propos de l'enquêtée, n'est pas simple. Le « nous » utilisé souvent par les parents en parlant de la nomination de leur enfant n'est qu'un nous de façade qui cachent bien des négociations longues et stressantes et parfois houleuses.

Extrait de l'entretien :

S : Alors Anis c'est moi/ Lyna c'est moi/ Manel on l'a choisi ensemble /après une liste de propositions on n'arrivait pas à se mettre d'accord/ Samy c'est Farid qui l'a choisi [rire]

L'enquêtée nous informe par ailleurs de sa répugnance pour les prénoms de la nouvelle tendance islamique comme *Salsabil* (source au Paradis) *Ritaj* (l'habit de la kaaba), *Rinède* (poussière du paradis), *Rostom Elmahdi* auxquels elle préfère des prénoms classiques comme *Halima, Meriam* et *Abdelouahab* aisément catégorisés comme prénoms algériens. Elle ajoute que le phénomène de mode en est pour beaucoup dans le recul de ces prénoms classiques et la disparition des prénoms anciens du pays chaoui ; elle étaie son propos par l'explosion du prénom *Mohanad* après la diffusion du feuilleton turc *Nour*. Beaucoup de petits garçons et de petites filles se sont vus attribuer les prénoms de *Mohanad* et *Nour* durant cette période.

En orientant la discussion vers la catégorie des prénoms berbères, l'enquêtée nous a raconté l'histoire d'une de ses élèves qui portait le prénom de la reine berbère *Dihia*. Un prénom dont la jeune fille avait honte car il clamait haut et fort son identité berbère (chaouie) : « *quand je lui ai dit que j'adorais son prénom/ elle avait fait une moue/ après elle m'a dit que c'est sa mère qui lui a fait subir cela/c'est une fille coquette et elle voulait un prénom plus moderne quoi* ».

Ce sentiment d'autodénigrement, d'autodépréciation et de culpabilité est présent chez beaucoup de chaouis. Selon l'informatrice, une certaine loyauté se fait remarquer toutefois chez les Djbaylis, « *les plus chaouis dans la région des chaouis* ». La prise de conscience identitaire est là et elle est en bonne voie de développement. Même si les prénoms berbères ne sont pas assez courants aujourd'hui, particulièrement en zone urbaine, ils continuent à faire leur petit chemin doucement mais surement.

Extrait de l'entretien

S : j'ai un frère qui travaille à Merouana alors il m'a dit à Ali Nemer et Bozo/ c'est des villages/ la majorité des prénoms sont berbères comme Massinissa Tinhinan kahina

L'enquêtée qui venait tout juste de s'installer à Alger expose dans cet entretien la différence des mentalités des habitants de deux villes du pays : Alger la capitale, ville côtière, ouverte sur l'occident et sa culture et Batna, ville de l'intérieur, imprégnée de culture orientale pour ne pas dire arabo-musulmane. Cette différence est observable, entre autres, dans les prénoms rencontrés dans différents contextes de la vie sociale. Dans un tour de parole, elle dit : « *un exemple d'un prénom LOURD d'une cousine à Farid/ Rostom El Mahdi/et elle nous demande de l'appeler comme ça// à Alger c'est autre chose ils ont Anaïs Mathilde et j'en passe/ pour Alger parfois on a l'impression d'être en France* ».

### 6. Les idées maitresses ressorties des entretiens

Après avoir synthétisé le contenu de chacun des entretiens, nous avons procédé à l'analyse thématique de la matière discursive produite dans le processus de communication en établissant les segments de discours en lien avec les thèmes pertinents pour la présente étude. À partir de l'inventaire des énoncés nous avons catégorisé les cinq idées principales ci-dessous :

#### 6.1. La tendance individualiste

Tout parent en situation de choisir un prénom pour son enfant veut se démarquer et faire preuve d'originalité en dehors de toute tradition familiale voire sociale. Cette individualisation croissante des goûts et cette volonté de s'affranchir du poids de la collectivité se traduisent dans le « *raccourcissement de la durée de vie des prénoms et un tassement des scores des prénoms vedettes* » (Galland, 2004 : 132).

Extraits des entretiens :

G : Moi c'est Ghozlane /parce qu'elle a dit qu'elle voulait avoir une fille qui n'aurait pas la beauté d'une seule gazelle mais plusieurs/ pour elle c'est un prénom qui n'est pas très répandu

S : Pour le choix des prénoms/ je voulais que mes enfants aient des prénoms inédits/ pour être différents des autres membres des familles/je ne voulais pas qu'ils soient assimilés à quelqu'un d'autre

#### 6.2. La recherche d'une belle sonorité

En dépit de l'importance accordée au sens véhiculé par le prénom, ce dernier ne commande pas toujours le processus d'élection. Parfois la recherche d'une belle sonorité est une priorité qui l'emporte sur le sens du prénom que l'on cherche bien après.

Extraits des entretiens :

E : Tu ne connais pas le sens de ce prénom ?

I : Non mais il a une bonne intonation dans ma tête/

S : Original ne veut pas forcément dire beau/ mais pour moi un prénom original il doit être agréable à entendre et facile aussi/bon bref/je choisis d'abord le prénom ensuite je cherche le sens et ce n'est pas l'inverse/

### 6.3. L'histoire d'un prénom

La perte d'un proche, une histoire d'amour, le charisme d'un personnage de cinéma, un élève brillant dans sa classe sont autant de situations vécues qui confèrent aux prénoms *des histoires* parfois singulières. Ces histoires sont une autre voie par laquelle se fait la transmission des prénoms, « *celle d'un renvoi à des personnes qui portent ou qui ont porté le prénom, renvoi notamment mobilisé dans le contexte d'un choix prénominatif pour l'enfant* ». (Casper, 2001 : 159). Dans ce sens, « *le prénom semble être investi d'un certain pouvoir, celui de transmettre un ou plusieurs traits de la personne qui le porte à l'enfant susceptible de le porter.* » (Casper, 2001 : 159). Il n'est pas rare que ces histoires de vie prennent le dessus dans le procédé de prénomination et écrase le phénomène de mode.

Extraits des entretiens :

I : pour le premier j'ai dans ma classe de maternelle/c'est mon chouchou[rire]/ j'adore son prénom//Haytham juste parceque je trouve ça joli [rire]//mais Hamza c'est par rapport à Hamza qu'on voit dans *El Rissala*/ son personnage reflète selon moi l'homme avec un grand H respectueux/Juste et courageux [rire] /*ma tedhehkich 3liya (ne rigole pas)* [rire]

S : Alors pour Anis je l'ai décidé quand j'avais 15 ans / je pense qu'il y avait un garçon qui me plaisait [rire]

### 6.4. La religiosité en marche

Le prénom est aussi un moyen par lequel on marque son appartenance à une communauté religieuse. Actuellement, il devient un signe ostentatoire d'une réislamisation manifeste chez les partisants du mouvement salafiste. En effet, le fond religieux a toujours servi de base à la formation onomastique en Algérie. Taibi-Maghraoui avait distingué au terme d'une étude sur l'anthroponomie religieuse en Algérie les caractéristiques constitutives de cette anthroponomie « *laquelle est organisée en : noms du prophète, de sa famille ainsi que de l'environnement religieux, à savoir toponymes, fêtes, et mois hégiriens* » (2020 : 130).

Les noms du prophète, de ses apôtres et membres de sa famille étant classiques, il fallait trouver d'autres qui soient plus tendance tout en préservant la référence à la religion. C'est ainsi que de nouveau prénoms ont vu le jour en sortant tout droit du texte coranique. Des mots/noms qui jusque-là étaient réservés au discours religieux pénètrent le domaine de l'anthroponymie.

*Ces noms propres sont particulièrement répandus en Algérie à partir de 1990, probablement à cause de l'apparition des mouvements islamiques en cette*

*période. Bien qu'ils soient anciens puisqu'ils existent en tant que termes religieux et non comme des prénoms, ils gardent une tendance stable jusqu'à 2010 où ils se popularisent davantage. Ils sont actuellement considérés comme très à la mode* (Taibi-Maghraoui, 2020 : 128).

Extraits des entretiens :

G : ça s'est manifesté aussi à travers les vêtements et le mode de vie en général //je pense que la décennie noire et toute cette politique du FIS/ dont a énormément souffert cette région ont joué un grand rôle/ il y a une grande différence entre l'avant et l'après de cette période /mon père m'en parle souvent/ il m'a dit que ce hidjeb n'existait presque pas avant cette décennie/ y avait des jeunes filles habillées à l'occidental/et des femmes qui portait le hayek ou la mlaya/ puis après toutes ces années de terrorisme/ d'enseignement religieux fanatique/ on remarque nettement que beaucoup de choses ont changé// les habits des gens/les barbes et les jilbabs qui apparaissent/ l'adoption du système de pensée daechien

Q : Je pense que c'est pour témoigner leur attachement à leur foi

S : C'est la nouvelle mode/ c'est le courant religieux qui s'est propagé vers la fin des années 80 je pense

### 6.5. La stigmatisation du prénom et de la langue chaouis

Cet intérêt porté à l'étude des prénoms nous a permis de connaitre les représentations et les attitudes que la langue chaouie pouvait susciter chez les locuteurs batnéens. Ces derniers qui habitent en milieu urbain entretiennent avec cette langue un rapport de rejet, son emploi entraînait des représentations négatives, à la différence des habitants des zones rurales et plus particulièrement des *Djbaylis* qui montrent une bonne volonté de transmission de cette langue par sa pratique et le choix de prénoms berbères affirmant par là leur appartenance identitaire.

Extraits des entretiens :

Q : Parce que les gens ont tendance dernièrement à dénigrer tout ce qui est chaoui/ ils en rient/ et en général/ donc pas que pour les prénoms/ c'est notre culture qui est quasiment en voie de disparition

E : Explique-moi pourquoi ta maman a choisi Chelia et Aures

G : Elle est très attachée à son origine// elle est de Ichemoul

E : Ichemoul *djbayliya* je crois non [ton ascandant]

G : Oui c'est ça

**Conclusion**

Cette étude qui n'a nullement la prétention d'être une étude exhaustive et représentative de la réalité prénominale à Batna contribue à apporter des éléments de réponses que nous récapitulons.

La transmission des prénoms chaouis est massivement interrompue sous l'effet de représentations sociolinguistiques stigmatisantes. Souvent modelés pas des croyances populaires qui sont de moins en moins prégnantes, ces prénoms sont dits anciens, ridicules et démunis de sens. Leur usage très limité se fait sensiblement remarquer chez les familles traditionnelles chaouiophones. Les prénoms berbères, quant à eux, s'imposent grâce à la symbolique qu'ils recèlent comme une catégorie identitaire à travers laquelle on marque son appartenance à une communauté ethnique. Ils sont particulièrement visibles chez la communauté *Djbaylie*.

La réislamisation par l'idéologie wahabo-salafiste qui gagne du terrain a affecté les procédés de prénomination si bien que certains parents dans une course effrénée vers l'originalité n'hésitent pas à chercher de nouveaux prénoms dans le coran. En outre, cette enquête a levé le voile sur le phénomène de composition des prénoms comme procédé réconciliant les contradictions (un prénom classique associé à un prénom moderne). Des références multiples peuvent aussi être incorporées dans le même prénom jouant sur l'ambiguïté et l'ambivalence (un prénom arabe avec une sonorité occidentale). Enfin, il faudrait admettre que la prénomination est un projet qui engage tout d'abord une histoire personnelle qui peut balayer toutes les autres considérations.

**Bibliographie**

Blanchet, P. 2016. *Discriminations : combattre la glottophobie*. Paris : Editions Textuel.

Calvet, L-J. 1999. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.

Casper, M-C. 2001. « L'effet de transmission du prénom : d'un héritage à son appropriation ». *Cliniques méditerranéennes*, n° 64, p. 157-168. [En ligne] : https://www.cairn.info/revue-cliniques-mediterraneennes-2001-2-page-157.htm [consulté 07 octobre 2021].

Coulmont, B. 2014. *Sociologie des prénoms*. Paris : Editions La Découverte.

Galland, O. 2004. « Le prénom : un objet durkheimien ? ». *Revue européenne des sciences sociales*, n°129, p.129-134.

Guedjiba, A. 2016. « Le système anthroponymique dans le massif de l'Aurès ». بادآل ةلجم قيناسنإلا مولعلاو, n°16, p.3-22. [En ligne] : https://www.asjp.cerist.dz/en/article/71719 [consulté 01 décembre 2021].

Leroy, S. 2006. « Les prénoms ont été changés. Pseudonymisation médiatique et production de sens des prénoms ». *Cahiers de sociolinguistique*, n° 11, p. 27-40.

Taibi-Maghraoui, Y. 2020. « L'anthroponymie religieuse en Algérie ». *Onomástica Desde América Latina*, n°3, p.119-131. [En ligne] : https://e-revista.unioeste.br/index.php/onomastica/article/view/25486/pdf [consulté 01 novembre 2021].

**Notes**

1. Cette étude fait partie d'une série d'enquêtes réalisées dans le cadre d'un projet de recherche en association avec le Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle d'Oran et qui porte sur les procédés d'attribution de prénoms en contexte de mutations socioculturelles plurilingues.

2. Dans le développement, les propos en italique mis entre guillemets appartiennent aux informateurs.

3. *Djebailis* signifie littéralement les habitants de la montagne. Il désigne les habitants du massif de l'Aurès qui se distinguent par le maintien de leur langue-culture maternelle en comparaison avec les autres chaouis arabisés.

4. Le féminin de *had* en arabe qui signifie la limite.

5. En langue algérienne, *Rob3i* signifie quatre et « *tmer* » signifie dattes.

6. Les prénoms berbères ou *amazighs* renvoient souvent aux rois et reines berbères qui ont marqué une époque glorieuse de l'Afrique du nord.

7. « L'insécurité linguistique est la prise de conscience, par les locuteurs, d'une distance entre ce qu'ils parlent et une langue (ou variété de langue) légitimée socialement parce qu'elle est celle des classes sociales dominantes, parce qu'elle est perçue comme pure (supposée sans interférences avec un autre idiome non légitime) ou encore parce qu'elle est perçue comme celle des locuteurs fictifs détenteurs de la norme prescrite par l'institution scolaire (Francard, 1993) » (Blanchet, 2016 : 85).

8. Extrait de l'entretien.
Q : Je connais quelqu'un qui s'appelle Mouhata/ ça n'a aucun sens/ Zitouni/ c'est quoi au juste zitouni/ les olives ?/Boulaares/ se réfère aux fêtes/ alors que le bonhomme déteste les fêtes/ il y a aussi qui s'appelle Ramdane mais n'a jamais jeuné [rire]

9. La femme étant celle qui recourt le plus aux diminutifs par rapport à l'homme, une spécificité du langage féminin proche du « baby-talk ».

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

**Synergies Algérie n° 30** - 2022 p. 367-379

GERFLINT
ISSN 1958-5160
ISSN en ligne 2260-5029

# Le discours politique algérien au sein de la crise économique de 2009 à 2019 au vu d'une analyse lexicométrique

**Abdenour Braham**
Centre Universitaire de Naama, Algérie
braham@cuniv-naama.dz
https://orcid.org/0009-0009-0946-0808

Reçu le 10-03-2022 / Évalué le 13-06-2022 / Accepté le 30-09-2022

**Résumé**

La crise économique a touché le vocabulaire algérien depuis 2009. Elle s'inscrit dans le quotidien langagier, et fait partie intégrante du paysage linguistique de la société. En utilisant l'outil statistique *Tropes*, il est possible d'étudier l'évolution du discours politique algérien. En commençant par les discours d'Abdelaziz Bouteflika, passant par celui d'Ahmed Sellal et enfin celui d'Ahmed Ouyahia, nous essayons de répondre à la problématique de l'analyse lexicométrique et de son apport à l'interprétation des événements majeurs comme la crise économique.

**Mots-clés :** crise économique, lexicométrie, discours politique, Algérie, synonymie

## الخطاب السياسي الجزائري ضمن الأزمة الاقتصادية 2009-2019 في ضوء تحليل معجمي

**ملخص**

أثرت الأزمة الاقتصادية على المفردات الجزائرية منذ عام ٢٠٠٩ ، فهي جزء من اللغة اليومية وجزء الإحصائية، يناقش هذا المقال (TROPES)لا يتجزأ من المشهد اللغوي للمجتمع. باستخدام أداة تروب تطور الخطاب السياسي الجزائري. نبدأ بخطابات عبد العزيز بوتفليقة مرورا بخطاب أحمد سلال وأخيراً أحمد أويحيى ، نحاول الإجابة على مشكلة التحليل المعجمي ومساهمته في تفسير الأحداث الكبرى مثل الأزمة الاقتصادية

**الكلمات المفتاحية** : الأزمة الاقتصادية - قياس المعجم - الخطاب السياسي – الجزائر - دراسة المترادفات

## The Algerian political discourse within the economic crisis from 2009 to 2019 in the light of a lexicometric analysis

**Abstract**

The economic crisis has affected the Algerian vocabulary since 2009 it is part of everyday language, and is an integral part of the linguistic landscape of society. By using the statistical tool Tropes, this article discusses the evolution of Algerian political discourse. Starting with the speeches of Abdelaziz Bouteflika, passing by that of Ahmed Sellal and finally Ahmed Ouyahia, we try to answer the problem of

lexicometric analysis and its contribution to the interpretation of major events such as the economic crisis.

**Keywords:** economic crisis, lexicometry, political discourse, Algeria, synonymy

**Introduction**

L'analyse lexicométrique est souvent présentée comme un outil de quantification de mots, d'entrées et d'occurrences. Charaudeau (2016 : 17) se pose en premier les questions suivantes :

> À *quoi sert de savoir que tel homme politique a employé cinquante fois le mot « France », alors que tel autre ne l'a employé que trente fois ? En conclura-t-on que le premier manifeste qu'il aime plus la France que le second ?*

Cette déclaration rendrait presque dérisoire toute cette discipline si le linguiste n'enchainait pas en disant « *Bien sûr, la quantité d'emploi des mots est l'indice de quelque chose, mais ce quelque chose n'est pas donné, il doit être interprété* » (Charaudeau, 2016 : 17). Il est naturel alors de se donner à l'interprétation en s'inscrivant dans un registre linguistique, mais aussi social afin de déterminer la valeur de l'emploi des mots dans un contexte donné. Notre contexte, est celui de la crise économique en Algérie, et des mesures prises suite à cet évènement.

L'objectif, à travers cette analyse, consiste à définir la typologie du discours par sa fragmentation en unités lexicales. C'est dans cette perspective que le lexique et la structure des discours étudiés sont abordés *à l'aide du logiciel d'analyse lexicométrique TROPES V8.5*[1]. Il permettra de segmenter le corpus et de *répondre à la problématique de* sa construction. Cette méthode dite lexicométrique permet de compter le nombre de formes et d'occurrences puis classer leurs appartenances selon les objectifs du locuteur.

Il est question d'analyser 14 allocutions officielles des deux premiers ministres Abdelmalek Sellal et Ahmed Ouyahia, et de l'ancien Président de la République algérienne Abdelaziz Bouteflika entre 2009, qui marque le début d'une crise économique mondiale, et 2019, la fin du régime sous Bouteflika. L'analyse se subdivise en deux parties : suivant les critères de Dominique Maingueneau, une étude des relations qu'entretiennent les différentes entrées lexicales sera effectuée dans une analyse dite de *synonymie*[2] (Maingueneau, 1979 : 31) qui concerne *les cooccurrences*[3], et une autre analyse qui concerne l'opposition des unités lexicales des discours dans la partie dite médiation discursive.

L'objectif de cette analyse est de répondre à la problématique des choix des mots et leur importance dans la construction d'un discours thématisé. Une vérification

et interprétation du « penchant » de certains discours vers un lexique particulier scieront à la réponse au questionnement autour du corpus.

## 1. Principes méthodologiques

### 1.1. L'analyse des cooccurrences

L'analyse des cooccurrences s'appuie sur les lois de la linéarité[4], étant donné qu'au niveau segmental, les signes ne se superposent pas, leurs positions ainsi que les relations qu'ils entretiennent deviennent analysables. Les segments étudiés dans cette analyse sont les unités lexicales douées d'une charge significative, pouvant changer le sens du discours en cas de substitution ou d'alternance de position dans le discours.

L'intérêt est porté sur les items, les occurrences, les formes et les hapax[5]. Ces unités seront quantifiées à l'aide du logiciel Tropes V8.5, et les résultats obtenus seront analysés et interprétés. Cette étude portera sur le voisinage des unités étudiées, en les considérant comme « pôles[6] » ainsi que sur d'autres unités susceptibles de constituer un champ négatif sous l'intitulé « médiation discursive ».

### 1.2. La Médiation discursive

L'opposition des unités lexicales au sein du discours définit les thèmes introduits dans l'énoncé. Chaque paire d'unités opposées rebondit sur une « solution finale », qui mettra en duel deux idées maitresses qui se chevauchent tout au long du discours.

Signalons que les unités opposées dans le discours ne sont pas des antonymes : les unités s'opposent selon leurs fonctions dans le discours. Dubois (2001 : 151) donne l'exemple du discours de Charles De Gaulle[7] lors de l'occupation française en Algérie ayant pour termes opposés : *Algérie* et *France*.

### 1.3. La synonymie

Cette analyse quantifie la fréquence d'usage d'un lexème, sans tenir compte de sa nature dénotative. Il s'agit donc d'étudier le contexte d'un pôle répété plusieurs fois dans le corpus. Cette étude permettra de définir les univers de référence des unités les plus représentées dans les discours.

Après la segmentation et la quantification des formes lexicales, la seconde étape -toujours avec Tropes V8.5- est l'étude des concordances[8] ; c›est-à-dire une indexation des mots considérés comme pôles avec leur contexte (Dubois, 2001 : 108). Cette concordance permettra de définir le champ avoisinant des pôles.

### 1.4. Présentation du corpus

Les discours étudiés se répartissent en trois périodes. En premier lieu, le déclenchement de la crise économique mondiale en 2008, qui n'a pas beaucoup impacté l'économie algérienne, représenté par Abdelaziz Bouteflika[9] et ses cinq discours. En second lieu, le déclenchement de la crise en Algérie vers la fin de 2014 et l'annonce de la loi de finance 2015 représentée par le Premier ministre de l'époque Abdelmalek Sellal[10] et ses quatre discours. Et enfin, Ahmed Ouyahia[11] nommé Premier ministre en août 2017, qui représente la période de l'aggravation de la crise (chute des prix des hydrocarbures), avec cinq discours évoquant la crise économique en Algérie.

Après une longue recherche et un suivi méticuleux des évènements, le corpus collecté est issu des seuls et uniques discours proclamés en gouvernance évoquant la crise économique. Les discours protocolaires ainsi que les discours de célébration de fêtes nationales n'ont pas été pris en charge, sauf ceux évoquant la crise économique. Étant donné le discours folklorique de certaines occasions, il semblait risqué de « contaminer » les échantillons avec un langage euphémique porté sur la célébration.

## 2. L'analyse lexicométrique du corpus

### 2.1. Le discours d'Abdelaziz Bouteflika

L'analyse est portée sur les cinq discours suivants :

- Le sommet arabe de développement économique et social au Koweït, 20 janvier 2009 ;
- L'ouverture de la conférence nationale sur la formation à Sidi Bel Abbes le 04 mars 2009 ;
- Le discours adressé à la nation le 14 avril 2011 ;
- Un discours à l'occasion du double anniversaire de la nationalisation des hydrocarbures et de la création de l'UGTA à Oran le 23 février 2012 ;
- Le message adressé à la nation à la veille du 54e anniversaire de l'indépendance le 04 juillet 2016.

#### 2.1.1. Résultats de la fragmentation des discours d'Abdelaziz Bouteflika

| | occurrences | formes | hapax |
|---|---|---|---|
| Nombre | 12935 | 4692 | 3161 |
| Pourcentage | 85% | 36.27% | 24.43% |

**Tableau 1** : Tableau de la fragmentation des discours d'Abdelaziz Bouteflika (Tropes)

*Rapport de segmentation ;*

- Style identifié : descriptif
- Catégories de mots présentes

**Catégories des mots**

| Verbes | | Connecteurs | | Modalisateurs | | Pronoms | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Factifs | 46.6 % | Condition | 2 % | Temps | 12 % | Je | 25.5 % |
| Statifs | 42.2 % | Cause | 4.4 % | Lieu | 11.1 % | Tu | 7 % |
| Déclaratifs | 11.1 % | But | 1 % | Manière | 8 % | Il | 25.6 % |
| Performatifs | 0 % | Addition | 76 % | Affirmation | 3.8 % | Nous | 14.2 % |
| **Adjectifs** | | Opposition | 4.1 % | Négation | 7.8 % | Ils | 7 % |
| Objectifs | 56.5% | Comparaison | 8.4% | Intensité | 56 % | On | 7 % |
| Subjectifs | 34.6% | Temps | 2% | | | | |
| Numériques | 8.8% | Lieu | 1% | | | | |

**Tableau 2 :** Tableau récapitulatif quantitatif des discours d'Abdelaziz Bouteflika (Tropes)

### 2.1.2. Lecture des données des discours de Bouteflika et commentaires

Le discours de Bouteflika est à dominance descriptive. Le nombre de formes constitue une moyenne de 36.27%, ce qui indique un emploi lexical modéré. Le discours est centré thématiquement sur les cinq univers référentiels (dans un ordre hiérarchique) : politique / nation / finance / éducation / droit, avec une moyenne de 15 occurrences par discours traduisant une consistance dans la progression thématique.

La lemmatisation[12] des catégories grammaticales révèle ce qui suit :

Le discours est majoritairement constitué de verbes factifs à hauteur de 46.6%, ce qui explique sa nature descriptive ;

Le discours est majoritairement constitué d'adjectifs objectifs (56.5%) ; avec 8.8% d'adjectifs numériques, le locuteur se veut peu informatif, privilégiant le verbe ;

Étant donné la nature peu informative du discours et le cumul des idées représenté par l'utilisation massive des verbes (voir § *supra*), l'addition constitue 78% des discours ; afin d'assurer la jonction entre les idées, la cause et l'opposition sont aussi peu représentées avec respectivement 4.4% et 4.1% sur l'ensemble des textes.

Le discours est hautement accentué avec un taux d'intensité de 56% (dépassant la moitié) mais le locuteur tient à inscrire son discours dans un cadre spatiotemporel précis avec des modalisations de temps à 12% et de lieu à 11.1%.

Le « je » est omniprésent à hauteur de 25.5% ; le locuteur prend donc en charge ses propos et les assume ; il s'adresse essentiellement à un « vous » avec 13.6 %, en le joignant parfois dans un « nous » à hauteur de 14.2%.

#### 2.1.3. La médiation discursive

Dans un discours politique, le locuteur vise d'une manière générale à ce que le négatif s'anéantisse et que le positif qui exprime son opinion prime. Cela parait simple et logique, mais pour réussir à convaincre l'auditeur, il faut développer une stratégie discursive munie d'un savoir rhétorique et d'une base d'arguments convaincants qui s'adaptent à une situation spécifique comme la crise économique. Ainsi, le pôle *crise* et son champ environnant constituent le côté négatif dans les cinq discours de Bouteflika.

L'analyse des pôles montre un penchant vers l'atténuation du lexique en utilisant l'occurrence *développement* contextuellement opposée à l'occurrence *crise* ; en effet *développement* apparait 54 fois, alors qu'en face, *crise* n'apparait que 14 fois, ce qui traduit une tendance à l'optimisme.

### 2.2. Le discours d'Abdelmalek Sellal

L'analyse est portée sur les cinq discours suivants :

- Discours de la réunion avec les Walis à Alger le 20 septembre 2015 ;
- Allocution à l'ouverture de la Tripartite à Biskra le 14 octobre 2015 ;
- Intervention à la COP21 le 30 novembre 2015 ;
- Allocution à l'ouverture de la réunion de la Tripartite à Annaba le 06 mars 2017.

#### 2.2.1. Résultats de la fragmentation des discours d'Abdelmalek Sellal

| | occurrences | formes | hapax |
|---|---|---|---|
| Nombre | 6628 | 2887 | 2119 |
| Pourcentage | 91.27% | 43.55% | 31.97% |

**Tableau 3** : Tableau de la fragmentation des discours d'Abdelmalek Sellal (Tropes)

*Rapport de segmentation ;*

- Style identifié : argumentatif
- Catégories de mots présentes

**Catégories des mots**

| Verbes | | Connecteurs | | Modalisateurs | | Pronoms | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Factifs | 45.6 % | Condition | 4 % | Temps | 9% | Je | 13.6 % |
| Statifs | 27.3 % | Cause | 3.4 % | Lieu | 12.3% | Tu | 8.9 % |
| Déclaratifs | 9 % | But | 2 % | Manière | 11% | Il | 23.7 % |
| Performatifs | 18% | Addition | 77.1 % | Affirmation | 9.1 % | Nous | 28.7 % |
| **Adjectifs** | | Disjonction | 1 % | Doute | 6.1 % | Vous | 9 % |
| Objectifs | 53.9% | Opposition | 6.3% | Négation | 10.7 % | Ils | 6.1 % |
| Subjectifs | 29.4% | Comparaison | 5.4% | Intensité | 41.7 % | On | 9.9 % |
| Numériques | 16.6% | Temps | 0.7% | | | | |
| | | Lieu | 0% | | | | |

**Tableau 4 :** Tableau récapitulatif quantitatif des discours d'Abdelmalek Sellal (Tropes)

### 2.2.2. Lecture des données des discours d'Abdelmalek Sellal et commentaires

Le discours de Sellal est à dominance argumentative. Le nombre de formes constitue une moyenne de 43.55%, ce qui indique un emploi lexical riche. Le discours est centré thématiquement sur les cinq univers référentiels (dans un ordre hiérarchique) : finance / nation / politique / communication / commerce, avec une moyenne de 21 occurrences par discours traduisant une insistance sur la thématique de la crise.

La lemmatisation des catégories grammaticales révèle ce qui suit :

- Le discours est majoritairement constitué de verbes factifs (45.6%) avec une forte tendance vers les verbes performatifs (18%) traduits par les injonctions et directives adressées à son auditoire dans les discours, et un apport minime mais non moins négligeable des verbes déclaratifs (9%) ;

- Le discours est dans sa majeure partie constitué d'adjectifs objectifs (53.9%) ; avec un apport considérable de 16.6% d'adjectifs numériques, le locuteur se veut assez informatif sur le sujet ;
- Les connecteurs les plus utilisés sont encore une fois ceux de l'addition à hauteur de 77.1% lui servant pour enchainer les arguments et les informations compte tenu du nombre de chiffres avancés ;
- Le discours est peu accentué avec un taux d'intensité de 41.7% ; le locuteur privilégie l'inscription de son discours dans un cadre spatiotemporel précis avec des modalisations de temps à 9% et de lieu à 12.3% ;il exprime ainsi une forte tendance à l'actualisation des évènements ;

- Les pronoms utilisés traduisent une tentative d'effacement concrétisée par la primauté du « nous » avec 28.7% au lieu du « je » qui ne représente que 13.6% ; il s'adresse équitablement à un « tu » (8.9% ) et un « vous » (9%,), ce qui est plutôt rare dans un discours politique où le locuteur utilise principalement « vous ».

#### 2.2.3. La médiation discursive

Dans le discours de Sellal comme pour celui de son président, c'est l'occurrence *crise* ainsi que son champ environnant qui constituent le pôle négatif avec ses quatre discours, alors que le pôle positif est représenté, encore ici, par l'occurrence *développement*.

L'analyse des pôles montre un penchant vers l'atténuation du lexique en utilisant l'occurrence « développement » contextuellement opposée à l'occurrence « crise » ; en effet, « développement » apparait 53 fois, alors que l'occurrence « crise » n'apparait que 14 fois, ce qui traduit une tendance à l'optimisme.

### 2.3. Le discours d'Ahmed Ouyahia

L'analyse est portée sur les cinq discours suivants :

- Discours de présentation du plan d'action à l'Assemblée Populaire Nationale le 17 septembre 2017 ;
- Allocution à l'ouverture de la Conférence Internationale sur les villes intelligentes, les technologies globales et l'investissement à Alger le 27 juin 2018 ;
- Discours du premier Ministre à Alger le 06 octobre 2018 ;
- Discours à la clôture de la Rencontre Gouvernement-walis 29 novembre 2018 ;
- Déclaration de politique générale du gouvernement à l'APN le 25 février 2019.

#### 2.3.1. Résultats de la fragmentation des discours d'Ahmed Ouyahia

| | occurrences | formes | hapax |
|---|---|---|---|
| Nombre | 15548 | 6997 | 3098 |
| Pourcentage | 86.2% | 45% | 19.92% |

**Tableau 5** : Tableau de la fragmentation des discours d'Ahmed Ouyahia (Tropes)

*Rapport de segmentation ;*

- Style identifié : argumentatif
- Catégories de mots présentes

**Catégories des mots**

| Verbes | | Connecteurs | | Modalisateurs | | Pronoms | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Factifs | 45 % | Condition | 3.1 % | Temps | 12.6 % | Je | 32.4 % |
| Statifs | 42.5 % | Cause | 7.4 % | Lieu | 8.7 % | Tu | 3.9 % |
| Déclaratifs | 11.5 % | But | 2.3 % | Manière | 6.7 % | Il | 19.1 % |
| Performatifs | 0.9 % | Addition | 69.5 % | Affirmation | 18.4 % | Nous | 19.3 % |
| **Adjectifs** | | Disjonction | 1.7 % | Doute | 0 % | Vous | 7 % |
| Objectifs | 53.6 % | Opposition | 7% | Négation | 5.2% | Ils | 7.5% |
| Subjectifs | 21.1 % | Comparaison | 8% | Intensité | 48.3% | On | 10.7% |
| Numériques | 25.2 % | Temps | 0.4% | | | | |
| | | Lieu | 0.5% | | | | |

**Tableau 6** : Tableau récapitulatif quantitatif des discours d'Ahmed Ouyahia (Tropes)

### 2.3.2. Lecture des données des discours d'Ahmed Ouyahia et commentaires

Le discours d'Ahmed Ouyahia est à dominance argumentative. Le nombre de formes constitue une moyenne de 45%, ce qui indique un emploi lexical chargé. Le discours est centré thématiquement sur les cinq univers référentiels (dans un ordre hiérarchique): politique / finance / droit / crise / nation, avec une moyenne de 18 occurrences par discours. Avec la domination des quatre premiers univers référentiels, le discours d'Ouyahia se démarque clairement par sa consécration quasi exclusive au thème de la crise économique.

La lemmatisation des catégories grammaticales révèle ce qui suit :

- Le discours est assez partagé entre l'action par ses verbes factifs (45%) et l'état des lieux de la crise avec des verbes statifs à hauteur de 42.5% et une absence presque totale des performatifs (0.9%) ;
- Le discours est dans sa majeure partie constitué d'adjectifs objectifs (53.6%) ; avec un apport important de 25.2% d'adjectifs numériques, le locuteur se veut très informatif à propos du sujet de son discours ;
- Les connecteurs les plus utilisés sont encore une fois ceux de l'addition à hauteur de 69.5%, ce qui lui sert pour enchainer les arguments et les informations, compte tenu du nombre de chiffres avancés, mais signalons au passage une utilisation de la cause (7.4%), l'opposition (7%) et la comparaison (8%) pour servir un discours argumentatif par excellence ;
- Le discours est peu accentué avec un taux d'intensité de 48.3%, en le nuançant avec un taux de 0% de modalisateurs de doute, et un taux assez élevé de modalisateurs d'affirmation atteignant les 18%.

- Le pronom le plus utilisé est le « je » à 32.4% ; il utilise un discours inclusif avec un « nous » à hauteur de 19.3% et fait appel à la troisième personne avec un « il » et un « ils » qui cumulent respectivement 19.1% et 7.5%.

#### 2.3.3. La médiation discursive

Dans le discours de Ouyahia comme pour celui de son prédécesseur, c'est le pôle *crise* ainsi que son champ environnant qui constituent le côté négatif dans ses cinq discours, alors que le positif est représenté, encore ici, par le pôle *développement*.

L'analyse des pôles traduit bien l'aggravation de la crise. En effet, le pôle *crise* est répété à 43 reprises alors que *développement* culmine à 57. Les deux fréquences d'utilisation sont très proches, ce qui laisse entendre un changement de ton dans le discours politique algérien qui se conjugue désormais avec les faits économiques.

Le discours de Ouyahia signe une rupture avec les deux précédents à l'image de la structure lexicale de son discours sur la crise économique, à l'appui de ses propos, des occurrences et des univers référentiels qui traduisent la gravité de la situation, avec au passage l'adoption d'une politique d'austérité financière.

## 3. Analyse et discussion

### 3.1. Le discours – laïus

Dans la conception populaire du discours politique, ce dernier a toujours « souffert » de l'attitude de ses énonciateurs : faire de fausses promesses aux électeurs, fausser l'opinion publique, démentir un fait avéré… C'est devenu un lieu commun dans le discours politique.

Il a été fait abstraction de cet aspect péjoratif du discours politique pour ne pas biaiser l'analyse. En commençant par le premier discours, celui de Bouteflika, l'analyse a conclu que cet homme, à travers sa longue expérience dans la politique, dispose d'assez d'habilités dans le maniement des codes et des stratégies discursives à adopter. Il s'agit d'un homme verbeux. Il s'exprime avec peu de chiffres dans des discours qui en nécessitent, narre, décrit et n'argumente que peu ; cette stratégie correspond à ce qui est communément appelé « un discours-laïus ».

### 3.2. Le prisme de l'optimisme

Le discours de Sellal coïncide avec l'aggravation de la crise économique. Chacune de ses sorties deviendra une tribune de défense des exploits du Président.

Il piochera dans des univers référentiels visant l'optimisme, avec un discours où il est question de pathos à travers les « sentiments ». Sellal incarnera, pendant la période où la crise a connu son paroxysme, celui qui calmait, qui rassurait, qui prêchait pour l'optimisme.

### 3.3. L'homme de la « crise »

L'arrivée d'Ahmed Ouyahia à la tête du gouvernement, pour la dernière fois, avait annoncé un changement de ton. L'homme, médiatiquement connu sous le nom de « l'homme des sales besognes », a connu, à chacun de ses passages au pouvoir, une conjoncture difficile, voire grave. En 2017, il n'a pas dérogé à la règle, et était plutôt fidèle au sobriquet que les médias lui avaient affublé. Entre le ton optimiste de Sellal au début de cette année-là, et l'arrivée d'Ahmed Ouyahia, ne se sont écoulés que six mois, avec Abdelmadjid Tebboune en intermittent. Les discours politiques ont, pour la première fois, évoqué une situation difficile, le mot « crise » était utilisé avec une haute fréquence, le ton de l'optimisme était alors enterré.

Le discours de la crise économique chez les trois politiques algériens a connu une gradation dans le ton utilisé, passant ainsi d'un emploi lexical modéré versant vers l'optimise à un discours alarmant et chargé lexicalement. L'évolution de ce discours a été forcée par les circonstances économiques qui devenaient de plus en plus critiques. Malgré une première tentative, à contre-courant, de rassurer en utilisant des univers référentiels visant l'empathie de l'auditoire, l'aggravation de la crise économique et la venue de Ahmed Ouyahia ont annoncé un discours plus ancré dans la réalité se conjuguant presque parfaitement avec la situation qu'il dépeint.

## Conclusions et perspectives

La démarche quantitative qui caractérise cette analyse se prête aussi à l'interprétation. Les premiers résultats ont révélé une typologie de discours assez singulière chez les trois énonciateurs. Le premier, Abdelaziz Bouteflika, préconise un discours relativement vide d'information. Un discours où domine une vision rétrospective, quasi-nostalgique dans un contexte de crise économique. Les univers référentiels, appelés communément « champs lexicaux », dressent un discours plein de laïus. Les sujets abordés sont estampillés de sacralité (la révolution / le patriotisme / la paix / la sécurité). Il garantit alors sa non-contestation en dépit de l'information sur la crise économique. Abdelmalek Sellal, Premier ministre alors, construit son discours autour du pathos. Il essaie d'éteindre les voix, qu'il considère comme

« pessimistes », à travers un argument majeur dans son allocution à l'ouverture de la Tripartite à Biskra le 14 octobre 2015 : « L'Algérie ne vacillera jamais avec le Président Bouteflika et son gouvernement est là pour servir le peuple et défendre la pérennité de l'Etat quel qu'en soit le prix ». La dernière instance politique étudiée est celle d'Ahmed Ouyahia, dernier Premier ministre avant la chute du gouvernement de Bouteflika en 2019. L'analyse des résultats de la segmentation nous a permis d'assister à un changement de ton dans le discours de la crise économique ; à cet effet, Ouyahia était le premier à parler d'une crise effective, d'une politique d'austérité, une interdiction d'importation, une imposition revue à la hausse…

La question qui reste en suspens concerne l'établissement d'un modèle de discours politique algérien. Il est clair que ce type de discours répond à une stratégie langagière qui l'insère dans la catégorie politique, mais sommes-nous en mesure de définir une typologie qui lui est spécifique ? La réponse à cette question requiert la prise en considération de deux facteurs majeurs : en premier lieu, une analyse globale du discours politique algérien qui toucherait toutes ses facettes, sémantiques, pragmatiques, sémiologiques et morphologiques, et en second lieu, l'insertion du contexte post-hirak qui l'inscrit dans une situation du discours qui nécessite une actualisation des stratégies discursives en rupture avec les précédentes.

**Bibliographie**

Adam, J-M. 2001. *Les textes : types et prototypes.* Paris : Nathan.

Bourdieu, P. 2004. *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques.* Fayard.

Charaudeau P. 2016. *La conquête du pouvoir ; opinions, persuasion, valeur. Le discours d'une nouvelle donne politique.* Paris : L'Harmattan.

Charaudeau P. 1983. *Langages et discours : Éléments de sémiolinguistique (théorie et pratique).* Éditions Hachette.

Charaudeau, P. 2005. *Le discours politique : les masques du pouvoir.* Paris : Vuibert.

Chomsky, N., Herman, E. 2008. *La fabrication du consentement : de la propagande médiatique en démocratie.* Editions Agone.

Dubois, J. et al. 2007. *Grand Dictionnaire de Linguistique et sciences du langage*. Éditions Larousse.

Kerbrat-Orecchioni, C. 1979. *Analyse sémiotique des textes.* Lyon : Éditions PUL.

Lehman, A, Martin-Berthet F. 1998. *Introduction à la lexicologie : sémantique et morphologie*. Paris : Nathan.

Leimdorfer, F., Salem, A. 1995. Usages de la lexicométrie en Analyse du discours. In : *Cahiers des Sciences Humaines*, nº 31 (1), p. 131-143.

Maingueneau, D. 2007. *Analyser les textes de communication.* Éditions Armand Colin, 2e édition.

Maingueneau, D. 1979. *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Éditions Hachette,

Planque, A. K. 2013. *Analyser les discours institutionnels.* Paris : Armand Colin.

Salem, A.1982. « Analyse factorielle et lexicométrie : synthèse de quelques expériences ». *Mots*, N° 4. p. 147-168.

**Notes**

1. *Tropes* est un logiciel d'analyse sémantique ou de fouille de textes créé en 1994 par Pierre Molette et Agnès Landré, sur la base des travaux de Rodolphe Ghiglione.

2. Chaque discours institue des paradigmes de « substituts sémantiques», de «variantes combinatoires» qui lui sont propres. Ce sont des termes qui lui sont substituables dans des contextes déterminés.

3. Les cooccurrences : l'étude des régularités dans les cooccurrences permet de décrire la structure d'une langue et notamment de définir certains types de relations entre éléments linguistiques.

4. Concept saussurien consistant à ce que chaque segment s'associe à un autre pour former un autre segment supérieur ; phonème + phonème pour un monème et ainsi de suite jusqu'au discours.

5. Unité lexicale utilisée une seule fois dans un texte.

6. Cette notion voudrait dire chez Maingueneau ; l'item que l'on définit comme le centre de l'étude, entouré par d'autres items considérés comme cooccurrences.

7. Discours du 4 juin 1958 à Alger où il prononça la célèbre phrase « Je vous ai compris ».

8. Selon Dubois (2001 : 108) : en lexicographie, une concordance est un index de mots présentés avec leur contexte. Une fois réalisée, l'indexation […] fournit des renseignements sur les références des mots et éventuellement leur fréquence ; on offre à l'utilisateur la possibilité d'étudier parallèlement les divers emplois du même vocable.

9. Abdelaziz Bouteflika (1937-2021), né à Oujda (Maroc) de parents originaire de Tlemcen, il fut d'abord ministre de la jeunesse et du sport sous le gouvernement d'Ahmed Ben Bella, puis ministre des affaires étrangères sous le régime de Houari Boumediene. En 1999 il est élu président de la République Algérienne Démocratique et Populaire, il démissionna en 2019 suite au Hirak populaire.

10. Abdelmalek Sellal : né le 1er août 1948 à Constantine, en Algérie (alors départements français), est un homme d'État algérien. Il est Premier ministre du 3 septembre 2012 au 13 mars 2014 puis du 29 avril 2014 au 25 mai 2017. Haut fonctionnaire, Abdelmalek Sellal a été successivement Ministre de l'Intérieur de 1998 à 1999, Ministre de la Jeunesse et des Sports de 1999 à 2001, Ministre des Travaux Publics de 2001 à 2002, Ministre des Transports de 2002 à 2004, et Ministre des Ressources en eaux de 2004 à 2009 puis de 2009 à 2012.

11. Ahmed Ouyahia : né le 2 juillet 1952 à Iboudraren (actuelle wilaya de Tizi Ouzou), est un homme d'État algérien. Haut fonctionnaire diplômé de l'École nationale d'administration d'Alger en 1976, il est quatre fois chef du gouvernement entre 1995 et 2019, Ministre de la Justice de 1999 à 2002, directeur de cabinet du président de la République de 2014 à 2017. Il est la seule personnalité à avoir été à la tête du gouvernement plus d'une fois N 3 et détient le record de durée à cette fonction. Il est par ailleurs secrétaire général du Rassemblement national démocratique (RND) entre 1999 et 2019.

12. Lemmatisation : désigne un traitement lexical apporté à un texte en vue de son classement dans un index ou de son analyse. Ce traitement consiste à appliquer aux occurrences des lexèmes sujets à flexion (en français, verbes, substantifs, adjectifs) un codage renvoyant à leur entrée lexicale commune (« forme canonique » enregistrée dans les dictionnaires de la langue, le plus couramment), que l'on désigne sous le terme de *lemme*.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

**Synergies Algérie n° 30** - 2022 p. 381-394

GERFLINT
ISSN 1958-5160
ISSN en ligne 2260-5029

# La particitation dans les slogans du Hirak Algérien

**Kahina Ait Allaoua**
Université Oran2, Algérie
kahinakahina1981@outlook.fr
https://orcid.org/0000-0002-0086-5552

Reçu le 01-01-2022 / Évalué le 15-03-2022 / Accepté le 02-09-2022

**Résumé**

Qu'ils soient le produit d'énonciateurs collectifs ou individuels, les slogans s'alimentent toujours d'un Thésaurus. Ces énoncés polyphoniques sont souvent captés et détournés lors des manifestations dans un double objectif : épanouir la fantaisie des énonciateurs en donnant à l'éthos de l'hyperénonciateur sa dimension humoristique, puis « renforcer la cohésion d'une collectivité en l'opposant à un extérieur menaçant » (Maingueneau, 2004 : 119). Dans cet article, nous nous interrogeons dans une perspective linguistique et pragmatique sur l'investissement contestataire de ces énoncés humoristiques qui font partie d'après Maingueneau des particitations militantes ; et ce dans le contexte du mouvement populaire algérien qui a débuté le 22 février 2019. Notre objectif est de montrer dans quelle mesure la stratégie de détournement qui combine l'ironie et la parodie dans les slogans du Hirak, recèle des valeurs démocratiques dénonçant l'autocratie et entrainant une mise à distance du pouvoir algérien, voire sa dépolitisation.

**Mots-clés** : humour, ironie, particitation, hypertexte, énonciation

**عنوان المقال: المفارقة والمحاكاة الساخرة في شعارات المتظاهرين الجزائريين في ثورة 22 فبراير**

**الملخص**

سنناقش في هذا المقال من منظور لغوي وبراغماتي الاستثمار الاحتجاجي للخطاب الفكاهي في شعارات المتظاهرين في سياق الحركة الشعبية الجزائرية التي بدأت في ٢٢ فبراير ٢٠١٩. هدفنا شرح دور المحاكاة الساخرة في نقد هيمنة السلطة السياسية منجهة وإبراز مدى تعزيز هذا الأسلوب للتماسك والفعل التظاهري من جهة أخرى.

**الكلمات المفتاحية:** فكاهة ،سخرية، مشاركة ، نص تشعبي، نطق ، محاكاة ساخرة

**Particitations in the slogans of the algerian protesters of 22th february revolution**

**Abstract**

In this article, we have shed light on one of the most pacific resistances the world has ever known, namely, the Algerian popular movement which started in February

22th, 2019. We have focused on the demonstration as a means of a non-violent fight and the strategies put into practice in the discourse of contest vehicled by the Algerian demonstrator. We have approached the topic from linguistic and pragmatic perspectives, also from the potential subversive that both irony and parody set out in the slogans of the protesters. The objective of the study is also to show the role of these two "precedes" in altering the nature of the social relations in Algeria in disqualifying the hegemony of the political power.

**Keywords**: Hypertext, enunciation, parody, thesaurus, hyper-enunciation, particitation

**Introduction**

Depuis plusieurs décennies, les études sur le discours humoristique sont en plein essor et elles sont multidisciplinaires. Les premières réflexions remontent à l'antiquité où Platon et Aristote décrivent le rire comme méprisant et ayant pour but de ridiculiser autrui. Une idée reprise par Hobbes qui dans sa théorie de la supériorité explique l'usage du procédé humoristique par le désir de s'élever en rabaissant l'autre. La seconde théorie sur l'humour est développée par Herbert Spencer au XIX$^{e}$ siècle. Elle traite le rire comme une « libération d'énergie nerveuse accumulée » (Critchley, 2004 : 11). Cette conception d'un humour ayant une fonction cathartique a été exposée plus tard par Freud dans son ouvrage *Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient*.

Avec l'anthropologue et l'ethnologue Pierre Clastres, la fonction de libération s'est associée au désir d'émancipation, car l'humour permet de « tuer dans l'œuf toute tentation de "servitude volontaire", de respect irréfléchi envers les figures détentrices d'une forme d'autorité coercitive. » (Taylor, 2013). Au courant des années 1990, Jeff Goodwin, James Jasper et Francesca Polletta ont commencé à porter une attention particulière à la présence des émotions dans les mobilisations populaires en considérant que « les manifestations d'émotions concourent à l'édification des causes collectives » (Traïni, Seéméant, 2009 :12). Ce modèle sera appuyé par les dernières études sur les mouvements sociaux comme celles de Béatrice Frachiolla et Claudine Moise (2013), Yana Grinshpun en 2013 et Eithan Orkibi (2013) qui voient, dans l'humour, un moyen de consolidation du groupe à travers une rhétorique de revendication dont les slogans tournent autour du motif de l'injonction qui appelle à la mobilisation (s'engager) et à la démission (dégager). Nous inscrivons notre réflexion au sein des travaux qui se sont centrés sur l'humour en pleine ferveur révolutionnaire, en proposant d'interroger le potentiel subversif de l'humour politique et sa dynamique langagière et militante dans les slogans humoristiques du Hirak algérien du 22 février 2019.

**1. Cadrage théorique et mode opératoire**

Notre travail sur l'humour introduit inévitablement les recherches sur quelques concepts voisins comme l'ironie, le sarcasme et la parodie. Nous n'allons guère nous étaler sur les multiples écrits portants sur ces notions, vu le flou que soulève la confrontation de leurs multiples définitions dans plusieurs disciplines. Ainsi, et afin de contourner cet obstacle, nous concevrons le fait humoristique comme une forme de particitation qui combine deux procédés l'ironie et la parodie, car « c'est dans la combinaison de ces catégories qu'apparaissent, à la fois, la possible classification d'un acte humoristique et sa particularité. Un fait humoristique est rarement uniquement ironique. En même temps, il peut être ironique, insolite et d'une connivence ludique pour les uns, cynique pour d'autres » (Charaudeau, 2006 : 25).

Le concept de « particitation » est défini par Maigueneau comme un mot-valise mêlant citation et participation, et qui s'imposerait à notre sens comme un moyen efficace de mobilisation dans le discours humoristique grâce à la conjoncture ironie-parodie. Cette hypothèse nous paraît probante dans la mesure où la particitation est un énoncé manifestant qui désigne toutes les productions langagières qui parodient des citations, des proverbes ou des slogans publicitaires pour un objectif revendicateur (Maingueneau, 2004). Cette particularité nous offre l'opportunité d'exploiter dans un même, discoursla dérision ironique et le détournement parodiquetout en préservant la dimension contestataire du fait humoristique.

Par ailleurs, le caractère anonyme et générique de la particitation fait que l'effacement énonciatif sécurise le discours tout en étant polyphonique et interdiscursif. C'est ce quien ressort de la définition de Maigueneau qui la considère comme une expression « autonome ou autonomisée et présentée dans la logique d'un discours direct permettant aux allocutaires de la reconnaitre sans que la source ne soit citée. C'est une énonciation qui relève des groupes et qui renforce la cohésion d'une collectivité.

Au vu de ce qui a été expliqué, nous allons chercher comment la connivence parodique et ironique du discours humoristique consolide-t-elle l'objectif contestataire de la particitation dans les slogans du mouvement populaire algérien du 22 février 2019?

Dans quelle mesure les référents socioculturels, politiques et historiques dans lesquels puise la particitation font-ils des slogans du Hirak, mouvement populaire algérien de 2019 pour s'opposer au 5e mandat de Bouteflika, une énonciation de groupes et une forme de co énonciation qui renforcent la cohésion d'une collectivité?

Pour construire notre corpus, nous avons fixé notre attention sur les énoncés écrits sur des pancartes montrées individuellement ou collectivement au cours des manifestations les trois premiers mois du Harak (février, mars, avril). Les slogans prennent la forme d'énoncés purement verbaux et iconoverbaux, ils ont été recueillis sur le terrain et sur les réseaux sociaux notamment Facebook et YouTube à travers les partages des internautes. Il paraît de toute façon difficile de viser l'exhaustivité ou de parler de corpus représentatif vu l'actualité des événements. Néanmoins, nous estimons que notre sélection est suffisante pour le type d'analyse que nous menons ici.

Nous proposons d'analyser notre corpus ennous référant aux approches énonciatives dont fait partie la théorie des mentions ironiques de Sperber et Wilson (1978) et la théorie de la polyphonie de Ducrot (1984). Nous nous attachons à décrire le fonctionnement linguistico-énonciatif de l'enchâssement de l'ironie et de la parodie dans nos slogans en accordant une large place aux faits pragmatiques et interactifs (Catherine Kerbrat-Orrechionie, 1992 ; Gutwith, 1993, Coser, 1999) ; afin de mettre en avant la dimension railleuse de l'ironie et sa relation avec le contexte.

En ce qui concerne l'humour algérien, nous pouvons indiquer quelques références majeures comme les analyses sociolinguistiques de l'humour algérien de Dalila Morsly, les travaux de Lazhari Labter et Ameziane Ferhani sur l'humour dans les bandes dessinées et la caricature algérienne. Le riche article d'Aissa Khelladi sur « l'humour politique algérien depuis la colonisation jusqu'aux années 90 » nous a énormément servi, car il trace diachroniquement les grands moments de l'humour populaire algérien tout en insistant sur l'humour noir qui s'est imposé comme une expression d'impuissance et un moyen de résistance durant les années 90, dans la presse écrite et même dans les blagues populaires. Ces dernières seront dans l'ouvrage de Bachir Dahak *Les Algériens, le rire et la politique. De 1962 à nos jours* ; référentes par excellence des différentes étapes de la vie politique en Algérie depuis Boumèdiène jusqu'à Bouteflika, elles seront également le baromètre qui atteste de la relation du peuple avec les différentes figures du régime politique algérien depuis l'indépendance. Cet ouvrage nous a été d'un grand apport car il est très important avant d'entamer l'analyse de notre corpus de retracer les traditions profondes de l'usage de l'humour politique par la population algérienne. En effet, toute étude portant sur ce thème sera incomplète si elle ne prend pas en compte les riches matériaux que constituent l'humour populaire algérien et sa relation avec les dirigeants.

**2. L'humour politique en Algérie**

Avant l'indépendance, l'humour politique algérien visait deux formes de pouvoir : l'ordre colonial et ses représentants (le caïd), et l'autorité religieuse (Cheikh ou Marabout). Néanmoins, et à cause de la démesure du châtiment encouru à l'échelle de l'individu et même du groupe qui osent se moquer des dissidents, un humour militant et déguisé a pris place pendant les années quarante et cinquante en prolongeant davantage la tradition « auto dérisoire » ; c'est l'avènement du « rire jaune » (El-dahka l-safra) qu'on trouve dans les pièces du célèbre Bechtarzi et de Mohammed Touri (Khelladi, 1995 : 225-237).

Après l'indépendance de l'Algérie, entre 1962 et 1988, ce genre de discours sera soumis soit à la censure soit à l'asservissement, il n'aura de cesse, d'explorer toutes les possibilités pour affirmer son autonomie et son militantisme. Cependant, et malgré le verrouillage et le contrôle de l'édition et de la distribution, la stratégie réactionnaire de l'humour et de la dénonciation chez beaucoup d'écrivains et de journalistes algériens réussit peu ou prou à libérer le verbe et dévoiler la répression des autorités et les inégalités sociales.

Nonobstant, cette emprise du pouvoir sur la culture savante et ce contexte socio-politique barricadé, l'humour populaire a pu échapper à l'échafaud. Il a fonctionné comme un véritable exercice de souveraineté, n'épargnant de sa dérision aucune figure politique du gouvernement y compris le Président de la République Chadli Bendjdid qui fera le bonheur des faiseurs de blagues. Après 88, le peuple semble perdre son humour, car « on lui a volé sa révolution et poussé dans la pire des folies, la guerre civile, la guerre du peuple contre lui-même » (Dahak, 2018 : 17).

Au début du mandat de Bouteflika, l'humour politique ne prospère plus comme au temps de Chadli ou de Boumédiène. Néanmoins, après deux décennies d'autoritarisme, une corruption à grande échelle, et surtout les discours cocasses de plusieurs figures politiques de ce régime, l'humour renaîtra de ses cendres prouvant que « tous les régimes liberticides génèrent leur part de ridicule et entretiennent la gourmandise de leurs peuples pour la plaisanterie et les anecdotes politiques qui finissent par devenir une véritable littérature orale venant pallier l'indigence d'une presse aux ordres ou rallier les slogans sentencieux de partis uniques finissant. » (Dahak, 2018 : 7). Il souffle comme un vent qui annonce la tempête, celle du mouvement populaire du 22 février 2019, car « les révolutions commencent par l'humour, c'est une loi. C'est ainsi que les peuples opprimés entament leur douloureux chemin vers la libération. » (Sansal cité par Dahak, 2018 : 43). Avec le Hirak, l'humour crève le décor et devient pour la population non seulement une catharsis qui libère les affects des angoisses et des traumatismes collectifs, mais s'impose également comme un instrument d'émancipation et de lutte pacifique.

**3. Les particitations échoïques**

Si nous sommes amenés à revoir la relation entre la classe politique algérienne et le discours humoristique, les Slaliyates, les aventures d'Ould Abbes, et le caractère décalé de Zoukh forment le synopsis d'une véritable comédie. Sous le couvert de la jovialité, avec intention ou sans intention, plusieurs déclarations du ministre Sellal, du secrétaire général du FLN Ould Abbes ou le Wali d'Alger Zoukh étaient jugées déplacées par rapport au statut et au message politique que doit véhiculer le discours de ces personnalités. À trop vouloir s'imposer, ces figures politiques multiplient leurs gaffes sur des sujets hautement sensibles avec des comportements ou des maladresses embarrassantes. Un phénomène récurrent dans l'histoire du paysage politique algérien, où le pouvoir détourne l'opinion publique des dérives des véritables responsables en mettant en avant, ceux que Bachir Dahak qualifie de bouffons politiques : « En Algérie, Boumédiène est celui qui a géré l'humour politique en l'encourageant à se focaliser sur quelques têtes turques, choisies par lui à cet effet, telles que Kaîd Ahmed, le chef du FLN » (Dahak, 2018 : 16).

Avec le Hirak, le prototype de l'arroseur arrosé est engagé ; ce renversement de la situation fait que certaines figures du régime Bouteflika soient une cible privilégiée de l'ironie des manifestants qui reprennent leurs discours afin de les retourner contre eux. Les citations appartenant à des personnalités politiques algériennes sont le premier exemple de particitations exploitées dans les slogans du Hirak. Elles sont présentées comme des échos dans la mesure où elles s'appuient sur des énoncés pris comme arrière-plan, et répétés avec une distance critique dont l'objectif est la démystification de leur véritable énonciateur qui n'est autre que le pouvoir en place.

Dans le slogan, « *Faquou l faquaquir* », l'expression « *Faquaquir* » a été utilisée par Abdelmalek Sellal lors d'un discours en 2014 où il promet de nouvelles prises en charge des démunis ; le ministre emploie « *Faquaquir* » au lieu de « *Fouquara* », pluriel de *Faquir* en arabe, un écorchement de l'arabe classique qui ne passe pas inaperçu aux yeux de la population habituée à ses incongruités linguistiques que la presse décrit comme « gentiment décalées. Facilement féroces. Pitoyablement empruntées à la langue de bois. Pathétiquement comiques ». L'usage échoïque vient avec la réappropriation de cette expression burlesque, mais avec l'adjonction de « *Faquou* », un terme issu de l'arabe populaire qui veut dire « on est conscient vous ne pouvez plus nous tromper ». Par ailleurs, il se trouve que l'expression « *Faqoulfaquaquir* » était le titre d'une chanson très célèbre du rappeur algérien Lotfi Double canon sortie à l'occasion des élections présidentielles en 2014, et dans laquelle l'artiste engagé fustigeait le Premier ministre et ses discours jugés méprisants vis-à-vis du peuple.

D'après la théorie de Sperber et Wilson, l'énoncé ironique désigne tout écho qui renvoie à « des pensées ou des propos, réels ou imaginaires, attribués ou non à des individus définis » (Sperber, Wilson, 1978 : 399-412) dans un objectif de dérision. Ainsi, l'expression « *faqou el faquaquir* » se présente comme une mention où le peuple fait écouter le discours d'un locuteur « le ministre », symbole du pouvoir honni et voix de l'adversaire à qui il s'oppose. Elle suit également la définition de la parodie, proposée par Vaillant qui la conçoit comme une « imitation déformée, partielle, et explicite, comique, ludique ou satirique, de toute entité (personne publique ou privée, pratique sociale, production ou performance culturelle, etc.) suffisamment individualisée » (Vaillant, 2016 : 94).

Bien plus, nous constatons une double parodisation dans le slogan. La première est une transgression de la citation initiale effectuée par le rappeur à travers l'adjonction du verbe « Faqou », tandis que la deuxième est une imitation par une reprise littérale de cette même transgression dans le slogan des manifestants. Ce dédoublement parodique instaure une distance ironique entre le premier hypotexte (celui du ministre) et l'hypertexte du rappeur dont l'objectif est la dévalorisation des propos du dirigeant ; en revanche l'hypertexte des manifestants rend hommage à l'hypotexte du rappeur. Au niveau polyphonique, on assiste à une interaction triadique entre les voix, à savoir celle du ministre, du rappeur et du peuple. Une situation qui fait que le chanteur et le peuple oscillent entre le statut d'ironiste, de complice et d'ironistes complices tandis que la cible reste toujours le ministre.

L'expression « *Djou3 klbk ytb3K* » a été attribuée au Premier ministre Ahmed Ouyahia dans l'un de ses discours à l'occasion de la promulgation de la loi de finances en 2017. Elle appartenait à l'origine au calife abbasside Abou Jafar El Mansour, et dont la forme authentique était « affame ton chien il te suivra, engraisse-le, il te dévorera ». Dans l'énoncé du ministre, cette citation est tronquée pour ne garder explicitement que la phrase principale ; elle est reprise par les manifestants, mais en substituant le terme « chien » par celui de « peuple », et puis le verbe « suivre » par celui de « dévorer » déjà présent dans la subordonnée de l'hypotexte. Cette transgression formelle et sémantique engendre l'hypertexte « *Djou3 cha3bk yaklk* » en français « affame ton peuple, il te dévorera ». La mention, dans ce cas, est investie dans la réappropriation détournée des propos du ministre par les manifestants et leur usage en tant que stratégie de contre-attaque.

Il est intéressant de rajouter que l'analyse des deux slogans s'inspire largement du dialogisme Bakhtinien, qui voit dans la parodie un phénomène engageant deux voix qui s'opposent : celle du peuple et celle du pouvoir contesté. La parodie ironique devient un moyen de revanche, où la fausse imitation ou le contre-chant expulse

et exproprie le discours hégémonique et méprisant des autorités représentées par les deux ministres. C'est une destruction rusée par le biais d'une dévalorisation construite sur le déni de l'Autre. Une négation qui permet d'anéantir l'image de ce pouvoir pesant pour en construire un contre-pouvoir qui mettra en place les fondations d'une nouvelle nation. Avec le slogan « *Yeswecan, tozyoucan't* », l'ironie met en scène un véritable conflit sociopolitique de valeur idéologique ; Bakhtine explique que « l'ironie en général est conditionnée par un conflit social : c'est la rencontre, dans une voix, de deux jugements de valeur personnifiés et de leur interférence réciproque » (Bakhtine, 1981 : 15).

Avec la citation de Barak Obama « *Yeswecan* », parodiée dans le slogan « *yeswecan, tozyoucan't* », la parodie s'est fait l'alliée de l'ironie et l'arène de cette rivalité ; dans la mesure où elle met « en cause des visions normées du monde, en procédant à des dédoublements, des disjonctions, des discordances, des dissociations dans l'ordre des choses » (Chareaudeau, 2006 : 24).

À cet effet, on assiste à la mise en avant d'un conflit entre deux volontés contradictoires, celle de « we » (nous) les manifestants (le peuple algérien dans toute sa diversité), et celle de « you » (ils) le pouvoir et toutes ses figures. Grâce à la négation et l'adjonction, l'hypertexte oppose la voix du peuple et son obstination pour édifier un état de droit à celle du pouvoir qui a échoué. L'usage de « toz », un terme populaire sordide qui nargue et défie, accentue ce refus catégorique de toute promesse de réforme. La psychanalyse nous éclaire sur ce sujet en envisageant le discours humoristique dans son aspect cathartique et communicatif puisqu'il exprime une quête face à l'ébranlement des références grégaires, et un désir de construire une communauté fusionnelle qui raffermit et réaffirme l'identité du groupe et de son vouloir-vivre en commun.

### 4. Les particitations parémiques

Les proverbes relèvent du régime de la particitation, ils font partie de ce que Maingueneau nomme « thésaurus ». Ils sont définis comme des énoncés qui tissent des liens de complicité entre les membres de la communauté puisque le locuteur citant présuppose pragmatiquement que lui-même et son allocutaire ont le même référent. Dans cette forme d'énonciation « le Thésaurus et la communauté correspondante sont référés à un hyperénonciateur dont l'autorité ne garantit pas seulement la vérité de l'énoncé, mais beaucoup plus sa "validité", son adéquation aux valeurs, aux fondements d'une collectivité ». (Maingueneau, 2004 :112).

Dans le Hirak, ces énoncés sont des garants de la vérité et de la légitimité, mais leur usage détourné est orienté principalement dans un objectif politique et

idéologique ; cet emploi les intègre dans la catégorie des particitations. Maigueneau explique que le détournement des proverbes s'effectue suivant deux procédés : la captation et la subversion. Il précise que « la captation consiste à transférer sur le discours réinvestisseur, l'autorité attachée au texte ou au genre source […]. Dans la subversion en revanche, l'imitation permet de disqualifier l'autorité du texte ou du genre source » (Ibid : 113). Il énumère trois niveaux à partir desquels ces deux procédés peuvent effectuer un détournement :

a. Les conditions d'emploi où la captation renvoie à la même vérité que l'usage d'origine, tandis que la subversion exprime une contradiction absurde entre une énonciation source et l'énonciation détournée ;
b. Le signifiant où la captation présente deux énoncés identiques formellement alors que la subversion montre une modification sur un ou plusieurs plans : la substitution, la phonétique, la négation, le collage, l'expansion ou la réduction de l'énoncé d'origine ;
c. Le signifié : la captation est identique sur le plan sémantique et la subversion présente une contradiction.

Cependant, il faut préciser que ces niveaux peuvent se superposer ou s'enchevêtrer.

Par ailleurs, la dimension polyphonique des proverbes fait que la proposition d'un « je » trouve toujours son écho dans la voix d'un « on » ; ce que produit un énonciateur collectif appelé un « hyperénonciateur » dont l'objectif serait de passer du « je vérité » au « on vérité » faisant du proverbe un espace de rencontre entre la citation héritée et la parole donnée.

Par conséquent, l'emploi de ces proverbes en tant que prédicat de la collectivité dans les slogans militants donne de l'autorité à cet « hyperénonciateur » qui est le peuple. À cet effet, nous allons concevoir ces proverbes à la suite de Berrendonneren en tant que mention ironique (Berrendonner, 1982 : 199), car ils reprennent en écho des propos qui appartiennent non seulement à un individu, mais à toute une communauté. Il faut souligner aussi que cette forme de discours rapporté peut opposer deux ou trois voix, car la dimension ironique s'installe suivant la relation qu'entretient le « je » avec le « nous » qui oscille entre la fonction de complice et d'hyperénonciateur et qui s'opposent à l'ironisé qui est le « il ».

Dans le slogan « *Hnankouloulhoum chorba malha ou houmaybdlou f l mgharef* » (on leur dit que la soupe est salée et eux ils changent les cuillères », la captation a permis d'utiliser le proverbe pour exprimer une vérité identique à celle de son contexte d'emploi, sans modification formelle. Pourtant, l'énoncé met en avant deux voix contradictoires celle de « Hna » (nous qui est la conjoncture du « je » et

du « tu ») et de « Houma » (ils) ; ce qui fait que « l'hyperénonciateur » que représentent les manifestants cherche à utiliser l'autorité proverbiale à son profit, pour montrer la position absurde de l'adversaire « ils », qui est en occurrence le pouvoir. La contradiction s'installe également en terme pragmatique vu que l'interaction se présente sous forme d'action et de réplique. En effet, face aux revendications du peuple, on retrouve une stratégie de diversion de la part du pouvoir qui réagit en proposant plusieurs solutions : prolongation du mandat jusqu'à la fin de l'année, report des élections présidentielles, dialogue national alors que le peuple réclame le départ définitif de tout le système.

Le slogan « *qalounasszmannhal fi skatykhdam, ou dban 3la zbldayrchaklala* » (les ancêtres disaient que les abeilles travaillent en silence tandis que les mouches font du vacarme autour des ordures », utilisé littéralement et métaphoriquement, exploite deux images contradictoires dont l'une est positive tandis que l'autre est négative. La première renvoie à l'abeille, insecte laborieux, productif, organisé qui travaille tant sur le plan temporel que sur le plan spirituel tout en vivant dans une communauté solidaire. La seconde image est celle des mouches, symbole négatif, d'une action inféconde, d'une obsédante et incessante poursuite et d'une pensée parasite, incohérente et déraisonnable.

L'ironie intervient avec sa dimension railleuse pour disqualifier l'adversaire et le dévaloriser par le biais des comparaisons péjoratives (abeille vs mouches), (travaillent en silence vs font du vacarme). L'emploi littéral de ce proverbe est un réinvestissement de son capital autoritaire au profit de la contestation. La voix de l'hyper énonciateur est renforcée par celle des aïeuls grâce à l'expression « *qalounasszman* » car « plutôt que de raisonner par l'autorité d'un auteur individuel, les proverbes se fondent sur l'autorité d'une voix collective, dont la force autoritaire repose précisément sur le caractère à la fois ancien et partagé […] Énoncer un proverbe, c'est non seulement raisonner par autorité, mais c'est avant tout faire résonner la voix collective ancestrale à laquelle la phrase fait écho. » (Perrin, 2012 : 53-66). Ce qui met en opposition deux voix, celle de la sagesse et de la révolution : elle est représentée par ce peuple manifestant qui œuvre avec un pacifisme inédit face à la voix acharnée d'une contre-révolution qui veut faire barrière à toute aspiration au changement du pays.

Le slogan « *May bqa f lbladghircha3bou* » (il ne resterait dans le pays que son peuple) est une parodie du proverbe « *ma ybqa f louedghirhjarou* » dont la traduction est « il ne resterait dans la rivière que ses rochers » ; la captation et la subversion sont effectuées au niveau du signifiant à travers la substitution du terme l'oued (rivière) par celui de bled (pays) puis la lexie « *cha 3bou* » (son peuple) qui remplace « *hjarou* » (ses rochers/pierres). Cependant, la structure originelle du proverbe est

gardée, mais avec une exploitation métaphorique et politique de la signification qui sous-entend un conflit implicite entre deux voix, celle d'un pouvoir qui s'entête et refuse de céder et un peuple qui réclame sa souveraineté, étant convaincu qu'au final c'est sa volonté qui triomphera.

Pour le reste, il faut bien souligner un aspect très important des proverbes et qui est l'anonymat. Certes, cette caractéristique sécurise la parole individuelle en la fondant dans une revendication collective, mais accentue contre toute attente son exposition, c'est ce que précise Meschonnic en disant que « paradoxalement, l'anonymat est la plus forte exposition du sujet. "Je" qui n'a d'existence que dans son anonymat, dans sa capacité de s'inscrire dans un ensemble qui le dépasse, celui du langage, et du dialogue qu'il instaure avec la communauté des sujets parlants ». Il ajoute que le « je » au visage anonyme devient le reflet de tous les autres visages, c'est l'échange et la rencontre, de soi à travers les autres ou des autres à travers soi.

**5. La particitation et le discours publicitaire**

La parodie qui sollicite toujours la mémoire à long terme du public ; elle peut se référer à des énoncés sources d'origine commerciale. Une forme de recyclage des productions discursives investie dans les slogans particitatifs des manifestants algériens. Plusieurs études se sont intéressées à la parodie du discours publicitaire et à ses dimensions iconiques et langagières comme celles de Jost (1985), Lopez Diaz (2006) et Bonhomme (2006). De notre côté, nous reviendrons sur l'aspect linguistique et pragmatique de ce mixage énonciatif du discours commercial et politique qui s'inspire initialement des référents culturels et linguistiques du peuple algérien. Pour ce faire, nous avons relevé plusieurs slogans dans lesquels les manifestants ont exporté des messages commerciaux, ce qui déclenche une lecture parodique du message politique qui prend forme d'« iconotexte » ou d'« hypotexte ».

Parmi les iconotextes où l'image s'associe au texte, les deux slogans : « *Vous êtes mal barrés, votre système nuit gravement à notre santé* » et « *Présidez avec modération* » où le détournement se fixe pour l'essentiel sur le texte ; tandis que l'image de la boite de cigarette ou de la canette de boisson alcoolisée reste à l'arrière-plan du processus interdiscursif et apporte simplement un éclairage complémentaire. La transformation parodique s'opère sur deux niveaux : le nom du produit « *Malboro* », qui devient « *mal barré* », un calembour par substitution de sons ; et l'expression « *l'addiction nuit à votre santé* » qui est réécrite en remplaçant l'addiction par l'expression « *votre système* ».

Dans le deuxième slogan, «*présidez*» remplace «*consommez ou buvez*», une reconfiguration politique par analogie qui fait que le pouvoir devient pour les dirigeants algériens un produit de dépendance comme l'alcool ou la cigarette; une assuétude comportementale qui a fait que Napoléon lui-même reconnait que «la manie de régner sur les esprits est la plus puissante de toutes les passions». La psychologie politique etla psychiatrievont plus loin et parlent de pathologie et de syndrome, car la quête et l'exercice du pouvoir s'apparentent au parcours des individus qui développent une dépendance à une substance. La révision de la constitution, le prolongement des mandats et la postulation aux présidentielles malgré la contrainte de l'âge avancé du Président et sa santé qui vacille confirment cette obsession qui est allée jusqu'au coup de force entrainant sa destitution en avril 2019.

Plusieurs slogans reviennent sur cette monomanie en parodiant les fonctions délibératives et épidictiques du discours publicitaire de produits de marque comme Chanel ou Tefal. Dans le slogan «*Il n'y'a que Chanel pour faire le numéro 5*», on assiste à un détournement de l'éloge idéalisant l'un des parfums les plus célèbres au monde au moyen de la métaphore. Le rapprochement entre le régime politique et le produit de marque est ironique étant donné que le contexte impose un écart péjoratif assuré par la dimension évaluative de l'ironie. Les manifestants blâment ce pouvoir qui essaye d'imposer un cinquième mandat «Vous n'êtes pas Chanel, et vous ne le serez jamais» par un recours implicite à la subversion de la fonction épidictique du discours publicitaire. La parodie dans ce cas renverse la relation de confiance entre l'annonceur et les consommateurs pour ainsi dire le peuple et le pouvoir.

Dans les slogans «*Le peuple réclame une chaise présidentielle de marque Tefal pour que le nouveau président ne s'y colle pas*» ou «*j'ai testé ce régime et je n'ai pas maigri, alors je change de régime*», le caractère performatif de ces énoncés est exploité dans un objectif révolutionnaire induisant de la sorte un passage à l'action exprimée par les verbes «réclamer» et «changer». Le jeu de mots sous forme de palindrome «mégri/régime» où l'erreur au niveau du verbe est volontaire, ainsi que le calembour sémantique régime (référence diététique) et régime (système de gouvernance politique); engendrent une dévalorisation de la politique au profit de la valeur marchande, un point de vue soutenu par Bonhomme (2012) qui affirme que «la publicité discrédite le monde politique en se l'appropriant par ses hybridations».

Par ailleurs, le rapport analogique assuré par la métaphore entre la poêle de Tefal et la chaise présidentielle ne convertit pas seulement le poste de gouvernance en un produit de consommation mais renvoie à la propriété antiadhésive de cet ustensile pour rappeler que le pilier de la démocratie est la passation du pouvoir.

Certes, cette superposition parodique du discours contestataire et publicitaire remet en cause la crédibilité du politique en Algérie, mais elle permet d'actualiser le discours en acte, de transformer la réalité marchande en une communication militante qui fait du simple consommateur un citoyen engagé.

**Conclusion**

Dans cette contribution, nous avons essayé d'ouvrir une perspective sur les multiples articulations entre le discours humoristique et le pouvoir politique algérien. Dans notre étude, nous avons considéré l'humour comme une arme rhétorique de revendication pacifique qui tisse des rapports de complicité et d'exclusion entre les gouvernés et le pouvoir qui les gouverne.

À travers l'analyse de quelques slogans du Hirak en tant que « particitations » combinant deux procédés discursifs : l'ironie et la parodie. Nous avons essayé de mettre en avant la charge subversive de la parodie et le potentiel de dérision de l'ironie qui ont permis au langage des manifestants de s'affirmer comme un outil de communication et un instrument de contestation. Dans l'ensemble des slogans qu'on vient de voir, la connotation discursive est née du décalage parodique entre deux pratiques discursives, appelées par Stéphanie Kunert « un dégenrage des codes » et qui a généré une dimension polyphonique et une signification exprimant un pouvoir d'agir créatif des minorités sociales au sein des rapports de pouvoir et de la domination symbolique (Kunert, 2015).

Ainsi, malgré la diversité de la pratique langagière et l'identité sociale des interlocuteurs, les Algériens parviennent à communiquer et à se mobiliser en s'appuyant sur tous leurs savoirs afin de disqualifier la langue de bois qui a monopolisé le discours politique et qui a servi pendant des décennies à leurrer et à manipuler le peuple. Leur union émane non seulement de leur vécu surtout, mais également de leur imaginaire collectif intimement lié à leur Histoire et à leur passé révolutionnaire.

**Bibliographie**

Adam, J-M., Bonhomme M. 1997. *L'argumentation publicitaire*. Paris : Nathan. (Nouvelle édition en 2012 chez Armand Colin).

Bakhtine, M. 1981. *Le principe dialogique*. Paris : Seuil.

Berrendonner, A.1982. *Éléments de pragmatique linguistique*. Éd. Minuit.

Bonhomme, M. 2012. « Quand la publicité parodie le politique ». *Mots*. Les langages du politique, n° 98. [En ligne] : URL : http://journal.openedition.org/mots/20567 ; DOI : http://doi.org/104000/mots.20567 [consulté le 20 juillet 2020].

Charaudeau, P. 2006. « Des catégories pour l'humour ? ». Revue *Questions de communication* n° 10, Nancy, Ed. Presses Universitaires de Nancy. [En ligne] : URL : http://www.patrick-charaudeau.com/Des-categories-pour-l-humour,93.html. [consulté le 5 octobre 2019].

Critchley. S, 2004. *De l'humour*. Paris : Kimé.

Traïni, C., Siméant J. 2009. « Introduction : pourquoi et comment sensibiliser à la cause? ». Paris : Presses de Science po.

Dahak. B. 2018. *Les Algériens, le rire et politique de 1962 à nos jours*. Editions Frantz Fanon.

Hutcheon, L. 1986. A Theory of Parody. London, Ed. Methuen.

Khelladi, A. 1995. « Rire quand même : l'humour politique dans l'Algérie d'aujourd'hui ». *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*, n° 77-78, *L'humour en Orient*. p. 225-237. [En ligne] : URL : www.persee.fr/doc/remmm_0997-1327_1995_num_77_1_1723 ; DOI : https://doi.org/10.3406/remmm.1995.1723 [consulté le : 16 avril 2020].

Kunert, S. 2015. « Dégenrer les codes : une pratique sémiotique de défigement ». *Semen*, n° 34. [En ligne] : URL : http://journals.openedition.org/semen/9770 [consulté le 25 octobre 2019].

Maingueneau, D. 2004. « Hyper énonciateur et parti citation ». *Langage*, n° 156, Ed. Larousse, p.111-126.

Mechionnic. H. 2009. *Critique du rythme, Anthropologie historique du langage*. ED. Poche.

Perrin, L. 1996. *L'ironie mise en trope : du sens des énoncés hyperboliques et ironiques*. Paris : Kimé.

Perrin. L. 2012. « L'énonciation des proverbes », La parole exemplaire. Introduction à une étude linguistique des proverbes. In : *Dialogisme et polyphonie*. Armand Colin.

Sperber, D, Wilson. D. 1978. « Les ironies comme mention ». *Poétique*, n° 36, p. 399-412.

Vaillant. A. 2016. *La civilisation du rire*. Paris : CNRS.

Taylor, A-C. 2013. « Pierre Clastres et la dérision du pouvoir chez les Indiens : un commentaire ». *Terrain* [En ligne], 61. URL : http://journals.openedition.org/terrain/15203 ; DOI : https://doi.org/10.4000/terrain.15203 [consulté le 15 mars 2021].

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

**Synergies Algérie n° 30 / 2022**

# Annexes

GERFLINT

**Synergies Algérie n° 30** - 2022 p. 397

ISSN 1958-5160 / ISSN en ligne 2260-5029

## Projet pour le nº 31 – Année 2023

Le numéro 31 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 domaines explorés par cette publication annuelle :

- La didactologie-didactique du français en contexte algérien dans tous ses secteurs et spécialités éducatives ;
- La linguistique, la sociolinguistique, les sciences du langage ;
- La littérature française, la littérature francophone.

Les projets d'articles et articles complets 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

**Contact, dépôt et réception des propositions :**
synergies.algerie.gerflint@gmail.com

© GERFLINT- 2022- Pôle Éditorial International - Tous droits réservés -

GERFLINT

**Synergies Algérie n° 30** - 2022 p. 399-401

ISSN 1958-5160 / ISSN en ligne 2260-5029

# 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 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. Les coauteurs préciseront en note la répartition des responsabilités scientifiques et rédactionnelles de chacun.

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. La mention « article à paraître » ne peut être délivrée que par l'éditeur Gerflint, après avis favorables des comités scientifique et de lecture, de la Rédaction, du pôle éditorial international du Gerflint et du Directeur de la publication.

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, son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) et son identifiant ORCID (identifiant ouvert pour chercheur et contributeur) seront également centrés et en petits caractères. Le tout sera sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 150-200 mots 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 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 en Word doit comprendre entre 5000 mots minimum et 8000 mots maximum, bibliographie, notes, tableaux, annexes compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus (ouvrage, numéro de revue, événement scientifique, thèse, mémoire) sera comprise entre 600 et 3000 mots en Word. Comptes rendus de lecture 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 et l'orthographe françaises.

22 Graphiques, schémas, figures, tableaux 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, de plateformes, d'applications, d'extraits de films ou d'images publicitaires seront refusées. 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. Le Gerflint, éditeur de la revue, ne fait pas de reproductions d'éléments visuels (toiles, photographies, images, dessins, illustrations, couvertures, vignettes, cartes, etc.). Outre les références bibliographiques, l'auteur pourra proposer en note une URL permanente permettant au lecteur d'accéder en ligne aux œuvres analysées dans son article.

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. L'archivage de numéros complets est interdit. 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.

© GERFLINT- 2022 - Pôle Éditorial International – Tous droits réservés -

**Synergies Algérie, n° 30 / 2022**

**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 Afrique des Grands Lacs*
*Synergies Algérie*
*Synergies Argentine*
*Synergies Amérique du Nord*
*Synergies Brésil*
*Synergies Chili*
*Synergies Chine*
*Synergies Corée*
*Synergies Espagne*
*Synergies Europe*
*Synergies France*
*Synergies Inde*
*Synergies Iran*
*Synergies Italie*
*Synergies Mexique*
*Synergies Monde*
*Synergies Monde Arabe*
*Synergies Monde Méditerranéen*
*Synergies Pays Germanophones*
*Synergies Pays Riverains de la Baltique*
*Synergies Pays Riverains du Mékong*
*Synergies Pays Scandinaves*
*Synergies Pologne*
*Synergies Portugal*
*Synergies Roumanie*
*Synergies Royaume-Uni et Irlande*
*Synergies Russie*
*Synergies Sud-Est européen*
*Synergies Tunisie*
*Synergies Turquie*
*Synergies Venezuela*

***Essais francophones :* Collection scientifique du GERFLINT**
*Essais francophones. Série CREDIF*

**Direction du Pôle Éditorial International :**
Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)
**Contact**: gerflint.edition@gmail.com

**Site officiel** : https://www.gerflint.fr
**Webmestre** : Thierry Lebeaupin (France)

***Synergies Algérie,* numéro 30 / 2022**
Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv´*) - France
© GERFLINT –Évreux– France – Copyright nº ZSN6GE3
ARK : https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42690100x
Bibliothèque Nationale de France – Décembre 2022

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau

www.gerflint.fr

Le trentième numéro de la revue *Synergies Algérie* est un événement dans l'Histoire de cette publication et du GERFLINT : il marque 15 années d'activité éditoriale scientifique intensives et fécondes, consacrées à la diffusion, la promotion, l'indexation de recherches exprimées en français langue internationale brillamment menées par les doctorants et enseignants-chercheurs francophones de ce pays. Les articles de ce numéro, coordonnés en 4 parties thématiques, s'inscrivent, en 2022, dans la continuité et la suite de ce mouvement lancé en 2007. Si l'enseignement-apprentissage du français, du collège à l'Université, est mis en exergue, des recherches en littérature et en sociolinguistique sont aussi riches d'enseignements, au même titre que la traduction français-arabe ou les contacts des langues-cultures.

ISSN 1958-5160