

Numéro 32 / Année 2024

Synergies Algérie

Revue du GERFLINT

Pluridisciplinarité et Universalité

Coordonné par Sophie Aubin



Synergies Algérie

Numéro 32 / Année 2024

Pluridisciplinarité et Universalité

Coordonné par Sophie Aubin



REVUE DU GERFLINT
2024

POLITIQUE ÉDITORIALE

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, soumission de texte artificiellement créé, 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 et rédaction

Sophie Aubin
Universitat de València, Espagne,
GERFLINT, France

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT
10 rue Chartraine
27 000 Évreux, France

www.gerflint.fr
gerflint.edition@gmail.com

Contact et réception des articles :

synergies.algerie.gerflint@gmail.com

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).

Patronages et partenariats

Ministère Algérien de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH, *Projets soutenus*), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (EDS), ProQuest-Clarivate, Zenodo (CERN, OpenAIRE), HAL science ouverte / auréHAL : Gerflint, Structure de recherche 1083465 (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, CNRS, Inria, Inrae).

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Algérie n° 32 - 2024
<https://gerflint.fr/synergies-algerie>



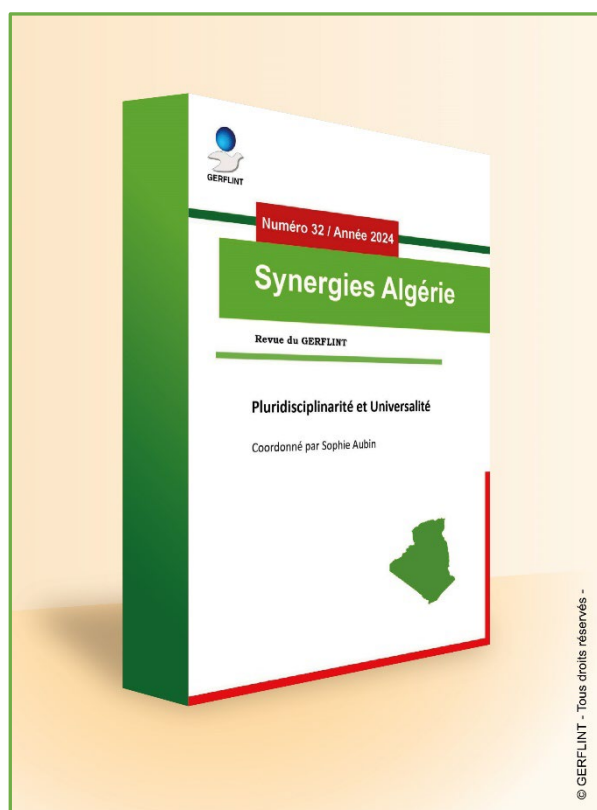
Scopus®



ProQuest



zenodo



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
Linguistic Bibliography
LISEO (France Éducation International)
MIAR
Mir@bel
MLA (Directory of Periodicals)
OpenAlex
Open policy finder
ProQuest central
Scopus, Scopus Sources
SJR. SCImago
Ulrichsweb
Zenodo

Disciplines couvertes par la revue

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





Synergies Algérie n° 32 - Année 2024

ISSN 1958-5160 / ISSN en ligne 2260-5029

Pluridisciplinarité et Universalité

Coordonné par Sophie Aubin

Sommaire

Présentation

Sophie Aubin 11

Mots-clés et maîtres mots : *pluridisciplinarité* et *universalité*

Enseignement du français et rénovation pédagogique en Algérie

Hidaya Djouder 27

Quelle éducation pour l'enseignement primaire en Algérie ?

Habib Elmestari 45

Renouvellement de l'enseignement-apprentissage du français et
régulation pédagogique : enquête auprès d'un échantillon
d'enseignants de lycées algériens

Rafika Lebloub 65

Annoter l'écrit des étudiants : mise à nu des intentions pédagogiques
enseignantes

Nawal Boudechiche 81

Un exemple d'acculturation à l'intelligence artificielle en production
écrite de vulgarisation scientifique

Mustapha Bourekhis, Samira Merzouk	101
Politique linguistique et construction identitaire universelle : un référentiel de compétences professionnelles pour le français à l'université algérienne	

Interculturalité et identité

Salah Arrar	129
Le français algérien dans <i>Les Vertueux</i> de Ysamina Khadra : dimensions socioculturelles et perspectives linguistico-didactiques	

Lamia Mecheri	147
L'interculturalité vidéoludique à l'ère du numérique : <i>Assassin's Creed</i> d' <i>Ubisoft</i>	

Dalal Mesghouni	159
Artifices de déguisement et jeux d'identités chez Isabelle Eberhardt	

Analyse du discours, lexicographie et traduction

Aouda Mazot, Fatima Zohra Harig-Benmostefa	179
Le discours polémique dans la presse écrite algérienne d'expression française : le dissensus mis en scène	

Sami Mabrak	201
Le traitement lexicographique des noms propres et des noms communs français empruntés à l'arabe par le <i>Dictionnaire Historique</i> de la langue française	

Ali Sassane	221
Traduction automatique des expressions figées de l'arabe en français : étude comparée	

Yasmine Bouhalla	239
La théorie interprétative comme approche pour la traduction des textes littéraires	

Annexes

Projet pour le n° 33 – Année 2025	261
Consignes aux auteurs	263
Publications du GERFLINT	267



© *Synergies Algérie*, n° 32, Année 2024.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42690100x>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-algerie>





Présentation





Mots-clés et maîtres mots : *pluridisciplinarité et universalité*

Sophie Aubin

Universitat de València, Espagne

GERFLINT, France

sophie.aubin@uv.es

<https://orcid.org/0000-0001-7425-3324>

Le pluri nourrit le processus même de toute approche pédagogique.

Jacques Cortès, 2022¹.

Des synergies renouvelables

Que ce soit pour fonder une publication, pour reprendre une revue, pour lancer un nouveau numéro d'une revue fondée, pour veiller sur la périodicité et la visibilité d'une publication numérique, pour assurer autant que possible le suivi de la diffusion de ses contenus, la force de l'énergie collaborative nécessaire est de même nature : inépuisable et sans cesse renouvelée. Les raisons qui poussent à accomplir, sans but lucratif, un tel enchaînement d'actions sont également les mêmes.

Cet élan altruiste et humaniste a été souvent vivement décrit par le Professeur Jacques Cortès (Fondateur et Président du GERFLINT), dans le cadre, notamment, de la théorie de la complexité d'Edgar Morin et inscrit dans l'acte de naissance de chaque revue, celui de *Synergies Algérie* ayant été établi en 2007. Le « drapeau » de la nouvelle publication francophone était alors planté et hissé le plus solidement possible sur une étendue géographique de notre *Terre-Patrie*. Ce fut le cas en 2010, par exemple, pour *Synergies monde méditerranéen*, sous les yeux curieux et attentifs de toutes

¹ *Essais francophones, Série CREDIF*, vol 4, 2022, p. 27.

https://gerflint.fr/images/revues/Essaiscredif/serie_credif_vol_4.pdf

les *revues-sœurs* méditerranéennes du GERFLINT qui se sont penchées sur ce berceau méditerranéen², dont la revue *Synergies Algérie* (Aouadi, Cortès, 2010), tout en cavalant déjà vers leur 3^e ou 10^e numéro.

Une quinzaine d'années plus tard, à l'occasion de l'avènement du 32^e numéro de *Synergies Algérie*, nous proposons la (re) lecture d'un extrait de cet acte de naissance méditerranéen :

Lancer de nouvelles revues, c'est multiplier les points de vue pour « croquer », au sens poétique de l'art du peintre ou du dessinateur, les mêmes objets [...], c'est comprendre que tout système est inclus dans un autre plus vaste, et, comme le dit Edgar Morin, c'est se résigner ou plutôt s'enthousiasmer à reconnaître que « si un monde totalement désordonné serait un monde impossible », en revanche « un monde totalement ordonné rendrait impossible l'innovation et la création ». Combien de sociétés scientifiques ont-elles déjà fait la triste expérience de constater, par exemple, qu'un périodique scientifique local [...] gravitant respectueusement autour de la même théorie, sans apport d'énergie extérieure, est rapidement condamné à tourner en cercle, donc à s'éteindre ? C'est ce qui arriverait à la terre dans notre galaxie, si le soleil était mort (Cortès, 2010 : 14).

À notre sens, ce 32^e numéro de *Synergies Algérie* contribue à la vivacité de notre soleil puisque, dans la lignée des numéros précédents, il combine plusieurs sources d'énergie renouvelable nationale et internationale, intérieure et extérieure sans qu'une frontière, au sens premier du terme, ne puisse jamais être « croquée » :

- la production scientifique de 14 chercheurs francophones d'Algérie menant leurs travaux au plus près du vécu et de la réalité algérienne ;
- un joyeux désordre disciplinaire qui parvient à offrir une nouvelle combinaison de contenu innovante ;
- un degré notable de démarches pluridisciplinaires et d'ouverture sur le dialogue constructif des disciplines ;
- une collaboration scientifique et éditoriale franco-algérienne, en partenariat avec une panoplie de bases de données et de diffusion internationales depuis 2007,

pour ne citer que ces quatre espaces de gravitation.

² Voir la deuxième partie du n° 1 de *Synergies monde méditerranéen : Identités multiples : les revues méditerranéennes du GERFLINT*. <https://gerflint.fr/Base/MondeMed1/mondemed1.html>

Deux mots-clés et maîtres mots

Pluridisciplinarité et *Universalité*, titre de ce numéro, sont deux mots qui apparaissent et se détachent clairement à la lecture des 12 articles ici rassemblés.

Il est intéressant de jouer sur ces deux mots et expressions si fonctionnels (*mot-clé* et *maître mot*³) car, même s'ils ont une synonymie, renvoyant tous deux à une notion fondamentale, importante, essentielle, *mot-clé* est technique, documentaire, informatif, moderne, mathématique, statistique pour répondre à l'arrivée des bases de données alors que *maître mot* est plus conceptuel, sur le terrain des idées et de leur développement. Ancré dans une longue histoire⁴, *maître mot* semble tomber en désuétude. *Mot-clé* et *maître mot* sont de nos jours complémentaires et cette complémentarité s'adapte parfaitement aux deux mots que nous avons retenus. *Mot-clé* et *maître mot* sont pluridisciplinaires et universels.

Le premier mot-clé et maître mot, *pluridisciplinarité*, est une clé et un guide que la plupart des auteurs de ce numéro 32 se sont logiquement procurés, de manière à enrichir démarches, méthodologies de recherche et résultats, grâce aux contacts entre une ou plusieurs disciplines ; le second mot-clé et maître mot, *Universalité*, est une clé et un guide que plusieurs auteurs ont saisis dans le contexte vécu, porteurs de tous les espoirs pour l'Algérie et pour le Monde en cette fin d'année 2024 du XXI^e siècle.

Le choix de *Pluridisciplinarité* et *Universalité*, mots qui couvrent une multitude d'idées, de concepts, de recherches-actions, ne cherchent cependant pas à cacher ou à minimiser la forêt thématique de ce numéro : *éducation, formation des professeurs, construction identitaire, valeurs, interculturalité, pluriculturalisme, littératie numérique, intelligence artificielle, formation, compétences, transmission du sens, traduction littéraire, français algérien, etc.*

³ Maître (-) mot s'écrit avec ou sans trait d'union.

⁴ À noter que dans le *Dictionnaire de l'Académie française*, on ne trouve pas « Maître mot » à l'entrée « maître », mais à l'entrée « mot », dans le sillage de *mot propre, mot juste, le maître mot, le plus important*, ce qui écarte cette expression des multiples sens et emplois savants mais aussi autoritaires de « maître ». <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9M2917>

Pluridisciplinarité

Pour en revenir au premier mot, *pluridisciplinarité*, le lecteur constatera comme nous que les articles convoquent souvent plusieurs disciplines, certains d'une manière très explicite et approfondie.

Certes, « L'interdisciplinarité est à la mode » de nos jours (Lambert, 2024 : 1). On pourrait même observer, de façon générale, une sorte d'inflation de déclarations de bonnes intentions pluri, inter, co, trans-disciplinaires, alors que la qualité et la quantité des résultats se font attendre. Des disciplines voisines qui débordent de points communs continuent de s'ignorer royalement hormis des tentatives de rapprochement qui restent marginales, la didactique du langage musical et la didactique des langues vivantes, par exemple (Aubin, 1996). Un concept d'« interincompréhension mutuelle » des disciplines a vu le jour (Lambert, 2024 : 7) parmi d'autres phénomènes qui entraînent un certain pessimisme face à l'interdisciplinarité dans les sciences du langage (Lambert, Schalchli, 2024).

Malgré la *complexité de la complexité* de l'interdisciplinarité, compte tenu de la difficulté à diminuer les fameuses cloisons entre disciplines, matières, enseignements, tout esprit d'ouverture disciplinaire chez les jeunes et moins jeunes chercheurs est à encourager. Nous avons constaté que ce numéro 32 est objectivement traversé par une dynamique tournée vers un dialogue plus prononcé entre des disciplines, la linguistique et la traduction par exemple. Ce mouvement vient à point nommé puisqu'il correspond parfaitement à l'une des lignes directrices fondamentales de la mission du GERFLINT et de ses revues :

Quels que soient les projets éditoriaux successivement retenus, le refus de se cantonner dans un domaine unique, le souci de « libérer » les disciplines (la didactique des langues, la didactique du « Français Langue étrangère » par exemple) de pensées réductrices sont la tonique et la dominante des missions scientifiques des Rédacteurs en chef et de leur équipe⁵.

⁵ Extrait du texte : *Mission scientifique des Revues Synergies du Gerflint* <https://gerflint.fr/78-presentation/232-mission-scientifique-revues-synergies>

Voici une liste non exhaustive des disciplines et domaines dans lesquels les auteurs de ce numéro 32 se situent ou avec lesquels, selon eux, un dialogue s'instaure, a été instauré ou doit s'instaurer :

Analyse du discours	Linguistique
Anthropologie	Littérature francophone
Culture	Numérique
Didactique des langues	Pédagogie
Didactique du français langue étrangère	Philosophie
Didactique de l'interculturel	Politique linguistique
Esthétique	Sciences du langage
Ethnographie	Sociolinguistique
Géocritique	Traduction
Géolinguistique	Traduction automatique
Histoire	Traduction littéraire
Journalisme	Traductologie
Lexicographie	

Universalité

Pour en revenir au second mot, *Universalité*, la soif d'enseignement et de transmission de valeurs universelles à tous les niveaux et rouages des systèmes éducatifs et administratifs en Algérie contenue dans ce numéro et exprimée par des enseignants-chercheurs algériens préoccupés par le niveau et la qualité de l'éducation a attiré notre attention et nous incite à mettre cette idée vraiment générale et ce maître-mot au-devant de la scène.

Nous constatons par ailleurs que paradoxalement, « universalité », « universel » ne reviennent pas si fréquemment dans les mots-clés des articles en didactique, didactologie et en pédagogie du français. Le terme « universalité », aussi essentiel soit-il, serait-il majoritairement absent dans les recherches didactiques et les discours qui nourrissent l'enseignement-apprentissage des matières de/en langue française ?

Si l'on introduit « universalité » sur la plateforme française *OpenEdition Journals*, dans le moteur de recherche de mots-clés de trois revues françaises de didactique des langues et du français, nous obtenons le résultat suivant :

- dans *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* (numéros depuis 1999), revue de la SIHFLES, nous n'avons trouvé qu'un résultat : Pinhas (2008) ;

- Dans la revue *LIDIL, Revue de linguistique et de didactique des langues*, ce mot-clé n'apparaît pas ;
- Dans la revue *Alsic, Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, ce mot-clé n'apparaît pas ;

En faisant de même sur le moteur de recherche de la *Base du GERFLINT*⁶, les résultats sont plus nombreux (Ljalikova, 2007 ; Münchow, 2009 ; Mureşan, 2008 ; Morin, E. 2008 ; Robalo-Cordeiro, 2018 ; Ourtirane Ramdane, 2008) puisqu'il s'agit d'une trentaine de revues et une poursuite de la recherche augmenterait les résultats mais ceux-ci restent proportionnellement infimes, puisque cette base contient plus de 5500 articles et documents dont une grande majorité en didactique du français.

L'extension vertigineuse du champ sémantique des définitions de « universalité » est sans doute trop dissuasive pour un enseignant-chercheur logiquement conscient des limites de sa démarche :

*[...] caractère de ce qui s'étend à tout, de ce qui embrasse tout ; caractère de ce qui s'étend à la terre entière, de ce qui est répandu partout ; caractère de ce qui s'étend à l'ensemble des hommes, de ce qui est commun à tous les hommes*⁷...

Cependant, les antonymes de l'adjectif *universel* ne sont guère séduisants : *Borné, individuel, paradoxal, particulier, partiel*⁸. Certes, le champ de l'universalité, comme celui de la pluridisciplinarité, est ambivalent, il peut être aussi idéal que miné. Les conceptions universelles étant très diverses, elles ont fait ou peuvent toujours faire des ravages :

[...] le seul appel à l'universalité n'est pas épargné par l'apparition des effets pervers : il y a d'une part un universalisme extensif ou hégémonique et, de l'autre part, on peut décrire un universalisme intensif qui est qualitatif, marqué par la revendication de l'égalité et la lutte contre la discrimination (Mişcoiu, Tăut, 2007, 139).

Avec plus de temps et d'espace, on se plairait à remonter aux *Déclarations universelles des droits de l'Homme* puis des *droits de la femme*,

⁶ <https://gerflint.fr/>

⁷ Cf. définition du *Centre national de ressources textuelles et lexicales* (CNRTL), CNRS :
Universalité : <https://www.cnrtl.fr/definition/universalit%C3%A9> ;
Universel : <https://www.cnrtl.fr/definition/universel>

⁸ CNRTL, antonymie de « *universel* » : <https://www.cnrtl.fr/antonymie/universel>

aux *Discours sur l'universalité de la langue française*⁹ et à l'art de jongler avec l'*universalité relative* et l'*universalité absolue* (Pinhas, 2008 : 2) mais le temps n'est-il pas venu d'intégrer la notion d'universalité en toute simplicité (donc en toute complexité) dans la formation fondamentale des apprenants en français à tous les stades de son évolution : élèves, lycéens, étudiants, futurs enseignants, formation continue ? Ce souhait fait partie des articles de ce numéro que nous allons passer en revue.

1. Enseignement du français et rénovation pédagogique en Algérie

Le premier volet du volume contient cinq recherches consacrées à des moyens de rénover les approches pédagogiques dans l'enseignement du français dans le primaire, le secondaire et les études universitaires en Algérie. Ces recherches en didactique du français langue étrangère ont une volonté manifeste de donner une priorité à la pédagogie en cours de français, ce qui est digne d'être relevé. Elles s'inscrivent dans le prolongement de la première partie du n° 30 (Lalilèche, Aubin, Coord.2022) de la revue *Synergies Algérie* intitulée *Du collège à l'université : le français et les langues en Algérie*.

Dans l'éducation primaire ou l'éducation « fondamentale », l'approche par compétences mais surtout les valeurs transmises aux élèves sont les axes autour desquels **Hidaya Djouder** construit son article, dans le cadre de la mise en place de la réforme pédagogique en Algérie. L'auteur analyse les contenus de trois nouveaux manuels de français de manière à déterminer les valeurs qui apparaissent dans ces ouvrages et à apporter des éléments de connaissance et de réflexion sur les programmes à l'école primaire en Algérie.

Habib Elmestari explore d'autres facteurs de renouvellement pédagogique tout aussi incontournables que l'éducation dans des valeurs universelles et humanistes : celui du recours à des notions stratégiques telles que le sens de la tâche, à des méthodes modernes telle que la classe inversée et à de nouveaux outils numériques tel que l'intelligence artificielle. C'est en menant une enquête auprès de professeurs de français

⁹ https://archives.ecole-alsacienne.org/CDI/pdf/1400/14076_RIVA.pdf

exerçant dans un lycée algérien que l'auteur recueille et analyse des données sur l'art et la manière de concevoir le lien entre les concepts anciens sans cesse renouvelés et les pratiques, d'aborder de nouvelles approches, d'organiser leurs cours. **Rafika Lebloub** poursuit ce parcours à travers la pensée enseignante mais en milieu universitaire. Sa recherche se centre sur les comportements lors de l'évaluation de l'écrit des étudiants lorsque celle-ci se matérialise par les annotations des professeurs. L'auteur oriente sa démarche vers la capacité de ces annotations d'avoir une influence sur l'amélioration effective de l'écriture de l'apprenant, contrairement aux remarques fréquentes qui ne portent que sur les erreurs linguistiques et orthographiques.

Restant dans le domaine de l'écrit, **Nawal Boudechiche** nous apporte un genre de recherches devenu essentiel pour les enseignants d'aujourd'hui en didactique de l'écrit : l'entraînement de nos étudiants au bon usage de l'intelligence artificielle (IA). Ainsi pose-t-elle la question centrale de savoir *s'il est possible d'acculturer les étudiants à un usage pertinent de l'intelligence artificielle en didactique de l'écrit*. Sans dévoiler, dans ce préambule, les premiers résultats obtenus, il est important de souligner que l'auteur, écartant d'emblée les comportements didactico-pédagogiques stériles face aux IA génératives, nous entraîne sur la voie de la construction d'une véritable *compétence en littératie numérique* dotée d'un solide cadre théorique et d'une pré-expérimentation tournée vers la transformation par l'étudiant du discours généré par une IA en discours de vulgarisation scientifique.

Mustapha Bourekhis et **Samira Merzouk** dressent un sombre tableau fondé sur la réalité du terrain de la situation du français en Algérie dont la politique linguistique se solde par un recul de la langue française et une absence de formation des enseignants. En se fondant sur ce diagnostic, sur l'observation et sur une enquête menée auprès d'une centaine d'enseignants, les auteurs proposent un *référentiel de compétences professionnelles pour l'enseignant universitaire de français*. Notons qu'ils rejoignent, sur certains points, le premier article de cette partie en s'inscrivant dans l'approche par compétences et surtout dans la défense de valeurs universelles pour l'éducation et la construction identitaire.

Ces cinq contributions mettent en exergue des problématiques qui sont au cœur de l'exercice professoral ; elles ne peuvent qu'éveiller l'attention du didacticien, du pédagogue, de l'auteur de manuels, du formateur, du professeur, du futur professeur, que ce soit en contexte éducatif algérien ou ailleurs puisque des politiques linguistiques qui ne facilitent pas l'accès à l'étude de la langue française dans leur système éducatif ou qui le fragilise s'appliquent dans bien d'autres pays.

2. Interculturalité et identité

Le deuxième volet rassemble une série d'articles qui se place à la croisée des chemins socioculturels, linguistiques, littéraires, historiques et didactiques mais aussi dans l'action de la construction identitaire.

C'est clairement l'orientation de **Salah Arrar** : cet auteur montre qu'à travers la littérature et précisément l'analyse du roman francophone *Les Vertueux* de Yasmina Khadra (2023), des liens étroits entre *langue, culture, identité et pédagogie* peuvent être tissés. Au-delà de la connaissance de cette œuvre et du *français algérien* notamment, l'article possède un versant méthodologique particulièrement intéressant qui comprend l'approche lexicoculturelle de Robert Galisson, combine littérature et didactique du français, montre la portée linguistique, lexico-sémantique et didactique de l'ouvrage.

C'est aussi dans une dynamique pluridisciplinaire que **Lamia Mecheri** analyse une série de jeux vidéo intitulée *Crédo des assassins* éditée par une entreprise française, *Ubisoft*. L'auteur a recours à la théorie géocritique afin de vérifier si ces jeux numériques et leurs personnages permettent d'introduire la notion d'interculturalité et s'ils remplissent une fonction éducative. La réponse est manifestement positive : le joueur devient un acteur plongé dans un *tourbillon interculturel vidéoludique infini* : Histoire universelle, langues, cultures, voyages, archéologie... Reste au lecteur de ce numéro, (futur) joueur peut-être, à découvrir comment ces objectifs sont atteints.

C'est un jeu bien réel mais extraordinaire dans lequel **Dalal Mesghouni** nous entraîne, celui du déguisement chez l'écrivaine Isabelle Eberhardt

(1877-1904). Avec la liberté que lui donnait à l'époque l'adoption de pseudonymes et de costumes masculins, c'est sa vie en tant qu'exploratrice (du désert en particulier) qui attire sans doute le plus l'attention, outre les nombreuses critiques dont elle a été l'objet. Grâce à une exploration des éditions des textes d'Isabelle Eberhardt, victime d'*artifices scripturaux*, à la comparaison de ses manuscrits et de ses textes retouchés, Dalal Mesghouni contribue à une meilleure connaissance de sa vie et une sorte de réhabilitation de son œuvre.

3. Analyse du discours, lexicographie et traduction

Le troisième et dernier volet de ce numéro est consacré à trois disciplines très proches : l'analyse du discours, la lexicographie et la traduction dans deux de ses branches bien différentes mais qui sont certainement amenées à œuvrer de concert : la traduction automatique et la traduction littéraire.

Aouda Mazot et **Fatima Zohra Harig-Benmostefa** puisent leur corpus dans les discours sur les relations franco-algériennes qui ont animé la presse écrite algérienne en 2021-2022. À la recherche d'*indices linguistiques qui dévoilent une polémique au sein du discours journalistique*, elles analysent comment un discours présidentiel français s'est « traduit » dans le journal d'expression française *Le Quotidien d'Oran*. Après avoir exposé leur cadre théorique et leur démarche analytique et qualitative, elles se centrent sur la façon dont discours polémique et discours médiatique s'enrichissent voire entretenir une relation d'interdépendance. L'analyse est particulièrement éclairante pour traiter objectivement les discours médiatiques de notre époque.

Loin de cette agitation, les recherches de **Sami Mabrak** se déroulent dans l'harmonie lexicographique entre le français et l'arabe puisqu'il s'agit de l'étude *des noms propres et des noms communs français empruntés à l'arabe* et de l'art et la manière de la langue française d'intégrer les mots arabes, comme la création de formes dérivées. L'auteur s'appuie sur plusieurs dictionnaires de la langue française mais principalement sur le

Dictionnaire Historique de la langue française dirigé par Alain Rey et paru en 2010.

Sassane Ali évolue également dans la correspondance du français et de l'arabe mais sur la difficulté particulière de la traduction des expressions figées et la problématique des performances des traducteurs automatiques sur ce point. Après une reconstitution historique depuis leur naissance dans les années 50 jusqu'aux intelligences artificielles, l'auteur nous donne les résultats d'une étude comparative de la traduction d'un corpus d'expressions figées par deux systèmes : *Google Translate* et *Microsoft Traduction*, afin de déterminer leurs performances et le moment où la traduction et la vérification humaines s'avèrent nécessaires. Ici aussi, l'auteur souligne le caractère pluridisciplinaire du sujet traité, les expressions figées concernant la linguistique mais aussi la didactique de l'interculturel, la littérature, la traductologie, etc. Il rappelle d'ailleurs les relations difficiles entre linguistes et traducteurs dont la croisade de G. Mounin pour mettre fin à ce paradoxe.

Si l'intervention humaine est indispensable dans la traduction des expressions figées et des expressions idiomatiques, la traduction littéraire est une spécialité dans laquelle cette touche humaine est fondamentale. C'est d'autant plus vrai à travers l'application de la « théorie interprétative » ou de la « théorie du sens » à la traduction littéraire. L'article de **Yasmine Bouhalla** contribuera certainement à rassurer les traducteurs dans leur avenir professionnel face aux intelligences traductrices artificielles. Rappelant les fondements de la théorie interprétative, approfondissant ses rapports avec la traduction littéraire, l'auteur évalue la pertinence de l'application de cette théorie en analysant une série d'exemples précis tirés du roman en français originale *Ce que le jour doit à la nuit* de Yasmina Khadra, traduit en arabe par Mohamed Sari.

En définitive, cette troisième partie met en scène les liens que les chercheurs en linguistique, traductologie et littérature doivent tisser sans interruption et plus que jamais face aux développements très rapides des technologies numériques et logiciels d'intelligence artificielle.

Pour clore brièvement cette introduction au 32^e numéro de *Synergies Algérie* qui nous aura permis d'attirer l'attention sur deux plaques

tournantes de la Complexité et de notre galaxie, la *Pluridisciplinarité* et l'*Universalité*, nous tenons à remercier les auteurs pour ce nouvel apport de la recherche francophone algérienne et pour la richesse de leur contribution.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. 2010. « La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers ». *Synergies Brésil*, n° spécial 2, p. 145- 155. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Bresil_special2/abdallah_pretceille.pdf [consulté le 30 novembre 2024].

Aouadi, S., Cortès, J. 2010. « Synergies Algérie : Un essai magnifiquement transformé ». *Synergies monde méditerranéen*, n° 1, p. 121- 124. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/MondeMed1/synergies_algerie.pdf [consulté le 30 novembre 2024].

Aubin, S. 1996. *La didactique de la musique du français : sa légitimité, son interdisciplinarité*. Thèse de doctorat, Université de Rouen ; 1997. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Cortès, J. 2010. « Éloge du désordre et du mouvement pour comprendre le phénomène GERFLINT ». *Synergies monde méditerranéen*, n° 1, *Identités méditerranéennes et Francophonie*, Jacques Cortès et Jacques Demorgon (coord.), p. 13-18. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/MondeMed1/cortes1.pdf> [consulté le 30 novembre 2024].

Lalilèche, N., Aubin, S. (Coord.) 2022. *Enseignements, interculturalité, dialogisme*. *Synergies Algérie*, n° 30. [En ligne] : <https://gerflint.fr/synergies-algerie/103-pages-synergies/291-synergies-algerie-30> [consulté le 10 novembre 2024].

Lambert, F., Schalchli, G. (Dir.) 2024. *Linguistique et interdisciplinarité* [En ligne] : <https://journals.openedition.org/essais/12919> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/essais.12919> [consulté le 30 novembre 2024].

Lambert, F. 2024. « Présentation : la linguistique se prête-t-elle à l'interdisciplinarité ? ». *Essais. Revue interdisciplinaire d'Humanités*, n° 21, *Linguistique et interdisciplinarité*, Frédéric Lambert et Gauvain Schalchli (Dir.). [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/essais/12928> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/essais.12928> [consulté le 30 novembre 2024].

Ljalikova, A. 2007. « Les valeurs universelles entre l'Individu et la Société : Analyse de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme ». *Synergies pays riverains de la Baltique*, n° 4, p. 175- 187. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Baltique4/aleksandra.pdf> [consulté le 30 novembre 2024].

Mişcoiu, S., Tăut, V-C. 2007. « La francophonie comme politique des espaces linguistiques ». *Synergies Roumanie*, n° 2, p. 137- 142. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Roumanie2/miscoiu.pdf> [consulté le 30 novembre 2024].

Morin, E. 2008. « Francité et Universalité ». *Synergies Monde*, n° 5, p.165-170. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Monde5/morin.pdf> [consulté le 30 novembre 2024].

Münchow, von P. 2009. « Entre valeurs universelles et centration sur le sujet : comparaison de manuels de lecture français et allemands ». *Synergies pays riverains de*

la Baltique, n° 6, p. 125- 134. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Baltique6/von_munchow.pdf [consulté le 30 novembre 2024].

Mureșan, V. 2008. « L'Occident : entre non-identité et universalité ». *Synergies Roumanie*, n° 3, p. 197-204. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Roumanie3/vlad.pdf> [consulté le 30 novembre 2024].

Ourtirane Ramdane, S. 2008. « Le Mythe chez Amin Maalouf : de l'universalité au signifiant ». *Synergies Algérie*, n° 3, p. 47- 52. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Algérie3/ourtirane.pdf> [consulté le 30 novembre 2024].

Pinhas, L. 2008. « La francophonie, le français, son génie et son déclin », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 40/41. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/101> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.101>

Robalo-Cordeiro, C. 2018. « Bref propos sur le rapport entre Lusophonie et Francophonie ». *Synergies Portugal*, n° 6, p. 15- 21. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Portugal6/robalo_cordeiro.pdf [consulté le 30 novembre 2024].



© *Synergies Algérie*, n° 32, Année 2024.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42690100x>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-algerie>





**Enseignement du français
et rénovation pédagogique en Algérie**





Quelle éducation pour l'enseignement primaire en Algérie ?

Hidaya Djouder

Université Bdji Mokhtar, Annaba, Algérie

djouderhidaya@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-5508-2804>

Reçu le 21-01-2024 / Évalué le 15-03-2024 / Accepté le 10-04-2024

Résumé

L'école primaire constitue le lieu d'apprentissage des savoirs fondamentaux. L'Algérie tente, depuis sa dernière réforme pédagogique, d'adopter une approche centrée sur les compétences de l'élève. Ce qui fait l'objet de cet article est l'éducation fondamentale proclamée dans les nouveaux programmes dans le cadre de l'enseignement du français. Quelles sont les compétences à développer dans la classe de langue dite étrangère ? Ainsi, une analyse des documents d'accompagnement de l'enseignement primaire et des manuels scolaires proposés aux élèves est présentée dans le but de comprendre les principes fondateurs de l'éducation algérienne et leur correspondance avec les contenus d'apprentissage.

Mots-clés : éducation, approche par compétence, valeurs, identité, relation

أي نوع من التعليم للمرحلة الابتدائية في الجزائر؟

ملخص

المدرسة الابتدائية هي المكان المناسب لتعلم المعرفة الأساسية. منذ الإصلاح التعليمي الأخير، حاولت الجزائر اعتماد نهج يركز على مهارات الطلاب. إن موضوع هذا المقال هو التعليم الأساسي المعلن في البرامج الجديدة كجزء من تدريس اللغة الفرنسية. ما هي المهارات التي ينبغي تطويرها في ما يسمى بفصل اللغة الأجنبية؟ ومن ثم، يتم عرض تحليل للوثائق الداعمة للتعليم الابتدائي والكتب المدرسية المقدمة للطلاب بهدف فهم المبادئ التأسيسية للتعليم الجزائري وتوافقها مع محتوى التعلم.

الكلمات المفتاحية : التعليم، مدخل الكفاءة، القيم، الهوية، العلاقة

What Kind of Education for Primary Schooling in Algeria?

Abstract

Primary school is the place for learning fundamental knowledge. Since its last educational reform, Algeria has attempted to adopt an approach centered on student skills. What is the subject of this article is the fundamental education proclaimed in the new programs as part of the teaching of French. What skills should be developed in the so-called foreign language class? Thus, an analysis of the supporting documents for primary education and the textbooks offered to students is presented with the aim of

understanding the founding principles of Algerian education and their correspondence with the learning content.

Keywords: education, skills approach, values, identity, relationship

Introduction

Trois grandes périodes marquent le système éducatif algérien et son évolution et ce depuis 1962, date de l'indépendance de l'Algérie. D'abord, une politique de récupération du système colonial. Ensuite, des réformes pour confirmer le pouvoir national. Enfin, une politique de gestion des flux. La loi d'Orientation sur l'Éducation Nationale de 2008 précise que le système éducatif algérien, pris en charge par le Ministère de l'Éducation Nationale, est divisé en trois niveaux : le préparatoire (non obligatoire), le fondamental (qui regroupe l'enseignement primaire et l'enseignement moyen) et le secondaire. L'enseignement primaire, qui vise le développement de compétences de base, est organisé à son tour en palier d'éveil et d'initiation (2 ans), palier d'approfondissement (2 ans) et palier de maîtrise (1 an). Nos questionnements pour le présent travail concernent d'une part, la typologie des compétences de base à développer chez le jeune apprenant de langue et, d'autre part, les valeurs à lui transmettre à travers les thématiques exposées dans les manuels scolaires de français (3^e, 4^e et 5^e années primaire). En effet, la notion de valeur est présente dans les documents d'enseignement et jugée indispensable dans la formation de la personnalité. Quelles sont les principales valeurs véhiculées dans la classe de langue à l'école algérienne ? L'objet de notre réflexion est de situer l'éducation fondamentale en Algérie par rapport aux évolutions éducatives exprimées dans des organismes internationaux.

1. L'approche par les compétences

Depuis la réforme pédagogique (2002-2003), qui a pour but d'articuler les programmes scolaires aux besoins de la société, le système éducatif algérien adopte une approche dite centrée sur l'élève et ses apprentissages, à savoir l'approche par les compétences (APC). La présente approche se situe en rupture avec les principes d'une certaine pédagogie

centrée sur l'enseignant et les objectifs d'enseignement (la PPO), ce qui a donné lieu à l'élaboration de nouveaux programmes axés sur différentes compétences.

Ayant pour paradigme le socio/constructivisme (fondement de l'approche communicative), qui vise « le développement chez l'élève de compétences transférables dans différents contextes », l'APC se fonde sur trois concepts clés : contexte, curriculum et compétence. Le premier concept est en rapport avec les « situations éducatives variées à l'intérieur desquelles les élèves construisent leur savoir » en contexte. Le deuxième, se différenciant du programme d'études (qui a pour intérêt ce que l'enseignant devra faire pour obtenir les résultats de l'éducation), exprime des « finalités du système éducatif par référence à ce qui sera attendu des apprenants ». Le curriculum englobe les supports pédagogiques, les pratiques des enseignants, les cadres organisationnels et sociaux de déroulement de l'apprentissage, les procédures d'évaluation. (Benamar, 2009 ; Hassani, 2013).

Enfin, le dernier concept concerne la compétence, un terme qui désigne « [...] un ensemble de savoir, savoir-faire et savoir-être qui permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité » (D'Hainaut, 1988 : 472). La compétence permet à l'apprenant de résoudre efficacement une situation problème, une tâche complexe en mobilisant des comportements d'ordre affectif, cognitif et psychomoteur. Dans l'APC, on distingue trois types de compétences : compétence transversale, compétence disciplinaire et compétence terminale.

La notion de compétences transversales, d'après Xavier Roegiers (2006), trouve sa source dans des travaux effectués par de grands organismes internationaux tels que l'UNESCO, l'UNICEF, l'OIF qui se soucient du développement d'un ensemble de compétences liées à la citoyenneté. Ce qui veut dire, en contexte éducatif, réaliser des économies en intégrant une dimension de transversalité entre les disciplines. Les compétences disciplinaires, toujours selon le même auteur, sont relatives aux activités scolaires et aux ressources ponctuelles à installer chez l'élève. Elles sont choisies en fonction des compétences terminales et couvrent l'ensemble des ressources nécessaires pour développer ces dernières.

Si les compétences disciplinaires sont de l'ordre des moyens, les compétences terminales, elles, sont de l'ordre des fins puisque ce sont elles qui donnent sens et profondeur à ces premières. La compétence terminale combine le concret et le complexe qui consiste à articuler en contexte un ensemble d'éléments entre eux. Afin de ne pas perdre leur caractère complexe (et non compliqué), les compétences terminales ne doivent pas dépasser deux ou trois compétences à viser par année (Roegiers, 2006).

Les compétences terminales annuelles visées dans l'enseignement primaire correspondent à la compréhension et à la production des énoncés oraux et écrits, en s'appuyant sur l'intonation et le non verbal, notamment pour la classe de 3AP. En ce qui concerne la 4AP, les apprentissages se font dans des situations d'échange d'actes de parole simples étudiés en classe. La mise en œuvre d'actes de parole qui tiennent compte des contraintes de la situation de communication commence à partir de la 5AP (Commission Nationale des Programmes, Direction de l'enseignement fondamental, 2016).

Pour ce qui est du profil de sortie de la fin de l'enseignement fondamental, la Commission Nationale des Programmes (CNP) détermine une compétence globale, censée être acquise dans une démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales. Après avoir appris à communiquer à l'oral et à l'écrit dans des situations scolaires et de la vie courante (cycle primaire), l'élève sera capable de comprendre et de produire à l'oral et à l'écrit des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs (cycle moyen) dans des situations de communication variées.

Malgré la réforme en profondeur des programmes scolaires, le changement des pratiques enseignantes n'a pas été observé. Hassani (2013) explique cela, suite à une enquête réalisée auprès d'enseignants du secondaire, par le fait que l'ensemble des enseignants semble ne pas connaître suffisamment la nouvelle démarche pédagogique proposée par le système éducatif. Il est également possible que cela soit lié à une volonté accélérée d'introduire l'APC dans les classes algériennes, observée à travers « une abondance et une vitesse de production impressionnantes », selon

les termes de Roegiers (2006 : 53), au détriment de la qualité de la formation.

En ce qui concerne le premier cycle scolaire, notre expérience en tant qu'enseignante de français à l'école primaire et les rencontres pédagogiques que nous avons suivies avec les formateurs et les collègues enseignants nous permettent de confirmer les manquements touchant la formation à l'APC. Une pédagogie qui incite à mettre en œuvre un processus complexe pour le développement de compétences indispensables à la vie sociale. L'enseignement au primaire est plus focalisé sur les objectifs spécifiques que sur les interactions entre les apprentissages. De plus, la formation des enseignants à la transversalité de compétences fait défaut.

Dans un but d'amélioration, des nouveaux programmes qui s'inscrivent dans la même lignée pédagogique sont introduits, d'abord dans les petites classes (1^{re} et 2^e AP) à partir de 2016/2017, puis dans les autres classes. Le lancement de ces nouveaux programmes a été précédé par la formation des enseignants et des inspecteurs et ce depuis 2015, une formation qui s'est étalée sur plusieurs phases.

La révision des programmes de première génération (élaborés dans la précipitation et l'urgence) par la Commission Nationale des Programmes (CNP) vient en réponse, d'une part, à la loi d'orientation de 2008 et, d'autre part, à un constat d'échec et des déperditions scolaires observées par la commission consultative installée depuis 2002. Ce qui a donné lieu aux programmes de deuxième génération qui devraient contribuer au façonnement du modèle citoyen de demain par la prise en compte des fondements et des valeurs du pays. (Ghetta, 2016).

Notion liée au savoir-être et aux attitudes des apprenants, la valeur renvoie dans le document d'accompagnement de l'enseignement primaire au « domaine de la formation de la personnalité », un domaine subdivisé en quatre plans : l'identité ; la conscience nationale ; la citoyenneté ; l'ouverture sur le monde. En ce qui concerne ce dernier plan, les concepteurs des programmes précisent :

Tout en ayant conscience de son identité, socle de sa personnalité, l'élève est en mesure de prendre de l'intérêt à connaître les autres civilisations, de percevoir les ressemblances et les différences entre les cultures pour s'ouvrir sur les civilisations du monde et respecter l'altérité (CNP, 2016 : 4).

Les valeurs à prendre en charge dans l'enseignement du français concernent « les valeurs identitaires, intellectuelles et esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles ». À travers différentes thématiques, l'apprenant est censé s'approprier les principes de l'Algérianité, fondés sur le triptyque : arabité-islamité-amazighité, découvrir d'autres cultures différentes de la sienne et accepter la diversité, exprimer le refus vis-à-vis du racisme et des formes de violence (CNP, 2016 : 4).

Cela dit, l'enseignement fondamental au premier cycle doit inciter au développement des valeurs nationales et universelles. D'abord, par la prise de conscience de l'identité culturelle de l'apprenant, ensuite, par la connaissance d'autres cultures au moyen d'une perception comparative, afin d'avoir des attitudes d'ouverture et de respect de l'altérité. Ce qui laisse entendre qu'une approche culturelle basée sur la connaissance et la comparaison des cultures est visée dans ces nouveaux programmes de français. Cette approche culturelle que les concepteurs des programmes de deuxième génération proclament ne peut avoir lieu qu'après une prise de conscience suffisante de son identité nationale et culturelle. Notre réflexion s'interroge sur cette succession de prise de conscience, d'abord de soi, ensuite de l'autre. Est-il possible de prendre conscience de son identité sans recourir à l'altérité ? La construction de l'identité se fait-elle dans l'absolu ?

L'introduction d'une approche *interculturelle* dans la classe de langue en Algérie continue donc à poser problème (Khebas, dans Demorgon, 2010 ; Kanoua, 2008 ; Boudjadi, 2012 ; Dridi, 2017) même après le dernier remaniement des programmes. Rappelons que cette approche, contrairement à l'approche culturelle, est basée sur l'interaction et l'interrelation entre les cultures différentes et pas simplement la connaissance de la culture de l'autre, ce qui pourrait être perçu comme un risque de déculturation et/ou une entrave à la prise de conscience identitaire.

En somme, la réforme pédagogique (2002-2003) et son réajustement (2016) contribuent au développement de compétences disciplinaires, transversales et terminales, ainsi qu'au façonnement du modèle citoyen prédisposé à agir éthiquement dans sa société et dans d'autres sociétés. Il s'agit donc d'une éducation civique et citoyenne, basée sur la conscience nationale, et par la suite universelle. Une conscience commandée par des

valeurs, qu'il faut instaurer au sein de la classe par l'adoption d'une approche globale.

2. Les valeurs fondamentales

Le terme de valeur est souvent associé aux notions telles que morale, éthique, capital, mérite, qui expriment ce qui est élevé, supérieur, voire primordial. Un concept quotidien *saturé de sens* selon Vygotski (1935, dans Kéradek, Testenoire, 2016) et utilisé pour détourner des significations scientifiques car jugé abstrait et difficile à saisir. En sociologie, les valeurs désignent des idéaux collectifs qui sont susceptibles d'orienter les actions individuelles et ont une influence sur le réel.

La notion de valeur est définie dans *Prolégomènes à l'axiologie* (Arnaud, 2015) comme une formulation de deux intuitions liées. D'après l'auteur, la première de ces intuitions est en rapport avec une hiérarchie universelle qui détermine les comportements et leur valeur par rapport à d'autres. La seconde intuition, à caractère subjectif, se rapporte à certaines choses qui seraient, toujours selon Arnaud, dignes d'amour.

En didactique de la valeur, Kéradek et Testenoire (2016) distinguent quatre obstacles principaux liés à la didactisation du concept de valeur, à savoir : le passage du sens à la signification, la polysémie, l'abstraction, la confusion avec des concepts annexes.

La notion de valeur est introduite dans les nouveaux programmes scolaires, précisément dans le document d'accompagnement. Les valeurs sont véhiculées à travers des thématiques et des activités diverses présentées dans le manuel de l'élève. De quelles valeurs s'agit-il pour l'enseignement primaire ?

3. Les valeurs dans trois nouveaux manuels de français

Le manuel, comme son nom l'indique, est destiné à être toujours « en main ». C'est l'accompagnateur de l'élève qui lui sert d'outil de travail individuel ou collectif. C'est également un document d'appui pour l'enseignant dans la préparation de ses cours. L'enseignant a, bien entendu,

la latitude de proposer d'autres contenus que ceux qui existent dans le manuel scolaire, sans toutefois perdre de vue les thématiques proposées et les objectifs d'apprentissages dictés.

En regardant de près les manuels de français, nous remarquons que les valeurs visées ne sont mentionnées ni au début, ni à la fin du livre. Les tableaux des contenus contiennent les projets, les séquences, les activités linguistiques (lexique, conjugaison, grammaire, orthographe), les ressources et les tâches (colonne dans laquelle se trouvent les actes de paroles).

Dans ce qui suit, nous allons, dans un premier temps, présenter les différents projets, séquences ainsi que les tâches qui figurent dans les trois nouveaux manuels de français (3, 4 et 5AP). Pour essayer, dans un second temps, de dégager des thématiques et grandes idées que véhiculent ces manuels destinés à l'enseignement primaire.

Projet 1 <i>Vive l'école !</i>	Projet 2 <i>En famille !</i>	Projet 3 <i>Tu connais les animaux ?</i>	Projet 4 <i>À la campagne !</i>
Séquence 1 <i>Bonjour ! Au revoir !</i> Tâche 1 <i>Je fabrique mon badge avec ma photo et l'initiale de mon prénom</i>	Séquence 1 <i>Nous sommes une famille</i> Tâche 1 <i>Je présente ma chambre à mes camarades</i>	Séquence 1 <i>À la ferme</i> Tâche 1 <i>Nous fabriquons l'imagier des animaux de la ferme</i>	Séquence 1 <i>Je vais à la campagne</i> Tâche 1 <i>Nous fabriquons l'imagier des feuilles des arbres et des plantes cueillies dans la campagne</i>
Séquence 2 <i>Je m'appelle Nadir</i> Tâche 2 <i>Je fabrique mon badge avec ma photo et mon prénom</i>	Séquence 2 <i>Qu'est-ce que tu veux manger ?</i> Tâche 2 <i>Je présente ma famille</i>	Séquence 2 <i>Où est mon chien ?</i> Tâche 2 <i>Nous fabriquons l'imagier des animaux domestiques</i>	Séquence 2 <i>Nous planterons des arbres</i> Tâche 2 <i>Nous dessinons une affiche pour annoncer le jour de la plantation des arbres dans le jardin de l'école</i>
Séquence 3 <i>J'aime l'école</i> Tâche 3 <i>Je fabrique l'album de notre classe</i>	Séquence 3 <i>Tu as quel âge ?</i> Tâche 3 <i>Je dessine l'arbre de ma famille</i>	Séquence 3 <i>Qu'est-ce que tu fais ?</i> Tâche 3 <i>Nous fabriquons l'abécédaire des animaux</i>	Séquence 3 <i>Quelle belle journée à la campagne ?</i> Tâche 3 <i>Nous fabriquons l'imagier des fruits</i>

Tableau 1 : Présentation rapide du manuel de 3AP

Comme nous pouvons le voir à partir des intitulés des projets destinés à la classe de 3AP, il est clair que les environnements d'apprentissages visés

concernent l'environnement scolaire, l'environnement familial et l'environnement naturel.

Les salutations et prise de congé, les présentations, parler de ses activités scolaires, sont les situations présentées au projet 1 à partir desquelles l'apprenant est amené à reproduire les actes de parole et à identifier les sons visés.

Le deuxième projet remet l'apprenant dans son espace familial. Les images présentées montrent une famille réunie dans le salon et dans la cuisine de leur maison. C'est une famille ordinaire composée des grands-parents, des parents et des enfants. Dans une situation d'apprentissage des connecteurs, les images montrent un père dans la cuisine en train de préparer de la compote, suggérant le rôle du père et sa participation aux tâches familiales.

Les deux derniers projets abordent les thèmes des animaux, des plantes et des transports, des situations relatives au contexte familial ou au contexte scolaire. Par exemple, découvrir la ferme d'*Oncle Slimane*, partir en famille à la campagne, planter des arbres dans le jardin de l'école à l'occasion de la journée de l'arbre le 21 mars.

L'élève de 3AP s'initie donc à la langue française à partir de situations qui lui sont familières. Les espaces et les personnages présentés dans le manuel se rapprochent de ceux du quotidien de l'apprenant. Ainsi, ce dernier ne ressent pas un dépaysement en apprenant une langue étrangère. La langue change, mais l'environnement culturel reste le même.

Projet1 <i>C'est notre quartier !</i>	Projet 2 <i>C'est la fête !</i>	Projet 3 <i>À la mer !</i>
Séquence 1 <i>Tu habites où ?</i> Tâche1 <i>Le présentoir des maisons</i> Séquence 2 <i>Je vais chez Madjid</i> Tâche 2 <i>L'imagier de notre quartier</i> Séquence 3 <i>Au magasin</i> Tâche 3 <i>Fabriquons l'imagier du quartier de nos rêves !</i>	Séquence 1 <i>Bonne année !</i> Tâche 1 <i>Dessignons des cartes de vœux</i> Séquence 2 <i>Aujourd'hui, c'est l'Aïd</i> Tâche 2 <i>Fabriquons le décor de la fête !</i> Séquence 3 <i>Joyeux anniversaire !</i> Tâche 3 <i>Fêtons l'anniversaire des élèves de notre classe !</i>	Séquence 1 <i>Tu connais l'aventure de la petite goutte d'eau ?</i> Tâche 1 <i>Nous racontons, puis nous dessinons nos histoires</i> Séquence 2 <i>À la piscine</i> Tâche 2 <i>Jouez la saynète !</i> Séquence 3 <i>Que s'est-il passé ?</i> Tâche 3 <i>Nous fabriquons le présentoir des dessins de nos histoires</i>

Tableau 2 : Présentation rapide du manuel de 4AP

À partir des prénoms courants (*Madjid, Yacine*) ; des images de lieux familiers comme le quartier, le magasin, la mosquée ; des fêtes nationales telle que la fête de l'indépendance ou des fêtes religieuses comme le *Mouloud* et *Aïd El Fitr*, l'apprenant est replongé dans son espace social de référence. Les situations qui lui sont proposées renvoient donc à son environnement familial et à des situations de proximité.

Des éléments culturels présents dans le manuel tels que *la fête du nouvel an amazigh*, le prénom *Massinissa*, un extrait de texte : « manger du couscous et des figues sèches », représentent la culture berbère. Il s'agit de la culture ancestrale de l'Algérie. À travers son manuel, l'apprenant est amené à découvrir différentes coutumes et traditions que comprend son pays, dans le but de s'ouvrir à la diversité culturelle et linguistique du pays.

Dans la tâche 1 du projet 2 du manuel de 4AP, une image montre la présence de trois langues : la langue de scolarisation (langue arabe), la deuxième langue officielle (le tamazight), dans une transcription latine, aux côtés du français (langue à apprendre). La langue prédominante sur l'image en question en termes de trace et de mots est manifestement la langue française. Ainsi, une volonté plurilingue est véhiculée dans la conception de ce manuel où il est question de la thématique de la fête. Servant de modèle, les cartes de vœux présentées dans la tâche expriment des vœux dans différentes langues disposées de manière interactionnelle. Les activités du livre de l'élève laissent donc apparaître des idées de joie, de partage, de relation familiale et amicale, associées à celles d'ouverture à la différence linguistique.

Projet1 <i>Au zoo !</i>	Projet 2 <i>C'est un lieu exceptionnel !</i>	Projet 3 <i>Qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle ?</i>	Projet 4 <i>Protégeons la nature !</i>
Séquence 1 <i>Pauvre petite gazelle !</i> Tâche1 <i>Nous écrivons des devinettes pour décrire un animal</i>	Séquence 1 <i>Nous allons au musée</i> Tâche 1 <i>Choisissez un musée... proposez le programme de la visite</i>	Séquence 1 <i>Quand je serai grand</i> Tâche 1 <i>Nous dessinons et présentons nos métiers préférés</i>	Séquence 1 <i>Pourquoi notre terre est-elle en danger ?</i> Tâche 1 <i>Fabriquer une affiche avec des conseils et des dessins pour protéger la terre</i>
Séquence 2 <i>C'est un vrai fennec ?</i> Tâche 2 <i>Nous fabriquons un poster pour décrire un animal sauvage</i>	Séquence 2 <i>J'aime voyager en famille</i> Tâche 2 <i>Nous réalisons un carnet de voyage pour raconter la visite d'un lieu exceptionnel</i>	Séquence 2 <i>C'est une inondation</i> Tâche 2 <i>Nous allons fabriquer un panneau de dessins, de photos et de textes pour expliquer une catastrophe naturelle</i>	Séquence 2 <i>Ne gaspillons pas l'eau !</i> Tâche 2 <i>Fabriquer une affiche de conseils pour protéger la nature</i>

Tableau 3 : Présentation rapide du manuel de 5AP

À partir des thèmes sur les animaux, les catastrophes naturelles et la protection de l'environnement abordés dans ce contenu ; il est évident qu'une incitation à une conscience environnementale, voire écologique est visée dans ce manuel. Au projet 4, des images manifestent des déchets causés par l'homme, d'autres affichent des gens qui nettoient les rues. La page de présentation du dernier projet (p.79) met en œuvre une image significative qui montre une planète remplie d'eau entre les mains d'une personne. Autrement dit, notre planète est entre vos mains.

Le fennec, ou renard des sables, est le symbole national de l'Algérie. Cet animal symbolique du pays apparaît dans ce manuel de 5AP aux côtés d'autres animaux. Des textes et des images présentent des personnages, des lieux et des villes relatives à l'Algérie, tels que le joueur de l'équipe nationale *Riyad Mahrez*, les Touaregs, le Musée National Cirta de Constantine, les villes de Sétif, de Taghit, etc.

Nous retrouvons également le thème de la famille au projet 2, S1 dans le texte *Une famille d'artistes*, ainsi que dans la S2 du même projet *J'aime voyager en famille*. Le contenu fait toujours référence à une famille ordinaire composée du père, de la mère, des enfants, où l'on voit une famille heureuse qui voyage dans son pays.

Par ailleurs, le projet 3 présente en image quelques personnages internationaux tels que le comédien anglais *Mr Bean*, l'acteur américain *Daniel Radcliffe* (l'acteur qui a incarné Harry Potter) pour aborder le thème des métiers. La présence de personnages internationaux et de différentes couleurs de peau et de cheveux, laisse entendre une intention d'ouverture à la différence culturelle dans le monde.

Au projet 1 (S2), une image montre un enfant en situation de handicap. L'image est accompagnée d'un texte de présentation du personnage, dans lequel, *Sofiane* (l'enfant en question) parle de ses photos de vacances et comment il est ravi de les montrer à ses amis. Nous comprenons, à travers cela, qu'il est question de la relation avec les personnes en situation de handicap. Et nous déduisons, ainsi, une prévention à la discrimination liée au handicap.

Nous récapitulons les principaux thèmes dégagés des manuels de français du primaire ainsi :

3AP	4AP	5AP
l'école la famille les animaux l'environnement les transports	le quartier la fête la famille l'eau les animaux	les animaux le voyage le sport l'environnement la famille

4. Valeurs véhiculées

Nous pouvons de la sorte dégager les principales valeurs véhiculées dans ces manuels de français. Nous précisons que cela est fait par rapport au niveau d'importance des éléments thématiques, observés dans leur fréquence et leur répétition.

4.1. Les valeurs nationales

- l'emblème national ;
- les lieux et les paysages du pays ;
- les espaces culturels ;
- l'alimentation traditionnelle ;
- les fêtes nationales et religieuses ;
- les personnalités algériennes ;
- la faune et la flore d'Algérie ;
- les langues nationales.

À partir de cet ensemble d'objets, espaces et emblème relatifs à l'Algérie, il est clair que les valeurs portées concernent directement l'identité nationale. La présence des trois couleurs du drapeau algérien (rouge, blanc, vert) dans tous les manuels analysés, ainsi que certains animaux et plantes typiques du pays sous-entendent la valeur symbolique. Les lieux et les paysages, les monuments et les espaces culturels, renvoient aux valeurs patrimoniales et naturelles. Les valeurs culinaires et traditionnelles sont véhiculées à partir des différents plats traditionnellement cuisinés dans les événements nationaux. La valeur religieuse est explicitement transmise dans les activités abordant le thème des fêtes musulmanes. Pour ce qui est des personnalités algériennes, nous les rapprochons à la valeur de la réussite qui représente la fierté du pays. Enfin, l'interaction des langues nationales dans un même ensemble (dans la

tâche finale) tente d'éveiller à la valeur plurilingue et interculturelle intranationale.

4.2. Les valeurs universelles

- la politesse et le respect ;
- la propreté ;
- la relation familiale ;
- la relation amicale ;
- la préservation de l'environnement ;
- l'ouverture.

Tout bien considéré, les différentes thématiques proposées dans les manuels scolaires de l'enseignement primaire se rapportent principalement aux principes de l'Algérianité comme le recommande la CNP (2016), qui sont, rappelons-nous : arabité-islamité-amazighité. Les idées de solidarité, de partage, de relation familiale et amicale, de plaisir, d'ouverture correspondent aux valeurs universelles, également visées par la CNP. L'appropriation des valeurs universelles se fait principalement à travers des thématiques relatives au contexte social de l'apprenant.

La société algérienne est présentée comme une société plurilingue avec une diversité culturelle (arabe et berbère) et des couleurs de peau différentes, ce qui renvoie à ce que Jodelet (2005) appelle *l'altérité du dedans*. Cette dernière concerne toutes les distinctions à l'intérieur d'un même ensemble social ou culturel, une altérité qu'elle distingue de *l'altérité du dehors*, à caractère lointain voire exotique, et qui renvoie aux pays, peuples et groupes situés dans un espace et/ou un temps distant.

Toutefois, derrière cette allusion à la différence endogène, il y a un effet d'assimilation dans la perception de l'identité, un effet que Lipiansky (1996, 1999) explique dans la perception de l'étranger par l'accentuation des ressemblances entre les individus appartenant à la même nationalité. Ce que nous voulons exprimer par ce processus d'assimilation, c'est que l'idée de la différence est représentée de manière factice et non factuelle. En effet, les contenus manifestent des représentations stéréotypées fondées sur des valeurs symboliques communes qui ne renvoient pas pour autant à la réalité.

Nous remarquons cela, notamment, dans les activités abordant le thème de la famille où on voit une famille idéale avec la présence de tous les membres même le grand-père et la grand-mère, et sont souvent placés dans leur milieu habituel. On remarque une intention de traiter le rapport à la famille au moyen de l'idéalisation de la relation. La famille recomposée, la monoparentalité, l'adoption qui existent dans la société algérienne sont écartées de la vision constitutive de la famille algérienne, sans doute parce qu'elles ne représentent pas les valeurs dites communes.

Nous empruntons à Todorov dans sa « Conquête de l'Amérique » (1982), deux axes relatifs aux relations à autrui pour tenter d'expliquer l'idéalisation de la relation familiale affichée dans les manuels scolaires. Le premier axe est d'ordre axiologique (du jugement de valeur), ce qui ne représente pas le cas général est considéré comme inférieur, mauvais. En d'autres termes, *une famille pas comme les autres* est jugée comme inférieure et n'a pas lieu d'exister dans les contenus d'apprentissage. Le second axe relève de l'épistémique qui se rapporte à la neutralité ou à l'indifférence, voire à l'ignorance du différent. L'apprenant représentant un cas particulier pourrait donc se voir rejeté, voire ignoré par l'ensemble.

L'éducation à laquelle nous réfléchissons se rapproche d'une certaine éducation proclamée actuellement par les institutions éducatives à large diversité, à savoir l'éducation à l'altérité. Une éducation qui vise le « savoir-vivre ensemble », différente des démarches formatives qui correspondent au développement des savoir-faire et savoir-être pour l'acquisition d'une compétence de communication interculturelle. Pour Beacco (2018), la disponibilité à la relation à l'autre suscite une adhésion véritable aux valeurs de la conscience de soi et du monde, une adhésion qui n'est pas de l'ordre des compétences, mais plutôt de l'ordre de manières d'agir.

Afin de répondre aux actuelles exigences éducatives nationales et universelles relatives aux attitudes de respect, d'ouverture, de compréhension, de tolérance, il est indispensable d'adapter la formation des enseignants aux nouvelles visions didactiques. Nous constatons également que l'éducation aux valeurs a été étouffée par le flux de connaissances pour le développement de compétences.

Les enseignants du fondamental n'ont, en réalité, pas besoin de grandes connaissances conceptuelles pour mener à bien leur tâche

éducative, en tout cas, pas plus qu'un savoir pratique expliqué dans une approche simple qui a pour rudiments la relation. La coopération / collaboration avec les différents acteurs de l'éducation favorise les compétences professionnelles de l'enseignant.

Comme pistes de formation à la relation, l'université de Paix (Toulouse, 2015) fait part de quelques orientations méthodologiques dans l'accompagnement de jeunes apprenants pour favoriser le développement de relations positives et renforcer les capacités à gérer les conflits de manière assertive dans le milieu scolaire. Il s'agit d'approche praxéologique de l'autre qui prend en compte, entre autres, la dynamique coopérative : la communication assertive ; la gestion des conflits ; la médiation relationnelle, et ce par l'expérimentation d'activités, l'expression de faits, confrontation des représentations, intervention en situation de conflit.

Conclusion

Bien que le système éducatif algérien soit en évolution, et ce par l'adoption d'une approche nouvelle qui vise l'acquisition des compétences nécessaires à la vie en société, ainsi que la révision des programmes afin d'améliorer les contenus d'apprentissage, le fond de l'éducation par rapport aux exigences actuelles liées au phénomène de la mondialisation et l'intersocialisation reste, toutefois à nos yeux, stable. L'idéalisation des situations d'apprentissage ne permet pas forcément l'appropriation des valeurs. La communication assertive et la médiation relationnelle sont des moyens non négligeables dans la préparation à la citoyenneté et à la prise de conscience de son identité / altérité, par un processus dynamique d'assimilation et de différenciation. Ainsi, comme le dit bien Jean Simonneaux » (2008 : 131), « l'enseignement des valeurs fait la valeur de l'enseignement. Encore faut-il définir l'enseignement des valeurs.

Bibliographie

Arnaud, C. 2014. *Éthique et philosophie des valeurs. Axiologie. Site consacré à l'éthique et à la philosophie des valeurs*. [En ligne] : <https://www.axiologie.org/notion-de-valeur/crise-valeurs/philosophie.html> [consulté le 08 janvier 2024].

- Beacco, J.-C. 2018. *L'altérité en classe de langue, Pour une méthodologie éducative*. Paris : Didier.
- Benamara, A. 2009. *Les nouveaux programmes de sciences de la nature et de la vie : quelles problématiques ?* Actes du colloque national, le Centre National de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle (Crasc) et la Direction de l'Éducation d'Oran 29-30 avril. *Les cahiers du Crasc* (21), p. 123-143.
- Benamara, A. 2017. « La réforme pédagogique de 2002 : entre intégration et résistances ». *Insaniyat* (75-76), p. 91-108.
- Chatziangelaki, D. 2011. *Représentations et stéréotypes des enseignants : un enjeu pour l'interculturel*. Publibook.
- Éducation à la relation dans les groupes d'enfants*. 2016, 14 novembre. Université de Paix asbl. De la prévention à la gestion positive des conflits. [En ligne] : [\[https://www.universitedepaix.org/formations/certificats-longue-duree/education-a-la-relation\]](https://www.universitedepaix.org/formations/certificats-longue-duree/education-a-la-relation) [consulté le 19 janvier 2024].
- Ghettas, C. 06-04-2016. « Programmes scolaires de 2^e génération ». *El Moudjahid*.
- Hassani, Z. 2013. « La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ? ». *Insaniyat* (60-61), p. 11-27.
- Hervé, K., Testenoire, J.-P. 2016. « Didactique de la valeur ». *Économie et management* (161), p. 43-47.
- Jodelet, D. 2005. Formes et figures de l'altérité. In : M. Sanchez-Mazas, L. Licata, *L'Autre : Regards psychosociaux* Grenoble : Les Presses de l'Université de Grenoble, p. 23-47.
- Lipiansky, E.-M. 1999. Perceptions et représentations mutuelles. In : J. Demorgon, E. M. Lipiansky, *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz.
- Roegiers, X. 2006. *L'APC dans le système éducatif algérien*. UNICEF/ONPS.
- Simonneaux, J. 2008. L'enseignement des valeurs fait la valeur de l'enseignement : illustration en économie. In : D. Favre, A. Hasni, C. Reynaud, *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants*, De Boeck Supérieur, p. 131-140.



© *Synergies Algérie*, n° 32, Année 2024.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42690100x>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-algerie>





Renouvellement de l'enseignement-apprentissage du français et régulation pédagogique : enquête auprès d'un échantillon d'enseignants de lycées algériens

Habib Elmestari

Centre Universitaire – Salhi Ahmed- de Nâama,
Laboratoire - Ingénierie des Formations et Montage
de projets - Institut des Lettres et des Langues
Centre Universitaire Salhi Ahmed de Nâama, Algérie
el-mestari@cuniv-naama.dz
<https://orcid.org/0009-0003-2405-9664>

Reçu le 15-10-2024 / Évalué le 20-11-2024 / Accepté le 30-11-2024

Résumé

L'ère actuelle, caractérisée par le numérique et la multimodalité, offre un accès facile à l'information et exige une redéfinition du rapport au savoir. Dans cette nouvelle dynamique, l'enseignant aide l'apprenant à chercher l'information par lui-même en l'amenant à faire preuve de discernement quant à la valeur des informations recueillies. Cette étude s'intéresse aux choix didactiques et pédagogiques adoptés par les enseignants en classe de langue et aux actions qui permettent de réduire les écarts constatés. Notre recherche vise à vérifier si les pratiques pédagogiques des enseignants s'adaptent aux nouvelles approches de l'enseignement et l'apprentissage des langues et s'accordent avec les recherches des spécialistes qui proposent de nouveaux modèles pédagogiques ayant des impacts indéniables sur le progrès et la réussite des apprenants.

Mots-clés : français langue étrangère, activités d'apprentissage, tâches scolaires, numérique, régulation pédagogique

تجديد تعليم وتعلم اللغة الفرنسية والتنظيم التربوي : دراسة استقصائية لعينة من أساتذة الثانويات الجزائرية

المُلخَص

العصر الحالي يتميز بالتكنولوجيا الرقمية وتنوع الوسائل. فهو يوفر سهولة الوصول إلى المعلومات ويشترط إعادة النظر في علاقة المرء بالمعرفة. في هذه الديناميكية الجديدة، يساعد المعلم المتعلم في البحث عن المعلومات بنفسه من خلال توجيهه إلى ممارسة التمييز فيما يتعلق بقيمة المعلومات التي يتم جمعها. تركز هذه الدراسة على الاختيارات التعليمية والتربوية التي يتبناها المعلمون في فصول اللغة الفرنسية والإجراءات التي من شأنها تقليص الفجوات المسجلة. يهدف بحثنا إلى التحقق مما إذا كانت الممارسات التربوية للمعلمين تتكيف مع الأساليب الجديدة لتعليم وتعلم اللغات ومدى توافقها مع أبحاث المتخصصين الذين يقترحون نماذج تربوية جديدة لها تأثيرات لا يستهان بها من أجل تحقيق تطور ونجاح المتعلمين.

الكلمات المفتاحية : اللغة الفرنسية كلغة أجنبية – أنشطة التعلم – المهام المدرسية – الرقمية. - التعديل التربوي.

**Renewal of French teaching-learning and educational regulation:
survey of a sample of Algerian high school teachers**

Abstract

The current digital and multimodal age offers easy access to information and requires a redefinition of the relationship to knowledge. In this new dynamic, the teacher helps the learner to search for information on his or her own by leading the learner to discern the value of the information gathered. This study focuses on the didactic and pedagogical choices adopted by teachers in language classrooms and the actions that make it possible to reduce the gaps observed. Our research aims to verify whether teachers' pedagogical practices adapt to new approaches to language teaching and learning and are consistent with the research of specialists who propose new pedagogical models that have undeniable impacts on the progress and success of learners.

Keywords: French as a Foreign Language, learning activities, school tasks, digital, pedagogical regulation

Introduction

Le travail de l'enseignant en classe est vu comme une activité nécessitant une grande adresse ; elle est instrumentée et consiste à organiser la classe comme un milieu de travail qui mobilise un collectif d'apprenants. L'activité d'enseignement nécessite la création permanente de scénarios pédagogiques. Elle est parfois qualifiée d'activité artistique marquée par une intelligence pratique permettant de faire face à l'imprévu (Lantheaume, 2007). L'enseignant joue le rôle d'organisateur des interactions de classe. Il doit créer des situations qui favorisent les conditions de l'apprentissage et le facilite. Enseigner c'est « construire des situations où celui qui apprend est en mouvement, en action, c'est le rassurer, c'est faire avec lui, de ses erreurs des occasions d'apprendre » (Héber-Suffrin, Frackowiak, Grelet, 2016 : 88). La relation pédagogique cherche à clarifier le rapport enseignant-enseigné. Elle tend à prendre l'apprenant à sa juste valeur, le motiver et faire émerger en lui le désir d'apprendre en le confrontant à des situations-problèmes qui lui donnent envie de poursuivre (Dévolvé, 2005). La période actuelle connaît un développement rapide des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE). Ces moyens numériques ont envahi les espaces pédagogiques et bouleversé les mœurs éducatives. Leur usage vise à revisiter et redéfinir les pratiques de l'enseignement et de

l'apprentissage et induit des modifications sur les plans de l'intervention pédagogique des enseignants et l'apprentissage des élèves. Avoir une méthode signifie donc détenir le choix de modes d'enseignement répondant aux besoins réels des apprenants. Ces besoins traduisent concrètement les objectifs à définir. L'enseignant cherche, de fait, à établir la liaison entre la manière d'enseigner et l'efficacité pédagogique (Meirieu, 2002) en se posant un ensemble de questions lors de l'élaboration du cours : comment s'y prendre pour que l'élève soit de plus en plus apprenant ? Comment faire les bons choix ? Comment trouver le fil conducteur qui le guide dans l'organisation des activités de ses cours ? On s'interroge souvent sur la manière dont se déroule un cours de français et sur les spécificités des régions où il est dispensé. On doit, de fait, connaître les types d'apprenants et définir les contenus, les objectifs, les pratiques et les supports didactiques. Toute pratique didactique est tributaire du contexte social qui la constitue et qu'elle contribue à façonner (Blanchet, 2009). Pour notre travail de recherche, partant du fait que la didactique des langues recouvre trois champs d'investigation, la langue, la méthode et l'enseignement, il nous est utile de poser certaines questions qui nous permettront d'explicitier, chemin faisant, les différents concepts et notions convoqués et de les placer dans leurs contextes respectifs. Quel modèle pédagogique faut-il suivre ? Quelle stratégie adopter ? Comment modifier la relation enseignant-apprenant ? Notre objectif est de vérifier dans quelle mesure les scénarios pédagogiques proposés par les enseignants de FLE en Algérie pourraient tenir compte de la distinction entre les concepts d'exercice, activité et tâche et constituer, le cas échéant, une démarche qui tient compte des principes de la classe inversée et de l'intelligence artificielle (désormais IA) dans le but de responsabiliser l'apprenant dans ses apprentissages et de le conduire vers l'autonomie.

1. Cadre conceptuel

1.1. Les notions d'exercice, activité et tâche

Bien qu'on regroupe généralement par facilité de langage et routine scolaire les notions d'« exercice », d'« activité » et de « tâche » sous le nom

générique d'« exercice », nombreux sont les didacticiens qui opèrent parmi elles un certain nombre de distinctions. Un foisonnement de réflexions méthodologiques (Bouchard, 1989), (Verdelhan–Bourgade, 2002), (Puren, 2006), (Cuq, 2008) sur ces notions a révélé une divergence dans la conceptualisation et a eu des conséquences importantes sur le plan de la recherche en didactique. L'avènement des différentes théories linguistiques et des différentes méthodologies ont mis en avant la variabilité de l'apprentissage. Des méthodologies, approches ou perspectives se sont succédé proposant de nouveaux types de pratiques à l'apprenant et à l'enseignant. Chaque nouvelle méthodologie est présentée comme le résultat d'une volonté de rupture avec la précédente et comme une innovation liée au désir d'adaptation du système scolaire aux nouveaux besoins de la société (Puren, 1988). Les acquis développés par les méthodologies précédentes sont conservés mais on en fait un usage différent. Le nouveau courant didactique met l'accent sur les besoins individuels et les stratégies d'apprentissage des apprenants, reconnaissant diverses approches à l'apprentissage en marquant le « *retour à la logique d'éclectisme gestionnaire* » (Puren, 1994 : 64). Acquérir une langue requiert parallèlement une connaissance des éléments de la langue et les fonctionnalités des pratiques effectives appelées « exercices ». Pour commencer, nous partirons de la définition fournie par le dictionnaire (Robert, 2008) en ligne : « Action de s'exercer ; travail servant aux élèves à mettre en application ce qui a été appris ». Gérard Vigner propose une définition de l'exercice dont il précise les caractéristiques :

On appellera exercice toute activité langagière qui va prendre la forme d'une tâche imposée ou proposée à l'apprenant par une instance extérieure à vocation formatrice. Cette tâche va s'inscrire dans un programme d'activités pédagogiques construit en vue d'atteindre un certain nombre d'objectifs de formation. Les fonctions pédagogiques de l'exercice sont variées et peuvent être soit distinguées, soit confondues : approfondissement des connaissances acquises, familiarisation de l'apprenant avec leur manipulation, contrôle de l'acquisition des connaissances. La tâche portera préférentiellement sur une composante ou difficulté particulière de l'apprentissage. On prévoira autant de types d'exercices qu'il existe de difficultés répertoriées. Tâche répétitive, un nombre minimum d'essais doit être prévu en vue d'atteindre un niveau de performance suffisant, l'exercice se déroulera selon un protocole strict : délais de réponse brefs, variabilité tolérée dans la forme de la réponse faible ou nulle. Il s'effectuera à partir d'un

apport de données sélectionnées intentionnellement, sur la base de consignes exhaustives, non ambiguës et cohérentes, cette activité devant déboucher sur une réponse observable et aisément évaluable, par l'apprenant comme par le formateur (Vigner, 1984 : 17).

Cette définition, nous tenons à le préciser, a été proposée dans un moment historique assez reculé. Elle reprend les notions d' « activité » et de « tâche » que les méthodologies récentes (approche communicative et perspective actionnelle) utilisent. La notion « exercice » ne convient pas tout à fait à ces deux méthodologies mais elle continue à occuper une place assez confortable dans différentes pratiques pédagogiques. Cette définition de Gérard Vigner quoique large auparavant, se trouve limitée par les apports des récentes méthodologies. Elle est influencée par l'exercice structural, cela se justifie par le passage « [...] on prévoira autant de types d'exercices qu'il existe de difficultés répertoriées. Tâche répétitive, un nombre minimum d'essais doit être prévu en vue d'atteindre un niveau de performance suffisant, l'exercice se déroulera selon un protocole strict : délais de réponse brefs, variabilité tolérée dans la forme de la réponse faible ou nulle ». (Ibid.). Le terme d'exercice, est le plus souvent vu comme un concept dont le sens incorpore celui d'une série d'autres termes renvoyant à tout ce qui se fait en classe de langue. Il a, en fait, un apport méthodologique relativement réduit. « Au sein d'un ensemble construit d'activités, l'exercice est conçu pour répondre à une difficulté particulière. » (Cuq (Dir.), 2003 : 94). Nous devons aussi préciser qu'une nouvelle méthodologie n'efface pas une autre plus ancienne. Les méthodologies cohabitent bien souvent et suivent en ce sens l'évolution de tout progrès scientifique, une évolution non linéaire qui s'appuie sur les acquis antérieurs pour créer des données nouvelles pertinentes et adéquates à leurs temps. Les écrits sur les exercices sont nombreux (Besse, Porquier, 1984 ; Puren, 2009 ; Denyer, 2009), chaque théoricien y allant de sa définition plus ou moins proche de celle de l'autre. Si nous nous référons à toutes les définitions apportées par les didacticiens, nous pourrions définir l'exercice comme étant un problème posé qui attend d'être résolu.

D'un autre côté, l'activité d'apprentissage représente un défi pour l'apprenant lui exigeant son engagement cognitif (Pendanx, 1998) et lui permettant d'interagir et de collaborer avec les autres apprenants. Elle doit revêtir un caractère significatif, authentique et interdisciplinaire aux yeux de

l'apprenant (Cuq (Dir.), 2003). Une activité d'apprentissage se laisse analyser selon de nombreux paramètres tels que : la consigne, le type de production attendu, le support de départ, le ou les objectifs recherché (s) et les contenus. L'apprentissage est efficace pour l'apprenant dans la mesure où l'activité revêt un caractère social et collaboratif. Dans ce cadre, l'objectif de l'activité d'apprentissage est de favoriser les partages de vécus et d'expériences et aussi de consolider les apprentissages réalisés, de les structurer et de les intégrer durablement (Bérard, 1991). Autrement dit, l'activité d'apprentissage doit aboutir à une véritable communication dans laquelle les formes langagières liées à la situation sont respectées (Tagliante, 2006).

Par ailleurs, Les innovations récentes en matière de didactique apparues dans les années 1990 accordent l'importance à l'action sociale pour le développement des compétences en langues. Associées au *Cadre Européen Commun pour les langues* (CECR), elles permettent à l'apprenant de développer les compétences en langues nécessaires pour agir avec efficacité et efficience dans les contextes de la vie sociale et professionnelle en lui fournissant les possibilités de participer à des situations sociales authentiques. La notion de tâche est introduite pour amener l'apprenant à surmonter les difficultés de communication rencontrées à tous les niveaux : personnel, public, scolaire, professionnel. Christian Puren propose la définition suivante de la tâche : « [...] Une tâche est une activité que les apprenants doivent réaliser consciemment au sein d'un dispositif donné avec une visée qui peut être orientée langue, processus, procédure, communication, résultat ou produit. [...] » (Puren, 2006 : 56). La tâche est considérée, à bien des égards, comme le pivot de tout apprentissage. Elle suppose la mise en œuvre de compétences données dans le but de parvenir à un résultat particulier et observable. Dans la perspective actionnelle, le CECR définit le mot tâche comme suit :

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe (CECR, 2001 : 16).

Pour être totalement opérationnelle, une tâche indique ce qui est à faire, la manière de le faire et le résultat attendu. La tâche est donc un cadre d'action à l'intérieur duquel l'apprenant évolue librement. Elle est centrée sur le sens ; c'est-à-dire sur le « quoi » et le « pour quoi », plutôt que le « comment », ce qui lui offre la propriété d'être communicative car en favorisant la communication entre les apprenants, elle débouche nécessairement sur un résultat concret.

En développant les interactions d'élève à élève, en permettant, dans le cadre scolaire, à l'apprenant de développer une autonomie dans la communication, on lui donne les moyens et on suscite chez lui l'envie d'utiliser la langue en dehors de l'école (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 75). Comme nous l'avons signalé plus haut, les notions d'exercice, d'activité et de tâche partagent les spécialistes dans leur fréquence et leur champ d'utilisation. Certains, quand bien même convaincus de la différence conceptuelle entre ces trois notions, se trouvent contraints de les utiliser dans les différentes définitions. En définissant l'exercice, Denyer introduit le terme activité : « peut donc être considéré comme une activité qui vise l'acquisition, l'installation, l'automatisation d'une ressource, condition indispensable à leur mobilisation ultérieure » (Denyer, 2009 : 151). Besse et Porquier considèrent l'exercice comme une tâche particulière : « Une tâche langagière ponctuelle à caractères répétitifs, contraints et métalinguistiques marqués, tâche demandée par le professeur aux étudiants et évaluée par lui » (Besse, Porquier, 1984 : 121).

Jean-Pierre Cuq, quant à lui, ne voit pas de différence entre les notions d'activité et tâche mais se satisfait de la catégorisation établie par Robert Bouchard dès 1989 :

En clair, il n'y a pas de distinction pédagogique réelle entre tâche et activité. Je préfère pour ma part, reprendre à mon compte les définitions de Robert Bouchard qui distinguait dès 1989 trois catégories non hiérarchisées : « les exercices (travail sur la correction linguistique), les activités (travail sur l'activité communicative simulée) et les tâches (travail sur l'efficacité des textes produits en situations réelles et évaluées socialement) » (Cuq, 2008 : 2).

Elke Nissen souligne que la tâche est un ensemble structuré d'activités ancrées dans la réalité et qui s'inscrivent dans une perspective de résolution de problème visant un objectif prédéfini.

Cela comprend les consignes, l'explicitation des objectifs, du produit attendu, des sous-tâches et activités prévues, des critères d'évaluation (s'ils ne sont pas élaborés conjointement avec les apprenants), de la durée prévue, de l'emplacement des ressources si le scénario fait appel à une plateforme, éventuellement des interactions prévues ou recommandées avec les différents acteurs de la formation (scénario communicatif), et idéalement la mise à disposition d'aides pour rendre l'apprenant autonome dans son travail, ainsi que l'indication des libertés et choix qu'a l'apprenant (Nissen, 2011 : 21).

Nicolas Guichon affirme, à cet effet que l'apprenant fait des activités dans le but de remplir une tâche qui le mène à la construction de son apprentissage « La tâche fournit donc un cadre à l'activité d'apprentissage » (Guichon, 2006 : 54). De ce fait, la tâche met l'apprenant dans une position d'acteur social lui permettant de mobiliser stratégiquement des compétences.

Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet (s) qui y mobilise (nt) stratégiquement les compétences dont il (s) dispose (nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé (CECR, 2001 : 15).

1.2. La classe inversée

Les nouvelles pratiques pédagogiques marquent l'évolution de la société et traduisent les besoins des apprenants. Elles tendent à mieux accompagner les apprenants pour qu'ils progressent et soient plus autonomes dans leurs apprentissages en les incitant à s'impliquer, à participer et à collaborer dans toutes les actions d'apprentissage et dans des recherches et des collectes d'informations sur des thèmes variés. Il est donc utile de faire appel à différents outils pour favoriser cette diversité et pousser l'apprenant à une maîtrise des compétences. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication apportent une large contribution à cette approche pédagogique permettant, à juste titre, de soutenir les divers profils d'apprentissage et d'accroître les activités des apprenants. Diverses possibilités leur sont offertes : développer leur aptitude à la réception (écouter un cours regarder une vidéo), à l'action (prendre des notes, organiser un texte, une liste de mots, relever des termes ou des expressions), à la création (s'exprimer, analyser, comparer) et la collaboration (discuter, débattre avec des pairs, construire ensemble,

travailler en groupe). Les recherches actuelles s'organisent autour de la classe inversée (Bissonnette, Gautier, 2012 ; Lebrun, 2015) ; Lebrun, Lecoq, 2015 ; Dufour, 2014, 2015 ; Bergmann, Sams, 2012, 2015) ; Le Jeune, 2016). La classe inversée se fixe l'objectif de renouveler les pratiques pédagogiques et les modèles d'apprentissage. Elle vise donc à réinventer la classe et le métier d'enseignant. L'ordre habituel des activités d'enseignement est complètement modifié, l'enseignant « [...] n'est plus le sachant qui déverse son savoir, mais devient un véritable guide d'apprentissage. Il passe du face-à-face au côte à côte, permettant ainsi la mise en place d'une co-construction des savoirs » (Dufour, 2014 : 44). Il est juste de noter l'impact intéressant de l'intelligence artificielle sur la pédagogie inversée prônant un apprentissage personnalisé. L'IA en éducation peut, à juste titre, prendre diverses formes dont notamment « les tuteurs intelligents, les tableaux de bord pour la réussite éducative et les aides à la décision pour les enseignants ». (Romero *et al*, 2023 : 5). Les outils numériques, tels que les plateformes d'apprentissage en ligne, permettent, en effet, aux apprenants d'accéder aux contenus riches et interactifs. « Ces usages peuvent viser, par exemple, à faciliter l'évaluation des apprentissages, à accroître le nombre et la qualité des rétroactions, à créer des parcours d'apprentissage personnalisés, à prévenir l'abandon scolaire ou bien à répondre à des questions plus ou moins complexes formulées par les apprenants et apprenantes » (Romero *et al*, 2021 : 6) De fait, grâce aux ressources basées sur l'intelligence artificielle, la situation de classe inversée se trouve renforcée et accélérée. L'enseignant est donc appelé à produire son travail dans une optique d'intéressement des apprenants afin de les impliquer dans des projets d'apprentissage qui les amènent à construire des contenus, à réfléchir et à interagir avec les autres camarades à partir de situations pratiques qui rendent les cours plus vivants et attractifs, ce qui susciterait plus de motivation chez les apprenants d'aller de l'avant. Le caractère innovant de cette approche pédagogique oriente la réflexion vers « Un bouleversement dans les rapports aux savoirs et aux rôles tenus par les étudiants et les enseignants » (Lebrun, Lecoq, 2015 : 6). Ainsi, le statut de l'enseignant est revisité et redéfini et les représentations des apprenants sont examinées dans le sens de l'évolution de leurs performances. « Les étudiants prennent la responsabilité de leurs propres apprentissages

sous la guidance du formateur qui n'est plus le maître sur l'estrade ("sage on the stage") mais l'accompagnateur attentif ("guide on the side") » (Ibid., p. 9). Jean-Marie Le Jeune souligne que l'aspect novateur de cette pédagogie réside dans son originalité à s'ouvrir aux pédagogies actives « Sa principale originalité, et c'est là que réside sa nouveauté, est d'ouvrir la porte de l'enseignement aux pédagogies actives » (Le Jeune, 2016 : 1) et approuve les propos de Lebrun et Lecoq relatifs à la redéfinition du rapport au savoir : « La classe inversée redéfinit radicalement les rôles et les statuts du triangle pédagogique : l'élève, le maître et le savoir » (Ibid., p.1). Comme nous l'avons précisé plus haut, la manière dont se déroule un cours de français tient compte du contexte et des spécificités des régions où il est dispensé. De fait, l'on s'accorderait des regards différents sur la classe inversée. Si le principe de redéfinition des rôles de l'enseignant et l'apprenant est clair et acquis, les moyens pour sa mise en œuvre ne semblent pas, pour le moins qu'on puisse dire, accessibles à tous. Certains spécialistes (Lebrun, 2016 ; Bergmann, Sams, 2012 ; Lebrun, Lecoq, 2015) insistent sur l'importance des outils numériques utiles (vidéo en ligne, travail sur site, préparation d'exercices, etc.). Ces moyens permettent à l'enseignant de proposer des activités aux apprenants avant le cours en vue de les préparer chez eux pour mieux apprendre et mieux comprendre, « La création de capsules d'autoformation (planification, scénarisation, élaboration du support visuel et sonore) s'appuie sur une planification didactique sérieuse, les contenus transmis sur support numérique devant être structurés de manière claire et pédagogique » (Nizet, Meyer, 2015 : 3) cités par Nono Tchatouo, Louis-Pascal et Baque Nathalie (2017). D'autres, à l'image de (Dufour, 2014), considèrent la classe inversée comme un modèle flexible qui n'a nul besoin de l'usage exclusif d'une technologie de pointe. Pour elle « cette forme pédagogique permettrait d'individualiser et donc de différencier l'enseignement du fait que l'apprenant travaille individuellement et à son rythme hors classe (à la maison) » (Dufour, 2014 : 45) et « le fait de demander aux élèves de lire le cours dans un manuel ou sur un support texte hors de la classe permet de faire ensuite les exercices en salle de classe » (Dufour, 2014 : 46). Pour Bishop et Verleger (2013) cités par Tchatouo et Baque (2017 : 6), la classe inversée réunit un ensemble de pédagogies déjà connues « la pédagogie active, la différenciation

pédagogique, l'auto-apprentissage, l'apprentissage par les pairs, l'approche par résolution de problème ou l'apprentissage coopératif ». Nous pouvons donc retenir de ce qui précède que les principes de la classe inversée consistent à exploiter les ressources d'apprentissage en ligne et les rendre efficaces et efficients pour les mettre en œuvre dans les scénarios de construction des savoirs.

2. Cadre méthodologique de la recherche

Les apprentissages se font à l'aide de situations-problèmes socialement et culturellement contextualisées. L'apprenant est donc mis en situation de confrontation avec des savoirs nouveaux et des situations-problèmes spécifiques qu'il sera amené à résoudre par le biais d'activités élaborées en fonction des méthodes en vigueur. La conception et la formulation des activités d'apprentissage sont essentielles dans les pratiques de classe. Afin de nous rendre compte de l'état actuel des connaissances scientifiques relatives aux pratiques de classe et aux objectifs prioritaires de l'enseignement du FLE en Algérie, nous avons réalisé notre enquête, durant l'année scolaire 2023-2024, auprès de 20 enseignants¹ de la wilaya de Nâama du sud algérien (625 km de la capitale Alger). Sur les trente (30) questionnaires que nous avons distribués, nous en avons pu récupérer vingt-cinq (25) dont cinq (5) inexploitable. Les enseignants enquêtés (13 femmes et 7 hommes) exercent au niveau des lycées de Nâama, Ain Sefra et Mécheria. Tous ces enseignants détiennent des diplômes universitaires (8 licences et 12 masters parmi eux deux doctorantes LMD). L'expérience professionnelle des enquêtés varie entre 4 et 22 ans. Nous avons pris le soin de numéroté les questionnaires récupérés d'E1 à E20 (la lettre « E » désignant « Enseignant »). Le questionnaire a été adressé en format papier aux enseignants de six (06) lycées des régions sus-citées. Nous n'avons pas établi de critères spécifiques pour la distribution des questionnaires. Nous avons personnellement demandé la collaboration des enseignants en

¹ Nous tenons à exprimer toute notre gratitude aux enseignants qui nous ont aidé à réaliser cette enquête. Nous les remercions pour leur aimable participation et du temps qu'ils ont dédié à la réponse à ce questionnaire. Nos remerciements vont également vers tous les chefs d'établissements pour leur aide et leur soutien.

passant par l'autorisation des chefs d'établissement à contacter les enseignants dans leurs lieux de travail (en salle des professeurs ou en salle classe). Dans le but de mieux cerner les points soulevés dans notre problématique, nous avons cherché à nous renseigner sur les conditions dans lesquelles s'effectue l'enseignement/apprentissage de la langue française dans les lycées algériens. Nous procédons à l'analyse des modes de transmission et d'acquisition des savoirs, des comportements des enseignants et des apprenants, des relations enseignants/enseignés, des interactions en classe et des activités retenues dans les pratiques de classe. Nous essayons de dégager en quoi ces pratiques s'inscrivent dans la dynamique motivationnelle de l'apprenant et la rupture avec les anciennes méthodes. Aux questions ci-dessous que nous avons posées enseignants, nous avons recueilli des réactions dont nous ferons l'analyse : Faites-vous la distinction entre exercice, activité et tâche ? Comment ? Pensez-vous que cette distinction amène à la contextualisation des apprentissages ? La classe inversée est-elle un modèle pédagogique efficace pour vous et vos élèves ? Une activité doit être signifiante et motivante pour l'élève, quelles activités proposez-vous pour répondre à ses préoccupations ? Selon vous, comment peut-on aider l'élève d'interagir et collaborer avec les autres ?

2.1. Analyse des résultats

Tout en étant conscient du fait que notre échantillon n'est pas représentatif de tout le contexte algérien, nous pouvons dire qu'il nous permet de reconnaître, d'une part, les facteurs principaux qui interviennent dans l'apprentissage du français et les causes des difficultés empêchant la motivation et l'autonomie des apprenants et de nous rendre compte, d'autre part, des initiatives prises par les enseignants pour remédier à ces problèmes en proposant des mesures favorisant l'amélioration de l'enseignement du français en Algérie.

2.2. Faites-vous la distinction entre exercice, activité et tâche ? comment ?

L'analyse des données recueillies montre que la majorité des enseignants interrogés ne semble pas saisir la distinction entre les trois concepts. La seule différence qu'ils font se limite au niveau lexical :

(E1) À mon avis, ils veulent dire la même chose, c'est juste une variation lexicale.

(E5) Ce n'est pas le plus important, pour moi l'objectif est le même, c'est faire travailler les élèves.

Quatre enseignants ont bien montré leur maîtrise des trois concepts, cela s'explique par la planification de leurs séances (précisée dans leurs réponses) et les objectifs recherchés :

(E12) Oui, il y a bien une distinction à faire, tout dépend de ce je veux faire avec mes élèves. Travailler les règles grammaticales relève de l'exercice mais produire un texte cohérent et complet renvoie à l'activité ou la tâche.

(E15) Bien entendu, je fais la distinction entre les trois concepts et je pense que c'est la variation des activités et des tâches qui permet aux élèves d'apprendre et de progresser.

La plupart des enquêtés revient sur le niveau faible des apprenants justifié par le manque de bases et l'absence de toute motivation :

(E6) Nos élèves sont nuls et désintéressés, Quelle importance de faire cette distinction ?

Cette situation suscite de nombreuses questions difficiles à éviter : sur les aptitudes de ces enseignants, leur formation, soutien et suivi et leurs actions sur leurs apprenants car leurs pratiques pédagogiques sont liées à leurs profils et formation (initiale et continue). Les écarts constatés ainsi que les divergences de point de vue révèlent clairement que l'appréhension et/ou la compréhension des différents concepts reste une pierre d'achoppement lorsque l'enseignant est directement confronté à la réalité du terrain d'une part et d'autre part lorsqu'il est – il faut le reconnaître, cela est vrai pour bon nombre d'entre eux – sclérosé dans des pratiques anciennes qu'il peine à changer.

2.3. Pensez-vous que cette distinction amène à la contextualisation des apprentissages ?

Cette question interrogeait explicitement les enseignants sur leurs représentations de l'enseignement de la langue française et de leurs pratiques de classe ainsi que sur les objectifs prioritaires que cet enseignement devrait atteindre. L'objectif de toute activité d'apprentissage est d'interpeller les apprenants à l'exploitation des savoirs en vue de

construire d'autres connaissances et développer les habiletés. L'objectif principal, avons-nous relevé de la plupart des enquêtés, est de s'assurer que les élèves ont compris la leçon et que le message est bien passé.

(E6) Le plus dur pour moi c'est la réussite du cours, et ce n'est pas aussi simple qu'on le pense.

(E7) Le niveau de nos élèves nous décourage, ils travaillent en classe, font ce qu'ils peuvent mais en dehors de cela ils ne font rien.

(E8) Il faut dire que nos élèves ont une mauvaise idée sur la langue française, alors ils la négligent et se contentent du travail en classe parce qu'il est évalué.

Il importe de dire qu'un petit nombre d'enquêtés s'attache aux principes d'un enseignement efficace. Ils affirment que les choix des activités d'apprentissages appropriées dans les différentes séances et phases de cours servent comme moyen d'évaluation des progrès. Ces activités peuvent être présentées avec des degrés croissants de difficultés, permettant ainsi une évaluation plus fine des résultats, chacune pouvant demander des formes particulières :

(E12) L'action de l'enseignant est la clé de la réussite des élèves, c'est par des activités variées et intéressantes que l'élève peut être motivé à travailler et peut construire des connaissances et du sens ;

(E15) Bien choisir les activités d'apprentissage, faire travailler l'élève dans le respect, l'encourager conduisent sûrement à lui faire aimer la matière. Il pourra ainsi créer lui-même des situations d'apprentissage.

L'enseignement/apprentissage du français se déroule avec des difficultés majeures ressenties chez la plupart des enseignants qui ont à gérer des situations complexes. Les arguments le plus souvent invoqués sont, bien entendu, la surcharge des effectifs et le manque de participation des élèves trop souvent et trop rapidement jugés peu préparés à recevoir un enseignement non directif. Considérant les points de vue de certains enquêtés, les ressources pédagogiques sont nombreuses pour l'enseignant de français. Il lui incombe de mettre en œuvre des activités nourries d'expériences de terrain et diversifier ses pratiques pédagogiques avec l'objectif de faire progresser les apprenants à travers un enseignement qui prenne sens pour tous.

2.4. La classe inversée est-elle un modèle efficace pour vous et vos élèves ?

Les informations recueillies nous permettent de constater que plusieurs enseignants n'ont pas été formés ou perfectionnés sur la base des nouvelles recherches sur l'apprentissage et les stratégies d'enseignement. La classe inversée ne semble pas faire partie des actions pédagogiques, voire du répertoire pédagogique, de la majorité des enquêtés :

(E7) Je ne connaissais pas ce que voulait dire « classe inversée », j'ai dû chercher sur internet pour en comprendre le sens. En fait, je propose à mes élèves de faire des recherches mais pas de l'ampleur de cette pratique pédagogique.

(E3) Je découvre les facettes du métier et la dure réalité de la classe. J'ai moi-même beaucoup à apprendre. La classe inversée ? C'est trop demandé, à mon avis.

(E5) On retrouve dans ce questionnaire des choses qui ne correspondent pas à la réalité de nos élèves. Leur niveau est déjà trop bas, nous ne pouvons pas leur demander plus que nous leur donnons.

(E10) La classe inversée ? Pas pour nos élèves. Ils comptent toujours sur l'enseignant, autrement ils ne font rien.

Il est tout à fait évident qu'en l'absence de critères précis, les enseignants n'ont d'autres recours que de s'en remettre aux anciennes pratiques. Ce qui engendrerait des conséquences négatives, perceptibles beaucoup plus tard, sur l'apprentissage et la motivation des élèves. L'innovation pédagogique devrait passer par le changement des orientations didactiques, par une remise en cause du rôle de l'enseignant, de ses pratiques, de ses responsabilités, de ses marges de manœuvre, de sa liberté et de ses contraintes. Des formations ciblées et périodiques devraient être offertes à cet effet afin d'écarter toute perception négative qui s'installerait progressivement chez les enseignants.

2.5. Une activité doit être signifiante et motivante pour l'élève, quelles activités proposez-vous pour répondre à ses préoccupations ?

Il est question de repérer les principaux facteurs qui interviennent dans l'apprentissage du français, les sources de facilitation et les initiatives des enseignants pour remédier aux difficultés qui se mettent sur le chemin des

apprenants. La majorité des questionnés affirme s'inspirer directement des activités proposées dans le manuel scolaire. Les arguments présentés reposent sur le fait que le manuel scolaire est destiné à l'élève et constitue pour lui une référence fiable :

(E20) Le manuel est un outil pédagogique structuré qui sert à favoriser le processus d'apprentissage et à traduire pour le mieux le programme. Il propose des activités riches et variées et il sert de référence pour toute la classe.

(E3) L'activité est significative lorsqu'elle est prise du manuel scolaire car elle est directement liée au cours ;

(E10) Une activité significative doit motiver les élèves et les pousse à produire et avoir confiance en eux, mais avec les classes que nous avons, les activités du manuel scolaire sont les plus indiquées.

L'objectif de cette question était de déceler la part d'initiative laissée à l'enseignant mais aussi son désir de rester maître de son enseignement. Un seul enseignant nous a fait part de son initiative.

(E12) J'ai proposé à mes classes en activité d'écriture, après avoir travaillé le compte rendu objectif en classe, de rédiger un compte rendu objectif du match Algérie-Sénégal, les élèves étaient très réceptifs, c'était assez satisfaisant. Ils étaient très intéressés. Pour ce qui est de l'activité orale je propose toujours à mes élèves une projection de vidéo et après visionnage on lance la discussion, ils sont toujours attentifs. Cela démontre que l'audio-visuel est plus attractif qu'un cours classique, surtout s'il s'agit de sujets d'actualité pouvant intéresser les apprenants, ils sont plus motivés.

De nombreux enseignants préfèrent réaliser les activités du manuel scolaire. Pour beaucoup, il est l'expression même des programmes officiels.

2.6. Selon vous, comment peut-on aider l'élève à interagir et collaborer avec les autres ?

Nous cherchons à comprendre comment les enseignants enquêtés appréhendent l'idée d'interactions et de travail collaboratif dans leurs pratiques pédagogiques. Les résultats obtenus montrent que la quasi-totalité des enquêtés affiche une attitude négative (voire sceptique) à l'égard de la démarche soulignée. Ils reviennent souvent sur le niveau faible des apprenants justifié par le manque de bases et une très mauvaise expression en langue française. Ce qui, selon eux, freinerait toute forme d'initiative :

(E6) Les élèves ne veulent pas travailler, ils rejettent la langue française. Moi, je me tue à leur faire aimer les textes, à les motiver, à les encourager, Mais des fois je perds aussi l'espoir et je me sens bras cassés, vraiment je ne trouve pas quoi dire. Les élèves en difficulté nous mettent aussi en difficulté.

(E5) La communication en classe ne peut pas se faire, par manque de bases chez les apprenants. Ils n'arrivent pas à s'exprimer correctement et à enchaîner des idées. Leurs discours sont irréguliers et marqués par de longs silences.

(E16) Je travaille dans un village. Les élèves éprouvent beaucoup de difficultés ; ils ne savent pas s'exprimer, ils mélangent les sons et les phonèmes. Alors comment travailler les interactions et le travail de groupe.

Soulignant le caractère difficile de leur tâche et leur découragement, certains affirment que les problèmes sont tellement nombreux et variés qu'ils leur semblent aujourd'hui difficiles de répondre aux exigences de la profession. Nous ne pouvons que signaler que le métier d'enseignant se présente comme la congruence de deux aspects fondamentaux : la connaissance de la discipline enseignée et la capacité d'agir ou d'interagir avec l'autre.

Conclusion

Les investigations menées auprès des enseignants composant notre échantillon nous ont révélé, que, dans leur pratique, ceux-ci donnent l'impression de perdre de vue le sujet apprenant. De plus, Les enseignants semblent s'éloigner du fait que toute nouvelle construction de connaissances n'est possible que si elle s'appuie à la fois sur les préacquis des élèves qu'il faut faire agir et sur celles qu'ils construisent à partir de nouvelles situations. La question reste posée quant à leur représentation du rôle de l'enseignant à l'intérieur de la classe et des rapports d'interactivité qu'il est censé mettre en œuvre. La nouvelle vision de la didactique se veut une méthode de contrat et de négociation. Elle favorise également le travail en groupe, les interactions sociales entre apprenants et entre apprenants et enseignants et le travail collaboratif dans une dynamique de redéfinition du rapport au savoir. Aussi, la flexibilité est-elle indispensable, l'enseignant est invité à comprendre et gérer le changement,

à évaluer son impact et, de surcroît, à utiliser les techniques de résolution de problèmes pour traiter les difficultés et rechercher des modes de socialisation. L'enseignement est un métier qui demande des compétences particulières. Cela passe par le questionnement nécessaire à la construction d'un enseignement/apprentissage approprié et la maîtrise des derniers principes didactiques. Aussi, pouvons-nous ajouter, la relation enseignant-apprenant est un moteur d'apprentissage qui assure le guidage et l'accompagnement des apprenants par l'enseignant grâce à la création de bonnes conditions de travail où s'exerce principalement la communication dans la relation pédagogique.

Bibliographique

Bérard, E.1991. *L'approche communicative : Théorie et pratiques*. Paris : CLE International.

Bergmann, J., Sams, A. 2014. *La Classe inversée*. Québec : Editions Reynald Goulet Inc.

Besse, H., Porquier, R. 1984. *Grammaire et didactique des langues*, Paris, CREDIF-Hatier, Collection LAL.

Bissonnette, S., Gauthier, C. 2012. « Faire la classe à l'endroit ou à l'envers ? » *Formation et profession*, 20 (1). [En ligne] : https://formation-profession.org/files/numeros/1/v20_n01_173.pdf [consulté le 03 mars 2024].

Blanchet, P. 2009. Contextualisation didactique, de quoi parle-t-on ? Entretien avec Philippe Blanchet. *Le Français à l'Université*, 2, AUF. [En ligne] : http://www.bulletin.auf.org/IMG/pdf_Journal_AUF_14-2-3.pdf [consulté le 25 février 2024].

Bouchard, R. 1989. « Texte, discours, document : une transposition didactique des grammaires de texte ». *Le français dans le monde, Recherches et applications* : « ... et la grammaire ? ». p. 60-69.

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

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

Cuq. J.P. 2008. « Approche actionnelle et évaluation de la compétence grammaticale ». [En ligne] : <https://gramm-r.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2008/Cuq.pdf> [consulté le 10 février 2024].

Denyer. M. 2009. *La perspective actionnelle du Cadre Européen Commun de Référence et ses répercussions dans l'enseignement des langues*. ESF éditeur.

Dévolvé, N. 2005. *Tous les élèves peuvent apprendre - Aspects psychologiques et ergonomiques des apprentissages : aspects psychologiques et ergonomiques des apprentissages*. Paris. Hachette Éducation.

- Dufour, H. 2014. « La Classe Inversée ». *Technologie*, n° 193, 09, p.44-47.
- Guichon, N. 2006. *Langues et TICE -Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.
- Héber-Suffrin, C. Frackowiak, P., Grelet, E. 2016. *Apprendre par la réciprocité : réinventer ensemble les démarches pédagogiques*. Lyon : Chronique sociale.
- Lantheaume, F. 2007. « L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance ». *Éducation et sociétés*, n° 19/1. p. 67-81. [En ligne] : <https://shs.cairn.info/revue-education-et-societes-2007-1-page-67?lang=fr> [consulté le 15 mars 2024].
- Lebrun, M., Lecoq, J. 2015. *Classes inversées. Enseigner et apprendre à l'endroit*. Poitiers : Canopé éditions.
- Le Jeune, J. M. 2016. « La classe inversée : le triangle pédagogique sens dessus dessous ». *Synergies Turquie* n° 9, p. 161- 172. [En ligne] : http://gerflint.fr/Base/Turquie9/le_jeune.pdf [consulté le 03 avril 2024].
- Romero, M. Heiser L (Dir.). 2023. *Enseigner et apprendre à l'ère de l'intelligence artificielle*. Canopé, Livre blanc. [En ligne] : <https://hal.science/hal-04013223> [consulté le 03 avril 2024].
- Romero M., Aloui H., Heiser L., Galindo L., Lepage A. 2021. *Un bref parcours sur les ressources, pratiques et acteurs en IA et éducation*. [En ligne] : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03190014> [consulté le 03 avril 2024].
- Meirieu, P. 2002. *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF.
- Nissen, E. 2011. « Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui ». *Alsic*, Vol 14. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/alsic.2344> [consulté le 10 avril 2024].
- Nono Tchatouo, L-P., Baque N. 2017. « Place des outils et ressources numériques dans cette forme d'enseignement ». *Adjectif.net*. [En ligne] : <https://adjectif.net/spip.php?article427> [consulté le 15 avril 2024].
- Pendanx, M. 1998. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Puren, C.1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan/CLE International.
- Puren, C. 1994. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : Essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier.
- Puren, C. 2006 « Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le *Cadre européen commun de référence* ? » APLV Régionale de Grenoble, Assemblée Générale du 22 mars. [En ligne] : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006a/> [consulté le 02 avril 2024].
- Robert, J. P. 2008. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.
- Tagliante, C. 2006. *La classe de langue*. Paris : CLE internationale.

Verdelhan-Bourgade, M. 2002. *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.

Vigner, G. 1984. *L'exercice dans la classe de français*. Paris : Hachette.



© *Synergies Algérie*, n° 32, Année 2024.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42690100x>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-algerie>





Annoter l'écrit des étudiants : mise à nu des intentions pédagogiques enseignantes

Rafika Lebloub

Laboratoire DECLIC (Didactique, Énonciation,
Corpus, Linguistique, Interaction Culturelle),
Université 20 août 1955 Skikda, Algérie

rlebloub@yahoo.fr

<https://orcid.org/0009-0005-4128-7946>

Reçu le 10-10-2024 / Évalué le 20-11-2024 / Accepté le 30-11-2024

Résumé

Le présent article traite précisément de la manière dont les enseignants évaluent l'expression écrite en contexte universitaire algérien. Il présente une typologie des traces laissées par les enseignants sur un même texte étudiant. L'objectif est d'explicitier la manière à laquelle recourent ceux-ci pour signaler les dysfonctionnements dans un texte et interpréter les pratiques rédactionnelles du scripteur. Les résultats de l'analyse des pratiques évaluatives de cinq enseignants, pour une même copie, montrent que le discours évaluatif des enseignants algériens à l'université met l'accent davantage sur les ratés que sur les réussites. Il semble, également, accorder plus d'attention à la linguistique phrastique qu'à la linguistique textuelle.

Mots-clés : annotations, expression écrite, évaluation formative, université, FLE

تدوين الملاحظات على التعابير الكتابية للطلبة : إمطة اللثام عن المقاصد البيداغوجية التعليمية

المخلص

نتطرق في هذا المقال، على وجه التحديد، إلى طريقة تقييم الأساتذة للتعبير الكتابي في السياق الجامعي الجزائري. حيث نقدم تصنيفاً لمختلف آثار التصحيح التي يتركها الأساتذة على نفس التعبير الكتابي لطالب. ونهدف من خلاله إلى توضيح الطريقة التي يستخدمها أولئك الأساتذة للتنبيه إلى خلل معين في النص وتفسير الممارسات التعبيرية للطالب. وتُبرز نتائج تحليل ممارسات التقييم التي قام بها خمسة أساتذة لنفس التعبير الكتابي أن الخطاب التقييمي لأساتذة الجامعات الجزائرية يُركّز على مواطن الإخفاق عوضاً عن مواطن النجاح. ويبدو أنه يولي اهتماماً بالغاً للسانيات الجملة أكثر من لسانيات النصوص.

الكلمات الدالة : الملاحظات ، التعبير الكتابي ، التقويم التكويني ، الجامعة ، الفرنسية لغة أجنبية

Annotate the students' writing : exposure of teachers' pedagogical intentions

Abstract

This article deals precisely with the way in which teachers evaluate written expression in the Algerian university context. It presents a typology of the traces left by teachers on

the same student text. The objective is to clarify how teachers report malfunctions in a text and interpret the writer's writing practices. The results of the analysis of the evaluative practices of five teachers on the same paper show that the evaluative discourse of Algerian university teachers focuses more on failures than on successes. On the other hand, generally, more attention seems to be paid to phrastic linguistics, rather than textual linguistics.

Keywords: annotations, written expression, formative evaluation, university, L2 French

Introduction

Enseigner et évaluer vont de pair : l'acte de corriger est inhérent au travail des enseignants. Il permet non seulement de donner une idée de la qualité des cours enseignés : « Dis-moi ce que tu évalues, je te dirai ce que tu enseignes » (Garcia-Debanc, 2018 : 15) mais aussi d'aider les apprenants à améliorer leurs performances. Dans le champ des littéracies, si de nombreux travaux soulignent le rôle des annotations des enseignants dans le développement de la compétence scripturale (Halté, 1984 ; Veslin, Veslin, 1992 ; Simard, 1999 ; Roberge, 2006), les recherches proposant des typologies exploitables didactiquement sont, à ce jour encore, peu nombreuses, notamment en contexte universitaire algérien qui constitue le cadre de notre étude.

Or, les enseignants universitaires en Algérie, tout comme les enseignants d'autres niveaux scolaires, sont parfois démunis sur l'exploitation qu'ils peuvent faire des productions écrites de leurs étudiants.

Les typologies d'annotations disponibles portant sur les productions écrites (cf. Halté, 1984 ; Simard, 1999 ; Roberge, 2001) ne concernent pas le post-secondaire. En France par exemple, Halté (1984) propose de classer les commentaires laissés sur les productions écrites d'élèves du collège. En Algérie, c'est également plutôt le collège (Ait Yala-Aouchiche, 2018) et le lycée (Missoum Benziane, 2016) qui retiennent l'intérêt des chercheurs traitant la question des annotations. Il en est presque de même au Québec où Roberge (2001) analyse les annotations portées sur les copies d'apprenants du Cégep¹. Nous retenons des typologies émanant de ces travaux (Halté, 1984 ; Reuter, 1996 ; Roberge, 2008 ; Elalouf, 2016 ;

¹ Les CEGEP sont des établissements préuniversitaires.

Missoum Benziane, 2016) que dans les annotations, les enseignants se soucient moins de la façon d'aider le scripteur à revenir sur son texte pour mieux le réécrire, que de la norme linguistique. La présente étude s'inscrit dans la lignée de ces travaux en axant son questionnement sur le niveau universitaire de la scolarité, dans le contexte algérien.

Nous cherchons, via le présent article, à interroger l'un des facteurs pédagogiques potentiellement explicatifs de la production scripturale déficiente des étudiants, à savoir la manière dont les enseignants annotent les copies et les effets de ces annotations sur la réécriture. Nous émettons l'hypothèse que les rétroactions écrites fournies ont tendance à souligner les faiblesses des étudiants sans pour autant leur offrir d'annotations stratégiques permettant de les aider à s'appropriier l'écrit.

1. Pour une définition de la correction

L'évaluation est le parent pauvre de la didactique des langues. Elle était quasi inexistante avant l'avènement de l'ouvrage repère de R. Lado *Language testing : the construction and use of foreign language tests* en 1961 (Springer, Huver, 2011). Pour autant, ce domaine est rapidement devenu prépondérant, voire, pour certains auteurs, une « calamité sociale », expression empruntée à Charles Hadji (2012). Tout est évalué : programmes, apprenants, enseignants, savoirs, savoir-faire, compétences, établissements scolaires, universités, etc., d'une façon constante voire obsessionnelle.

Les enseignants corrigent pour aider l'apprenant à apprendre (Veslin, Veslin, 1992), mais aussi pour informer l'institution sur le niveau d'acquisition des apprentissages. Ce qui nous intéresse ici est le premier volet c'est-à-dire le rôle de la correction dans l'amélioration des apprentissages. Pour Chardenet (2003), la correction est la part visible de l'évaluation. Pilorgé (2008), lui, appelle à distinguer le processus correctif propre au correcteur, invisible, de l'acte de correction proprement dit qui se matérialise par des traces visibles. De son côté, Roberge (2006) propose une définition assez intuitive. Pour elle, la correction est une opération traditionnelle consistant à lire une copie et formuler des commentaires

écrits servant à la fois à noter les points forts et faibles de cette copie et à justifier la note attribuée à l'apprenant.

Parmi ceux ayant aussi défini l'acte de correction de la production écrite, nous nous référons à Chardenet qui, à travers une définition relativement longue (Chardenet, 2003 : 14), observe des écarts entre ce qui est présent dans la production à corriger et ce qui est attendu par l'enseignant correcteur comme la raison d'être de l'intervention corrective. Selon lui, la correction débouche soit sur des annotations à caractère objectif où sont relevés des problèmes d'orthographe et de cohésion, soit sur des annotations subjectives imprécises de type bien dit/mal dit.

Nous retenons également la description du processus d'évaluation proposé par Dessus et Lemaire (2004) selon lequel l'enseignant, devant une copie, effectue simultanément une évaluation à plusieurs niveaux. D'abord, il évalue la nature possible des démarches suivies par l'apprenant producteur de la copie. Ensuite, il l'évalue doublement par rapport à une norme préétablie, mais également par rapport à la qualité de la pile des copies déjà corrigées. Outre l'évaluation de la copie, une dernière évaluation s'opère sur ses propres performances d'évaluateur pour juger de sa sévérité ou de son indulgence. Cette triple tâche à laquelle s'ajoute la proposition d'éventuelles alternatives et/ou corrections au texte, place l'enseignant en importante surcharge cognitive, d'après des chercheurs (voir entre autres Roberge, 2006). Ainsi, il commence généralement la correction par une réflexion préalable dans laquelle il élabore une liste de critères d'évaluation à l'aune desquels, il évalue les productions écrites. Les éléments à retenir dans cette liste s'affinent, se multiplient et se technicisent au fil de la correction pour juger le plus justement possible les travaux des apprenants. Cependant, dans la plupart des cas, la diversité des copies successives et le caractère multi-interventionniste de la correction suscitent chez l'enseignant des réflexes correctifs automatisant certaines traces correctives (Pilorgé, 2010), ce qui remet en cause l'enjeu communicatif de l'écriture évaluative.

2. La correction de l'écrit : une communication tiraillée par des contraintes

La correction est une composante essentielle du travail d'écriture. En corrigeant, l'enseignant ne lit pas seulement pour comprendre le texte, mais pour l'évaluer. Cette évaluation se concrétise par des traces laissées sur et dans le texte qu'on appelle « les annotations » donnant lieu à une communication s'établissant entre lui et l'apprenant scripteur. L'objectif est de transmettre ce qu'il y aurait² à faire pour améliorer le texte évalué.

Destinée souvent à un seul récepteur³, la correction est une communication différée et monologale se faisant en solo. L'émetteur et le récepteur ne coexistent pas dans la même situation de communication. Dit autrement, l'apprenant rédige un texte pour qu'il soit évalué en son absence par un correcteur qui le lit aussi en l'absence de son auteur. Face aux copies d'apprenants, l'enseignant est un lecteur extra « ordinaire », il lit moins le texte pour le comprendre que pour le corriger. À ce propos, Pilorgé (2008) précise qu'à la différence des autres lecteurs, le lecteur quasiment exclusif des productions d'apprenants, c'est-à-dire l'enseignant, se trouve en tension entre posture de lecteur et posture de correcteur. Cette tension est caractéristique de l'activité corrective de l'enseignant de français où sa quête de « micro repérages » perturbe souvent sa lecture « ordinaire ».

De ce fait, la correction de copies ne peut être considérée en tant que simple opération technique, vu le caractère ardu de la production écrite auquel s'ajoute le caractère multi-interventionniste de l'activité évaluative. De fait, il s'agit d'une réelle et « particulière » situation de communication. « Particulière » parce que le correcteur est appelé à inférer les façons de faire rédactionnelles de l'apprenant moins à partir de ce qui est clairement intelligible (les réussites), qu'à partir des ratés de sa production. En d'autres termes, il doit donner du sens à ce qui est écrit et à ce qui devrait l'être dans le texte produit.

² Nous avons conjugué le verbe au conditionnel parce qu'il peut arriver que le texte soit idéalement produit et l'enseignant n'y porte que des commentaires appréciatifs de ses points forts.

³ En cas d'évaluation sommative, et dans d'autres contextes scolaires, il peut s'agir d'autres récepteurs : les parents, l'institution, etc. Dans notre cas, nous nous intéressons seulement à l'évaluation formative où la correction est adressée à l'apprenant et éventuellement à un groupe d'apprenants, lorsque la production est réalisée à plusieurs.

3. ... mais aussi une « communication » double

Une « première communication » s'opère entre le texte et l'enseignant. Une « communication » souvent malaisée pour ce dernier. L'enseignant est amené en premier lieu à interpréter « positivement » l'erreur révélatrice de la démarche entreprise par l'apprenant dans sa production. Il se doit, en deuxième lieu, de communiquer avec le texte sous contraintes du respect d'une grille critériée, explicite ou non, canalisant la communication en rejetant quelques choix de l'apprenant scripteur qui n'y correspondent pas (investissement personnel, désir d'originalité et d'expressivité, ...). Cette deuxième communication est sans doute tout aussi complexe que la précédente.

Dans sa communication avec l'erreur, un bon enseignant est appelé, selon nous, à mettre de côté toutes les connotations négatives de cette dernière : *Tache indélébile, tabou, péché, marque infamante, délit, ennemi, maladie, terreur, sœur de l'échec, désordre, imposture*⁴, ... afin d'en tirer des informations utiles. L'objectif est d'accompagner le scripteur vers la maîtrise de différents savoirs et diverses compétences inhérents à l'écriture.

Des recherches, dans leur majorité contemporaines, convergent pour dire que l'erreur est et restera un objet d'étude particulièrement éclairant pour étudier les conditions d'apprentissage de la langue. Ainsi, la traditionnelle conception qui fait d'elle un simple écart par rapport à une norme sans autre forme d'explication permettant à son auteur de la dépasser, devrait relever du passé.

Dans cette optique, Milgrom voit en l'erreur une fenêtre dont dispose l'enseignant pour mieux découvrir les acquis de ses apprenants : « On apprend beaucoup plus au sujet de nos étudiants à partir des erreurs qu'ils commettent qu'à partir de leurs bonnes réponses » (Milgrom, 2013 : 298). L'évaluation se définit autrement dans cette nouvelle optique. Elle consiste à « estimer des différences significatives [...] par rapport à une situation comparable antérieure (ou bien établissant un diagnostic en vue d'une situation comparable postérieure) [...] Elle vise à recueillir des réussites autant qu'à recenser des erreurs à fin d'analyse » (Fiard, Auriac, 2005 : 226).

⁴ Termes glanés au fil de nos lectures d'ouvrages de didactique du français langue étrangère.

Ces différents apports théoriques convergent, à nos yeux, vers la conclusion suivante : avant d'inscrire la moindre trace évaluative sur le texte de l'apprenant, l'enseignant est invité à communiquer « positivement » avec les erreurs qui y sont présentes. Dit autrement, l'erreur n'est pas à voir comme prétexte pour sanctionner l'apprenant-scripteur mais doit être plutôt perçue comme une source d'informations sur ce qui fait défaut à sa production écrite. Bien exploiter ces erreurs, souvent riches de sens, peut aider à formuler des annotations favorisant une réécriture aboutie.

Une « deuxième communication » s'opère ensuite entre l'enseignant et l'apprenant par l'entremise d'annotations. L'annotation est classiquement définie comme toute trace laissée par l'enseignant sur le texte et dans laquelle il communique au scripteur ses réussites et / ou échecs. Elle peut être d'ordre précis marquée exactement là où une erreur est détectée (lettre, mot, syntagme, phrase ou paragraphe) ou d'ordre général (axiologiques marquée en bas de page, en marge ou en en-tête du texte servant à le juger dans son ensemble).

4. Intentions pédagogiques de la correction : bilan

Il est à rappeler que la présente étude est analytique. Elle a été conduite en vue de scruter les pratiques évaluatives des enseignants universitaires dans la correction d'une expression écrite. Dès les années 90, la recherche INRP « Évaluer les écrits à l'école primaire⁵ », s'adressant aux enseignants du primaire, partait du principe que « les critères à l'aune desquels toute production d'élève est évaluée dépendent évidemment des représentations qu'a le maître de ce que l'élève doit savoir faire dans une situation donnée à un moment donné de son parcours d'apprentissage. » (EVA, 1991 : 51). Cette réflexion nous semble valable pour tout public enseignant, universitaire y compris. Il ressort qu'une compréhension, ne serait-ce que partielle de ces représentations, se trouve dans les pratiques évaluatives des enseignants en l'occurrence les annotations. Si écrire, c'est réécrire, et si l'expression écrite des étudiants piétine et leurs problèmes rédactionnels

⁵ Connue sous le nom du groupe EVA.

subsistent, c'est parce que le guidage que propose l'enseignant n'est peut-être pas optimum.

Afin d'analyser les pratiques évaluatives des enseignants universitaires en matière d'expression écrite, nous avons soumis un texte argumentatif à un protocole de correction multiple. C'est un texte de production libre qui traite un thème d'actualité ayant suscité un grand retentissement médiatique dans les dernières années : « l'émigration clandestine ». L'étudiante auteure du texte est algérienne de langue maternelle arabe. Elle est âgée de 19 ans, de niveau faible/moyen en français. Les corrections de ce texte sont réalisées par cinq enseignants. Il s'agit de trois enseignants permanents (deux hommes et une femme), d'une vacataire et d'une associée exerçant dans trois universités différentes. Leur ancienneté à l'université s'échelonne de 4 à 10 ans.

L'analyse des annotations des enseignants a débouché sur la création de notre propre typologie. Dans notre analyse, nous nous sommes inspirée des travaux existants, notamment ceux de Halté (1984), Simard (1999), Roberge (2001) et Pilorgé (2010). La typologie en question se base à la fois sur des critères formels et fonctionnels et se compose de sept types d'annotations définies comme suit :

- **La proposition d'une correction** : l'enseignant corrige l'erreur à la place de l'apprenant sans lui donner des explications sur sa nature. C'est le fait par exemple de supprimer la marque du pluriel ajoutée par erreur à un nom singulier ou d'ajouter la marque du féminin à un adjectif qualificatif ou à un participe passé pour rétablir l'accord.
- **L'annotation sémiographique** : tout signalement faisant appel à des signes non alphabétiques à l'image de cercles, parenthèses, soulignements, trait ondulé, surlignement, ... Tout comme la proposition d'une correction, cette annotation n'est accompagnée d'aucune explication.
- **L'annotation explicative** : contrairement aux deux précédentes, cette annotation explique la source et l'origine du problème pour aider le scripteur à le résoudre. C'est le cas où l'enseignant correcteur rappelle une règle grammaticale ou autre.

- **L'annotation codée** : consiste en l'emploi de différents codes pour catégoriser les maladroites. Souvent lettré comme tps, acc, conj, p.p, ... mais il peut aussi s'agir d'un code chiffré O1, G2, T3, ...
- **L'annotation dialogique** : dans ce type, l'enseignant s'adresse directement au scripteur en le désignant ou non par son nom. Elle se manifeste soit par une question (*Qu'est-ce que tu veux dire ici ? Où tu as trouvé cette citation ?*) soit par un ordre direct (*Ajoute un autre argument pour enrichir ton texte*) ou indirect (*Il vaut mieux que tu remplaces ce verbe par un autre plus approprié*).
- **Le constat** : il peut s'agir d'un constat positif où le correcteur exprime une satisfaction vis-à-vis du texte (*Très bonne rédaction !*) comme il peut être critique en cas d'insatisfaction (*Les idées sont peu développées*). Dans les deux cas, il revêt une forme déclarative sans injonction de réécriture.
- **L'annotation processuelle** : consiste à activer la réflexivité du scripteur sur les stratégies à déployer et les processus à mettre en œuvre en réécriture de n'importe quel texte. Outre l'amélioration du texte annoté, l'objectif est d'initier à un apprentissage autorégulé de l'écriture. C'est comme dans le cas où l'enseignant attire l'attention de l'étudiant à l'utilité de l'emploi d'un brouillon : (*« Pense à utiliser le brouillon pour planifier tes idées et obtenir un texte cohérent. »*).

L'analyse des annotations, selon notre typologie, nous a permis de dresser un bilan des intentions pédagogiques de la correction en six points.

4.1. Opter pour des annotations de différents types

En général, bien qu'il s'agisse d'un même texte, les choix d'intervention opérés par les cinq enseignants sont fort divers. À un même dysfonctionnement peuvent correspondre différents types d'annotations. Prenons l'exemple du participe passé « entendu » écrit « enttendu » dans la phrase « L'expression L'émigration clandestine est plus enttendu on ces jours et becoup plus discutée entre les gens de l'age entre 17 à 30 ans. »

- Annotation sémiographique : regroupant deux erreurs ensemble comme par exemple l'encerclement du participe passé « entendu » et du pronom indéfini « on » (cf. note 6, image 1)⁶.
- Annotation explicative codée : l'enseignant explique le pourquoi du soulignement du participe passé « entendu » en écrivant en marge du texte : (2) problème d'accord du p. passé (cf. note 6, image 2).
- Annotation sémiographique avec un soulignement précis de l'emplacement de l'erreur d'orthographe lexicale (double consonne « t ») et d'orthographe grammaticale (l'absence à la fin de ce participe passé de la marque du féminin « e » vu qu'il se rapporte à un nom féminin) (cf. note 6, image 3).
- Annotation sémiographique négligeant l'erreur du double « t » au profit de l'insistance sur l'accord du participe passé en traçant un double trait à la fin du participe passé « entendu » (cf. note 6, image 4).
- Proposition d'une correction : jugé comme étant inapproprié, le participe passé « entendu » a été carrément remplacé par « répandu » sans pour autant, à notre grande surprise, ajouter le « e » marque du féminin au nouveau participe passé proposé (cf. note 6, image 5).

4.2. La norme linguistique au centre des annotations

Les dysfonctionnements unanimement repérés par les cinq enseignants sont ceux s'attachant à la norme linguistique. Ce type de dysfonctionnement est signalé généralement par des annotations sémiographiques au moyen desquelles les enseignants se contentent de signaler des erreurs égales, inférieures et supérieures au mot en employant cercles (comme dans le cas de l'encerclement du « e » dans l'article indéfini « une » déterminant le nom masculin « pays »), soulignements (comme l'exemple de l'adverbe beaucoup mal orthographié) ou des parenthèses (pour également mettre l'accent sur l'orthographe erronée de l'adverbe « malheureusement »), sans

⁶ <https://docs.google.com/document/d/1EuVpbO9i-RwY5qBbK7SwZIMXVE-3BWDE/edit?usp=sharing&oid=112522167617726316933&rtpof=true&sd=true>

ajout de mot (s) ou de phrase (s) explicitant ce que ces traces signifient (cf. note 6, image 6).

L'absence de clarifications peut générer des ambiguïtés chez le scripteur qui se trouvera dans une situation cognitivement coûteuse pour déchiffrer la cible et le sens de ce type d'annotations. Seuls les échecs sont-ils soulignés ? S'agit-il aussi des réussites ? Et dans ce cas, comment fait-il pour distinguer les uns des autres ? Autant de questions auxquelles ferait face l'étudiant réviseur.

Ce type de dysfonctionnements, portant sur la norme, s'accompagne parfois d'une proposition de correction. Il s'agit dans tous les cas de petites rectifications locales (ajout de l'adverbe de négation « ne » devant l'auxiliaire avoir, remplacement d'un nom par un autre plus approprié « part » remplacé par endroit » et substitution de la conjonction de coordination « et » par la préposition « pour »). (cf. note 6, image 7).

Il est à noter que tous les enseignants ont passé sous silence certaines erreurs. Ce choix pourrait s'expliquer par l'envie de ne pas décourager l'étudiant ou par le fait de ne pas suffisamment croire aux effets pédagogiques de la correction pour y consacrer assez de temps ou pour la simple raison que l'erreur n'a pas été perçue.

L'abondance des annotations de type morphosyntaxique peut s'expliquer par le fait que l'enseignant y retrouve l'« objectivité » tant recherchée et souhaitée autant par lui que par ses apprenants. La qualité de la langue est un objet mesurable voire « mathématique » où chaque apprenant est évalué avec justesse et justice, ce qui fait que l'enseignant a bonne conscience lors du retour des copies corrigées.

À notre sens, ne signaler que des erreurs portant sur une seule composante de l'activité scripturale, en l'occurrence linguistique, renforce la conception de l'étudiant consistant à assimiler la réécriture à une simple régulation de problèmes de langue, alors que « *la réécriture n'est pas une correction. Réécrire c'est penser à nouveau* » (Bucheton, 2014 : 24).

4.3. L'annotation pour signaler essentiellement les ratés du texte

L'analyse des annotations de notre corpus donne à voir des annotations qui semblent être essentiellement destinées à signaler les ratés du texte. Or, nous savons que fait d'une façon abusive, un tel signalement peut

bloquer un retour efficace sur le texte. Le scripteur peut se sentir découragé et croire que son texte est déficient.

Pour ce qui est des ratés longs, ce sont les annotations imprécises qui sont privilégiées. Est-ce parce que les correcteurs sont incapables d'identifier la nature exacte de la maladresse ? Ou ont-ils simplement préféré laisser l'apprenant réfléchir d'une façon autonome à une structure plus adéquate ? Ce sont deux hypothèses possibles qui en admettent, évidemment, d'autres. Ainsi, l'annotation sémiographique présente sous forme de soulignement de « *de l'age entre* » dans le complément du nom « *de l'age entre 17 à 30 ans.* » pourrait laisser l'étudiant perplexe. Combien d'erreurs existe-t-il dans ce qui est souligné ? Est-ce que tous les éléments sont porteurs d'erreurs ? S'agit-il du même type d'erreur ou d'erreurs de natures différentes ? Est-ce que ce qui est demandé est de remplacer tout ce qui est souligné ou le remplacement, par exemple, de la préposition « entre » suffirait ? Autant de questions que pourrait se poser l'étudiant lors de la réécriture de son texte. (cf. note 6, image 8).

4.4. La ponctuation : parent pauvre des corrections

La ponctuation n'est globalement pas traitée dans les annotations (seule trace : un enseignant ajoute une virgule après un adverbe). (cf. note 6, image 9).

4.5. Le contenu de l'argumentation : un critère de correction de second plan

L'efficacité argumentative n'a été soulignée que par deux enseignants. L'un a ciblé le noyau du contenu et l'autre s'est contenté de demander d'enrichir les arguments avec des exemples. Ainsi, la pertinence des arguments est majoritairement mise à l'écart par les correcteurs. Cette contestation limitée à deux enseignants confirme le fait que les enseignants dans leur évaluation, pratiquent une correction techniciste peu soucieuse du contenu du propos. « *Je crois que c'est plutôt l'une des causes de l'émigration clandestine : ça ne donne pas de pertinence à ton argument* » telle est l'annotation dialogique employée par le premier enseignant pour remettre en question la pertinence du premier argument (« *Je suis contre l'émigration clandestine. D'abord, les gens ont pas les*

moyens pour se transporter d'une pays à l'autre et c'est un travail illégale. »). Cette annotation est un appel en filigrane pour le remplacer par un argument plus pertinent (cf. note 6, image 10).

Il en est de même pour les exemples et leur rôle central dans l'argumentation. Un seul enseignant a conseillé à l'étudiant d'étayer les arguments par des exemples en formulant une annotation de type dialogique : « *Donnez des exemples pour vos arguments* » (cf. note 6, image 11).

4.6. Signalement quasi-exclusif des échecs

Repérer les potentialités semble être peu envisagé par les enseignants correcteurs. Seulement deux enseignants sur cinq ont valorisé quelques réussites dans le texte. Le premier enseignant n'a pas hésité de dessiner des émoticônes pour laisser paraître sa satisfaction pour ce qui est des forces de l'expression écrite. Un smiley avec un large sourire pour apprécier la forme du texte, un smiley avec un sourire moins large pour dire à l'étudiant que la conjugaison des verbes est moins bien réussie et un tout petit sourire, presque discret, pour le vocabulaire trouvé moyennement varié et approprié (cf. note 6, image 12).

Le deuxième enseignant, lui aussi, a bien apprécié la charpente textuelle (« *Texte bien structuré* ») et a trouvé riches et variées les idées du texte (cf. note 6, image 13).

Conclusion

Pourquoi, malgré plusieurs années d'« annotation », continue-t-on à déplorer la qualité des textes produits ? Cette question nous a poussée à analyser les annotations portées sur un même texte. Une analyse ayant révélé que ces annotations ne semblent pas remplir le rôle de guidage qu'on attend d'elles dans la mesure où elles réclament une réécriture locale d'erreurs ponctuelles liées à la norme (empan : mot(s) ou phrase) ce qui dénie le texte comme discours.

Outil d'aide incontestable, les annotations auraient normalement pour effet de désacraliser l'acte d'écrire en rendant à la fois nécessaire et possible la réécriture. Nous plaçons donc pour que la correction ait une attention

spécifique dans la formation des enseignants. Force nous est de constater que si nous sommes arrivée, ne serait-ce que partiellement, à déplacer le regard du texte vers les processus inhérents à son élaboration en matière d'écriture, en correction c'est toujours le texte qui est évalué avec une centration sur la composante orthographique. Il est impératif, selon nous, que la formation professionnelle tienne compte au premier plan de ce nécessaire changement de focale.

Dans cette nouvelle perspective, la définition même de l'annotation est à revisiter. Il s'agit d'une trace nécessairement « parlante », communiquant réussites, échecs et stratégies ; accompagnant le scripteur non seulement dans l'amélioration du texte en question, mais aussi et surtout dans la conscientisation du sens à donner à des productions pareilles. En bref, l'annotation est à appréhender comme levier d'individuation et d'autorégulation, objectif ultime de tout apprentissage efficace.

Bibliographie

- Ait Yala-Aouchiche, O. 2018. « Comment les enseignants de français annotent-ils les productions écrites des élèves ? » *LAROS*, n°1, p. 44-63.
- Besnard, M., Elalouf, M-L. 2018. « (Ré)apprendre à lire des textes de jeunes scripteurs ? ». *Le français aujourd'hui*, n° 203, p. 75-86.
- Bucheton, D. 2014. *Refonder l'enseignement de l'écriture : vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.
- Chardenet, P. 2003. « La correction, notion et pratiques ». *Le français aujourd'hui*, n° 141, p. 7-17.
- Dessus, P., Lemaire, B. 2004. Assistance informatique à la correction de copies. In : Gentaz, E. & Dessus, P. (dir.), *Comprendre les apprentissages : sciences cognitives et éducation*, p. 205-220. Paris : Édition Dunod.
- Fiar, J., Auriac-Peyronnet, E. 2005. *Petite didactique de l'erreur scolaire*. Paris : l'Harmattan.
- Garcia-Debanc, C. 2018. « Évaluer les productions écrites : enjeux, critères, points de vigilance ». *Diptyque*, n° 36, p. 15-38.
- Groupe DIEPE. 1995. *Savoir écrire au secondaire*. Québec : De Boeck.
- Groupe EVA. 1991. *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette & INRP.
- Hadji, Ch. 2012. *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Paris : De Boeck Supérieur.
- Halté, J-F. 1984. « L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique ». *Pratiques*, n°44, p. 61-69.
- Lebloub, R., Bentounsi, I. A. 2023. « Tenir compte des rétroactions écrites des enseignants pour une meilleure compréhension des annotations à l'université ». *Revue*

des Sciences Humaines, Volume 23, N°1, p 1259-1268. [En ligne] : <https://asjp.cerist.dz/en/article/226805> [consulté le 15 février 2024].

Milgrom, E. 2013. Réussite et échec du droit de l'erreur au devoir de l'erreur. In : Raucourt, B., Verzat, C., Villeneuve, L. (dir.) : *Accompagner des étudiants*. Paris : De Boeck Supérieur.

Missoum Benziane, H. 2016. « Les annotations : entre le formatif et le sommatif ». *El-Hakika*, n°38, p. 51-70.

Pilorgé, J-L. 2008. *Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves : Traces de lectures/Traces de corrections sur des écrits fictionnels de collégiens*. Thèse de doctorat : Université Rennes 2. [En ligne] : <https://theses.hal.science/tel-02986159/> [consulté le 15 février 2024].

Pilorgé, J-L. 2010. « Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves ». *Pratiques*, n°145/146, p. 85-103.

Roberge, J. 2001. *Étude de l'activité d'annotation de copies par des enseignants de français du second cycle du secondaire selon deux modalités (oral/écrit)*. Thèse de doctorat : Université Charles-De-Gaulle Lille III. <https://theses.fr/2001LIL3A004>

Roberge, J. 2006. *Corriger les textes de vos élèves : précisions et stratégies*. Montréal : Chenelière Éducation.

Simard, C. 1999. « L'annotation des textes d'élèves ». *Québec français*, n° 115, p. 32-38.

Springer, C., Huver, E. 2011. *L'évaluation en langues*. Paris : Les Éditions Didier.

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



© Synergies Algérie, n° 32, Année 2024.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42690100x>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-algerie>





Un exemple d'acculturation à l'intelligence artificielle en production écrite de vulgarisation scientifique

Nawal Boudechiche

Université Chadli Bendjedid, El-Tarf, Algérie

boudechiche-nawal@univ-eltarf.dz

<https://orcid.org/0000-0003-2700-7432>

Reçu le 17-10-2024 / Évalué le 30-10-2024 / Accepté le 30-11-2024

Résumé

En contexte numérique, les données gratuitement générées par l'intelligence artificielle peuvent contribuer à une formation à l'acculturation à la littératie numérique. Dans cet objectif, nous nous interrogeons sur la possibilité de recourir à diverses taxonomies pour amener les étudiants à considérer la littératie numérique comme une compétence évolutive amendant leurs stratégies d'apprentissage. À partir d'une situation problématique abordant une thématique totalement méconnue des étudiants, ces derniers ont utilisé l'intelligence artificielle afin d'accéder aux informations nécessaires leur permettant de produire un texte de vulgarisation scientifique sur l'encyclopédie électronique *Wikipédia*. La suite du processus est de réécrire ce contenu, ce qui les conduit à accéder aux autres niveaux de la compétence littéracique numérique pour enfin produire à leur tour un texte au lieu de se limiter à copier-coller. Les résultats de cette étude pré-expérimentale ayant comme objectif l'enseignement-apprentissage d'un processus graduel de développement de la compétence littéracique numérique sont en faveur de l'acculturation à la compétence littéracique numérique pour pallier le plagiat et amener les étudiants à développer leurs stratégies d'apprentissage. Certes, cette étude exploratoire est réduite à un échantillon limité, toutefois, ses résultats montrent les intérêts de multiplier cette démarche pour former les étudiants à un usage pertinent du numérique.

Mots-clés : intelligence artificielle, littératie numérique, vulgarisation scientifique, production écrite, compétence

مثال على ثقافة استعمال الذكاء الاصطناعي في التعبير الكتابي في ميدان العلوم المبسطة

ملخص : في السياق الرقمي، يمكن أن تساهم البيانات المجانية الناتجة عن الذكاء الاصطناعي في تكوين ثقافة محو الأمية الرقمية. ولهذا الغرض، نتساءل عن إمكانية اللجوء إلى تصنيفات متنوعة لجعل الطلاب يعتبرون محو الأمية الرقمية كمهارة متطورة تعزز استراتيجيات تعلمهم. انطلاقاً من موقف إشكالي يتناول موضوعاً مجهولاً تماماً للطلاب، استخدم هؤلاء الذكاء الاصطناعي للوصول إلى المعلومات اللازمة التي تمكنهم من إنتاج نص علمي مبسط على الموسوعة الإلكترونية ويكيبيديا. الخطوة التالية في هذه العملية هي إعادة كتابة هذا المحتوى، مما يقودهم إلى الوصول إلى مستويات أخرى من كفاءة محو الأمية الرقمية لإنتاج نص خاص بهم بدلاً من الاكتفاء بالنسخ واللصق. نتائج هذه الدراسة ما قبل التجريبية، والتي تهدف إلى تعليم وتعلم عملية تدريجية لتطوير مهارات محو الأمية الرقمية، لصالح تحسين مهارات محو الأمية الرقمية للتعويض عن الانتقال وقيادة الطلاب لتطوير استراتيجيات التعلم الخاصة بهم. لا شك أن هذه الدراسة الاستكشافية محدودة بعينة صغيرة، ومع ذلك، فإن نتائجها تبين أهمية توسيع هذه المقاربة

لتدريب الطلاب على استخدام رقمي مناسب ينتج عنه فوائد مضاعفة لهذا النهج التدريبي للطلاب على الاستخدام التكنولوجية الرقمية

الكلمات المفتاحية : الذكاء الاصطناعي ; محو الأمية الرقمية ; العلوم المبسطة ; التعبير الكتابي ; المهارة

An example of acculturation to artificial intelligence in the written production of popular science

Abstract

In a digital context, the free data generated by artificial intelligence can contribute to training in acculturation to digital literacy. To this end, we explore the possibility of using various taxonomies to get students to consider digital literacy as an evolutionary skill that modifies their learning strategies. Based on a problematic situation addressing a theme that was totally unknown to students, they used artificial intelligence to access the necessary information to produce a popular science text on the Wikipedia electronic encyclopaedia. The next step in the process is to rewrite this content, which leads them to access the others levels of digital literacy competence to finally produce a text in turn instead of limiting themselves to copying and pasting. The results of this pre-experimental study, which aims to teach and learn a gradual process of developing digital literacy skills, are in favour of acculturation to digital literacy skills to compensate for plagiarism and lead students to develop their learning strategies. Admittedly, this exploratory study is limited to a limited sample; however, its results show the advantages of multiplying this approach to train students in a relevant use of digital technology

Keywords: artificial intelligence, digital literacy. popularization of science, written production, competence

Introduction

L'activité langagière de production écrite est une compétence fondamentale en contexte académique et professionnel, constituant un critère indubitable pour mesurer le degré de littératie d'un individu, d'où la prodigalité des réflexions à son sujet, qui désormais l'inscrivent en symbiose avec l'amendement des compétences en lecture et en expression orale (Ecal, Labat, Thierry & Magnan, 2020).

À l'ère du numérique, cet ensemble de compétences langagières écrites et orales se conjugue avec une nouvelle exigence, celle d'une compétence numérique, considérée comme un paramètre de la formation d'un apprenant-citoyen apte à contribuer à l'essor de son pays à l'échelle mondiale (Conseil de l'Europe, 2020). Un usage efficient des outils numériques, pour répondre à de maints et hétéroclites besoins formatifs, professionnels et sociaux, est donc un élément instaurateur de la

compétence numérique. L'enjeu est tel que des réflexions et formations sont proposées par Le Conseil de l'Europe, à dessein de sensibiliser toutes les instances à la nécessité de la prise en charge de cette formation.

De ce préalable, la réflexion universitaire s'élabore à son tour pour mettre en exergue des voies propices à une prise en charge didactique de la sensibilisation à l'acculturation au numérique ainsi que de sa conceptualisation. En effet, dans la sphère extra académique, la compétence numérique des individus, âges, genres et conditions socioéconomiques confondus, est nettement perceptible par la prolifération de production de blog, de vlog, de création de chaînes *Youtube*, de courtes vidéos sur *Instagram (reels)*, et de comptes dans des plateformes d'information et d'échanges sociaux, pour s'informer, communiquer, travailler, se distraire ou encore combler son oisiveté. Le numérique est par conséquent omniprésent et nous inscrire dans une vision littéracique nous permet de mesurer son déploiement à l'échelle de la compétence numérique citoyenne ne pouvant être cantonnée à l'usage élémentaire de cet artefact.

Dans ce sens, une étude menée par Betrancourt (2016) note que la culture numérique que nous observons auprès de la population moderne a été acquise en situation immersive, ce qui pourrait justifier les échos de craintes d'endoctrinement, de triches et de plagiat à toutes les strates, craintes exprimées à l'égard de l'étudiant comme de l'enseignant-chercheur (Radio Canada, 2023 ; Roy é Lepage, 2023 ; Peters, 2023 ; Blangeois, 2023 ; Ahmadi, Miloudi, 2021). Ce mode de contact avec les outils numériques a induit un maniement technique irréfutable, en étant toutefois, en référence à la taxonomie de Bloom (1956) et à celle d'Anderson et de Krathwohl (2002), à halo intellectuel basique, donc en dessous des impératifs de la littératie numérique qui se définit par une appréhension signifiante du numérique dans sa technicité et son déploiement.

De manière plus précise, Gerbault (2012) explicite les composants de la littératie numérique qui se mesurent à l'aune d'un triptyque, celui de la compétence de l'individu à manier le numérique à des fins communicatives ; secundo, sa compétence à appréhender les retentissements de l'usage du numérique sur son environnement ; et tertio, sa compétence à évaluer les potentialités du numérique sur les

apprentissages dans leurs contenus et démarches de formation des connaissances. En contexte didactique, cette situation nous confronte à la problématique de l'acculturation au numérique de manière générale et à celle de l'intelligence artificielle générative de manière spécifique ; laquelle problématique se justifie par la plus-value de former les étudiants au discernement, à l'attitude réflexive, à la confrontation constructive et à la formation de connaissances éclairées.

Il s'agit de réfléchir au sujet d'un usage congru d'un médium technologique se situant entre l'individu et le monde numérique dans ce qu'il possède de plus influent et de plus redoutable : l'accès à l'information, eu égard à l'influence qu'elle engendre sur les opinions, croyances et actes, puisque le rapport à l'information aiguille le rapport au savoir et les conduites qui y découlent.

En nous cantonnant au domaine de la didactique de l'écrit, notre réflexion s'élabore en mettant en interaction deux pilotes de la réalité actuelle en matière d'écrit à l'ère de l'intelligence artificielle : l'apprenant d'une part, et l'outil de l'autre, en nous interrogeant sur les possibilités d'acculturation des étudiants à l'intelligence artificielle dans le cadre de la formation à la littératie numérique précédemment circonscrite. Nous formulons ainsi la problématique suivante :

Dans quelle mesure est-il possible d'acculturer les étudiants à un usage pertinent de l'intelligence artificielle en didactique de l'écrit ?

Nier la propension des étudiants et leur recours effectif à l'intelligence artificielle générative pour apprendre et résoudre les différentes tâches de travail académique est une voie stérile, de même que celle d'adopter à leur égard une attitude discursive moralisatrice, à l'exemple d'un sermon sur l'éthique et la déontologie universitaire. Pareillement, il nous semble lacunaire de se limiter à considérer la littératie numérique en tant que matière d'enseignement transversal ou de découverte, sans l'inscrire dans une situation d'apprentissage prégnante.

Une posture médiane serait plus idoine à la sensibilisation d'abord, puis à la conscientisation des étudiants à un usage pertinent ou efficient de l'intelligence artificielle pour des bénéfices épistémiques, langagiers et

socioculturels à court, moyen et long terme. Le qualificatif de pertinence ou d'efficacité se mesure à la valeur du champ théorique que nous mobilisons, corrélant les travaux de Gerbault (2012), de Betrancourt (2016), de Bloom (1956) et d'Anderson et de Krathwohl (2002) ainsi que le modèle de littératie numérique élaboré par le Réseau Éducation Média (2010).

De ce préalable, nous formulons l'hypothèse qu'en adoptant une approche composite combinant la taxonomie de Bloom et celle d'Anderson et de Krathwohl au modèle de la littératie numérique, il est probable de doter les étudiants d'une compétence en littératie numérique de l'écrit narratif en français langue étrangère.

En effet, il semble pertinent d'associer ces trois références en raison du fait qu'elles considèrent la compétence comme un continuum entre un état novice, caractérisé par une sensibilisation à l'objet de réflexion, et un état expert, se mesurant par la transformation de cette sensibilisation en une conceptualisation, qui est une structuration plus élaborée et plus organisée des données inhérentes à la compétence, celle de la littératie numérique nous concernant.

Dans l'objectif de confronter cette hypothèse au terrain de la classe, nous avons conduit une étude pré-expérimentale sur l'usage de l'Intelligence artificielle en situation de production écrite d'un texte sur *Wikipédia*, lequel texte propose un aperçu explicatif de vulgarisation scientifique sur un thème totalement méconnu des étudiants de langue française, celui de l'économie verte. Nous explicitons ci-après les données théoriques et méthodologiques de notre présente étude.

1. De l'intérêt de l'acculturation à la littératie numérique en didactique de l'écrit de vulgarisation scientifique

S'inscrire dans le paradigme de la littératie d'une part, et celui du numérique de l'autre, nous conduit inéluctablement sur la voie d'une pensée complexe (Morin, 1990), où la résolution du problème ne se conçoit que dans une corrélation constructive d'horizons interdisciplinaires complémentaires.

Notre soubassement s'élabore donc en référence à un cadre théorique nécessairement composite et interdisciplinaire, puisque la monodisciplinarité a montré ses limites et aucun cadre conceptuel unique n'a pu, de nos jours, résorber les difficultés des apprenants.

En préambule, l'étude de Gerbault (2012) aboutit à un échelonnement de la compétence littéracique numérique en dénombrant les trois éléments qui la composent. Il s'agit d'abord d'amener l'individu à être en mesure d'utiliser l'outil numérique pour communiquer un message à l'attention d'un destinataire et conformément à un objectif précis préalablement établi. Le deuxième palier est relatif à sa capacité à appréhender la portée de la communication médiatisée par le numérique, aussi bien sur son environnement proche que lointain, du fait que le numérique est une toile d'échanges et d'informations, accessible à un nombre considérable d'individus. Prendre en compte ce paramètre révèle le pouvoir potentiel du producteur du message sur la formation des croyances et des connaissances des lecteurs éventuels. Enfin, dans une suite logique aux deux précédents, le troisième composant de la compétence littéracique numérique est, en plus du pouvoir communicatif et de l'aura de la communication numérique sur le contexte adjacent et distant, la compétence évaluative de l'individu des possibilités d'exploitation du numérique à des fins de formation de connaissances et de stratégies d'apprentissage autorégulé (Cartier, Berger, Fagnant, 2024).

Cette modélisation de la compétence littéracique numérique, à l'image d'une taxonomie de trois phases nous permet d'évoquer ses liens avec une représentation graduée de différents paliers à atteindre progressivement, pour accroître sa compétence, en progressant de la sensibilisation vers la conceptualisation. Cette figure taxonomique convoque la modélisation de Bloom (1956) puis celle de David Anderson et de Bendjamin Krathwohl (2002).

En effet, Benjamin Bloom oriente l'attention de tout didacticien vers la plus-value d'une approche pyramidale d'un objectif de formation, ayant comme amorce un agir cognitivement peu coûteux en ressources attentionnelles et comme aboutissement, un agir complexe, élaboré et structuré grâce au processus mental d'évaluation. La hiérarchisation en six étapes débute par l'accès à l'information, en l'occurrence la connaissance,

puis le traitement de cette information que Bloom a nommé compréhension, un troisième niveau qui est l'application, suivi de l'analyse pour déterminer les différents constituants du travail et leur interrelation, la synthèse aboutissant à la capacité de l'individu à organiser mentalement les différentes étapes ayant généré le produit final ; et enfin l'étape de l'évaluation pour juger de la pertinence de la démarche adoptée et de la nécessité de son éventuel ajustement.

Par la suite, eu égard à l'évolution des connaissances notamment en cognition et activité mémorielle, Anderson et Krathwohl (2002) ont réaménagé cette taxonomie en conservant le modèle graduel en six étapes tout en modifiant certaines dénominations. En effet, l'accès à l'information dénommé « connaissance » par Bloom a été remplacé par le processus de mémorisation, faisant référence au rappel des informations préalablement lues ou entendues. Les trois phases suivantes où l'individu doit comprendre, appliquer et analyser sont identiques aux deux modélisations. La synthèse proposée par Bloom a été supprimée au profit de l'évaluation considérée par les deux auteurs comme comportant nécessairement une étape de synthèse préalable à l'évaluation (Pottiez, 2024). Enfin, le sommet pyramidal est octroyé au verbe « Créer » en tant que fonction cognitive de haut niveau, en raison de la valeur épistémique qu'il nécessite.

À ce stade de notre cadrage théorique, nous notons explicitement les liens pouvant se conjuguer entre la taxonomie des objectifs d'apprentissage liés aux habiletés cognitives et celle de la compétence littéracique numérique déterminée par Gerbault (2012).

En complément à cette corrélation d'approches théoriques, il est séant d'y adjoindre les récentes réflexions ayant adopté et adapté ces taxonomies au monde du numérique et particulièrement à celui de l'Intelligence artificielle.

Parmi ces dernières, l'étude de Munn (2023) est intéressante au regard de son apport non seulement à l'évaluation des enseignants des apprentissages des apprenants en matière de compétence numérique, mais également à leur autoévaluation de la progression de ces apprentissages par la catégorisation des éventuelles modifications de leurs compréhension et usage de cet outil à des fins d'apprentissage.

À l'instar de notre voie de réflexion, Munn (2023) argue l'intérêt d'accompagner les étudiants à une acculturation à la littératie numérique, par une orientation réfléchie et stratégique des possibilités qu'offre l'IA pour améliorer leurs facultés cognitives.

En amont de cette étude, la réflexion de Betrancourt (2016 : 14) schématise une progression de compétences à prendre en compte afin d'élaborer une esquisse d'une démarche d'enseignement probante.

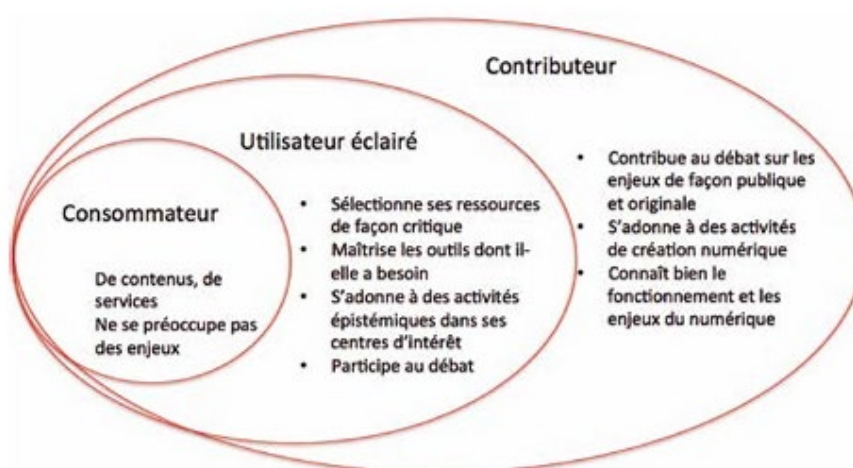


Figure 1. Les trois niveaux de compétence : acteur-utilisateur éclairé-contributeur

Cette modélisation nous permet d'inaugurer cette progression d'apprentissage par l'idée selon laquelle il serait fructueux d'avoir comme point de départ les possibles avantages de l'usage de l'intelligence artificielle que nous adoptons pour la didactique de l'écrit, précisément celle du discours de vulgarisation scientifique. Il s'agit donc de mettre les étudiants en situation de travail leur permettant de spéculer sur les potentialités à exploiter pour non plus uniquement réussir la tâche mais se former à la réussite indépendamment du moment présent.

Enfin, le dernier pilier théorique de notre réflexion est en parfaite synergie avec les référents théoriques précédemment cités, puisqu'il s'agit d'un modèle gradué de la littératie numérique que le *Réseau Éducation Média* (2010 : 7) a élaboré à la manière d'une taxonomie permettant de déterminer des objectifs d'apprentissage et d'évaluer ses compétences en matière de déploiement efficient du numérique.

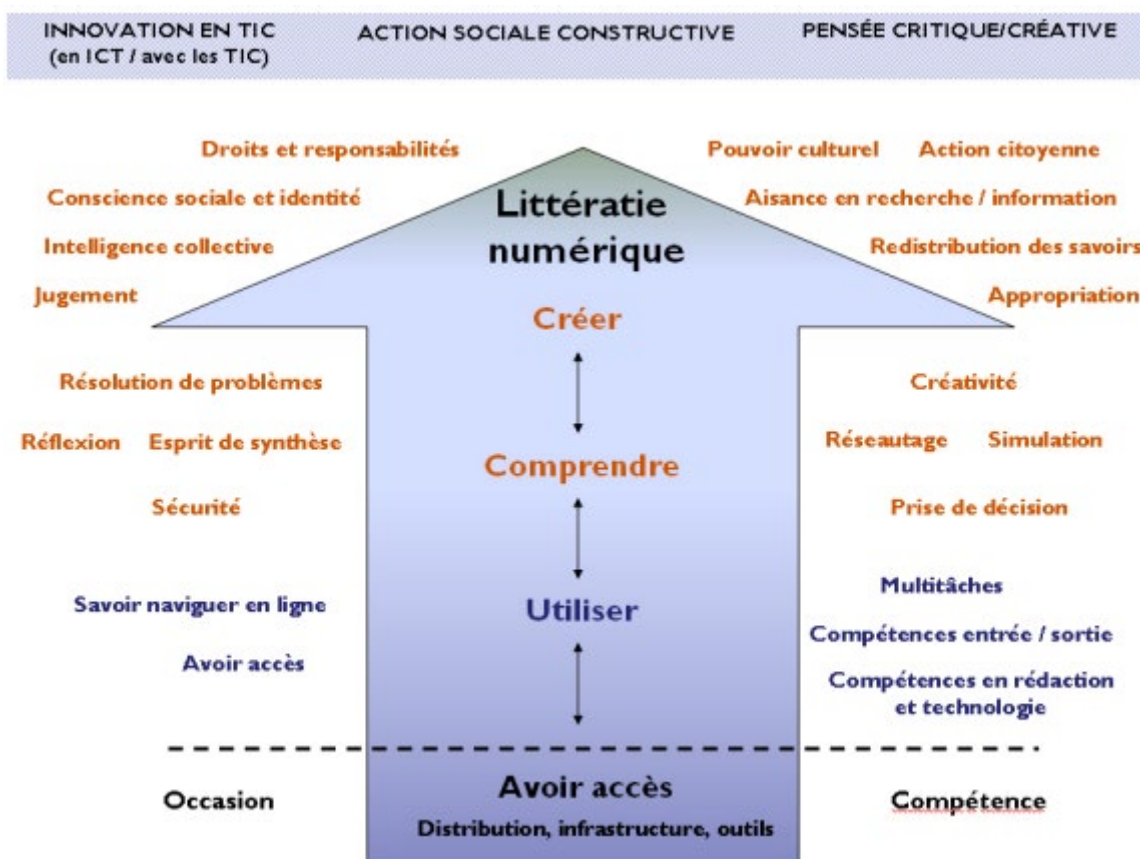


Figure 2. Taxonomie d'acculturation à la littératie numérique

En définitive, les éléments théoriques cités convergent vers un apprentissage progressif, accompagné et continu de la compétence de tout apprenant dans le domaine de l'usage du numérique pour une posture active, réfléchie et créative concourant à la formation d'un être éclairé et proactif.

2. Jalons méthodologiques

La modélisation théorique précédemment explicitée a été mise à l'épreuve dans le cadre d'un écrit de vulgarisation scientifique, en raison du fait de l'importance de la littératie scientifique pour les étudiants de langue, qui globalement sont peu enclins à cette formation pourtant citoyenne.

En effet, l'article de vulgarisation scientifique est une énonciation à visée explicative, reformulant et paraphrasant le discours source (Reboul-Touré, 2004), en mobilisant un raisonnement scientifique pour être en mesure d'expliquer un phénomène donné, ses causes et ses conséquences, ce qui

nécessite un niveau de conceptualisation cognitive dépassant la mémorisation lexicale.

À l'ère de la circulation effrénée des informations par le numérique, la vulgarisation scientifique favorise des apprentissages divers, liés aux savoirs scientifiques mais également aux savoirs linguistiques permettant de rendre compte du contenu scientifique de manière accessible au public choisi, et en adoptant une énonciation focalisée sur la fonction référentielle et non expressive. En contexte numérique, la vulgarisation scientifique garde plus que jamais sa plus-value de moyen d'essor social et technique des apprenants-citoyens (Cartellier, 2010).

Le public de notre étude est composé de dix étudiants de niveau deuxième année licence de langue française sur une classe comptant quinze étudiants au total. Nous avons choisi ce niveau parce que l'écrit explicatif est un contenu d'apprentissage institutionnellement établi. Le public est dans son intégralité composé de la gent féminine.

La thématique choisie correspond à l'objectif de la vulgarisation scientifique précédemment mentionné, celui de susciter un débat médiatique à l'échelle sociale pour impliquer les citoyens et adhérer à ce projet de société. De ce fait, la thématique est celle de l'économie verte, en tant que mode de développement économique écologique assurant prospérité et survie aux générations actuelles et futures. La thématique est à fort ancrage actuel, au regard des bouleversements écologiques que subissent les ressources naturelles et les déséquilibres socio-économiques subis par les populations déjà à risque.

Enfin, l'approche adoptée est l'étude pré-expérimentale dont la dénomination désigne qu'il s'agit d'une investigation en amont d'une expérimentation à grande échelle ou ce qu'on dénomme une recherche-action. Il s'agit donc de mesurer les effets d'une démarche de travail sur une échelle réduite de la population afin d'étudier la possibilité de sa généralisation. Elle est de ce fait exploratoire compréhensive, nous permettant d'appréhender les liens entre les deux variables convoquées dans cette étude : l'usage de l'IA d'une part et la portée de la modélisation graduelle de la compétence littéracique numérique en tant que socle d'élaboration de l'acculturation à la compétence numérique.

Cette recherche pré-expérimentale nous permet de supposer que l'application de la modélisation de la littératie numérique élaborée par le Réseau Éducation Média (2010) est une voie didactique favorable au développement d'une acculturation de l'apprenant à l'usage pertinent de l'IA, pour accéder à l'information, savoir l'utiliser, la comprendre et créer enfin un contenu sémantiquement adéquat à l'objectif d'apprentissage escompté.

La tâche demandée est d'écrire une entrée au sujet de l'économie verte sur la plateforme *Wikipédia*. Il s'agit donc d'écrire un article de type encyclopédique électronique sur une thématique absente des connaissances antérieures des apprenants, d'où l'intérêt du recours à l'IA, en tant que vivier d'informations permettant aux apprenants non pas de copier le contenu mais de le traiter et reformuler son contenu sémantique, pour le diffuser auprès d'un public d'étudiants de langue n'ayant pas d'informations sur ce sujet.

L'intérêt de *Wikipédia* est de favoriser une expression de vulgarisation scientifique aussi bien en situation d'écriture collaborative qu'individuelle. Cette pensée est partagée par Hautcourt (2014). Un autre atout mérite citation, celui selon lequel « l'avènement de Wikipédia a permis de franchir un cap vers une ère nouvelle où la connaissance et l'information ne s'écrivent plus exclusivement entre experts mais par le concours de rédacteurs bénévoles » (Boussetat, 2024 : 1). Cette nouvelle vision de l'écriture contribuerait à dédramatiser la tâche sur le plan représentationnel et alléger sa surcharge cognitive.

Pour les besoins de cette étude, l'écriture était collaborative, tout en orientant l'attention des étudiants vers la possibilité d'écrire de manière individuelle, pour développer leur compétence rédactionnelle d'une part, et leur compétence de littératie numérique de l'autre.

La démarche suivie est celle calquée sur les différentes taxonomies présentées dans notre partie théorique. Nous analysons à présent les résultats obtenus.

3. Résultats de l'étude pré-expérimentale

Comme nous l'avons mentionné, les étudiants méconnaissaient le thème de l'économie verte. Nous les avons donc invités à exploiter les potentialités de l'IA pour résoudre cette tâche qui se présente sous la forme d'un écrit de vulgarisation scientifique à mettre sur l'encyclopédie électronique *Wikipédia*.

La première phase de la démarche est celle d'accéder aux informations en lien avec la thématique. Ils ont donc rédigé un prompt sur *Perplexity.ai* sous la forme d'une succession de phrases interrogatives. La première se présente ainsi :

1. *Qu'est-ce que l'économie verte ?* La réponse générée se présente comme suit :

L'économie verte est un nouveau paradigme économique. Face aux défis environnementaux majeurs de notre époque, tels que le changement climatique, l'épuisement des ressources naturelles et la perte de la biodiversité, il est devenu impératif de repenser notre modèle économique. L'économie verte, qui émerge progressivement depuis quelques décennies, propose une alternative ambitieuse et nécessaire au paradigme économique dominant, fondé sur la croissance à tout prix et l'exploitation intensive des écosystèmes.

Suite à cette définition, les étudiants interrogent l'IA au sujet des éventuels intérêts du thème en question.

2. *Quel est l'intérêt de l'économie verte ?* La réponse obtenue est :

Selon le Programme des Nations Unies pour l'Environnement (PNU), l'économie verte se définit comme une économie "qui entraîne une amélioration du bien-être humain et de l'équité sociale, tout en réduisant de manière significative les risques environnementaux et les pénuries écologiques". Il s'agit donc d'un modèle économique qui vise à concilier prospérité économique, justice sociale et préservation de l'environnement, en s'appuyant sur des technologies et des pratiques plus propres et plus durables.

Après avoir obtenu des informations sur les apports de l'économie verte sur trois plans intrinsèquement liés, l'interrogation suivante est formulée dans le dessein de comprendre les fondements permettant la mise en œuvre de ladite économie.

3. Quels sont les principes de l'économie verte ? L'IA a généré la réponse suivante :

L'économie verte repose sur plusieurs principes fondamentaux :

- l'efficacité dans l'utilisation des ressources pour produire plus en réduisant la consommation de matières premières et en maximisant la réutilisation et le recyclage des déchets ;*
- l'utilisation d'énergies renouvelables pour un remplacement progressif des énergies fossiles par des énergies propres et inépuisables (solaire, éolien, hydraulique) pour décarboner l'économie ;*
- la préservation de la biodiversité et des écosystèmes : les activités économiques doivent s'inscrire dans le respect et la restauration des milieux naturels, en évitant toute forme de surexploitation ou de pollution ;*
- l'équité sociale et la création d'emplois verts : le développement de l'économie verte doit bénéficier à tous les citoyens, en générant des emplois décents dans des secteurs comme les énergies renouvelables, la rénovation énergétique ou l'agriculture biologique.*

Au regard de ses axiomes, les scripteurs ont interrogé l'IA sur les domaines demandeurs, receveurs ou consommateur de l'objet de réflexion.

4. Quels sont les secteurs de développement de l'économie verte ? Perplexity. Ai a généré la réponse ci-dessous :

De nombreux secteurs économiques sont concernés par la transition vers une économie verte :

- L'énergie : le développement des énergies renouvelables, de l'efficacité énergétique et des réseaux intelligents.*
- Le bâtiment : la rénovation thermique des bâtiments, la construction durable et l'urbanisme écologique.*
- Les transports : la mobilité électrique et décarbonée et les transports en commun.*
- L'industrie : la production industrielle propre.*
- L'agriculture et l'alimentation : l'agriculture biologique et locale, la réduction du gaspillage alimentaire.*
- La gestion des déchets : la prévention, le tri, le recyclage et la valorisation des déchets.*
- Le tourisme durable : l'écotourisme, le tourisme de proximité et l'agritourisme.*

Au regard de l'ensemble des données collectées, les étudiants tentent d'identifier les plus-values de l'économie verte.

5. L'avant-dernière question est relative aux avantages que pourrait procurer l'économie verte. La réponse obtenue est :

Le passage à une économie verte présente de nombreux avantages :

- *La réduction des impacts environnementaux : diminution des émissions de gaz à effet de serre, préservation des ressources naturelles et de la biodiversité.*
- *La création d'emplois verts : selon l'Organisation Internationale du Travail, la transition vers une économie verte pourrait générer jusqu'à 60 millions d'emplois dans le monde d'ici 2030.*
- *L'amélioration de la santé publique : la réduction de la pollution de l'air, de l'eau et des sols a des effets bénéfiques sur la santé des populations »*
- *L'innovation et la compétitivité économique : les entreprises qui s'engagent dans l'économie verte développent de nouveaux produits et services à forte valeur ajoutée.*
- *La résilience (la résistance) face aux crises : une économie plus sobre et diversifiée est mieux armée pour faire face aux chocs économiques, sociaux et environnementaux.*

Enfin, la mise en pratique de cette nouvelle démarche n'est pas sans soulever des écueils et des complications pouvant entraver cette intention. Les déterminer a été la dernière étape de ce processus.

6. La dernière question aborde les *difficultés de l'application de l'économie verte*. La réponse automatiquement générée est :

Malgré ces nombreux avantages, la transition vers une économie verte se heurte à plusieurs défis :

- *Les résistances au changement : les habitudes de consommation et de production sont souvent ancrées et difficiles à faire évoluer.*
- *Les coûts initiaux : pour débiter, certaines technologies vertes nécessitent des investissements importants, même si leurs coûts d'utilisation sont plus faibles à long terme.*
- *Les inégalités sociales : la transition écologique peut avoir des impacts différenciés selon les catégories sociales et les territoires, nécessitant une juste transition.*
- *La gouvernance et la coordination : la transition (le changement) écologique implique de nombreux acteurs (pouvoirs publics, entreprises, citoyens) qui doivent agir de manière cohérente et concertée.*
- *Les résistances géopolitiques : le passage à une économie verte remet en cause certains équilibres géopolitiques et économiques mondiaux.*

La collecte de ces données nous installe à l'échelle des premiers niveaux de la compétence en littératie numérique, ceux relatifs à l'accès à l'information, son utilisation et sa compréhension tel que le schématise la modélisation de la taxonomie d'acculturation à la littératie numérique du Réseau Éducation Média (2010). Notre ambition est de progresser vers les autres strates pour créer un contenu personnel à partir de ce contenu généré par l'IA.

Pour y parvenir, nous avons exploité la situation collaborative afin de créer un échange verbal entre les étudiants pour reformuler le contenu généré par l'IA selon le canevas des paramètres suivants :

- définition de l'économie verte ;
- son intérêt ;
- ses fondements ;
- ses domaines ;
- ses bénéfices ;
- et enfin les écueils pouvant entraver sa mise en œuvre.

Comme le public auquel était destiné l'écrit est novice en matière de connaissances scientifiques, nous avons orienté l'attention des étudiants vers la nécessité de reformuler, paraphraser les données sémantiques générées par l'IA, et utiliser des hyperonymes ainsi qu'un langage simplifié pour diffuser l'information et susciter l'adhésion des lecteurs potentiels.

Le texte final proposé par les étudiants et pour lequel ils ont également utilisé l'IA à la recherche de synonymes se présente ainsi :

L'économie verte est une idée moderne qui relie d'une part l'économie et de l'autre l'importance de l'environnement. L'homme a compris que les richesses naturelles sont limitées et peuvent disparaître. Il a aussi constaté des changements climatiques dangereux. Cela lui permet de comprendre que le développement économique au détriment des richesses naturelles est une situation dangereuse. C'est ainsi qu'apparaît l'idée de l'économie verte comme une solution obligatoire au modèle économique actuelle qui favorise le gain à tout prix, même en détruisant la nature.

Le plus grand bénéfice de l'utilisation de l'économie verte comme nouveau modèle de développement économique est la création d'une nouvelle vision de développement économique qui respecte l'environnement naturel et pense à préserver les richesses grâce à l'utilisation de moyens technologiques développés plus propres et moins polluants.

Les piliers sur lesquels se base l'économie verte sont nombreux comme une utilisation intelligente des ressources naturelles et encourager le recyclage. Il y a aussi l'utilisation des énergies naturelles à la place des énergies polluantes. Un troisième pilier est de respecter le développement naturel des systèmes naturels sans une action humaine de surexploitation. Enfin, un dernier pilier est lié au travail puisque l'économie verte offre de nouveaux postes de travail dans les domaines proches de l'économie verte.

L'économie verte touche plusieurs domaines de la vie. Il y a l'énergie, la construction, le transport, les usines et la production industrielle, la production agricole et alimentaire, la réutilisation des déchets et enfin les loisirs et les voyages.

Les gains de ce changement économique respectueux de la nature sont nombreux comme la diminution des problèmes de pollution et de destruction dangereuse de la nature, la fin du chômage grâce à la découverte d'autres postes de travail, la diminution des maladies liées à la pollution de l'environnement, la création de startup pour innover dans ce domaine.

Enfin, des problèmes peuvent retarder ou annuler cette nouvelle économie verte comme des problèmes de refus de changer pour ne pas changer ses habitudes faciles mais dangereuses. Il y a aussi des problèmes financiers pour modifier le fonctionnement des usines. Enfin, il y a aussi les problèmes de coordination entre les différents responsables politiques et économiques.

La transformation du contenu généré par L'IA en un discours de vulgarisation scientifique montre une réelle maturité liée à l'acculturation à la compétence littéracique numérique, puisque les étudiants ont reformulé le texte originel, ont hiérarchisé les informations, structuré les données selon un plan déterminé et ont également utilisé des synonymes et des hyperonymes pour faciliter la compréhension. Sans ce processus d'acculturation, il aurait été possible de produire des textes copiés de ce que génère l'IA générative sans développer en parallèle des apprentissages linguistiques, collaboratifs et scientifiques sur le thème en question.

Conclusion

Notre étude a pris forme en constatant les inquiétudes de la communauté éducative et universitaire à l'égard d'un usage biaisé du numérique et particulièrement de l'intelligence artificielle. Dans cette configuration, notre problématique est de réfléchir à une prise en charge didactique de ce phénomène, pour en exploiter, à bon escient, ses apports et contourner ses effets délétères.

Pour ce faire, nous avons eu recours à un cadrage théorique complexe parce que complémentaire. En effet, ce cadrage associe différentes taxonomies répondant chacune à un élément constituant la compétence en littératie numérique. C'est cette dernière qui a été le fil conducteur de notre problématique questionnant les voies possibles de changements d'attitudes consommatrices et négatives de l'IA, vers des postures actives et pertinentes. En outre, le choix de la vulgarisation scientifique n'est guère

fortuit par rapport à notre public composé d'étudiants de langue et de lettres françaises. Il se justifie par la nécessité de sceller des liens plus prégnants entre ces deux entités, eu égard à sa considération comme « *un facteur de progrès social* » (Cartellier, 2010 : 41). Dans cette configuration, nous avons formulé la problématique ci-dessous :

Dans quelle mesure est-il possible d'acculturer les étudiants à un usage pertinent de l'intelligence artificielle en didactique de l'écrit ?

Suite à l'investigation menée et conformément à notre hypothèse de travail, une voie d'acculturation des étudiants à un usage pertinent de l'intelligence artificielle en didactique de l'écrit est envisageable par la corrélation entre les taxonomies des objectifs d'apprentissage, des habiletés cognitives et de la compétence littéracique numérique, inscrit dans un apprentissage progressif à un usage pertinent du numérique pour apprendre et former un étudiant acteur social. Ainsi, devenir wikipédiens pour reprendre l'expression de Boussetat (2024) est une voie de développement de la compétence scripturale en français langue étrangère.

Sur un plan complémentaire, celui de l'IA, en plus du développement de la compétence à formuler des prompts, il serait utile d'exploiter les interrogations suggérées par l'IA, elle-même, afin d'élargir le spectre d'informations à exploiter et enrichir ainsi le contenu sémantique de l'écrit envisagé.

Certes, cette étude exploratoire est réduite à un échantillon limité, toutefois, ses résultats montrent les intérêts de multiplier cette démarche pour former les étudiants à un usage efficient au sens de formateur du numérique, développant non seulement leurs stratégies d'apprentissage, mais également leurs conduites socioculturelles par l'analyse des données générées par l'intelligence artificielle au lieu de se limiter à les copier-coller.

Bibliographie

Ahmadi, A., Miloudi, M. 2021. « Le plagiat étudiant, un souci d'éthique et de docimologie « Ce n'est pas une simple politesse ». *Paradigmes*, n°1, vol. 4, p. 91-101. [En ligne] : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/141348> [consulté le 15 octobre 2024].

Betrancourt, M. 2016. « De la culture à la compétence numérique : la responsabilité de l'école ». *Enjeux pédagogiques*, n° 26, p. 14-15. [En ligne] : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:92517> [consulté le 15 octobre 2024].

Blangeois, M. 2023. Réaliser son doctorat à l'ère de l'intelligence artificielle (IA) générative. Communication dans un Congrès intitulé *L'intégrité académique : des principes aux pratiques*, Novembre 2023. Pau : Université de Pau. [En ligne] : <https://uca.hal.science/hal-04298831> [consulté le 15 octobre 2024].

Bloom, B. 1956. *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Montréal : Éducation nouvelle.
Boussetat, S. 2024. *La formule Wikipédia*. Paris : Éditions Champion.

Cartellier, D. 2010. « La vulgarisation scientifique à l'heure de libre accessibilité des savoirs. Quelle place pour les médiateurs ? ». *Studies in Book culture*, n° 2, vol. 1, p. 41-52. [En ligne] : <https://doi.org/10.7202/044212ar> [consulté le 15 octobre 2024].

Cartier, S., Berger, J-L., Fagnant, A. 2024. *Apprentissage autorégulé. Formation, pratique et conceptions des enseignants*. Suisse : Éditions Alphil. Presses universitaires Suisses.

Conseil de l'Europe. 2020. *Manuel d'Éducation à la citoyenneté numérique. Être en ligne. Bien-être en ligne. Mes droits en ligne*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe. www.coe.int/education

Ecalles, J., Labat, H., Thierry X., Magnan, A. 2020. « Évaluation des compétences en littératie chez les enfants français de 4-5 ans ». *Santé publique*, n°1, vol. 32, p. 9-17. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-sante-publique-2020-1-page-9.html> [consulté le 15 octobre 2024].

Gerbault, J. 2012. « Littératie numérique. Les nouvelles dimensions de l'écrit au 21^e siècle ». *Notions en questions. Les littératies*, n°2, vol. 9. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/rdlc/3960> [consulté le 15 octobre 2024].

Hautcourt, A. 2014. « Wikipédia et FLE : exercices pour écrire en classe un article encyclopédique ». *Journal of Inquiry and Research*, n° 100, p. 339-347.

Morin, E. 1990. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Éditions du Seuil.

Munn, Y. 2023. La taxonomie de Bloom revisitée pour un apprentissage significatif à l'ère de l'IA. Le Carrefour UQAM (enseigner.uqam.ca). [En ligne] : <https://collimateur.uqam.ca/a-la-une/la-taxonomie-de-bloom-revisitee-a-lere-de-lia/> [consulté le 15 octobre 2024].

Peters, M. 2023. « Note éditoriale. Intelligence artificielle et intégrité académique peuvent-elles faire bon ménage ? ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 49, n° 1. [En ligne] : <https://doi.org/10.7202/1107846ar> [consulté le 15 octobre 2024].

Pottiez, J. 2024. *L'évaluation de la formation. Pilotez et maximisez l'efficacité de vos formations*. Paris : Dunod.

Radio-Canada. 5 septembre 2023 à 18 h 41 UTC+2. Les cas de plagiat liés à l'utilisation de l'IA se multiplient à l'Université du Manitoba. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2008057/chatgpt-plagiat-universite-intelligence-artificielle> [consulté le 15 octobre 2024].

Reboul-Touré, S. 2004. Écrire la vulgarisation scientifique aujourd'hui. *Congrès Sciences, médias, société*, Igor Babou, Joelle Le Marec. Lyon, France.

Réseau Éducation Média. 2010. La littératie numérique au Canada : de l'inclusion à la transformation. Canada : Réseau Éducation Média. [En ligne] : <https://habilomedias.ca/sites/default/files/pdfs/publication-report/full/MemoireLitteratieNumerique.pdf> [consulté le 15 octobre 2024].

Roy, N., Lepage, A. 2023. « L'intelligence artificielle (IA) et le plagiat ». *Formation et profession*, n°1, vol. 31, p. 1-4. [En ligne] : <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.a280> [consulté le 15 octobre 2024].



© *Synergies Algérie*, n° 32, Année 2024.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42690100x>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-algerie>





Politique linguistique et construction identitaire universelle : un référentiel de compétences professionnelles pour le français à l'université algérienne

Mustapha Bourekhis

Université Mohamed Lamine Debaghine- Sétif 2, Algérie

bourekhis.mustapha@yahoo.com

<https://orcid.org/0009-0005-3981-9130>

Samira Merzouk

Université Mohamed Lamine Debaghine- Sétif 2, Algérie

sam.merzouk@yahoo.fr

<https://orcid.org/0000-0003-3360-0953>

Reçu le 01-09-2024 / Évalué le 20-10-2024 / Accepté le 10-11-2024

Résumé

À l'ère de l'internationalisation des échanges socioéconomiques et culturels, le monde a adopté de nouvelles politiques linguistiques dont le paradigme est le citoyen du monde. Il s'agit de mettre sur un piédestal la diffusion des langues étrangères (en contexte algérien, nous parlons du français) principal sésame vers la construction identitaire universelle. Toutefois, la politique d'arabisation s'est montrée plus conservatrice dans la mesure où elle ne veut former qu'un citoyen algérien fidèle uniquement à sa culture du terroir et non nationale, à la langue arabe et à l'islam. La présente réflexion vient s'interroger sur ce renfermement linguistique et son impact sur l'université au niveau du département de langue et littérature françaises, non seulement par rapport aux formés, mais aussi par rapport aux formateurs, à leurs représentations et à leur savoir-former pour intégrer des valeurs de dimension universelle et se débarrasser de toutes les maladroites au niveau de la pensée. En somme, les pouvoirs politiques doivent travailler communément avec les spécialistes des sciences de l'éducation, de l'anthropologie, de l'ethnologie et d'autres disciplines, dans la perspective de concevoir une politique linguistique au service de la pluralité, de la diversité et de la citoyenneté universelle.

Mots-clés : formation, référentiel de compétences professionnelles, politique linguistique, identité citoyenne universelle

السياسة اللغوية وبناء الهوية العالمية : إطار مرجعي للكفايات المهنية للغة الفرنسية في الجامعة الجزائرية

ملخص

في عصر عالمية التبادلات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، تبنى العالم استراتيجيات لغوية مرجعها المواطن العالمي. تقوم هذه السياسة على نشر اللغات الأجنبية واعتمادها بغية نسج الهوية العالمية، غير أن سياسة التعريب المنتهجة في الجزائر ركزت على تكوين الفرد الجزائري ليس إلا، معتمدة على اللغة والدين والثقافة الوطنية. لذلك جاء هذا البحث ليبين حالة الانطواء والعزلة عند المكونين والمكونين على حد سواء ورفضهم الاندماج في القيم

العالمية المبنية على التطور و الشراكة و الانفتاح و الكفاءة. وعليه صار لزاما على النظام السياسي في الجزائر العمل مع خبراء علوم التربية و علوم الإنسان و علم الأديان لوضع سياسة لغوية تخدم التعددية و الاختلاف لتحقيق المواطنة العالمية.

الكلمات المفتاحية : التكوين، مرجعية الكفاءات المهنية، السياسة اللغوية، الهوية المواطنة العالمية

Linguistic Policy and Universal Identity Construction : A Framework of Professional Competencies for French at the Algerian University

Abstract

In this era of globalization, language policies fostering sociolinguistic integration have gained importance. In the Algerian context, disseminating foreign languages, particularly French, contributes to a universal identity formation. The primary purpose of Algeria's language policy is to revamp obsolete education systems by incorporating innovative paradigms that improve educational practices and socio-professional competence. To counteract French-associated deficiencies and stereotypes, legislators implemented guidelines amplifying developed, democratic nations' voices, leading to comprehensive language-policy legislation. Nevertheless, flawed Arabization policies and ideological considerations impede progress in adopting progressive approaches. The conservative perspective cultivates loyalty to indigenous culture, language, and religion exclusively, adversely affecting academic and professional growth and hampering the adoption of languages essential for universal citizen identity. This study scrutinizes linguistic containment from these policies and their effect on universities, notably the Department of French Language and Literature. Considering learners' and instructors' perspectives highlights their expertise in preparing students for universal values while emphasizing educators' commitment to ongoing training and self-improvement. French transforms into a medium for seamless cultural integration and openness to universal humanity. Collaborative efforts involving political stakeholders and linguistics, anthropology, and ethnology experts are vital for devising a linguistic policy embracing diversity, plurality, and global citizenship.

Keywords : Training, Professional skills repository, language policy, citizen universal identity

Introduction¹

L'ouverture sur le monde, suite à l'avènement de la mondialisation et la prépondérance des technologies nouvelles et de pointe, a engendré un impact sur les politiques linguistiques des nations, dont les ambitions n'étaient, entre autres, que la conception d'une nouvelle vision unificatrice

¹ Mustapha Bourekhis est auteur des parties 1 et 2 de l'article, Samira Merzouk des parties 3 et 5. Le reste de l'article a été pris en charge par les deux auteurs.

vers la labélisation d'un citoyen universel. À ce titre, nous citons les réformes européennes, dont les leviers sont l'éducation au plurilinguisme et à l'interculturel, aboutissant au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (C.E.C.R.L., 2001).

En Algérie, la politique linguistique ne semble pas vouloir se détacher des paramètres furtifs de l'historique et de l'idéologique. Ce qui est frappant de prime abord, ce sont les textes officiels (au niveau de l'enseignement scolaire et universitaire) qui traduisent une volonté remarquable d'innovation et de rénovation et, qui en revanche, ne trouvent pas leur application dans le contexte socioéducatif. C'est parler de l'écart entre ce qui est écrit par le législateur et ce qui est réellement accompli sur la scène.

Toutefois, l'incidence négative sur toute l'opération de formation s'est rapidement repérée dans la mesure où le label de qualité et l'indicateur de pérennité sont le parent pauvre de toute cette entreprise.

En effet, le pouvoir politique escamote toute tendance scientifique au détriment de ce qu'il qualifie comme étant la promotion des valeurs nationales dictées par les paradigmes de l'arabisation et de l'islamisation. Nous assistons à un véritable étouffement de la langue française, en raison de la culture d'une haine linguistique qui se manifeste à travers les représentations des sujets algériens. D'ailleurs, les propos de Mohamed Maougat (2002 : 110) en sont révélateurs :

Les langues en Algérie sont encerclées dans un carcan lui-même tributaire d'un projet de société obsolète et suicidaire. Elles ne sont pas modernes ou archaïques en elles-mêmes, elles le sont en fonction des orientations et des usages auxquels on les destine. La langue arabe est prédestinée aux usages de la mythologie sacrée et aux stratégies de verrouillage idéologico-politique. La langue tamazigh se débat dans des problèmes de reconnaissance de statut. Les langues étrangères sont reléguées à assurer tactiquement (momentanément) un lien avec le monde commercial.

Ceci dit, l'Algérien, forcé soit-il, baigne dans une autarcie linguistique lui permettant de créer des idéaux éphémères, le plongeant dans un obscurantisme profond et un échec pérenne.

Notre questionnement trouve sa genèse à partir d'un constat de terrain, dans le sens où l'observation des pratiques et démarches relevant de l'enseignement du français à l'université, montre, d'une part que, les

formateurs ne remplissent pas les critères scientifiques et pédagogiques et, les formés, n'arrivent pas à consolider un profil qui leur permettra d'exercer, d'autre part.

Chose qui nous amène à nous interroger sur l'enseignement du français qui permettra aux étudiants d'accéder à un métier (quoiqu'ils soient condamnés à opter pour le seul métier d'enseignant) démunie de toute autre valeur internationale, la volonté du pouvoir politique à ne pas vouloir investir dans un capital humain qui aspire à l'universalité et à la démocratie.

En d'autres termes, en quoi l'investissement dans le capital humain contribue-t-il à produire des formateurs capables d'assurer une formation efficace et de qualité qui génère une réussite socio professionnelle adhérent aux valeurs universelles ?

Notre protocole de recherche trouve sa genèse dans un premier temps, à partir d'une observation indirecte. Munis d'une grille d'observation, nous nous sommes intéressés au profil des formateurs à travers les contenus d'enseignement qu'ils ont diffusés via une plate-forme de formation.

Dans un second moment, nous avons élaboré un questionnaire adressé aux formateurs. Nous avons eu recours à cet outil d'investigation dans le but d'avoir plus de données relatives à leurs rôles dans la gestion de l'espace, de l'action et des formés.

Cette recherche tient à satisfaire à un objectif de recherche-action de terrain. Nous aspirons en réalité à concevoir un référentiel de compétences professionnelles qui servirait de feuille de route pour ces mêmes formateurs.

1. État des lieux du français dans l'environnement, à l'école et à l'université

1.1. Dans l'environnement

Approuvées comme langues nationales et officielles par l'actuelle constitution de la république algérienne, l'arabe et le tamazight, à l'égard du législateur, constituent le seul patrimoine linguistique du pays. Le français, relégué au rang de langue étrangère, ne va pas pour autant avoir l'éloge des décideurs politiques. En effet, de surcroît, le populisme non fondé du

législateur voulant remplacer le français par l'anglais, nous assistons, depuis la fin des années quatre-vingts, à une relance accrue de l'arabisation en milieux rural et citadin. Notre constat de terrain trouve ses ramifications dans l'aspect sociolinguistique qui caractérise la société, surtout avec le mouvement populaire connu communément sous le nom de « Hirak », au début de 2019. La langue française connaît un déclin sociétal remarquable où le dénigrement a atteint son apogée. Par frustration culturelle, par haine historique du colonisateur, la société algérienne désire recouvrir une unité identitaire et linguistique qui ne tient qu'à l'arabe et par là même, discréditer un capital socioculturel et linguistique français.

À ce titre, la communication familiale et sociale s'acharne à bannir toute allégeance et toute référence à la langue française dans ses pratiques quotidiennes. C'est alors que nous assistons à une montée incroyable de stéréotypes et de représentations raciales de par l'utilisation du français au sein de la société.

Un autre constat non moins important trouve sa genèse dans la disparition du capital linguistique approprié par la génération post-coloniale. La société d'après les années soixante-deux, inculquait parfaitement un bilinguisme remarquable, à l'oral aussi bien qu'à l'écrit, sauf que cet héritage se fonde -nous avons l'impression- dans un dogmatisme caractérisé et une démagogie montante délibérée :

Les Enjeux en étaient idéologiques, mais aussi économiques : il s'agissait pour les arabisants de prendre les places occupées par les francisants, au besoin en créant chez eux une mauvaise conscience fondée sur le lien langue française/France/colonisateur (Grandguillaume, 2004 : 76).

À cette ère, nous assistons à une véritable dictature préméditée ligotant le marché algérien aux langues, pour ne le limiter qu'à quelques langues répondant à des besoins purement économiques. Nous citerons l'anglais, le turc, le chinois.

1.2. À l'école

En Algérie, le choix de la ou (des) langue (s) d'enseignement est fait en fonction du statut de celle (s)-ci et non en fonction des besoins et attentes du public. D'une considération didactique, la situation fait part du statut de langue seconde qui, comme le montre Maurer (Maurer, 2007), est

adjacente à celle du français langue maternelle du point de vue des processus cognitifs inhérents à l'école et, qu'en revanche, elle embrasse le statut de langue étrangère dès lors qu'on se réfère aux pratiques de classe existantes dans la réalité et imposées par le législateur.

D'ailleurs, le paysage linguistique qui caractérisait l'école post-coloniale et, compte tenant du climat linguistique qui régnait, a opté pour le français langue de scolarisation et fraternisant même avec l'arabe. C'est ainsi qu'est né un bilinguisme parfait sans pour autant qu'il n'y ait une quelconque prééminence d'une langue sur une autre. Nous assistons dès lors à la formation d'un citoyen ouvert sur ses pairs et sur les autres mais aussi doté de compétences orales et écrites, pragmatiques et culturelles lui permettant une parfaite intégration et insertion socioprofessionnelles.

Chronologiquement parlant et juste après cette période, des changements brusques interviennent au niveau de la sphère politique du pays. L'impact sur toute l'institution éducative est catastrophique. En effet, la politique d'arabisation massive émerge et prend les devants. C'est alors que le relais est pris par l'école fondamentale qui, elle, en revanche, n'a pas su préserver ce capital forgé par l'école bilingue et s'est voulue par là même disparate.

En effet, le français cède sa place à l'arabe et, les dernières promotions de l'école bilingue se consomment. Les disciplines scientifiques qui étaient enseignées en français et qui constituaient un avatar intelligent dans l'acquisition de compétences orales et écrites sont forcées de se convertir à la langue nationale et officielle du pays. Conséquence fâcheuse sur les apprenants mais aussi sur les enseignants qui sont sommés d'intégrer la nouvelle approche où, le cas contraire, d'abandonner (en partant à la retraite pour certains et en changeant d'activité pour d'autres).

À partir de 1989, les enseignants de l'enseignement secondaire corrigeaient les copies de la dernière promotion des futurs bacheliers issus de l'école transitoire (terme utilisé pour désigner les élèves qui suivaient leurs cours en français). Ce qui se passera après cette période laisse transcender des indices d'un changement politique dans la gestion du dossier inhérent à la langue française, surtout avec l'ascension de l'islamisme où la stigmatisation du français a atteint son paroxysme. Nous assistions, dès lors, à une espèce de profanation linguistique allant

convaincre les apprenants de boycotter les cours de français jusqu'à prohiber les enseignants de français et les traiter de *païens*, de *mécréants* et d'*ennemis de la patrie*.

Le pouvoir politique, à travers le référentiel général des programmes, (Mars 2009 : 43), - toujours en vigueur - se targue de mettre en place une politique éducative dont les tenants ne sont que l'arabe et l'islam et les aboutissants, une société imprégnée des valeurs nationales.

Devant l'inscription du système éducatif algérien dans une dimension axiologique où les valeurs identitaires, morales et idéologiques prennent les devants, le français perd peu à peu du terrain et sera relégué au rang d'une simple langue étrangère, et non langue de savoir, d'insertion socioprofessionnelle et d'émancipation.

1.3. À l'université

Avec un profil de sortie du lycée remplissant des fonctions éducatives, scientifiques, culturelles et professionnelles, l'entrée à l'université, jusqu'à la fin des années quatre-vingts, se faisait sous le label de la qualité des étudiants et de la formation assurée. En réalité, cela s'étendait à toutes les filières des sciences dures et molles. Les étudiants satisfaisaient à un profil d'entrée avec ses paramètres de réussite au niveau de la formation et de la professionnalisation. De par leur formation scolaire initiale, la langue française était un facilitateur pédagogique et scientifique remarquable. Ils avaient des stratégies de lecture et d'exploitation des documents de spécialité, et d'écriture de travaux de recherche qui s'inscrivaient dans une méthodologie de recherche pertinente, fiable et cohérente.

Toutefois, la démagogie arabisante fait perdre à la langue française son statut de leadership au niveau de l'enseignement supérieur, son dernier refuge. Cheriguen Foudil² (1997 : 66-67) relève que :

L'arabisation de l'enseignement universitaire, a engendré des résultats catastrophiques, n'est pas intervenue suite à une politique réfléchie et réaliste, bien au contraire, sa généralisation a été instaurée par une politique politicienne sans qu'il n'y ait au préalable une vision scientifique concrète identifiant le contexte sociolinguistique du pays.

² https://www.persee.fr/doc/mots_0243-6450_1997_num_52_1_2466

Au début du nouveau millénaire, le préjudice causé à la langue française était facilement repérable au niveau des diplômés de l'université qui devraient intégrer le monde professionnel. Notre explication tient au fait qu'ils étaient amputés d'un outil de travail primordial étant donné que plusieurs entreprises continuent à fonctionner en français : les banques, le trésor public, la direction des impôts et bien d'autres secteurs. Subséquemment, l'incidence négative est flagrante.

Nous pronostiquons une rupture linguistique entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur générant par là même, un énorme préjudice, si nous considérons la fonction du langage, non seulement à la description du monde, mais à l'accomplissement d'actions concrètes.

Afin de rendre compte d'un état des lieux exhaustif, nous pensons distinguer entre deux domaines que couvre la langue française en Algérie ; il s'agit du français de spécialité, présent au niveau des universités et écoles des sciences et de technologie et, du français sur objectifs universitaires, au sein des universités des sciences humaines, sociales et de langues.

Pour ce qui est des universités des sciences dures, nous notons que la langue a, plus ou moins, su conserver un statut de langue d'enseignement par excellence. Hormis les facultés des sciences économiques converties à l'arabe, la plupart des facultés, à l'instar de celles de médecine, d'architecture, de biologie, de technologie, ont le français comme langue d'étude.

L'impact négatif de la politique d'arabisation à ce stade intervient suite à l'incompatibilité des profils de sortie et d'entrée de ces étudiants avec la formation universitaire dispensée en langue française. En réalité, la plupart des étudiants ne comptent pas dans leur cursus scolaire un niveau de français assez conséquent qui leur permettrait de suivre des études en médecine ou en électronique, par exemple. La répercussion est très remarquable sur le profil professionnel où notre pays accuse un déficit énorme en médecins et ingénieurs, entre autres, qui n'ont pas les compétences orales et écrites requises afin de mener à bien leur mission.

Sur un autre volet, les sciences humaines et sociales n'ont pas échappé à la norme de la politique d'arabisation. Nous assistons, en rejoignant Gilbert Grandguillaume (2004 : 67), à la prolifération de la langue arabe qui couvre, désormais, toutes les branches allant jusqu'à opter pour un module

de français dit périphérique, avec un volume horaire d'une heure et demie par semaine où l'on n'enseigne que les rudiments de la langue française. Au niveau de la plupart des départements, l'anglais est venu se substituer au français (à titre d'exemple, nous citerons les départements de lettres arabes, de psychologie, de sociologie, des sciences de la communication).

Pour ce qui est des départements de français, nous assistons à une déliquescence au niveau du profil des étudiants et des enseignants mais aussi des produits obtenus.

Concernant les étudiants, nous notons que le profil d'entrée ne leur permet nullement de poursuivre des études supérieures afin d'obtenir une licence, un master ou encore un doctorat. Si nous imputons ce phénomène aux modalités absurdes d'orientation post-baccalauréat, nous ne pouvons faire abstraction à cette volonté politique de vouloir porter préjudice à la diffusion du français et à une formation diplômante de qualité.

En effet, les départements de français reçoivent un déferlement d'étudiants qui ne relève pour la majorité, que du niveau A2, selon le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Conseil de l'Europe* (2001). Les répercussions sont déplorables surtout si l'on considère que ces diplômés devront pourvoir à des postes d'enseignement. Non moins calamiteux, les enseignants se retrouvent contraints de leur dispenser un enseignement basique des règles et normes de la langue française sans aucune installation de compétences de niveau et de métier d'enseignant.

Sans pour autant vouloir discréditer les enseignants de français, qui pour la plupart, titulaires d'un magistère et, pour le peu, d'un doctorat, notre constat, désirant aligner l'action pédagogique au rendement sur les plans méthodologique et professionnel, a abouti à une conclusion scénique : leur formation initiale présente énormément de dysfonctionnements sur les plans des connaissances et des compétences et leur savoir-faire professionnel manque de pédagogie et de maîtrise du métier.

2. Le français dans ses états

Les premiers éléments d'information, rendant compte de la situation sociolinguistique de la communauté universitaire, nous sont parvenus par le biais d'une observation indirecte où nous avons pu cueillir une matière

très féconde servant notre recherche. Nous avons approché les deux acteurs du processus universitaire, au sein du département de langue et littérature françaises, à savoir, des étudiants et des enseignants.

Nous avons synthétisé toutes les situations d'observation dans le tableau ci-après :

Les observés	Variables observées	Moments et lieux de l'observation	Prises de notes
Les étudiants	- Les interactions au sein d'un groupe - Les pétitions - Les rapports	- Dans l'environnement immédiat du département - Dans le hall - Dans une salle de classe	Les discussions tournent autour de sujets du quotidien. La langue utilisée est l'arabe dialectal. Nous assistons parfois à des propos tenus exclusivement en tamazight. Il s'agit de groupes qui ont la même et unique langue maternelle. - À l'écrit, les étudiants ont recours à l'arabe mais rarement au français, suite aux recommandations de l'administration du département.
Les enseignants	- Les interactions - Les rapports de surveillance d'un examen	- Au sein de la salle des enseignants et des locaux administratifs - Salles et amphis - lors des comités pédagogiques	Les discussions tournent autour de sujets relevant de la vie quotidienne, des problèmes observés au sein du département, des nouveautés concernant le fonctionnement du département et bien d'autres sujets d'ordre personnel et familial. La langue utilisée est très souvent l'arabe. - les débats sont pour la plupart en français et en arabe (alternance codique) où les enseignants traitent du côté pédagogique et organisationnel. - pour ces sessions, la langue utilisée est le français avec un

Les observés	Variables observées	Moments et lieux de l'observation	Prises de notes
	- des demandes manuscrites et des affichages	- Pendant les soutenances de mémoires de master 2 - Lors des réunions périodiques du comité scientifique	- recours occasionnel à la langue arabe. - la présentation de l'ordre du jour se fait en français et le débat tient aux deux langues. - pour ce qui est du volet de l'écrit, nous avons relevé plusieurs dysfonctionnements. Il s'agit d'erreurs de fonctionnement de la langue française.
Les enseignants avec les étudiants	Interactions	- Lors des réunions et des rencontres	- nous assistons à un oral hybride où deux codes linguistiques sont utilisés. La dominance est à l'arabe.

Tableau 1 : Tableau synoptique synthétisant les séances d'observation indirecte

Le tableau vient nous renseigner sur la fréquence linguistique de la langue française au sein de cette communauté linguistique, censée disposer d'un potentiel langagier conséquent. Sauf que nous constatons une prédominance remarquable de la langue d'usage. En effet, l'arabe dialectal et le tamazight règnent sur les discours oraux, l'emportant ainsi sur le français dans son territoire. Cela revient aux représentations de ce public qui, d'une part, tient à affirmer ses appartenances géolinguistiques et, à l'incompatibilité du milieu, d'une autre part. Il est à noter que, dans le même contexte mais avec un changement de région (prenant l'algérois par exemple), nous aurions assisté à l'effet plutôt inverse, où le français aurait bien sa place dans les discours oraux de la communauté universitaire. Ce qui ne doit pas nous empêcher de parler de familles de situations géolinguistiques qui se présentent ainsi : l'algérois avec le tamazight au centre algérien où le français est vraiment d'usage, l'Est algérien où la langue française est occasionnellement présente, tributaire de représentations figées et de marqueurs idéologiques et enfin, le Sud du pays (considéré comme étant la région la plus pauvre et la plus démunie sur tous les plans), où l'arabe domine complètement. Dans cette zone, d'ailleurs très spacieuse, nous notons la prévalence de l'arabe littéraire.

Pour ce qui est des données relatives aux enseignants, les représentations dues au cursus de formation aux conditions

sociolinguistiques de leur environnement prévalent. Ceci explique clairement le statut de ces enseignants dont l'esprit est arabisé et les pratiques sont francisantes. C'est pour cette raison que nous comptons un taux considérable d'erreurs de tous types, à l'oral aussi bien qu'à l'écrit. Un enseignant universitaire, avec dans son effectif plusieurs diplômes de graduation et de post-graduation dans la spécialité et qui, par-dessus tout cela, ne maîtrise même pas les rudiments de la langue française pose problématique. Cette situation suscite l'indignation des étudiants qui se rendent compte de l'évidence de leur échec en formation puis dans le monde professionnel. D'autres enseignants qui font recours, le plus souvent, à la langue maternelle dans l'action d'enseignement et de formation, ne font qu'accroître le nombre de ratés parmi leurs étudiants.

Une autre illustration, non moins importante, c'est celle relative à la qualité des contenus dispensés. Cela s'est véritablement dévoilé, en cette période de pandémie du coronavirus Covid19. En effet, les enseignants étaient sommés de préparer des cours et de les mettre à la disposition de leurs étudiants, à travers une plateforme³. Les cours auxquels nous avons pu accéder n'étaient au fait que des reproductions intégrales (dans le sens de copier-coller) d'ouvrages et d'articles, sans aucune méthodologie, ni démarche, ni objectifs.

Concernant le volet de l'aspect sociocognitif des enseignants, nous constatons la recrudescence d'un conflit au niveau du contact de l'arabe et du français nourrit par des représentations sectaires et doctrinaires. L'enseignant ne fonctionne plus en tant que tuteur pour une interculturalité et un plurilinguisme adhérent à l'universalité, mais tel un agent de l'état au service de la promotion de valeurs proprement dites nationales et d'une culture réduite aux aspects idéologique et politique.

De tout ce que nous venons de dire, il est très clair qu'il n'existe aucune ambition et /ou volonté politique à intégrer la philosophie de l'esprit de l'individu citoyen du monde, ouvert sur son autre et sur l'autre. La promotion du français en milieu universitaire reste une alternative

³ Une plate-forme, désigne ici un site sur lequel sont déposés des cours relatifs à tous les modules, de tous les niveaux. Les étudiants n'auront qu'à accéder à ce site et télécharger les cours ciblés, qu'ils trouveront au format PDF. Moodle est la plateforme utilisée en Algérie.

plausible vers une correction au niveau des représentations devenues obsolètes, et un rééquilibrage de la scène linguistique.

3. La réalité linguistique à l'université

Dans le but d'avoir une idée sur le statut du français et le profil des enseignants, nous avons utilisé un second outil d'investigation. Nous avons soumis un questionnaire aux 107 enseignants⁴, du département de langue et littérature françaises de l'université Mohammed Lamine Debaghine- Sétif 2. Nous en avons récupéré 99, ce qui laisse comprendre que 8 enseignants n'y ont pas répondu pour des raisons qu'ils n'ont pas souhaité révéler.

1. Veuillez préciser vos diplômes :

Diplôme	Nombre	%
Licence	9	9,09 %
Master 2	14	14,14 %
Magistère	49	49,49 %
Doctorat	27	27,27 %

Tableau 2 : Diplômes obtenus

D'après le tableau ci-dessus, la majorité des enseignants du département de langue et littérature françaises sont titulaires d'un magistère, c'est-à-dire 49,49 %, quasiment la moitié. Près d'un tiers (27,27 %) ont obtenu leur doctorat, un peu plus de 14 % ont un diplôme de Master 2, et quant aux 9,09 % restants sont des licenciés.

2. Quelle est votre expérience professionnelle et quel est votre statut ?

Expérience Statut	1 mois-5 ans		6-10 ans		11-20 ans		21-30 ans		31 ans et +		Total	
	Nb.	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Vacataire	11	64,70	00	00	00	00	05	29,41	1	05,89	17	17,17
Associé	00	00	00	00	00	00	02	33,33	04	66,67	06	06,06
Stagiaire	02	33,33	03	50	01	16,67	00	00	00	00	06	06,06
Titulaire	08	11,43	15	21,43	21	30	17	24,28	9	12,86	70	70,70
Totaux	21	21,21	18	18,18	22	22,22	24	24,24	14	14,14	99	100

Tableau 3 : Statut et expérience professionnels des enseignants

Sur la totalité des enseignants qui ont répondu à notre questionnaire, 17 sont des vacataires, 06 ont le statut d'associé, 06 ont été récemment recrutés et sont par conséquent stagiaires et enfin la majorité, c'est-à-dire

⁴ Nous les remercions de leur participation à notre recherche.

70 sont titulaires du poste de formateurs qu'ils occupent depuis un nombre d'années qui varient.

En effet, le nombre d'années d'expérience a été synthétisé dans le tableau ci-dessus en fonction de chaque catégorie de statut occupé par les enseignants. Tout d'abord, il apparaît que le plus grand nombre de vacataires et de stagiaires n'a pas beaucoup d'expérience de terrain, contrairement aux associés, qui sont des enseignants chevronnés. Quant aux titulaires, le nombre d'années d'expériences est assez équilibré, cela tourne autour des 20 % pour chaque fourchette.

3. *Jugez-vous que vous êtes formés au métier de formateur de français d'une manière :*

	Nombre	%
Suffisante	07	07,07 %
Peu suffisante	51	51,51 %
Insuffisante	41	41,41 %

Tableau 4 : Qualité de la formation reçue

Concernant la qualité de la formation suivie par les formateurs, elle semble peu suffisante pour la moitié d'entre eux et carrément insuffisante pour 41,41 %, ce qui est énorme. Seuls 07,07 % estiment avoir été bien formés au métier de formateur, ce qui est vraiment minime par rapport aux 92,92 % qui ne sont pas satisfaits de la formation reçue. L'écart relevé nous renseigne objectivement sur la qualité de la formation des enseignants et l'impact négatif qu'elle aura sur les formés.

4. *Pour mener efficacement votre mission, votre formation initiale vous semble-t-elle suffisante ou, au contraire, une formation continue s'avère nécessaire ?*

Comme l'indiquent les résultats de la question précédente, seule une minorité des enseignants interrogés pensent que leur formation initiale est suffisante pour mener à bien leur mission. C'est ainsi que l'écrasante majorité d'entre eux souhaiterait bénéficier d'une formation continue, car cela leur permettrait de mettre à jour leurs connaissances, particulièrement sur l'innovation dans les stratégies d'enseignement en didactique de la discipline, afin de se perfectionner et d'être plus compétents et par

conséquent plus performants sur le terrain. Nous nous appuyons sur leurs témoignages, comme le stipule l'un d'entre eux :

« Effectivement, une formation continue s'avérerait très bénéfique pour nous, cela nous permettrait de connaître les dernières innovations en matière de méthodes et de stratégies d'enseignement, dans le but, bien évidemment, d'améliorer notre rendement ».

Un autre vient poursuivre dans le même sens en déclarant : *« Je pense que la formation que nous avons reçue est loin d'être suffisante. Nous n'avons pas bien été préparé à ce métier bien difficile, je parle en mon nom bien évidemment, et une formation continue s'avère plus que nécessaire ».*

5. Durant votre carrière professionnelle, avez-vous effectué des formations ?

	Nombre	%
Oui	04	04,04 %
Non	95	95,95 %

Tableau 5 : Formations professionnelles

Ainsi que l'indiquent clairement les chiffres, il est clair que seule une petite minorité (04 %) déclare avoir bénéficié d'une formation professionnelle. Par conséquent, quasiment la totalité des formateurs n'a suivi aucune formation spécifique après ses études.

- *Si oui, donnez-en les périodes (nombre/années) et éventuellement, les objets de ces formations*

Parmi les quatre personnes qui déclarent avoir suivi une formation après avoir été recrutées, deux ont bénéficié d'une formation à la CCIP (Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris) pour une durée d'un mois, avec prise en charge totale. La thématique de cette formation était une initiation au français de spécialité.

Quant aux deux autres, elles ont opté pour des formations payantes, à leurs propres frais. La première s'est déroulée en Espagne et avait pour objectif la maîtrise des techniques de prises de parole, développement de la compétence orale en français (production et réception), formation d'une durée de quinze jours.

Enfin, la dernière formation, qui a eu lieu en Italie, lors des universités d'été, d'une dizaine de jours, traitait de tout ce qui avait trait à la phonétique

de la langue française. L'enseignant, qui avait en charge d'enseigner le module de phonétique à ces étudiants tenait à se perfectionner afin de prodiguer les meilleurs cours possibles à son auditoire.

Cela dénote clairement de la démission totale de la tutelle qui n'a aucune volonté à investir dans le capital humain et à faire perdurer cette situation chaotique.

6. *Ces formations ont-elles répondu à un (des) besoin (s) précis et urgent (s) ? Décrivez-le (s).*

Concernant la première formation, c'est-à-dire celle de la CCIP, l'un des enseignants l'a jugé très bénéfique, dans le sens où celle-ci traitait le sujet de sa thèse de doctorat. Il déclare que cela lui a permis de mieux cerner son thème de recherche et que cela a eu un impact positif sur ses enseignements dans certains modules qu'il assurait. Le second, quant à lui, déclare que cette formation lui avait permis de découvrir un domaine de la didactique du français qu'il ignorait, et par conséquent, cela lui a permis de mettre à jour ses connaissances.

Concernant, les deux autres enseignants qui ont opté pour des formations payantes, ils affirment que cela leur a permis de se perfectionner dans un domaine qui avant directement trait aux modules dont ils avaient la charge et d'améliorer ainsi la qualité de leurs enseignements.

• *Sinon, quel (s) autre (s) objet (s) auriez-vous souhaité aborder lors de ces formations ?*

Une seule personne a répondu à cette question en déclarant : « *Il est vrai que la formation que j'ai suivi était très intéressante, cependant j'aurais aimé que cette dernière traite de tout ce qui est relatifs aux techniques d'enseignement et d'apprentissage, que cela puisse nous servir quel que soit le module que nous assurons, d'un français général* ».

7. *D'après vous, quels sont les domaines que vous jugez nécessaires pour compléter votre formation ?*

Tout d'abord, nous tenons à préciser qu'il y a dix-neuf enseignants qui ont laissé le champ destiné à la réponse de cette question blanc, quant aux autres qui y ont répondu, nous tenterons de synthétiser leurs réponses en fonction de leurs récurrences.

Dans un premier temps, nous avons relevé des besoins très pragmatiques. Ils font référence à la formation en pédagogie et ses aléas, à savoir, la maîtrise de certains concepts fondamentaux de la discipline, l'initiation aux démarches d'enseignement et le perfectionnement dans certains aspects de la langue française tels que la phonétique, l'oral, les techniques de l'écrit.

Dans un second temps, ces enseignants éprouvent l'urgence de suivre des formations en milieu purement français. Leur demande porte expressivement sur des séjours en France afin d'intégrer les natifs et de les côtoyer pour apprendre davantage sur la culture de cet autre. Cela leur permettrait de matérialiser leur pensée et de corriger leurs représentations stéréotypées.

8. *Pensez-vous qu'il serait nécessaire de concevoir un référentiel de compétences professionnelles relatif au métier d'enseignant ? Pourquoi ?*

	Nombre	%
Oui	91	91,91 %
Non	8	08,08 %

Tableau 6 : Nécessité de conception d'un référentiel de compétences professionnelles

Comme le montre le tableau ci-dessus, la grande majorité des enseignants interrogés, soit 91,91 %, souhaiterait la mise en place d'un référentiel de compétences professionnelles. Il reste, ainsi, une minorité à l'ordre de 08 % qui n'y sont pas favorables.

9. *Estimez-vous que les canevas de formation universitaire prennent en charge les besoins réels en français de vos étudiants ? Développez votre réponse !*

	Nombre	%
Oui	30	30,30 %
Non	69	69,69 %

Tableau 7 : Prise en charge des besoins des étudiants dans les canevas de formation

Deux tiers des formateurs sondés, 69,69 %, estiment que le canevas de formation universitaire ne prend pas en charge les besoins réels des étudiants. Le tiers restant, c'est-à-dire 30,30 %, pense, quant à lui, que le canevas proposé convient au public ciblé.

Notre réflexion a trait à une volonté délibérée de la part des décideurs d'exclure l'enseignant de l'opération de préparation et d'homologation des

canevas de formation car, comme nous pouvons le voir, ces canevas (pour ceux qui existent, car pour certains niveaux, ils sont inexistantes) ne se réfèrent à aucun soubassement d'une théorie ou d'une expérience similaire. De ce fait, beaucoup d'enseignants se retrouvent à tâtonner et à dispenser des contenus obsolètes. Pour d'autres, ils vont puiser même dans des manuels scolaires et parascolaires, et de surcroît, de niveau d'étude très inférieur (tirer des exercices de grammaire d'un manuel de l'enseignement moyen et les faire avec des étudiants de 1^{re} ou de 2^e année universitaire).

10. *Le niveau moyen de vos étudiants, selon le C.E.C.R.L, relève du :*

Niveau	Nombre	%
A1	19	19,19 %
A2	39	39,39 %
B1	41	41,41 %
B2	00	00 %
C1	00	00 %
C2	00	00 %

Tableau 8 : Niveau moyen des étudiants en langue française

Les résultats obtenus à travers cette question sont très révélateurs, d'après les enseignants, le niveau moyen des étudiants varie entre le niveau A1 et B1 selon le C.E.C.R.L. Les chiffres sont partagés, quasiment à un même taux, entre le A2 et B1, à savoir 39,39 % pour le premier niveau et 41,41 % pour le second. Il reste 19,19 % qui estiment que le niveau des étudiants relève du niveau A1.

D'après les témoignages recueillis, nous pouvons affirmer qu'il y a des étudiants qui ont un niveau A1 en langue, cependant ce n'est pas le cas pour tous. En nous référons à ces témoignages, nous opterons davantage pour le niveau A2/B1, comme le laisse suggérer la majorité des pourcentages dans le tableau précédent.

De là, nous comprendrons aisément qu'il s'agit d'une grande aberration au niveau de l'orientation. Par ailleurs, la scolarisation en masse génère ce genre de contraste surtout si l'on prend en considération le taux de réussite au bac, jugé élevé. Excepté pour les bacheliers qui décrochent leur brevet avec comme moyenne 16/20 et plus, ceux-là ont la liberté de choisir la spécialité désirée, pour le reste des lauréats, ils seront répartis anarchiquement et sans aucune norme scientifique, sur les différentes facultés. C'est ainsi que nous retrouvons un bachelier en gestion et économie avec une moyenne de 13/20, comptant des notes

catastrophiques en français mais qui sera orienté à faire une licence de français.

11. *Comment jugez-vous les compétences des étudiants au fil des années ?*

En nous référant aux différents témoignages des enseignants questionnés, et ce pour la totalité, le niveau des étudiants est en perpétuelle décadence. Ils ont constaté que le niveau est en chute libre d'année en année. Nous citerons quelques témoignages : *« Il est clair que le niveau des étudiants ne cesse de baisser, c'est malheureusement indéniable »*, un autre vient rajouter :

« J'ai constaté un déclin constant du niveau des étudiants, il n'est plus ce qu'il était avant, du temps où moi-même j'étais étudiante dans les années quatre-vingt-dix, ou même par la suite dans les années deux-mille où j'ai commencé à travailler. Ces dernières années, je trouve que cela ne cesse d'empirer, il reste cependant quelques exceptions, il y a des étudiants, peu nombreux, certes, qui ont un très bon niveau de langue, mais ils se font de plus en plus rares. »

D'après cette dernière affirmation, qui va dans le sens de toutes celles que nous avons récoltées, il reste cependant quelques étudiants qui ont un bon niveau de langue en français et le maîtrisent parfaitement, comme vient se rajouter cette déclaration :

En effet, c'est indéniable que, pour la quasi-totalité des étudiants, le niveau n'est plus ce qu'il était, cependant, nous avons parfois un ou deux étudiants qui sortent du lot et qui ont un excellent niveau et une parfaite maîtrise de la langue.

12. *Direz-vous que la formation universitaire forme à l'esprit interculturel et à la citoyenneté universelle ? Commentez votre réponse !*

	Nombre	%
Oui	14	14,14 %
Non	85	85,85 %

Tableau 9 : Formation universitaire à l'ouverture sur le monde

85,85 % des personnes consultées, une grande majorité, estiment que la formation universitaire proposée aux étudiants de langue et littérature françaises ne contribue pas à installer la compétence interculturelle, ni à la

citoyenneté universelle. Les 14,14 % pensent, au contraire, que cette formation contribue à l'esprit interculturel.

Ces réponses nous renseignent sur le profil de l'enseignant de français censé incarner des valeurs de qualité, car ne réfléchissant pas d'une manière connotant l'individualisme. L'enseignant de langue, de par sa formation universitaire initiale, semble s'intégrer facilement dans d'autres cultures, d'autres peuples, d'autres régions. C'est ce qui fait sa personnalité sociale et son identité professionnelle. C'est le contexte sociolinguistique et politico-linguistique qui vient déterminer les réponses avancées par plus de 85 % des enseignants. Dès lors, nous nous rendons compte de la dominance du législateur sur tout ce qui peut faire d'un enseignant dont la culture fond dans les cultures des autres.

4. Bilan récapitulatif

Le contexte dans lequel évolue l'enseignant universitaire de français est marqué par des déséquilibres au niveau des représentations et des pratiques. Cela incombe aux prémices d'une formation n'obéissant pas aux normes académiques mais satisfaisant au prisme du pouvoir politique qui gère le tout. Les obstacles au métier freinent l'élan vers une progression scientifique et sociétale. En effet, l'enseignant n'est à aucun moment de sa formation pris en charge et de ce fait, le législateur lui ôte cette liberté de se prendre en charge. En somme, il serait judicieux de re-penser la mission de l'enseignant de langue à travers l'élaboration d'un référentiel de compétences professionnelles, mais à la condition qu'il dépasse toute forme de surenchère. Ce référentiel doit forcément inclure de nouveaux paradigmes vers la construction d'un enseignant doté d'une identité professionnelle et formant à une citoyenneté internationale.

5. La référentialisation professionnalisante

Pour une éventuelle prise en charge de la formation de l'enseignant universitaire de français, le pouvoir politique est interpellé afin d'entreprendre des réformes dont les corollaires sont la gestion

démocratique de la politique linguistique, l'élaboration d'une loi d'orientation pour l'enseignement supérieur et, surtout la conception d'un référentiel de compétences professionnelles qui servirait de référence pour chaque discipline.

Il est à noter que jusqu'à ce jour, les référentiels restent le parent pauvre de l'institution éducative. Les trois paliers de l'enseignement scolaire ainsi que l'université n'ont jamais fait l'objet d'une décision et/ou réflexion dans ce sens.

Si l'Algérie accuse un déficit considérable en la matière, c'est justement dû à cette politique décontextualisée et décrochée et aussi à un renfermement sur le monde extérieur, toujours en perpétuelles mutations.

En tant qu'acteurs principaux⁵ dans tout ce processus d'enseignement du français, d'un côté et en tant que chercheurs, de l'autre, nous présentons une proposition qui semble être une première esquisse vers un référentiel de compétences professionnelles pour l'enseignant universitaire de français.

Les domaines	Les compétences	Les tâches principales	Les situations professionnelles
1. L'engagement professionnel	- se conduire en tant que fonctionnaire de l'état doté d'un esprit responsable et inculquant toutes les marques de respect et de civilité. - honorer et développer sa culture de terroir tout en s'ouvrant sur les cultures du monde. - exercer dans un esprit d'équipe avec en sus, l'ouverture sur tous les	- produire et didactiser le matériel pédagogique. - gérer les activités en relation avec la discipline. - accomplir les missions relatives au tutorat. - assurer un suivi au niveau de l'encadrement - transformer ses objectifs pédagogiques en compétences installées.	- asseoir des mécanismes de coordination efficace. - se conformer aux obligations éducatives et pédagogiques avec toute transparence. - disposer d'un potentiel de discipline professionnelle. - participer au développement de l'esprit interculturel. - participer à la promotion et à l'intégration des

⁵ Nous avons enseigné le français pendant plusieurs années et cela respectivement, au palier de l'enseignement moyen (avec une expérience professionnelle de quatre ans) et celui de l'enseignement secondaire (avec une expérience de quatorze ans). Nous avons par la suite, intégré le département de français à l'université depuis une dizaine d'années et ce, jusqu'à nos jours.

Les domaines	Les compétences	Les tâches principales	Les situations professionnelles
	partenaires potentiels possibles. - incarner et partager les valeurs universelles ainsi que les principes fondamentaux de l'éducation à la citoyenneté, de l'égalité, de la justice, de la solidarité. - tenir en estime les préceptes inhérents à l'éthique et la déontologie.		valeurs universelles. - participer à l'émancipation socioculturelle et transculturelle.
2. Les savoirs et connaissances professionnels	- maîtriser les unités d'enseignement tout en réactualisant ses connaissances et ses cultures générales. - avoir une stratégie d'autoformation et de formation continue et/ou en cours d'emploi. - maîtriser parfaitement la langue française. - maîtriser les soubassements théoriques de la didactique et de la linguistique et leurs évolutions. - maîtriser les connaissances de base en psychologie, en psychopédagogie et en sciences de l'éducation.	- être apte à lire et comprendre les documents officiels en relation avec sa spécialité. - disposer de connaissances théoriques et pratiques nécessaires à la recherche scientifique. - avoir une conscience professionnelle lui permettant d'innover et de rénover dans ses pratiques enseignantes.	- faire appel à un savoir-faire afin de gérer ses groupes. - posséder les techniques utiles lui permettant de remédier aux difficultés. - instaurer un climat de travail serein.
	- mettre en scène des démarches d'enseignement rigoureuses. - avoir recours aux pédagogies nouvelles.	- identifier les besoins et attentes de ses étudiants. - animer les situations d'enseignement	- enseigner en s'inspirant des approches d'actualité. - considérer la préparation pré-pédagogique des cours.

Les domaines	Les compétences	Les tâches principales	Les situations professionnelles
3. Les pratiques professionnelles	- être capable de fabriquer des contenus d'enseignement. - connaître les mécanismes les plus efficaces en évaluation. - savoir installer des compétences de base et des compétences transversales. - savoir stimuler et gérer les conflits sociocognitifs de ses apprenants.	- et les rentabiliser. - amener ses étudiants à intégrer leurs acquis. - mettre en ateliers, des situations d'évaluation concrètes. - exploiter les événements scientifiques d'actualité. - participer activement à instaurer les marqueurs d'une citoyenneté universelle. - accompagner l'étudiant dans la conception de son projet de recherche. - s'intégrer au monde technologique et disposer d'une compétence techno-pédagogique.	- entrevoir des situations d'enseignement capables de se transformer en compétences. - prendre en considération les représentations des étudiants.
4, Les aspects de la citoyenneté et de l'universalité	- disposer de compétences culturelle, interculturelle et co-culturelle. - avoir le profil d'un enseignant de français. - adhérer à l'esprit de la citoyenneté universelle. - doter d'un esprit scientifique. - avoir des prises de position rationnelles par rapport aux faits et événements internationaux.	- participer à la prolifération des principes du vivre ensemble. - être partie prenante dans les manifestations culturelles et scientifiques internationales. - intégrer les étudiants dans des activités où les valeurs universelles en sont les principales thématiques.	- établir des partenariats, dans le cadre étudiantin, avec des organisations culturelles, artistiques et autres. - avoir la capacité d'activer l'échange interuniversitaire, localement et sur le plan international. - instaurer la dimension pragmatique des valeurs universelles. - organiser et gérer des rencontres interuniversitaires et extra

Les domaines	Les compétences	Les tâches principales	Les situations professionnelles
			universitaires pour débattre des thèmes qui font la scène politique, culturelle, économique et scientifique mondiales.

Tableau 10 : Catégorisation des compétences professionnelles, des tâches et des situations professionnelles de l'enseignant universitaire

Cette première mouture que nous osons présenter, met en exergue les principaux catalyseurs autour desquels une politique linguistique devrait pivoter. En réalité, l'enseignant universitaire algérien de langue française n'a pas de repères concrets lui permettant de se situer par rapport à son action pédagogique et, par rapport à celle de ses confrères d'autres pays. D'ailleurs, nous assistons à une prépondérance des représentations de plus en plus négatives au sujet de la langue française.

C'est pour cela que le référentiel vient déterminer le cadre conceptuel légal de l'exercice du métier où, les compétences professionnelles rejoignent les situations professionnelles, mais dans un contexte qui fait appel à la construction d'une identité internationale abrogeant la culture de la haine et le mépris des pouvoirs politiques. Si le référentiel doit être un cadre de référence pour la formation des enseignants, il est nécessaire de redéfinir le statut relatif à ce métier. En Algérie, le département de français continue à attester et à certifier des diplômes professionnels sans pour autant se prononcer sur les compétences et missions réelles de ces diplômés. Malgré cela, l'université persévère dans l'emploi de très mauvais enseignants, qui sont eux-mêmes formés par des formateurs accusant des déficiences calomnieuses. Jusqu'à quand cette aberration continuera-t-elle de faire le paysage sociolinguistique de ce pays ?

Conclusion

Plusieurs études en sociolinguistique affirment que l'Algérie baigne dans un milieu plurilingue hybride (l'arabe : langue maternelle dialectale, tamazight avec ses variétés : kabyle, chaoui, tergui, mozabite, le français :

standard, algérienisé), sans pour autant mentionner que ces langues restent minoritaires. En effet, ces variétés en contact provoquent des tensions entre elles et restent en conflit permanent, créant de petites communautés linguistiques égoïstes, renfermées sur elles-mêmes sacralisant toute forme de culture locale et se révoltant contre toute forme d'ouverture. Elles restent figées dans des représentations sectaires et des considérations ethniques et parfois idéologiques. La conséquence immédiate est la genèse d'un choc culturel et linguistique freinant toute forme de dialogue intercommunautaire.

La formation à l'ouverture sur l'autre, à travers le français, en contexte algérien, nécessite d'entreprendre une refonte radicale et systématique de la stratégie d'enseignement de cette langue et, de repenser la politique linguistique actuelle. L'élaboration des référentiels de compétences professionnelles devient une nécessité du moment où elle permettrait aux enseignants d'adopter de nouveaux paradigmes culturels et de s'imprégner de nouvelles normes propres à l'éducation citoyenne universelle. Cela les amènerait, sans aucun doute, à balayer toutes les représentations stéréotypées, à les corriger et à adopter de nouvelles postures, surtout dans ce monde marqué par l'accroissement de la mobilité des professionnels et l'adhésion à une pensée universelle.

Bibliographie

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence, Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Didier FLE.

Cheriguen, F. septembre 1997. « Politiques linguistiques en Algérie ». *Mots, L'état linguiste*, n° 52, p. 62-73. [En ligne] : https://www.persee.fr/doc/mots_0243-6450_1997_num_52_1_2466 [consulté le 28 novembre 2022].

Grandguillaume, G. 2004/3. « La francophonie en Algérie ». *Hermès, La Revue*, C.N.R.S Éditions, n° 40, p. 75-78. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-3-page-75.htm> [consulté le 16 février 2023].

Maougal, M. 2002. Intercourses et échanges linguistiques en Algérie. In : M'Hamed Benguema et Ahmed Kadri, dir., *Mondialisation et enjeux linguistiques en Algérie. Quelles langues pour le marché du travail en Algérie ?* CREAD. Casbah Éditions, Alger.

Maurer, B. 2007. *De la pédagogie convergente à une didactique intégrée. Langues africaines-langue française*. OIF- L'Harmattan, Paris.

Morsly, D. 1996. « Alger plurilingue ». *Plurilinguismes*, n°12, p. 47-80. [En ligne] : https://www.persee.fr/doc/pluri_1157-5069_1996_num_12_1_1025 [consulté le 09 janvier 2023].



© *Synergies Algérie*, n° 32, Année 2024.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42690100x>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-algerie>





Interculturalité et identité





Le français algérien dans *Les Vertueux* de Ysamina Khadra : dimensions socioculturelles et perspectives linguistico-didactiques

Salah Arrar

École Normale Supérieure- Messaoud Zeghar- Sétif, Algérie

s.arrar@ens-setif.dz

<https://orcid.org/0009-0006-0928-9084>

Reçu le 02-09-2024 / Évalué le 20-10-2024 / Accepté le 30-11-2024

Résumé

La recherche menée s'inscrit dans le croisement des études linguistiques, littéraires et didactiques tout en abordant deux aspects complémentaires : d'une part, elle aborde les liens qui puissent s'établir entre le choix de recourir à un vaste patrimoine langagier issu de la langue algérienne et la volonté de l'écrivain Yasmina Khadra de marquer son appartenance à une communauté culturelle par le biais de marques linguistiques manifestes dans son œuvre *Les Vertueux*. D'autre part, elle envisage de mettre l'accent sur des perspectives didactiques vouées à suggérer des démarches susceptibles de prendre en compte la diversité des variétés de la langue française en classe de langue. À cet effet, une approche quali-quantitative a été adoptée en vue d'analyser les particularités lexico-sémantiques inhérentes au français algérien afin d'en faire un usage pédagogique.

Mots-clés : *Les Vertueux*, français algérien, didactique, lexico-sémantique, culture

اللغة الفرنسية الجزائرية في رواية "الفضلاء" لـ "ياسمين خضراء" : أبعاد سوسيو ثقافية وأفاق لسانية – تعليمية

ملخص

يندرج هذا البحث ضمن الدراسات اللغوية والأدبية والتعليمية؛ حيث يتناول جانبين متكاملين : فمن ناحية يتطرق إلى العلاقة القائمة بين خيار اللجوء إلى تراث لغوي مقتبس من اللغة الجزائرية، ورغبة المؤلف "ياسمين خضراء" في إبراز انتمائه إلى مجتمع ثقافي من خلال العلامات اللغوية الواضحة في روايته "الفضلاء". ومن ناحية أخرى؛ يرمي إلى تسليط الضوء على بعض الاقتراحات التعليمية التي يمكن من خلالها أن نأخذ بعين الاعتبار تنوع لهجات اللغة الفرنسية في الأقسام التربوية، ولتحقيق هذه الغاية تم اعتماد مقارنة نوعية وكمية من أجل تحليل الخصائص المعجمية الدلالية المتأصلة في اللغة الفرنسية الجزائرية، قصد الاستفادة منها تربوياً.

الكلمات المفتاحية : الفضلاء، اللغة الفرنسية الجزائرية، التعليمية، المعجمية الدلالية، الثقافة.

Algerian French in *The Vitous* by Ysamina Khadra : Sociocultural dimensions and linguistic-didactic perspectives

Abstract

The present research lies within the intersection of linguistic, literary, and didactic studies, addressing two complementary facets : on the one hand, it reveals the links that can be established between Yasmina Khadra's choice to resort to a vast linguistic heritage

from the Algerian linguaculture, and the writer's desire to mark belonging to a given linguacultural community through linguistic markers evident in the work under study, '*The Virtuous*'. On the other hand, it sheds light on the didactic relevance of such works by introducing the diversity in varieties of French into language classes. To achieve this, a qualitative-quantitative approach was adopted to analyse the lexico-semantic specificities inherent in Algerian French, unravelling its educational/pedagogical affordances.

Keywords: *The Virtuous*, Algerian French, didactics, lexico-semantics, culture

Introduction

Explorer de manière interdisciplinaire le fait littéraire permet dans une large mesure de dévoiler des liens étroits qui puissent se tisser entre langue, culture, identité et pédagogie. À la croisée de ces quatre éléments, des questions profondes se soulèvent à l'ère d'un pluriculturalisme de plus en plus imposant conjugué à des facteurs de mobilité internationale, d'hybridité linguistique et d'identités plurielles.

C'est dans ce contexte que s'inscrit notre recherche située à l'intersection d'approches littéraires, linguistiques et didactiques. Elle s'interroge, de façon particulière, sur les procédés mis en œuvre par l'écrivain algérien Yasmina Khadra en vue de manifester ses traits identitaires linguistico-culturels dans son roman *Les Vertueux* publié en 2022. Par ailleurs, elle vise également à suggérer des pistes didactico-pédagogiques susceptibles de prendre en compte ces traits dans une logique d'enseignement-apprentissage du FLE (Français Langue Étrangère) en classe de langue. Certes la langue maternelle contribue significativement à façonner l'identité culturelle de tout individu qu'il soit simple citoyen, apprenant ou même écrivain mais il faut également reconnaître que cette même identité impacte à son tour le langage qui témoigne ainsi d'une dynamique relationnelle et symbolique au sein de la communauté linguistique.

Nous tenterons donc de mettre l'accent sur les spécificités linguistiques et culturelles imbriquées dans l'œuvre et qui ne sont pas toujours transférables dans une langue étrangère, ce qui rend leur didactisation et leur apprentissage assez délicat et soumis à des traitements pédagogiques particuliers qui feront l'objet de réflexions dans le cadre de la présente

contribution. Celle-ci s'articulera autour de quatre points cardinaux, à savoir une présentation de quelques aspects linguistico-culturels du français algérien, un focus sur le roman servant de corpus à notre étude, un dépliage de l'analyse effectuée et enfin une exposition de quelques perspectives d'ordre didactique.

1. Le français algérien : une question linguistique mais aussi culturelle

L'ancrage du français algérien (Derradji, 2022 ; Mabrak, 2022) ou dit encore algérianisé (Caubet, 1998) dans les pratiques effectives voire créatives/inventives des locuteurs/scripteurs relève d'une contextualisation de la langue pour se dire différemment, se raconter autrement et se singulariser en conférant aux signes linguistiques une charge à la fois sémantique et culturelle. L'expression « *français algérien* » est présentée par Yacine Derradji comme une dénomination qui fait référence « à toute la littérature spécialisée sur la place et les fonctions des usages différenciés de la langue française hors de l'Hexagone [...] ce français se distingue par effet de contraste aux autres français et plus particulièrement au français matrice ».

En Algérie, le contexte polyglossique caractérisé par un contact permanent entre l'arabe algérien, les langues berbères ainsi que le français dans certaines situations impliquent le recours du sujet parlant à des modèles linguistico-culturels, comme l'emprunt, les idiotismes (expressions culturelles lexicalisées), les néologismes et les alternances codiques, afin de franchir des barrières entre les nombreuses langues en présence dans un environnement en perpétuel changement. D'où la naissance d'un mixage langagier qui se forge pour de nombreuses raisons pragmatiques telles que le besoin de s'exprimer, de communiquer, de se vanter, de se faire comprendre, etc.

Cette variante linguistique est le produit commun d'un groupe social qui intègre à son parler des formes nouvelles empruntées souvent à la langue française afin de répondre à des besoins langagiers et communicatifs et faire face à des situations-problèmes linguistiques émergées en cas d'absence de mots et d'équivalents dans sa langue maternelle. Toutefois, le recours au français ne se fait pas toujours par nécessité mais il s'agit parfois d'un moyen

adapté et adopté pour affirmer, consciemment ou inconsciemment, son algérianité à travers des calques ou des interférences reflétant mieux les pensées du locuteur.

Dans ce paysage linguistique plurilingue, le français parlé par les Algériens se démarque donc par un dynamisme remarquable au vu du processus adaptatif qui le fait évoluer au gré des faits sociaux et des mutations internationales pour s'écarter du français hexagonal et mieux représenter l'individu algérien. Dans cet ordre d'idées, les diverses néologies, qui voient le jour, rendent compte des réalités culturelles inhérentes à des domaines variés comme la religion, l'art culinaire, la gastronomie locale, etc.

Sur le plan historique, l'émergence du français algérien ne date pas d'aujourd'hui car la langue française s'est intégrée au paysage linguistique du pays depuis 1830 avec la conquête coloniale. À partir de cette année et jusqu'à 1962, le français était la seule langue officielle imposée suite à une politique de francisation de toutes les institutions et les structures administratives et éducatives. à l'indépendance, l'affirmation de « *l'arabité linguistique de la nation algérienne* » (Mazouni, 1969 : 59) n'a pas pourtant évincé cette langue des pratiques langagières de la population car elle s'est déjà taillé une place de choix dans les discours médiatiques, politiques, commerciaux, etc.

Aujourd'hui, l'algérien utilise un vaste patrimoine lexical qui se distingue par de nombreuses spécificités qui s'écartent de la norme exogène pour s'ancrer dans une réalité socioculturelle propre à la communauté linguistique qui l'a vu naître. De la langue parlée au quotidien par les jeunes, le français algérien s'est étendu à toutes les sphères de la communication pour se retrouver enfin dans les écrits journalistiques voire littéraires, ce qui donne une certaine légitimation à l'usage de nouvelles unités et aboutit parfois à leur intégration aux dictionnaires de langue. C'est dans cet esprit que nous nous sommes proposé d'étudier ses diverses manifestations dans une œuvre de littérature algérienne d'expression française qui est *Les Vertueux* de Yasmina Khadra (2022).

2. Focus sur *Les Vertueux* : une œuvre humaine et universelle

Les Vertueux est un roman publié sous la plume de l'écrivain Mohammed Moulessehoul baptisé Yasmina Khadra. Il s'agit d'un récit volumineux (541 pages) ancré dans l'Histoire algérienne contemporaine où tout commence à la veille de la Première Guerre mondiale avec un marché de dupes : Le personnage principal, un berger nommé Yacine Cheraga, est envoyé par le Caïd, Gaïd Brahim, en France pour faire la guerre contre les Boches à la place de son fils souffrant d'une maladie cardiovasculaire. On promet au jeune homme une ferme pour ses parents dès son retour au douar, une récompense généreuse qui tirerait la pauvre famille de la misère.

Après quatre années infernales aux tranchées de la guerre en côtoyant à maintes reprises la mort étant enrôlé sous l'étendard du 2^e Régiment de Tirailleurs d'Afrique, il rentre hanté par l'envie ardente d'être honoré et gratifié. Mais le despote envisageait un autre plan diabolique : Yacine et tous les siens doivent disparaître pour que les traces de la supercherie soient à jamais effacées et pour que le fils gâté naisse au grand jour. Il se voit alors dépouillé de son passé glorieux de soldat brave et engagé. Échappé miraculeusement à une tentative de meurtre minutieusement planifié, il part à la quête de ses parents chassés de leur demeure et doit compter désormais sur le soutien de ses anciens compagnons d'armes. À nouveau, les mésaventures s'enchaînent terriblement et une cascade d'injustices s'abat sur lui : Un périple périlleux débute au cours duquel Yacine finit par être embarqué avec un indépendantiste appelé Zorg dans une lutte désespérée contre les hommes du puissant Caïd.

Trahi, trompé, poursuivi, condamné à tort d'une dizaine d'années d'emprisonnement, il retrouve ses parents mais le bonheur ne dure pas longtemps car les deux décèdent.

À la fin du roman, il atteint un degré remarquable de sagesse et de quiétude grâce au pardon et décide de vivre paisiblement avec sa femme et son fils : « Oui, j'ai tout pardonné. Et c'est beaucoup mieux ainsi. Je suis bien, aussi léger que la respiration du nourissant qui s'est assoupi en tétant le sein de sa mère » (Khadra, 2022 : 541).

Le roman rend hommage à ces âmes qui ont survécu grâce à leur foi, à leur bonté et à leur part d'humanité en dépit de l'atrocité du monde et de

la cruauté de certains êtres. Il symbolise des valeurs universelles de paix, de tolérance et d'amour véhiculées par le biais d'une langue recherchée, imagée et reflétant cette originalité du style de Khadra alternant à la fois des expressions soutenues ainsi que d'autres relevant du français algérien dont nous tenterons d'analyser les portées dans les lignes suivantes.

3. Quand le littéraire embrasse le linguistico-culturel dans *Les Vertueux* : éléments méthodologiques et analytiques

En vue d'étayer notre réflexion par des illustrations concrètes, nous tenterons d'analyser les procédés linguistiques et stylistiques mis en œuvre par l'écrivain algérien Yasmina Khadra dans son roman *Les Vertueux*. À cet effet, nous adoptons une approche qui se veut de nature qualitative dans la mesure où il est question de repérer et de recenser l'ensemble des spécificités scripturales relevant du français algérien manifesté au fil des cinq cents pages constitutives du récit. Ainsi, nous avons mené une analyse lexico-sémantique réalisée en deux étapes : dans un premier temps, nous avons tenu à lire le roman et à en dégager tous les emprunts et les calques linguistiques, ensuite, il a été question de classer tous les emprunts en fonction des champs culturels dans lesquels ils s'inscrivent et d'interpréter les fonctions remplies par les différentes expressions calquées.

3.1. Les emprunts à valeur culturelle

Nous avons procédé d'abord à un repérage exhaustif de toutes les lexies relevant d'un transfert lexical permettant à Yasmina Khadra d'emprunter des mots algériens d'origine arabe (littéral et/ou dialectal) ou berbère. Dans son œuvre, l'écrivain s'est servi de ces mots afin de nommer des réalités locales en langue française et qui appartiennent à onze (11) domaines catégorisés dans le tableau ci-dessous où nous présentons chaque mot emprunté avec sa fréquence dans le roman ainsi qu'une brève explication de sa signification.

Religion					
Mot	Fréquence	Signification	Mot	Fréquence	Signification
Cheikh	14 fois	Homme âgé très respecté	Halal	1 fois	Ce qui est permis et licite
Imam	6 fois	Musulman dirigeant la prière	Hadith	1 fois	Les dires du prophète
Fatiha	2 fois	Première sourate du Coran	Sunna	1 fois	Paroles, gestes et actions du prophète
Zaouïa	1 fois	Sorte d'établissement religieux et scolaire	Chahid	1 fois	Martyr
El Asr	2 fois	Troisième prière de la journée	Houris	2 fois	Femmes du paradis
Aid	4 fois	Fête musulmane	Chahada	2 fois	Attestation de l'unicité de Dieu
Dohr	2 fois	Deuxième prière de la journée	Chitane	2 fois	Le diable
Haram	2 fois	Interdit	Djinn	5 fois	Génie dans le Coran
Tenues vestimentaires					
Mot	Fréquence	Signification	Mot	Fréquence	Signification
Chèche	13 fois	Écharpe nouée autour de la tête	Jellaba	5 fois	Longue robe ample
Saroual	7 fois	Pantalon à large fond	Chéchia	1 fois	Une sorte de couvre-chef
Farbouche	1 fois	Couvre-chef porté par les hommes	Le haïk	3 fois	Étoffe portée par les femmes pour couvrir d'autres vêtements
Sédria	2 fois	Gilet porté par les officiers indigènes	Fez	1 fois	Couvre-chef en laine
Burnous	7 fois	Large vêtement de laine porté par les hommes	Gandoura	6 fois	Vêtement ample et large
Abaya	3 fois	Robe ample et longue	Niqab	1 fois	Voile intégral
Titres, fonctions, grades, métiers					
Mot	Fréquence	Signification	Mot	Fréquence	Signification
Chaouchs	15 fois	Serveurs	Caïd	12 fois	Chef d'une tribu
Sultan Sultane	3 fois	Prince et princesse	Chibani	1 fois	Un vieux
Sidi	09fois	Monsieur	Arguez	1 fois	Un homme
Toubib	1 fois	Médecin	Bledard	1 fois	Venu du bled
Géographie					
Mot	Fréquence	Signification	Mot	Fréquence	Signification
Hamada	16 fois	Plateau rocaillieux	Sahara	4 fois	Le désert
			Oued	1 fois	Rivière
Tell	3 fois	Site en forme de monticule	Saoura	3 fois	Région désertique algérienne
Tassili	1 fois	Plateau de grès	Ouarsenis	2 fois	Massif de l'atlas tellien
Lieux et endroits					
Mot	Fréquence	Signification	Mot	Fréquence	Signification
Douar	37 fois	Groupement d'habitations à la campagne	Souk	15 fois	Marché
Bled	8 fois	Pays, village retiré	Zériba	3 fois	Clôture à bétails, habitation pauvre
Bazar	1 fois	Marché public	Médersa	1 fois	L'école
Habitation			Art culinaire		
Mot	Fréquence	Signification	Mot	Fréquence	Signification
Gourbi	13 fois	Maison très pauvre	Couscous	28 fois	Plat traditionnel à base de semoule
Kheïma	4 fois	Tente bédouine	méchoui	2 fois	Mouton rôti
Guitoune	6 fois	Tente bédouine	Tajine	1 fois	Plat traditionnel

Ksar	6 fois	Un château	Mouloukhia	1 fois	Plat populaire fait de corète potagère
Smala	2 fois	Réunion de tentes	M'khalaa	1 fois	Galette farcie
Ethnies et races			Hygiène		
Mot	Fréquence	Signification	Mot	Fréquence	Signification
Mozabite	3 fois	Population du sud algérien	hammam	7 fois	Un bain
Roumi	1 fois	Nom désignant un chrétien ou un Européen	Le ghassoul	1 fois	Produit cosmétique à base d'argile
Chaoui	1 fois	Habitant des Aurès	Khôl	3 fois	Poudre cosmétique pour maquiller les yeux
Issawa	2 fois	Confrérie religieuse	Henné	3 fois	Poudre pour peindre les cheveux et les mains
Chlouh	1 fois	Groupe ethnique berbère	Fouta	1 fois	Serviette de hammam
Art et chant			Croyances populaires		
Mot	Fréquence	Signification	Mot	Fréquence	Signification
Meddahates	1 fois	Groupe de chanteuses du rai	La baraka	2 fois	La bénédiction
Quassida	1 fois	Poème	Hchouma	1 fois	La honte, le scandale
Nouba	2 fois	Suite de poèmes chantés	Mektoub	1 fois	Le destin

Tableau 1 : les emprunts à valeur culturelle

L'observation de tous les emprunts relevés montre qu'ils font référence à une multitude d'univers référentiels inhérents à la société algérienne comme la religion, les tenues vestimentaires, l'art culinaire, etc. Les idiomes locaux retranscrits en langue française ont servi à exprimer pertinemment un vécu socioculturel en s'intégrant harmonieusement au système linguistique français dans le respect de toutes ses règles orthographiques, phonologiques, lexicologiques et morphosyntaxiques.

Les champs sémantiques émergés de la présente typologie couvrent des réalités distinctes que l'on peut situer sur deux axes :

Le premier axe est relatif aux réalités dont les dénominations équivalentes sont inexistantes dans la langue d'accueil et qui sont souvent ignorées et méconnus des locuteurs étrangers. À titre illustratif, nous donnons l'exemple du champ dominant dans le roman qui est celui de la religion représenté avec seize (16) termes dont certains ne peuvent ni être traduits ni avoir des synonymes proches à l'instar de *imam*, *Fatiha* et *Zaouïa*. Par exemple, ce dernier mot est employé afin de désigner une structure musulmane au sein de laquelle des élèves adhérents à la confrérie soufie se retirent pour se consacrer à leurs pratiques spirituelles. S'il est

évident que le concept renvoie à une réalité partagée avec d'autres pays musulmans, il ne peut cependant être traduit avec exactitude en français.

Par ailleurs, il serait intéressant de rappeler qu'étant donné que la littérature tend souvent à refléter certaines dimensions de la société constituant le cadre du récit, elle nomme fidèlement les objets dont se servent les habitants du pays. C'est le cas du deuxième champ lexical présent dans le texte, à savoir les tenues vestimentaires où les mots utilisés décrivent des vêtements (*chèche, abaya, burnous*, etc.) spécifiques à la zone géographique algérienne. Celle-ci est marquée par la présence de reliefs particuliers formant le cadre spatial de l'histoire comme *la Hamada, le Tell, le Tassili* ainsi que par la désignation de quelques endroits où des événements ont eu lieu comme *le gourbi, la Kheïma et le quitoune*.

Le second axe concerne des unités lexicales empruntées à la langue algérienne qui peuvent avoir des équivalents en français sans que ceux-ci aient pour autant la même charge sémantique ou sans qu'ils dénotent parfaitement les mêmes référents. Ces données d'ordre religieux, social ou culturel ne peuvent avoir une signification accomplie qu'en leur langue d'origine.

Nous donnons les exemples de ces trois vocables très cités dans le roman : *douar, cheikh et Kheïma* :

- Le mot « *douar* » peut être traduit par « campagne » définie par le dictionnaire du *Petit Robert* (2005) comme un « *ensemble des terres cultivées, des lieux fertiles hors des villes* », cependant le sens attribué à la lexie empruntée à l'arabe dénote un groupement rural d'habitations réunissant des personnes d'une même ascendance.
- Le terme « *cheikh* » recevrait certes comme équivalent « vieux ». Toutefois il signifie dans le texte khadraïen un homme religieux tenant à la fois le rôle d'un imam et parfois celui d'un sage régulant les situations conflictuelles de sa communauté.
- La lexie « *Kheïma* » perd considérablement de sa signification si l'on la traduit par « tente » dans la mesure où ce mot renvoie à toute forme d'abri fait généralement de toile alors que *Kheïma* symbolise tout un mode de vie des nomades installés au milieu du désert sous le toit de ces tentes traditionnelles, ce qui en fait un symbole de

réunion chaleureuse, de solidarité tribale et de liens familiaux ancestraux sauvegardés durant des siècles.

Force est de constater donc que pour refléter des réalités locales inexistantes dans la culture française, l'écrivain a donc eu recours à des dénominations en employant des substantifs pris directement de la langue algérienne pour lever toute ambiguïté pouvant provenir de la traduction et évincer ainsi toute difficulté d'accès au sens.

Les lexies empruntées au parler algérien permettent de couvrir une multitude d'aspects liés à la vie quotidienne pour dénoter, par le biais de plusieurs champs lexicaux, des aspects intrinsèques à la culture et à l'identité algérienne avec toutes ses dimensions arabe, berbère, musulmane et articulées autour de principales particularités géographiques, gastronomiques, artistiques et ethniques de la nation. De cet emprunt résulte un brassage linguistique qui véhicule maintes dimensions de la culture locale caractérisée par son multiculturalisme mis en évidence par l'intermédiaire d'une littérature marquée par sa qualité artistique représentative de son contexte tout en répondant aux préoccupations humaines universelles.

3.2. Les expressions calquées

L'écrivain a eu recours au procédé du calque qui consiste à traduire littéralement un mot ou une expression algérienne en français contrairement à l'emprunt qui sauvegarde la forme initiale de la lexie empruntée. Cette manière de s'exprimer dévoile souvent les pensées de certains personnages et représente ainsi l'homme algérien avec tous ses traits sociétaux et identitaires.

Ce phénomène linguistique résultant du contact étroit entre les deux langues algérienne et française et de leur influence mutuelle se concrétise manifestement dans l'œuvre. Il est perceptible au niveau d'expressions sollicitant des matériaux linguistiques propres au français en vue de transférer des expressions algériennes courantes ou figées. Il ne s'agit pas d'une simple opération de traduction mais plutôt d'un processus complexe de lexicalisation et d'adaptation au système linguistique d'arrivée.

Nous présenterons dans ce qui suit quelques exemples d'expressions calquées du parler algérien et intégrées à des passages extraits de plusieurs pages de l'œuvre khadraiienne :

- Page 18 : « *L'imam nous exhortait pour prendre notre mal en patience car le Seigneur se tient aux côtés de ceux qui subissent avec courage et humilité **ce qui est écrit*** ».

L'expression « *ce qui est écrit* » prononcée par un imam renvoie au terme de « Mektoub » déjà cité dans le roman à la page 235 pour faire allusion à une représentation que partagent de nombreux musulmans qui croient à un destin ou à une prédétermination divine contre laquelle il est impossible de s'opposer.

- Pages 49 : « *Ce jour-là, que l'on me pendre avec ma langue si je mens, j'ai vu de mes propres yeux sa Seigneurie* ».

Cette expression « *que l'on me pendre avec ma langue si je mens* » prononcée par Yacine est très populaire dans le parler des Algériens dans des situations où l'interlocuteur cherche à prouver la véracité de ses propos. Comme s'il souhaite s'attirer un châtiment cruel en cas de mensonge, il affirme qu'il est prêt à être pendu avec la langue si ses dires étaient démentis.

- Page 52 : « *Cinq dans tes yeux, fulmina Zorg en lui plaquant une main de Fatma contre la figure* ».

Le passage comprend deux expressions calquées du parler algérien. La première « *cinq dans tes yeux* » est généralement prononcée pour chasser le mauvais œil. Il s'agit aussi d'une formule déjà utilisée dans la littérature française : elle est le titre du roman d'Hadrien Bels (2022).

Pour la seconde expression « *main de Fatma* », elle a été intégrée au dictionnaire des francophones afin de désigner un objet traditionnel appelé en Algérie *Khamsa* (ce qui veut dire cinq) faisant référence aux doigts de la main et symbolisant les cinq piliers de l'Islam, ce qu'il en fait, pour certains, une main protectrice portée souvent comme pendentif. Toutefois, beaucoup d'Algériens la considèrent comme une amulette liée à une superstition interdite dans les textes religieux.

- Page 73 : « *Zorg m’a manqué de respect. Ce n’est pas parce que je viens de la ville que je n’ai pas de dignité. Tous les Algériens ont le nif plus grand que la figure* ».

L’auteur a utilisé la locution verbale « *avoir le nif* », intégrée au dictionnaire des francophones et qui veut dire avoir le sentiment aigu de l’honneur, dans le but de rapporter les propos du personnage nommé Sid, ami de Yacine, en s’inspirant des expressions figées courantes dans le langage algérien quotidien, ce qui donne du réalisme à l’histoire et permet au lecteur natif de s’y retrouver pleinement.

- Page 330 : « *Et tu appelles couchage ces grabats pleins de puces qui nous ont sucé le sang comme tu as sucé notre sueur* »

La métaphore « *sucer la sueur* » utilisée dans ce passage est couramment employée dans le parler des travailleurs qui fournissent des efforts considérables pour ne recevoir en contrepartie que quelques sous. En adressant une telle formule au patron, ils expriment clairement leur insatisfaction et le sentiment d’exploitation qu’ils ressentent.

- Page 418 : « *J’avais en face de moi une personne que je n’ai jamais vue et qui était déjà ma femme devant Dieu et les gens* ».

Le passage illustre des pratiques courantes dans la société algérienne de l’époque : Pour perpétuer des traditions ancestrales, l’homme peut se marier à une femme qu’il n’avait jamais vue auparavant. Elle est souvent choisie par sa famille ou par son entourage et devient ainsi sa « *femme devant Dieu et les gens* ». Cette expression calquée du parler algérien s’ancre dans des mœurs sociales en conformité avec les préceptes de l’Islam qui exige la présence d’un tuteur, des témoins et le versement de la dot pour conclure l’acte du mariage.

Dans *Les Vertueux*, les expressions calquées du parler algérien mettent en relief l’influence que cette variante linguistique exerce *ipso facto* sur la langue d’écriture de l’écrivain francophone issu d’un milieu culturel impactant considérablement sa vision du monde et son style de rédaction. Nous faisons remarquer que la plupart des formules calquées est introduite dans les discours des personnages et rarement dans des passages narratifs et descriptifs comme c’est le cas des emprunts.

Après l'étude de ces deux particularités lexico-sémantiques, il s'avère que le recours de Yasmina Khadra à des mots et à des expressions d'origine algérienne était nécessaire afin d'aborder des questions socioculturelles. Dans ce sens Cheriguen (2008 : 154) voit « qu'aucun terme du lexique (ni groupe périphrastique) de la langue-cible ne peut servir d'équivalent du mot ou groupe périphrastique de la langue-source ».

4. Perspectives linguistico-didactiques

À la lumière de la genèse de ces éléments d'analyse et de réflexion développés au fil des pages précédentes, nous soutenons la position de Bel Abbès Neddar (2013 : 17) qui stipule que « le français en Algérie se porte toujours bien, et il est temps de parler d'un français algérien, sinon maghrébin, avec ses spécificités sociolinguistiques ». L'œuvre de Yasmina Khadra en est un exemple vivant de par la profusion des lexies empruntées aux langues parlées en Algérie mais qu'en est-il de l'enseignement-apprentissage de cette variante ?

En vue d'envisager quelques pistes d'ordre linguistique et didactique, nous suggérons deux perspectives complémentaires visant à enrichir le dictionnaire des francophones et à adopter une approche lexiculturelle dans le cadre de l'enseignement du FLE.

4.1. Enrichissement du *Dictionnaire des francophones*¹

Le *Dictionnaire des francophones* se démarque par ses aspects numérique, collaboratif et ouvert à tous les internautes et contributeurs appartenant à l'espace francophone. Il est accessible via plusieurs moyens : son site web, une application pour les téléphones portables ou encore à travers les réseaux sociaux. Ce projet lexicographique novateur lancé en 2021 vise prioritairement à rendre compte de la richesse de la langue française en mettant à la disposition des utilisateurs des ressources numériques et une présentation de plus de 500 000 entrées provenant de tous les pays francophones.

¹ <https://www.dictionnairedesfrancophones.org/>

La présente étude pourrait constituer une contribution inestimable afin d'enrichir ce dictionnaire par un lexique propre à la communauté linguistique algérienne en particulier et maghrébine en général. Pour les mots et expressions déjà intégrés au dictionnaire, nous notons que notre travail présenterait l'intérêt de renforcer leur usage et d'attester leur présence non seulement dans les discours quotidiens mais également dans les écrits littéraires de l'un des écrivains algériens les plus connus et les plus lus à l'heure actuelle. Il serait également fructueux d'élargir le corpus pour couvrir d'autres œuvres d'écrivains francophones.

Sur le plan pédagogique, l'initiation des apprenants à l'utilisation du dictionnaire serait une occasion pour renforcer leur appartenance à l'univers francophone dans la mesure où la plateforme créée embrasse toutes les variétés de la langue française et prend en compte tous les usages que l'on en fait dans toutes les régions et les cultures. Ceci dit, les difficultés liées à l'insécurité linguistique seraient réduites quand le sujet parlant reprendrait confiance en soi et se sentirait en mesure de participer à l'évolution de la langue qu'il parle/apprend en sa classe. Dans ce sens, nous pouvons citer les travaux menés par les équipes de CAVILAM-Alliance française de Vichy qui ont conçu l'application mobile ludique *Défis DDF* téléchargeable gratuitement² et présentant au public quatre entrées thématiques (la gastronomie, le travail, l'environnement, le corps et l'esprit). L'internaute peut résoudre des énigmes, répondre à des *Quiz* et jouer de manière interactive avec les mots du dictionnaire.

Outre cette application, les pédagogues de l'alliance ont réalisé des fiches pédagogiques inspirées des données du dictionnaire et proposant six parcours de découverte de la richesse lexicographique du français aux élèves francophones de différents niveaux (Du A1+ au B2/C1). À cet effet, nous pensons que la conception de fiches avec des supports littéraires riches en expressions francophones serait prolifique pour l'apprentissage du lexique de manière contextualisée, d'où l'importance d'adopter une approche lexicoculturelle dont l'intérêt a été démontré par plusieurs recherches.

² <https://www.culture.gouv.fr/thematiques/langue-francaise-et-langues-de-france/prenez-la-parole-!-et-faites-entendre-votre-voix/Defis-DDF-une-application-pedagogique>

4.2. Pour une approche lexiculturelle

Depuis son introduction par Robert Galisson dans le cadre de la didactologie des Langues-Cultures, la lexiculture cible comme objet d'étude principal « la culture en dépôt dans ou sous certains mots, dits culturels, qu'il convient de repérer, d'explicitier et d'interpréter » (Galisson, 1999 : 480). De ce fait, nous estimons que le corpus dégagé de l'œuvre de Yasmîna Khadra et placé sous le signe du français algérien représente tout un patrimoine linguistico-culturel qui s'est nourri au cours de l'histoire du pays, s'est enrichi par les pratiques langagières de ses locuteurs et s'est retrouvé transféré dans les textes des grands auteurs de la littérature d'expression française.

Il est donc grand temps que ce riche patrimoine lexical trouve sa place en classe de FLE avec un traitement didactique spécifique du fait que les lexèmes qu'il comprend peuvent être qualifiés de *mots à charge culturelle partagée* (Galisson, 1987) compris et interprétés sans ambiguïté par un apprenant natif mais qui ne sont pas toujours perçus par un étranger étant donné que la charge culturelle est souvent implicite et subordonnée à des stéréotypes et à des représentations collectives.

L'accès à la culture par l'intermédiaire du lexique représente alors une voie privilégiée puisque les mots et les expressions empruntés à une langue donnée sont porteurs d'implications interculturelles que les méthodes pédagogiques se doivent de prendre en charge. Dans cette optique, des extraits littéraires proposés dans le cadre d'activités de compréhension donneraient lieu à des tâches de décodage et d'interprétation du lexique employé pour être analysé dans des perspectives linguistique, culturelle et didactique.

Conclusion

Dans la présente contribution, nous nous sommes proposé de mettre la lumière sur le phénomène du contact des langues manifesté dans l'œuvre littéraire *Les Vertueux* de Yasmîna Khadra choisie en tant que corpus marqué d'un air réaliste en intégrant un riche lexique reflétant le paysage linguistique plurilingue de l'Algérie.

L'objectif principal assigné à notre travail consistait à cerner les diverses empreintes des variations linguistiques imbriquées dans l'œuvre littéraire afin d'envisager un éventuel usage didactico-pédagogique.

Les résultats de notre recherche ont montré que les deux particularités lexico-sémantiques étudiées (l'emprunt et le calque) traduisent la nécessité de recourir au parler algérien en vue de décrire fidèlement des réalités spécifiques à la société algérienne à l'instar de ses tenues vestimentaires, son art culinaire millénaire, sa géographie impressionnante, ses pratiques religieuses et artistiques, etc.

Dans cette perspective, nous nous sommes rendu compte que la littérature peut constituer un lieu de dialogue culturel et linguistique où les lexies de plusieurs langues s'harmonisent, se tissent et s'embrassent dans le même discours pour véhiculer des valeurs humanitaires universelles que tous les mortels partagent. En effet, l'image de Yacine Cherraga qui fait table rase de son passé douloureux et tourne le dos à ses chagrins d'antan est un message sublime pour dire que le pardon est le seul levier sur lequel l'humanité peut s'appuyer pour sortir des ténèbres de la rancune, de la haine et de la xénophobie. Ce qui rend un tel message plus subtil est le style d'écriture de l'auteur qui fait preuve d'ingéniosité en s'élevant au-dessus des a priori réductionnistes, en gommant les barrières linguistiques et en transcendant les frontières idioculturelles afin d'aboutir à un langage hybride, métissé et multiculturel. Nous considérons cette possibilité de fusion comme un signe de vie et de renouvellement des langues dont les mots se caractérisent par leur plasticité favorisant leur migration et leur intégration harmonieuse dans d'autres idiomes.

Pour toutes les considérations évoquées, nous avons envisagé des pistes susceptibles d'initier les apprenants à accéder à ce patrimoine littéraire et linguistique pour en tirer profit et apprendre à s'exprimer en une langue étrangère qui ne serait point hostile à son capital culturel mais qui l'accueille avec souplesse et empathie. Dans ce sens, l'approche lexicoculturelle serait un atout privilégié à prendre en compte.

In fine, il serait fort intéressant d'envisager les disciplines humaines et sociales sous l'angle de la pluridisciplinarité et de l'interdisciplinarité car l'étude que nous avons menée a démontré la possibilité de dresser des

ponts entre la littérature, la linguistique, la didactique ainsi que la pédagogie.

Bibliographie

Bels, H. 2020. *Cinq dans tes yeux*. Paris : L'iconoclaste.

Caubet, D. 1998. « Alternance de codes au Maghreb : pourquoi le français est-il arabisé ? ». *Plurilinguismes* 14, *Alternance des langues et apprentissage en contexte plurilingue*, CERPL, p.121-142.

Cheriguen F. 2008. *La reconstruction de sens dans l'emprunt du berbère au français et du français au berbère. Essais de sémiotique du nom propre et du texte*. Alger : Office des publications universitaires.

Derradji, Y. 2022. « Le français algérien, état des lieux ». *Revue Aleph*, n° 9 (1), p. 259-276. [En ligne] : <https://aleph.edinum.org/5621> [consulté le 17 juin 2024].

Galisson R. 1987. « Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à C.C.P. ». *ELA*, n° 67. Paris : Didier Erudition.

Galisson, R. 1999. « La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement à une culture ». *ELA*, n° 116, Paris : Didier Erudition, p. 477-496.

Khadra, Y. 2022. *Les vertueux*. Alger : Casbah Éditions.

Le Petit Robert, dictionnaire de français. 2005. Paris : Robert Éditions.

Mabrak, S. 2022. « Pour une présentation du traitement lexicographique du français algérien dans le *Dictionnaire Historique de la langue française* ». *Aleph*, n° 9 (1), p. 293-314. [En ligne] : <https://aleph.edinum.org/5539> [consulté le 29 juillet 2024].

Mazouni, A. 1969. *Culture et enseignement en Algérie et au Maghreb*. Paris : Éditions Maspero.

Neddar, B, 2013. « L'enseignement du français en Algérie : aperçu historique, état des lieux et perspective ». *Revue japonaise de didactique du français*, n° 8 (2), p. 9-19.



© *Synergies Algérie*, n° 32, Année 2024.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42690100x>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-algerie>





L'interculturalité vidéoludique à l'ère du numérique : *Assassin's Creed d'Ubisoft*

Lamia Mecheri

Laboratoire Interdisciplinaire de Pédagogie et de Didactique (LIPED)

Université Badji Mokhtar Annaba, Algérie

lamia.mecheri@univ-annaba.dz

<https://orcid.org/0000-0001-9570-3224>

Reçu le 01-06-2024 / Évalué le 20-07-2024 / Accepté le 10-09-2024

Résumé

Cet article se propose d'analyser le thème de l'interculturalité vidéoludique, à l'ère du numérique, à travers la série de jeux électroniques *Assassin's Creed* d'Ubisoft. Ainsi, le recours à la théorie géocritique nous permettra d'examiner les différents itinéraires interculturels des protagonistes, qui se déplacent librement d'un espace à un autre, mais aussi d'une époque à une autre. En outre, l'approche critique de Bertrand Westphal nous permettra d'étudier les interactions des joueurs avec l'univers virtuel et hybride du jeu vidéo, un univers symbolique qui plonge ses racines dans le monde de la réalité.

Mots-clés : interculturalité, altérité, jeu-vidéo, géocritique

التفاعل بين الثقافات في لعبة الفيديو في العصر الرقمي : عقيدة قاتل Ubisoft

ملخص

تقترح هذه المقالة تحليل موضوع التفاعل بين الثقافات في ألعاب الفيديو ، في العصر الرقمي ، من خلال سلسلة وبالتالي ، فإن استخدام النظرية الجيوقنقدية سيسمح لنا *Ubisoft* من *Assassin's Creed* الألعاب الإلكترونية بفحص مسارات مختلفة بين الثقافات للأبطال ، الذين ينتقلون بحرية من مكان إلى آخر ، ولكن أيضا من عصر إلى آخر. بالإضافة إلى ذلك ، سيسمح لنا نهج برتراند ويستفال النقدي بدراسة تفاعلات اللاعبين مع الكون الافتراضي والمختلط لألعاب الفيديو ، وهو عالم رمزي له جذوره في عالم الواقع.

الكلمات المفتاحية : التعددية الثقافية ، الآخر ، ألعاب الفيديو ، النقد الجغرافي.

Video Game Interculturality in the Digital Age : Ubisoft's *Assassin's Creed*

Abstract

This article proposes to analyze the theme of video game interculturality, in the digital age, through Ubisoft's *Assassin's Creed* series of electronic games. Thus, the use of geocritical theory will allow us to examine the different intercultural itineraries of the protagonists, who move freely from one space to another, but also from one era to another. In addition, Bertrand Westphal's critical approach will allow us to study the interactions of players with the virtual and hybrid world of video games, a symbolic universe that has its roots in the world of reality.

Keywords: interculturality, otherness, video games, geocriticism

Introduction

Assassin's Creed (2007-2022), *Crédo des assassins* en français, est une série de jeux vidéo développée par *Ubisoft*, une entreprise française spécialisée dans l'édition de jeux électroniques. La trame du jeu – mêlant science-fiction, événements historiques, récits d'aventures, actions d'infiltrations, etc. – est riche et est semblable à celle d'un roman en termes de narration labyrinthique, de figures complexes, de thèmes variés, etc. En outre, elle met en scène des protagonistes contemporains, mais aussi d'autres personnages issus de diverses époques historiques. Les héros, des Assassins portant généralement des capuches symboliques et suivant leur propre credo, un credo postulant que *Rien n'est vrai* et que *tout est permis*, circulent dans l'ombre puisqu'ils appartiennent à une société secrète, à la fois mystique et mystérieuse. En outre, ils voyagent aisément dans plusieurs villes comme New-York, Rome, Paris, Athènes, Jérusalem, Constantinople, etc.

Ainsi, en suivant les différents parcours interculturels des protagonistes de la franchise, le joueur est, à chaque fois, projeté dans un cadre spatio-temporel inédit où s'entrecroisent les histoires, les époques, les cultures, les langues, etc. Cela permet l'émergence d'un univers virtuel et hétérogène, faisant interagir Histoire et fiction. Bref, en recourant à l'approche géocritique, nous tenterons de répondre aux questions suivantes : en quoi les *Assassins du Crédo* sont-ils des personnages mythiques permettant aux concepteurs du jeu électronique d'introduire la notion d'interculturalité dans leur univers vidéoludique ? Comment le jeu vidéo, à l'ère du numérique, devient-il un moyen permettant de tracer les contours d'une cartographie universelle où se tissent des relations inter/alter-culturelles ?

1. Sur les traces interculturelles des *Assassins du Crédo*

Avant de commencer notre analyse, nous allons d'abord appliquer la géocritique au jeu vidéo *Assassin's Creed*, en recourant au concept de la

référentialité. Cette dernière, qui est aussi le titre du chapitre III de l'ouvrage *La géocritique – Réel, fiction, espace* de Bertrand Westphal, est un concept mettant en évidence la représentation de l'espace, qu'il soit perçu, conçu ou vécu. Dans ce contexte, la dernière catégorie d'espace, le « vécu », nous intéresse et sur laquelle la géocritique met l'accent, puisque celui-ci « [...] est constitué par les espaces de représentation, autrement dit tous les espaces vécus à travers les images et les symboles » (Westphal, 2007 : 131-132). En outre, l'espace ne cesse de connaître *maintes déclinaisons* (Westphal, 2019 : 15). De ce point de vue, la *référentialité* rend possible la connexion entre la réalité et la fiction, en interrogeant la nature du lien « [...] entre les espaces du monde et les espaces du texte » (Westphal, 2007 : 16).

Or, dans le jeu vidéo, les protagonistes sont affectés par les espaces inédits qu'ils traversent ; ils deviennent même des personnages *référentiels*. En partant de ce postulat et en suivant les traces des Assassins du Crédo, nous remarquons que leurs parcours sont riches car ils mettent en avant des personnages récurrents issus de différentes époques et de différents lieux. Ils invitent les joueurs à mettre leur capuche et à embarquer dans une odyssée interminable, à la fois historique, culturelle, linguistique, etc. Les visiteurs se voient transportés, à chaque nouvel épisode, dans une nouvelle dimension spatio-temporelle symbolique. Et même si la série de jeux se déroule dans un univers fictif imprégné de légendes et de mythes, elle demeure tout de même réaliste dans la mesure où elle est marquée par des événements historiques comme l'Inquisition espagnole qui se constitue à partir de 1478, ou encore la Révolution française de 1789. Toutefois, le principal objectif d'*Assassin's Creed* – outre le divertissement bien évidemment –, est de faire connaître aux joueurs différentes cultures qui s'entrecroisent au sein d'une cartographie imaginaire, à la fois hybride et universelle. En effet, chaque épisode est porteur d'un titre révélateur et est accompagné par un guide culturel, nommé *Discovery Tour*. En ce sens, nous pensons, à titre illustratif, au douzième opus, *Assassin's Creed Valhalla*, sorti en 2020, qui se déroule dans l'univers viking, avec toute la mythologie nordique qui en découle. Il met en avant l'exploit des guerriers scandinaves et leur croyance au *Valhalla*, comme le suggère le titre du jeu vidéo. À ce propos, Susanna Pollack affirme ceci : « Les jeux vidéo ont un pouvoir qui dépasse le simple divertissement, ils peuvent être les moteurs

significatifs d'un impact social. C'est un médium universel. Comme d'autres formes de médias, les jeux peuvent aborder d'importants sujets sociaux et aller à la rencontre des gens là où ils se trouvent » (Hontebeyrie, 2022).

En outre, les protagonistes invitent les joueurs à découvrir l'Histoire universelle et à tracer leur propre univers interculturel, car *cartographier la culture planétaire suscite une perplexité salutaire* (Westphal, 2023 : 03), mais aussi à l'apprendre puisque : « Ces « tours » [les balades à travers l'Histoire] sont conçus, ainsi que le souligne Ubisoft, avec le soutien de plusieurs chercheurs, archéologues et historiens à travers le monde, sur les bases de l'univers d'"Assassin's Creed", mais dans un but d'apprentissage de l'histoire, donc exemptes de violence » (*Ibid.*).

Il est aussi question de réfléchir à l'histoire ancienne, voire de la modifier afin de lui faire prendre de nouvelles directions et aboutir à des fins différentes et inattendues, comme le souligne Isabelle Hontebeyrie : « Changer le monde, c'est aussi le connaître pour le comprendre. Chez *Ubisoft*, la dimension culturelle – et donc éducative – s'est rapidement imposée comme la pierre angulaire de la franchise *Assassin's Creed* » (*Idem.*).

De ce fait, c'est le cas du jeune américain contemporain, Desmond Miles, un protagoniste ayant des ancêtres faisant partie de l'ordre des Assassins, une secte orientale séculaire. Il se sert d'une machine, appelée l'« Animus » ; nous y reviendrons ultérieurement, pour remonter le temps et rencontrer ses ancêtres. Il projette, avec lui, le joueur dans son univers, en l'invitant à explorer divers lieux et époques du passé. Dans les premiers opus, le visiteur est projeté au temps des Croisades, au XII^e siècle, en Terre Sainte – l'actuelle Syrie et Israël. Nous remarquons que le protagoniste, lors de son errance, rencontre d'autres personnages multilingues qui parlent aisément l'arabe, l'ancien français, l'hébreu et le latin.

S'ensuivent *Assassin's Creed 2*, *Assassin's Creed Brotherhood* et *Assassin's Creed Revelations* qui se déroulent en Italie, durant la Renaissance italienne du XV^e siècle, mais aussi en Turquie, appelée Empire Byzantin. En endossant le rôle d'Ezio Auditore, le joueur découvre la langue italienne, héritière directe du latin, mais aussi les langues parlées à Constantinople, l'actuelle Istanbul, comme le grec et le turc ottoman. Il est

aussi question de la langue arabe exprimée par un jeune érudit multilingue, le prince Suleiman.

Quant aux protagonistes d'*Assassin's Creed 3*, ils emmènent les visiteurs au nouveau continent, au moment de la révolution américaine du XVIII^e siècle. L'action de cet opus se déroule aux États-Unis, au Canada, au Mexique et aux Caraïbes avec des personnages qui maîtrisent l'anglais, l'espagnol et aussi le français. La balade interculturelle se poursuit avec *Assassin's Creed 4, Black Flag* puis *Rogue*, mettant sur scène une période importante du nouveau continent : l'âge d'or de la piraterie, qui s'étale de 1650 à 1730 et la Guerre de Sept Ans (1756 à 1763).

En 2014, un nouvel opus de la saga vidéoludique est diffusé. Il s'agit d'*Assassin's Creed Unity*, le jeu favori des joueurs francophones qui, dans cette nouvelle aventure, se trouvent projetés au cœur de la capitale parisienne pendant la Révolution française de 1789, où « [...] on peut entendre des comptines, farandoles et autres chansons populaires qui font partie du patrimoine culturel et linguistique français » (Benard, 2020). En outre, ce même jeu plonge les joueurs dans une autre dimension temporelle, précisément durant la Deuxième Guerre mondiale, où l'allemand est la langue dominante, car « La langue allemande, celle de l'envahisseur de l'époque, se veut menaçante et terrifiante : Sur les murs de la capitale, on peut même voir des affiches antisémites dans la langue de Goethe... » (Ibid.). Toujours en 2014, sort *Assassin's Creed Syndicate*, un jeu captivant qui transporte les visiteurs au XIX^e siècle, au cœur de la révolution industrielle anglaise.

Par ailleurs, *Assassin's Creed Origins*, diffusé en 2017 et comme son nom l'indique, transporte les joueurs aux origines du mythe, celui de l'Égypte antique du I^{er} siècle av. J.-C. En outre, « [...] un effort particulier a été fait au niveau des hiéroglyphes, des cartouches, des inscriptions en égyptien, mais aussi en latin et en grec » (Benard, 2020). Les visiteurs parcourent l'Égypte antique dominée par la dynastie lagide, précisément sous le règne de Cléopâtre « [...] pour laquelle le joueur travaille et sous laquelle le Medjay, protecteur de l'Égypte, évolue » (Ibid.). À l'évidence, la pharaonne, connue pour son savoir, maîtrise plusieurs langues comme le grec, l'égyptien, l'hébreu, etc. Enfin, *Assassin's Creed Odyssey*, publié en 2018, remonte jusqu'au IV^e siècle av. J.-C., en Grèce antique, berceau de la civilisation

occidentale, où les joueurs sont, cette fois-ci, invités à découvrir et pourquoi pas apprendre la langue grecque, *langue des arts, de la culture, mais aussi de la guerre*. En outre et c'est là tout l'intérêt, « Il est impossible, ici, de ne pas croiser, à chaque image, des caractères propres à l'alphabet grec, de pouvoir finalement déchiffrer les noms d'Athènes, de Delphes ou de Cnossos » (*Ibid.*).

De cette manière prend forme la notion d'interculturalité dans la série *Assassin's Creed*, à travers des protagonistes mythiques, devenus *référentiels*, en faisant le tour du monde par l'exploration de l'univers symbolique dans lequel ils évoluent, croisant à travers leurs sillages hybrides les langues, les cultures, les époques, les lieux, etc., comme le fait remarquer Sandrine Benard lorsqu'elle souligne :

Finalemment, on ne va pas aller jusqu'à dire qu'on peut « apprendre » une langue avec Assassin's Creed, mais en découvrir plusieurs, oui, assurément. [...] Le simple fait de faire évoluer le personnage, d'entendre les conversations de la population locale, de discuter avec les différents protagonistes, de lire les affiches, inscriptions, gravures, graffitis... ne font que nous inciter à nous plonger dans ces langues qui nous sont à la fois si familières et si étrangères. (Ibid.)

En effet, les Assassins du Crédo, influencés par des lieux de références qu'ils parcourent, transgressent aisément les frontières spatiales, temporelles, linguistiques, fictionnelles et même psychiques. Concernant ce dernier aspect, c'est-à-dire les frontières psychiques, nous allons l'approfondir en nous intéressant à l'outil grâce auquel les protagonistes voyagent. Il est question de l'« Animus », cité précédemment, une machine numérique qui rend possible l'interculturalité. C'est aussi une façon, pour nous, de mettre l'accent sur l'ère numérique, une ère dominée par un monde virtuel, où entrent en collision réalité et fiction.

2. L'animus, un personnage numérique *référentiel*

Il est important de rappeler que l'émergence du jeu vidéo est, incontestablement, liée à la machine. Cette dernière s'inscrit dans un cadre social défini, celui dominé par un univers de *référentialité* numérique :

L'industrie du jeu vidéo n'est donc pas une industrie culturelle comme les autres, simplement plus technique ; c'est une véritable « industrie culturelle numérique ». Elle a « surfé » sur la dynamique de croissance exceptionnelle des technologies de l'information et de la communication. En peu d'années, l'industrie du jeu vidéo est ainsi devenue si puissante qu'elle réalise des records de croissance et de chiffres d'affaires. (Benghozi, Chantepie, 2019 : 47).

Ce nouveau type d'outils éducatifs, entre divertissement et apprentissage, offre aux joueurs une expérience inédite (Nemessany, 2019), dans la mesure où il leur fait voir, ou plutôt leur fait découvrir et vivre l'Histoire autrement. Ils deviennent, à leur tour, des acteurs à part entière puisque, d'une manière ou d'une autre, les concepteurs du jeu vidéo leur offrent le pouvoir de prendre des décisions, qui contribuent à la modification des événements historiques en suivant les différentes pistes de leurs héros. Ils voyagent dans un espace-temps inédit, ou mieux dans une réalité alternative, grâce à plusieurs mécanismes intégrés dans l'univers numérique du jeu. Ceci leur permet de réécrire l'Histoire et de méditer sur elle, mais aussi de créer des intrigues attrayantes et originales : « Rien n'est vrai ! [...] tout est permis ! », réplique Callum Lynch, le protagoniste du long métrage *Assassin's Creed* (Kurznel, 2016).

C'est pourquoi *Assassin's Creed* s'impose comme l'une des séries vidéoludiques les plus vendues de l'histoire des jeux vidéo. Reconnue pour ses histoires, à la fois riches et captivantes, la franchise transcende l'univers du jeu vidéo, en s'étendant à d'autres arts favorisant le divertissement culturel à l'instar du cinéma. Rappelons que l'adaptation du jeu vidéo a donné naissance, entre autres, à un film de science-fiction, *Assassin's Creed* (2016) de Justin Kurznel. Le long métrage s'inscrit dans l'univers fictionnel et éponyme du jeu électronique, en plaçant au cœur de son récit les aventures palpitantes du protagoniste Callum Lynch qui, grâce à une technologie révolutionnaire et avancée, ayant la capacité de libérer la mémoire génétique, découvre qu'il appartient à une société mystérieuse et secrète, appelée les Assassins du Crédo. Le héros, par le biais de l'animus, « âme » en latin, revit les aventures de son ancêtre Aguilar, en Espagne, au moment de l'Inquisition. Le but du voyage spatio-temporel du personnage est de retrouver un artefact influent. Il s'agit de la « Pomme » mythique, « [...] un

Fragment d'Eden qui selon le D^r Sophia Rikkin, permettra de briser le cycle de violence de l'humanité », (Fezzie, 2017).

Mais, en même temps, ce déplacement symbolique – entre l'époque contemporaine et médiévale – favorise l'acquisition de compétences qui permettront au protagoniste d'affronter, dans le présent, une autre société, connue sous le nom de l'Ordre des Templiers :

Alors que la saga Assassin's Creed d'Ubisoft compte un nombre de jeux incroyables, l'éditeur a osé s'aventurer sur le marché du cinéma. Une adaptation difficile puisqu'il faut à la fois satisfaire les fans de longue date de la saga mais aussi faire comprendre les rouages du scénario aux novices et tenter de les faire jouer aux jeux. [...] Car cet Assassin's Creed [le film] reprend tous les codes du jeu : le complot des Templiers visant à récupérer les artefacts qui pourront leur permettre de changer l'Histoire et gouverner le monde, le credo des Assassins armé de leurs célèbres lames, les postures de leur saut, leur escalade, les courses-poursuites sur les toits, les affrontements à plusieurs, la Pomme d'Eden, la célèbre capuche ou encore le saut de la foi, tout y est. Le film réussit même à faire des clins d'œil aux personnages du jeu dont les silhouettes apparaissent dans l'Animus. Mais si le film réussit une chose, c'est à nous expliquer son fonctionnement, pas toujours évident dans le jeu (Perisse, 2017).

Pour revenir au jeu vidéo, il est nécessaire de souligner que l'univers virtuel de celui-ci permet aux joueurs de parcourir de nouveaux espaces et d'interagir surtout avec des personnages historiques, en explorant l'univers antique et les civilisations puissantes et dominantes, grâce à la technique de la reconstitution en 3D. Les joueurs peuvent alors s'introduire, par exemple, au cœur du monde grec ancien ou bien l'univers égyptien antique et rencontrer des figures symboliques, comme nous l'avons souligné précédemment lorsque nous avons évoqué le personnage de Cléopâtre, la reine érudite. Ainsi, les visiteurs font librement des visites guidées en se familiarisant davantage avec l'histoire, l'époque, la vie quotidienne, etc. d'une civilisation donnée grâce aux « Discovery Tour qui proposent des questionnaires interactifs et enrichissants à la fin de chaque visite guidée » (Jeba, 2021). Les visites ou bien les excursions stimulantes relatives, par exemple, à l'univers grec archaïque sont, généralement et comme le souligne Jeremy Barthebin, axées sur cinq thèmes :

[...] la philosophie, les sites célèbres, la vie quotidienne, les guerres et les mythes. Des sommets enneigés aux profondeurs de la mer Égée, les joueurs peuvent explorer un pays tout entier et découvrir ses paysages et ses cités à

l'époque de l'Âge d'Or de la Grèce. Des rituels anciens aux statues célèbres, ils rencontrent des figures légendaires de la Grèce antique et découvrent les secrets qui se cachent derrière ses mythes et ses légendes. (Ibid).

Il en est de même pour l'univers de l'Égypte antique qui invite les visiteurs à se projeter au cœur de l'univers pharaonique et à découvrir une civilisation mystérieuse aux célèbres monuments emblématiques. À ce sujet, Jean Guesdon affirme lorsqu'il évoque le voyage virtuel et fascinant au pays des Pharaons : « [...] nous donnons une chance à toutes les personnes intéressées par l'Égypte antique d'admirer la beauté de ce monde et de réaliser que les jeux vidéo peuvent être une source inspirante de connaissances » (*Ibid.*).

Or, nous remarquons que les Assassins contemporains remontent jusque dans le passé en recourant à une machine numérique, appelée l'« animus », qui rend possible la connexion entre l'Histoire, avec grand « H », et la fiction. Considéré comme un personnage *référentiel* à part entière, il est l'un des piliers de la narration puisque sans celui-ci le visiteur, à l'image du protagoniste contemporain, ne peut ni accéder aux différentes époques du passé ni les revivre. En outre, l'« animus », un appareil interculturel ouvert sur le monde, est capable de lire la mémoire génétique d'un sujet, c'est-à-dire la mémoire de ses ancêtres, en retraçant en détail l'aventure de celui-ci. Ce concept rend possible l'exploration de divers lieux et époques du passé :

*L'animus est créé par Abstergo, une société servant de façade aux Templiers de notre époque, et qui permet de revivre les mémoires génétiques inscrites dans l'ADN d'un sujet, avant de projeter les souvenirs de ses ancêtres dans une réalité virtuelle tridimensionnelle que les sujets peuvent explorer. [...] Si les premières versions se limitaient aux souvenirs des ancêtres du sujet placé dans la machine jusqu'à **Assassin's Creed III**, le concept s'est ensuite étendu dès **Black Flag** à l'ADN d'autres personnes. Puis vint **Origins** avec l'Animus HR-8 et l'HR-8.5 dès **Odyssey**, dont les échantillons peuvent provenir de n'importe quelle source. (Samson, 2020).*

Ainsi deux personnages séparés par des siècles d'histoires peuvent être réunis s'ils sont liés par le même ADN. De ce fait, nous remarquons que le jeu vidéo a le pouvoir de refaire le monde, puisqu'il joue un rôle important dans la reconstitution du passé ou du présent. Il a la capacité d'unir deux époques différentes, en recréant fidèlement une partie de l'Histoire universelle, ou mieux un événement historique – par exemple, celui de

l'Espagne durant l'Inquisition – ; ainsi, il est même parfois difficile pour le visiteur de discerner la fiction de la réalité. En outre, il est question de proposer un présent violent dominé par son progrès technologique tel que traité et par le jeu et aussi par le film *Assassin's Creed* :

Les Assassins contemporains, par l'utilisation de l'« animus », cherchent les artefacts d'Éden, de très puissants artefacts laissés par une civilisation disparue, connue sous plusieurs noms : Ceux qui étaient là avant ou les Précurseurs. Ils redécouvrent les origines cachées de la Confrérie, et dans ce processus, apprennent qu'une grande partie de l'histoire enregistrée est un mensonge ; qu'elle a été aiguisée comme une arme par leurs ennemis séculaires, les Templiers, qui ont historiquement cherché à supprimer la « Vérité ». Dans les temps pré-modernes, les Assassins ont fourni une justice rapide à ceux qui croyaient être au-dessus des lois de la nature et de la société. [...] Du point de vue des Assassins, la solution n'est pas d'imposer des règles sur la réalité subjective, mais permettre au droit naturel de suivre son cours : que la responsabilité et le contrôle de soi gagnés par les meilleurs enseignants (Bernard, 1967 : 05).

Projeté dans un tourbillon interculturel vidéoludique infini, le joueur est ainsi dépaycé, voire déposséder de son identité plus au moins culturelle, puisqu'il est virtuellement en quête de soi. Il endosse, à chaque nouvel épisode et à chaque nouvelle visite guidée, le rôle d'un ou de plusieurs protagonistes de référence et part, avec eux, à la recherche de soi dans un ailleurs symbolique, comme le fait remarquer Hugues Ouvrard : « On peut tout à fait être populaire, comme l'est le jeu vidéo, être divertissant même, et revendiquer néanmoins son identité artistique et culturelle » (Ouvrard, 2022).

Conclusion

Aux termes de cette analyse, nous avons tenté de montrer que *Assassin's Creed* est un jeu vidéo qui place l'univers de celui-ci dans une dimension interculturelle. Cela devient possible par le recours à un outil numérique vidéoludique, devenu à son tour un personnage central de l'intrigue, l'« animus », qui permet aux Assassins du Crédo de se déplacer librement d'un espace à un autre, mais aussi d'une époque à une autre. Les personnages mythiques du jeu électronique deviennent *référentiels*, au

sens géocritique, en transgressant les frontières spatiales, temporelles, fictionnelles et même psychiques.

Ainsi, les joueurs, marchant sur les traces des protagonistes, ne traversent plus seulement les lieux, mais les revivent autrement et selon des perspectives nouvelles. En ce sens, ils sont projetés virtuellement au sein d'un cadre spatio-temporel inédit où s'entrecroisent les histoires, les époques, les cultures et les langues, qui les transportent « [...] dans un espace où le réel et la fiction cohabitent et où l'imagination continue d'avoir des mots à dire sur les choses » (Westphal, 2019 : 12). Cela permet l'émergence d'un univers numérique et hétérogène, dominé par une sphère interculturelle inédite, mêlant Histoire et fiction.

C'est pourquoi le jeu vidéo devient un « [...] projet culturel hybride, véritable laboratoire qui place l'innovation au service de la création, la beauté au service de l'imagination, l'action combinée à la réflexion, le savoir au loisir et explore les frontières de l'immersion » (Ouvrard, 2022). Nous terminons notre propos en citant Hugues Ouvrard : « Lorsque vous riez au théâtre, lorsque vous frissonnez devant un film, quand vous vous immergez dans la Révolution française en jouant à *Assassin's Creed*, ou lorsque vous assistez à une exposition d'envergure sur Barbie au Musée des Arts décoratifs, vous êtes au cœur de cette Culture, avec cette si respectable majuscule, qui pourtant vous amuse » (*Ibid.*).

Bibliographie

Benghozi, P. J., Chantepie, P. 2019. « Pourquoi le jeu vidéo est l'industrie culturelle du xxi^e siècle ». *NECTART*. Vol. 1, n° 8. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-nectart-2019-1-page-46.htm> [consulté le 13 mai 2024].

Benard, S. 2020. « Assassin's Creed : les langues au-delà du temps ». [En ligne] : <https://cursus.edu/fr/21563/assassins-creed-les-langues-au-dela-du-temps> [consulté le 25 mai 2024].

Fezzie, H. 2017. « Ma réconciliation avec Aguilar et Callum ». [En ligne] : <http://funkopopadventures.eklablog.com/ma-reconciliation-avec-aguilar-et-callum-a132113974> [consulté le 05 mai 2024].

Hontebeyrie, I. 2022. « Jeux vidéo : partez à la découverte de nombreuses cultures ». [En ligne] : <https://www.journaldemontreal.com/2022/03/26/jeux-video-partez-a-la-decouverte-de-nombreuses-cultures> [consulté le 20 mai 2024].

Jeba. 2021. « Ubisoft apporte ses ressources numériques éducatives au réseau des Micro-Folies ». [En ligne] : <https://www.club-innovation-culture.fr/ubisoft-villette-microfolie/> [consulté le 13 mai 2024].

Kurzel, J. 2016. *Assassin's Creed*. États-Unis, France : New regency, Ubisoft Motion Pictures, DMC Film et The Kennedy/Marshall Company.

Lewis, B. 1967. *The Assassins : a Radical Sect of Islam*. Oxford : Oxford University Press.

Ouvrard, Hugues. 2017. « Comment le jeu vidéo est devenu une référence culturelle, comme le cinéma ou la musique ». [En ligne] : <https://www.sell.fr/news/comment-le-jeu-video-est-devenu-une-reference-culturelle-comme-le-cinema-ou-la-musique> [consulté le 28 mai 2024].

Perisse, N. 2017. « *Assassin's Creed* – Le film ». [En ligne] : <http://jeuxvideotheque.com/film/assassins-creed-film/> [consulté le 31 mai 2024].

Samson, A. 2020. « *Assassin's Creed* : l'Animus et le Présent présentés dans deux vidéos dédiées au lore par Darby McDevitt ». [En ligne] : <https://gamergen.com/actualites/assassin-creed-animus-et-present-presentes-deux-videos-dediees-lore-par-darby-mcdevitt-317904-1> [consulté le 31 mai 2024].

Ubisoft. 2007-2022. *Assassin's Creed*. Ubisoft.

Westphal, B. 2019. *Atlas des égarements. Études géocritiques*. Paris : Éditions de Minuit.

Westphal, B. 2023. *L'Infini culturel. Théorie littéraire et fragilité du divers*. Leyde : Brill.

Westphal, B. 2007. *La Géocritique. Réel, fiction, espace*. Paris : Éditions de Minuit.



© Synergies Algérie, n° 32, Année 2024.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42690100x>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-algerie>





Artifices de déguisement et jeux d'identités chez Isabelle Eberhardt

Dalal Mesghouni

Faculté des Lettres et Langues

Université Echahid Hamma-Lakhdar-El Oued-Algérie

dalal-mesghouni@univ-eloued.dz

<https://orcid.org/0000-0002-9580-0857>

Reçu le 01-07-2024 / Évalué le 20-08-2024 / Accepté le 10-10-2024

Résumé

Figure emblématique et hors du commun, Isabelle Eberhardt a acquis une notoriété aussi originale que controversée en raison des accusations portées à son égard, d'anticolonialisme, d'une part, d'espionnage pour le compte des colons, d'autre part. Son accoutrement était rattaché à des motifs identitaires, et singulièrement perplexes. D'où le statut ambigu de ses écrits ; ces derniers sont loin d'être qualifiés d'exotique. Dès lors, quel statut éthico-esthétique ses propres jeux de travestissement et d'artifice littéraire revêtaient-ils ? Pour répondre à cette question, nous tenterons de passer en revue la littérature pour dissiper les malentendus, et apporter un éclaircissement au sujet de son identité scripturaire.

Mots-clés : artifice littéraire, déguisement, identité scripturaire, statut éthico-esthétique

حيل التنكر وألعاب الهوية عند إيزابيل إبيرهاردت

ملخص

شخصية رمزية وغير اعتيادية، اكتسبت إيزابيل إبيرهاردت شهرة أصلية ومثيرة للجدل بسبب الاتهامات الموجهة إليها، مناهضة الاستعمار من جهة، والتجسس لصالح المستعمرين من جهة أخرى... ارتبط لباسها بدوافع تتعلق بالهوية، وهي دوافع محيرة بشكل خاص. ومن هنا جاء الوضع الغامض لكتاباتنا التي هي أبعد ما توصف بالغرابة. فما هي إذن المكانة الأخلاقية والجمالية التي تتمتع بها ألاعيبها الخاصة بالتنكر والحيل الأدبية؟ للإجابة على هذا السؤال، سنحاول استعراض الأدبيات التي تناولت هذا الموضوع من أجل تبديد سوء الفهم وإلقاء الضوء على هويتها الكتابية.

الكلمات الرئيسية: الحيلة الأدبية، التنكر، الهوية الكتابية، الحالة الأخلاقية الجمالية

Disguise artifices and identity games at Isabelle Eberhardt

Abstract

An emblematic and unusual figure, Isabelle Eberhardt gained a reputation that was both original and controversial because of the accusations against her of anti-colonialism, on the one hand, and espionage on behalf of the settlers on the other. Her attire was linked to identity reasons, and particularly perplexing ones. Hence the ambiguous status of his

writings; they are far from being classified as exotic. From then on, what ethical-aesthetic status would its own games of disguise and literary artifice take on? To answer this question, we will try to review the literature on this subject to dispel misunderstandings, and to shed light on its scriptural identity.

Keywords: literary artifice, disguise, scriptural identity, ethical-aesthetic status

Introduction

« Le *goût* du déguisement, c'est le besoin d'échapper à soi-même et de devenir un autre, de se faire passer pour un autre, de se croire un autre... tout en n'y croyant d'ailleurs pas. » (Caillois, in Bourcillier, 2012 : 5). Ce même *goût* de travestissement reste pour les écrivains voyageurs un prétexte pour se découvrir soi-même, et pour révéler certains arcanes et ombres de routes à l'origine de rudiments avérés de leurs écrits. Or, écrire en route c'est tendre vers l'inconnu à la quête de sa propre identité dans un geste autobiographique qui se refait en permanence ; « un voyage se passe des motifs. Il ne tarde pas à prouver qu'il se suffit à lui-même. On croit qu'on va faire un voyage, mais bientôt c'est le voyage qui vous fait, ou vous défait » (Bouvier, 1992 : 12).

Chez Isabelle Eberhardt, le voyage se passe certainement des motifs ; le droit à la flânerie est confisqué comme logique d'émancipation « un droit que bien peu d'intellectuels se soucient de revendiquer, c'est le droit à l'errance et le vagabondage. Et pourtant, le vagabondage est l'affranchissement et la vie le long de routes, c'est la liberté » (Eberhardt, 1988 : 27). Entre mascarade et errance, Isabelle arpentait le désert pour nous faire part des moments profonds, et intimes, et de ses regards portés sur l'étrangéité, et le biscornu ; certes, de son vivant, elle s'est attiré des inimitiés invincibles jusqu'à devenir sujette d'attentat, celui de Behima, mais l'image diffamée que les autres, Colons ou Indigènes, ont construit d'elle a suscité l'intérêt de beaucoup d'historiographes, et de critiques littéraires pour en faire des thèses. Emblème de l'anarchisme féminin et du militantisme misogyne, elle devient elle-même un mystère à découvrir menant une vie au mieux farfelue, au pire immorale. D'ailleurs, même ses textes n'ont pas échappé à ce genre de jugements au vu des retouches apportées par les éditeurs ; d'où la question : quel statut éthico-esthétique

revêtiraient ses propres artifices scripturaux ? Comment les moments de travestissement ont-ils marqué son style d'écriture et subséquemment ont-ils engendré des jeux d'identités ?

1. Statut esthétique des textes retouchés

« Quand la femme deviendra la camarade de l'homme, quand elle cessera d'être un joujou, elle commencera une autre existence. En attendant, on les a instruites à ne respirer qu'en mesure et sur un thème de valse. » (Eberhardt, 1904 : 109-110). Ainsi, fut ce sentiment d'une identité bisexuée chez Eberhardt ; Mahmoud Saadi, vrai porte-parole de son être le plus intime, n'incarnait pas simplement son double masculin, mais aussi sa tumultueuse vie de flânerie, et d'éducation libertaire. « Isabelle Eberhardt fut certainement une femme rebelle, qui en empruntant le costume, la gestuelle, et la vie d'un jeune étudiant musulman, a trouvé une voie pour se retrouver elle-même, au-delà du plaisir qu'elle devait avoir à tromper un certain nombre de personnes... » (Chaulet-Achour, 2006 : 68). La fervente anticolonialiste, la sainte femme, l'errante, la rebelle, la transfuge, la traîtresse, l'espionne, la trimardeuse... et tant d'autres étiquettes étaient collées à sa personne ; cette femme mystique a osé de tous les tabous selon l'expression de Tiffany Tavernier (2016 : 4^e de couverture), auteur de sa bio-fiction. C'est vrai que ces bio-fictions puisaient dans les archives pour compulser les arcanes de ses aventures furtives ; mais l'intime d'Isabelle est tantôt traité à partir de ses écrits en tant que reporters ; tantôt à partir de ses cahiers sauvés de son foyer éboulé d'Aïn-Sefra : « Si on peut lire nombre de ces écrits aujourd'hui, c'est grâce au général Lyautey. Brisé par le chagrin, il dépêche ses hommes pour qu'ils retrouvent le corps de la jeune femme, mais aussi ses écrits. Le corps est retrouvé six jours plus tard » (Font, 2020).

D'où la polémique au sujet de l'authenticité de ses textes et de sa loyauté au général ; ses cahiers sont-ils, à juste titre, originaux ; ont-ils subi les aléas du processus de leur archivage, ou à la rigueur les quelques retouches de leurs collectionneurs, entre autres Mohamed Rochd, et le journaliste Victor Barrucand ? D'ailleurs, « les écrits sont, eux, retrouvés de façon éparse. Curieusement, tous les mots n'avaient pas été effacés par les eaux et ils

restaient pour la plupart, lisibles, tantôt écrits au masculin, tantôt au féminin. » (Font, Ibid). Textes posthumes signés, dans la majorité, sous le nom de son alter ego Mahmoud Saadi, ils recèlent une grande originalité et loquacité ; pourtant ses textes retouchés revêtaient beaucoup d'artifices stylistiques, « de pléthores, et de ces affectations verbales que d'aucuns tiennent pour des élégances et qu'Horace appelait déjà des ornements ambitieux » (Doyon, 1925 : Avant-lire 5). Ces ornements diffèrent d'un *rewriter* à un autre en fonction des affinités qu'Isabelle avait avec les êtres incarnés dans ses textes ; de ses affections à l'égard de tels ou tels détails ou propos, et de l'incomplétude de son écrit, qui récupéré peu ou prou abîmé, reste pour le moins partiel et fragmentaire. Robert Randau souligne à propos de son mentor littéraire Victor Barrucand, il a fait « son métier de sertisseur » et « a cru en toute bonne foi que cela était nécessaire », pensant « qu'il était de son devoir, pour rendre les écrits de son amie sympathiques aux lettrés, de les pomponner, de les farder, de les parfumer, de les calamistrer. » (Randau, 1945 : 233-235). Victor Barrucand, de par sa collaboration dans l'arrangement des passages, a été accusé de spoliation en gommant certains aspects de la personnalité de son amie Isabelle sous prétexte de lui faire éviter les caricatures des exploiters de sensationnel. Animé d'une sorte de sentiment de propriété, Barrucand fut reproché d'établir des textes qualifiés de puritains « Isabelle idéale, sainte du désert, nimbée de mysticisme » (Mackworth, 1956 : 229) et, malgré lui, un personnage de culte.

Pour mieux exemplifier l'attitude des éditeurs à retranscrire les textes d'Isabelle, René-Louis Doyon opte pour l'extrait retouché suivant sur ses *Notes de route* ; celui-ci est loin d'être une simple reprise de la pensée d'Isabelle, c'est carrément une graphie revisitée avec des vocables, des qualificatifs, des structures phrastiques plus reconstruits ; un texte affiné comme le souligne la critique génétique (Marc de Biasi, 2010), le texte d'Isabelle reste loquace, prolixe, mais incisif.

TEXTE NET
DU MANUSCRIT D'ISABELLE

Dans la pénombre parfumée, dans le silence lourd du Souk-el-Attarine sur lequel la vieille Djemaa Zitouna voisine semble jeter la grande ombre auguste et songeuse de l'Islam, dans la petite alvéole auréolée de longs cierges multicolores, appuyé sur un coffret précieux incrusté de nacre, un vieillard caduc est assis, des journées et des mois durant, les traits émaciés et flétris par la douleur, les yeux usés et comme décolorés par les larmes.

Il reste là, immobile comme une statue tragique de la décrépitude et de la douleur; achevant lentement de mourir; les yeux obstinément tournés vers l'entrée des Souks comme s'il attendait toujours son fils unique, Chedli, qui ne reviendra jamais.

TEXTE RETOUCHÉ
DES Notes de Route.

Dans l'ombre parfumée, dans le silence lourd du Souk-el-Attarine, sur lequel le Djemaa Zitouna proche jette la grande ombre triste de l'Islam, dans la petite alvéole d'une boutique auréolée de cierges multicolores et pleine d'aromates, un vieillard est assis, appuyé d'un bras faible sur le coffret de nacre qui semble plein de ses souvenirs. Des heures et des jours durant il reste là, plongé dans son rêve immobile, et il attend les traits émaciés et flétris par la douleur, les yeux usés et décolorés par les larmes.

Il reste là et il attend, témoin du temps, comme une statue dérisoire de lui-même. Il écoute en son cœur vide s'éteindre les derniers battements; il songe à son fils qui ne reviendra pas et à ce peu de force en lui qui va mourir¹.

Ce modèle de textes reproduits par l'éditeur¹ est révélateur d'artifices scripturaires ayant affecté son écriture de départ :

Écrits sur le sable

Les murailles du jardin et le sol en toub de la terrasse étaient très vieux, 66 très usés. Depuis combien de générations les marabouts de Kenadsa se réunissent-ils là pour leurs tranquilles plaisirs, les seules qu'ils se permettent en public? Là encore j'ai éprouvé cette impression d'immobilité des êtres et des choses que j'ai ressentie dans toutes les vieilles citées d'Islam et qui donne l'illusion de leur durée, presque de leur éternité.

Dans l'ombre chaude de l'Islam.

J'emporte avec moi le souvenir de cette collation orientale sur la terrasse du jardin. Je pense à toutes ces générations de marabouts de Kenadsa qui sont venus là par les jours d'ombre. Ce fut pour eux le même plaisir; les mêmes sensations, les mêmes paroles. Encore une fois, me voici ramenée à cette impression d'immobilité des êtres et des choses que j'ai ressentie dans toutes les vieilles citées d'Islam et qui donne l'illusion de leur durée, presque de leur éternité.

mais pas moins suspicieux; « d'où un certain nombre de ratures et d'omissions visant à atténuer quelques propos virulents ou empreints de sensualité. Mais l'édition des *Œuvres complètes* en deux tomes par Delacour et Huleu, respectivement parus en 1988 et 1990, contribue à restructurer l'ensemble de ses notes, journaliers et récits » (Marcil-Bergeron, 2013).

¹[...] il songe à son fils qui ne reviendra pas et à ce peu de force en lui qui va mourir : comparaison faite par René-Louis Doyon entre le final de la nouvelle Bled-el-Attar « la Cité des Parfums » dans le manuscrit d'Isabelle et dans la version revue par V. Barrucand (1925 : Avant-lire, p. 5).

Un autre texte retouché par le même éditeur démontre que les variantes sur ses écrits regorgent de diégèses analogues, mais qui tendent plutôt à réduire la virulence des propos d'isabelle avec un effort de systématisation de ses pensées. De surcroît, d'autres différences séparent le texte de *Écrits sur le sable* du texte de *Dans l'ombre chaude de l'Islam*, entre autres, l'insistance sur la libération des affections conditionnée par les lieux « Là » dans le premier cas de figure, et par le temps dans le second cas « par les jours d'ombre ». En outre, la mise en exergue des vocables, tels que *le souvenir, mêmes sensations*, le rajout de « MOI, et Je », amplifie davantage la sensualité ; or, la pensée de l'écrivaine n'a été corrompue dans aucune des deux versions.

Ces deux exemples illustratifs résolvent le problème de l'authenticité de la diégèse, et de la fiabilité des différentes versions ; les textes retouchés marquent à la fois les intuitions des éditeurs que les empreintes esthétiques tant révélées que déguisées d'Isabelle.

Sobre, et expressif, son style d'écriture dénote la part exorbitante réservée à l'esquisse de détails de ses pérégrinations. Suivant une perspective tant spécifiante que cumulative, ses descriptifs apportaient plus que des photographies sur le mode de vie des indigènes ; une sorte d'hypertrophies d'affects d'androgynie, d'errance et d'amour du désert laissent Alain Calmes (1984) voir en elle un auteur « indigénophile » : « Isabelle a pu écrire quantité de nouvelles où jamais un personnage ne répète un personnage ; dans un style net, incisif, souvent brutal. Elle décrivait leur labeur et leurs peines et atteignait sans efforts à de puissants effets dramatiques » (Randau, in Ali-Khodja, 2000 : 20).

Son recours à une écriture transparente, en illustrant ses pensées, et sa vision du monde, est de règle dans tous ses écrits. Isabelle méprisait les canons littéraires en vigueur ; elle se révoltait contre un je singulier, et choisissait de se faire représenter par un je pluriel : « Être soi-même, aussi bien dans ses écrits que dans ses actes, au mépris des modes littéraires et des préjugés de son temps, c'est ce qu'Isabelle Eberhardt a tenté de réaliser au cours de sa brève existence. » (Eberhardt, 1986 : 7) remarquent Marie-Odile Delacour et Jean-René Huleu.

Pour ainsi dire, même si l'écriture *eberhardtienne* n'est pas exempte d'artifices de déguisements, de par l'anonymat et la pseudonymie

« Nicholas Podolinsky », « IM » (initiales demeurant comme un mystère), « Meriem Bent Abdellah » et « Mahmoud Saadi », auquel elle a eu recours dans certains de ses écrits ; elle ne saurait être dépouillée de factures esthétiques d'intime-extime (Cf. Mesghouni, 2020). D'ailleurs, la pseudonymie est comme la pratique « d'une drogue, qui appelle vite la multiplication, l'abus, voire l'overdose » (Genette, 1987 : 55). Qu'en est-il de ces factures de son être tourmenté, et de sa pensée tumultueuse ?

2. Identité bisexuée, et mystère du costume masculin

Isabelle s'insurgeait contre une société phallocratique ; elle méprisait le sexisme en s'accoutrant dès sa première enfance en garçon. Elle brouillait les codes de par son éducation masculine, libertaire et anarchiste ; sa vraie tendance était de troquer sa robe contre le pantalon de son frère Augustin pour défier le dédain des gens qui voyaient en elle une fille illégitime. Son goût pour cette identité bisexuée s'est même prononcé dans ses écrits où elle alternait dans une sorte de « mascarade d'ordre grammatical » (Djebara, 2018 : 401) les attributs féminins à ceux masculins et vice-versa ; alors que ses jeux d'identités liées à son accoutrement masculin « *garçonisme* » (Lucien, 2010) se manifestaient dans son « je » hybride pour nuancer ses propres astuces esthétiques. « L'ambivalence du féminin au masculin [...] est exemplaire, dans la complexité de sa pratique, et témoigne de l'authenticité de sa démarche, qui veut à la fois vivre en marge et vivre en vérité » (Chaulet-Achour, 2006 : 68).

Le travestisme renvoie, chez elle, à une forme de résilience ; une sorte de « réparation d'un manque du « sentiment diffus de l'existence, ou un moyen de porter hors de soi un conflit profondément invincible » (Djebara, Ibid : 407). *A fortiori*, son travestisme est loin d'être innocenté ; sa révolte n'est autre chose qu'une quête de soi et de l'Autre contre tout ordre établi. Une libération totale de son corps en repensant les tabous à amorcer par son goût d'accoutrement et à esquisser par son mode de vie ; ainsi, une remise en cause de la doxa se cristallise au travers de ses propos « Sous le costume correct de jeune fille européenne, je n'aurais jamais rien vu, le

monde eut été fermé pour moi, car la vie extérieure semble avoir été faite pour l'homme et non pour la femme » (Eberhardt, 1988 : 73).

Cette conviction n'est pas fortuite ; elle émane d'un rejet aussi bien de la sédentarité que de la vie cloîtrée des femmes ; le sexisme est de règle, ainsi, elle esquissait les allures, les habits, et les attitudes de femmes pour démêler leurs natures tout en désavouant leur docilité et obédience aux hommes « la femme, elle, sera ce qu'elle voudra, mais il ne m'est pas démontré que les hommes soient désireux de la modifier autrement que dans les limites de la mode. Une esclave ou une idole, voilà ce qu'ils peuvent aimer- jamais une égale » (Eberhardt, 1904 : 109-110). Elle n'aimait que sa mère et la maraboute Lalla Zineb, et pourtant elle éprouvait de l'indulgence pour les prostitués. Pour elle, qui était à esprit libertaire et misogyne, l'habit féminin lui confisque le droit de tout voir et savoir ; il est l'emblème de galanterie, et résolument signe de soumission aux normes de la société : « Porter des habits de femmes mal-fichus et ridicules, cela jamais ! » (Eberhardt, 2003a : 315).

Or, le burnous blanc et le turban arabe lui offraient la possibilité de se déplacer, d'accéder à l'intérieur des espaces sinon interdits, et d'écrire sans censure ; « ce travestissement lui sert aussi de sésame » (Lucien, 2010). Elle s'évertuait à s'introduire dans les lieux saints des Arabes « les zaouia », « les mosquées », les milieux marginaux, et des foules bigarrées sous une identité masculine ; comme elle s'incrustait dans les milieux réservés aux femmes, « hammams maures » entre autres, sans être remarquée. Même du côté des Hommes, elle était très habile, personne n'arrive à détecter sa vraie personnalité en habit masculin de par sa physionomie, et ses attitudes maniérées « Parmi ces braves gens je n'ai pas de gêne. Je suis entrée chez eux et je me suis assise dans un coin de la cour. Ils ne m'ont même pas remarquée. Il n'y a rien de remarquable en moi. Je puis passer partout inaperçue » (Eberhardt-Barrucand, 1921 : 47).

Ainsi, son costume masculin témoigne de ses dédoublements d'identités et de mutations d'allures ; ses séjours au Maghreb (Tunisie, Algérie puis Maroc)² l'ont fortement initiée aux modes de vie et aux

² Les territoires qu'elle explore sont : la côte tunisienne (de Tunis à Monastir), les principales villes algériennes (Alger, Constantine, Batna, Biskra, Ténès), les anciennes Orléansville et Philippeville (aujourd'hui Chlef et Skikda), les régions du Souf (El Oued, Tougourt, Guémar) de l'Oranie et du Sud oranais.

coutumes orientaux, mais ils l'ont forcément rendue plus attentive aux tourments, aux différences identitaires, voire aux sujets houleux qui séparent les ethnies : « Si Mahmoud, mon enfant, ne conçoit aucune amère pensée ! Si tu veux sortir, qu'à cela ne tienne... Mais alors, il te faut changer de costume. Tu sais que celui des Algériens que tu portes est mal vu ici. [...] » (Eberhardt-Barrucand 1921 : 68-69). Le costume, signe arborant un affichage identitaire, fait lire les différends entre les confréries de l'Islam ; rien n'est fortuit ou laissé aux jeux du hasard ; tout est calculé au risque d'être attrapée, et pénalisée. Le danger hors costume local la guettait ; à l'encontre de ses aspirations, cette vie de flânerie est peu gratifiante et l'a mis en permanence en péril :

Et voilà que maintenant, pour sortir, je me suis transformée en Marocain, quittant le lourd harnachement des cavaliers algériens pour la légère « djellaba » blanche, les savates jaunes qu'on chausse sur les pieds nus, et le petit turban blanc sans voile, roulé en auréole autour d'une chéchiya. C'est plus léger, plus frais, mais je songe avec épouvante au terrible soleil du milieu du jour, et je me demande si cette coiffure, presque transparente, sera bien suffisante à me protéger (Eberhardt-Barrucand, Ibid).

Comme au jeu de théâtre, Isabelle réservait le costume masculin pour dédaigner l'émancipation maniérée des femmes de Salon et de la Capitale, tout en s'introduisant dans les milieux mâles pour en déceler les arcanes ; or, l'habit féminin n'est parfois vêtu non pas pour revenir à sa vraie nature de femme, mais uniquement pour manifester une sorte de sensibilité féminine *ante litteram* (Bevilacqua) :

*Pour la galerie, j'arbore le masque d'emprunt du cynique, du débauché et du je m'enfoutiste... Personne jusqu'à ce jour n'a su percer ce masque et apercevoir ma vraie âme, cette âme sensitive et pure qui plane si haut au-dessus des bassesses et des avilissements où il me plaît, par dédain des conventions et, aussi, par un étrange besoin de souffrir, de traîner mon être physique... » (Lettres à Ali Abdul wahab, 28 août 1897 : 80, in *Journaliers*, 1923 : 4).*

Isabelle ne refuse pas catégoriquement sa féminité (Chaulet Achour, 2012 : 9-29) ; le redoublement, la superposition, ou l'oscillation entre les deux sexes se faisait en fonction de ses intentions scripturaires. Pour sa fonction de reporter ou d'écrivain, elle se présentait sous différents

pseudonymes masculins ; tandis que pour les moments intimes et sensuels, elle optait pour l'identité féminine : « Excellente position pour bien voir. Si les femmes ne sont pas de grandes observatrices, c'est que leur costume attire les regards ; elles ont toujours été faites pour être regardées et n'en souffrent pas encore. Ce sentiment me paraît, à la longue, trop flatteur pour les hommes (Eberhardt-Barrucand, 1921 : 47). Ainsi, tout est ridiculisé, elle s'insurgeait contre ces modes d'habillement, de vie, et de pensées ; loin de ces clichés, elle n'hésitait pas de faire référence au costume maghrébin quand elle s'identifiait à l'une de ses pseudo-personnalités « signe d'un désordre de l'identité mais ils ont aussi une manière d'anonymat, et par là, une liberté » (Isabelle Eberhardt, 1987 : 45). Gandouras, burnous, turban, chapelet de la confrérie, tunique de *haïck*, fez, chéchia, bottes rouges..., dans un défilé typiquement maghrébin, Isabelle s'évertuait à incarner les traditions vestimentaires tout en projetant les affects et les positions sociales y afférents : le costume religieux est incarné chez -elle d'une façon à démontrer les différends entre confréries religieuses « Tidjanias, kadryas, Zyania, El Hamel, Taïbia³, ... », notamment marocaines par opposition à celles algériennes ; les costumes des prostituées également sont l'emblème du passage d'une vie vertueuse à celle vicieuse, obscène et avilissante. Cette dernière vie, pourtant dénigrée par le commun des mortels, se manifeste chez Isabelle comme forme de libération de la femme des contraintes de la vie sociale. Dès lors, comment lire sa tendance à défier les rites, les us et les coutumes et à admettre son intégration dans une société indigène « arabo-musulmane » ? Quel statut éthique pourrait-il endosser ses propos et ses attitudes de travestisme en accomplissant sa fonction de reporter ?

3. Mysticisme d'un trimardeur(euse) et attitudes de révoltes

Cette question de mysticisme est bien au centre des interrogations soulevées à l'égard des mystères de la vie d'Isabelle. S'est-elle révoltée

³ « Tout d'abord, contrairement à ce qu'avance Isabelle Eberhardt dans sa déposition, Abdallah ben Si Mohammed ben Lakhdar ne reconnaît à aucun moment appartenir aux Tidjanias. Il se déclare Taïbia, confrérie ennemie des Kadryas qu'il se dit prêt à quitter s'il se sort de ce mauvais pas. » (Lahuec, 2009 : 307-316).

contre sa foi de départ rien que pour s'incruster dans les milieux religieux arabes et accomplir sa mission de reporter ? Ou ressentait-elle ce besoin d'atteindre une sorte de béatitude divine ? Ni l'un ni l'autre de ces prétextes ; sur la base d'une affinité et d'une prédilection avec les marabouts, entre autres Lalla Ziyneb, Isabelle forge l'idée de l'émancipation éthique avec un mysticisme loin d'être fanatique.

À chaque départ vers l'Europe, elle s'impatiente de retrouver à nouveau la terre africaine, « la vie musulmane ». À peine arrivée de Marseille, elle s'élance vers « Djemâa El Kébir », « Sidi Abd Rahmane », prie à « Djemâa Djedid », achète du kif pour écouter à l'infini « ce chant de triomphe de l'Islam » (Ali-Khodja, 2000 : 18).

Alors que les trajets tumultueux qu'elle sillonnait semblent lui faire emprunter le chemin de spiritualité⁴ ; Isabelle restait un sujet suspect, et suscitait la méfiance des khouans rivaux :

D'après le Commandant Supérieur de Touggourt, Mademoiselle d'Eberhardt est khouan des Kadryas. Bruit court qu'elle aurait des relations intimes avec le marabout. [...] On pourrait même croire que cette affiliation ainsi que son intimité avec le chef religieux de cette secte ne sont pas étrangères à l'acte de fanatisme dont elle vient d'être la victime (Lahuec, 2009 : 6).

Audacieuse trimardeuse, elle n'épargnait pas d'efforts pour franchir les portes interdites à elle en quête d'improbables racines ; ses haltes à Bou Saada, In Safra, Béhima, ... lui offraient un plaisir énorme de sérénité, mais aussi une initiation à la mystique soufie, qui ne va pas sans controverses chez elle :

La voix monte, monte, s'élevant en des sonorités claires de hautbois, pour finir en une plainte douce, mourante, en un soupir : ce sont des Aïssaouah qui prient et psalmodient leur dikr dans la sérénité pudique de la nuit, cachant la pourriture des choses, et la déchéance des êtres (Isabelle Eberhardt, 1897).

Bien de positions embrouillées de la part d'Isabelle au sujet également du *Mektoub*, de la superstition, de la prostitution, du costume féminin

⁴ Cf. La cartographie afférente à ses propres pérégrinations (Dellavedova, 2017 : 271-284).

arabe⁵, ... rendant sa vision plus ou moins perplexe quant aux cultes islamiques. Or, s'est-elle réellement convertie à L'Islam ? Question suspicieuse et légitime à la fois, son attrait à l'Islam se fait lire comme volonté de conversion ; son mariage, d'ailleurs, avec un arabe, le Maréchal des logis (Spahis) Slimène Enni, confirme sa nouvelle confession. « Or, comment arrive-t-elle, sans toit ni loi à cultiver le nomadisme ; et à vivre au même temps cette conversion religieuse ? Au-delà de l'interdit, son nouveau mode de vie neutraliserait-il ses affects d'expatriation ou ceux de dépaysement ? » (Mesghouni, 2020 : 121). Ses propres propos quant à sa foi musulmane révélaient une *identité de l'altérité*, et faisaient basculer son dépaysement en une sorte *d'obsession d'un pays-sage*⁶ : « Je tiens à déclarer ici que je n'ai jamais été chrétienne, que je ne suis pas baptisée et que, quoique sujette russe, je suis musulmane depuis fort longtemps. » (Chaulet Achour, 2016). Certes, se travestir en homme est un acte maudit dans l'Islam, mais cette sorte de libération des habits est pareillement une fugue délibérée de sa vraie nature de femme inerte dans des milieux étrangers et insolites pour elle.

La même déchéance des êtres, susmentionnée, fut remarquée dans les comportements des colons. Ainsi, la misère désolante des indigènes fut copieusement contestée en raison de leur incrédulité et paralysie face à la tyrannie et l'injustice du colonisateur. Isabelle s'attela dans ses écrits à dénier tantôt le projet impérialiste des Européens, tantôt la servilité des peuples colonisés et martyrisés : « Je n'ai jamais joué aucun rôle politique, [...], je me suis attachée à donner à mes amis indigènes des idées justes et raisonnables et à leur expliquer que, pour eux, la domination française est bien préférable à celle des Turcs et à toute autre » (Eberhardt, 1897 : 307). Après le procès au sujet de son attentat, elle était incriminée de fomenter

⁵ « Cette expérience de l'altérité, Isabelle Eberhardt la justifie pleinement. Elle comporte un nombre non négligeable de contradictions et d'ambiguïtés À l'égard du colonialisme français dont elle déplore les excès tout en défendant la présence française meilleure que la colonisation ottomane. Elle condamne la triste comédie bureaucratique qu'elle observe quotidiennement mais sert de guide au colonel Lyautey pour la colonisation du Maroc et devient son amie. Elle tient également des positions contradictoires à l'égard de son féminisme dont elle refuse de faire un engagement politique puisqu'elle dénonce le féminisme verbal des journaux. C'est pourtant l'ordre patriarcal qui l'a contrainte en partie à se déguiser en homme » (Pellerin, 2020).

⁶ Leila Sebbar explique les moments d'exaltation et d'ivresse poétique chez Isabelle en dessinant les paysages algériens.

des troubles parmi les tribus indigènes, et l'administration française fut une aubaine pour l'expulser d'Algérie : « ce ne fut que l'un parmi d'autres prétextes qui vont renforcer cette image scandaleuse que lui attribue le système colonial. Sa tenue masculine de cavalière arabe et ses fréquentations d'indigènes vont faire d'elle un élément dérangeant pour les Européens » (Djebara, *Op. cit.* : 412). Les goumiers et les spahis, eux aussi qualifiés d'« enjôlés », n'étaient pas écartés de la liste des personnes persiflées dans les nouvelles d'Isabelle ; ceux-ci n'étaient gratifiés par le système colonial que par leur intégration dans l'armée pour en contrepartie encaisser de « longues marches épuisantes, querelles, soirées passées au café maure où l'on s'enivre d'absinthe. » (Ali-khodja, *Ibid*). Virilité et masculinité ombrageuses pour Isabelle, même si elle saluait parfois celles des marabouts. Nonobstant cette attitude ambivalente à l'égard des Arabes, elle se faisait l'apôtre de la politique française coloniale en rêvant d'un « empire européen d'Afrique [...], d'un sang des races nouvelles » (Eberhardt-Barrucand, 1921 : 186), et en considérant les rebelles algériens conduits par Bou-Amama dans le Sud-oranais comme des *Bandits* ou encore des *pillards*. Pas seulement, elle assumait, en tant que reporter, la mission confiée par le général Lyauty de gagner la neutralité des marabouts de Zyania pour une éventuelle conquête des terres marocaines. Dès lors, fût-ce-t-elle « Citoyenne allemande ou espionne à la solde de qui ? » s'interrogeait Leïla Sebbar, (1988 : 99). Que d'étrangetés à son sujet ! Toujours en faveur de sa mère adoptive la France, elle niait la participation à toute action anti-française ; elle partageait, par contre, les avis d'une éventuelle réhabilitation de l'image d'un arabe instruit à l'exemple de son mari :

S'il y avait beaucoup d'Arabes comme cela en Algérie, les Français seraient obligés de changer d'avis au sujet des « bicots ». C'est comme cela qu'il faut servir l'Islam et la patrie arabe, et non en fomentant des révoltes inutiles, sanglantes, servant seulement d'armes aux ennemis de tout ce qui est arabe et en décourageant les Français honnêtes qui veulent du bien à nos frères (Eberhardt, 2003b : 252).

Sa compassion pour les indigènes contre les arabophobes semble épouser une alchimie singulière ; elle n'est vigilante pour la cause algérienne que dans une emprise conditionnée entre les colons et les

colonisés. Même si Isabelle éprouvait de l'empathie pour les légionnaires français, elle dénonçait la mission civilisatrice dont s'enchantaient les Français : « Ah, sale, malfaisante et imbécile civilisation ! Pourquoi l'a-t-on apportée et inoculée ici ? Non, pas la civilisation du goût, de l'art, de la pensée, celle de l'élite européenne, mais celle, odieuse là-bas, effrayante, des grouillements infâmes d'en dessous ! » (Pellerin, 2020 : 35). Quant à certains clichés racistes, l'impression d'Isabelle est à surprendre. Bizarrement, aucune commisération à l'égard des noirs en dépit de ses attitudes humanistes « l'impression inquiétante et répulsive que produisent sur moi les nègres provient presque uniquement de la singulière mobilité de leur visage aux yeux fuyants, aux traits tirillés sans cesse par des tics et des grimaces » (Eberhardt-Barrucand, 1921 : 63) ; pour ces esclaves rencontrés à Kenadsa « c'est une impression invincible de non-humanité, de non parenté animale que j'éprouve puérilement, tout d'abord, en face de mes frères les noirs » (Ibid).

Toutefois, toute forme de servitude dans l'institution coloniale, administrative, ou conjugale, etc. fut dédaignée par Isabelle. Au sujet des femmes arrêtées, fustigées, torturées, ou violées, elle déplorait leur statut superflu, voire diffamé : femmes indigènes soit, à ces yeux, séquestrées au *Harem* et soumises à la volonté des hommes, soit rejetées, de par leurs comportements libertaires, et ainsi larguées dans des lieux ignobles, pacifiés par l'armée, considérés : « dès lors comme des « paradis sexuels » où toutes les combinaisons sont possibles » (Taraud, 2011 : 173). Ces lieux-colonies qu'évoquait *Taraud* dans son étude « deviennent des espaces de dilatation du désir de l'Autre, désir qui s'exerce dans un mélange complexe de fascination et de répulsion du fait des contradictions de l'idéologie coloniale en ce domaine, et, simultanément, des lieux de « tourisme sexuel » – tant hétérosexuel qu'homosexuel – dans des villes phares comme Alger, Oran, ... » (Taraud, 2011 : 173). En ce sens, Isabelle ne cessait de soulever des controverses au sujet du métissage et des mariages mixtes franco-maghrébins que l'administration française interdisait par peur d'une contamination religieuse et / ou raciale. Cette réalité perfide et décevante à la fois, entre autres, laissait Isabelle arpenter des lieux anodins

pour un quelconque enchantement charnel⁷ ; d'ailleurs, son amour outré pour l'absinthe, et les liaisons parfois dangereuses, miroitent l'image d'un Rimbaud au féminin.

A fortiori, l'écrit d'Isabelle miroite sa souffrance de « la prodigieuse mobilité de sa nature » et, dit-elle, de « l'instabilité vraiment désolante de ses états d'esprits... » (Ali- khodja, 2000 : 17). Tandis que son accoutrement au masculin : « obéit à des nécessités professionnelles » (Pellerin, 2020 : 6) ; celui au féminin récupère en quelque sorte les moments décidément intimes et enfouis -de souvenirs et de nostalgie à sa terre natale. Sa vraie perspective de quête identitaire s'affichait sciemment dans ses rapports en esquissant le brouillage propre au désert ; son attitude de travestisme lui a permis de réaliser une œuvre digne d'être étiquetée tant de psychographie que d'ethnographie.

Conclusion

« Connaissez-vous une Française ou une étrangère aller en Algérie faire un véritable travail d'ethnologue ? [...]. Isabelle Eberhardt est en avance de 100 ans sur son temps » avançait E. Charles-Roux (1995 : 10). Entre le masculin et le féminin, la fiction et la réalité, la débauche et la religion, Isabelle cultive l'art de mascarade du temps, du corps, de la doxa, du soi et des Autres, et aiguise sa plume pour un descriptif des lieux plus authentique et inouï. Une sorte de conversion identitaire et artistique se déployait chez elle de façon astucieuse : conversion des artifices littéraires en dessinant des tableaux picturaux de l'Algérie coloniale ; conversion éthique en plaidant pour une identité certes, hybride, mais loin d'être fétiche ou sclérosée.

⁷ « Qu'il s'agisse de lutter contre la multiplication des couples mixtes franco-maghrébins – par peur d'une contamination religieuse et/ou raciale – de nier ou d'occulter l'existence d'enfants métis, pourtant produits de cette « rencontre coloniale », ou d'organiser un marché du sexe, tant en milieu civil (maisons de tolérance et quartiers réservés) qu'en milieu militaire (Bordels Militaires de Campagne) dans le cadre d'un réglementarisme colonial mis en place en Algérie » (Taraud, 2011 : 173).

Pour ainsi dire, Isabelle s'est évertuée à faire nouer la sincérité, au goût d'escapade en une transparence littéraire originale. Son artifice est bien dans son choix d'immersion délibérée dans les milieux algériens. Loin d'une vision fantasmée de l'exotisme orientaliste, elle s'assignait le rôle d'un ethnographe en rébellion contre l'ordre établi, les repères coloniaux, l'exotisme orientaliste, et le sexisme. Or, être reporter pour le compte du général Lyautey lui confisquait la toute notoriété authentique de ses écrits ; pour lesquels, elle confirmait les avoir transcrits en projetant ses propres intuitions du moment et de l'espace. D'où l'ambiguïté éthico-esthétique de son œuvre immanent d'une posture d'altérité dans le paysage littéraire.

Bibliographie

Ali-Khodja, D. 2000. « Isabelle Eberhardt : regards, désirs et création d'une mystique ». *Revue des sciences humaines*, n°13, p. 15-26.

Andezian, S. 2001. *Les expériences du divin dans l'Algérie contemporaine*. CNRS éditions.

Bevilacqua, I. 2015, « Isabelle Eberhardt entre déguisement, jeu d'identités et errance ». *Ledizioni*, p. 75-85,

Bourcillier, P. 2012. *Isabelle Eberhardt. Une femme en route vers l'islam*. Flying Publishers.

Calmes, A. 1984. *Le roman colonial avant 1914*. Paris : L'Harmattan.

Charles-Roux, E. 1995. *Un désir d'Orient : jeunesse d'Isabelle Eberhardt (1877-1899)*. Paris : Grasset.

Chaulet-Achour, Ch. 2006. « Isabelle Eberhardt ou le jeu très sérieux masculin/féminin ». *Les frontières des genres Féminin masculin*. Le manuscrit.

Chaulet Achour, Ch. 2016. *Isabelle Eberhardt (1877-1904) : Une identité dans l'altérité*. Diacritik.

Dellavedova, A. 2017. *L'expérience du nouveau entre la construction de soi et la description du monde : le texte comme la rencontre d'exigences littéraires et scientifiques. Le cas d'Isabelle Eberhardt*. Université Paris-Sorbonne.

Djebara, T. 2018. « Brouillage d'identité chez Isabelle Eberhardt : le mystère de la femme déguisée ». *Revue Socles*, n° 11, p. 401-420.

Doyon, R-L. 1925. *Isabelle Eberhardt, Contes et paysages*. Paris : La collection d'art La Connaissance.

Eberhardt, I. 1897. *Écrits sur le sable*. Paris : Seuil.

- Eberhardt, I. Barrucand, V. 1921. *Dans l'ombre chaude de l'Islam*. Paris : librairie Charpentier et Fasquelle.
- Eberhardt, I. 1923. *Mes journaliers*. Paris : Maxtor.
- Eberhardt, I. 2003a. *Écrits intimes*. Paris : Payot & Rivages.
- Eberhardt, I. 2003b. *Sud Oranais*. Paris : Joelle Losfeld.
- Font, E. 2020. « Isabelle Eberhardt, exploratrice, écrivaine (et espionne ?) ». Dossier : Portraits d'exploratrices.
- Hadouche Driss, L. 2007. « Aventure d'un pseudonyme et construction de soi : « Mahmoud Saadi ». *Synergies Algérie*, n° 10, p. 187-194. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Algerie10/leila_louise.pdf [consulté le 15 mai 2024].
- Lahuec, S. 2009. « Tentative d'assassinat d'Isabelle Eberhardt : un dossier judiciaire qui interroge ». *Cahiers de la Méditerranée*, n° 78, p. 307-316.
- Lucien, E. 2010. Suisse-Les mots du voyage-Isabelle Eberhardt. Agora francophone.
- Mackworth, C. 1956. *Le destin d'Isabelle Eberhardt, traduction*. Oran : L. Fouque.
- Marc de Biasi, M. 2010. « Pour une génétique généralisée : l'approche des processus à l'âge numérique ». *Genesis*, n° 30.
- Marcil-Bergeron, M. 2013. « Échapper à la "machine sociale". Le vagabondage chez Isabelle Eberhardt ». *Postures*, Dossier « Déviances », n°18, p. 83-91.
- Mesghouni, D. 2020. « Du désert-mémoire, ou de la poétique de l'intime-extime. Cas de « Aux pays des sables » d'Isabelle Eberhardt ». *Revue Norsud*, n°16, p. 127-143.
- Randau, R. 1945. *Isabelle Eberhardt. Notes et souvenirs*. Alger : Chariot.
- Sebbar, L. 1988. « Isabelle Eberhardt : Isabelle, l'Algérien ». *Les Cahiers du GRIF*, n°39, p. 97- 102.
- Pellerin, P. 2020. Les identités d'Isabelle Eberhardt ou la quête de l'unité en terre coloniale. In : *Identités dissimulées : le voyage anonyme dans les sociétés anciennes et modernes*. Paris : Presses universitaires de Limoges.
- Taraud, Ch. 2011. « Les femmes, le genre et les sexualités dans le Maghreb colonial (1830-1962) ». *Clio, Femme Genres Mémoire*, n° 33, p. 157-191.
- Tavernier, T. 2016. *Isabelle Eberhardt : Un destin dans l'islam*. Tallandier.



© *Synergies Algérie*, n° 32, Année 2024.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42690100x>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-algerie>





Analyse du discours, lexicographie et traduction





Le discours polémique dans la presse écrite algérienne d'expression française : le dissensus mis en scène

Aouda Mazot

Université Mustapha Stambouli, Mascara, Algérie

oudamzt00@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-1754-9752>

Fatima Zohra Harig-Benmostefa

Université d'Oran 2, Mohamed Ben Ahmed, Oran, Algérie

harig.fatima@univ-oran2.dz

<https://orcid.org/0000-0001-6420-3235>

Reçu le 11-02-2024 / Évalué le 20-03-2024 / Accepté le 10-05-2024

Résumé

Nous proposons dans cette étude une analyse linguistique du discours polémique dans la presse écrite algérienne d'expression française. Notre recherche porte sur la particularité des formes langagières de la polémique, mais également sur l'interrelation du discours polémique et du discours journalistique et leur interdépendance. L'intérêt porté au contexte extralinguistique nous permettra de mettre en exergue les mécanismes de la mise en scène de la polémique et les facteurs de son déclenchement au sein du discours. Pour ce faire, nous avons choisi un corpus qui porte sur la visite officielle du président français Emmanuel Macron en Algérie, du 25 au 27 août 2022. Ainsi, un ensemble d'articles extraits du *Quotidien d'Oran* ont été analysés selon une grille que nous avons élaborée en fonction de nos lectures et de la nature du corpus lui-même. Les résultats obtenus révèlent un engagement énonciatif et émotionnel de la part du journaliste qui s'instaure en tant que polémiste mais interpelle également, à travers un ensemble de procédés langagiers, le lecteur pour l'impliquer dans le discours.

Mots-clés : polémique, discours, journaliste, dissensus, français

الخطاب الجدلي في الصحافة المكتوبة الجزائرية الناطقة بالفرنسية : صناعة الخلاف

الملخص : نقترح في هذه الدراسة تحليلاً لغوياً للخطاب الجدلي في الصحافة المكتوبة الجزائرية الناطقة بالفرنسية. يركز بحثنا على خصوصية الأشكال اللغوية للجدل، ولكن أيضاً على العلاقة بين الخطاب الجدلي والخطاب الصحفي وتربطهما. إن الاهتمام بالسياق غير اللغوي سيسمح لنا بإلقاء الضوء على آليات تنظيم الجدل وعوامل إثارته داخل الخطاب. وللقيام بذلك، اخترنا مجموعة من المقالات اللتي تتعلق بالزيارة الرسمية للرئيس الفرنسي إيمانويل ماكرون إلى الجزائر، من 25 إلى 27 أغسطس 2022. وهكذا، تم تحليل مجموعة من المقالات المستخرجة صحيفة "لوكونتديان دوران" وفقاً لشبكة قمنا بإنشائها بناءً على قراءاتنا وطبيعة النص نفسه. تكشف النتائج التي تم الحصول

عليها عن التزام صريح وعاطفي من جانب الصحفي الذي يثبت نفسه كمجادل ولكنه يتحدى أيضًا القارئ، من خلال مجموعة من العمليات اللغوية، لإشراكه في الخطاب.

الكلمات المفتاحية : الجدل، الخطاب، الصحفي، الخلاف، الفرنسي.

The polemical discourse in the Algerian written press with French expression : The dissension staged

Abstract

We propose in this study a linguistic analysis of the polemical discourse in the Algerian written press of French expression. Our research focuses on the particularity of the linguistic forms of polemics, but also on the interrelation of polemical discourse and journalistic discourse and their interdependence. The interest in the extralinguistic context will allow us to highlight the mechanisms of the staging of the polemic and the factors of its triggering within the discourse. To do this, we have chosen a corpus that relates to the official visit of French President Emmanuel Macron to Algeria from August 25 to 27, 2022. Thus, a set of articles extracted from *Le Quotidien d'Oran* were analyzed according to a grid that we have proposed based on our readings and the nature of the corpus itself. The results obtained reveal an enunciative and emotional commitment of the journalist who establishes himself as a polemicist but also challenges, through a set of linguistic processes, the reader to involve him in the discourse.

Keywords: polemics, discourse, journalist, dissension, french

Introduction¹

L'époque actuelle connaît une remontée remarquable des conflits de natures politique, religieuse, idéologique, sociale, culturelle, identitaire, raciale et ethnique, entre des individus, des groupes et des pays. Les espaces publics et privés deviennent un lieu où s'affichent explicitement ou implicitement les désaccords, plus particulièrement entre deux pays dont l'un a été dominé politiquement, économiquement ou culturellement par l'autre, à une certaine époque de l'histoire. C'est le cas de l'Algérie dans sa relation avec la France, une relation chargée historiquement de tensions et d'affrontements, sur plusieurs plans, et qui est souvent nourrie de mépris et d'accusation.

¹ Aouda Mazot a pris en charge la rédaction de l'introduction générale, des sections 2, 3, 4, 5, 6, 7 et 8 qui englobent le cadre méthodologique et l'analyse et l'interprétation du corpus. Fatima Zohra Harig-Benmostefa a rédigé le résumé, la conclusion générale, les sections 1 et 2 qui portent sur le cadre théorique et le contexte de la recherche.

Le 30 septembre 2021, lors d'un échange avec les fils des harkis², le président de la République française Emmanuel Macron s'est demandé s'il y avait une nation algérienne avant la colonisation française, une question qui était suffisante pour raviver la crise diplomatique entre l'Algérie et la France. Cette crise s'est transformée en une confrontation sur plusieurs fronts, notamment dans les médias, produisant une polémique qui ne semble pas avoir de fin.

La question posée – une question oratoire sous la forme d'une phrase interro-affirmative, qui véhicule dans sa nature grammaticale une assertion négative « il n'y avait pas de nation algérienne avant la colonisation française » – a suscité de grands débats dans la presse écrite algérienne, relancés avant la visite officielle d'Emmanuel Macron en Algérie du 25 au 27 août 2022. Dans les médias algériens, les déclarations du président français ne cessent de déclencher des débats et de prendre de l'ampleur, au cœur des questions liées à la représentation sociale et individuelle de l'Algérien face à un ancien colonisateur.

Nous présentons, dans cet article, une analyse des indices linguistiques qui dévoilent une polémique au sein du discours journalistique. Cette étude est au carrefour de l'analyse du discours médiatique et celle du discours polémique. Nous nous inspirons des travaux de Ruth Amossey (2011, 2014) et sur ceux de Catherine Kerbrat-Orecchioni (1980) sur le discours polémique et ses procédés langagiers et ses stratégies discursives.

Notre corpus est constitué d'un ensemble d'articles extraits du journal privé *Le Quotidien d'Oran*, un quotidien algérien d'expression française. Le choix de ce journal est dû à deux facteurs : il s'agit d'un quotidien privé, les journalistes ont un espace de liberté comparativement aux journaux étatiques. Ainsi *Le Quotidien d'Oran* fait l'objet d'étude de nos travaux de recherche depuis plus de 17 ans. C'est un journal qui a des plumes connues pour leur qualité, avec un degré d'engagement plus élevé par rapport à d'autres journalistes algériens. Au début, nous avons choisi 10 articles qui datent de périodes différentes : avant, pendant et après la visite du président français. Après la lecture et la relecture des articles, nous en avons gardé 4 : des 22, 24, 25 et du 28 août 2022. Ces articles sont à notre avis les

² Les Algériens qui ont soutenu la colonisation française.

plus riches en procédés langagiers qui dévoilent une polémique au sein du discours.

Notre questionnement porte sur le fonctionnement du discours polémique au sein du discours journalistique algérien :

- Comment s'articule la polémique au sein du discours du *Quotidien d'Oran* et quels en sont les marques linguistiques ?
- Quels procédés linguistiques exploite le journaliste du *Quotidien d'Oran* pour s'installer en polémiste ?
- En quoi les mots fonctionnent-ils comme les adjuvants du journaliste algérien contre le Français ?
- Comment la guerre / le conflit politique se transforme-t-elle / se transforme-t-il en guerre / conflit de mots dans la presse écrite algérienne ?

L'étude des marques et procédés linguistiques des discours polémiques n'est pas récente en littérature ou en sciences du langage. Notre objectif est de remettre à jour les résultats de ces recherches de sorte qu'ils nous aident à mettre en jour notre propre réflexion. Notre objectif est certes l'étude de la façon dont les journaux algériens d'expression française retransmettent la polémique (les marques linguistiques de la polémique dans le discours), mais nous nous concentrons également sur les procédés linguistiques dont ils se servent pour mettre en scène (diffuser) / remettre en scène (créer) une polémique.

Notre recherche abandonne toute approche classique du discours polémique, qui s'appuie sur une appréhension dichotomique de ses protagonistes et de leurs points de vue. Notre démarche est analytique. Dans un premier temps, tous les articles (du *Quotidien d'Oran*) qui traitent de la visite du président français en Algérie seront lus et examinés. Puis, seuls les énoncés à caractère polémique seront retenus. Pour ce faire, nous proposons une grille d'analyse qui est élaborée pour répondre aux objectifs susmentionnés. Il faut noter que cette grille dépend du corpus et de sa nature, un autre corpus peut exiger une autre grille. Cette grille est passée par plusieurs remaniements. Nous avons ajouté des critères et supprimé d'autres, et ce en fonction de la richesse du corpus et son contexte très particulier. Une première lecture nous a permis de classer les énoncés

retenus en catégories. Une deuxième lecture nous a aidées à saisir les aspects et à repérer les procédés et les techniques les plus exploités dans le discours journalistique à caractère polémique. L'approche qualitative nous permettra de saisir le discours polémique dans toute sa complexité.

1. Le discours polémique

Le discours polémique et ses aspects ont fait l'objet de plusieurs recherches. Nous ne pouvons pas en parler sans passer par les travaux de Kerbrat-Orecchioni (1980), Angenot (1982, 2008) et Maingueneau (1983). Amossy (Amossy, 2008, 2011, 2014) a un grand apport à ce domaine. D'autres recherches (Plantin, 2003, 2011 ; Desmons, Paveau 2008 ; Moise *et al.* 2008 ; Lagorgette, 2012, Oger, 2012 ; Rosier, 2012,) ont porté également sur les formes de la polémique telles que l'on voit dans l'insulte, ou quelques caractéristiques et degrés de la polémique comme la rationalité et l'irrationalité ou l'implication émotionnelle.

Dans les dictionnaires, le mot *polémique* est synonyme de *discussion*, *examen*, *débat*, *controverse*, *dispute* et *contention*. Est polémique (adjectif) ce « qui a un caractère violent, agressif » ou celui « qui a le goût de la critique violente et agressive » alors que la polémique (un nom) est un « débat plus ou moins violent, vif et agressif, le plus souvent par écrit » (Larousse). Dans son sens primaire, la polémique impliquait l'existence ou la présence de deux débatteurs (ou plus), occupant deux positions antagonistes. La visée de chaque adversaire est de dévaloriser l'autre et le disqualifier d'où *polémiquer*, qui renvoie à l'acte de falsifier la parole de l'autre.

Kerbrat-Orecchioni (1980) a une autre vision. Selon elle :

- *la polémique* (nom féminin) est constituée d'un échange verbal, ou de « deux textes au moins qui se confrontent et s'affrontent » (p. 9) ;
- *polémique* (Adj) caractérise toute production discursive de l' « *une seulement des parties en présence* » dans laquelle se présente, s'affiche ou s'inscrit le discours adverse. Le contre-discours est qualifié aussi de polémique (p. 9).

- *Le polémique* (nom masculin) est, selon Orecchioni (1980), « l'ensemble des « polémicèmes » qui composent le genre polémique » (p. 7). Le mot a été repris par Hayward et Garand (1998), dans leur ouvrage *États du polémique*. Ils représentent pour eux un terme qui englobe tous les textes polémiques, qu'ils soient pamphlétaires, satiriques ou d'autres.

Il faut noter que *polémique* vient du mot grec *polemilcos*, dérivé de *polemos* qui veut dire « relatif à la guerre ». Avec le temps, l'usage métaphorique du terme lui a renvoyé à la guerre des mots ou de plumes, qui se présente comme « simulacre et substitut de la guerre littérale » (Kerbrat-Orecchioni, 1980 : 6). Cependant, il ne faut pas prendre à la légère cet emploi métaphorique du mot car « si la plume est devenue une arme et si elle a remplacé l'épée, c'est qu'il ne s'agit, dans la polémique, de rien moins, et rien d'autre, que de tuer l'adversaire » (Felman, 1979 : 185), « La polémique, en effet, se perçoit non pas simplement comme une situation de débat, mais comme une situation de combat... La polémique, en d'autres termes, n'est pas simplement une réfutation, c'est une déclaration de guerre » (Felman, 1979 : 185). Dans son usage ordinaire, la polémique se dit d'une querelle de plumes ou d'une dispute à propos d'une question, le plus souvent politique. Il y a polémique lorsque, dans un texte ou discours, l'auteur ou le locuteur essaye à tout prix et par tous les moyens de faire passer son opinion tout en dévalorisant et décrédibilisant l'autre. Un discours polémique se caractérise par une dichotomisation qui consiste à inscrire le locuteur et son allocutaire dans deux pôles. Ce discours du locuteur est fondé sur un ensemble de procédés et stratégies qui visent à disqualifier l'autre.

Contrairement au discours didactique qui a une visée constructive ciblant le savoir, le discours polémique a une finalité destructive ; il vise à rabaisser l'adversaire. La recherche de la vérité n'est plus une priorité pour le polémiste. Au contraire, tout argument qui démolit l'adversaire et son image est privilégié, même si cela est au détriment de la vérité.

Le discours polémique est basé sur :

- une dichotomisation (voire polarisation) des points de vue adverses, même si les antagonistes ne sont pas présents dans la même situation

ou sur le même lieu de communication (le face-à-face n'est pas toujours exigé) ;

- une rigidité de la position et un attachement atroce au point de vue ;
- un désaccord permanent et fondamental (dissensus) sur un ensemble de question, dont la question identitaire et idéologique ;
- un discours destiné à un tiers par le moyen de la discréditation de l'adversaire et la défense du point de vue du locuteur ;
- une falsification de la parole, ce qui révèle la mauvaise foi des antagonistes ;
- une implication émotionnelle du locuteur ;
- un jeu sur les valeurs et l'identité par une remise en cause constante de l'altérité.

Le discours polémique est produit par un locuteur qui a une visée argumentative, il vise à faire-faire à un allocutaire : « ... étant un discours de persuasion, il est en même temps tourné vers son destinataire qu'il s'agit de convaincre, séduire ou circonvenir » Kerbrat-Orecchioni (1980 : 16). Amossy voit que la polémique est une « *modalité argumentative* parmi d'autres » (Amossy, 2014) alors que Felman (1979) pense que « ... *la polémique est un acte, et non pas simplement un discours ; son dire est avant tout un faire...* » (Felman, 1979 : 182). Nous pensons que le discours polémique dans la presse écrite vise un faire dont l'adhésion du locuteur à un certain point de vue, mais il vise également à le pousser à réagir d'une certaine manière, préalablement ciblée.

Le discours polémique est très marqué énonciativement parce qu'il s'agit d'un discours de passion. Il présuppose l'existence de deux locuteurs (au minimum) adversaires qui en sont la source. La visée de chacun d'eux est la disqualification de l'autre. Le discours polémique vise à discréditer l'autre, l'étouffer et le détruire. Selon Felman (1979) : « Comme l'enjeu de la polémique, de l'énergie passionnelle de la réfutation et de l'opposition, est la suppression de l'adversaire ou sa réduction au silence, la violence que véhiculent bien souvent les situations polémiques est essentiellement une violence répressive » (Felman, 1979 : 190). La polémique est souvent verbale : elle possède des marques et des indices linguistiques implicites et explicites, mais le plus souvent explicites, parce qu'on vise à réduire l'adversaire au silence et à l'anéantir. La polémique est fondée sur un

processus conflictuel, un dissensus qui s'affiche, parfois d'une façon flagrante, sur la scène publique. Les polémistes exploitent un ensemble de marques et procédés langagiers que nous développerons dans les pages qui suivront.

2. La polémique dans le discours journalistique

Yanoshevsky (2003) considère les médias comme le « support " naturel " du discours polémique » (Yanoshevsky, 2003 : 57). C'est ce que souligne Kerbrat-Orecchioni (1980) qui ajoute qu'il y a un rapport étroit entre la politique, la polémique et les médias : « un débat politique vif et agressif, qui est mené sur les ondes, ou à l'écrit, dans les médias » (Orecchioni, 1980, 37-41). Mais il est clair que la presse n'est pas seulement un moyen qui transmet les visions polémiques au public, mais elle est un moyen de sa création. Le discours de la presse se nourrit des conflits et des désaccords qui caractérisent la vie sociale et les relations humaines. Parfois, un petit geste ou un simple incident peuvent faire le tour des journaux ou les médias en général, qui s'empressent souvent - il faut le reconnaître- d'en faire un grand événement.

Il faut noter que le discours journalistique n'incarne pas, contrairement aux médias sonores et audiovisuels, la forme typique de la polémique (le face-à-face), mais elle est présente au sein du discours. Ce qui nous intéresse, dans cette recherche est la façon dont le journaliste confronte plusieurs points de vue, y compris le sien, en vue de créer une polémique. Donc ce qui nous importe est la manière dont il s'instaure comme un polémiste dans son discours.

Nous allons, dans cette section, étudier quelques procédés linguistiques exploités par le journaliste pour mettre en scène ou créer une polémique.

3. L'accusation

Contrairement aux autres formes de la polémique telles que la controverse et le débat qui se distinguent par l'usage des pronoms de la 1^{re} et la deuxième personne et la confrontation directe de l'adversaire à l'aide

du face-à-face, les articles journalistiques à caractère polémique se distinguent par l'usage de la 3^e personne, vu la nature de ce genre de discours qui se force à gommer toute marque linguistique d'inscription du locuteur ou toute marque qui adresse la parole directement à la cible.

L'accusation est un élément fondamental, voire vital, dans tout discours polémique. Le locuteur dirige la parole vers l'adversaire et pointe avec le doigt ses défauts ou ses mauvaises intentions, pour le mettre devant ses fautes ou face à ses crimes ou ses horreurs, etc., et ce en vue de le présenter au lecteur dans une image négative, voire horrible ou même dégoûtante.

1) Il semble que le président français a choisi de souffler le chaud et le froid sur des relations bilatérales qui n'ont jamais progressé sans couacs. *Le Quotidien d'Oran*, le 22/08/2022

2) La France est libre dans ses décisions. Néanmoins consentons à le dire que si ce visa est parfois la clef d'un rêve pour toute cette nouvelle génération éprise d'évasion et de liberté ou son accès vers un cauchemar insoupçonné ; il est surtout un enjeu diplomatique obscur dans un enjeu politique versatile. À une situation donnée, on le brandit tel un outil de pression, omettant ainsi qu'il ne peut toujours atteindre l'objectif escompté. *Le Quotidien d'Oran*, le 25/08/2022

3)... un Algérien pouvait, sans difficultés, venir s'installer en vue de faire des études ou exercer certaines activités professionnelles. Il disposait alors de la liberté d'établissement en qualité de commerçant ou artisan. Cette situation « avantageuse » a bien changé, et les Algériens sont devenus, avec le temps, une catégorie d'étrangers à part... *Le Quotidien d'Oran*, 25/08/2022

Comme nous l'avons avancé ci-haut, l'accusation est l'un des moyens qui permettent au journaliste d'attaquer l'adversaire et de dévoiler « sa vraie image » devant le lecteur, mais le journaliste est tenu par une charte éthique qui lui « interdit » toute intervention directe dans l'énoncé ou toute prise de parole directe. Certes, le journaliste est un médiateur entre la source des propos ou des faits et le lecteur, il doit garder distance, mais nous savons très bien que cela est impossible. Le journaliste lance indirectement un ensemble d'accusation envers la France, son président et ses autorités :

1. La France utilise le visa comme un moyen de pression contre les Algériens.

2. Le président français est ambigu quant aux relations bilatérales, il est pour et contre. Il est tour à tour d'avis contraires.
3. Les autorités françaises sont racistes envers les Algériens.

L'accusation est le fond du discours polémique parce qu'elle justifie l'attaque continue de l'adversaire. Le journaliste la précède par un ensemble d'arguments qui justifient ses propos.

4. Les marques graphiques

L'usage des marques graphiques constitue un indice d'intervention du journaliste dans le discours. Les marques graphiques dévoilent également une prise de position de la part de ce dernier vis-à-vis d'un point de vue qu'il approuve ou désapprouve.

Les marques graphiques sont nombreuses. Le point d'interrogation, le point d'exclamation, les points de suspension et les guillemets sont - mis à part le point final - les marques graphiques les plus utilisées dans notre corpus. Nous ne choisissons que les points de suspension et les guillemets qui sont, d'après nous, les indices les plus apparents de la polémique dans le discours :

4) *Encore une fois, les Algériens ne peuvent pas invoquer les dispositions prévues pour l'admission exceptionnelle au séjour. Il faut croire que la notion « à titre humanitaire », telle que définie dans le texte, ne peut pas s'appliquer à l'Algérien... Le Quotidien d'Oran, 25/08/2022*

5) *Il faut toutefois croire que les Français aiment bien « piquer » l'Algérie sur des questions de souveraineté nationale, de fierté et de dignité... Le Quotidien d'Oran, 24/08/2022*

Les points de suspension introduisent un effet polémique plus élevé que celui de l'interrogation ou de l'exclamation. La suspension d'un énoncé est une stratégie adoptée par le journaliste et à travers laquelle il donne l'illusion qu'il se retire de la scène d'exposition ou de l'évaluation des faits pour inviter le lecteur à compléter cet énoncé inachevé. Il s'agit d'un appel indirect lancé au lecteur pour compléter le sens de l'énoncé. En le faisant, le lecteur a devant lui un ensemble de choix et de réponses possibles, ce qui

crée une polémique. Ainsi le sens dévoilé des points de suspension dans (4) : « l'administration française est raciste envers les Algériens » constitue l'un des points cruciaux dans la polémique et la complexité des relations algéro-françaises.

Les points de suspension sont un procédé qui permet au journaliste d'interpeller le lecteur et de l'impliquer dans un débat sur une question importante et qui le concerne directement ou indirectement. De ce faire, le journaliste met en avant, par le biais des points de suspension, le jugement et la raison du lecteur. Mais il faut souligner que par la façon dont il expose les faits et les arguments le journaliste ne fait en réalité que prendre le lecteur en témoin par l'implication de ce dernier dans son propre discours, tout en lui assignant implicitement le cadre dans lequel il « doit » raisonner. Donc, les points de suspension ouvrent le débat sur une question polémique qui est en elle-même suspendue.

Une autre marque graphique a attiré notre attention, il s'agit des guillemets. Mais nous avons exclu de notre étude les guillemets de la citation, du discours relaté, de l'îlot textuel et de la mention.

Les guillemets constituent une marque de prise de distance de la part du locuteur qui les utilise dans son discours. Ils indiquent que les propos guillemetés ne sont pas les siens. Mais dans l'énoncé *Il faut croire que la notion « à titre humanitaire », telle que définie dans le texte, ne peut pas s'appliquer à l'Algérien...*, le journaliste reprend l'expression « à titre humanitaire » pour la remettre en question ou en cause. Il dénonce le comportement raciste de l'administration française envers les Algériens vivant en France et qui postulent pour un séjour ou son renouvellement.

Les guillemets sont utilisés comme un moyen de disqualification de l'administration française et plus particulièrement les préfectures. Ils servent également à décrédibiliser les responsables français et à remettre en question leur honnêteté vu qu'ils excluent les Algériens de la condition qui dévoile aux étrangers résidant en France un séjour pour une raison humanitaire.

Dans (5), les guillemets sont utilisés pour atténuer un sens du terme. Le verbe *piquer* entre guillemets a le sens de *trahir* ou *donner un coup de couteau*. Il peut renvoyer également aux interventions injustifiées et

infondées des autorités françaises dans les affaires intérieures et extérieures de l'Algérie.

Les guillemets ont également un effet ironique mais qui n'atteint pas le sens de la raillerie : le verbe *piquer* dévoile une petite douleur. Il peut signifier aussi que les Français utilisent les questions de souveraineté, d'identité et d'unité nationale comme un moyen de pression contre l'Algérie, mais ne peuvent rien faire.

5. L'évaluation

Puisque l'objectif principal du locuteur polémiste est la disqualification de l'adversaire et la remise en question de sa crédibilité, ainsi que la remise en cause de ses attitudes, il est naturel qu'il recoure à un vocabulaire évaluatif qui vise à dévaluer l'autre en lui attribuant des défauts ou en dévoilant en lui une vérité atroce :

6) *Si les dossiers **épineux** des questions mémorielles et de la réduction **drastique** des visas aux Algériens, décidée par Paris, rythment les relations algéro-françaises et pèseront certainement sur la visite officielle du jeudi prochain, ceux relatifs aux conflits frontaliers de l'Algérie y compris la question du Sahara Occidental, le feront également tant elles gardent toute leur importance et affichent toute leur difficulté à trouver des solutions tant les ingérences occidentales, particulièrement françaises, restent **intactes** et **persistantes**. Pour cette fois, Macron vient en Algérie après que la France ait assuré de juin 2021 à juillet 2022 une présidence du Conseil de l'Union européenne fortement marquée par le conflit russo-ukrainien et ses conséquences désastreuses sur l'Europe et sur le reste du monde. Le Quotidien d'Oran, 22/08/2022*

7) *L'histoire est un fait **têtu** et non pas un libre commentaire d'historiens. On ne joue pas avec. « C'est un produit **dangereux** ». Ça ne sera pas à un rapport de 146 pages blanches inélégamment remplies d'encre et de style mi-figue, mi-raisin de pouvoir effacer des **horreurs** remplies de noir et de sang... Ce n'est pas à un jeu de mots ou une simple embrassade entre deux présidents mortels qui aura à le faire. On n'efface pas d'une signature ce que la **monstruosité** coloniale a causé comme crimes restés sans châtiment. Le Quotidien d'Oran, 25/08/2022*

Comme nous le constatons dans (6) et (7), les adjectifs et les mots évaluatifs utilisés sont tous dépréciatifs, mais ils ont trois nuances différentes :

- La rigidité : *intactes, persistantes, têtu, drastique* ;

- La difficulté : *épineux* ;
- Le danger : *dangereux, monstruosité*.

En fait, la rigidité marque le comportement des autorités françaises envers des questions cruciales pour les Algériens comme le visa, et la responsabilité éthique et morale de la France envers son histoire coloniale en Algérie, un comportement qualifié (ou à vrai dire *disqualifié*) par le journaliste d'intact, persistant, têtu et drastique, et se traduit sur différents plans et de différents moyens. Cette histoire coloniale « épineuse » a engendré des dossiers mémoriels qu'il est difficile de traiter et de s'entretenir avec, vu la *monstruosité* des crimes et les *horreurs* qu'a commises la France coloniale en Algérie.

Nous constatons que l'évaluation dans les trois exemples fonctionne comme un moyen dont se sert le journaliste pour démasquer sa cible en lui dotant d'un ensemble de traits négatifs, fâcheux et horribles. Ces traits qui sont occultés aux autorités françaises ou au président français constituent une stratégie adoptée par le journaliste pour démasquer tout acte ou déclaration par ces derniers et de dévoiler toute intention vicieuse derrière toute action ou parole, pour les contester ensuite.

6. L'ironie et l'humour

Les formes ironiques sont très nombreuses dans notre corpus. L'ironie est un procédé qui révèle la présence, au sein du même énoncé, de deux discours tenus par le même locuteur, et qui sont contradictoires. Elle instaure une contradiction entre le dit (souvent positif) et le pensé (souvent négatif).

L'ironie, le sarcasme et la raillerie – que nous considérons comme des synonymes – sont des moyens fréquemment utilisés pour détruire l'image « emblématique » de l'adversaire. Dans le cas de la visite du président français pour l'Algérie et ses fins, le journaliste algérien vise à ridiculiser les propos et les déclarations de Macron et de mettre en doute leur crédibilité. Le journaliste cherche à travers la raillerie et le sarcasme à dévoiler les vraies intentions des autorités françaises envers l'Algérie et les Algériens.

8) *Il faut toutefois croire que les Français aiment bien « piquer » l'Algérie sur des questions de souveraineté nationale, de fierté et de dignité... Macron l'a déjà fait en 2017 en ramenant dans sa délégation des écrivains pourtant « très » algériens. Le Quotidien d'Oran, le 24 / 08 /2022*

Dans (8), nous constatons qu'il y a une discordance entre la première partie de l'énoncé : *Il faut toutefois croire que les Français aiment bien « piquer » l'Algérie sur des questions de souveraineté nationale, de fierté et de dignité... Macron l'a déjà fait en 2017* et la deuxième partie : *en ramenant dans sa délégation des écrivains pourtant « très » algériens*. Les deux parties sont incompatibles, car le lecteur de la première partie va supposer que la suite serait : *en ramenant dans sa délégation des écrivains qui sont contre l'Algérie*, et cette idée est confirmée par l'expression « Macron l'a déjà fait » qui renvoie à ce qui la précède. Et c'est ici que réside le paradoxe instauré par l'ironie qui tend à opposer le pensé du journaliste à son dit. Mais ce pensé, bien qu'il soit latent dans l'énoncé, est explicité à travers un ensemble d'arguments avancés dans l'énoncé.

L'ironie traduit un détachement sous-forme d'un écart ou un désappointement au sein du discours. Dans (8), il y a une 'non-prise en charge' exprimée à travers les guillemets. L'ironie instaure une discordance entre le début de l'énoncé et sa dernière partie.

Ainsi, par la technique de la raillerie, le journaliste vise à *tourner en ridicule* les déclarations et les affirmations du président français en vue de le décrédibiliser et le disqualifier : « *Ironiser, c'est toujours plus ou moins s'en prendre à une cible qu'il s'agit de disqualifier* » (Kerbrat-Orecchioni, 1986 : 102). L'ironie a donc une fonction parodique qui consiste en une dévalorisation de la cible.

9) *Un visa peut apparaître dans l'autre sens comme un robinet de gaz que l'on manipule au gré du froid ou de la chaleur politique. Il change de destination, selon la direction des pipelines et suivant, non pas le cours boursier ; mais bel et bien la mercuriale des relations bilatérales. Le Quotidien d'Oran, le 25 / 08 / 2022*

Dans (9), le journaliste reprend deux questions qui sont au fond de la visite du président français : le visa et le gaz. Nous avons constaté à travers la lecture de notre corpus que le visa a eu la part du loup dans les débats

menés les journalistes du journal, et qui voient que les autorités françaises l'utilisent comme un moyen de pression dans leurs relations politiques avec les autorités françaises. Dans (9), l'humour se présente comme une dénégation de cet acte.

Le journaliste renverse, dans une situation imaginée, les rôles et les positions de force et parle du gaz que l'Algérie peut utiliser également comme un moyen de pression contre la France. Mais il le fait dans un ton humoristique en montrant que le visa algérien pour les Français serait le gaz. L'humour, dans ce cas, a une fonction dénonciatrice qui remet en cause le comportement de l'État français envers les Algériens, et une fonction critique en incitant l'État algérien à utiliser la même stratégie avec la France.

7. La réfutation et le contre-discours

La réfutation est la première arme du polémiste, il s'agit de stigmatiser l'adversaire et de prendre position contre lui. Le discours polémique est un discours conflictuel par sa nature car il met deux discours tenus par deux antagonistes en opposition en vue de vaincre l'adversaire et de mettre en avant son propre point de vue : « Du fait qu'il reprend un autre discours pour s'y opposer, le discours conflictuel se profile comme un *contre-discours*, visant d'un côté à frapper la face de l'autre pour en proposer une représentation sociale péjorative et, de l'autre côté, à consolider sa propre image de crédibilité et de légitimité » (Rollo, 2017 : 3). Selon Kerbrat-Orecchioni (1980), ce genre de discours est dialogique car il est fondé sur une attaque (continue) de la cible, qui à son tour tient le discours adverse. Le locuteur fait appel à ce discours et l'intègre dans le sien pour le réfuter vers la fin.

10) *Si les excuses seraient difficiles à prononcer, elles ne doivent pas **toutefois** être impossibles. Cela exige du courage et de la tranquillisation des consciences morfondues. Le Quotidien d'Oran, le 25/08/2022*

11) *Ainsi, le premier apaisement ne vient pas, à vrai dire, des politiques ; **mais** de la lecture désintéressée, impassible, impartiale et juste des mêmes faits. Le Quotidien d'Oran, le 25/08/2022*

L'objectif du journaliste est de discréditer les points de vue et le(s) discours tenu(s) par la France, et à sa tête le président Macron, et de s'y opposer. Dans (10) et (11), le contre-discours réside dans l'opposition entre plusieurs points de vue :

- Les excuses sont difficiles à prononcer Vs les excuses ne sont pas impossibles ;
- Le premier apaisement vient des politiques Vs le premier apaisement vient de la lecture désintéressée, impassible, impartiale et juste des mêmes faits.

Le journaliste s'instaure comme un locuteur qui tient un discours (« les excuses ne sont pas impossibles » ; « Le premier apaisement vient de la lecture désintéressée, impassible, impartiale et juste des mêmes faits ») contre un autre (« Les excuses sont difficiles à prononcer » ; « Le premier apaisement vient des politiques ») qu'il attribue à un énonciateur dont il refuse le point de vue. Il s'agit d'une réfutation qui fonctionne au premier lieu comme une approbation d'un point de vue ensuite une introduction, à l'aide des moyens de la concession (*toutefois, mais*) d'un autre point de vue qui désaccorde le premier et le désapprouve. Le journaliste adopte une stratégie vigilante en commençant par la validation d'une thèse tenue par un autre locuteur (généralement les autorités françaises et à leur tête le président Macron) en faisant semblant qu'il s'y accorde pour la rejeter ensuite avec des arguments « un peu » violents et dénonciateurs, qui démontrent son impertinence (de la thèse de l'adversaire).

12) *Emmanuel Macron a déclaré devant la presse, s'adressant « aux jeunes Algériens et aux jeunes Africains », les mettant en garde contre « l'immense manipulation » de réseaux sociaux téléguidés « en sous-main » par des « puissances étrangères » faisant de la « propagande anti-française » en Afrique et présentant la France comme « l'ennemie de leurs pays ». M. Macron a cité trois pays : « la Turquie, la Russie ou la Chine ». Cette déclaration est qualifiée d'inacceptable par le porte-parole du ministère des Affaires étrangères turc. « Il est inacceptable que le président Macron, qui rencontre des difficultés avec son passé colonial en Afrique, notamment en Algérie, tente de se débarrasser de son passé colonial en accusant d'autres pays, dont le nôtre », a ajouté Tango Bilgic. Le Quotidien d'Oran, le 28/08/2022*

13) *Oui, « approfondir les relations bilatérales tournées vers l'avenir » est un indice révélateur de bonne foi, et qui ne peut aucunement faire l'impasse sur un passé qu'il ne faudrait éthiquement qu'assumer en toute responsabilité. Quelle que soit la longueur de*

la nuit, le soleil finira par se lever aurait dit un Victor Hugo apprécié. Le Quotidien d'Oran, le 25/08/2022

Dans (12), le journaliste oppose deux discours tenus par deux locuteurs : le président français et le porte-parole du ministère des affaires étrangères turc. Il est vrai que le journaliste confronte deux discours qui ne lui appartiennent pas, mais le fait de choisir avec soin des parties d'un discours, un peu long, du locuteur turc, et plus particulièrement celles qui concernent le passé colonial de la France en Algérie, est indirectement une approbation et une mise en avant du point de vue qui en découle.

Ainsi, dans (13), le journaliste avance le point de vue exprimé par le président français « approfondir les relations bilatérales tournées vers l'avenir » mais le refuse ensuite par son propre point de vue « il faut que les autorités françaises assument leurs responsabilités envers leur passé colonial en Algérie », un point de vue qu'il consolide par une maxime dite par quelqu'un de chez eux, Victor Hugo.

8. Émotions

Les émotions sont *représentationnelles par leur nature*. Elles sont relatives à la représentation de l'objet pour un individu (ou un groupe), elles sont liées aux expériences qu'il a ou a eu, et qui en résultent des croyances parfois intactes. Il faut souligner que l'émotion est la première arme du polémiste car elle lui permet d'afficher clairement sa position envers un objet ou un sujet et de sympathiser son auditoire ou son lectorat :

14) *C'est ainsi que cette « visite » aura à surfer sur pas mal de points de vue, des couleurs du temps, de ses éphémères nuages, de ses furtives éclaircies, des **amours** effilochées, des écarts de langage, des **colères** emprisonnées. Le Quotidien d'Oran, le 25/08/2022*

15) *Apaiser les **douleurs** mémorielles est une thérapie pour une histoire qui **souffre** de **plaies** et de dénis. Le Quotidien d'Oran, le 25/08/2022*

16) *A lire la presse algérienne, suite à la diffusion du rapport Stora ; l'on sent de la **déception** chez tout citoyen. Le Quotidien d'Oran, le 25/08/2022*

Quand il s'agit des relations algéro-françaises, le journaliste algérien verbalise son ressenti et le met en mots d'une façon très explicite. Il est

parfois tellement ému qu'il s'exprime avec des mots et expressions à charge émotionnelle très forte. Ainsi des noms tels que « amours, colères, douleurs, plaies, déception » et des verbes comme « souffrir », bien qu'ils ne reflètent pas des émotions et des sentiments qui lui sont propres, mais il s'y trouve adhéré et impliqué parce qu'ils concernent tous les Algériens.

Les mots susmentionnés permettent au journaliste de mettre à nu son propre ressenti par l'affichage d'un ensemble de sentiments supposés partagés par tous les Algériens. Quand il s'agit de la France, il y a toujours des émotions négatives de colère, de haine, de mécontentement, d'indignation et de déception : « La pitié ou la haine qui se manifeste chez un sujet n'est pas le simple résultat d'une pulsion, ne se mesure pas seulement à une sensation d'échauffement à une poussée d'adrénaline ; elle s'éprouve à la représentation d'un objet vers lequel tend le sujet ou qu'il cherche à combattre » (Charaudeau, 2000 : 125-155). Mais l'objectif du journaliste derrière le dévoilement de ses émotions est la création d'une connivence avec le lecteur pour l'avoir comme un complice ou un adjuvant contre son adversaire. Il vise à susciter de l'indignation et la colère du peuple algérien et lui rappeler les crimes de la France en Algérie et le comportement raciste des autorités françaises envers les Algériens demandeurs du visa ou résidant en France.

Conclusion

Au terme de cette étude, nous pouvons dire qu'il est impossible de rendre compte, dans quelques pages, des caractéristiques du discours polémique, et plus particulièrement, dans un discours aussi riche que le discours journalistique.

Comme nous l'avons avancé dans les pages précédentes, le discours journalistique est un discours qui se nourrit de la polémique. Si elle existe, on lui donne de l'ampleur, et si elle n'existe pas, on la crée, parfois de futilités, ou on transforme un événement sans importance en une affaire d'opinion publique.

Le discours polémique est caractérisé de la négation et la disqualification du discours d'un autre énonciateur pris comme un

adversaire. L'anéantissement de l'autre est la finalité du discours produit par le locuteur. De ce faire, les arguments que présente le journaliste représentent à ses yeux la vérité et il tente de les imposer comme telle.

Nous avons constaté, à travers la lecture de notre corpus, que le journaliste recourt au raisonnement, à travers l'usage d'un ensemble d'arguments de différentes natures : politiques, historiques, sociaux, économiques et culturels. Il utilise souvent des exemples concrets comme les conflits frontaliers de l'Algérie dans lesquels la France a une main. Mais le journaliste reprend souvent de petits exemples qu'il tente de rapprocher du lecteur et d'en faire un sujet vital, comme nous l'avons vu avec le sujet du « visa », auquel le journaliste accorde une importance cruciale bien que le sujet lui-même soit sans importance pour la majorité des Algériens. Donc, dans ce cas, le journaliste essaye de créer une polémique.

Ainsi, le recours à la mémoire collective est au fond des débats développés dans les articles à caractère polémique. Puisque la question mémorielle est la principale cause du désaccord algéro-français, elle reste polémique. Le discours qui la traite est souvent pathétique et passionnel par l'emploi d'un ensemble de mots et d'expressions émotionnels et dépréciatifs qui représentent les terreurs des crimes coloniales en Algérie et qui dévoilent une forte affectivité des Algériens, dont le journaliste est le porte-parole, envers cette histoire chargée de chagrin et de sacrifices.

Le journaliste s'instaure indirectement en polémiste, mais il essaye à travers un ensemble de procédés interpellatifs que nous avons détaillés ci-haut, de faire participer le lecteur au débat et créer en lui des sentiments d'indignation et de colère.

Appelée souvent « débat des sourds », « art de la réfutation » et qualifiée d'ordinaire, la polémique est à notre avis un phénomène politique, social et idéologique très complexe, qui s'affiche d'une manière très compliquée dans le texte. Nous pensons que la polémique avec tout le désaccord qu'elle reflète ne fait en réalité que dévoiler le dissensus qui caractérise les sociétés humaines et l'irrationalité de l'être humain lorsqu'il essaye d'imposer sa vraie vision au détriment de celle de l'autre. Comme nous l'avons mentionné dans les pages précédentes, l'objectif du polémiste

n'est pas la vérité ou le consensus des points de vue divergents mais de prouver que ce qu'il dit est la vérité ou de l'imposer comme vrai.

Bibliographie

Amossy, R. 2008. Modalités argumentatives et registres discursifs : le cas du polémique. In : Gaudin-Bordes, L. & G. Salvan (eds), *Les registres. Enjeux pragmatiques et visées stylistiques*. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant, p. 93-108.

Amossy, R. 2011. « La coexistence dans le dissensus ». *Semen*, n° 31. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/semen/9051> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/semen.9051> [consulté le 3 août 2024].

Amossy, R., Burger, M. 2011. « Introduction : la polémique médiatisée ». *Semen*, n° 31. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/semen/9072> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/semen.9072> [consulté le 1^{er} août 2024].

Charaudeau, P. 2000. Une problématisation discursive de l'émotion. À propos des effets de pathémisation à la Télévision. In : Plantin (dir), *Les émotions dans les interactions*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, p. 125-155.

Desmons, E., Paveau, M-A. 2008. *Outrages, insultes, blasphèmes et injures : violences du langage et polices du discours*. Paris : L'Harmattan.

Felman, S. 1979. « Le discours polémique (Propositions préliminaires pour une théorie de la polémique) ». *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, n° 31, p. 179- 192. [En ligne] : http://www.persee.fr/doc/caief_0571-5865_1979_num_31_1_1195 [consulté le 17 juin 2024].

Garand, D. 1998. Propositions méthodologiques pour l'étude du polémique. In : *États du polémique*, sous la direction de Dominique Garand et Annette Hayward. Québec : Éditions Nota Bene.

Kerbrat-Orecchioni, Gelas, N (dir). 1980. *Le discours polémique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Kerbrat-Orecchioni, C. 1986. « Nouvelle communication » et analyse conversationnelle ». *Langue française*, n° 70, p. 7-25.

Lagorgette, D. 2012. « Insulte, injure et diffamation : de la linguistique au code pénal ? ». *Argumentation et analyse du discours*, n° 8, p. 1- 14. [En ligne] : <https://aad.revues.org/1312> [consulté le 12 juin 2024].

Maingueneau, D. 1983. *Sémantique de la polémique. Discours religieux et ruptures idéologiques au XVII^e siècle*. Lausanne : L'Âge d'Homme.

Maingueneau, D. 1983. *Sémantique de la polémique*. Lausanne : L'Âge d'Homme.

Mellet, C., Mellet, P-A. 2012. « La « marmite renversée » : construction discursive et fonctionnement argumentatif d'une insulte dans les polémiques des guerres de religion (1560-1600) ». *Argumentation et Analyse du Discours*, n° 8. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/aad/1273> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aad.1273> [consulté le 13 juin 2024].

Mill, J-S. 1974. *On Liberty*. London: Penguin Books.

Moïse, C., Oprea, A. 2015. « Présentation. Politesse et violence verbale détournée ». *Semen*, n° 40, *Politesse et violence verbale détournée*. [En ligne] : <https://semen.revue.s.org/10387> [consulté le 12 juin 2024].

Oger, C. 2012. « La conflictualité en discours : le recours à l'injure dans les arènes publiques ». *Argumentation et Analyse du Discours*, n° 8. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/aad/1297> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aad.1297> [consulté le 13 juin 2024].

Oléron, P. 1995. « Sur l'argumentation polémique ». *Hermès*, n° 16, *Argumentation et rhétorique* II, p. 15- 27. [En ligne] : https://shs.cairn.info/article/HERM_016_0015/pdf?lang=fr [consulté le 12 juin 2024].

Plantin, C. 2003. Des polémistes aux polémiqueurs. In : Declercq, G. *et al.* (eds) *La parole polémique*. Paris : Honoré Champion, p. 377- 408. [En ligne] : <https://shs.hal.science/halshs-00425283> [consulté le 12 juin 2024].

Rolland-Lozachmeur, G. (dir.) 2016. *Les mots en guerre. Les discours polémiques : aspects sémantiques, stylistiques, énonciatifs et argumentatifs*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Rollo, A. 2017. « Échange polémique et contre-discours en italien ». *TIPA (Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage)*, n° 33, p. 1-27. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/tipa/1950> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/tipa.1950> [consulté le 26 juillet 2024].

Rosier, L. 2012. « Introduction ». *Argumentation et Analyse du Discours*, n° 8. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/aad/1321> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aad.1321> [consulté le 13 juin 2024].

Vincent, D., Bernard Barbeau, G. 2012. « Insulte, disqualification, persuasion et tropes communicationnels : à qui l'insulte profite-t-elle ? ». *Argumentation et Analyse du Discours*, n° 8. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/aad/1252> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aad.1252> [consulté le 13 juin 2024].

Windisch, U. 1982. *Pensée sociale, langage en usage et logiques autres. L'exemple de la causalité dans la vie quotidienne en acte*. Lausanne : L'Âge d'Homme.

Wolton, D. 2001. La communication, un enjeu scientifique et politique majeur du XXI^e siècle. *L'année sociologique*, 51 (2), p. 309- 326. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2001-2-page-309.htm> [consulté le 15 juin 2024].

Yanoshevsky, G. 2003. « De la polémique à la polémique ». *Recherches en communication*, n° 20, p. 53-63.



© *Synergies Algérie*, n° 32, Année 2024.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42690100x>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-algerie>





Le traitement lexicographique des noms propres et des noms communs français empruntés à l'arabe par le *Dictionnaire Historique de la langue française*

Sami Mabrak

École Normale Supérieure de Sétif, Algérie
Laboratoire de recherche en didactique des langues

CeRLA, Université Lumière Lyon 2

s.mabrak@ens-setif.dz

<https://orcid.org/0000-0001-8320-7338>

Reçu le 26-03-2024 / Évalué le 20-04-2024 / Accepté le 10-05-2024

Résumé

Les noms propres et les noms communs représentent une catégorie linguistique spécifique et divergente par rapport aux autres catégories linguistiques en langue française. La présente étude analyse le traitement lexicographique des noms propres et des noms communs français empruntés à l'arabe dans le *Dictionnaire Historique de la langue française*. En adoptant une méthode analytique et comparative pour analyser un corpus de 32 lexies, l'étude a permis de soulever quatre constats, à savoir : (1) les noms propres et les noms communs empruntés à l'arabe ont des équivalents en langue française, (2) les noms propres et les noms communs français empruntés à l'arabe appartiennent à la même catégorie linguistique que leur origine en langue arabe, (3) les noms propres et les noms communs français ont une concordance référentielle totale ou partielle avec leurs origines en langue arabe, (4) les noms propres et les noms communs français empruntés à l'arabe sont devenus des bases de dérivation. Les noms propres et les noms communs constituent une catégorie linguistique spécifique, se distinguant par leurs caractéristiques propres au sein de la langue française. Cette étude se concentre sur le traitement lexicographique des noms propres et des noms communs français empruntés à l'arabe, tels qu'ils sont présentés dans le *Dictionnaire Historique de la langue française*. À travers une méthode analytique et comparative appliquée à un corpus de 32 lexies, quatre principaux constats ont émergé : (1) les noms propres et les noms communs empruntés à l'arabe possèdent des équivalents en français ; (2) ils conservent la même catégorie linguistique que leur forme d'origine en arabe ; (3) ils présentent une concordance référentielle, totale ou partielle, avec leurs origines arabes ; (4) ils servent de bases de dérivation dans la langue française. Cette recherche met en lumière les mécanismes d'intégration et d'adaptation des emprunts arabes dans le lexique français, tout en soulignant l'apport du *Dictionnaire Historique* dans la compréhension de ces phénomènes linguistiques.

Mots-clés : nom propre, nom commun, traitement lexicographique, morphologie, dictionnaire historique de la langue française

**المعالجة المعجمية لأسماء الأعلام وأسماء الجنس في اللغة
الفرنسية المستعارة من اللغة العربية في المعجم التاريخي للغة
الفرنسية**

الملخص

تُمثل أسماء الأعلام وأسماء الجنس فئة لغوية خاصة تختلف عن الفئات اللغوية الأخرى في اللغة الفرنسية. تُحلل هذه الدراسة المعالجة المعجمية لأسماء الأعلام والأسماء المشتركة في اللغة الفرنسية المستعارة من اللغة العربية في المعجم التاريخي للغة الفرنسية. ومن خلال اعتماد منهج تحليلي ومقارن لدراسة مدونة تتكون من 32 اسماً، سمحت هذه الدراسة بالوقوف على أربع نقاط، وهي : أولاً، أسماء الأعلام وأسماء الجنس المستعارة من اللغة العربية لها مقابلات لفظية في اللغة الفرنسية، ثانياً، تنتمي أسماء الأعلام وأسماء الجنس المستعارة من اللغة العربية إلى الفئة اللغوية نفسها التي ينتمي إليها أصلها في العربية، ثالثاً، لأسماء الأعلام وأسماء الجنس توافق مرجعي كلي أو جزئي مع أصولها في اللغة العربية، رابعاً، أصبحت أسماء الأعلام وأسماء الجنس المستعارة من اللغة العربية قواعد اشتقاق في اللغة الفرنسية.

الكلمات المفتاحية : اسم العلم، الاسم الجنس، المعالجة المعجمية، علم الصرف، المعجم التاريخي للغة الفرنسية.

**The lexicographical treatment of French proper nouns and
common nouns borrowed from Arabic by the *Historical
Dictionary of the French Language***

Abstract

Proper nouns and common nouns represent a specific and distinct linguistic category within the French language. This study examines the lexicographical treatment of proper and common nouns in French borrowed from Arabic, as presented in the Historical Dictionary of the French Language. Using an analytical and comparative method applied to a corpus of 32 lexemes, the study highlights four key findings : (1) proper and common nouns borrowed from Arabic have equivalents in French ; (2) they retain the same linguistic category as their original form in Arabic ; (3) they exhibit referential concordance, either total or partial, with their Arabic origins ; (4) they serve as derivational bases in the French language. This research sheds light on the mechanisms of integration and adaptation of Arabic borrowings into the French lexicon, while emphasizing the contribution of the Historical Dictionary to understanding these linguistic phenomena.

Keywords: proper noun, common noun, lexicographical treatment, morphology, historical dictionary of the French language

Introduction

Lors de la constitution du corpus de notre thèse de doctorat (Mabrak, 2018), basé sur les entrées de trois dictionnaires historiques (arabe, français et anglais), un type particulier d'entrées avait retenu notre attention : celles qui sont formées à partir de noms propres (Npr) et de noms communs (Nc). Parmi les exemples étudiés figurent les termes 'ACADÉMIE', 'AMAZONE', 'APOCALYPSE', 'BLED', 'CAILLETTE', 'CHRIST', 'ÈVE', 'FATMA', 'GRAAL', 'INTERNET', 'JACQUES' et 'MARITORNE'. L'objectif principal de notre thèse était de comparer

la macrostructure et la microstructure de ces trois dictionnaires historiques. La question du traitement lexicographique des Npr et des Nc n'a été abordée que de manière marginale (Mabrak, 2018 : 102). Cet article nous permet aujourd'hui de revenir sur cette problématique et d'approfondir l'analyse du traitement lexicographique de ces deux catégories linguistiques spécifiques que sont les Npr et les Nc.

Cet article se propose par conséquent d'analyser le traitement lexicographique d'une catégorie spécifique de Npr et de Nc en français, à savoir ceux empruntés à l'arabe et traités comme tels par le *Dictionnaire Historique de la langue française* (Rey, 2010). Nous nous intéressons particulièrement à deux types de Npr et de Nc : ceux désignant des individus ou des lieux. Ce choix se justifie par le fait qu'ils constituent des unités lexicales dotées d'une valeur référentielle et symbolique dans les deux langues, le français et l'arabe. Le *Dictionnaire Historique* (le RH) a été retenu comme source principale de notre corpus en raison de la spécificité de son approche lexicographique des Npr et des Nc, qui s'inscrit dans une perspective historique. En effet, ce dictionnaire présente non seulement la signification de ces termes en arabe, mais retrace également leur passage de l'arabe au français, décrit leur évolution morpho-sémantique et documente leur usage depuis leur première attestation dans la langue française. Pour mener cette étude, nous adoptons une méthode d'analyse morpho-sémantique visant à identifier les processus lexicaux de création des Npr et des Nc français à partir de leurs origines arabes. Cette méthode permettra de comparer la signification et l'aspect référentiel des Npr et des Nc français avec ceux de leurs équivalents arabes. Enfin, cette recherche explorera également comment certains Npr français empruntés à l'arabe ont évolué pour devenir des Nc, offrant ainsi un éclairage sur les dynamiques d'emprunt et de transformation lexicale.

En ce qui concerne le plan de notre travail, cet article s'articulera en deux parties principales. La première sera consacrée à un état de l'art analytique portant sur le statut linguistique du Npr, en mettant particulièrement l'accent sur la problématique complexe des frontières entre le Npr et le Nc en français. Cette section permettra de poser le cadre théorique nécessaire à la compréhension des enjeux lexicographiques abordés.

La deuxième partie présentera les résultats de notre analyse du traitement lexicographique des Npr et des Nc français empruntés à l'arabe, en s'appuyant sur leur définition lexicographique telle qu'elle est proposée dans le RH. Cette analyse mettra en lumière les spécificités de l'intégration et de l'évolution de ces termes dans le lexique français, tout en soulignant les apports du RH dans la compréhension de ces phénomènes linguistiques.

1. Nom propre : quelques repères notionnels et conceptuels

Pour commencer, il est important de souligner que la question des Npr constitue l'un des sujets linguistiques les plus débattus, suscitant des questionnements interdisciplinaires (Vaxelaire, 2016 : 68). Cette complexité explique, selon nous, la diversité des approches méthodologiques adoptées par les chercheurs, qui proposent des théories scientifiques divergentes pour aborder cette catégorie linguistique. En nous appuyant sur les références citées dans cet article, nous constatons que la catégorie des Npr en français est étudiée selon deux perspectives principales :

1. La structure lexicale du Npr, analysée à travers une approche morpho-sémantique.
2. La fonction du Npr, examinée sous l'angle de sa visée référentielle.

C'est à partir de ces deux axes que nous structurons l'état de l'art de notre travail, offrant ainsi un cadre théorique solide pour aborder les enjeux lexicographiques et linguistiques liés aux noms propres.

1.1. Structure lexicale des noms propres

Par définition, le Npr est « tout nom qui, au singulier, en position de sujet et non accompagné d'un adjectif ou d'une relative restrictive, est incompatible avec l'article défini » (Kleiber, 1981 : 306). Cette définition, partagée par de nombreux linguistes tels que Pamp (1985) et Schapira (2010), soulève néanmoins la question complexe de l'élaboration d'une définition universelle capable de regrouper tous les Npr (Dauzat, 1950 : 1).

Les approches linguistiques pour étudier les Npr varient considérablement. Certains chercheurs, comme Kripke (1980) et Jonasson (1994 : 21), les abordent sous un angle sémantique, les considérant comme des désignateurs rigides ayant un emploi régulier (Schapira, 2010). D'autres, en revanche, adoptent une perspective morphologique, voyant les Npr comme des éléments linguistiques dépourvus de signification (Gardiner, 1954) ou comme des noms sans connotation (Mill, 1988). Par ailleurs, Gardiner (1954) approfondit l'analyse des Npr en mettant l'accent sur leur aspect étymologique. Il distingue ainsi entre les Npr purs et les Npr obscurs, en fonction de leur transparence étymologique. Cette approche met en lumière la diversité des origines et des évolutions des Npr, enrichissant ainsi la compréhension de leur rôle dans la langue¹.

1.2. Aspect référentiel des noms propres

La question de l'aspect référentiel des Npr dépasse le cadre d'une analyse purement linguistique. En effet, pour Ziff (1977 : 322), les Npr sont construits à partir de structures lexicales dont l'étude exige de prendre en compte non seulement leur nature morpho-sémantique, mais aussi leur valeur référentielle. Cette perspective remet en cause l'idée de mono-référentialité des Npr, car leur dimension référentielle entretient un lien direct et explicite avec les cultures, et pas uniquement avec la linguistique. C'est dans cette optique que Jonasson (1994 : 17) insiste sur l'unicité référentielle des Npr, qui repose sur des propriétés spatiales, temporelles et individuelles. Cette approche exclut, de toute évidence, la représentation des Npr comme de simples descriptions instables dans le temps et dans l'espace, soulignant plutôt leur ancrage profond dans des contextes culturels et historiques spécifiques.

2. Noms propres, entre fonction logique et besoin sociolinguistique

La fonction principale des Npr réside dans leur capacité à désigner un individu particulier ou un lieu spécifique (Vendryes, 1952 : 67).

¹ Cette approche nous intéresse plus particulièrement dans la mesure où notre objectif est d'analyser les Npr français ayant une origine étymologique arabe.

Cette fonction de désignation se distingue de celle d'autres structures lexicales, comme les Nc, par sa référentialité unique et autonome (Ducrot, Todorov, 1972 : 321), qui ne nécessite pas obligatoirement un contexte explicite pour être comprise. Cette spécificité s'explique par le fait que le Npr identifie un particulier spécifique parmi d'autres particuliers appartenant à la même catégorie. Ainsi, la nomination consiste à isoler et à comparer un particulier par rapport à ses semblables. C'est dans ce sens que Jonasson (1994 : 14) définit la référence comme « *un fait de la parole, un acte auquel le langage se prête, mais qui n'est pas inscrit dans la langue, en tant que catégorie linguistique* ».

La référentialité des Npr constitue un point de divergence fondamental entre les linguistes et les logiciens. Les logiciens, comme Coseriu (1975) et Searle (1971), considèrent le Npr comme un outil lexical remplissant une fonction référentielle précise dans une situation de communication donnée. En revanche, les linguistes, tels que Kleiber (1981), Kripke (1980) et Gardiner (1954), s'intéressent aux Npr en tant que structures lexicales dotées de propriétés morpho-sémantiques spécifiques. Nous souscrivons à l'analyse de Jonasson (1994), qui propose une synthèse entre ces deux approches. Selon elle, « la fonction référentielle n'est pas réservée au seul nom propre, elle n'est pas non plus la seule fonction communicative assumée par le nom propre, ni sa raison d'être » (Jonasson, 1994 : 19). Jonasson distingue ainsi entre la catégorie linguistique du Npr et sa fonction référentielle. Cette distinction est également mise en avant par Van Langendonck (1973) et Droste (1975), qui comparent les Npr aux homonymes pour souligner leur complexité et leur double dimension, à la fois linguistique et référentielle.

3. Noms propres, propriétés lexicales et typologie

Le Npr appartient à une catégorie linguistique dotée d'une structure prototypique. Cela signifie qu'il est possible d'identifier certains traits caractéristiques qui le distinguent, sans que ces traits soient nécessairement définitionnels. Parmi ces traits figurent notamment l'emploi de la majuscule, la flexion fixe, l'absence de déterminant, le manque de sens référentiel intrinsèque, la mono-

référentialité, ainsi que la désignation de personnes ou de lieux (Kleiber, 1981). Cependant, ces traits ne sont pas toujours présents de manière constante ou uniforme : certains Npr en possèdent davantage que d'autres. C'est dans cette perspective que Cormier (2014 : 145) distingue les Npr typiques des Npr périphériques.

D'un point de vue linguistique, les Npr se répartissent en deux catégories principales : les Npr non modifiés et les Npr modifiés. Le Npr non modifié se caractérise par un emploi référentiel unique, primaire et particulier. En revanche, le Npr modifié est souvent assimilé à un Nc dès lors que son sens dénotatif est altéré. Ainsi, un Npr initialement considéré comme primaire peut devenir secondaire à la suite d'un changement sémantique (Jonasson, 1994 : 12).

Par ailleurs, plusieurs propriétés linguistiques permettent de différencier le Npr non modifié du Npr modifié. Parmi celles-ci, on retrouve l'usage de la majuscule (Frontier, 1997), l'intraduisibilité² (Rey, 1979 ; Mańczak, 1968), l'absence d'article, l'incompatibilité avec les déterminants, et la non-référentialité. Ces propriétés soulignent la complexité et la diversité des Npr dans leur fonctionnement linguistique³.

4. Nom propre et nom commun

Le Nc est, par définition, un nom dont la fonction morpho-sémantique et référentielle consiste à « regrouper des objets, des individus et des phénomènes ayant des propriétés en commun » (Jonasson, 1994 : 16). Ainsi, le Nc est une structure linguistique qui véhicule « un sens lexical codifié, lié à un savoir général ou à un concept applicable à un nombre indéfini de particuliers » (Jonasson, 1994 : 18). C'est à partir de ces deux définitions que nous analyserons les frontières entre Npr et Nc.

Nous commençons par les propos de Coseriu (1975 : 234), qui s'interroge sur la nature et la fonction du Npr et du Nc. Il explique que les

² Vaxelaire [2006] donne l'exemple de la traduisibilité des noms des parties politiques.

³ Pour expliciter ce critère du manque du sens dénotatif, Vendryes [1952 : 67] donne l'exemple des Npr suivants : *Alexandre, César ou Napoléon*. En fait, « le contenu de ces noms a pour limite la personnalité qu'ils désignent. Pour ceux qui n'en ont jamais entendu parler, ils sont littéralement vides de sens ». Dans le même sens, selon Jespersen [1961 : 544], « le Np n'a de sens qu'en lien avec un référent, ce qui implique une familiarité avec ce dernier ».

frontières entre ces deux catégories sont instables, flexibles et en mouvement constant. En effet, un Npr peut changer de catégorie linguistique et devenir, par exemple, une structure lexicale générale sous l'effet de l'usage, du contexte et de la syntaxe (Jonasson, 1994 : 12). Dans le même sens, Borer (2005) souligne qu'il n'existe pas de marques lexicales définitives propres aux Npr indépendamment du contexte. C'est donc ce dernier qui permet de classer certaines structures lexicales comme appartenant à la catégorie des Npr ou à d'autres catégories, telles que les Nc.

Malgré la complexité et la difficulté d'identifier clairement les frontières entre Npr et Nc, certains linguistes ont proposé des éléments d'analyse pour les différencier. Étant donné que notre étude porte sur le Npr en français, nous nous appuyons sur les travaux du linguiste français Georges Kleiber (1981, 1995, 2016), qui a approfondi l'analyse du Npr et du Nc dans cette langue.

Kleiber (2016 : 32) distingue le Npr du Nc en mettant en avant la spécificité du Npr, qui « désigne le particulier directement et durablement, alors que le nom commun désigne le particulier indirectement, par l'intermédiaire d'un sens lexical ». Cette idée est partagée par Vaxelaire (2016 : 74), qui considère que le Npr véhicule une définition a priori, tandis que le Nc repose sur une définition a posteriori. En effet, « contrairement aux Nc, qui dénomment des catégories pour ensuite référer à leurs occurrences, les Npr dénomment des particuliers ou individus pour ensuite y référer » (Kleiber, 2016 : 30). Ainsi, le Npr nécessite un apprentissage systématique, ce qui n'est pas le cas du Nc (Kleiber, 2016 : 34). D'un point de vue sémantique, Kleiber identifie la dénomination comme un critère clé de distinction. Selon lui, si le Npr véhicule un sens dénominatif, le Nc possède un sens descriptif. Autrement dit, « la référence s'établit décisivement sur le mode dénominatif : c'est le fait de porter le nom qui s'avère déterminant. Dans le second cas, elle repose sur le mode descriptif : c'est le fait de répondre aux traits ou conditions qui fondent la catégorie qui est en l'occurrence décisif » (Kleiber, 2016 : 32).

L'analyse des frontières entre Npr et Nc reste une question délicate, car ces deux catégories peuvent changer de statut de manière constante, en

fonction du contexte et de l'usage. Par exemple, un Nc peut devenir un Npr s'il désigne la catégorie d'appartenance elle-même (Kleiber, 2016 : 33). De même, un Npr peut se transformer en Nc lorsqu'il est utilisé pour désigner une catégorie plutôt qu'un membre unique de cette catégorie. C'est pourquoi Kleiber (2016 : 41) insiste sur le fait que « *les Npr ne s'appliquent pas à des particuliers en tant que particuliers, mais à des particuliers en tant que membres d'une catégorie ou classe supérieure* ».

5. Traitement lexicographique des noms propres et des noms communs

Pour aborder la question du traitement lexicographique⁴ des Npr et des Nc dans les dictionnaires de langue, il est essentiel de commencer par examiner la relation entre la structure morphologique de ces catégories linguistiques et leurs définitions respectives. Le signe linguistique, en tant que structure lexicale, représente une relation de nature variée, dont l'interprétation dépend de la perspective adoptée pour l'analyser.

- a) Perspective linguistique : Ferdinand de Saussure (2005) évoque une relation arbitraire entre le signifié et le signifiant.
- b) Perspective énonciative : Émile Benveniste (1971, 1974) qualifie cette relation de nécessaire à la production et à la compréhension de l'énoncé dans une situation d'énonciation donnée.
- c) Perspective lexicographique : Les signes linguistiques, une fois intégrés dans les dictionnaires, entretiennent une relation motivée avec leurs définitions (Mabrak, 2020). Cette motivation s'explique par le fait que la définition lexicographique est élaborée à partir d'un corpus précis, attestant l'usage réel des entrées (Mabrak, 2021 : 344-346).

Au-delà de ces trois perspectives, Kleiber (1981, 2016) propose une nouvelle approche lexicologique pour envisager les Npr. Il qualifie la relation entre le Npr et sa définition comme une 'relation de dénomination',

⁴ En nous basant sur les références bibliographiques utilisées dans cette contribution, nous avons constaté que les recherches portant sur le Npr et sur le Nc en adoptant une perspective lexicographique sont très limitées par rapport à celles qui adoptent une perspective purement linguistique.

ou lien dénominatif. Jonasson (1994 : 19) partage cette notion, la décrivant comme une ‘convention sociale’ résultant d’une dénomination préalable, construite sur la base d’un lien associatif plutôt que référentiel.

Revenons maintenant au traitement lexicographique des Npr et des Nc dans les dictionnaires de langue. Ces deux catégories font l’objet de divergences dans leur traitement selon les différents types de dictionnaires français. Par exemple, *le Grand Robert* traite la lexie ‘0000’ tantôt comme un Npr, tantôt comme un Nc, tandis que le Larousse la considère comme un substantif.

Ces divergences ne se limitent pas à la macrostructure⁵ des dictionnaires, c’est-à-dire à la manière dont les entrées sont présentées et organisées. Elles sont également observables au niveau de la définition lexicographique⁶ elle-même. Par ailleurs, les dictionnaires français n’adoptent pas un traitement uniforme pour définir les Npr et les Nc. Par exemple, selon Jonasson (1994 : 21), *le Petit Larousse* illustré « adopte une distinction typographique : il réserve la majuscule pour les noms propres des personnes réelles, des divinités, des réalités géographiques et astronomiques. Pour les noms propres des personnages fictifs, les organisations sociales ou politiques, les produits industriels, ils sont transcrits avec une minuscule ».

Après avoir présenté, dans les sections précédentes, le cadre théorique relatif au statut linguistique des Npr et des Nc, nous nous intéresserons, dans ce qui suit, à l’analyse de leur traitement lexicographique dans un type particulier de dictionnaires de langue française : le *Dictionnaire Historique de la langue française* (RH).

⁵ Nous utilisons le terme ‘macrostructure’ pour faire référence à la constitution et la mise en ordre des entrées des dictionnaires (Cf. Mabrak, 2018 :8).

⁶ Étant donné que notre travail ne s’inscrit pas dans une perspective de comparaison de la définition des Npr par les dictionnaires, nous nous contenons de donner l’exemple de la divergence que nous avons constatée dans la définition de l’entrée constituée à partir du Nc ‘FELLAGA’ ou ‘FELLGHA’. Si cette entrée est définie par le RH comme Nc désignant « *des bandits de grand chemin* », ce même Nc fait référence au Maghreb (Tunis, Algérie et Maroc) aux patriotes (tunisiers, algériens ou marocains) qui combattaient pour l’indépendance de leurs pays respectifs. Certes cette démonstration n’apporte pas du nouveau en elle-même, mais néanmoins elle permet de mettre en lumière la sensibilité de la question du traitement lexicographique des Npr et des Nc dans un type particulier des dictionnaires de langue française, à savoir le RH. Cela s’inscrit dans la dimension historique, sociale, culturelle de l’autorité exercée par les dictionnaires de langue de façon générale et les dictionnaires historiques en particulier sur les sociétés.

6. Les noms propres et les noms communs empruntés à l'arabe dans le *Robert Historique*

Dans cette section, nous analyserons le traitement lexicographique que le RH réserve à une catégorie spécifique de Npr et de Nc français, à savoir ceux empruntés à l'arabe. Notre objectif est d'étudier et de comparer le statut linguistique ainsi que la référentialité de ces Npr et Nc par rapport à leur statut et à leur référentialité d'origine en arabe. Cette analyse s'appuie sur trois hypothèses principales, qui constituent le point de départ de notre étude.

Nous postulons que, après avoir été attesté en langue française, les Npr et les Nc empruntés à l'arabe :

- a) Conservent à la fois leur statut linguistique (en tant que Npr ou Nc) et leur aspect référentiel, correspondant à leur usage initial en arabe ;
- b) Évoluent dans le temps et dans l'espace, notamment à travers des variations graphiques et/ou phonétiques, tout en s'adaptant au système graphique et phonétique de la langue française ;
- c) Deviennent des bases de dérivation, formant ainsi des familles lexicales en français.

Ces hypothèses nous permettront d'explorer les mécanismes d'intégration et de transformation des emprunts arabes dans le lexique français, tout en mettant en lumière le rôle du RH dans la documentation de ces phénomènes linguistiques.

6.1. Corpus de l'étude

Pour mener cette étude, nous avons constitué un corpus de 32 lexies (8 Npr et 24 Nc empruntées à l'arabe, en nous appuyant sur leur définition lexicographique dans le RH. Nous tenons à préciser que le nombre de lexies retenues dans ce corpus n'est pas un facteur déterminant pour aborder la problématique de cette étude. En effet, nous avons estimé que les lexies choisies, bien que sélectionnées de manière aléatoire, sont suffisamment représentatives pour explorer les questions soulevées et tester les hypothèses de notre recherche.

01	AÏD	07	FATMA	13	IMAM	19	MUSULMAN
02	ALAOUIITE	08	FATWA	14	KHARIDJITE	20	SOUFI
03	CALIFE	09	FELLAGA	15	MAHDI	21	WAHABITE
04	CHIITE	10	FELLAH	16	MALÉKITE	22	ZERIBA
05	CHÉRIF	11	FQIH	17	MOLLAH		
06	ÉMIR	12	HIJAB	18	MOUDJAHID		

Tableau 1 : corpus des noms propres

01	AÏD EL-KÉBIR	03	AÏD EL-SEGHIR	05	ISLAM	07	CHAFIISME	09	FATIHA
02	AÏD EL-FITR	04	CHARIA	06	CORAN	08	SUNNA	10	OMRA

Tableau 2 : corpus des noms communs

6.2. Noms propres et noms communs français empruntés à l'arabe : ont-ils d'autres équivalents en langue française ?

L'analyse des définitions lexicographiques des lexies de notre corpus dans le RH a révélé que 17 lexies sur 32 possèdent un équivalent en français, comme l'illustre le Tableau 3.

	Npr/Nc	Attestée	Équivalent	Attestée		Npr/Nc	Attestée	Équivalent	Attestée
01	AÏD	/	Fête	1050	10	FELLAGA	1915	Bandit	1620
02	CALIFE	1360	Successeur	1380	11	FELLAH	1735	Laboureur	1155
03	CHARIA	1855	Loi	980	12	FQIH	/	Marabout	1560
04	CHÉRIF	1552	Noble	1050	13	HIDJAB	XX ^e	Voile	1130
05	ÉMIR	1575	Prince	1120	14	IMAM	1559	Ministre	1120
06	FATWA	1989	Consultation	1355	15	ISLAM	1697	Soumission	1549
07	MAHDI	1842	Bien dirigé	1382	16	SUNNA	1538	Règle	1265
08	MOLLAH	1605	Seigneur	1080	17	SOUFI	1751	Mystique	1380
09	MOUDJAHID	1903	Combattant	1080					

Ce constat nous a amené à nous interroger sur les raisons pour lesquelles certaines lexies possèdent des équivalents en français, tandis que d'autres n'en ont pas. Pour approfondir cette question, il nous a paru pertinent d'examiner s'il existe une corrélation entre la date de première attestation de ces lexies et celle de leurs équivalents, en nous appuyant toujours sur les données du RH.

En comparant les dates de première attestation des Npr et Nc empruntés à l'arabe avec celles de leurs équivalents (voir Tableau 3), nous avons observé que 14 lexies sont attestées en français après la première apparition de leurs équivalents. Cette observation nous permet d'écarter l'hypothèse selon laquelle la création de Npr et de Nc français à partir de

structures lexicales arabes s'expliquerait par l'absence d'équivalents préexistants en français.

Face à ce constat, nous avons formulé une nouvelle hypothèse : les Npr et Nc français empruntés à l'arabe véhiculaient, au moment de leur intégration, une signification (ou une valeur référentielle) spécifique qui ne pouvait pas être entièrement exprimée par les équivalents déjà présents en français. Cette hypothèse sera examinée en détail dans la section 4.7 (Les Npr et les Nc français sont-ils en concordance référentielle avec leur origine arabe ?).

6.3. Noms propres et noms communs français : appartiennent-ils aux mêmes catégories que leur origine en arabe ?

Tout d'abord, il est important de noter que le RH n'indique pas explicitement la catégorie linguistique des lexies de notre corpus à travers un système d'étiquetage⁷. C'est uniquement en analysant leur définition lexicographique que nous avons pu identifier les Npr et les Nc par rapport aux autres catégories linguistiques du lexique français. Le même constat s'applique au Dictionnaire Historique de la Langue Arabe (DHLA), qui ne recourt pas non plus à un système d'étiquetage explicite pour distinguer les Npr et les Nc. Cette absence contraste avec les dictionnaires de langue générale français, comme *le Petit Robert*, qui utilisent un système d'étiquetage clair pour identifier les catégories linguistiques, y compris les Npr et les Nc.

Par ailleurs, parmi les 32 lexies de notre corpus, seules deux lexies ne partagent pas la même catégorie linguistique que leur origine en arabe. Il s'agit de 'FATMA' et 'MAHDI', toutes deux traitées comme des Nc en français, alors qu'elles sont considérées comme des Npr dans le DHLA⁸.

Selon le RH, la lexie 'FATMA' (attestée en français en 1900) est un Npr correspondant au prénom de la fille du prophète Mohamed, un prénom très répandu parmi les femmes musulmanes. Cependant, après son intégration en français, elle est devenue un Nc pour désigner les femmes employées comme domestiques, notamment dans la région

⁷ Il s'agit d'un système métalangagier. En général, les dictionnaires adoptent un système d'étiquetage spécifique permettant de renseigner le lecteur sur l'entrée.

⁸ <https://www.dohadictionary.org/>

du Maghreb pendant la période coloniale. De même, la lexie 'CORAN'⁹, qui est un Npr dans le DHLA, est traitée comme un Nc dans le RH pour désigner tout livre de chevet.

Quant à la lexie 'MAHDI', elle est attestée pour la première fois en français en 1842. Contrairement à 'FATMA', qui est restée inflexible, 'MAHDI' est devenue une base de dérivation, formant une famille lexicale comprenant les mots 'MAHDISTE' et 'MAHDISME'. Nous analyserons plus en détail la question des formes lexicales dérivées à partir des Npr et Nc empruntés à l'arabe dans la section 4.5 (*Les Npr et les Nc français empruntés à l'arabe deviennent-ils des bases de dérivation ?*).

6.4. Noms propres et noms communs français empruntés à l'arabe ont-ils des variations orthographiques ?

Dans cette section, nous analyserons si les Npr et les Nc empruntés à l'arabe ont subi des variations orthographiques ou s'ils ont conservé la même orthographe depuis leur première attestation dans le lexique français. Pour commencer, il convient de préciser que les lexies de notre corpus présentant des variations orthographiques appartiennent presque toutes à la catégorie des Nc, à l'exception d'une seule lexie¹⁰. Cette tendance peut s'expliquer, selon nous, par le fait que les Npr, en raison de la nature de leur structure lexicale et de leur aspect référentiel, résistent davantage aux changements morphologiques et à l'évolution sémantique. L'analyse des définitions des lexies de notre corpus révèle que 20 Nc ont développé des variations orthographiques. Ce constat met en lumière la complexité de l'intégration et de l'évolution des Nc empruntés à l'arabe dans le lexique français.

Prenons l'exemple de la lexie 'MUSULMAN', qui présente plusieurs variations orthographiques : 'MONTSSOLIMAN', 'MUSSULMAN' et 'MUSULMAN'. L'existence de ces variantes montre que l'intégration de ce Nc dans le lexique français soulève des questions d'ordre graphique et phonétique. En effet, en adoptant un système de transcription ou de translittération, les Npr et Nc empruntés à l'arabe sont susceptibles de donner lieu à plusieurs formes orthographiques.

⁹ Le Npr du livre saint en Islam.

¹⁰ Il s'agit du Npr 'CHARIA' qui a une autre variation orthographique 'SHARIA'.

En comparant ces lexies avec celles qui possèdent des équivalents en français, nous avons observé que les lexies présentant des variations orthographiques sont souvent les mêmes que celles ayant des équivalents en français. Par exemple, les lexies 'CALIFE', 'CHARIA' et 'SOUFI' présentent plusieurs variantes orthographiques tout en ayant des équivalents en français : respectivement 'Prince', 'Loi' et 'Mystique' (voir tableau 1).

À la suite de ces analyses, nous nous intéresserons, dans la section suivante, à l'évolution des Npr et Nc empruntés à l'arabe dans le lexique français. Notre objectif sera d'examiner si ces Npr et Nc sont restés invariables ou s'ils sont devenus des bases de dérivation.

6.5. Noms propres et noms communs français empruntés à l'arabe deviennent-ils des bases de dérivation ?

Deux observations principales retiennent notre attention. Premièrement, toutes les lexies de notre corpus traitées par le RH comme des Nc sont devenues des bases de dérivation, formant ainsi de nouvelles familles lexicales. Le fait qu'une lexie empruntée à l'arabe soit utilisée comme Nc constitue un élément clé pour qu'elle puisse servir de base à la création de formes dérivées. Par exemple, la lexie 'ISLAM', traitée comme Nc, a donné naissance aux formes lexicales suivantes : 'ISLAMISME', 'ISLAMISTE', 'ISLAMIQUE', 'ISLAMISER', 'ISLAMISATION', 'ISLAMISÉ' et 'ISLAMITÉ'.

Deuxièmement, les lexies qui sont devenues des bases de dérivation sont les mêmes qui présentent des variations orthographiques. Sur la base de ce constat, nous pouvons confirmer l'existence d'une corrélation entre deux phénomènes : d'une part, la capacité d'un Nc français emprunté à l'arabe à développer des variations orthographiques, et d'autre part, sa transformation en base de dérivation pour former une nouvelle famille lexicale. Autrement dit, les Nc empruntés à l'arabe qui présentent des variations orthographiques sont également ceux qui deviennent des bases de dérivation, enrichissant ainsi le lexique français.

6.6. Noms propres et noms communs français : sont-ils en concordance référentielle avec leur origine arabe

Pour analyser la question de la référentialité des Nc et des Npr français empruntés à l'arabe, nous avons analysé un corpus textuel constitué à partir

des définitions lexicographiques extraites du RH et du DHLA. Après analyse, il ressort que les lexies de notre corpus peuvent être classées en trois catégories en fonction de leur concordance référentielle avec leurs origines en arabe :

1. 27 lexies présentant une concordance référentielle totale.
2. 4 lexies présentant une concordance référentielle partielle.
3. Une seule lexie dont la concordance référentielle est nulle.

Par exemple, les lexies 'FATWA', 'ALAOUIITE', 'FATHA', 'ZERIBA' et 'OMRA' ont conservé la même référentialité que leurs origines en arabe. Ce constat s'applique aussi bien aux Npr qu'aux Nc.

En revanche, les lexies 'CHARIA', 'CHERIF', 'CORAN' et 'FATWA' développent une valeur référentielle partielle par rapport à leurs origines en arabe.

Quant au Nc 'FELLAGA', synonyme de 'BANDIT' selon le RH, il n'a aucun rapport référentiel avec son origine arabe, où il désigne 'une personne qui combat pour la libération de son pays'.

Ces données nous permettent de formuler un constat : la concordance référentielle ne dépend pas du fait qu'une lexie soit traitée comme un Npr ou un Nc. Ainsi, les Npr et Nc français ont tendance à conserver la valeur référentielle de leurs origines en arabe.

Il convient de préciser que les lexies de notre corpus relèvent principalement du domaine religieux, en l'occurrence de l'Islam. Cela nous amène à supposer que le RH recense essentiellement les Npr et Nc français empruntés à l'arabe qui appartiennent à la terminologie de l'Islam. Cette spécificité explique en grande partie la concordance référentielle totale observée pour la majorité des Npr et Nc français avec leurs origines en arabe¹¹.

Conclusion

Le statut linguistique et l'aspect référentiel des noms propres (Npr) et des noms communs (Nc) soulèvent de nombreuses questions

¹¹ Pour la présentation du traitement lexicographique du lexique français attesté la première fois en Algérie, voir Mabrak (2022).

d'ordre sémantique et morphologique en langue française. Cet article se concentre sur un type particulier de Npr et de Nc, à savoir ceux empruntés à l'arabe. Pour ce faire, un corpus de Npr et de Nc français d'origine arabe a été constitué. En adoptant une méthode analytique et comparative, l'étude a permis de mettre en lumière cinq éléments essentiels relatifs au traitement lexicographique de ces Npr et Nc par le *Dictionnaire Historique de la langue française* (RH) :

1. Les Npr et les Nc empruntés à l'arabe ont des équivalents en français.
2. Les Npr et les Nc français empruntés à l'arabe appartiennent à la même catégorie linguistique que celle de leur origine en arabe.
3. Après leur première attestation en français, les Npr et les Nc empruntés à l'arabe présentent des variations orthographiques.
4. Les Npr et les Nc français ont une concordance référentielle, totale ou partielle, avec leurs origines en arabe.
5. Les Npr et les Nc français empruntés à l'arabe sont devenus des bases de dérivation, formant ainsi de nouvelles familles lexicales en français.

Enfin, il est important de souligner que les Npr et les Nc français empruntés à l'arabe relèvent principalement du lexique religieux, en particulier de l'Islam. Ce constat nous amène à nous interroger sur les raisons de cette spécificité. Ainsi, il serait pertinent de comparer le statut linguistique et l'aspect référentiel des Npr et Nc français empruntés à l'arabe avec ceux empruntés à d'autres langues, afin d'approfondir notre compréhension des mécanismes d'intégration et d'évolution des emprunts lexicaux en français.

Bibliographie

- Arrar, S. 2021. « Lecture littéraire par dévoilement progressif : modalités et atouts didactiques ». *Développement des ressources humaines (Université Sétif 2)*, n° 16 (2), p. 820-833.
- Benvéniste, É. 1971. *Problème de linguistique générale*. T. 1, Paris : Gallimard.
- Benvéniste, É. 1974. *Problème de linguistique générale*. T. 2, Paris : Gallimard.
- Borer, H. 2005. Structuring Sense. In: *Name Only*, Vol. 1, Oxford: Oxford University Press.

- Cormier, A. 2014. « Que deviennent les noms propres ? ». *Cahiers de lexicologie*, Vol. 105, N° 2, p. 141-160.
- Coseriu, E. 1975. *Sprachtheorie und allgemeine Sprachwissenschaft*. Munich.
- Dauzat, A. 1950. *Les Noms de personnes : origine et évolution*. Paris : Delagrave.
- Droste, Flip G. 1975. « On Proper Names ». *Leuvense Bijdragen*, Vol. 64, p. 1-14.
- Ducrot, O., Todorov, T. 1972. *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Éditions du Seuil.
- Frontier, A. 1997. *La Sémantique*. Paris : Belin.
- Gardiner, Sir A. 1954. *The Theory of Proper Names – A Controversial Essay*. Londres: Oxford University Press.
- Jespersen, O. 1961. « A Modern English Grammar ». Londres/Copenhague: George Allen & Unwin ltd. / Ejnar Munksgaard.
- Jonasson, K. 1994. *Le Nom propre. Constructions et interprétations*. Louvain-la-Neuve : Duculot.
- Kleiber, G. 1981. *Problèmes de référence : descriptions définies et noms propres*. Paris : Klincksieck.
- Kleiber, G. 1995. Sur la définition des noms propres : une dizaine d'années après. In : M. Noailly (éd.), *Nom propre et nomination*, Paris : Klincksieck, p. 11-36.
- Kleiber, G. 2016. « Dénomination et catégorisation ». *Langue française*, Vol. 2, N° 190, p. 29-44.
- Kripke, S. 1980. *La Logique des noms propres*. Paris : Minuit.
- Mabrak, S. 2018. *La macrostructure et la microstructure des dictionnaires historiques : étude analytique et comparative de la macrostructure et de la microstructure des dictionnaires historiques français, anglais et arabe*. Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2. <https://theses.fr/2018LYSE2089>
- Mabrak, S. 2020. Critères de constitution des entrées à partir d'un corpus historique : Le cas des dictionnaires historiques anglais, arabe et français. In : Mangeot, Mathieu ; Tutin, Agnès (éd.), *Lexique (s) et genre (s) textuel (s :) approches sur corpus*, Paris : Éditions des archives contemporaines, p. 175-192.
- Mabrak, S. 2021. « Quand des signes linguistiques deviennent des entrées des dictionnaires : le cas du *dictionnaire historique de la langue française* ». *Revue Traduction et Langues*, Vol. 20, N°1, p. 337- 352.
- Mabrak, S. 2022. « Pour une présentation du traitement lexicographique du français algérien dans le Dictionnaire Historique de la langue française ». *Aleph. Langues, médias et sociétés*, Vol. 9, N°1, p. 293-314.
- Manczak, W. 1968. « Le nom propre et le nom commun ». *Revue internationale d'onomastique*, Vol. 20, N° 3, p. 205-218.
- Mill, John S. 1988. *Système de logique déductive et inductive*, T1. Bruxelles : Mardaga.
- Pamp, B. 1985. « Ten Theses on Proper Names ». *Names*, vol. 33, p. 111-118.
- Rey, A. 1979. *La terminologie : noms et notions*. « Que sais-je ? ». Paris : P.U.F.
- Rey, A. (Dir.) 2010. *Dictionnaire historique de la langue française : contenant les mots français en usage et quelques autres délaissés, avec leur origine....* Paris : Le Robert.
- Schapira, C. 2010. Antonomase in absentia du nom propre ou le clonage référentiel. S. N. Osu et al. (Éd.), *Construction d'identité et processus d'identification*, Berne : Peter Lang, p. 379-396.

Searle, J. 1971. The problem of proper names. In: Steinberg: D. & Jakobovits, L., (éd.), p. 135-141.

Saussure de, F. 2005 [1916]. *Cours de linguistique générale*. Genève : Arbre d'Or.

Van Langendonck, W. 1973. « Zur semantischen Syntax der Eigennamen ». *Namenkundliche Informationen*, N° 23, p. 14-24.

Vaxelaire, J-L. 2006. « Pistes pour une nouvelle approche de la traduction automatique des noms propres ». *Meta*, Vol. 51, N° 4, p. 719-738.

Vaxelaire, J-L. 2016. « De la définition linguistique du nom propre ». *Langue française*, vol. 2, N° 190, p. 65-78.

Vendryes, J. 1952. Les tâches de l'onomastique. In : *Choix d'études linguistiques et celtiques*. Paris : Klincksieck, p. 64-79.

Ziff, P. 1977. « About proper Names ». *Mind*, vol. 86, p. 319-332.



© *Synergies Algérie*, n° 32, Année 2024.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42690100x>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-algerie>





Traduction automatique des expressions figées de l'arabe en français : étude comparée

Ali Sassane

Université 20 août 1955, Skikda, Algérie
EA 3224 CRIT Centre de recherche Lucien Tesnière
Université de Bourgogne Franche-Comté, France
a.sassane@univ-skikda.dz
<https://orcid.org/0009-0001-3701-7768>

Reçu le 06-05-2024 / Évalué le 20-06-2024 / Accepté le 10-09-2024

Résumé

L'étude du phénomène du figement dans les langues naturelles connaît un intérêt particulier ces dix dernières années. Toutefois, les traducteurs rencontrent des difficultés pour traduire les expressions figées d'une langue à l'autre. Sachant que le recours à l'outil informatique pour traduire les expressions figées est une innovation technique qui pourrait paraître une expérience heuristique. Dans ce papier, nous avons sélectionné un corpus de trente expressions figées en langue arabe qui ont un rapport avec le corps humain, ensuite nous les avons passées dans deux logiciels différents : *Google Translate* (GT) & *Microsoft Traduction* (MT), en vue de comparer leurs performances de traduction. Enfin, un traducteur expert a évalué l'annotation des résultats qui nous ont permis de poser les questions suivantes : La performance des deux logiciels est-elle semblable ? À quel niveau le traducteur expert pourrait-il intervenir ?

Mots-clés : expressions figées, traduction et linguistique, sens connotatif, protocole expérimental

الترجمة الآلية للتعبير الثابتة من العربية إلى الفرنسية : دراسة

مقارنة

ملخص

حظيت دراسة ظاهرة الثبات في اللغات الطبيعية باهتمام خاص خلال السنوات العشر الأخيرة. ومع ذلك، يواجه المترجمون صعوبات في ترجمة التعبير الثابتة من لغة إلى أخرى. مع العلم أن اللجوء إلى الحاسوب لترجمة التعبير الثابتة هو ابتكار تقني قد يبدو وكأنه تجربة استدلالية. في هذا الورقة البحثية، وقع اختيارنا على مدونة من ثلاثين تعبيراً ثابتاً باللغة العربية لها علاقة بجسم الإنسان، ثم قمنا بإدراجها في برنامجين مختلفين؛ وهما ترجمة غوغل (GT) وترجمة ميكروسوفت (MT)، وذلك بهدف مقارنة أداء الترجمة الخاص بهما. وأخيراً، قام مترجم خبير بتقييم شرح النتائج مما سمح لنا بطرح الأسئلة التالية : أ.1. هل أداء البرنامجين متشابه؟ ب.2. على أي مستوى يمكن للمترجم الخبير التدخل؟

الكلمات المفتاحية : التعبير الثابتة، الترجمة واللسانيات، المعنى الدلالي، البروتوكول التجريبي.

Automatic translation of frozen expressions from Arabic into French: a comparative study

Abstract

The study of the phenomenon of freezing in natural languages has gained particular interest over the last ten years. Sometimes, translators face difficulties in translating fixed expressions from one language to another. Knowing that the use of the computer tool to translate frozen expressions is a technical innovation which could seem like a heuristic experiment. In this paper, we selected a corpus of thirty frozen expressions in Arabic that have a relationship with the human body, then we ran them through two different software : Google Translate (GT) & Microsoft Translate (MT), in order to compare their translation performances. Finally, an expert translator evaluated the annotation of the results which allowed us to ask the following questions : 1. Is the performance of the two software similar ? 2. At what level could the expert translator intervene ?

Keywords: frozen expressions, translation and linguistics, connotative meaning, experimental protocol

Introduction

La traduction automatique des langues (TAL) a connu un essor fulgurant grâce à la programmation des réseaux de neurones artificiels, ainsi qu'au succès des logiciels de TA - gratuitement disponibles sur Internet - qui ont été à l'origine de deux sentiments opposés. D'une part, les technophobes (Eco, 1964), convaincus de l'immense distance entre la performance humaine et celle de l'ordinateur, et d'autre part, les technophiles qui rêvent d'une machine capable d'imiter les capacités humaines. Le cheminement de l'histoire de la traduction automatique a oscillé entre ces deux positions, à la fois, marquée par l'introduction de nouvelles technologies, surtout les corpus numériques et les techniques d'apprentissage de l'intelligence artificielle.

Chronologiquement, les premiers systèmes de traduction (TA) sont nés vers 1950. Ce modèle de traduction a été utilisé en tant que moyen de décryptage d'un code (Weaver, 1949). Cet outil traduit mot à mot grâce à un compilateur (Parser) qui permet l'identification des relations entre les mots de la langue source et ceux de la langue cible.

Pour ce faire, un dictionnaire monolingue, doté des informations morphosyntaxiques de la langue source, ainsi que d'un dictionnaire bilingue

permettait au système de trouver l'équivalent dans la langue cible. Or la traduction mot à mot est une tâche difficile pour la traduction des expressions figurées ou figées.

L'intérêt pour la grammaire a favorisé le développement de systèmes informatiques de deuxième génération à base de règles (*rule-based*). Ces systèmes s'appuient sur une conception théorique de la traduction qui consiste à analyser la représentation du signifié dans la langue source, ce qui permet de créer une représentation équivalente dans la langue cible, sachant que sur le plan technologique, ces règles sont créées à partir d'une série de règles morphologiques, syntaxiques et sémantiques. Nonobstant, la capacité de ce système à traduire correctement les structures syntaxiques non parallèles entre deux langues reste insuffisante pour les raisons suivantes :

1. Impossibilité d'insérer dans une liste toutes les règles grammaticales d'une langue ;
2. L'interprétation correcte des ambiguïtés, tels que les termes homographes et polysémiques ne se ferait qu'à condition de prendre en considération le cotexte et le contexte.

À cet effet, durant les années 1980, apparurent les corpus de grande taille en format numérique qui a permis de créer des systèmes basés sur les corpus (*corpus-based*). Ce modèle dépend d'une grande quantité d'exemples corrects et alignés, qui sont identifiables grâce à des calculs statistiques. Ceci consiste à résoudre le problème du contexte. Néanmoins, cette tentative présente une limite : se basant sur des statistiques tirées d'exemples du corpus, le système n'est pas en mesure de traduire des expressions linguistiques inhabituelles ou poétiques.

Avec l'avènement de l'intelligence artificielle au début des années 2000, le système de TA est en mesure d'apprendre et d'améliorer ses performances grâce à des algorithmes entraînés sur des quantités énormes de données non structurées. C'est dans cet ordre chronologique que les réseaux de neurones artificiels apparaissent en 2014 : cette architecture entend imiter les réseaux biologiques des neurones du cerveau humain grâce à une organisation par niveaux qui interagissent entre eux à travers

des nœuds contenant des centres de connaissance. L'élaboration des données grâce aux réseaux de neurones artificiels permet de créer des modèles de connaissance qui s'améliorent sans cesse. Cette technologie est conçue sur des systèmes définis à base de connaissance (*knowledge-based*), qui s'emploie pour la traduction automatique neuronale (Neural Machine Translation – NMT).

C'est dans cet élan technologique que le moteur de recherche *Google* a lancé en 2016 son traducteur automatique neuronal et qu'en 2018, *Microsoft*, *Systran* et *Linguee* en ont fait de même.

Rappelons que la gratuité des outils de TA a changé l'interface des logiciels suggérant par exemple à l'utilisateur une traduction correcte ou lui permettant d'évaluer la traduction du moteur. Cette pratique ne provient pas d'une attitude philanthropique envers la connaissance, mais elle soutient le bénéfice de la compétence linguistique des utilisateurs qui, au fur et à mesure, deviennent des experts linguistiques bénévoles.

Encouragé par la réussite des nouveaux moteurs de traduction, nous avons voulu entreprendre une étude qui consiste à traduire automatiquement trente expressions figées. L'objectif scientifique de cette démarche vise à comparer la performance de deux logiciels *Google Translate* (GT) & *Microsoft Translate* (MT), grâce à un traducteur expert (voir méthodologie). Cette étude comparative affiche l'ambition de répondre aux interrogations suivantes :

1. La performance des deux logiciels est-elle semblable ?
2. À quel niveau le traducteur expert pourrait-il intervenir ?

1. Expressions figées

Les bases fondamentales de la communication verbale que chaque locuteur doit acquérir pour s'exprimer sont les composantes essentielles de sa langue, et des mots, simples, composés ou dérivés, ainsi que des blocs de mots fixes dont le sens est imprédictible, appelées communément expressions figées. Alain Rey (1998) a mis en évidence ce constat dans la préface de son dictionnaire :

Un lexique ne se définit pas seulement par des éléments minimaux, ni par des mots simples ou complexes, mais aussi par des suites de mots convenues, fixées, dont le sens n'est guère prévisible.

Donc, que signifie une expression figée ? En général, une expression figée est une suite lexicale formée de façon particulière de plusieurs mots et qui s'écarte de la norme grammaticale ou lexicale habituelle telle que *prendre le taureau par les cornes* [= retrousser ses manches] ; [raqqat 3ida : mo Zaydine - زيد عظام رقت / les os de Zaïd sont affaiblis, [= Zaïd a vieilli].

En pratique, nul ne peut se passer de ces éléments nécessaires de la langue. Cependant, l'oubli de ces éléments perturbe tout apprentissage et toute description des langues naturelles. En effet, personne ne peut prétendre comprendre, ni parler le français ou l'arabe s'il n'est pas en mesure de coder et décoder les expressions figées liées à la culture et au génie de ces deux langues respectives.

En ce sens, les études linguistiques portant sur les expressions figées ne datent que de la fin du XIX^e siècle, à savoir, Saussure, Frei et d'autres linguistes contemporains, attirés par l'aspect irrégulier des expressions figées. Ainsi, Gross (1996 : 154) souligne que les expressions figées sont caractérisées par un figement sur le plan syntaxique ou sémantique :

[...] une séquence est figée du point de vue syntaxique quand elle refuse toutes les possibilités combinatoires ou transformationnelles qui caractérisent habituellement une suite de ce type. Elle est figée sémantiquement quand le sens est opaque ou non compositionnel, c'est-à-dire quand il ne peut pas être déduit du sens des éléments composants.

L'étude des expressions figées est un moyen efficace pour décrire le fonctionnement des langues naturelles. En ce sens, Salah Mejri (2005) a caractérisé de cette manière ces deux dernières décennies :

[...] il est incontestable qu'actuellement le figement est devenu une dimension fondamentale dans la description des langues.

Cette importance est magistralement justifiée par Gross (1988), qui considère que les unités polylexicales de la langue dépassent très largement les unités monolexicales.

En dehors des sciences du langage, les expressions figées constituent un objet d'étude pour plusieurs domaines de recherches tels que la didactique de l'interculturel, la littérature, la traductologie et notamment la traduction automatique des expressions figées en langue arabe vers le français.

2. Traduction et linguistique

Aujourd'hui, la traduction est une discipline occupant une position importante au sein de toutes les sociétés modernes. Elle se situe au centre de la communication entre les cultures, les économies et les États. Selon Taber et Nida (1971), l'activité de traduction se définit comme : « La traduction consiste à reproduire dans la langue réceptrice le message de la langue source au moyen de l'équivalent le plus proche et le plus naturel, d'abord en ce qui concerne le sens, ensuite en ce qui concerne le style ».

De ce propos, on déduit que la traduction consiste à trouver l'équivalent le plus adéquat dans la langue cible, sur les plans sémantique et stylistique. Ce qui implique que le traducteur devrait se focaliser sur le sens et sur l'effet dans la mesure du possible.

Ce travail est susceptible de rendre la forme et le contenu du texte source, tout en s'inscrivant dès lors dans la *correspondance formelle* (Nida, 1969) ou bien rendre le style et l'effet au point de créer un dynamisme équivalent dans la langue cible qui interpellera le lecteur cible et la culture réceptrice, ce que Eugène Nida appelle « *l'équivalence dynamique* » (Nida, 1969).

Par ailleurs, le traducteur bilingue devrait non seulement maîtriser les deux langues mais il doit être doté d'une compétence double, linguistique et culturelle.

Rappelons que traducteurs et linguistes ont longtemps travaillé séparément et se sont ignorés mutuellement, malgré le fait que les deux disciplines interagissaient naturellement du fait que la langue est leur champ de prédilection. C'est George Mounin qui a préconisé le rapprochement de ces deux disciplines. Qualifiant l'ignorance de la linguistique pour la traduction par « le plus grand scandale de la linguistique contemporaine », il appelle en même temps les traducteurs à faire « une

réflexion linguistique » sur la traduction. L'objectif de Mounin était de donner de la légitimité à la traduction en l'imprégnant du caractère *scientifique* que requiert l'implication de la linguistique (Mounin, 1976 : 273). Cependant, certains traducteurs pensent que le chemin de la traduction vers la linguistique semble long et ardu. Tandis que certains d'entre eux se demandent s'il est nécessaire de parcourir ce chemin et « *faire de la linguistique* ».

Dans une optique plus optimiste, certains chercheurs jugent que les théories linguistiques, en général, reposeraient sur la théorie de la traduction comme principal facteur de communication et de médiation. Ainsi, deux mouvements contradictoires sont nés.

Le traducteur est curieux de savoir au sujet de la linguistique quelle est la place de la traduction dans la linguistique. Autrement dit, les linguistes les plus connus ont-ils abordé la traduction ? Pas la moindre, selon Mounin :

Aucun des linguistes qui sont à l'origine des tendances actuelles, dit-il, n'a consacré la moindre place à l'examen de cette opération....

S'inscrivant dans la même logique que celle de Mounin, examinons F. De Saussure qui, à la fin de son *Cours de linguistique générale*, mentionne que :

La linguistique a pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même.

Mais n'oublions pas qu'il a fait une référence indirecte à la traduction dans le cadre de sa discussion sur la syntaxe :

Une langue, dit-il, exprime quelquefois la succession des termes par une idée qu'une autre rendra par un ou plusieurs termes concrets.

Par ailleurs, un autre éminent linguiste français a ouvertement parlé de traduction, ainsi, A. Martinet qui ne lui a consacré qu'une page, pour souligner :

Les dangers auxquels nous expose la nécessité, pour comprendre une autre langue, de traduire chaque énoncé dans la nôtre, c'est-à-dire de réarticuler l'expérience étrangère selon le modèle qui nous est familier.

Dans ce sens, la reconnaissance de la traduction ne se fit plus longtemps attendre grâce à J. Darbelnet qui envisage la traduction comme une discipline distincte à laquelle on devrait accorder « une inscription normale

dans le cadre de la linguistique », et propose, avec J. P. Vinay, une analyse comparative concrète des problèmes de transfert en traduction dans leur ouvrage « Stylistique comparée du Français et de l'Anglais » (1958). En outre, il considère l'écrit de Mounin (*Linguistique et Traduction*) comme l'exhortation des traducteurs à la « réflexion théorique » (linguistique), et des linguistes à se pencher sur les problèmes que la traduction pose à la linguistique. En effet, d'un point de vue traductologique, cet ouvrage ne contient que des généralités.

Quant à son ouvrage, *Problèmes théoriques de la traduction*, Ladamir lui asséna un jugement sévère qui a souligné que Mounin « a traité des problèmes théoriques de la traduction dans l'esprit de ce qui mériterait de s'appeler un "cours de linguistique générale" didactique sans jamais rien qui ressemble à la moindre référence à la pratique de la traduction ». Cependant, George Mounin a su cerner, par un inventaire riche, maintes problématiques de traduction liées aux faits linguistiques comme la connotation, la dénotation, la vision du monde, les universaux, l'interdisciplinarité et l'intraduisibilité.

Ce qu'Anne-Marie Houdebine-Gravaud a démontré à travers une vision moderniste de la contribution de Georges Mounin au questionnement des théories linguistiques de la traduction dans son étude.

De plus, Louis Hjelmslev, s'il n'ignore pas totalement la traduction, ses préoccupations sont ailleurs. Dans *Le Langage*, Hjelmslev ne dit rien qui intéresse vraiment le traducteur, et dans *Prolégomènes à une théorie linguistique*, il expose uniquement une méthodologie (empiriciste) en matière linguistique que Firth appellera « philosophie linguistique ».

Ensuite, c'est autour du Cercle de Prague, réputé pour ses travaux sur la phonologie. Ainsi, Roman Jakobson est l'un des rares linguistes à s'intéresser spécialement à la traduction qui l'a abordée sous trois angles différents : linguistique, anthropologique et de communication. Dans *Essais de Linguistique générale*, Jakobson a présenté trois livres, à savoir : *Le langage commun des linguistes et des anthropologues*, *Aspects linguistiques de la traduction* et *Linguistique et théorie de la communication*, dans lesquels il traite des problèmes de bilinguisme et de traduction.

Quant à l'école transformationnelle générative, quoique ses recherches soient étroitement liées aux besoins de la traduction, il s'agit

essentiellement de la traduction mécanique qui demeure éloignée des préoccupations du traducteur ordinaire. Donc, la traduction est exclue d'une telle grammaire.

Rappelons également que la revue de la littérature susmentionnée est certainement loin d'être exhaustive, mais elle nous permet de tirer certaines conclusions :

1. Les linguistes contemporains ne s'intéressent vraiment pas à la traduction ;
2. Le sens est au centre des préoccupations du traducteur, or, jusqu'à récemment, la linguistique contemporaine a délaissé la sémantique pour s'occuper surtout de morphologie et de taxonomie ;
3. Le traducteur s'intéresse essentiellement à la grammaire prescriptive (normative), or le linguiste contemporain s'intéresse essentiellement à la grammaire descriptive (théorique).

Ce qui implique que le traducteur paraît vouloir travailler loin de la linguistique contemporaine. Toutefois, cette conclusion n'est pas tout à fait correcte puisque l'analyse de nos résultats pourrait en décider autrement (voir résultat et analyse).

3. Sens connotatif

Étymologiquement parlant, le concept de connotation est emprunté à deux disciplines, la logique et la philosophie. Mais, c'est grâce à Bloomfield que ce terme fut introduit en linguistique. Ainsi, les grammairiens de Port-Royal lui ont donné le synonyme « *d'idées accessoires* » :

Il arrive souvent qu'un mot, outre l'idée principale qu'on regarde comme la signification propre de ce mot, excite plusieurs autres idées qu'on peut appeler accessoires, auxquelles on ne prend pas garde, quoique l'esprit en reçoive l'impression.

En somme, la connotation désigne le plus souvent aujourd'hui : tous les effets de sens indirects, seconds, périphériques, implicites, additionnels, subjectifs, [...].

Aujourd'hui, la transdisciplinarité des sciences humaines et sociales exige le partage de concepts qui jadis étaient réservés à d'autres disciplines. Ainsi parlons-nous de « connotations culturelles » en didactique des langues, en anthropologie, en ethnographie et surtout en traduction où le traducteur est un « passeur » de mots, c'est aussi un « passeur » de culture (Cordonnier). Cependant, la culture n'est pas dans les dénotations, mais dans les connotations (Martinet).

Pour ce faire, nous allons tirer du corpus la traduction de quelques expressions figées de la langue arabe en français, afin d'y voir comment est exprimé le sens connoté dans la langue d'arrivée (en français). Ainsi soient les exemples suivants :

1. [زيد غراب طار]. Traduction. **1a.** [Le corbeau de Zayd a volé]. = **1b.** Zayd a vieilli. (Zayd a perdu sa jeunesse).

Selon la traduction en français de l'exemple (1a), on comprend littéralement que [le corbeau de Zayd a volé], qui signifie [Zayd a perdu son corbeau]. Mais pour dévoiler la connotation culturelle, prenant la spécificité du lexème « corbeau » à la couleur « noire », qui s'associe avec la couleur des cheveux de « Zayd », le trait sémantique qu'ils partagent est la couleur « noir », sachant que « le corbeau de Zayd a volé ». Ceci signifie que « Zayd a perdu la couleur noire de ses cheveux ». Donc, « les cheveux de Zayd sont devenus tous blancs ». Autrement dit, « Zayd a beaucoup vieilli ». En effet, au sens anthropologico-culturel arabe, « le corbeau ne manifeste pas les signes de la vieillesse ». Ceci se dit également d'une personne qui est restée jeune malgré son âge.

En outre, le lexème corbeau est fort employé dans la culture arabe à des fins communicatives et idiomatiques telle que l'expression, عندما يشيب الغراب, littéralement : *quand le corbeau vieillira*. Or le concept de vieillesse s'apparente généralement à la perte de la couleur noire des cheveux et par analogie les plumes du corbeau ne s'appliquent pas « au sens dénotatif » à l'oiseau. Ce qui implique l'impossibilité qu'une chose arrive.

Enfin, le Français emploie dans ce cas d'autres expressions figées liées à la culture et au génie de la langue, à savoir « *quand les poules auront des dents* » ou « *renvoyer aux calendes grecques* ». Le corbeau, dans la culture

arabe, notamment la couleur noire, connoterait entre autres deuil et mauvaise augure.

2. [هند وجه زيد اخذ]. Traduction. **2*a**. [Zayd a pris le visage de Hind]. = **2b**. Zayd a défloré Hind. (gâter la virginité de, faire perdre la virginité de).

Le sens obtenu de la traduction en français de l'exemple (2a) est ambigu puisqu'on ne comprend pas comment « Zayd a pu prendre le visage de Hind ». Or, les êtres humains manifestent leurs états d'âme à travers leur visage. Ainsi, celui ou celle qui « s'est fait prendre le visage » ou « perdre la face devant [...] », signifie qu'elle/il « n'a plus de visage comme avant » parce qu'il est entaché par le déshonneur. Donc, « Hind » n'a plus de visage car, « Zayd » le lui a pris (elle est déshonorée par Zayd). En termes de dynamisme de l'équivalence, le visage ou la face est la partie du corps de l'être humain la plus expressive, c'est-à-dire le siège de l'honneur/du déshonneur. Or, dans la tradition culturelle orale arabe, les Arabes lui accordent l'expression figée ماء الوجه, littéralement *l'eau du visage*, source d'épanouissement. Perdre cette eau est synonyme de déshonneur, ce qui, selon un dynamisme d'équivalence, donnerait en français *sauver la face*, ou *le regain de l'honneur*.

3. [ابيه عين من زيد سقط]. Traduction. **3a**. [Zayd est tombé de l'œil de son père]. **3b**. = Zayd a perdu l'estime de son père. (Zayd a perdu la considération de son père).

Le sens de la traduction en français de l'exemple (3a) est transparent néanmoins ; le sens implicite nécessite une interprétation culturelle. En effet, dans la culture arabe, quand on a de l'affect ou de l'admiration pour quelqu'un, on lui dit : « vous êtes dans mes yeux », « vous êtes mes yeux » ou « *la prunelle de mes yeux* », قرّة العين, par conséquent, si la même personne commettait un impaire, on lui dirait : « vous êtes tombé de mon œil », ce qui signifie qu'on a plus d'estime pour cette personne comme avant, dont l'équivalent dynamique en français serait « *tomber en disgrâce* ».

4. [الثوب بيضاء هند]. Traduction. **4a**. [La robe de Hind est blanche]. **4b**. = ; (Hind est pure).

D'emblée, la lecture de la traduction de l'exemple (4a) est sujette au sens polysémique. D'abord, « la robe de Hind est blanche », signifie littéralement qu'elle est propre. Or, étant donné le contexte de l'étude, une analyse

sémiotique de la couleur « blanche » s'impose. En effet, la « blancheur » connote d'une part, la pureté de l'âme, l'intégrité et l'honnêteté, d'autre part, la pureté du corps ou la « chasteté ». Enfin, ceci signifie qu'elle est en deuil (la religion musulmane).

À travers ces exemples non exhaustifs se confirme la nécessité de l'intervention du linguiste « expert » pour décoder le sens des expressions figées, ainsi que, l'explication des connotations culturelles, face auxquelles la machine traductrice demeure inopérante.

4. Méthodologie

D'abord, nous avons constitué une base de données de trente expressions figées en langue arabe décrivant le corps humain. Ensuite, nous avons sélectionné deux logiciels de traduction automatique (GT) & (MT), à base d'intelligence artificielle (*Deep Learning*). Puis, nous avons traduit l'une après l'autre toutes les expressions figées en français. Après, nous avons procédé à la collecte des résultats de chaque logiciel. Enfin, nous avons présenté les résultats à un traducteur expert pour vérifier l'exactitude et les annoter manuellement, à travers une échelle de pourcentage allant de (0 % à 100 %).

5. Résultats et analyse

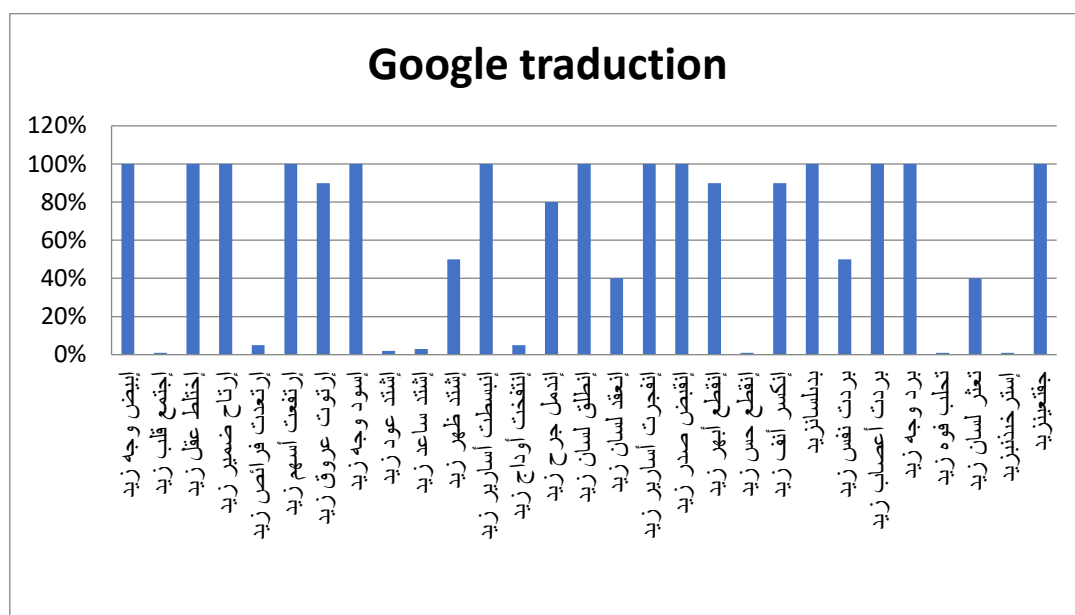
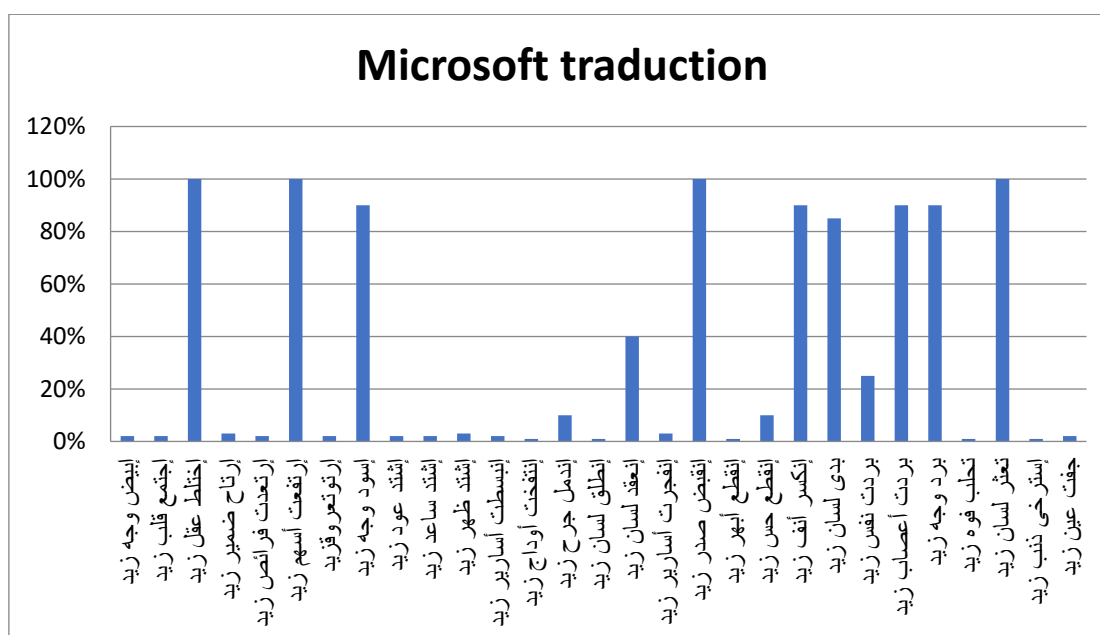


Figure1 : Résultat du logiciel Google Traduction.

Figure 2 : Résultat du logiciel *Microsoft Traduction*

Les résultats obtenus nous permettent d'entreprendre une étude comparative entre les logiciels de traduction : *Google Traduction* (GT) et *Microsoft traduction* (MT). Cette étude consiste à démontrer quel est le logiciel le plus performant. Dans ce sens, d'autres questions subsidiaires pourraient être suggérées, à savoir :

- Ces traductions sont-elles toujours équivalentes d'une langue à l'autre ?

- À quels niveaux la qualité de la traduction est-elle plus compromise ?

- Apporter des éléments de réponse à une question d'envergure nécessite une analyse à deux niveaux. Un niveau réservé à une analyse statistique et l'autre à une analyse strictement linguistique.

La réponse à cette série de questions nécessite la revue des résultats de (GT). Ainsi, sur un nombre de 30 expressions figées de la langue arabe traduites en français. Le (GT) a réalisé 15 traductions correctes à 100 % ; c'est-à-dire un score de 50 %. Tandis que (MT), sur un total de 30 expressions figées, il n'a seulement obtenu que 04 traductions correctes à 100 % ; ce qui signifie un faible pourcentage de 1.2 %.

Ensuite, les résultats du (GT) et (MT) pourraient être répartis en trois catégories (voir figure 3).

GT		MT	
Très bonnes réponses	50 %	Très bonnes réponses	4 %
Bonnes réponses	1.8 %	Bonnes réponses	1.5 %
Mauvaises réponses	2.4 %	Mauvaises réponses	6 %

Figure 3 : Analyse comparée entre GT & MT

Ces résultats statistiques démontrent qu'en matière de traduction, le logiciel (GT) est largement plus performant que le logiciel (MT).

Nonobstant, au niveau linguistique, les machines de traduction (GT & MT) affichent la même faiblesse, notamment, devant les verbes polysémiques, par exemple : [زيد قلب إجتمع] Traduit en français [Le coeur de Zayd rassemblé] ; [زيد ضمير إرتاح] Traduit en français [détendre la conscience de Zayd] ; [زيد لسان إنطلق] Traduit en français [Nous libérons la langue de Zayd].

Ceci s'explique par le fait que le verbe [إجتمع] signifie littéralement [rassembler]. Or, le sens caché de l'expression est [le coeur de Zayd est inébranlable]. Ce qui veut dire [constant, ferme].

De plus, le verbe [إرتاح] signifie littéralement [se détendre, se relaxer, soulager], mais le sens véhiculé littéralement, à travers l'actualisateur [ضمير = remord] pour le verbe [إرتاح = se détendre], signifie [Zayd a la conscience tranquille]. La confusion est due à l'ambivalence du mot [ضمير / remord], signifiant à la fois [regret, repentir, conscience].

En outre, le sens littéral du verbe [إنطلق] signifie [démarrer « quelque chose », déclencher], tandis qu'il s'agit ici de l'organe du corps [la langue]. Donc, l'association du verbe [إنطلق = démarrer] nous laisse penser à la « parole en situation particulière » qui se déclenche soudainement chez quelqu'un (un enfant en bas âge, une personne indiscrete, un trouble de la parole, etc.), qui signifie [Zayd s'exprime librement].

Ces analyses nous ont démontré qu'il est difficile de trouver les mêmes équivalents, de sens devant les verbes polysémiques, car le même verbe ne pourrait pas avoir les mêmes prédicats d'une langue à l'autre.

Cette conclusion ouvre directement la voie à la dernière question précédemment posée. Nous allons démontrer que le fonctionnement des unités lexicales de la langue arabe (VSO) et de celles du français SVO) sont à l'origine de traductions compromises, et parfois aberrantes. Ainsi, soit les exemples suivants :

5. [اشتد عود زيد] **Traduit en français** [Le retour de Zayd s'est intensifié].

Dans cet exemple, le mot pivot est “عود” qui signifie en arabe [allumette, cure-dent, cheval pur-sang arabe], traduit littéralement par le mot « retour », qui paraît complètement aberrant devant le verbe « intensifier », puisque, l’auteur de l’expression décrit le physique de « Zayd », et qui veut dire littéralement [Zayd a le physique robuste], et implicitement signifie que [Zayd a pris des forces]. Ceci n’est qu’une comparaison dans la culture arabe qui met en valeur le cheval et les prouesses des chevaliers ; on dit de quelqu’un qu’il est fort comme un عود = cheval.

6. [زيد فرائص ارتعدت] **Traduit en français** [Les tablettes de Zayd tremblaient].

La traduction de cette expression figée est littéralement incompréhensible, à cause du mot “فرائص” que les moteurs de traduction n’ont pas pu interpréter correctement. Ainsi, il est tantôt assimilé aux « tablettes », tantôt aux « disques », sachant que les deux interprétations sont incongrues. Il s’agit de la description physiologique d’une partie du corps humain, c’est-à-dire « les côtes de Zayd qui tremblaient ».

C’est, de manière implicite, à cause d’un facteur externe que « Zayd » a eu un effet physique, que « Zayd » a eu très peur ; l’équivalent en français est « avoir une peur bleue ».

La traduction ratée du mot “عود” a fait glisser ce dernier de la catégorie des noms communs (animaux) dans celle des noms communs des (choses). De même, l’ambiguïté sémantique des mots appartenant à la langue source, ainsi que leurs implications idiomatiques, induisent inéluctablement en erreur la machine traductrice.

Conclusion

En somme, ce travail de recherche aura servi comme une expérience holistique, à travers laquelle nous avons pu comparer l’efficacité de deux machines de traduction (GT & MT). Cette expérience a largement démontré la performance de (GT) par rapport à (MT). Sachant que les traductions incongrues ont été complétées et améliorées par des analyses linguistiques, afin de décrypter les connotations culturelles, ainsi que le fonctionnement

des unités lexicales d'une langue à l'autre, où, la polysémie résiste inlassablement aux processus des machines de traduction. Le défi est de taille pour les ingénieurs qui veulent encore développer les capacités d'apprentissage de ces machines. Toutefois, nous restons modestes face à ces résultats mais attentifs au développement des nouvelles technologies, surtout les réseaux de neurones artificiels (IA). Mais en attendant, nous comptons élargir notre base de données, en prenant un corpus en langue arabe dont les expressions figées seraient présentées en diacritique.

Bibliographie

- Dubois, P. *Connotation. Encyclopædia Universalis*.
[En ligne] : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/connotation/> [consulté le 23 mars 2024].
- Chomsky, N. 1971. *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris : Seuil.
- Chomsky, N. 1969. *Structures syntaxiques*. Paris : Seuil.
- Chomsky, N. 1968. *La pensée et le langage*. Paris : Payot.
- Firth, J.R. 1968. The Tongues of ten and Speech. London: Oxford University Press, (1930/37), p. 88.
- Gross, M. 1988. *Sur les phrases figées complexes du français, Langue française*, n° 77, p. 47-70.
- Hjelmslev, L. 1971. *Essais linguistiques*. Paris : Éditions de Minuit.
- Hjelmslev, L. 1971. *Prolégomènes à une théorie du langage* : Paris : Éditions de Minuit.
- Ladmiral, J.R. 1979. *Traduire. Théorèmes pour la traduction*. Paris : Payot.
- Mejri, S. 2013. « Figement et défigement : problématique théorique ». *Pratiques*, n°159-160, p. 79-97.
- Mejri, S. 2009. « Figement, défigement et traduction. Problématique théorique ». [En ligne] : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00617431/document> [consulté le 01 mai 2024].
- Mejri, S. 2005. « Figement absolu ou relatif : la notion de degré de figement ». *Linx*, n° 53, p. 183-196. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/linx/283> [consulté le 01 mai 2024].
- Martinet, A. 1972. *De la théorie linguistique à l'enseignement des langues*. Paris : PUF.
- Martinet, A. 1970. *Éléments de linguistique générale*. Paris : Armand Colin.

- Mounin, G. 1976. *Linguistique et traduction*. Bruxelles : Dessart et Mardaga.
- Nida, E., Taber, C. 1974. *The Theory and Practice of Translation*. Leiden. Netherlands: E. J. Brill.
- Nida, E-A. 1964. *Toward a science of translating: with special reference to principles and procedures involved in Bible translating*. Brill Archive.
- Rey, A., Chantreau, S. 1997. *Dictionnaire des expressions et locutions*. Paris : Les usuels du Robert.
- Saussure, F. 1975. *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- Sapir, E. 1971. *Language*. London : Rupert Hart-Davis.
- Sapir, E. 1968. *Linguistique* : Paris, Éditions de Minuit.
- Thien, T. 1983. « Linguistique et traduction : propos de traducteur ». *Meta*, 28(2). [En ligne]: <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/1983-v28-n2-meta300/004474ar/> [consulté le 01 mai 2024].
- Taber, C.R., Nida, E.A. 1971. *La traduction : théorie et méthode*. Londres : Alliance biblique universelle.
- Taber, C-R. 1972. « Traduire le sens, traduire le style ». *Langages*, 7^e année, n° 28. *La traduction*. p. 55-63.
- Vinay, J.P., Darbelnet J. 1975. *Stylistique comparée de l'anglais et du français*. Montréal: Beauchemin (1958). Ce livre a comme sous-titre : *la méthode de traduction*.
- Whorf, B-L. 1976. *Language, Thought, and Reality*, Cambridge, Mass. MIT Press.



© Synergies Algérie, n° 32, Année 2024.
Revue du GERFLINT
<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42690100x>
Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :
<https://gerflint.fr/>
<https://gerflint.fr/synergies-algerie>





La théorie interprétative comme approche pour la traduction des textes littéraires

Yasmine Bouhalla

École Supérieure de Gestion d'Économie Numérique Kolea, Algérie

ybouhalla@esgen.edu.dz

<https://orcid.org/0009-0000-3448-585X>

Reçu le 20-08-2024 / Évalué le 30-09-2024 / Accepté le 10-12-2024

Résumé

La théorie interprétative de la traduction vise à établir une équivalence entre le texte original et le texte cible en se concentrant sur la transmission du sens voulu, plutôt que sur une adhésion stricte aux symboles linguistiques, aux mots individuels ou aux structures grammaticales. Cette approche met en avant l'importance de saisir l'essence du message, permettant ainsi au traducteur de dépasser les contraintes de la langue source. Les défenseurs de la théorie du sens soutiennent qu'un attachement rigide aux symboles linguistiques peut entraver le processus de traduction, créer des obstacles inutiles et même déformer le sens original. Cet article explore l'application de la théorie interprétative de la traduction dans le contexte des textes littéraires. Il examine comment les traducteurs littéraires peuvent transmettre avec succès les couches les plus profondes du sens, tout en préservant les dimensions artistiques et esthétiques de l'œuvre originale. En mettant l'accent sur l'intention et la résonance émotionnelle du texte source, la théorie interprétative permet aux traducteurs de créer des textes cibles qui conservent les aspects culturels et littéraires de l'original.

Mots-clés : théorie de la traduction, théorie interprétative, transmission du sens, traduction littéraire, traduction littérale

النظرية التأويلية كمقاربة لترجمة النصوص الأدبية

ملخص

تهدف النظرية التأويلية في الترجمة إلى تحقيق التكافؤ بين النص الأصلي والنص الهدف من خلال التركيز على نقل المعنى المقصود بدلاً من الالتزام الصارم بالرموز اللغوية أو الكلمات الفردية أو التراكيب النحوية. تبرز هذه المقاربة أهمية استيعاب جوهر الرسالة، مما يتيح للمترجم تجاوز قيود اللغة المصدر. يرى أنصار نظرية المعنى أن التمسك الجامد بالرموز اللغوية قد يعيق عملية الترجمة، ويخلق عقبات غير ضرورية، بل وقد يؤدي إلى تشويه المعنى الأصلي. يستعرض هذا المقال تطبيق النظرية التأويلية للترجمة في سياق النصوص الأدبية، حيث يوضح كيف يمكن للمترجمين الأدبيين نقل أعمق طبقات المعنى بنجاح، مع الحفاظ على الأبعاد الفنية والجمالية للعمل الأصلي. من خلال التركيز على نية النص وتأثيره العاطفي، تُمكن النظرية التأويلية المترجمين من إنشاء نصوص هدف تحافظ على الجوانب الثقافية والأدبية للنص الأصلي.

الكلمات المفتاحية : نظرية الترجمة، النظرية التأويلية، نقل المعنى، الترجمة الأدبية، الترجمة الحرفية.

The Interpretive Theory as an Approach to Literary Text Translation

Abstract

The interpretive theory of translation aims to establish equivalence between the original text and the target text by focusing on conveying the intended meaning rather than adhering strictly to linguistic symbols, individual words, or grammatical structures. This approach emphasizes the importance of capturing the essence of the message, allowing the translator to move beyond the constraints of the source language. Advocates of the theory of meaning argue that strict attachment to linguistic symbols can hinder the translation process, create unnecessary obstacles, and even lead to distortions of the original meaning. This paper explores the application of the interpretive theory of translation in the context of literary texts. It examines how literary translators can successfully transmit the deeper layers of meaning while maintaining the artistic and aesthetic dimensions of the original work. By focusing on the intent and emotional resonance of the source text, the interpretive theory allows translators to create target texts that preserve the cultural and literary

Keywords: the theory of translation, interpretive theory, transmit the meaning, literary translation, literal translation

Introduction

La théorie interprétative est l'une des approches les plus influentes dans le domaine de la traduction. Née à l'École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs de Paris (ESIT), elle est également désignée sous le terme de « théorie du sens ». Cette théorie repose sur l'idée fondamentale d'une compréhension profonde du texte source, d'une maîtrise parfaite de la langue cible, ainsi que d'une connaissance rigoureuse des principes et des règles qui la régissent. Cela permet au traducteur d'exprimer avec fluidité et précision le sens du texte source. Les partisans de cette approche insistent sur l'importance de s'éloigner de la traduction littérale ; le traducteur doit s'efforcer de transmettre l'essence même du message, après avoir pleinement intégré les idées et significations du texte original.

Les fondateurs de l'École de Paris ont basé leurs recherches et applications de la théorie interprétative sur la psychologie expérimentale, les neurosciences, la linguistique, ainsi que les travaux de Jean Piaget en psychologie génétique. Ils ont mis l'accent sur les processus mentaux et cognitifs qui influencent la traduction. Cette théorie distingue entre le sens implicite, c'est-à-dire ce que l'auteur ou le locuteur souhaite transmettre, et le sens explicite, c'est-à-dire ce qui est effectivement dit ou écrit.

La compréhension complète du sens repose sur un niveau suffisant de connaissances partagées entre les interlocuteurs, sans lesquelles il n'y aurait pas de fusion entre le texte et les connaissances cognitives, ce qui est essentiel pour l'émergence du sens.

La théorie du sens, également appelée théorie interprétative, a démontré son efficacité dans la traduction orale ainsi que dans la traduction de textes généraux et spécialisés. Cependant, son application à la traduction littéraire soulève des interrogations. La traduction des textes littéraires présente des défis considérables, notamment la préservation des nuances stylistiques, des significations profondes et des aspects esthétiques de l'œuvre originale. Ce travail se propose d'explorer la viabilité de l'application de la théorie interprétative à la traduction littéraire, en mettant l'accent sur la manière dont elle peut aider à transmettre non seulement le sens, mais aussi l'essence artistique et émotionnelle du texte source. L'objectif est d'évaluer l'efficacité de cette approche dans le domaine littéraire, en tenant compte des spécificités des textes littéraires qui requièrent une attention particulière à la fois à la fidélité du message et à la beauté de l'expression.

1. La théorie interprétative

Il est impossible d'évoquer la théorie interprétative de la traduction sans mentionner *Danica Seleskovitch* et *Marianne Lederer*, deux figures emblématiques de cette approche. Les deux traductrices ont approfondi et clarifié les fondements de cette théorie dans leur ouvrage incontournable *Interpréter pour traduire*. Dans cet ouvrage, elles expliquent que la traduction est un processus complexe qui fait appel à une multitude de savoirs et de compétences, allant bien au-delà de la simple transposition linguistique.

Marianne Lederer, dans l'introduction de ce livre, insiste sur le fait que la langue en traduction ne doit être vue que comme un outil pour transmettre le sens, et non comme un but en soi. Selon elle, le véritable défi du traducteur réside dans la recherche d'une équivalence entre les différentes parties du texte. Une fois le sens du texte compris, le traducteur peut alors s'appuyer sur la richesse de sa langue maternelle, son vocabulaire

étendu, ses expressions et son style pour rendre le contenu de manière fluide, cohérente et fidèle.

Cette approche marque une rupture avec les théories linguistiques qui prédominaient auparavant, selon lesquelles la traduction littéraire se résumait à une simple comparaison entre les langues ou à un outil d'apprentissage linguistique. Grâce à la théorie interprétative, l'accent est désormais mis sur le sens, qui émerge des relations complexes entre le signifiant et le signifié, ainsi que des éléments cognitifs liés au contexte discursif du texte.

Selon *Marianne Lederer*, le processus de traduction passe par trois étapes fondamentales :

A - La compréhension : Cette étape implique l'interprétation du discours dans la langue source afin de saisir le sens à transmettre dans la langue cible. Selon les partisans de la théorie interprétative de la traduction, la compréhension d'un texte nécessite une connaissance approfondie de la langue source ainsi qu'une maîtrise parfaite de la langue cible. Cela permet au traducteur d'éviter les erreurs linguistiques et de transmettre fidèlement le sens du message. À ce sujet, *Marianne Lederer* souligne : « Seule une excellente connaissance de la langue originale donne directement accès au sens, seule une excellente maîtrise de la langue d'arrivée permet la réexpression adéquate de ce sens ». (Lederer, Selskovitch, 2001 : 34). En d'autres termes, la connaissance linguistique est une condition essentielle à la traduction. Cependant, *Lederer* précise également : « La connaissance de la langue est un préalable indispensable à la traduction, mais elle n'en est pas la réalisation : seul l'emploi de la langue intéresse la traduction » (Lederer, Selskovitch, 2001).

Mais la connaissance linguistique seule ne suffit pas pour comprendre un texte ou un discours ; le traducteur doit également posséder des connaissances non linguistiques, que *Marianne Lederer* appelle "compléments cognitifs". Ces compléments aident le traducteur à mieux comprendre et traduire le texte. *Marianne Lederer* a abordé cet élément essentiel du processus de traduction en disant : « Compléments cognitifs : éléments pertinents, notionnels et émotionnels, du bagage cognitif et du contexte cognitif qui s'associent aux significations

linguistiques des discours des textes pour constituer des sens. » (Lederer, Selskovitch, 2001 : 35).

Elle insiste sur l'importance de l'harmonisation des connaissances linguistiques et non linguistiques pour parvenir à saisir le sens dans le processus de traduction. Elle affirme :

La compréhension d'un texte ou d'un discours est un processus qui dégage le sens d'une chaîne sonore ou graphique grâce à l'association de signification linguistique et de compléments cognitifs (Idem : 212).

Ainsi, la traduction de tout texte nécessite que le traducteur dispose de connaissances antérieures grâce à ses lectures et à sa familiarité avec divers sujets. La compréhension du texte dépend aussi de la maîtrise de la langue source par le traducteur, ainsi que de sa connaissance du sujet et du contexte de production du texte. La phase de compréhension est donc cruciale dans l'acte de traduction, car le traducteur doit comprendre avant de pouvoir traduire correctement. Il doit également coordonner le sens implicite et explicite pour une compréhension complète des textes. Dans ce cadre, *Marianne Lederer* parle des présupposés et des implicites avec le terme « implicite », qui est l'opposé de « explicite » (Idem : 213).

B - La déverbalisation : Le traducteur, à cette étape, libère le sens des structures linguistiques du texte source afin d'éviter qu'elles n'interfèrent avec celles de la langue cible dans le texte traduit. Cette phase occupe une place centrale dans la théorie interprétative, car elle vise à séparer la forme du sens pour en extraire l'essence. Le traducteur extrait ainsi le message tout en laissant de côté sa forme linguistique d'origine, ce qui lui permet de reformuler librement et avec fluidité dans la langue cible, produisant ainsi un effet similaire à celui du texte original. Selon *Seleskovitch*, ce processus de déverbalisation est essentiel à la compréhension du discours, elle affirme : « Par déverbalisation, Seleskovitch entend le processus qui accompagne la compréhension du discours. Dans l'instant même où il est compris, le sens trouve sa place en mémoire, tandis que les mots par lesquels il a été exprimé se sont pour la plupart évanouis... Mais pourtant, le sens, lui, a subsisté en mémoire sous forme non verbale. » (Laplace, 1994 : 273) *Marianne Lederer* définit également la déverbalisation ainsi :

« La déverbalisation est un processus cognitif que nous connaissons tous, les données sensorielles deviennent, en s'évanouissant, des connaissances dévêtues de leurs formes sensibles » (Lederer M. , 1994 : 23). Elle souligne que cette phase est indispensable pour éviter le « copier-coller » ou la traduction littérale. Ne pas dégager le sens de ses mots originaux conduit en effet à commettre des erreurs de traduction littérale. Le processus de déverbalisation, visant à extraire le sens, est une démarche méthodologique ; ceux qui n'en saisissent pas l'importance auront du mal à accomplir leur tâche, écrivant leur traduction sans s'éloigner du texte source, ce qui rend leur traduction maladroite. La théorie interprétative repose sur le sens, d'où son autre appellation de « théorie du sens », et ses partisans croient que la traduction n'est pas un simple transfert linguistique, mais un processus de compréhension et d'expression du sens extrait du texte. *Marianne Lederer* précise à ce sujet : « Le sens, objet de la traduction, finalité de la langue, élément central des rapports entre les hommes, le sens banal ou complexe, est également l'objet de la traduction. » (Lederer, Selskovitch, 2001 : 18).

En résumé, on peut dire que le sens constitue le principe fondamental et la pierre angulaire de la théorie interprétative en traduction.

C - La réexpression La phase de reformulation est considérée comme la dernière étape du processus de traduction selon la théorie interprétative. Elle vise à reformuler le même sens tout en respectant pleinement les particularités de l'écriture dans la langue cible. Cette étape intervient après que le traducteur ait acquis une compréhension complète du texte source, ce qui lui permet d'extraire le sens et de le reformuler dans une autre langue. La phase de reformulation est le résultat des deux premières étapes et constitue le produit final de l'évaluation du processus de traduction.

Les partisans de la théorie interprétative estiment que la maîtrise de la langue cible est essentielle pour cette phase de reformulation. *Marianne Lederer* souligne l'importance des compétences linguistiques du traducteur, qui lui permettent de s'exprimer avec fluidité et aisance à ce stade : « ... seule une excellente maîtrise de la langue d'arrivée permet la réexpression adéquate de ce sens » (Lederer M. , 1994 : 34).

Elle précise également que les connaissances linguistiques font partie du bagage cognitif du traducteur et sont indispensables à la compréhension des textes et à leur reformulation : « Les connaissances linguistiques du traducteur font partie de son bagage cognitif et sont bien entendu indispensables à la compréhension des textes à leur réexpression » (Idem : 33).

Si, selon la théorie linguistique, la traduction consiste à « dire » le même propos, la théorie interprétative, quant à elle, se concentre sur le sens de cette « dite » : « Le sens, qu'il soit simple ou complexe, est l'objectif que la langue cherche à atteindre, il est l'élément central des relations humaines, et il est également l'objectif de la traduction. » (Lederer, Selskovitch, 2001 : 121).

La théorie linguistique considère le texte comme une unité fermée, unidimensionnelle, composée d'une série de mots formant des phrases. En revanche, la théorie interprétative prend en compte la dynamique du texte, le considérant comme une unité ouverte à trois dimensions : la dimension horizontale (la première dimension) donnée par la théorie linguistique, la dimension verticale (la deuxième dimension) qui relie les idées et les arguments contenus dans le texte, et la dimension latérale (la troisième dimension) qui établit des relations entre le texte et d'autres textes (intertextualité) ainsi que son appartenance à un genre particulier. Ainsi, tandis que la théorie linguistique considère le texte comme une unité fermée, la théorie interprétative exige la participation active du lecteur dans le texte, permettant une interprétation qui va au-delà de la simple lecture, pour aboutir à une compréhension du sens à travers l'interprétation.

Selon la théorie interprétative, les traducteurs ne doivent pas chercher à reproduire la structure exacte du texte source, mais plutôt à « atteindre un effet similaire sur le lecteur ». Pour obtenir cette équivalence, il est essentiel d'effectuer une adaptation culturelle qui comble les écarts dans la perception du monde entre les lecteurs du texte source et le nouveau public cible (Durieux, 1988 : 14).

En conclusion, la traduction interprétative vise à établir une équivalence entre le texte source et le texte cible en transmettant le même sens, sans reproduire nécessairement les structures linguistiques du texte d'origine. Les défenseurs de la théorie du sens rejettent l'attachement aux structures

linguistiques, qui risquent d'entraver le processus de traduction, de déformer et d'altérer le sens.

2. La traduction littéraire et la théorie interprétative

La traduction littéraire consiste à transférer des œuvres issues de divers genres littéraires (poésie, théâtre, roman...) d'une langue à une autre. Elle regroupe tout ce qui est écrit dans un style littéraire ou qui présente, de quelque manière que ce soit, un caractère littéraire (بيوض, 2003 : 40).

La traduction littéraire repose sur des principes fondamentaux qui vont bien au-delà de la simple transposition de mots d'une langue à une autre. L'un des objectifs principaux est de respecter la fidélité au sens profond du texte. Cela implique non seulement de rendre le sens littéral des mots, mais également de capturer les émotions, les intentions et les nuances que l'auteur a voulu transmettre. Pour ce faire, le traducteur doit effectuer une analyse approfondie du texte source afin de saisir l'essence de l'œuvre et de rendre ses subtilités dans la langue cible.

Le respect de la forme et du style est un autre principe crucial de la traduction littéraire. Il ne suffit pas de traduire les mots de manière exacte ; il est tout aussi important de préserver les caractéristiques stylistiques et esthétiques du texte original. Cela inclut les figures de style, les rythmes, les sonorités et même les jeux de mots. Le traducteur doit parfois chercher des équivalents culturels ou stylistiques dans la langue cible pour maintenir la richesse du texte.

L'adaptation culturelle constitue également un défi majeur. Étant donné que la littérature est ancrée dans une culture spécifique, le traducteur doit faire preuve de sensibilité pour rendre le texte accessible et pertinent pour le lecteur cible, tout en respectant l'authenticité de l'œuvre. Cela peut impliquer des choix comme des substitutions culturelles, des explications implicites ou des notes de bas de page afin d'éclairer le lecteur sur des références culturelles qui pourraient ne pas être évidentes.

Enfin, la créativité du traducteur est essentielle dans le processus de traduction littéraire. Ce dernier n'est pas simplement un transmetteur de mots ; il est un véritable co-créateur de l'œuvre. Le traducteur recrée

l'œuvre dans une autre langue, en veillant à ce que celle-ci conserve l'esprit et la force du texte original, tout en s'assurant qu'elle reste fluide, vivante et captivante dans la langue cible. La traduction littéraire est ainsi un art qui nécessite à la fois une grande maîtrise linguistique, une sensibilité culturelle aiguë et une créativité sans limite pour donner vie à l'œuvre dans une nouvelle langue. Cette dimension créative est d'autant plus importante lorsqu'on considère la nature spécifique de la littérature, qui reflète les pensées, les inclinations, les émotions et les réactions de l'auteur, tout en étant le témoin de son héritage culturel et de ses traditions.

Traduire des textes littéraires constitue donc une tâche particulièrement complexe. Une telle entreprise exige non seulement de comprendre le sens profond des mots et des expressions de l'œuvre originale, mais aussi de savoir retranscrire avec fidélité les images artistiques et les subtilités qui composent l'âme du texte. Chaque œuvre littéraire se distingue par ses images esthétiques, ses métaphores et ses allégories, soigneusement élaborées pour transmettre des messages et des thèmes profonds. C'est précisément cette richesse qui impose au traducteur de procéder à une analyse minutieuse de ces éléments avant de les transposer dans une autre langue. La transmission intégrale du sens, sans omission ni déformation, reste ainsi la pierre angulaire de toute traduction réussie, permettant au texte de garder son impact et sa profondeur. Prenons l'exemple de l'expression idiomatique française « *J'ai du pain sur la planche* » : une traduction littérale en « *I have bread on the board* » serait inappropriée et dénuée de sens pour un anglophone. Cette expression signifie en réalité « Je suis très occupé » ou « *J'ai beaucoup de travail à faire* ». Ce type de transposition, qui repose sur la compréhension et la restitution du sens, s'inscrit pleinement dans les principes de la théorie interprétative.

Cependant, une question cruciale se pose : peut-on appliquer la théorie interprétative à la traduction littéraire ? *Danica Seleskovitch*, cofondatrice de cette théorie, n'était pas particulièrement favorable à son utilisation dans ce domaine. Initialement élaborée pour la traduction et l'interprétation de discours oraux ou écrits informatifs, la théorie interprétative met l'accent sur la transmission du sens au détriment de la forme linguistique. Or, dans la traduction littéraire, la forme, le style et l'esthétique sont des

composantes fondamentales qui ne peuvent être négligées (Lederer, 2020 : 249).

En revanche, la traduction littéraire soulève des enjeux bien plus complexes : elle ne se limite pas au transfert du sens, mais implique aussi une attention soutenue à la dimension artistique, culturelle et stylistique du texte. Les spécificités de la littérature, telles que la symbolique, les figures de style et l'atmosphère, nécessitent souvent une approche différente, qui valorise autant la forme que le fond.

Cependant, certains principes de la théorie interprétative, tels que l'importance du déverbalisation pour saisir le sens profond et de l'adaptation dans la langue cible, peuvent être utiles pour éviter des traductions littérales dans certains cas. Mais Seleskovitch elle-même considèrerait que la traduction littéraire nécessitait des compétences et des approches spécifiques qui dépassaient le cadre de sa théorie.

Contrairement à Seleskovitch, Marianne Lederer est favorable à l'application de la théorie interprétative dans la traduction littéraire. Elle soutient que la traduction littéraire ne doit pas se limiter à une simple reproduction des structures linguistiques du texte source, mais doit plutôt chercher à transmettre le sens global, l'intention de l'auteur et l'effet émotionnel du texte dans la langue cible.

Marianne Lederer, tout comme d'autres théoriciens du domaine de la traduction, adopte une vision qui place l'accent sur l'interprétation du message du texte source plutôt que sur une traduction littérale ou mécanique. Elle considère que la traduction littéraire nécessite une approche qui dépasse la simple équivalence formelle et qui s'attache à rendre les nuances, les images, et l'esthétique du texte original. Cela rejoint les principes de la théorie interprétative, qui valorise le sens et l'impact sur le lecteur cible, en cherchant à adapter le texte tout en respectant sa dimension artistique et culturelle (Lederer, 2020 : 256).

Ainsi, pour Lederer, comme pour d'autres tenants de la théorie interprétative, l'objectif de la traduction littéraire est de restituer l'expérience du texte original tout en créant une version qui soit fluide et naturelle dans la langue cible, en tenant compte des contextes culturels et linguistiques.

3. Analyse d'exemples

Pour évaluer plus en profondeur l'efficacité de la théorie interprétative dans le domaine de la traduction littéraire, nous analyserons des exemples tirés du célèbre roman algérien « *Ce que le jour doit à la nuit* » de Yasmina Khadra. Ce roman a été traduit en arabe par Mohamed Sari, offrant ainsi une opportunité d'examiner comment les principes de cette théorie ont pu être appliqués pour préserver à la fois le sens et la dimension esthétique de l'œuvre originale.

Prenons cet exemple, Dès les premières pages du roman, *Younes*, le personnage principal, exprime ses espoirs face à une saison de récolte qui s'annonce prometteuse :

Il passait le plus clair de ses journées à contempler la récolte qui, après tant d'années d'ingratitude et de vaches maigres, promettait enfin un soupçon d'éclaircie (p.13). En arabe, cette phrase devient :

"ويقضي معظم أيامه بتأمل المحصول الذي يعد أخيراً بفرحة أكيدة بعد سنوات عجاف من الجذب وقحولة الأرض." « (ص14)

Le traducteur, Mohammed Sari, a opté pour une méthode d'équivalence, traduisant l'expression « *années d'ingratitude et de vaches maigres* » par « *السنوات العجاف* ». Ce choix, bien que semblant simple, reflète une compréhension fine de la culture arabe. L'expression « *السنوات العجاف* » puise dans un idiome profondément enraciné dans la langue arabe, évoquant à la fois la famine et la privation, tout en restant fidèle à la portée émotionnelle et universelle de l'original. Ce travail témoigne de l'habileté du traducteur à équilibrer fidélité au texte et adaptation culturelle.

De manière similaire, dans un autre passage du roman, l'approche d'équivalence adoptée par Mohamed Sari se révèle également dans la traduction de l'expression :

« *Sauf qu'il ne connaissait pas grand-chose à la ville, et ne savait pas par où commencer* » (p.33), rendue en arabe par :

« *غير أنه لا يعرف الشيء الكثير عن المدينة ولا يعرف من أين تُوكل كنفها.* » « (ص37)

Ce passage illustre les efforts inlassables du père de Younes pour s'adapter à la vie en ville après avoir été contraint de quitter son village en raison de la perte de ses terres et de ses économies. L'expression française, qui exprime incertitude et le désarroi de ne pas savoir comment aborder une situation complexe, a été habilement traduite par une formule

idiomatique arabe : « ولا يعرف من أين تؤكل كتفه ». Cette expression, enracinée dans le patrimoine linguistique et culturel arabe, ajoute une dimension locale à la traduction tout en préservant la fluidité du récit et l'intention de l'auteur.

Ainsi, dans ces deux exemples, la méthode d'équivalence employée par le traducteur démontre une maîtrise exceptionnelle de l'équilibre entre le respect du texte original et l'adaptation aux attentes culturelles du lecteur arabe. En s'appuyant sur des idiomes enracinés dans la langue cible, Mohamed Sari parvient à enrichir l'expérience de lecture tout en restant fidèle à l'esprit de l'œuvre.

De la même manière, dans un autre extrait, Younes raconte le déménagement de sa famille vers leur nouvelle maison à Jenan Jenato. Il décrit l'échange entre son père et le courtier, Blaise, qui a permis la location de cette maison :

Je prends, dit mon père, au grand soulagement de l'homme (p.31). En arabe, cette phrase est traduite ainsi :

"موافق، تنفس السمسار الصعداء، وقال مبتهجاً....." (ص 35)

Ici, Mohammed Sari adopte encore une fois une approche d'équivalence. L'expression française « *au grand soulagement de l'homme* » est habilement rendue par « تنفس الصعداء » qui préserve le ton et l'intention du texte original tout en l'adaptant au style fluide et naturel de la langue arabe. Ce choix judicieux évite la lourdeur qu'une traduction littérale aurait pu engendrer et permet de retransmettre de manière subtile l'émotion suscitée par cet échange, rendant l'expérience de lecture plus authentique pour le lecteur cible.

La méthode d'équivalence adoptée par le traducteur est également mise en évidence dans un autre extrait où Younès évoque la réaction pleine de détermination de son père face à l'aide financière proposée par son oncle. Dans le texte original, son père déclare :

Je suis encore vivant, et je pète le feu. J'ai une santé de fer » (p. 45). En arabe, cette phrase est traduite par :

« ما دمت حياً، سأفعل المستحيل للخروج من هذه الحفرة العفنة. عندي صحة ثور (ص 52) »

En traduisant « *J'ai une santé de fer* » par « عندي صحة ثور », Mohammed Sari emploie une métaphore ancrée dans la culture arabe. Le taureau,

symbole de force et de robustesse, correspond parfaitement à l'idée véhiculée par l'expression française, tout en renforçant l'impact culturel et émotionnel auprès du lectorat arabe. Ce choix traduit habilement la vivacité et la détermination du personnage, tout en conservant l'essence de l'original et en l'adaptant au contexte culturel de la langue cible. Par cette approche, le traducteur parvient à transmettre le sens, l'intensité et l'émotion du texte source, tout en enrichissant la version traduite grâce à des images et des références adaptées au lectorat arabe.

Un exemple supplémentaire de cette démarche se trouve dans la description des *Karkabou*, Yasmina Khadra décrivait dans ce roman *les Karkabou*, il disait :

Les Karkabou, une troupe de Noirs, bardés d'allumettes qui dansaient comme des dieux (p. 55/56). En arabe, cette phrase est rendue ainsi :

(تنزل فرقة "القار قابو"، تتشكل من زنوج معبئين بالتمائم، يرقصون كما السحرة. « (ص65) »)

Dans cet exemple, le traducteur a choisi une approche d'adaptation culturelle pour traduire « *dansaient comme des dieux* » par « يرقصون كما السحرة ». Ce choix reflète une compréhension fine des sensibilités culturelles et religieuses des lecteurs arabophones. En français, l'expression « *comme des dieux* » est une hyperbole courante, utilisée pour exprimer une grâce ou une maîtrise exceptionnelle, comme dans l'expression « *beau comme un dieu* ». Cependant, dans un contexte arabo-musulman, cette référence peut être perçue comme inappropriée ou choquante, en raison de l'incompatibilité entre l'idée de polythéisme et les croyances monothéistes profondément enracinées.

Pour contourner cette difficulté, le traducteur a judicieusement choisi « السحرة », un terme qui, dans la culture arabe, est associé à des actes impressionnants ou surnaturels. Cette adaptation conserve l'effet stylistique et émotionnel du texte original tout en respectant les sensibilités culturelles du public cible. En français, le mot « *dieu* » ou « *dieux* » est couramment utilisé de manière figurative pour exprimer des compétences extraordinaires (« *Maradona est le dieu du football* »). En arabe, une telle figure de style est généralement rendue par des termes comme « ساحر » ou « رب », selon le contexte, tout en veillant à respecter les connotations religieuses. Le traducteur a ainsi trouvé un équilibre subtil entre fidélité au

sens et adaptation au lectorat arabe. En choisissant l'expression « يرقصون كما » (السرحة), le traducteur a non seulement préservé l'admiration et l'émerveillement véhiculés par l'original, mais il a également maintenu la vivacité et l'impact descriptif de la scène. Ce choix illustre une maîtrise de l'art de la traduction culturelle et une compréhension fine des attentes des deux publics.

Un autre exemple de cette approche se manifeste dans la traduction de l'expression :

Tu as le crâne si dégagé qu'on pourrait lire dans tes arrière-pensées (p.75), rendue en arabe par :

جمجمتك صلعاء إلى حد يمكن قراءة ما يدور بخلدك. « (ص75)

Ici, le traducteur Mohamed Sari a démontré son habileté à préserver non seulement le sens, mais également l'humour et la vivacité de l'original, tout en respectant les normes stylistiques de la langue arabe. Plutôt que de traduire littéralement l'expression « *arrière-pensées* » par « أفكارك الخلفية », ce qui aurait donné une formulation maladroite et peu naturelle, il a préféré reformuler l'idée en utilisant l'expression « قراءة ما يدور بخلدك يمكن ». Cette reformulation adopte une tournure idiomatique propre à l'arabe, ce qui en améliore la fluidité et l'acceptabilité tout en conservant le sens implicite de pensées cachées ou secrètes. Ce choix stylistique traduit non seulement une adaptation linguistique, mais aussi une compréhension subtile des attentes culturelles du lectorat arabe, pour qui la clarté et la fluidité du discours sont essentielles.

De manière similaire, dans la phrase :

Il était petit, presque bossu, maigrichon, moche et aussi pauvre que Job (p.67), traduite en arabe par :

كان قصيراً جداً، أهدب نوعاً ما، ضامراً قبيح الوجه وأفقر من ابن أوى. (ص79)

Mohamed Sari illustre une autre fois sa capacité à adapter des références culturelles tout en restant fidèle à l'esprit du texte. Dans le texte original, l'expression « *aussi pauvre que Job* » fait référence au personnage biblique de Job, qui incarne les épreuves et la pauvreté dans la tradition chrétienne. Cependant, dans la culture islamique, le prophète Ayyoub (أيوب) est davantage perçu comme un symbole de patience et de résilience face aux épreuves, plutôt qu'un symbole explicite de pauvreté.

En remplaçant « *Job* » par « ابن آوى » (le chacal) dans la traduction arabe, Sari a opté pour une métaphore bien ancrée dans la culture arabe. L'expression « أفقر من ابن آوى » (plus pauvre qu'un chacal) est couramment utilisée en arabe pour évoquer une pauvreté extrême, et elle trouve un écho naturel et immédiat auprès des lecteurs arabophones. Ce choix témoigne d'une sensibilité culturelle aiguisée et d'une volonté de privilégier une traduction qui parle directement au public cible, tout en conservant l'effet stylistique et émotionnel de l'original.

Cette approche démontre une application exemplaire des principes de la théorie interprétative. Cette théorie, également appelée « théorie du sens », met l'accent sur la compréhension profonde du message véhiculé dans la langue source et sur la reformulation de ce message dans la langue cible de manière à produire un effet équivalent. Ici, le traducteur applique cette théorie en dépit des différences culturelles entre les langues source et cible. En choisissant une métaphore arabe familière, il parvient à transmettre non seulement le sens littéral, mais aussi l'émotion et l'intensité du texte original. Le traducteur ne se contente pas d'une simple transposition des mots ; il s'assure que l'effet produit chez le lecteur arabe soit aussi puissant et évocateur que celui que l'auteur français cherche à transmettre au lecteur francophone.

Cette décision démontre que la traduction ne se limite pas à une simple conversion linguistique, mais qu'elle est un art qui implique une réflexion sur les valeurs culturelles, les images partagées et les attentes des publics cibles.

Ainsi, ces deux derniers exemples illustrent l'importance de l'adaptation culturelle dans le processus de traduction. Le traducteur, en choisissant des équivalents culturels et linguistiques, parvient à offrir une version du texte qui conserve sa vivacité, son humour et son impact émotionnel tout en étant parfaitement compréhensible et pertinente dans la langue cible. La théorie interprétative, qui met en avant l'importance de saisir le sens sous-jacent du texte source avant de le retranscrire dans la langue cible, permet de garantir que la traduction conserve toute sa richesse et son efficacité.

La théorie interprétative s'avère particulièrement adaptée à la traduction littéraire pour plusieurs raisons. Elle met l'accent sur la

transmission du sens et l'effet produit sur le lecteur, reléguant au second plan la fidélité aux structures linguistiques. Cette approche correspond parfaitement à la nature de la traduction littéraire, où il s'agit de transmettre les émotions, les idées et l'impact esthétique du texte original au public cible. En permettant au traducteur de se libérer des contraintes linguistiques grâce au processus de déverbalisation, la théorie facilite l'interprétation des images poétiques, des métaphores et des connotations culturelles du texte source, sans être entravée par sa structure syntaxique ou ses mots exacts.

Par ailleurs, la théorie interprétative favorise l'adaptation culturelle, une composante essentielle de la traduction littéraire, qui nécessite souvent des ajustements pour rendre le texte compréhensible et significatif dans une autre culture. Elle encourage le traducteur à jouer un rôle actif en tant que lecteur-interprète, capable de reconstruire le sens du texte à partir de ses connaissances linguistiques, culturelles et contextuelles, permettant ainsi de restituer fidèlement l'intention de l'auteur tout en respectant les attentes des lecteurs de la langue cible. En résumé, les traductions des exemples précédemment mentionnés, démontrent que la traduction exige une finesse et une expertise qui vont au-delà de la simple fidélité linguistique, en privilégiant une adaptation culturelle et contextuelle. Ils témoignent de la capacité du traducteur à concilier une loyauté envers le texte original et une sensibilité aux particularités culturelles de la langue cible, garantissant ainsi une traduction qui n'est pas seulement précise, mais aussi captivante et fidèle à l'essence de l'œuvre.

Cependant, l'application de cette théorie à la traduction littéraire n'est pas sans défis. La littérature ne se limite pas à transmettre un sens ; elle constitue une œuvre d'art où la forme, le style et le rythme jouent un rôle primordial. Le processus de déverbalisation peut parfois entraîner une perte de ces éléments stylistiques, essentiels dans des genres tels que la poésie ou le théâtre. De plus, la richesse d'interprétation et d'ambiguïté des textes littéraires peut rendre la tâche du traducteur complexe, car sa subjectivité risque d'altérer l'intention de l'auteur. Enfin, bien que l'adaptation culturelle soit une clé dans cette approche, certains aspects profondément enracinés dans une culture risquent d'être dénaturés ou perdus si cette adaptation est mal exécutée.

Conclusion

La théorie interprétative est particulièrement précieuse dans la traduction des textes littéraires, car elle se concentre sur la transmission du sens profond de l'œuvre, tout en prenant en compte l'impact émotionnel et esthétique qu'elle produit sur le lecteur. Contrairement à une approche purement littérale, qui se contente de traduire les mots de façon mécanique, la théorie interprétative cherche à comprendre l'intention de l'auteur, les nuances de la langue source et à rendre l'expérience du texte aussi fidèle et vivante que possible dans la langue cible. Elle permet ainsi de saisir non seulement le sens explicite des phrases, mais aussi les émotions, les images poétiques et les subtilités culturelles qui donnent à l'œuvre sa force.

Cependant, l'application de cette théorie demande une grande sensibilité artistique et une maîtrise parfaite des langues et cultures en jeu. Le traducteur, en tant qu'interprète, doit être capable de comprendre les jeux de mots, les métaphores et les références culturelles, tout en étant sensible aux attentes et aux codes de la langue cible. Cette approche exige aussi du traducteur une créativité qui lui permet de recréer, dans le respect de l'esprit du texte original, une version qui soit aussi riche et émotive pour le lecteur de la langue cible. De plus, la théorie interprétative nécessite une réflexion sur les effets produits par le texte. Le traducteur doit se demander comment chaque choix linguistique influencera la réception du texte, et s'il parvient à transmettre l'effet désiré sur le lecteur cible.

Bien qu'elle ne soit pas une solution universelle, la théorie interprétative représente une approche particulièrement efficace pour la traduction des œuvres littéraires, surtout quand l'objectif principal est de rendre l'essence de l'œuvre tout en préservant son impact émotionnel et esthétique. En effet, dans un domaine aussi complexe que la traduction littéraire, où l'intégrité de l'œuvre, son style unique et son message doivent être respectés, cette théorie offre un cadre qui permet de concilier fidélité et créativité. Elle est donc un outil précieux pour les traducteurs, permettant de surmonter les défis uniques que présentent les textes littéraires, en particulier ceux qui font appel à des figures de style, à des symboles profonds et à des significations culturelles spécifiques.

La théorie interprétative est non seulement applicable à la traduction littéraire, mais elle en est aussi une composante essentielle. Elle permet au traducteur de naviguer dans les complexités des textes littéraires tout en préservant leur impact et leur beauté, en s'assurant que l'œuvre traduite reste fidèle à l'original tout en étant parfaitement adaptée à la langue et à la culture du lecteur cible.

Bibliographie

- Berman, A. 1995. *Pour une critique des traductions*. Paris : Gallimard.
- Durieux. C. 1988. *Le fondement didactique de la traduction technique*. Paris: Didier Eruditions.
- Delisle. J.1993. *La traduction raisonnée*. Canada : Presses de l'université d'Ottawa.
- Ducrot. O. 1972. *Dire et ne pas dire*. Paris : Hermann.
- Gile. D. 2005. *La traduction : la comprendre, l'apprendre*. Paris : Presses universitaires de France.
- Guidère. M. 2010. *Introduction à la traductologie : penser la traduction ; hier, aujourd'hui et demain*, Groupe de boeck, 2^e édition.
- Hellal. Y. 1986. *La théorie de la traduction, Approche thématique pluridisciplinaire*. Alger : office des publications universitaires.
- Khadra, Y. 2008. *Ce que le jour doit à la nuit*. Paris: Éditions Julliard.
- Laplace, C. 1994. *Théorie du langage et théorie de la traduction*. Paris: Didier Eruditions.
- Lederer, M. 1994. *La traduction aujourd'hui*. Paris : hachette livre.
- Lederer, M. 2020. *Le modèle interprétatif. Aventures et mésaventures d'une théorie. Équivalences*, p. 229-263.
- Lederer, S., Selskovitch, L. 2001. *Interpréter pour traduire*. Paris: Didier Erudition.
- Oseki-Depre. I. 1999. *Théories et pratiques de la traduction littéraire*. Paris : Armand Colin.
- Mounin. G. 1990. *Les problèmes théorique de la traduction*. Paris : Gallimard.
- Vinay J.P., Darbelnet, J. 1972. *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Paris : Didier Érudition.
- دار الفارابي: بيروت. الترجمة الأدبية مشاكل و حلول. (2003). بيوض.
- باريس: Editions Julliard. (2008). م, ساري. فضل الليل على النهار.



© *Synergies Algérie*, n° 32, Année 2024.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42690100x>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-algerie>





Annexes



Projet pour le n° 33 - Année 2025

Le numéro 33 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 traductologie, la traduction, les analyses contrastives ;
- 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, réception des propositions et articles :

synergies.algerie.gerflint@gmail.com



Consignes aux auteurs

1. L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à la Rédaction à l'adresse synergies.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. Toute probabilité de génération totale ou partielle du texte soumis à la revue par une IA entraînera le refus de l'article. 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. Pour un doctorant, le nom et l'institution du Directeur de recherche pourront figurer après les identifiants de l'auteur.

7. L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 150 mots 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. Les résumés ne contiendront pas de retour à la ligne.

8. L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en arabe puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final.

9. La police de caractères 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. Articles *Varia*, 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 sur le manuscrit de l'auteur 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’auteur, 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 précédera 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 à l’orthographe françaises.

22. Graphiques, schémas, figures, tableaux éventuels seront envoyés dans le texte aux formats Word et PDF ou JPEG, avec obligation de références selon le *copyright* sans être copiés/collés. 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 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/données analysées.

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 un répertoire institutionnel, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue. L'archivage de numéros complets est réservé à l'éditeur de la revue.

Synergies Algérie, n° 32 / 2024
Revue du GERFLINT
Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale

Président d'Honneur : Edgar Morin
Fondateur et Président : Jacques Cortès

Publications du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb14524060t>
<http://viaf.org/viaf/141015430>
ISNI 0000 0001 1956 5800
<https://ror.org/02fek2d03>
IdRef : 077342070

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT :

<i>Synergies Afrique centrale et de l'Ouest</i>	<i>Synergies Monde</i>
<i>Synergies Afrique des Grands Lacs</i>	<i>Synergies Monde Arabe</i>
<i>Synergies Algérie</i>	<i>Synergies Monde Méditerranéen</i>
<i>Synergies Argentine</i>	<i>Synergies Pays Germanophones</i>
<i>Synergies Amérique du Nord</i>	<i>Synergies Pays Riverains de la Baltique</i>
<i>Synergies Brésil</i>	<i>Synergies Pays Riverains du Mékong</i>
<i>Synergies Chili</i>	<i>Synergies Pays Scandinaves</i>
<i>Synergies Chine</i>	<i>Synergies Pologne</i>
<i>Synergies Corée</i>	<i>Synergies Portugal</i>
<i>Synergies Espagne</i>	<i>Synergies Roumanie</i>
<i>Synergies Europe</i>	<i>Synergies Royaume-Uni et Irlande</i>
<i>Synergies France</i>	<i>Synergies Russie</i>
<i>Synergies Inde</i>	<i>Synergies Sud-Est européen</i>
<i>Synergies Iran</i>	<i>Synergies Tunisie</i>
<i>Synergies Italie</i>	<i>Synergies Turquie</i>
<i>Synergies Mexique</i>	<i>Synergies Venezuela</i>

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>
Administration du site: Thierry Lebeau (France), Kévin Salamanca (Espagne).

Synergies Algérie, n° 32 / 2024

© GERFLINT –Évreaux– France – Copyright n° ZSN6GE3
ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42690100x>
Bibliothèque Nationale de France – Décembre 2024



Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

GERFLINT

www.gerflint.fr

Pluridisciplinarité et *Universalité* sont deux mots essentiels pour les sciences humaines et sociales qui reviennent et se détachent clairement, à la découverte des articles ici rassemblés. Ces deux pôles stratégiques mis en exergue sont deux pistes à suivre pour la lecture et l'étude de ce volume organisé en trois parties : la première, plus didactique, porte sur la mise en place de la rénovation éducative, la deuxième, plus littéraire, sur la construction identitaire, la dernière, plus linguistique et numérique, sur la traduction. Ces trois volets, tous en contexte algérien, mettent en lumière non seulement des voies de progrès mais aussi des valeurs et méthodes pluridisciplinaires qui se distinguent par leur dimension universelle.

