



UNIVERSITE ABDELHAMID IBN-BADIS  
DE MOSTAGANEM

FACULTE DES LANGUES ÉTRANGÈRES  
DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS

# C AHIERS DE LANGUE ET DE LITTERATURE

[cahierlangue9@gmail.com](mailto:cahierlangue9@gmail.com)

**N° 10-11**  
**1 - 2017**  
ISSN 1112-4245



**C**AHIERS DE LANGUE  
ET DE LITTERATURE

**N°10-11**  

---

**1 - 2 0 1 7**



**DIRECTEUR DE LA PUBLICATION**

PR. MUSTAPHA Bel hakem,  
RECTEUR DE L'UNIVERSITÉ ABDELHAMID IBN-BADIS DE MOSTAGANEM

**RESPONSABLE ÉDITORIAL**

PR. HADJ Miliani, UNIVERSITÉ ABDELHAMID IBN BADIS, MOSTAGANEM

**COMITÉ SCIENTIFIQUE ET DE LECTURE DU N° 10-11**

AREZKI ABDENOUR, UNIVERSITÉ DE BEJAIA  
ZAKARIA ALI BENCHERIF, UNIVERSITÉ ABOU BAKR BELKAID DE TLEMCEM  
DRISS ABLALI, UNIVERSITÉ DE LORRAINE.  
SADDEK AOUDI, UNIVERSITÉ BADJI MOKHTAR DE ANNABA.  
NABILA BENHOUEH, ENS D'ALGER  
BOUMEDIENE BENMOUSSAT, UNIVERSITÉ ABOU BAKR BELKAID DE TLEMCEM.  
BELKACEM BENTAIFOUR, UNIVERSITÉ DE BLIDA2  
CHARLES BONN, UNIVERSITÉ DE LYON2  
NAWEL BOUDCHICHE, UNIVERSITÉ EL TARF  
IBTISSEM CHACHOU, UNIVERSITÉ ABDELHAMID IBN BADIS, MOSTAGANEM  
CLAUDE CORTIER, UNIVERSITÉ DE LYON2  
ISABELLE DELCAMBRE, UNIVERSITÉ DE LILLE3  
ABDERRAZAK DOURARI, UNIVERSITÉ D'ALGER3  
TOURIYA FILI-TULLON, UNIVERSITÉ DE LYON2  
PATRICK HAILLET, UNIVERSITÉ DE CERGY-PONTOISE.  
NABILA HAMIDOU, UNIVERSITÉ D'ORAN2  
DJAMEL KADIK, UNIVERSITÉ DE MÉDÉA  
ABDELHAMID KRIDECH, UNIVERSITÉ ABDELHAMID IBN BADIS, MOSTAGANEM  
SIDI MOHAMED LAKHDAR BARKA, UNIVERSITÉ D'ORAN2  
AZIZA LOUNIS, UNIVERSITÉ ALGER2  
MARINETTE MATHEY, UNIVERSITÉ DE GRENOBLE3  
CATHERINE MAZAURIC, UNIVERSITÉ D'AIX-MARSEILLE  
DALILA MEKKI, UNIVERSITÉ BADJI MOKHTAR DE ANNABA  
JEAN-PAUL MEYER, UNIVERSITÉ DE STRASBOURG.  
ANNE ROCHE, UNIVERSITÉ D'AIX-MARSEILLE  
JEAN-PIERRE SAUTOT, UNIVERSITÉ DE LYON2  
MOUNIA SEBANE, UNIVERSITÉ DE MASCARA  
JEAN-PASCAL SIMON, UNIVERSITÉ DE GRENOBLE3

CHERIF SINI, UNIVERSITÉ DE TIZI OUZOU  
AGNÈS SPIQUEL, UNIVERSITÉ DE VALENCIENNES  
CHRISTIAN PUREN, UNIVERSITÉ DE SAINT-ÉTIENNE.  
MOURAD YELLÈS, INALCO PARIS  
SONIA ZLITNI-FITOURI, UNIVERSITÉ DE TUNIS

**RESPONSABLE TECHNIQUE**

MOHAMED EL-GHOBRINI, UNIVERSITÉ ABDELHAMID IBN BADIS, MOSTAGANEM

**SOMMAIRE**

**LITTÉRATURE**

Al-Hajebi Abdulghani, Université de Sana'a, Yémen <i>L'ennui dans la littérature canadienne-française au XIXe siècle.</i> <i>De Papineau à Nelligan</i>	11
Benzina Hafsa, Faculté des sciences de Rabat <i>Traduction et littérature au Maroc à l'ère de la colonisation française</i>	31
Benammar Khedidja, Université Ibn-Badis Mostaganem <i>Tradition et modernité entre archaïsme et progrès dans l'œuvre d'Assia Djebar</i>	39
Gnayoro Jean Florent Romaric <i>L'errance dans la nature chez Jean Giono et Jean-Marie Gustave Le Clézio</i>	53
Khraibani Dalia, Université Libanaise, Liban, Saida <i>L'immigration dans l'œuvre de Leïla Sebbar</i>	69
Mahfouf Smail, Université A. Mira, Béjaïa, Lounis Aziza, Université d'Alger 2 <i>Rêves de femmes. Une enfance au Harem de Fatima Mernissi : entre une rêverie de la transgression et une poétique de l'entre-deux</i>	79
Salmoune Nouna, Université de Lorraine, Nancy, France <i>Le tabou et la langue de l'Autre</i>	93
Traoré Soumaïla, Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan, Côte d'Ivoire <i>Du déni du romanesque à la subversion des valeurs morales et sociales : les enjeux de la représentation spatiale dans La Dame aux camélias d'Alexandre Dumas fils</i>	101

**LINGUISTIQUE**

Akir Hania, Université A. Mira, Béjaïa <i>Le fractionnement du référent du nom propre dans les textes journalistiques algériens d'expression française</i>	115
Bennacer Mahmoud, Université A. Mira, Béjaïa <i>Stratégies linguistiques et discursives dans le film « Carnaval fi dachra » de Mohamed Oukassi</i>	129
Boukerchi Lamia & Arezki Abdenour, Université A. Mira, Béjaïa <i>Les modes de passage de noms propres en noms communs. Approche sémantico-référentielle en discours</i>	153
Bourkani Hakim, Université A. Mira, Béjaïa, <i>Représentations et plurilinguisme dans les pratiques du français électronique : le cas des jeunes bougiotes</i>	167
Lanseur Sofiane, Université A. Mira, Béjaïa, <i>Les noms de médicaments produits par SAIDAL. Approche morphosémantique</i>	183

**DIDACTIQUE**

Bentayeb Razika <i>Formation académique et formation professionnelle des professeurs de l'enseignement secondaire</i>	203
Momar Diop, Dr. en Sciences du langage, Université Gaston Berger de Saint-Louis <i>Rehausser le niveau des élèves en français au Sénégal : entre diagnostic des causes et solutions envisageables pour le cycle secondaire</i>	219
Agbéflé Koffi Ganyo, University of Ghana, Legon (Accra) <i>Les défis de l'enseignement d'une langue étrangère dans le contexte plurilingue africain: quelles approches pédagogiques pour le prof du FLE face au multilinguisme scolaire au Ghana ?</i>	247
Kridech Abdelhamid, Université Abdelhamid Ibn-Badis, Mostaganem <i>Production écrite en FLE: une analyse textuelle et comparative</i>	261



---

Medjahed Naima, Centre Universitaire d'El Bayadh <i>Complexité des discours magistraux : difficultés de prise de notes pour les étudiants. Le cas des CM au département d'agronomie</i>	285
Mohamadi Mouna, Université Mohamed Boudiaf, M'sila <i>La conception prototypique du lexique chez les apprenants du cycle primaire dans un contexte plurilingue</i>	297
Outaleb-Pellé Aldjia, Université de Tizi-Ouzou <i>L'enseignement du FLE dans un contexte plurilingue</i>	311
Salhi Nawel, Université de Mascara <i>Intégration des activités théâtrales dans l'enseignement/apprentissage du FLE</i>	331
Seboussi Zahir, Ecole Normale Supérieure d'El-Eulma, Sétif <i>Le développement des compétences rédactionnelles par la pratique de l'enseignement assisté. Le récit en Première Année Moyenne</i>	345
Terras Imane, Université Dr. Moulay Tahar, Saida Dr. Amara Abderrezak, Université Abdelhamid Ibn-Badis, Mostaganem. <i>« Effet de la rétroaction corrective en modalité de travail collaboratif sur le développement des compétences scripturales en FLE. Cas des apprenants de 4<sup>ème</sup> année moyenne » de français à l'université dans le contexte algérien</i>	361

---



## L'ENNUI DANS LA LITTÉRATURE CANADIENNE-FRANÇAISE AU XIXE SIÈCLE. DE PAPINEAU À NELLIGAN

Al-Hajebi Abdulghani<sup>1</sup>

### Résumé

*Cet article se propose d'analyser l'ennui dans les textes des auteurs canadiens-français au XIXe siècle. Leurs œuvres reflètent l'aspect moral de la société canadienne-française de l'époque influencé par les troubles sociaux et le contexte politico-économique. Les textes sont tellement imprégnés du thème de l'ennui que certains auteurs rejettent dans leurs préfaces le nom de roman à leurs œuvres pour ne pas ennuyer le lecteur. La société ne s'intéresse pas à la fiction et à l'imagination, mais elle est plutôt favorable à apprendre des réalités et des histoires vraies. On s'ennuie de l'anglification, de la situation économique, des classes de cours, de la lecture imposée, du froid, de l'oisiveté hivernale et de l'éloignement. Les femmes deviennent mélancoliques et attendent l'intervention de l'homme. Or, l'homme ennuyé est souvent actif et cherche des jouissances ou des occupations pour tromper son ennui. Mots clés : Ennui, littérature canadienne-française, vide, tromper l'ennui, ennui féminin, Papineau, Nelligan.*

*Sous le régime britannique, la nation canadienne-française a vécu repliée sur elle-même pendant plusieurs générations depuis le milieu du XVIIIe siècle. À partir du début du XIXe siècle, on voit se développer une littérature nationale québécoise qui reflète la situation sociopolitique et économique où l'ennui est un des thèmes principaux. Deux genres littéraires sont investis au Canada français : la poésie et le roman. Les poètes comme Crémazie, Fréchette et Nelligan chantent les grands thèmes nationalistes et évoquent la liberté, l'amour, la nature, la nostalgie, la solitude, l'ennui et la mélancolie. Le roman fait son entrée avec l'œuvre de Philippes Aubert de Gaspé fils, *Le chercheur de trésor ou l'influence d'un livre* (1837). Deux types de roman apparaissent au XIXe siècle : le roman historique qui évoque la gloire des ancêtres ou une histoire nationale forte comme l'on peut constater dans les romans de *Gaspé fils*, de *Joseph Marmette*, de *Laure Conan*; et le roman du terroir qui idéalise la vie paysanne, comme *Jean Rivard d'Antoine Gérin-Lajoie* (1862), et *La terre paternelle de Patrice Lacombe* (1871)<sup>2</sup>. Plusieurs de ces textes sont emblématiques de différents types d'ennui. Dans cette étude, nous nous sommes fixé comme objectif de structurer thématiquement l'ennui exprimé dans ces textes.*

11

<sup>1</sup> Maître de conférences, Gatineau, Canada.

<sup>2</sup> Ce roman est paru la première fois dans *Album littéraire et musical de la Revue canadienne*, Montréal, vol. 1, février 1846, pp. 14-25, puis dans le *Répertoire national de John Huston*, Montréal, vol. 3, 1848. Mais pour notre étude, nous avons choisi l'édition de 1871 qui est la première en livre.

## 1. LE ROMAN ET L'ENNUI

Les textes d'imagination et l'invention de personnages et de mondes fictifs sont limités dans les romans du XIXe siècle et restent entachés d'une inacceptable fantaisie autant pour les lecteurs que pour les auteurs. C'est ce que rappellent inlassablement les multiples préfaces et avertissements des romans pour exposer au lecteur les visées morales, religieuses et politiques. La critique de la littérature canadienne-française constate un obstacle lancé par les auteurs dans leur préface qui retarde l'entrée du roman dans l'univers romanesque. Si Philippe Aubert de Gaspé père n'a pas « l'intention de composer un ouvrage secundum artem<sup>3</sup> », c'est parce qu'il ne veut pas ennuyer le lecteur comme il le note dans le premier chapitre de son roman *Les anciens Canadiens* (1863) : « J'écris pour m'amuser, au risque de bien ennuyer le lecteur qui aura la patience de lire ce volume<sup>4</sup> ». Patrice Lacombe, dans son roman *La terre paternelle* (1871), qui relate les infortunes du cultivateur Jean-Baptiste Chauvin, attire l'attention du lecteur que son roman n'a pas de fin tragique parce qu'il écrit « dans un pays où les mœurs en général sont pures et simples<sup>5</sup> ». Certains rejettent même le nom de roman à son œuvre car le roman est considéré comme un genre frivole et non légitimé<sup>6</sup>. Dans la préface de *Jeanne la Fileuse* (1878), Honoré Beaugrand déclare que son œuvre est plus un pamphlet qu'un roman : « Le livre que je présente aujourd'hui au public, sous le titre de : *Jeanne la Fileuse*, est moins un roman qu'un pamphlet; moins un travail littéraire qu'une réponse aux calomnies que l'on s'est plu à lancer dans certains cercles politiques, contre les populations franco-canadiennes des États-Unis<sup>7</sup>. »

12

Le rejet de la fiction, ou plutôt du roman, atteint son point culminant chez Antoine Gérin-Lajoie dans *Jean Rivard, le défricheur* (1874) : « L'intention de l'auteur toutefois n'a jamais été de faire un roman, et il peut assurer que dans les faits et incidents qu'il raconte, il s'est appliqué avec un soin scrupuleux, au risque même d'ennuyer les lecteurs frivoles<sup>8</sup> ». Gérin-Lajoie se montre plus transparent en déclarant dans son « Avant-propos » que son œuvre va infliger une catégorie de lecteurs : « Jeunes et belles citadines qui ne rêvez que modes, bals et conquêtes amoureuses ; jeunes élégants qui parcourez, joyeux et sans soucis, le cercle des plaisirs mondains, il va sans dire que cette histoire n'est pas pour vous. Le titre même, j'en suis sûr, vous fera bâiller

---

3 Gaspé père, Philippe Aubert de, *Les anciens Canadiens*, Québec, Desparat et Debrishire, 1863, p. 4.

4 Ibid., p. 5.

5 Lacombe, Patrice, *La terre paternelle*, Montréal, Beauchemin et Valois, 1871, p. 78.

6 Sur les genres légitimés et non légitimés, voir Maurice Lemire, *La littérature québécoise en projet au milieu du XIXe siècle*, Montréal, Fides, 1993.

7 Beaugrand, Honoré, *Jeanne la fileuse*, Fall-River, Mass, 1878, p. 5.

8 Gérin-Lajoie, Antoine, *Jean Rivard le défricheur*, Montréal, J. B. Roland et Fils, 1874, « préface ».

d'ennui<sup>9</sup>. »

Gérin-Lajoie revient encore une fois un peu loin et réitère les même précautions : « Ce n'est pas un roman que j'écris<sup>10</sup> ». Cette négation de roman que Michel Biron (2007) qualifie de « roman contre lui-même<sup>11</sup> » paraît chez plusieurs romanciers, comme s'ils unissaient leurs voix à celle de Philippe Aubert de Gaspé et d'Antoine Gérin-Lajoie. Laure Conan qui s'oppose à toute allusion dans les préfaces résume son sentiment dans une phrase que la critique a souvent citée : « J'ai déjà une assez belle honte de me faire imprimer<sup>12</sup>. » François-Benjamin Singer, dans sa préface de *Souvenirs d'un exilé canadien* (1871), recourt également à la même pratique. Il formule une pétition au lecteur en utilisant son élan lyrique :

Ô cher lecteur, si je t'ennuie  
Pardonne-moi, je t'en supplie...  
Pense au héros, non à l'auteur.  
Accorde une larme au malheur<sup>13</sup>!!!

Mais elle est bien curieuse la réflexion de Singer dans sa préface juste après cette pétition au lecteur où il écrit : « Le Canadien n'a pour toute ressource que son imagination. Il faut qu'il soutienne son récit par d'éternelles fictions. Telles sont les causes qui empêcheront pour longtemps notre littérature d'avancer aussi rapidement que nous pourrions l'espérer<sup>14</sup>. » Singer oppose fiction et littérature comme si l'imagination est incompatible avec la littérature qui ne devrait refléter que la réalité. Cette réflexion confirme une fois de plus que la fiction et l'imagination ne sont pas appréciées par la société qui est plutôt favorable à apprendre des réalités et des histoires vraies. Dans la préface du roman *Le vieux muet* de Jean-Baptiste Caouette (1901),

13

---

9 Ibid., p. 1.

10 Ibid.

11 Biron, Michel, François Dumont et Élisabeth Nardout-Lafarge, *Histoire de la littérature québécoise*, Montréal, Boréal, 2007, p. 128.

12 Conan, Laure, *J'ai tant de sujets de désespoir. Correspondance, 1878-1924*, (texte établi et annoté par Jean-Noël Dion, préface de Manon Brunet), coll. « Documents et Biographies », 2002, p. 160, Lettre de Félicité Angers à l'abbé Henri-Raymond Casgrain, 1er octobre 1883.

13 Singer, François-Benjamin, *Souvenirs d'un exilé canadien*, Montréal, John Lovell, 1871, p. 4.

14 Ibid., p. 5.

Paul-Eugène Roy résume l'image du roman dans la société canadienne au XIXe siècle dans les mots suivants: « Depuis soixante ans le roman est un des plus exécrables dissolvants de la morale publique. Son nom même est devenu presque synonyme de mauvais livre<sup>15</sup>. » Ces auteurs qui évitent de se présenter comme romanciers pourraient être qualifiés de romanciers contre leur gré.

En bref, une idée révélatrice qui se dégage clairement de ces œuvres est que art, imagination et invention sont d'une part considérés comme danger à la morale et d'une autre part associés à l'ennui au lecteur. Mais chaque auteur, soucieux de ne pas ennuyer ses lecteurs, a son propre ennui qu'il pourrait exprimer dans ses textes.

## **2. L'AMOUR ET L'ENNUI : L'ENNUI PLUTÔT FÉMININ ?**

Dans la correspondance de Julie Bruneau-Papineau publiée par Renée Blanchet (1997), le caractère répétitif des nouvelles familiales coïncide avec le discours de l'ennui qui se ressasse dans la succession des jours qui marquent l'absence de son mari, Louis-Joseph Papineau, un homme politique canadien-français. « Cette absence me tue<sup>16</sup> » dit Julie dans une lettre à son mari. À cause de l'éloignement régulier du mari, le couple Papineau entretient une correspondance pendant plus de quarante ans. Les lettres de Julie qui nous sont parvenues vont de 1823 à 1862 et celles de Louis-Joseph de 1820 à 1862. Une maladie physique entraîne une dépression émotionnelle chez Julie : « Je m'ennuie toujours, mais c'est surtout dans les moments que je me sens aussi malade que je te regrette doublement<sup>17</sup> ». Vivant avec ses enfants et ayant le rôle de femme de foyer, les lettres de son mari compensent l'ennui de la vie quotidienne et l'aide à supporter ses douleurs. Les lettres de son mari ont une vocation de consolation pour tromper l'ennui causé par l'absence de son mari. Julie exprime cette vocation de lettres à plusieurs reprises : « Écrit-moi souvent. Tu sais combien tes lettres m'amuse et m'intéressent.<sup>18</sup> », « J'étais

14

---

15 Roy, Paul-Eugène, « préface », dans Jean-Baptiste Caouette *Le vieux muet*, Québec, Soleil, 1901, p. 5

16 Bruneau-Papineau, Julie, *Une femme patriote. Correspondance 1823-1862*, (texte établi avec introduction et notes par Renée Blanchet), Sillery (Québec), Septentrion, 1997, 519 p., p. 44, lettre 15 mars 1830.

17 *Ibidi.*, p. 53, lettre du 1<sup>er</sup> décembre 1831

18 *Ibidi.*, p. 39, lettre du 28 janvier 1830.

tout attristée de ne pas recevoir de lettre au jour accoutumé.<sup>19</sup> », « Jusqu'à présent, il n'y a que tes lettres qui ont apporté quelque adoucissement à mes maux<sup>20</sup>. », « J'espère que pour nous désennuyer tu m'écriras plus souvent dans le temps des fêtes tu n'auras que cela à faire et puis aller diner aller au bal et moi je n'ai aucune distraction que des occupations ennuyeuses la plupart du temps<sup>21</sup>. », « Ta lettre m'a un peu consolée...<sup>22</sup> », « J'espère, mon cher, d'après la touchante et consolante lettre que tu m'as écrite, que les bons sentiments que tu y exprimes sont ceux d'un bon chrétien.<sup>23</sup> ».

Selon Serge Gagnon (1993), « Les lettres de Julie transpirent la mélancolie<sup>24</sup>. » Si ces lettres jouent un rôle de divertissement quotidien pour Julie, c'est parce qu'elle vit des moments de découragement, de frustration et d'ennui, que l'éloignement et les absences prolongées de son mari avivent. Ses protestations d'ennui et d'insipidité sont insistantes : « Que le temps me paraît long et est ennuyeux.<sup>25</sup> », « Elle [l'absence] me devient de plus en plus ennuyeuse<sup>26</sup>. », « Je ne jouis de rien en ton absence, tout me semble ennuyeux et insipide<sup>27</sup> », « Ici la vie est la plus insipide et la plus ennuyeuse du monde. J'en suis lasse<sup>28</sup>. », « Je ne puis plus soutenir un état aussi cruel que celui de l'ennui, et de l'anxiété que j'éprouve de ne pouvoir avoir de vos nouvelles, et de vous faire parvenir des nôtres. Tout à toi pour la vie, mon époux ami<sup>29</sup> ». La liste est encore longue !

Tout au long de sa correspondance, Julie exprime ses maladies, ses malaises, son ennui, sa dépression, ses malheurs et sa mélancolie à cause de l'absence de son mari. On peut parfois même trouver tous ces sentiments dans une seule lettre. Voici ce qu'elle écrit à son mari après la mort de leur fille Aurélie :

---

19 *Ibidi.*, p. 39, lettre du 6 février 1830.

20 *Ibidi.*, p. 44, lettre du 8 mars 1830.

21 *Ibidi.*, p. 103, lettre du 26 décembre 1835.

22 *Ibidi.*, p. 114, lettre du 8 février 1836.

23 *Ibidi.*, p. 142, lettre du 17 mai 1838.

24 Gagnon, Serge, *Mariage et famille au temps de Papineau*, Saint-Foy, Les Presses de l'université de Laval, 1993, p. 211.

25 Bruneau-Papineau, Julie, *Ibidi.*, p. 37, lettre du 24 janvier 1830.

26 *Ibidi.*, p. 48, lettre du 17 février 1831.

27 *Ibidi.*, p. 59, lettre du 31 décembre 1831

28 *Ibidi.*, p. 120, lettre du 23 février 1836.

29 *Ibidi.*, p. 135, lettre du 1er mai 1838.

J'attends et j'espère ton retour mais je ne puis te définir ce que je ressens, partagée entre la crainte et l'espoir ; un sombre effroi me glace ; il me semble que quelques nouveaux malheurs pèsent sur nous ; la mélancolie s'empare de tout mon être dont rien ne me distrait, pas même la pensée de nos autres enfants qui semblent devoir faire notre consolation ou au moins un grand sujet de distraction, deviennent pour moi le contraire (...). Je n'ai d'espoir et, il me semble, de ressources à trouver que dans ta présence pour adoucir mes maux, apaiser mes angoisses, calmer mes esprits agités, inquiets par tous nos malheurs passés et qui me font tout craindre l'avenir<sup>30</sup>.

L'ennui de Julie est à entendre au sens fort : c'est un état de mélancolie, de tristesse, de vide et de désespoir. C'est l'ennui pascalien défini dans *Les Pensées* :

Rien n'est si insupportable à l'homme que d'être dans un plein repos, sans passions, sans affaire, sans divertissement, sans application. Il sent alors son néant, son abandon, son insuffisance, sa dépendance, son impuissance, son vide. Incontinent il sortira du fond de son âme l'ennui, la noirceur, la tristesse, le chagrin, le dépit, le désespoir<sup>31</sup>.

Dans la correspondance du mari, quoiqu'il ne donne au début de sa correspondance aucun indice de pensée à la sincérité des craintes de sa femme, on peut cependant constater plus tard, dans ses lettres à son fils Amédée, un changement d'opinion. Papineau décrit sa relation avec sa femme reconnaissant que, laissée seule, Julie avait tendance de tomber dans l'ennui et le désespoir : « Chère mère aussi a besoin que je sois avec elle. Je la contrarie, soit; elle regimbe, et cela donne du ton, fortifie les nerfs, chasse les diables bleus qui fatiguent, dans l'ennui de la séparation et de l'isolement<sup>32</sup> ». Les critiques deviennent de plus en plus ouvertes et fortes. Il a l'air décidément ennuyé des maladies constantes de sa femme. Il trouve non seulement que Julie fait souffrir les autres, mais qu'elle souffre elle aussi à cause de son tempérament plaintif. Papineau peint un portrait d'une femme assez malheureuse : « Il y a des moments où le premier mouvement est trop vif et les plaintes trop longues chez mère. Je ferais mieux de ne pas les entendre<sup>33</sup> » et « Mère a un de ses mécontentements qui est commencé et n'est pas fini<sup>34</sup> ».

En bref, tout au long de sa correspondance avec son mari, Julie se

---

30 *Ibidi.*, pp. 44-45, lettre du 15 mars 1830.

31 Pascal, Blaise, *Œuvres complètes*, éd. Louis Lafuma, Paris, Seuil, 1963, (L, XXIV/622); l'abréviation (L.) pour *Les Pensées* suivi du numéro de fragment.

32 Papineau, Louis-Joseph, *Lettres à ses enfants*, (texte établi et annoté par Georges Aubin et Renée Blanchet), Montréal, Varia, 2004, 2 vol., Papineau à Amédée, lettre du 13-15 juin 1850.

33 *Ibidi.*, Papineau à Amédée, lettre du 20 septembre 1853.

34 *Ibidi.*, lettre du 19 mai 1860.



montre ennuyée et insatisfaite de sa situation. Insatisfaite de sa vie privée et du sort de la femme. Elle montre son émotivité et son ennui de faire ses tâches familiales et elle n'est pas toujours disposée d'appuyer ses enfants dans tout ce qu'ils font, mais elle se montre très disposée à appuyer son mari dans son combat politique. Elle s'empresse de le rassurer, « Je prends bien part en tout ce qui te concerne<sup>35</sup> », et elle promet de continuer de le soutenir. L'acte de lire et d'écrire des lettres représente pour l'épistolière un soutien psychologique pour tromper l'ennui, et oublier ses douleurs et la longueur de temps. C'est pourquoi l'épistolière élabore à sa correspondance un véritable protocole épistolaire en vue de maximiser l'intérêt de ce divertissement.

Chauveau (1853) insère dans son roman *Charles Guérin* des lettres pour lui donner un air de réalité, comme d'ailleurs dans plusieurs œuvres canadiennes-françaises de cette époque. Marichette, jeune fille paysanne, amoureuse de Charles Guérin, se désespère et éprouve un ennui et un vide qu'elle exprime dans son journal : « Quel usage puis-je faire de cet Album, qui me soit plus agréable que d'y inscrire jour par jour les ennuis de l'absence ? Quel plaisir nous aurons tous deux à relire ces pages !... Il n'est parti que d'hier et quel vide<sup>36</sup> ! », « Mais c'est effrayant combien je m'ennuie davantage<sup>37</sup>. » et « Me voici retombée dans mon ennui et le dégoût de tout ce qui m'environne<sup>38</sup>. » Marichette est de plus en plus convaincue que Charles aime une autre fille : « M'aurait-il oubliée<sup>39</sup> ? », « Il m'a oublié, c'est bien certain<sup>40</sup>. » et « Il en aime une autre<sup>41</sup> ! » En fait, ces tristes réflexions reflètent la réalité car Charles l'a effectivement peu à peu oubliée et ne songeait qu'à Clorinde et à ses chances de devenir le gendre de Wagnaër : « Charles était venu à bout de se persuader qu'il n'avait jamais aimé Marichette sérieusement<sup>42</sup>. »

Joseph Doutre (1844), dans son roman *Les fiancés de 1812*, raconte les aventures d'une jeune fille, Louise, qui fuit la maison parentale et se dirige vers le camp de milice canadienne à Chateauguay pour y rejoindre son amant

---

35 Bruneau-Papineau, Julie, op. cit., p. 60, lettre du 2 janvier 1832.

36 Chauveau, Pierre-Joseph-Olivier, *Charles Guérin*, Montréal, John Lovell Imprimeur, 1853, p. 176.

37 *Ibidi.*, p. 177.

38 *Ibidi.*, p. 178.

39 *Ibidi.*, p. 179.

40 *Ibidi.*, p. 181.

41 *Ibidi.*, p. 182.

42 *Ibidi.*, p. 332.

Gonzalve de R..., colonel dans les troupes canadiennes. Saint-Felmar, le père de Louise, déteste Gonzalve à cause de son titre de noblesse et s'oppose à leur union, mais neuf ans plus tard, Saint-Felmar se réconcilie avec le couple, après avoir appris que son gendre lui avait autrefois sauvé la vie. Il se peut que ce roman soit inspiré de *La fiancée de Lammermoor* de Walter Scott (1819) où l'amour des deux jeunes est contrarié par la rivalité de leurs deux familles. Louise est contrariée d'un côté par le refus de son père de la marier à son amant et de l'autre côté par la décision de son père qui prépare discrètement le mariage de sa fille contre son gré à un autre prétendant et ne lui dit que la veille de son mariage. Louise, entourée de sa mère et sa sœur, entre dans un état de délire que Joseph Doutre décrit longuement par la main de la sœur de Louise. Le romancier justifie le refus du père de marier sa fille à un noble par une critique des riches prétendants de l'époque qui s'ennuient vite auprès de leurs femmes : « L'époux ne voit pas en son épouse le degré d'affection qu'il avait cru gagner; il cherche loin d'elle des distractions à ses ennuis ; il devient prodigue, cruel, puis avare quand ses finances sont à bout<sup>43</sup>. » Mais le héros de Doutre sort de cette image de noblesse qui s'ennuie de tout. Gonzalve est un homme d'action, puisque il est milicien. Doutre le présente comme un homme de vertu qui affiche son amour sincère pour Louise. Il est amoureux et s'ennuie du fait d'être loin de son amante. Dans un dialogue avec ses compagnons, Gonzalve exprime sa « fatale passion<sup>44</sup> », ses profonds sentiments de détresse à cause de son absence de Louise, « la plus aimable des femmes<sup>45</sup> ». Cet amour contrarié se trouve aussi dans le pamphlet de Beaugrand *Jeanne la fileuse* (1878)<sup>46</sup>. Mais chez Beaugrand le rôle est inversé. C'est l'amant, Pierre Montépel, qui sacrifie ses liens de famille pour suivre les inspirations de son cœur. Une querelle entre lui et son père, un homme riche qui refuse de marier son fils avec une orpheline, l'oblige à quitter la maison familiale pour travailler aux Chantiers de la Gatineau et se marier avec Jeanne. La correspondance des deux fiancés présente des similitudes avec le discours romantique. Pierre Montépel écrit à Jeanne une lettre romantique dans laquelle il lui exprime son ennui d'être loin d'elle. C'est un ennui ressenti, ennui mis en écrit, on s'ennuie et on le dit. L'ennui romantique prend dans cette correspondance le dessus de tout sujet :

---

43 Doutre, Joseph, *Les fiancés* de 1812, Montréal, Louis Perrault, 1844, p.124.

44 *Ibidi.*, p. 92.

45 *Ibidi.*

46 Le roman *Jeanne la fileuse* est paru d'abord en feuilleton dans le journal *La République* de Fall River en 1875, et il est publié sous forme de livre en 1878.

Vous redirai-je, ma chère Jeanne, les serments d'affection et de fidélité que je vous jurai la veille de mon départ ? Vous raconterai-je les longs jours d'ennui, où mon cœur se portait sans cesse vers vous, dans la solitude grandiose des forêts où nous vivons depuis ces huit longs mois d'absence ? Non ! Je vous aime et vous le savez. Ce que je vous dirais sur ce sujet, votre cœur de femme l'aurait déjà deviné. Chaque jour, j'ai pensé à vous ma chère amie, comme j'aime à croire que vous avez pensé à moi. Chaque jour, j'ai fait des vœux pour votre bonheur, j'ai souhaité le retour au foyer afin d'obtenir le doux privilège de vous appeler ma femme. Encore trois grands mois à attendre dans l'impatience et dans l'ennui, mais je me console avec l'idée que ces trois mois de travail me vaudront une somme de cent trente-cinq piastres que je consacrerai, en passant à Montréal, à l'achat d'un joli trousseau pour ma fiancée<sup>47</sup>.

Cet ennui sentimental renvoie à l'attente impatiente de se retrouver en traversant les obstacles posés à leur amour : l'absence, la distance et le travail. La manière dont Pierre parle de son ennui à Jeanne représente une figure typique du discours romantique. D'abord dans le rapport de l'ennui au temps. Huit longs mois d'absence sont passés et « encore trois grands mois à attendre dans l'impatience et dans l'ennui<sup>48</sup> ». Une impatience et un ennui sont donc exprimés devant la lenteur du temps. On s'ennuie et on voudrait que le temps passe plus vite. On retrouve cette image quelques années auparavant chez Singer : « ces sept semaines passées loin de vous ont été pour moi une éternité d'ennui, de douleurs et de souffrances<sup>49</sup> ! ». Beaugrand ne laisse pas le lecteur chercher longtemps à savoir la réaction de Jeanne à la réception de cette lettre romantique. Son ennui est aussitôt dissipé : « La jeune fille pressa la lettre de son amant sur ses lèvres, et relut avec bonheur les paroles d'amour et d'espoir que lui adressait celui qu'elle considérait déjà comme son protecteur naturel<sup>50</sup>. » Cet ennui romantique devient complexe quand Jeanne émigre aux États-Unis et éprouve « ce sentiment inexprimable de navrante mélancolie que l'on appelle le mal du pays<sup>51</sup>. » A la fin du roman, Jeanne est sauvée d'un incendie de la manufacture de filature où elle travaillait et passe plusieurs jours à l'hôpital. Mais Michel Dupuis, le fils de sa famille protectrice, qui

47 Beaugrand, Honoré, *Jeanne la fileuse*, Fall-River, Mass, 1878, pp. 267-268.

48 *Ibidi.*, p. 268.

49 Singer, *op. cit.*, p. 215.

50 Beaugrand, Honoré, *op. cit.*, p. 268.

51 *Ibidi.*, p. 207.

l'a sauvé avec plusieurs enfants est parmi les morts de l'incendie. Jeanne se culpabilise et une tristesse obscurcit sur son visage.

Chez la romancière Laure Conan, l'ennui se présente sous forme d'un grand vide sentimental qui s'affirme et se réaffirme dans son roman *Angéline de Montbrun* (1884)<sup>52</sup>. Dans la correspondance entre Angéline de Montbrun et son fiancé Maurice Darville, se dégage un ennui à deux faces, canoté à la fois négativement et positivement. L'ennui positif, tout d'abord, comme le cas de Gonzalve et Louise, c'est l'ennui qui distingue ces amants des autres humains, ceux qui ne s'ennuient pas. L'ennui devient fatal pour Angéline quand elle écrit à Maurice qui se trouve en France pour lui confier son impatience de le voir, mais « en attendant, il faut s'ennuyer<sup>53</sup> » dit Angéline. Contrairement à cet ennui fatal, Maurice se tient occupé pour combattre son ennui : « Ma chère et bien-aimée, j'ai fort à faire pour ne pas lire votre lettre continuellement. Vous demandez si je pense au retour. Si j'y pense ! Mais voilà ce qui m'empêche de mourir d'ennui<sup>54</sup>. »

20 L'ennui négatif se manifeste dans la seconde partie du roman, constituée du journal d'Angéline entrecoupé de quelques lettres. L'ennui prend en effet la forme du sentiment de manque de l'être aimé. Il est quelque chose qui s'imposerait à l'individu sensible. On voit Angéline vivre des moments douloureux. Dans une lettre à son fiancé Maurice, Angéline laisse dégager un ennui nostalgique d'amour. En effet, elle devait unir son destin à Maurice Darville, et tous les deux attendaient patiemment leur rencontre, mais à la suite d'un accident, elle est défigurée et rompt avec son promis, croyant qu'il ne peut l'aimer. Elle est envahie par le chagrin et la tristesse. Maurice revient à elle vers la fin du roman, mais elle refuse un amour de pitié. Elle vit un vide sentimental et une solitude mortelle : « Je ne sais rien de plus difficile à supporter que l'ennui très lourd qui s'empare si souvent de moi. C'est une lassitude terrible, c'est un accablement, un dégoût sans nom, une insensibilité sauvage. Ma pauvre âme se voit seule dans un vide affreux<sup>55</sup>. » Dans la même lettre d'Angéline, l'ennui atteint son apogée quand il touche le fond de la vie : « Comme c'est gris! comme c'est terne! comme c'est triste ! Il me semble voir cet ennui qui fait le fond de la vie, ou plutôt il me semble voir une vie

---

52 Ce roman est paru la première fois dans *La Revue canadienne* de juin 1881 à août 1882. Il est réédité en forme de livre en 1884, précédé d'une préface de l'abbé Casgrain.

53 Conan, Laure, *Angéline de Montbrun*, Québec, Léger Brousseau, 1884, p. 142.

54 *Ibidi.*, pp. 145-146

55 *Ibidi.*, p. 312.

d'où l'amour s'est retiré<sup>56</sup>. »

### 3. L'ENNUI ET LE CONTEXTE SOCISOPOLITIQUE ET SPATIOTEMPOREL

La situation sociopolitique, le froid d'hiver et l'oisiveté qui en dégage sont une source d'ennui chez plusieurs écrivains canadiens-français. Dans Charles Guérin (1853), considéré par la critique canadienne comme « le premier roman digne de ce nom<sup>57</sup> » selon Gérard Tougas (1974), Chauveau nous brosse un portrait détaillé des mœurs canadiennes des années qui précèdent les rébellions de 1837-1838. C'est dans les descriptions du quotidien qu'on peut lire les expressions de l'ennui, du malaise, du dégoût et de la solitude. Dans le chapitre « Un coup du nord-est », Chauveau décrit minutieusement le vent qui prive la population des activités, des jouissances de la vie champêtre et de la communication. L'auteur utilise un ton d'accusation répétitif pour démontrer la gravité des conséquences en incarnant le vent dans une forme humaine :

C'est lui qui interrompt, par des pluies de neuf ou dix jours, tous les travaux de l'agriculture, toutes les promenades des touristes, toutes les jouissances de la vie champêtre. C'est lui qui, durant l'hiver, soulève ces formidables tempêtes de neige qui interrompt toutes les communications et bloquent chaque habitant dans sa demeure. C'est lui enfin, qui chaque automne préside à ces fatales bourrasques, cause de tant de naufrages et de désolations, à ces ouragans répétés et prolongés qui à cette saison rendent si dangereuse la navigation du golfe et du fleuve Saint-Laurent<sup>58</sup>.

Après ces actes reprochables du vent du nord-est, l'ennui s'installe : « Un ennui, un malaise décourageant pénètre tout ce qui vous touche et vous environne<sup>59</sup>. » Charles Guérin s'ennuie de la politique de l'anglification, mais il se montre comme un ardent défenseur de l'identité canadienne-française. L'ennui se manifeste également chez les personnages secondaires du roman. Jean Guibault s'ennuie des idées politiques qui visent à réduire et assimiler les autres parce qu'ils sont différents : « je n'aime pas qu'on me fonde. La

56 *Ibidi.*, p. 313

57 Tougas, Gérard, *La littérature canadienne-française*, Presse universitaire de France, 5e éd., 1974, p. 14.

58 Chauveau, *op. cit.*, p. 25.

59 *Ibidi.*

politique d'anglification en vient toujours-là. Avec cela, il faut toujours être fondu. C'est une idée qui m'ennuie considérablement<sup>60</sup>. »

Environ un tiers de siècle après la publication de Charles Guérin, Chauveau trouve enfin un remède à cet ennui. Dans son poème « Villanelle » adressé aux canadiens des États-Unis, il croit au rêve d'un avenir meilleur au Canada : « On chasse ennuis et souffrance / En rêvant à l'avenir / Du pays de sa naissance<sup>61</sup>. »

Chez Octave Crémazie, c'est l'ennui d'exil à cause de sa situation financière. Mais ce qui est particulier chez Crémazie c'est que l'ennui est exprimé dans ses correspondances pendant son exil en France. Ses correspondances avec sa mère, ses frères Jacques et Joseph, et ses amis M. Casgrain et Arthur Audette occupent une place importante dans son œuvre. Dans une lettre datée du 2 mai 1863, écrite à son ami d'enfance Arthur Audette et publiée par Pierre-Georges Roy (1945), Crémazie lui fait part de ses malheureuses circonstances après son arrivée en France : « J'ai dû endurer la misère dans toute l'acception du mot, et, si je n'avais reçu des secours de ma famille, je serais mort de douleur et de faim. Mourir de faim ou à l'hôpital c'est, comme tu le sais, la fin ordinaire des poètes<sup>62</sup>. » Ici, la misère de Crémazie est une forme de l'ennui défini par Pascal dans *Les Pensées*. Dans ses lettres à son frère Joseph, Octave Crémazie lui confie ses ennuis et ses peines. Alors que dans ses lettres à Jacques, il est moins mélancolique. Il se peut que Octave cache sa vie douloureuse à son frère aîné pour ne pas le chagriner. Le 24 décembre 1875, Octave écrit de Bordeaux une lettre à son frère Joseph où il parle de son ennui et sa solitude avec des termes qui laissent comprendre ses désespérances.

Je t'assure que je m'embête rudement. En venant à Bordeaux, je n'ai fait que changer d'inaction. A Paris, au moins, je marchais et j'avais une distraction intelligente dans les cours du collège de France. La seule compensation que je trouve ici, c'est que je gagne quelques sous. Depuis huit jours, je n'ai donc parlé qu'au commis d'Immanu. Cet isolement absolu, sans que je puisse me réfugier dans la lecture devient accablant, je suis comme une bête fauve dans sa cage. Je lis cependant plus que je ne devrais, car je ne sais comment tuer le temps depuis neuf heures jusqu'à cinq<sup>63</sup>.

---

60 *Ibidi.*, p. 56.

61 Taché, Louis H., (dir.), *Nouvelles soirées canadiennes*, Montréal, Typographie de la Gazette, vol. 3, 1884, p. 288

62 Roy, Pierre-Georges, *À propos de Crémazie*, Québec, 1945, p. 121.

63 Crémazie, Octave, *Œuvres complètes*, Montréal, Beauchemin et Valois, 1882, p. 523.

#### 4. LES ÉTUDES, LA LECTURE ET L'ENNUI

Bien que les auteurs canadiens français rejettent souvent la qualité fictionnelle de leurs œuvres littéraires et démontrent leur fidélité à la réalité, et aux vraies histoires, on peut constater dans ces mêmes œuvres le désintérêt des jeunes aux études et surtout à la lecture imposée, et leur rêve à lire librement des œuvres étrangères.

Joseph Marmette se sert d'un épisode précis de l'histoire pour rédiger ses romans avec certains procédés romantiques. Mais un romantisme qui ne se livre pas complètement à l'imagination même dans les passages les plus intimes de ses personnages. Dans sa préface de François de Bienville (1870), Marmette trace le souvenir de ses lectures de jeunesse. Il lisait « en cachette, quelques romans de Sir Walter Scott<sup>64</sup>. » Il parle du développement de son imagination et du parcours qui l'a amené à écrire son roman. Mais voilà ses études de collèges viennent mettre fin à cette époque agréable où Marmette lisait des œuvres étrangères plein d'actions et de fictions : « Par la suite, on emprisonna mes douze ans et mes rêveries d'enfant dans les sombres murailles du collège<sup>65</sup>. » La jeunesse est donc dominée par un sentiment d'enfermement, de désintérêt et d'ennui. Marmette oppose les murs du collège et les rêveries. On retrouve le même discours dans son roman autobiographique *À travers la vie* (1895), au premier chapitre intitulé « au collège », où l'auteur parle de la classe de son héros Lucien Rambaud : « Cette classe, dans laquelle on commence à s'imprégner la cervelle des rudiments de la langue d'Homère, est sans conteste la plus ingrate, la plus ennuyeuse de tout le cours d'études classiques<sup>66</sup>. » Marmette ne cesse pas de rappeler à son lecteur que Lucien s'ennuie du collège et des études, mais il préfère « beaucoup lire et rêver que passer des heures en tête-à-tête avec les maussades verbes contractés, ou déterrer le sens des racines grecques sous un fatras de mots quelquefois apparemment contradictoires<sup>67</sup>... » Plus loin, l'auteur reprend cette idée d'ennui d'études en dévoilant clairement son identité : « Nous avons déjà dit que la quatrième fut pour Lucien la classe la

64 Marmette, Joseph, François de Bienville, Québec, Leger Rousseau, 1870, « introduction », p. 7.

65 *Ibidi.*, p. 8.

66 Le Moine, Roger, Joseph Marmette, sa vie, son œuvre, suivi de *À travers la vie*, roman de mœurs canadiennes, Québec, Presses de l'Université Laval, « Vie des lettres canadiennes », no 5, 1968, p. 137.

67 *Ibidi.*, p. 137.

plus ennuyeuse, la plus dure de tout son cours d'études<sup>68</sup>. » Marmette prend les traits de son personnage Lucien Rambaud, étudiant en droit au séminaire de Québec. Il exprime clairement ce rapport entre études et ennui quand Lucien prend une résolution en renfermant dans le placard les livres qu'il considère comme source d'ennui :

Le lendemain matin, Lucien jetait brusquement, avec des exclamations de joie, dans une armoire où étaient enfermés ses livres de classe, l'un après l'autre avec la même satisfaction : le *Gradus ad Parnassum*, les lourds dictionnaires latins et grecs, tous les bouquins en un mot qui l'avaient tant ennuyé ; et refermant à clef la porte du placard sur tous ces doctes ouvrages dont il jurait de ne plus jamais troubler le repos, il s'élança hors de la maison paternelle<sup>69</sup>.

Toutefois, dans le dernier chapitre, Marmette dévoile la manière dont son héros put chasser l'ennui. Lucien reprend le goût à la lecture libre. Il lit les chefs-d'œuvre de l'école romantique surtout celles de Dumas, Hugo, Musset, Balzac, Gauthier, Vigny et George Sand. Lucien trouve également la vocation d'écrire après avoir lu quelques œuvres d'auteurs canadiens : « C'est en lisant les vers si patriotiques de Crémazie, les Anciens Canadiens – ce livre si original et si jeune d'un septuagénaire – ainsi que la belle Histoire de Garneau, que Lucien Rambaud s'était senti la passion d'écrire<sup>70</sup>. »

24

Quatre ans avant la publication de *À travers la vie*, Napoléon Legendre avait publié son roman *Annibal* dans son ouvrage *Mélanges*, prose et vers (1891). On observe certaine ressemblance entre le héros de Marmette et celui de Legendre dans leur conception de l'ennui. *Annibal*, le héros du roman de Legendre, ne voit dans l'école qu'une source de fatigue et d'ennui. « Apprendre à lire ou à écrire fut la moindre de ses préoccupations. Car, au fond, se disait-il, qu'est-ce que cela rapporte ? De la fatigue, des ennuis, et rien autre chose<sup>71</sup>. » Dans la même page, l'auteur réaffirme son désintérêt à l'école et dévoile son vrai plaisir. « Au bout de l'année, *Annibal* ne savait que lire et écrire tant bien que mal ; mais, en revanche, il était le plus fort à tous les jeux ; aucune partie ne pouvait être complète sans lui<sup>72</sup>. » Par contre, *Annibal* a beaucoup d'activités pendant les vacances avec l'oncle Jérôme et il n'a

---

68 *Ibidi.*, p. 147.

69 *Ibidi.*, p. 184.

70 *Ibidi.*, p. 205.

71 Legendre, Napoléon, *Annibal*, dans *Mélange*, prose et vers, Québec, Typographie de C. Darveau, 1891, p. 24.

72 *Ibidi.*, pp. 24-25.



pas un moment de repos et par conséquent pas un moment d'ennui. « C'était comme un beau rêve qui ne laissait entrevoir, à travers ses splendeurs, qu'une image lointaine, confuse, effacée du collège et de sa discipline<sup>73</sup>. »

Même si les deux jeunes héros de Marmette et de Legendre se rejoignent dans leur ennui et désintérêt à l'instruction, les années d'Annibal au collège sont plutôt positives particulièrement après avoir tombé malade car « le malheur est une école où l'on apprend vite<sup>74</sup> », dit Legendre. Annibal développe un goût remarquable pour la lecture; son esprit évolue et il retrouve au collège plus de plaisir et moins d'ennui.

Les deux romans *À travers la vie* et *Annibal*, qualifiés de romans des mœurs de la société canadienne-française, tracent la vie de deux jeunes étudiants qui l'un s'ennuie du collège et l'autre s'ennuie de l'école. Il s'agit de la représentation des mœurs d'une génération qui, d'un côté, s'ennuie de l'instruction imposée et de la politique d'assimilation, et de l'autre côté, a un caractère réfractaire, rêveur et un esprit libre et indépendant.

Dans le roman d'Antoine Gérin-Lajoie, *Jean Rivard, le défricheur*, l'auteur incite les colons et ceux qui veulent devenir colons à combattre l'ennui, la tristesse et le dégoût. Dans le chapitre IX « Les heures de loisir et les heures d'ennui », Jean Rivard a ses jours de sombre ennui. C'est surtout le dimanche et les jours de fête que son isolement lui pèse le plus. À l'âge de vingt ans, on s'habitue mal à l'immense et infinie solitude. Dans le bois de Bristol, il éprouve des grands chagrins, de la solitude et de la mélancolie. Toutefois jamais ces causes de tristesse n'abattent tout à fait Jean Rivard. Il s'empresse plutôt de résister et de chasser sa mélancolie. Et fort heureusement, il y a en Jean Rivard, à côté de l'étudiant frais émoulu, à côté du jeune rêveur, et du romantique sensible, il y a le colon réaliste, l'homme d'action. Il combat l'ennui par le travail toujours assidu et le plaisir de la lecture. Jean Rivard, le rhétoricien, fait le journal de sa vie ; il écrit les annales de cet établissement dans le bois de Bristol auquel il donne le nom de Louiseville. Ou bien encore, il lit à son compagnon, Pierre Gagnon, quatre volumes : *Imitation de Jésus-Christ*, présent de sa Louise, puis les *Aventures de Don Quichotte de la Manche*, celles de *Robinson Crusoé*, et une *Histoire populaire de Napoléon*. Ces lectures sont une récréation pour l'esprit de Jean, et une fête sans pareille pour l'imagination de Pierre Gagnon.

73 *Ibidi.*, p. 34.

74 *Ibidi.*, pp. 39-40.

## 5. L'ENNUI NELLIGANIEN

Nelligan, une figure romantique du Canada-français, a donné les quatre premières années de sa jeunesse pour le travail littéraire<sup>75</sup> et a passé par la suite quarante ans d'asile littéraire dépassant son compatriote Octave Crémazie. Dans son œuvre poétique, on observe l'influence et l'inspiration de Baudelaire, Rimbaud et d'autres poètes. L'ennui et la mort sont les deux thèmes qui prennent de l'importance chez ces poètes. Si pour Baudelaire (1869) « Le Poète apparaît en ce monde ennuyé<sup>76</sup> », Nelligan voyage avec ses ennuis : « Mais le poète, errant sous son massif ennui<sup>77</sup> ». Nelligan, comme Baudelaire, interroge la mort comme si c'est un être humain : « Ô Mort, que fais-tu, dis-nous, de tous ces beaux trophées », et « Mort, que nous prends-tu par telle après-midi<sup>78</sup> ». Aussi, semble-t-il que le poète canadien est inspiré par Rimbaud. La cité douloureuse et quasi morte chez Rimbaud (1895), « Ô cité douloureuse, ô cité quasi morte<sup>79</sup> », est aussi présente chez Nelligan : « Ô mornes et mortes cités<sup>80</sup> ! » La mort est, pour Nelligan, le voyage suprême qui enlève l'ennui et le temps. C'est une nouvelle source d'inspiration qui signifie l'espoir de l'homme pour fuir son monde ennuyeux et reconstruire un nouveau monde.

26

Nelligan évoque également quelques autres poètes et écrivains tels que Nerval, Verlaine, Mallarmé, Dumas. Ces poètes, y compris Nelligan, ont en commun un mal de vivre immense. Même si Nelligan a été influencé par quelques poètes symbolistes, il s'est doté d'une sensibilité poétique unique. Ses poèmes tournent autour de la folie, l'amour, la mort et la souffrance. Ils sont imprégnés de détresse, d'ennui et de mélancolie. Nelligan va jusqu'à parler « aux oiseaux de février<sup>81</sup> », leur demandant de pleurer pour appuyer sa mélancolie : « Pleurez mes pleurs, pleurez mes roses<sup>82</sup> ». Il nous fait ressentir

---

75 Émile Nelligan a écrit ses poésies complètes entre 1896 et 1899.

76 Baudelaire, Charles, Œuvres complètes, précédé par une notice de Théophile Gautier, Paris, Michel Lévy Frères, 1869, p. 85.

77 Dantin, Louis, Émile Nelligan et son œuvre, Montréal, Librairie Beauchemin, 1903, p. 51.

78 Ibid., p. 55.

79 Rimbaud, Arthur, Poésies complètes, avec préface de Paul Verlaine, Paris, Léon Vanier, 1895, p. 33.

80 Dantin, Louis, op. cit., p. 80

81 Ibid., p. 45.

82 Ibid.

nombre d'émotions fortes en ressortissant toute la souffrance qui l'habite et l'ennui qui semble le ronger. Dans son poème « Soir d'Hiver », la douleur qu'il exprime dans la première strophe « Qu'est-ce que le spasme de vivre / À la douleur que j'ai, que j'ai<sup>83</sup> ! » se transforme en ennui, au dernier vers de son poème « Qu'est-ce que le spasme de vivre / À tout l'ennui que j'ai, que j'ai<sup>84</sup> ! ». C'est un ennui qui le condamne et clôtüre le tout. L'ennui de Nelligan est « l'ennui de vivre<sup>85</sup> » exprimé dans son poème « Rêves enclos ». C'est l'ennui défini par Flaubert (1887) dans sa lettre à son ami Louis de Cormenin en juin 1844: « Connaissez-vous l'ennui? Non pas cet ennui commun, banal, qui provient de la fainéantise ou de la maladie, mais cet ennui moderne qui ronge l'homme dans les entrailles et, d'un être intelligent, fait une ombre qui marche et un fantôme qui pense<sup>86</sup>. »

C'est également le même ennui dans lequel vit Cadot, le personnage de Louis Fréchette (1887), compatriote de Nelligan :

Et Cadot resta seul, sans espoir, sans appui,  
Avec l'immensité déserte autour de lui !  
Vingt ans sont écoulés. Cadot n'est plus qu'une ombre.  
Dans les ennuis sans fin, dans les transes sans nombre<sup>87</sup>.

Dans son poème « Devant le feu », Nelligan exprime un effort désespéré pour revivre le feu de l'enfance : « Je fus de ces heureux d'alors, mais aujourd'hui / Les pieds sur les chenets, le front terne d'ennui / Moi qui me sens toujours l'amertume dans l'âme<sup>88</sup> ». Le poète essaie donc d'exprimer le temps qui fuit et l'idéal qui se révèle inaccessible. Il devient triste et cette tristesse se transforme en mélancolie qui engendre l'ennui de vivre.

L'ennui chez Nelligan, comme chez plusieurs de ses compatriotes romanciers, se situe entre une conception particulière de la temporalité et de l'espace propre à la guerre, à l'instabilité; entre une quotidienneté ordinaire citadine et une certaine nostalgie du gloire passé, qui par moment, s'avèrerait

83 *Ibidi.*, p. 44.

84 *Ibidi.*

85 *Ibidi.*, p. 43.

86 Flaubert, Gustave, *Correspondance*, première série (1830-1850), Paris, Charpentier, 1887, vol. 1, p. 70.

87 Fréchette, Louis, *La légende d'un peuple*, Paris, Librairie illustrée, 1887, p. 201.

88 Dantin, Louis, *op. cit.*, p. 12.

davantage être une triomphe. La similarité entre ce que l'on peut lire dans ces textes est claire : la nostalgie du temps passé, l'idée que la passion est fatale, que les amants sont l'un loin de l'autre, la mise en rapport du temps qui passe et du bonheur qui s'éloigne, et l'appel à la mort.

## CONCLUSION

Bien que plusieurs écrivains canadiens français rejettent la fiction et même la qualité romanesque de leurs œuvres dans le souci d'ennuyer le lecteur, dans un pays sans réelle tradition littéraire, on voit se constituer une littérature qui porte les caractéristiques du premier romantisme, et qui reflète le sujet de l'ennui dès les premières pages de leurs préfaces. L'ennui est au cœur de la société canadienne-française au XIXe siècle. Il touche aussi l'homme que la femme. Pour les deux, l'ennui est une expérience douloureuse. La question dans ces œuvres n'est pas l'inévitabilité de l'ennui mais plutôt le problème moral de la solution pour lui échapper. L'homme tente d'y échapper en réaffirmant son identité. Il est actif et trouve souvent des jouissances ou des occupations pour tromper son ennui. La lecture est un des principales activités pour combattre l'ennui des hommes. Plusieurs écrivains citent les œuvres des grands littérateurs français du XVIIIe et XIXe siècle. Certains même lisent en cachette des textes provenant de la France. Or, à l'activité des hommes s'oppose la passivité des femmes face à l'ennui, même si certains auteurs essaient de rendre leurs personnages féminins parfois actifs. De manière générale, les femmes ennuyées dans ces textes sont plus mélancoliques que les hommes. L'ennui les inscrit dans l'attente et parfois dans le vide ; même si les lettres des amans les aident à oublier momentanément l'ennui, elles attendent le retour de l'homme, son action et son intervention. Nous nous interrogeons à savoir si les écrivains canadiens français veulent faire de l'ennui une caractéristique de la condition de la femme au Canada. C'est une expérience sociale qui mérite une grande attention. Il est également question de s'interroger d'un côté sur l'inspiration des auteurs canadiens par des grandes œuvres étrangères, plus particulièrement les romantiques françaises, dont l'ennui constitue l'un des thèmes principaux, et d'un autre côté sur l'interinspiration entre les auteurs canadiens français eux-mêmes. Autant d'interrogation sur la question insoluble de l'ennui dans la littérature canadienne-française du XIXe siècle.

**BIBLIOGRAPHIE**

Baudelaire, Charles, Œuvres complètes, précédé par une notice de Théophile Gautier, Paris, Michel Lévy Frères, 1869.

Beaugrand, Honoré, Jeanne la fileuse, Fall-River, Mass, 1878.

Biron, Michel, François Dumont et Élisabeth Nardout-Lafarge, Histoire de la littérature québécoise, Montréal, Boréal, 2007.

Bruneau-Papineau, Julie, Une femme patriote. Correspondance 1823-1862, Texte établi avec introduction et notes par Renée Blanchet, Sillery (Québec), Septentrion, 1997.

Caouette, Jean-Baptiste, Le vieux muet, Québec, Soleil, 1901.

Chauveau, Pierre-Joseph-Olivier, Charles Guérin, Montréal, John Lovell, 1853.

Conan, Laure, Angéline de Montbrun, Québec, Léger Brousseau, 1884.

Conan, Laure J'ai tant de sujets de désespoir. Correspondance, 1878-1924, (texte établi et annoté par Jean-Noël Dion, préface de Manon Brunet), coll. « Documents et Biographies », 2002.

Crémazie, Octave, Œuvres complètes, Montréal, Beauchemin et Valois, 1882.

Dantin, Louis, Émile Nelligan et son œuvre, Montréal, Librairie Beauchemin, 1903.

Doutre, Joseph, Les fiancés de 1812, Montréal, Louis Perrault, 1844.

Flaubert, Gustave, Correspondance, première série (1830-1850), Paris, Charpentier, 1887, vol. 1.

Fréchette, Louis, La légende d'un peuple, Paris, Librairie illustrée, 1887.

Gagnon, Serge, Mariage et famille au temps de Papineau, Saint-Foy, Les Presses de l'université de Laval, 1993, p. 211.

Gaspé père, Philippe Aubert de, Les anciens Canadiens, Québec, Desparat et Debrishire, 1863.

Gérin-Lajoie, Antoine, Jean Rivard le défricheur, Montréal, J. B. Roland et Fils, 1874.

Lacombe, Patrice, La terre paternelle, Montréal, Beauchemin et Valois, 1871.

Legendre, Napoléon, Annibal, dans Mélange, prose et vers, Québec, Typographie de C. Darveau, 1891.

Lemire, Maurice, *La littérature québécoise en projet au milieu du XIXe siècle*, Montréal, Fides, 1993.

Le Moine, Roger, *Joseph Marmette, sa vie, son œuvre, suivi de À travers la vie, roman de mœurs canadiennes*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, « Vie des lettres canadiennes », no 5, 1968.

Marmette, Joseph, *François de Bienville*, Québec, Leger Rousseau, 1870.

Papineau, Louis-Joseph, *Lettres à ses enfants*. Texte établi et annoté par Georges Aubin et Renée Blanchet. Montréal, Varia, 2004. 2 vol.

Pascal, Blaise, *Œuvres complètes*, éd. Louis Lafuma, Paris, Seuil, 1963.

Rimbaud, Arthur, *Poésies complètes*, préface de Paul Verlaine, Paris, Léon Vanier, 1895.

Roy, Pierre-Georges, *À propos de Crémazie*, Québec, 1945.

Singer, François-Benjamin, *Souvenirs d'un exilé canadien*, Montréal, John Lovell, 1871.

30 Taché, Louis H. (dir.), *Nouvelles soirées canadiennes*, Montréal, Typographie de la Gazette, vol. 3, 1884.

Tougas, Gérard, *La littérature canadienne-française*, Paris, Presse universitaire de France, 5e éd., 1974.

## TRADUCTION ET LITTÉRATURE AU MAROC À L'ÈRE DE LA COLONISATION FRANÇAISE

Benzina Hafsa

### *Résumé*

*En utilisant les termes actuels, la traduction s'avère comme l'une des plus anciennes manifestations de la mondialisation dans le monde. Elle a également joué un rôle prépondérant dans le développement civilisationnel des pays arabe en comblant les lacunes liées à la loi, à la philosophie et à la médecine. Il serait alors intéressant de démontrer comment l'interaction du Maroc et de la France, avant et durant le protectorat français (1912), a participé à la construction d'une littérature et à la transmission d'un savoir par le biais de la traduction. Pour ce faire, il serait judicieux de dévoiler, d'abord, les raisons historiques et géographique d'ordre pragmatique qui ont incité le Maroc à recourir à l'arabisation (Version), pour parvenir, ensuite, à son développement avant et durant le protectorat français tout en insistant sur son rôle dans la naissance d'une conscience littéraire. En guise d'élargissement, nous aborderons, enfin, l'impact de l'héritage français, en général, en matière de langue sur l'arabe marocain à notre époque où les frontières entre le local et le global sont brouillées.*

### *Mots-clés*

*Traduction ; littérature ; Maroc ; Colonisation ; Français ; civilisation ; interaction ; Histoire ; Géographie ; Arabisation ; Dynasties ; Langue ; Dialecte ; Linguistique ; Théâtre.*

31

## 1. LE DÉVELOPPEMENT DE LA TRADUCTION (ARABISATION, VERSION) AU MAROC AVANT ET DURANT LE PROTECTORAT FRANÇAIS

La tentative de tracer la genèse de la traduction au Royaume du Maroc semble un travail presque impossible vu le manque d'écrits historiques s'y rapportant. Le point de départ serait alors ce que citent les historiens comme noms de traducteurs et de livres traduits. Mais, il ne fait aucun doute que le Maroc a connu des essais de version puisqu'il serait impossible de penser qu'un pays ou un peuple bénéficiant d'une situation géographique pareille ne puisse être en contact avec d'autres civilisations européennes.

En effet, la proximité géographique de l'Europe du côté de la méditerranée a incité les Marocains à apprendre les langues étrangères les plus répandues dans la région et surtout les langues française, espagnole et portugaise, ce qui engendrerait sûrement un contact civilisationnel.

Dans cette perspective, le phénomène de la version a vu le jour avec la dynastie d'Al Mohade (1147 – 1269), la troisième dynastie au Maroc après les Idrissides (789 – 974) et les Almoravides (1060 – 1147), et plus particulièrement avec le monarque Youssef Le Premier qui a eu l'idée d'arabiser les livres philosophiques grecs d'Aristote grâce à Abu Al Walid Mohamed Ibn Rochd de Cordoue (Averroès 1126 - 1198) qui a commenté et résumé *Métaphysique*, *Organon*, *Catégories* et *Traité de l'Âme*.

Ceci est également le cas de la dynastie mérinide (1244 – 1465) qui a eu recours à plusieurs traducteurs, mais deux d'entre eux sont seulement connus de nos jours, en l'occurrence Abu Al Abas et Masaoud qui sont souvent cités lors des correspondances des monarques arabes avec ceux d'Aragon ou de Catalogne.

En plus de la langue espagnole, certains monarques maîtrisaient la langue portugaise comme c'était le cas pour le deuxième monarque de la dynastie Wattaside (1472 – 1554) Mohamed, surnommé le Portugais, qui a été le prisonnier des Portugais durant sept ans.

32 Dans cette même perspective, nous avons lu que le roi Ismaïl (1645 – 1727) de la dynastie alaouite (1666 – Présent) avait fait appel à un prisonnier espagnol, à savoir Bernard Youssi, afin que ce dernier enseigne cette langue à ses deux fils. Il convient de souligner que le roi Abdulah Almoatassim de la dynastie saadienne (1554 - 1660) parlait et écrivait non seulement l'espagnol mais aussi l'italien(1).

Nous pouvons dire alors que c'est le contact avec l'Autre qui nous pousse à apprendre sa langue et par conséquent à traduire ses écrits. Ce contact s'est établi pour le cas du pays en question, comme l'indique clairement l'historien M. Menouni (1964 : 52), par le biais :

- [...] des arabes andalous qui étaient nombreux à quitter l'Andalousie.
- Le retour des prisonniers à leurs pays après une longue période, ce qui leur a permis d'apprendre la langue du pays de détention.
- Le contact des Marocains avec les colons des côtes marocaines, qu'ils soient Portugais ou Espagnols.
- L'admiration de certains hauts responsables Marocains [bilingues].



- La tentative de bénéficier de la Renaissance européenne et vice versa<sup>1</sup>.

Cependant, ces traductions avaient une visée pragmatique, c'est au moins ce dont témoignent les bibliographies disponibles de nos jours et qui révèlent une attention particulière aux livres portant sur l'art de la guerre, l'astronomie, les mathématiques, etc. A titre d'exemple, nous pouvons citer la traduction du *Traité d'astronomie* (1764) de Lalande (1732 – 1807) par certains traducteur en 1852 sous le patronage du roi marocain Mohamed IV (1810 – 1873) qui, dit-on, a participé à la traduction des livres scientifiques et à leur épanouissement.

A travers cet aperçu, il s'avère que notre pays a eu recours à la traduction de certains ouvrages écrits surtout en espagnol ou en portugais pour défendre le pays et ses intérêts. Le souci majeur des traducteurs était de transmettre une information, d'ordre scientifique, d'une langue étrangère à une langue maternelle. Ce n'est qu'avec la deuxième moitié du XIXe siècle et début XXe siècle que le Maroc a connu la traduction littéraire lors de la colonisation française dont les hostilités ont commencé en 1844.

## **2. LE RÔLE DE LA TRADUCTION DANS LA NAISSANCE D'UNE CONSCIENCE LITTÉRAIRE**

En 1889, est apparu le premier journal au Maroc nommé « *Al Maghreb*<sup>2</sup> (Le Maroc) » fondé par Issa Faraj et Salim Kasbati. Et ce n'est qu'au début du XXe siècle que la traduction a connu un changement radical suite à l'apparition en 1904, à Tanger, d'un journal hebdomadaire en langue arabe, en l'occurrence *Assaâda*, qui peut être considéré comme une source inestimable de l'Histoire du Maroc à l'ère du Protectorat

En effet, il contenait des informations riches et diversifiées relatives à ce qui est militaire, politique, économique, social et culturel. Avant le Protectorat, il était dirigé par des Arabes comme l'Algérien Idris El Khabzaoui ou le Syrien Wadih Karam. Mais après le 30 mars 1912, et plus particulièrement après son

---

1 Mohamed Menouni, 1964, *Al Lissan Al Arabi*, « Phénomène d'arabisation au Maroc saadien », p52.

2 Traduction à partir de : Fouad Sarouf, « Le journalisme au Maroc », In *Encyclopédie arabe*, p 1117. Cet article offre un inventaire des journaux disponibles au Maroc du Protectorat à l'Indépendance. Sur le site officiel : <http://www.habous.gov.ma/daouat-alhaq/item/5156>

déplacement de Tanger à Rabat en octobre 1913, il a connu l'introduction de rédacteurs français arabisants comme Eugène Marcoux ou Robert Raymond.

Certains disaient qu'il était outil de propagande du colonialisme français. Malgré cela, il a offert l'occasion aux traducteurs marocains<sup>3</sup> de publier leurs traductions. Or, ils se contentaient auparavant de lire celles des Tunisiens ou des Egyptiens. A ce propos, il est judicieux de signaler que les Marocains se sont intéressés en particulier à l'élaboration ou la publication des traductions des écrits littéraires. Ce phénomène a eu un rôle prépondérant dans l'initiation du lectorat marocain aux grands genres littéraires, à leurs orientations ou à leurs mouvements.

Parmi ses traductions, nous pouvons nous référer à celle du « Lac » de Lamartine, Des Maximes de La Rochefoucauld. Mais les plus importantes sont celles ayant une relation avec le roman<sup>4</sup> qui était un genre nouveau durant cette période. En effet, la première traduction littéraire au Maroc a été publiée par Wadih Karam, qui était un grand admirateur et pratiquant de cette traduction, à partir de 1914. Il s'agissait des Pilleurs des Sarcophages, un roman policier écrit par un Français et divisé en sept épisodes lors de sa publication dans le journal Assaâda. Saïd Alouch nous en informe avec plus de détails dans son ouvrage *Le discours de la traduction littéraire*<sup>5</sup>.

Dans cette même perspective, Kacem Zouhairi traduit en 1955 le roman *L'Or du Sous*<sup>6</sup> de son auteur français Roland Lebel (1893 – 1964) qui était sous-chef de bureau à la Direction générales des finances du Maroc dans les années trente. Notons que les exemples de créativité dans ce genre, que cela soit en langue française ou en langue arabe standard, sont majoritairement autobiographiques à visée ethnographique.

Parallèlement, le Royaume du Maroc avait un manque d'œuvres ayant trait au théâtre puisque ce dernier était aussi un genre nouveau dans le monde arabe. Par conséquent, il y a eu recours, comme le pratiquaient quelques pays du Moyen-Orient, à l'imitation de certaines scènes ou à la traduction complète de quelques pièces de théâtre. Il a fallu attendre l'année 1928 pour que deux

---

3 Parmi ses traducteurs, nous citons Abdulah El Kebaj, Mohamed Boujendar ou Mohamed El Hajoui.

4 En 1949, Mohamed Ibn Abulah traduit *Le Chat noir* d'Edgar Allan Poe.

5 Saïd Alouch, 1990, *Le discours de la traduction littéraire : de la dualité à l'acculturation*, Ecole supérieur roi Fahd de traduction de Tanger, 316 p.

6Publié d'abord en feuilleton illustré dans «Vendémiaire», mai-juillet 1934

jeunes traducteurs (Al Mahdi Al Mani et Abdeslam Touimi<sup>7</sup>), influencés par des troupes de l'Orient qui présentaient dans ce pays à partir de 1923 des œuvres anglaises (William Shakespeare) ou françaises (Alexandre Dumas), pour que nous arriver à un tournant décisif dans la traduction à l'ère de la colonisation avec la présentation du *Tartuffe* de Molière.

Cependant, cette pièce de théâtre traduite est classée dans le genre « roman ». Malgré cette imprécision, il s'avère que les deux traducteurs n'avaient qu'une connaissance embryonnaire de ce genre, de son style et de son contenu. Ils la désignaient par « le roman » à dimension « sociale », « romantique » et « satirique ». C'est d'ailleurs ce qui apparaît à travers leur préface qui renvoie à la fonction instructive et édifiante du théâtre, tout en la situant dans son contexte historique et culturel.

Le théâtre nous est donc parvenu pour la première fois par le biais de la traduction. Ce n'est qu'en 1937 qu'une troupe d'amateurs du théâtre a publié, en langue arabe, sa pièce *La victime de l'avarice*. Dans ce même sens, nous avons *La douleur heureuse* (1943) de Mohamed Ibn El Hadj Omar, également une pièce de théâtre en vers de Mohamed Ibn Brahim, représentée en 1942 à Marrakech et intitulée *Entre l'ancien et le moderne*.

Par ailleurs, le Protectorat français a été aussi l'occasion de connaître des poèmes européens en langue française. Ainsi, trouvons-nous diverses traductions d'un poème universel comme celui du « Lac » de Lamartine qui a été publié, au Maroc, dans le journal *Assaâda* en 1938.

Notons que le premier à traduire ce texte est l'Égyptien Ahmed Hassan Zayat en 1925, suivi par le poète Ali Mahmoud Taha en 1926, Mohamed Mahdi Al Bassir en 1938, Abdelrazaq Hamida en 1948 et Mahmoud Al Mahrouq en 1955. Durant cette même période, Mhamad Ba Hnini traduit en 1942 *Lettres à un jeune poète* éditées en français en 1937 et Mohamed El Fassi traduit en 1952 le poème « Liberté » de Paul Eluard.

Nous pouvons avancer, alors, que ces traductions relatives aux différents genres et à leurs sous-genres ont favorisé la genèse d'une nouvelle littérature marocaine délivrée du joug du formalisme et s'inscrivant dans l'ère moderne d'abord par l'imitation et ensuite par la créativité. Ce phénomène a eu notamment un impact sur l'arabe dialectal marocain.

---

7 Publié en 1944 par la Librairie nationale du roi Fahd.

### **3. L'IMPACT DE L'HÉRITAGE FRANÇAIS EN MATIÈRE DE LANGUE SUR L'ARABE MAROCAIN À NOTRE ÉPOQUE OÙ LES FRONTIÈRES ENTRE LE LOCAL ET LE GLOBAL SONT BROUILLÉES.**

Le champ linguistique au Maroc est diversifié. En effet, nous trouvons l'Amazigh et ses variations (rifain, tamazight, tachelhit), l'arabe et ses variations (dialectal, standard, classique), l'anglais, l'espagnol et le français. Et ce sont la colonisation française ainsi que les traductions des œuvres à partir de la langue du colon qui ont eu un impact conséquent sur l'arabe dialectal marocain.

L'arabe dialectal ou l'arabe marocain dit «darija» est pratiqué par les deux tiers de la population. Ce dialecte dérive d'une modification de l'arabe classique qui, à travers les générations qui se sont succédé a subi des changements et a fait l'objet de nouvelles substitutions. L'arabe marocain, dans ses pratiques quotidiennes, ne s'est pas seulement imprégné de l'arabe moderne, il s'est même «métissé» de français. C'est aussi la première langue étrangère dans ce pays. A ce propos Messaoudi parvient, dans son article « la langue française au Maroc, fonction élitare ou utilitaire », au constat suivant :

La langue française ne bénéficie pas d'un statut de droit, à caractère constitutionnel et officiel [...].

Elle bénéficie d'un statut de fait, de par les différents instruments d'institutionnalisation auxquels elle est soumise, notamment dans le domaine éducatif [...].

Elle occupe une place importante à l'écrit et à l'oral [...] après l'arabe officiel pour les domaines juridique, éducatif, etc. mais elle occupe la première place dans les domaines de l'économie et des technocrates.

Dans la sphère publique, elle est le seul médium pour la communication écrite dans le domaine de l'économie.

Elle est la seule langue étrangère à assurer à la fois les deux fonctions élitare [culture de l'élite] et utilitaire [technocrates]<sup>8</sup>. (Messaoudi, 2010 : 58)

---

8 Messaoudi, Leila, 2010, «La langue française au Maroc, fonction élitare ou utilitaire? » dans *Pratiques innovantes du plurilinguisme*, Paris : Éd. Archives contemporaines, en partenariat avec l'AUF, coll. « Actualité scientifique », p. 51-63.

Vu la complexité de ce phénomène<sup>9</sup> qui pourrait être démonté dans une étude ultérieure, nous allons recourir à quelques exemples représentatifs tirés de notre vie quotidienne afin de démontrer ce mélange linguistique dont ne se rend compte, dans quelques cas, qu'un linguiste puisque certains usages se sont intégrés dans notre langue au point de ne plus être distingués de ce qui est local. A ce propos, nous citons :

Les emprunts : Je tchatche [ nʃati ], Lycée [ Lisi ], Automobile [tomobil], Frite [frit].

L'alternance codique : Très courante. Elle est définie comme : « la juxtaposition, à l'intérieur d'un même échange verbal, de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents. »(J. Gumperz, 1989, 57)

Le calque : Verser des larmes de crocodile [ darafa dumuʔa tamasiḥ ], Doux comme un agneau [ wadiʔ kalhaml]

L'interférence codique : Weinreich (1953 : 01) la définit comme "[...] those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language, i.e. as a result of language contact". L'erreur la plus répandue est alors celle qui consiste à commencer une phrase en langue arabe standard avec le sujet alors que la règle stipule le placement du verbe en premier contrairement à la langue française.

Comme le souligne Weinreich, ces phénomènes sont donc liés au contact d'autres langues étrangères. Mais ils demeurent limités à certains groupes qui sont au moins bilingues, sauf pour l'emprunt qui s'est parfaitement glissé dans l'arabe dialectal.

## CONCLUSION

A travers cette étude, il s'avère que l'histoire et la géographie ont participé à la genèse de la traduction au Maroc et à son développement. Elles ont également joué « un rôle important dans la production culturelle »

<sup>9</sup> Voir RIFAI Houssaine, 2013, le technolecte de la mécanique automobile au Maroc, Mémoire de Master sous la direction du professeur Messaoudi, Université Ibn Tofail. Il s'agit d'une étude qui démontre la dominance de la langue française dans la terminologie et la syntaxe du discours des mécaniciens marocains.

en commençant par l'imitation d'autres œuvres européennes pour parvenir ensuite à une production locale sans perdre de vue celle du global. Ce contact des langues a engendré une langue « métisse » qui se reflète dans le dialecte marocain enrichi non seulement par des mots et des expressions, mais surtout par une culture. De plus, avec l'avènement de la mondialisation et la généralisation d'Internet dans notre pays, nous remarquons que les internautes, et surtout les jeunes, tendent de plus en plus à franciser l'alphabet arabe lors de leur interaction sur le monde virtuel.

## **BIBLIOGRAPHIE**

Alouch Said, 1990, *Le discours de la traduction littéraire : de la dualité à l'acculturation*, Ecole supérieur roi Fahd de traduction de Tanger, 316 p.

Gumperz, John Joseph, 1989, *Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris: Les éditions de minuit.

Menouni Mohamed, 1964, « Phénomène d'arabisation au Maroc saadien » In *Al Lissan Al Arabi*, p52.

Messaoudi, Leila, 2010, « La langue française au Maroc, fonction élitaires ou utilitaires? » In *Pratiques innovantes du plurilinguisme*, Paris : Éd. Archives contemporaines, en partenariat avec l'AUF, coll. « Actualité scientifique », p. 51-63.

Parti al Istiqlal, *Al Maghreb Al-Aqsa*, Dar Attibaa Al haditha, Caire, p 33.

Sarouf Fouad, « Le journalisme au Maroc », In *Encyclopédie arabe*, p 1117.

Weinreich Uriel, 1953, *Languages in Contact: Findings and Problems*, New York.

## TRADITION ET MODERNITÉ ENTRE ARCHAÏSME ET PROGRÈS DANS L'ŒUVRE D'ASSIA DJEBAR

Benammar Khedidja

Université Abdelhamid Ibn-Badis, Mostaganem

### *Résumé*

*La question binaire de la Tradition /Modernité est étroitement liée à l'identitaire. Pour les écrivains maghrébins le rapport entre les deux est complexe. Que faut-il prendre de la tradition ? De la modernité ? L'œuvre de Djébar reflète les bouleversements sociaux, mais ne fait pas table rase du passé, bien au contraire, il peut tirer sa sève de certaines traditions car elles sont une composante de l'histoire. Mais toutes ne sont pas bonnes à reconduire.*

*Descripteurs : Tradition/ modernité, passé/ présent, progrès/ archaïsme, identité/ mémoire.*

### *Abstract*

*The binary question of tradition/modernity is closely related to identity. For the maghrebin writers, the relation between the two is complex. What should we take from tradition? From modernity? Djébar's work reflects social upheavals without delting past events. On the contrary, lessons may be retrieved from some traditions since they are a historical component. Yet, not all of them are good enough to be reconducted.*

### *Keywords*

*Tradition/modernity, past/present, progress/archaism, identity/memory*

## INTRODUCTION

Le mot « tradition », coordonné à celui de « modernité » renvoie d'emblée à deux périodes anachroniques. Une rupture semble partager la marche du temps en un 'avant' et un 'après'. La première conception est tournée vers un passé révolu, l'autre est ouverte sur un présent prometteur de grands « possibles » à vivre. On pourrait donc dire que tradition et modernité reflètent une manière d'être, de faire, d'agir et de penser. La modernité serait-elle aux antipodes de la tradition ? Faut-il que l'une meure pour que l'autre vive ? Ne s'agit-il pas seulement d'une mutation logique et nécessaire des valeurs qui fondent une société ? Cette question des « anciens » et des « modernes », de la tradition et de la modernité est une préoccupation constante de la littérature. Elle agite les esprits, inspire le débat identitaire d'une part et son devenir d'autre part.

À partir de l'étude de quelques ouvrages d'Assia Djébar nous interrogerons le traitement des deux problématiques : y a-t-il dichotomie entre tradition et modernité ? De quel côté penche la balance ? Le modèle traditionnel est-t-il révolu ? Faut-t-il le ressusciter ? Est-ce le devoir de la mémoire ? La modernité est-elle l'avenir ? N'y a-t-il pas de traditions modernes ? Le rétrograde et l'archaïsme sont-ils toujours liés au passé ?

Pour répondre à ces interrogations, notre étude s'oriente vers le double patrimoine que Djébar traduit dans sa création littéraire. Pour que l'œuvre littéraire voie le jour, il faut le concours de la graphie française et l'oralité de sa culture. L'une ne va pas sans l'autre ; l'une ne supprime pas l'autre. En d'autres termes : la conjonction de son « arabophonie » avec la « berbèrophonie » ambiante et la « franco-graphie » qui les tresse permet la création littéraire. Ce tissage du métissage est ce que Djébar appelle « un texte français qui est mien »<sup>1</sup>. Ainsi, sa langue ne s'enferme pas dans la stricte francité, échappe au monolinguisme, et allie tradition et modernité.

Notre article qui s'articule autour de deux points s'intéresse directement à l'auteure et à son écriture. Dans le premier point nous étudierons sa vision du monde littéraire et sa prise de position par rapport aux normes qui structurent la littérature. En effet face à la modernité, la norme apparaît comme un concept inconstant ce qui expliquerait l'écart entre le canon et sa transgression, la distanciation entre la conformité et la liberté créatrice. Mais Djébar ne largue pas les amarres car son écriture devient l'espace de la reconnaissance de l'héritage ou déconstruction du canon littéraire, filiation et réécriture du mythe sont prépondérants. Puis, nous concentrons notre attention sur les voies/voix entre tradition et modernité. Nous expliquerons comment cette binarité transforme certaines traditions en des modèles à suivre. Les voies qu'emprunte l'écriture d'Assia Djébar pour mettre en scène les voix : l'oralité de sa culture transmise par les femmes comment la dichotomie temporelle. Elle explique par ailleurs que son écriture vient « en continuation ou au bout de mon silence » et ajoute que sa venue en écriture – expression qu'elle emprunte à Hélène Cixous<sup>2</sup> – s'effectue dans « un hors-les-langues », qu'elle transcrit des paroles non françaises. Et, au terme francophonie, elle oppose celui de franco-graphie :

Les multiples voix qui m'assiègent – celles de mes personnages, dans mes textes de fiction –, je les entends en arabe, en berbère [...] dont la respiration rauque et le souffle m'habite de façon immémoriale [...]. Oui, ramener les voix non francophones – les gutturales, les ensauvagées, les insoumises – jusqu'à un texte français qui devient enfin mien (Djébar, 1999 :29.)



## 1. L'ÉCRITURE ENTRE DÉCONSTRUCTION, FILIATION ET MYTHE

### LE RENOUVEAU NARRATIF

L'écriture djebarienne est pluridisciplinaire, en ce sens qu'elle explore plusieurs supports tels que le cinéma, la photographie, la musique, la peinture et même la mosaïque. Le parcours littéraire de notre auteure s'est vu réaménagé grâce à son contact avec les arts à tel point que nous décelons un avant et un après cinéma dans sa poétique<sup>3</sup>. Dans ses écrits de jeunesse<sup>4</sup>, Djebbar était dans l'imitation de la tradition littéraire, par le choix de la thématique, rappelons-nous qu'on la baptisa « La nouvelle Sagan Algérienne,<sup>5</sup> dans l'écurie Julliard », du nom de l'éditeur de son premier roman *La Soif*. Avec son entreprise cinématographique, la narratrice-réalisatrice emprunte un trajet atypique. Elle quitte le monde romanesque pour explorer d'autres « écritures ». Son cinéma n'est pas une adaptation de ses romans. C'est l'écrit filmique qui constitue au contraire un creuset où les idées majeures de sa réflexion prennent naissance, se développent et s'affirment. L'écriture de scénarios, combinée aux séances d'enregistrement, sert de base matricielle aux récits romanesques futurs. Le passage par la pratique cinématographique enrichit sa poétique. Elle se libère à travers ses textes et ce qui était suggéré, non maîtrisé ni assumé dans l'écrit de l'avant cinéma, s'épanouit, s'affirme dans l'après cinéma. Nous citons à titre d'exemple le cas de l'écriture autobiographique. Rappelons-nous que cette écriture a déclenché un véritable postpartum chez son auteure : Une tendinite qui lui immobilise le bras plus de six mois et une peur panique qui l'enferme dans « sa tombe-écriture »<sup>6</sup>. Cette réflexion porte sur les rapports du scripteur à l'acte de création. Elle y privilégie en effet une autobiographie collective où le « je » se dissout dans un « nous » solidaire. Cette démarche, qui consiste à déjouer le pacte théorisé par Lejeune, met en place une autofiction : - « L'autobiographie pratiquée dans la langue adverse se tisse comme une fiction. » (Djebbar, 1985 : 302.) - qui lui permet d'échapper au voyeurisme et « à la mise à nue ».

La poétique de *L'Amour*, la fantasia ne répond pas aux exigences du genre : La construction en fragments, l'alternance entre les récits factuels et les récits fictionnels sont nettement marquée par la typographie. À l'hybridité des genres, il faut ajouter l'oralité, le jeu des regards ainsi que le jeu linguistique. À la franco-graphie, elle tresse son "algéro-phonie". N'oublions pas qu'elle est assiégée par des voix : voix de femmes, voix de la

tribu dont elle matérialise le son. Dans son écriture, La frontière entre l'écrit et l'oral n'est pas étanche : face aux défaillances de l'écriture, l'oralité des femmes prend le relais et contribue à la restitution de la vérité. Ainsi, écriture et oralité tendent vers un même but : la quête du vrai. Leur complémentarité est un atout pour la connaissance et pour la réhabilitation des femmes. Or, ce travail d'exhumation ramène l'obscur à la lumière par le retour aux langues vernaculaires et triomphe sur la glottophagie : une langue qui engloutit une autre pour reprendre le linguiste Jean Louis Calvet. Dans ce contexte, Djébar favorise « le triangle linguistique » : français/arabe/berbère et rejette le monolinguisme réducteur<sup>7</sup>. Ce travail de la forme narrative situe notre auteure dans l'innovation et la modernité ; ce n'est pas pour autant qu'elle rompt avec la tradition littéraire. Tout en inscrivant son œuvre dans un espace transfrontalier et "transgénérique" ce qui nous amènera à traiter la question de la modernité dans ses textes, Djébar reste liée à l'ancien. Mais pour produire du neuf sans la liquidation des mémoires littéraires, notre auteure recourt à la filiation.

## **FILIATION**

42

Par filiation, nous entendons la généalogie littéraire. Dans sa démarche Djébar fait appel à des figures dans la tradition littéraire pour trouver des antériorités. Le recourt à l'épigraphe pour rechercher la caution de ses pairs : Saint Augustin, Ibn Khaldoun, Beethoven, et Fromentin est une première démarche. L'épigraphe est un substrat intellectuel sur lequel s'appuie notre auteure pour orienter le lecteur. Pour Genette « L'épigraphe est à elle seule un signal (qui se veut indice) de culture, un mot de passe d'intellectualité [...], elle est un peu, déjà, le sacré de l'écrivain, qui choisit ses pairs, et donc sa place au panthéon.» (Genette, 1987 : 148-149.)

Dans la première partie du roman *L'Amour*, la fantasia qui s'intitule « LA PRISE DE LA VILLE ou L'amour s'écrit », Djébar rend hommage à Eugène Fromentin en citant en exergue un extrait d'*Une Année dans le Sahel* « Il y eut un cri déchirant – je l'entends encore au moment où je t'écris –, puis des clameurs, puis un tumulte... » Avec cette épigraphe, notre auteure est sur les traces du père, puisqu'elle présente Fromentin comme « une seconde silhouette paternelle » (Djébar, 1985 : 313). Filiation et tradition littéraire semble le mobile de cet usage. En effet Djébar veut marcher sur les traces de ce grand homme qui lui « tend une main coupée d'une anonyme Algérienne » (Djébar, 1985 : 313) – une des premières victimes de la violence coloniale. Djébar, en récupérant un des personnages du roman de Fromentin, s'inscrit dans son sillage.

Ainsi soupire une dernière fois Haoua, une jeune femme venue avec son amie, danseuse de Blida, pour assister à la fantasia des Hadjouts, un jour d'automne ; un cavalier, amoureux éconduit, l'a renversée au détour d'un galop. Elle reçoit à la face un coup mortel du sabot de la monture et, tandis que le cavalier meurtrier disparaît à l'horizon, au-delà des montagnes de la Mouzaïa, elle agonise toute la soirée. Fromentin se fait narrateur de cette fête funèbre (Djebar, 1985 :311.)

Mais en écrivaine novatrice, le surpasse car elle ne se contente pas de révéler les atrocités de la guerre : elle va jusqu'à interroger la crédibilité des archives françaises sur l'histoire algérienne, ressuscitant ainsi les oubliées de la guerre. Eugène Fromentin, ce passeur de pouvoir, dote notre écrivaine d'un don : celui de faire porter le qalam aux femmes muselées pour dire leur propre histoire dans l'Histoire de leur pays : l'Algérie. Cette épigraphe, par ailleurs, en réunissant les cris, les clameurs et le tumulte devient le sceau d'un appel d'urgence, que Djebar récupère pour écrire l'urgence des femmes, où grande Histoire et petite histoire se succèdent. La parole ancestrale grâce au qalam : (parole) est soutenue par le qalam<sup>8</sup> : (stylo/écriture). Intégrer l'oralité dans l'écriture est un moyen de libérer les voix féminines. Ainsi, elles échappent à l'asphyxie et sortent de l'ombre des traditions islamiques pour une réécriture des vérités.

## RÉÉCRITURE DU MYTHE

Second texte de notre corpus, Ombre sultane convoque la solidarité féminine face à la déraison masculine à travers le mythe littéraire des Mille et une nuits. La sororité des deux sœurs Shéhérazade et Dinarzade est un modèle pour le duo moderne : personnages d'Ombre sultane : Isma/Hajila. Ce rapprochement nous invite à interroger les liens qui unissent les discours littéraires hérités, en l'occurrence Les Mille et une Nuits, et les pratiques modernes de l'écriture. Le texte ancestral confère à Shéhérazade, le rôle de détourner le roi de son funeste projet à coups de récit. Djebar introduit dans son texte le rôle de la sœur qui veille et éveille comme une autre facette de l'héroïne principale. « Et la sultane sera sauvée pour un jour encore, parce qu'elle invente certes, mais d'abord parce que sa sœur a veillé et l'a réveillée. » (Djebar, 2006 :140.) Certes la convocation des sœurs mythiques sert de modèle aux deux sœurs fictives qui luttent dans le présent pour sauver les femmes de l'asservissement et du confinement. Mais cette pratique intertextuelle repose, chez Djebar, sur une nette distanciation par

rapport au texte source. Cette référence aux Mille et une nuits fait percevoir le lien que tisse Djébar entre la sororité des sœurs mythiques et le combat du duo moderne. Notre auteure utilise Les Mille et une Nuits comme socle culturel mais le réactualise et l'adapte et à la situation dramatique des deux cadettes : (Isma/Hajila). La pérennité d'un mythe vient des variations qu'on lui prête et qui s'adaptent aux différents contextes. Dans le jeu de mutation Isma/Hajila -nouvelle incarnation de Shéhérazade /Dinarzade- se pose l'émergence d'un « je/nous » au sein d'une société pétrie de traditions rétrogrades. Ombre sultane interroge aussi le mythe de la derra<sup>9</sup> : rivale, et lui confère un autre rôle. Les blessées : « derrate », se liguent contre le despotisme conjugal ; c'est une autre innovation des deux sœurs modernes. Les rivales deviennent complémentaires. Les voix se soulèvent et deviennent voies de l'émancipation ce qui nous ouvre droit le champ sur la manière dont notre auteure se sert de son écriture-voix qui -« ne tue pas la voix mais la réveille » -pour illustrer la présence des femmes dans l'écriture.

## **2. VOIES & VOIX : ENTRE TRADITION ET MODERNITÉ**

44

Les problématiques, « tradition et modernité », renvoient dans l'absolu à deux périodes anachroniques, marquées par la rupture comme nous l'avons annoncé précédemment. D'un côté, il y aurait un passé révolu, poussiéreux et inopérant, et de l'autre, un présent ouvert sur le futur et le progrès. La tradition comme la modernité ne sont-elles toutes deux porteuses aussi bien de progrès que de décadence ?

En effet, Loin de Médine se réfère à l'Islam pour montrer que les valeurs qu'incarne la femme moderne ne sont pas l'apanage du seul monde occidental. À travers une pléiade de dix-huit portraits féminins, Djébar nous présente des femmes ancestrales porteuses de modernité.

Au fil des pages, nous avons des portraits de femmes guerrières, telles Oum Hakim participant à la bataille de Yarmouk, ou Oum Imara protégeant le Prophète Mohamed blessé à Ohod. Il y a aussi les dissidentes, ennemies du Prophète, comme Sadjah la prétendue prophétesse qui à la tête de son peuple marche à la rencontre de Moussaylima, son concurrent pour lui administrer une leçon. Ou encore Sirin la virulente poétesse, chanteuse de satires qui accable le Prophète de ses quolibets. Mais les plus emblématiques restent Fatima, la fille aimée du prophète et Aïcha la femme préférée : toutes deux, rebelles et dissidentes osent dire non au pouvoir temporel qui subvertit les lois divines. Ainsi, Fatima, l'Antigone musulmane, réclame énergiquement

l'héritage que la loi coranique lui octroie et Aïcha défie le calife Omar et ose le contredire sur les interprétations de Hadith. Elle devient Rawiyya, fonde une école d'interprétation du coran et forme d'éminents exégètes comme par exemple Malek Bnu Anas.

Ainsi, Assia Djebar rattache le passé au présent. Les années passent, les décennies s'écoulent, les siècles se succèdent, mais les comportements rétrogrades subsistent. Le problème de la polygamie demeure cuisant jusqu'à nos jours. L'histoire et l'actualité se rejoignent. La femme de Médine, symbolisée par la propre fille du Messager, s'insurge, refuse l'humiliation et s'oppose catégoriquement à l'idée de partager son époux avec d'autres femmes. Par ce refus, Fatima s'entête et défie la loi divine. Elle met le Prophète dans l'embarras, lui qui est à la tête d'un harem de huit femmes, se voit contraint à l'aménagement de cette loi qu'il discute dans l'enceinte de la mosquée. Il se solidarise avec sa fille contre la légitimation religieuse de la polygamie.

Quatorze siècles se sont depuis écoulés : il semble qu'aucun père depuis, du moins dans la communauté de l'islam, plus aucun père ne se dressa, ne développa une défense aussi ardente pour la quiétude de sa fille ! Aucun, excepté le Père de la fille aimée (Djebar, 1999 :68-69.)

Par ailleurs, la tradition peut être source de déclin. Il faut la dénoncer et la combattre. Si les femmes de Médine sont un exemple de lutte pour améliorer le quotidien féminin, certaines contemporaines sont cataloguées de « naturellement rétrogrades ». Elles sont les auxiliaires qui prêtent main forte au patriarcat oppresseur. Ce sont les femmes « harki »<sup>10</sup> dont parle Gisèle Halimi. Ces femmes vivent avec horreur l'instruction des petites filles et jugent mal les pères progressistes, émancipateurs de filles :

Dès le premier jour où une fillette « sort » pour apprendre l'alphabet, les voisins prennent le regard matois de ceux qui s'apitoient, dix ou quinze ans à l'avance : sur le père audacieux, sur le frère inconséquent. [...] Voilez le corps de la fille nubile. Rendez-la invisible. Transformez-la en être plus aveugle que l'aveugle, tuez en elle tout souvenir du dehors. Si elle sait écrire ? Le geôlier d'un corps sans mots – et les mots écrits sont mobiles – peut finir, lui, par dormir tranquille : il lui suffira de supprimer les fenêtres, de cadenasser l'unique portail, d'élever jusqu'au ciel un mur orbe (Djebar, 1985 : 11.)

La modernité n'échappe pas à cette ambivalence. Le présent est naturellement ouvert sur l'avenir. Le futur est porteur de changements et d'évolutions certes, mais toutes ne sont pas bonnes à adopter. Dans la promotion du sujet féminin, Djébar se désolidarise des idées des féministes occidentales, pour la simple raison qu'elles ne connaissent pas notre société et ne sont pas habilitées à la révolutionner à notre place. Elle déclare :

Pour ma part, Je n'ai guère le goût de m'installer dans le rôle de la victime intellectuelle : ni le tchador sur la tête, ni à la main le mouchoir des pleureuses, image trop facile du « pleurons ensemble sur la condition des femmes musulmanes ! » Dans ce cas, (ajoute-t-elle acerbe et goguenarde) « comment verser dans une telle déploration, au cœur d'une Europe qui, en 1995, laisse Sarajevo cernée depuis trois ans et la Tchétchénie massacrée impunément en moins de six mois ? (Djébar, 1999)

En interrogeant le texte historique, Djébar « fouine » dans les origines de l'islam, exhume les vérités, dans le but d'éclairer le présent et d'avertir des risques qui menacent le futur. Ce riche passé se glisse dans le présent pour le modifier. En abolissant les distances, la fiction se dote d'un don d'ubiquité qui fait de l'histoire et de l'actualité des espaces de réécriture, de contestation et de réhabilitation. En ce sens, la fiction est un moyen de connaissance parce qu'elle cumule les expériences humaines, transcende l'espace et le temps en comblant les blancs de la mémoire naturellement défaillante. C'est ainsi qu'elle s'impose comme compagnon incontesté de l'Histoire et comme régulateur des défaillances humaines.

## CONCLUSION

L'intérêt de notre analyse réside dans le fait de voir comment Djébar déconstruit le canon littéraire, comment elle s'écarte de la tradition littéraire et de ce fait inscrit son écriture dans la modernité. Cette écriture peut se concevoir comme une dissidence, comme une innovation qui répond aux attentes et aux buts recherchés par l'auteure. Par ailleurs, Djébar n'est pas en rupture de ban. Elle trouve sa légitimité en tant qu'écrivaine par l'usage de l'épigraphe. L'écriture s'exerce dans la passation du savoir et la reconnaissance de l'héritage culturel. C'est pourquoi, elle fait également appel aux mythes anciens pour illustrer des situations actuelles. La tradition et la modernité ne sont pas antinomiques. Elles représentent une marche du temps qui ne répond pas à une vision manichéenne : un passé révolu et obsolète et un futur prometteur et opérant. Le côté novateur et moderne de la tradition peut servir de modèle à des situations actuelles, tournées vers le futur. La tradition peut être préférée à des comportements modernes jugés décadents, hérités d'autres civilisations, sans lien avec notre mode de vie. Quant aux traditions rétrogrades, elles sont combattues car nuisibles. Ainsi ne perdons pas de vue les propos de Frantz Fanon, sur la quête forcée des traditions. Cette opération deviendrait une banale recherche d'exotisme. Il faut de la mesure en tout. Toute tradition n'est pas bonne à rejeter comme toute modernité n'est pas bonne à adopter.

## BIBLIOGRAPHIE

ASSO, Françoise. Sarraute, Nathalie. (1995). Une écriture de l'effraction. Paris,

Presses Universitaires de France.

AUBRY, Laurence & TURPIN, Béatrice. (Sous la direction de) (2012). Victor Klemperer. Repenser le langage totalitaire. Paris, Colloque de Cerisy. CNRS Editions.

BENCHIKH, Djamel-Eddine. (1988). Les Mille et une Nuits ou la parole prisonnière.

Paris, Gallimard.

CELLIER-GELLY, Micheline. TORREILLES, Claire. (2004). Entre deux langues.

Autobiographie et bilinguisme. Paris, ADAPT.

CLERC, Jeanne-Marie. (1997). Assia Djébar, Écrire, Transgresser, Résister. Paris, L'Harmattan.

DERRIDA, Jacques. (2016). Le monolinguisme de l'autre. Paris, Éditions Galilée.

DJEBAR, Assia. (1957). La Soif. Paris, Julliard.

DJEBAR, Assia. (1985). L'Amour, la fantasia. Paris, Albin Michel.

DJEBAR, Assia. (2006). Ombre sultane. Paris, Albin Michel.

DJEBAR, Assia. (1991). Loin de Médine. Paris, Albin Michel.

DJEBAR, Assia. (1999). Ces voix qui m'assiègent, En marge de ma francophonie. Paris, Albin Michel

FANON, Frantz. (2011). L'An V de la révolution algérienne. Paris, La Découverte.

GALLAND, Antoine. (2004). Les Mille et une nuits. Paris, Flammarion.

GENETTE, Gérard. (1987) Seuil. Paris, Seuil.

48 LEJEUNE, Philippe. (1996). Le pacte autobiographique. Paris, Seuil.

MARION, Sylvie. (1962) « La Nouvelle Algérienne ».Entretien avec Assia Djébar. France Observateur n°629

RAYMOND, François. (1967) « Rencontre avec Assia Djébar ». Dialogues n° 39, pp. 18-20.



## NOTES

<sup>1</sup> « Un texte français qui est mien » Par cette affirmation Djébar veut sortir de l'état linguistique dans lequel on l'enserme, elle se définit par une binarité culturelle qui entraîne une dualité dans l'écriture et une pluralité dans son rapport au monde. Djébar écrit dans une langue française qui est assiégée par ses deux langues natales : l'arabe et le berbère.

<sup>2</sup> Cette pensée et cette pratique de l'écriture comme espace de connexions situent notre auteure dans le sillage d'Hélène Cixous parlant de son « algérianité », qui consiste en une alliance de langues et de cultures dans le récit. Pour ne pas paraphraser Cixous, nous proposons le mot-valise « frangérie » pour caractériser l'écriture de Djébar. Par la pratique de cette « frangérie », elle essaie de trouver sa place, sa juste place au risque de bouleverser les codes. Elle crée le concept de « sur-écriture » : une écriture par-dessus le (ou en dessous du) paysage tracé par les mots français. Elle surligne ce paysage afin de saturer l'œuvre en y plaçant les femmes au centre.

<sup>3</sup> Le parcours littéraire d'Assia Djébar est caractérisé par dix années de silence littéraire qui ont scindé son œuvre en un avant cinéma et un après cinéma. « Ces années silence » sont à l'origine d'un bouleversement créatif. Elle les nomme d'abord « les années tunnels », avant de les rebaptiser en « années charnières », ce qui de notre point de vue est plus juste, au regard de l'apport qu'elles constituent pour l'œuvre future. Elle s'en explique : « Ce silence a été non vraiment d'écriture, mais fait de tentatives d'écritures diverses, de nature différente, de disciplines multiples – théâtre, enquêtes sociologiques en terrain rural algérien, tournage de cinéma... » (Djébar, 1999 :35.)

<sup>4</sup> Écrits de jeunesse

Dans un entretien avec Raymond François, Assia Djébar qualifie elle-même ses premiers romans d'écrits de jeunesse : « Pour ma part, je dirai que mes trois premiers romans étaient des livres de jeunesse et que *Les Alouettes naïves* marque pour moi la fin d'une période et d'un style et le commencement d'une autre, un tournant donc [...]. En littérature, comme dans la vie, je crois qu'il faut assumer son âge. » (Raymond, 1967 :p.p.18-20).

Écrits de maturité

Par « maturité », nous pensons évidemment à celle de l'auteure, qui a plus de quarante ans quand elle reprend l'écriture après « les années silence ». La vulnérabilité qui caractérisait l'écrivaine de *La Soif* laisse place à une affirmation de soi et de son talent. Elle cumule les expériences, multiplie les outils de créations. L'épanouissement de l'individu va de pair avec la reconnaissance : après le succès de sa filmographie et sa consécration à la biennale de Venise en 1979 ; elle fait un retour triomphal en littérature. Tout ce qu'elle publie à partir

de ce moment fait partie de son second cycle romanesque que la main de la maturité imprime en guise de témoignage. Nous dégagons trois moments importants dans cette période : la transgression du canon littéraire qui marque son retour à l'écriture, la littérature de l'urgence et les prises de position à travers des essais, et enfin la littérature thérapeutique : (panser les maux par les mots)

<sup>5</sup> « La nouvelle Sagan Algérienne, dans l'écurie Julliard »

Du côté de la critique métropolitaine, à la parution du roman un cri quasi collectif retentit : « Une nouvelle Sagan algérienne publie un premier roman *La Soif*, qui déçoit ». Plus de vingt ans après, Jean Déjeux parle encore de la Sagan algérienne et Charles Bonn, dix ans après lui, persiste à enfoncer le clou en décrétant que ce roman est une erreur de jeunesse. Le point de convergence de la critique est toujours le même : l'absence d'évocation de la tragédie algérienne. (Djebar publie *La Soif* en 1957 : deux après le déclenchement de la guerre de libération). En dehors des noms des protagonistes et du lieu de l'action, rien n'évoque le pays. De plus Nadia ressemble étrangement à Cécile : héroïne de *Bonjour tristesse* de Françoise Sagan. Face à un tel «tir de barrage», il n'y a pas lieu de nier l'influence saganienne : une jeune auteure qui séduit crée des émules. Sa légèreté dépoussière la littérature masculine, surtout dans ces années cinquante où la femme entame la révolution de son émancipation. La littérature écrite par les femmes à cette époque est marquée par cette mise en scène de personnages féminins qui se transforment psychologiquement au cours du récit en découvrant le plaisir charnel, le désir et l'amour. Et c'est à la même époque que Marguerite Duras publie *Les Petits Chevaux* de Tarquina (1953), où il est question de jeunes gens qui exposent leurs relations amoureuses et sexuelles, et Cesare Pavese *Le Bel Été* (1953), où il traite du couple, de l'ambiguïté sexuelle et de l'androgynie. Cela nous conduit à penser qu'Assia Djebar, comme toutes les jeunes femmes de l'époque, est séduite par ce genre de littérature et que ses écrits de jeunesse s'élaborent à partir de la littérature contemporaine en vogue à l'époque. Le thème de *La Soif* et certaines tournures stylistiques témoignent de l'influence de ces jeunes auteurs. Des idées nouvelles y sont néanmoins apportées qui évitent à l'œuvre de tomber dans le plagiat, la platitude ou un effet de « réchauffé, de déjà lu ». Par exemple les rapports de rivalité amoureuse qui pouvaient déchirer Nadia et Tledja se transforment en lien sororal. Les problèmes de l'identité et de la double culture y sont abordés. Ne peut-on pas y voir les prémices de la problématique djebarienne, développée et amplifiée dans les œuvres de la maturité ? En tout état de cause, cet apport original de notre auteure à la littérature féminine la positionne parmi les écrivaines de cette époque, et les critiques ne sont pas unanimes à la décréter. Sylvie Marion, écrit, par exemple, dans *France Observateur* n°629 du 24 mai 1962: « Miraculeux ! Ce n'est pas une Sagan de plus dans l'écurie Julliard. Elle s'appelle Assia Djebar, elle est Algérienne, son roman est bouleversant, et elle a tant à dire. »

<sup>6</sup> L'écriture devient un enfantement dans la douleur. Mal négocié, l'acte se solde par un post-partum où les sentiments sont exacerbés. L'auteure tremble pour son ouvrage publié, se soucie de sa postérité. Son trouble prend les allures d'un envahissement incontrôlable. La douleur est à son comble : elle se retire du monde, s'isole et ne sait plus comment faire pour

sortir de sa « tombe-écriture. »

<sup>7</sup> La négation du passé linguistique de l'Algérie a consisté à déconsidérer les dialectes et la langue française et a enfermé le pays dans un monolinguisme réducteur. L'arabe classique nie les autres langues, s'invente un passé qui commence avec l'avènement de l'islam en Algérie. De ce durcissement politique, Assia Djebar conclut que toutes les langues sont machistes, même la langue maternelle qui s'en tient à sa stricte « arabité » en faisant fi des autres langues qui la composent : le berbère, le turc, le français, l'espagnol... Cet impérialisme linguistique donne à la langue dominante un comportement de goule, d'hydre assoiffé de mots qui tente d'engloutir l'idiome local sans le restituer. Elle l'emprisonne, le musèle et le destine à l'oubli. Le linguiste Jean Louis Calvet parle de glottophagie, quand une langue engloutit une autre

<sup>8</sup> L'homonymie du mot « qalam » : tantôt parole, tantôt stylo confère à notre auteure le rôle d'abord d'écouteuse ensuite de scribeuse : « Fromentin [...], évoque un détail sinistre : au sortir de l'Oasis que le massacre, six mois après, empuantit, Fromentin ramasse, dans la poussière une main coupée d'Algérienne anonyme. Il la jette ensuite sur son chemin. Plus tard, je me saisis de cette main vivante main de la mutilation et du souvenir et je tente de lui faire porter le ' ' qalam ' ' » (Djebar, 1985 :313.)

<sup>9</sup> Derra : Le vocable derra d'Ombre sultane soulève un problème de traduction. En effet penser en arabe et écrire en français, ou tout simplement chercher un équivalent dans une autre langue suscite bien des interrogations. Souvent, le passage d'un mot d'une langue à une autre creuse des écarts de sens, et il arrive que le mot se vide de sa substance significative sans que nous y prenions garde: Par habitude derra est traduit par «coépouse.» Rappelons que nous sommes dans une société polygame. Un homme a droit à quatre épouses. La traduction française met l'accent sur le statut des femmes, les unes par rapport aux autres : elles sont épouses en même temps d'un seul homme. L'homme est au centre de la relation. La traduction de derra en coépouse est réductrice, car elle ne rend pas compte de la charge émotionnelle que le terme renferme. Dans le mot «coépouse» les protagonistes vivent une relation à trois ou plus: le mari et les épouses puisque la loi religieuse le permet. Tout ce monde se côtoie mais la manière dont les relations se tissent est opaque, car rien ne filtre à partir du terme lui-même. Il paraît présenter une certaine neutralité, alors que le terme arabe derra laisse l'homme en creux et n'apparaît que le rapport des épouses qui partage le gynécée et le même homme, à tour de rôle. La signification de derra renferme en elle la violence que peut engendrer ce mode de vie. Le terme signifie blessure. La Derra est celle qui fait mal et à qui on fait mal, ou, comme dit Djebar:«Co-épouse ce n'est pas derra. Co-épouse en français signifie être épouse en même temps. Or derra signifie blessure, et dans les deux sens: je lui fais mal elle me fait mal.» Dans le mot arabe, l'homme est absent: cela veut dire que l'homme n'existe plus, la relation est entre les rivales, la rivalité devient essentielle alors que l'homme reste en creux. D'une relation ternaire, où le mâle peut jouer un rôle d'arbitre, nous passons à une relation binaire ou entre plusieurs femmes, régie par un climat de tension et de haine. La première épouse, de par sa qualité de première, s'octroie le rôle de reine-mère. La seconde, de par sa jeunesse et la séduction qu'elle dégage, empiète sur le territoire de l'autre. Tout s'embrase, les couteaux se tirent, la guerre se déclare! Le mot même qui les désigne se charge de douleur et fait des derra /coépouses des furies qui s'entre-tuent! Le terme

coépouse ne peut rendre compte des différentes acceptions du terme «derra». Tout un vécu est occulté. Des vies entières sont ignorées, avec leur cortège de souffrances et d'humiliation! De par leur statut social, ces femmes sont rivales. Outre le fait qu'elle partage le même homme, le même espace ; elles ont également la violence en partage. Elles se dressent l'une contre l'autre pendant que l'époux se tient loin de tout conflit. Isma et son alter ego Hajila : protagonistes d'Ombre sultane échappent à cette rivalité destructrice. Elles démasquent leur ennemi commun contre qui elles déchargent toute leur agressivité. Pour elles la bigamie ou la polygamie n'est pas une fatalité.

<sup>10</sup> Femmes harki

Gisèle Halimi, cette avocate et militante féministe pense « qu'au gigantesque conditionnement social, s'ajoute le poids de celles que j'appelle les «femmes harkis », celles qui se font les complices du pouvoir masculin, qui font les choses que les hommes veulent faire contre les femmes... (Halimi, Gisèle (2008) « Gisèle Halimi, avocate et féministe », Prostitution et Société, n°162).

## L'ERRANCE DANS LA NATURE CHEZ JEAN GIONO ET JEAN-MARIE GUSTAVE LE CLÉZIO

Gnayoro Jean-Florent Romaric

### *Résumé*

*L'errance se présente comme n'ayant aucune motivation précise. Elle est donc perçue comme oisive, inutile, au regard d'une pensée commune qui met à l'honneur la productivité. Néanmoins, avec Giono et Le Clézio, se dresse ici, une compréhension de l'errance dans la nature, au travers de leurs œuvres, où une inversion des présumés se dessine, pour s'acheminer entre autres, vers l'ascèse et le ressourcement y afférents.*

### *Mots-clés*

*Nature, errance, Giono, Le Clézio, sociocritique.*

## INTRODUCTION

Bien souvent chez Giono et Le Clézio, la nature constitue un dispositif au niveau duquel se manifeste l'errance. Si la nature est effectivement prise comme objet de référence et qu'elle est un contenu, elle apparaît en même temps comme un contenant et c'est ce que nous appelons ici le dispositif. Dans ce cadre, la nature offre l'occasion d'entretenir la question, car les errants progressivement se départissent d'un monde pour aller vers un autre. Ainsi, ils errent pour le besoin d'une rencontre avec le cadre naturel. Leur recherche se confine au tissage d'une culture d'errance, à la demande, en pleine nature. Encore qu'une remarque soit que l'entour ou si l'on veut, la nature, concourt de beaucoup à promouvoir le déplacement à travers une errance, là où la lenteur et le repos semblent atteindre le projet d'une observation attentive. Il s'ensuit qu'au fil de l'errance, la relation avec la nature se trouve réinvestie d'un moyen qui inscrit une possibilité de découverte et également de connaissance. Ainsi envisagé, l'errance effectuée à destination de la nature donne lieu à l'acquisition d'une expérience qui est le théâtre d'un plus acquis, à l'intention du sujet errant. Il va sans dire, que l'interaction entre le sujet et la nature laisse entrevoir la diversité de cette dernière. En un tel contexte, celle-ci se couvre du signe d'un transport exprimé d'une contemplation pour l'élément naturel. Quels moyens d'expression, de ce fait, Giono et Le Clézio assemblent-ils pour visualiser et parfois conceptualiser le sujet errant, au regard de leurs œuvres fictionnelles ? L'analyse orientée de la sorte, perçue sous les angles sociocritiques et sémantiques, assignera au sujet errant sa conviction d'adopter l'optique d'un chemin ouvert plus ou moins, vers l'appréciation de

la nature. Avec la sociocritique, on s'attardera sur l'univers social particulier de la nature. Dans ce contexte, l'attention portera avec la sémantique, sur les signes de l'errance dans la nature, auxquels seront associées des significations. Puis, cela commandera, sans doute de comprendre l'élaboration d'un cursus très net d'une errance à cheval sur le mouvement et la recherche d'un monde naturel.

## 1. UNE DÉCOUVERTE DE LA NATURE

Partant de là, l'errance telle que nous l'appréhenderons, dévoilera et ira au-delà, de cette habitude qu'ont certains personnages gioniens et le cléziens d'« aller au hasard »<sup>1</sup> en pleine nature, de s'y promener en quelque sorte. Du reste, les errants, à dire vrai, marchent pour découvrir ce qu'ils étaient avant, comme animés d'un désir de retrouver l'essence originaires des choses. Ils devancent à travers leurs « recherches du Temps immobile, cette vie pure, sans passé ni avenir, ce présent instantané... »<sup>2</sup> Ils errent en somme et découvrent chez Le Clézio, « ici, là, des vallonnements, des failles, des gorges, des falaises escarpées. Ca, là, un arbre, une fougère, une herbe aux feuilles poussiéreuses. »<sup>3</sup> Dans cette atmosphère, La Quarantaine présente dans l'optique d'une errance en pleine nature, une demande de Surya à Léon. La première pour « l'accompagner jusqu'aux champs. »<sup>4</sup> Il s'active donc à ses côtés pour s'adonner avec elle au ramassage des fruits jonchés à même le sol. Surya de plus attire son attention vers d'autres fruits mais, cette fois perchées à mi-hauteur sur une liane. C'est un fait de l'époque contemporaine, justement, à travers une planche de Bonnard intitulée « Le paradis terrestre (1916-1920) » et commenté par Guy Cogeval où se dégage cette errance de l'esprit vagabond de l'homme devant la contemplation de la nature : « L'homme se tient debout. En regardant l'univers originel, comme lavé de tout péché, il paraît devenir transparent et se fondre dans le paysage. Absorbé dans la contemplation de l'infini, il en oublie la femme qui n'a pas quitté la terre dont elle tire tout son pouvoir. »<sup>5</sup>

Les animaux également sont convoqués car ils participent activement

---

1 (Collectif, 1976 : 69).

2 (Claude Mauriac, 1975 : 105).

3 (Jean-Marie Gustave Le Clézio, 1969 : 89).

4 (Jean-Marie Gustave Le Clézio, 1995 : 227).

5 (Guy Cogeval, 1993 : 98).

Chez Giono et chez Le Clézio à l'élaboration du monde naturel où l'errance est monnaie courante. C'est ainsi qu'on retrouve dans *Regain* comme dans *Colline de Giono* la présence des animaux errants et sauvages. En guise d'illustration, dans *Regain*, «...Panturle a vu la couleuvre qui s'en allait sa route, toute frétilante, vêtue de neuf.»<sup>6</sup> Par ailleurs, on perçoit d'autres animaux à l'exemple du sanglier dans *Colline*. À ce titre, « Devant lui, sur l'autre bord de la placette, une ombre se coule sous l'abri du chêne : un sanglier ! Un sanglier en plein jour aux Bastides ! La bête se rase à peine sous les feuilles. Elle va à la fontaine ; elle renifle le bassin vide ; son sabot fouille la terre<sup>7</sup> ».

Notamment, selon Pascal Quignard, les animaux vivent dans un monde autre que celui des hommes, à tel point que toute leur vie s'apparente à un rêve continu : « Les animaux rêvent debout comme ils rêvent en dormant. Les animaux ne sont pas sans cesse dans un réel auxquels nous n'accéderions pas ; ils sont sans cesse dans l'autre monde. (Ils sont sans cesse dans leur faim.) »<sup>8</sup> *Regain* encore contribue à asseoir l'image d'une faune libre de ses mouvements dans l'espace découvert tout en y faisant partie intégrante : « On entend le vol des grives dans les genévriers. Un lièvre roux s'arrête tout étonné au milieu de la garrigue puis part d'un grand bond tendu à ras de terre. Des corbeaux s'appellent, on les cherche, on ne les voit pas.»<sup>9</sup>

Chez Le Clézio, de même, « l'oiseau blanc, qui n'a pas de nom, continue son vol très lent, indifférent, il s'éloigne le long du rivage, il plane dans le vent d'est, et Lalla a beau courir sur le sable dur de la plage, elle ne parvient pas à le rejoindre.»<sup>10</sup> On comprend ainsi pourquoi Erich Fromm parle d'un art de vivre où l'on se laisse emporter par une sorte d'intérêt pour les choses à l'entour. Selon lui, en effet, « le mode d'existence consistant à être signifie être vivant, s'intéresser, voir les choses et les hommes, tendre l'oreille et écouter, sortir de soi et s'identifier à l'autre, se pénétrer et se révéler à soi-même, rendre la vie intéressante, faire de la vie une belle chose.»<sup>11</sup> Un exemple concret de ce mode de vie se retrouve comme on peut le voir chez Lalla qui s'adonnant à l'errance, en profite pour porter attention à son entour :

6 (Jean Giono, 1930 : 78).

7 (Jean Giono, 1929b : 130).

8 (Pascal Quignard, 1998 : 180).

9 (Jean Giono, 1930 : 177).

10 (Jean-Marie Gustave Le Clézio, 1980 : 159).

11 (Erich Fromm, 2003 : 74).

« Lalla marche lentement. De temps à autre, elle s'arrête, elle regarde quelque chose par terre. Ou bien elle cueille une feuille de plante grasse, elle l'écrase entre ses doigts pour sentir l'odeur douce et poivrée de la sève.»<sup>12</sup>

Elle en vient également à courir après un insecte qui l'amuse, « un gros bourdon doré sur une touffe de ciguë, et Lalla le poursuit en courant. Mais elle n'approche pas trop près, parce qu'elle a un peu peur tout de même.»<sup>13</sup> Cette errance de Lalla s'anime dans son habitude à se retrouver entre les collines du désert « les yeux plissés très fort à cause de la lumière blanche, avec tous ces sifflements qui jaillissent de tous les côtés.»<sup>14</sup> En guise d'explication de l'attention accordée à la nature, appuyons-nous particulièrement sur la conception de Miriam Stendal Boulos pour qui « le vagabondage favorise ce développement chez les personnages lecléziens. L'absence des contraintes extérieures leur permet d'étudier l'univers avec plus de minutie et d'être à l'écoute d'un monde qui leur parle.»<sup>15</sup> Les personnages lecléziens, à force d'être à l'écoute de la nature, parviennent à la comprendre si bien qu'ils la décèlent à partir de bruits perceptibles d'une variété de faune ou de flore au cours de leurs errances. Ainsi pour eux, « la forêt est pleine de cachettes et de poissons, elle résonne des cris des singes...»<sup>16</sup>

56

Par ailleurs, comme s'il s'agissait d'une œuvre musicale, les bruits perçus dans la nature, lors de l'errance, laissent « venir jusqu'à l'homme les voix du mystère universel.»<sup>17</sup> Ce que souligne notamment Vladimir Jankélévitch, c'est la portée musicale qui se dégage de la diversité des sons pris dans leur ensemble : « La musique n'exprime pas mot à mot, ne signifie point par point, mais suggère en gros... »<sup>18</sup> Cette musique se retrouve chez Le Clézio dans *Le Livre des fuites*, offerte par les animaux pour devenir presque imperceptible avec *Désert* où Le Hartani « sait entendre des bruits si fins, si légers, que même en mettant l'oreille contre la terre on ne les entend pas. Il sait entendre un lièvre qui bondit de l'autre côté du plateau de pierres, ou bien quand un homme approche sur le sentier [...] Il est capable de trouver l'endroit où chante le criquet... »<sup>19</sup>

---

12 (Jean-Marie Gustave Le Clézio, 1980 : 75).

13 (Jean-Marie Gustave Le Clézio, 1980 : 75).

14 (Jean-Marie Gustave Le Clézio, 1980 : 136).

15 (Miriam Stendal Boulos, 1999 : 126).

16 (Jean-Marie Gustave Le Clézio, 1985 : 75).

17 (Vladimir Jankélévitch, 1983 : 188).

18 (Vladimir Jankélévitch, 1983 : 69).

19 (Jean-Marie Gustave Le Clézio, 1980 : 131).



De même, avec *Le Livre des fuites* l'on perçoit plus nettement « rien que des cris d'animaux bizarres, des vrombissements d'insectes, la fuite des lézards aux nuques raides, et l'eau qui enveloppait, qui serrait sa gaine plombée. »<sup>20</sup> Chez Giono, le son également transporte à l'errance. Ainsi dans *Un de Baumugnes*, on « [entend] quelque chose comme vous diriez le vent de la montagne ou, plutôt, la voix de la montagne, le vol des perdrix, l'appel du berger et le ronflement des hautes herbes des pâtures qui se baissent et se relèvent toutes ensemble, sous le vent. »<sup>21</sup> Il en va pareil de Léon dans *La Quarantaine* qui apprend aux côtés de Surya à aimer les bruits qu'il entend lors de ses escapades dans l'île où il a trouvé refuge et où « la musique reprend des forces aux sources du silence... »<sup>22</sup>

## 2. LE TEMPS LAISSÉ LIBRE A L'ERRANCE

De plus, le fait de se laisser aller aux choses les plus simples où le travail ardu n'est plus de mise et où l'errance est reine contribue à un état de béatitude et de fraîcheur au bonheur des personnages qui s'y adonnent. Or, au contraire, « le monde moderne ne reconnaît d'autres règles que l'efficacité. »<sup>23</sup> Ainsi, l'errance dévoile également un état, où le temps mort peut à bien d'égards effrayer certains hommes plutôt enclins à l'activité laborieuse dans la mesure où « la liberté est un luxe que ne saurait se permettre une collectivité lorsqu'elle se propose d'engager toutes ses ressources en vue d'un rendement maximum. »<sup>24</sup> À ce titre, l'errance dans la nature ne devient qu'à la suite d'un certain apprentissage une coutume chez les personnages qui n'y voyaient au préalable qu'une oppression du silence. Avec *Amédée* cependant, l'on a l'exposition de la culture d'une errance dans la nature, lorsqu'il se présente comme un homme de la terre qui avait pour habitude d'aller à sa rencontre car il avoue bien être « de celle-là comme Marigrate, lourde de blés, avec des cyprès contre des bastidettes, avec des touffes de chênes-verts, avec de l'herbe roussi de soleil et des ruisseaux vides où coule, à la place de l'eau, le bruit des charrettes, le parfum du thym et le rire des gardeuses de chèvre. »<sup>25</sup>

20 (Jean-Marie Gustave Le Clézio, 1969 : 133).

21 (Jean Giono, 1929a : 126).

22 (Vladimir Jankélévitch, 1983 : 188).

23 (Georges Bernanos, 1995 : 121).

24 (Georges Bernanos, 1985 : 121).

25 (Jean Giono, 1929a : 43).

L'errance devient ainsi, à bien d'égards, lorsqu'il s'agit de la nature, favorable à l'évasion d'esprit. C'est bien pour cette raison que l'errance à la suite de la pause des travaux champêtres accorde le répit tant espéré, pour laisser libre cours à l'imagination devant l'observation des semailles où « à cette époque de l'année, toutes les heures c'est pour le blé (...) et souple au pied, et dure aux épis, et puis sa rondeur juste et l'air heureux qu'elle avait avec son poids de paille et de grain.»<sup>26</sup> On appréhende alors la position de Georges Lochak qui donne dans le même élan un aperçu de la détente après l'effort. Pour lui, à la suite d'une concentration due au travail, le repos survenu « l'esprit se relâche et vagabonde, volette d'idée en idée, ne sait trop que choisir et se trouve quelque peu désœuvré, hésitant entre plusieurs options qu'il parcourt paresseusement, ne sachant si l'une d'elles est la bonne, ou plusieurs, ou aucune.»<sup>27</sup> À sa suite, Pierre Sansot, également, affectionne un certain art du détachement, « un art de la légèreté. Il ne se passe rien, et c'est précisément l'absence de véritable événement qui nous rend à ce point détaché, glorieux.»<sup>28</sup>

58 Cependant, ce détachement visible à travers l'errance ne se présente pas toujours sous un jour des plus heureux surtout quand le soleil darde de ses rayons dans le ciel au point d'être qualifié de terrible dans *Le Livre des Fuites* où « au centre de la campagne plate, sur la route d'Ayutthaya, par exemple, quand règne la terrible chaleur de midi, la vapeur monte du sol surchauffé.»<sup>29</sup> L'on a également le récit de l'abandon du disciple de Hiuen-Tsang dans ce même livre pour la même cause d'aridité et particulièrement d'hostilité du désert où s'effectuait leur errance initiatique : « Quand Hiuen-Tsang avait vu qu'il restait seul, il avait compris que son disciple n'avait pas eu le courage de continuer, qu'il ne pouvait endurer de telles souffrances et qu'il avait préféré regagner la Chine.»<sup>30</sup> Cette expérience de la chaleur étouffante est également vécue par Lalla en plein désert lorsqu'elle fut confrontée alors à sa sécheresse en avançant « au milieu du plateau des pierres, là où ne vivent que les scorpions et les serpents (...) Il n'y a pas d'arbres, ni d'herbe, seulement le vent qui vient du centre de l'espace ».<sup>31</sup> C'est tout comme le cas de l'errance

---

26 (Jean Giono, 1929a : 73).

27 (Georges Lochak, 1998 : 60, 61).

28 (Pierre Sansot, 1998 : 36).

29 (Jean-Marie Gustave Le Clézio, 1969 : p.141).

30 (Jean-Marie Gustave Le Clézio, 1969 : 104).

31 (Jean-Marie Gustave Le Clézio, 1980 : 94, 95).

forcée de Ma El Aïnine et de son peuple, pour échapper aux troupes françaises dans le désert où ils se retrouvèrent « des centaines, des milliers, sur une terre qui ne pouvait les recevoir, une terre sans eau, sans arbres, sans nourriture. »<sup>32</sup> Tout cela, augurant une ascèse par l'errance dans une nature hostile, si une possibilité d'apprentissage n'est pas, pour ainsi dire, inexistante.

### 3. UNE POSSIBILITE D'APPRENTISSAGE

Dès l'entame du processus d'apprentissage, un autre point qui va de pair avec l'errance est bien entendu celui de la lenteur, entre autres, le repos où des pauses sont marquées et où aucun objectif immédiat et évident n'est fixé et partant où l'entour est indiqué comme seul objet d'observation. C'était ainsi qu'« il y avait treize siècle, Hiuen-Tsang avait vu la même chose, après le premier jour, le deuxième jour, le troisième jour de marche. Il avait mangé un fruit, ainsi, en regardant la lune. »<sup>33</sup> Cette lenteur devient inséparable des choses dont l'attention permet par là même, d'éviter toute précipitation et tout stress, pour se laisser entraîner à l'insouciance, afin de se procurer « la tendresse, le respect, la grâce dont les hommes et les éléments sont parfois capables. »<sup>34</sup> De ce fait, pour Pierre Sansot, « Dans toutes ces expériences, la lenteur ne signifie pas l'incapacité d'adopter une cadence plus rapide. Elle se reconnaît à la volonté de ne pas brusquer le temps, de ne pas se laisser bousculer par lui, mais aussi d'augmenter notre capacité d'accueillir le monde et de ne pas nous oublier en chemin ». <sup>35</sup>

C'est ainsi qu'avec lui, on en vient à rappeler l'état de lenteur qu'il expose comme relaxant dans son ouvrage intitulé *Du bon usage de la lenteur*<sup>36</sup>. On a, pour ce cas, en guise d'illustration, *Le Hartani de Désert* qui prend tout son temps pour observer les moindres détails qui s'offrent à son regard, de même qu'à son audition, en plein désert où il multiplie ses errances. Reste encore que « la lenteur n'est pas la marque d'un esprit dépourvu d'agilité ou d'un tempérament flegmatique. Elle peut signifier que chacune de nos actions

32 (Jean-Marie Gustave Le Clézio, 1980 : 46).

33 (Jean-Marie Gustave Le Clézio, 1969 : 100).

34 (Pierre Sansot, 2000 : 10).

35 (Pierre Sansot, 2000 : 12).

36 « Depuis quelques années, je pratique à ma manière l'art du peu. J'essaie de transformer la passivité en action. Je marche moins mais je regarde mieux. À défaut d'agir, je songe. Je ne gambade plus avec les jambes mais avec le regard. J'aimerais convertir les déficits en qualité ; n'étant plus acteur, devenir un spectateur privilégié. » (Pierre Sansot, 2000 : 118).

importe, que nous ne devons pas l'entreprendre à la hâte avec le souci de nous endébarrasser.»<sup>37</sup>

Si l'on se rapporte un tant soit peu à Denis dans *Le Chercheur d'or*, comme le Hartani, il développe des aptitudes au fil de ses errances dans la nature au point de connaître désormais « le nom de tous les poissons, de tous les insectes, il connaît toutes les plantes qu'on peut manger dans la forêt, de tous les fruits sauvages, il est capable de reconnaître les arbres rien qu'à leur odeur, ou bien en mâchonnant un bout de leur écorce.»<sup>38</sup> À ses connaissances, Denis associe le rituel qui passe par son errance « loin, vers les montagnes, du côté de Mananava, et il se lave avec des plantes dans les ruisseaux des gorges. Il dit que c'est son grand-père qui lui a appris à faire cela, pour avoir de la force, pour avoir un sexe d'homme.»<sup>39</sup> Il y a plus ou moins, une certaine conformité entre Denis et Léon qui, quant à lui, profite de ses errances sur l'île de la quarantaine pour découvrir « (de loin, à la lorgnette) quelques spécimens d'agave américain, sans doute tentative d'implantation due aux premiers occupants, pour raison médicinale »,<sup>40</sup> se permettant donc ainsi du fait de son expérience des explications sur leur présence car « les leçons de John Metcalfe n'ont pas été inutiles.»<sup>41</sup> Léon en vient alors à identifier « des piments d'arbre, et une variété d'aubergine sauvage, (...) remarquée lors des recherches botaniques en compagnie de John Metcalfe.»<sup>42</sup>

L'errance au préalable, sans dessein précis, contribue à l'enrichissement des connaissances de Léon formé, pour ainsi dire, à la botanique du fait de ses escapades avec John Metcalfe, botaniste de profession, de même qu'avec son amie indigène, notamment cette fois où, avec elle, il trouve « dans un recoin abrité de l'amarante rustique, que Surya appelle des « brèdes malbar ».<sup>43</sup> Ayant, qui plus est, sur son frère une certaine longueur d'avance accumulée au fil de ses errances dans la nature, Léon devient un guide à l'égard de ce dernier, avec qui il partage ses trouvailles. Une autre similitude est que Le Hartami, dans *Désert*, initie Lalla aux escapades en pleine nature, à regarder le monde environnant du désert avec un désir de découverte alors que dans

---

37 (Pierre Sansot, 2000 : 97).

38 (Jean-Marie Gustave Le Clézio, 1985 : 17).

39 (Jean-Marie Gustave Le Clézio, 1985 : 17).

40 (Jean-Marie Gustave Le Clézio, 1995 : 106).

41 (Jean-Marie Gustave Le Clézio, 1995 : 326).

42 (Jean-Marie Gustave Le Clézio, 1995 : 228).

43 (Jean-Marie Gustave Le Clézio, 1995 : 326).

La Quarantaine c'est Surya qui sert de guide à Léon : « Dans un creux, elle a trouvé, elle a une joie presque enfantine : « Viens voir ! » Dans la fissure du basalte, il y a une plante aux feuilles vert sombre, brillante au soleil. Les feuilles sont dentelées, un peu épineuses, et, au cœur de la plante, je vois une grappe de fleurettes vert pâle ».<sup>44</sup>

#### 4. LES CHEMINS DE L'ERRANCE

Cette insertion dans la nature engendre un itinéraire, car empreinte d'un parcours effectué. Ainsi, c'est de cela que traite ce point présent. Si l'on se penche un instant sur l'ailleurs évoqué par l'errance, pour Jean-Paul Sartre, il est en phase avec l'absence qui « est une structure de l'être-là. Etre absent, c'est être-ailleurs-dans-mon-monde ».<sup>45</sup> C'est à ce titre, qu'on se retrouve dans *Le Chercheur d'or*, en retraite de l'espace des hommes, où Denis s'immisce dans celui des oiseaux de mer où « au fur et à mesure qu'il s'éloigne du rivage, il dérange des vols de grasses, de cormorans, de corbijous » devant le regard d'Alexis, « pieds nus dans l'eau froide.»<sup>46</sup> Ce qui est tout à fait comparable à cette disposition qu'à Léon à se fondre dans la nature, au point de la ressentir comme une part de lui, au point de lui sembler connaître depuis toujours « ce lieu, la plage, la terre basse qui se confond avec la mer, et le grand rocher peuplé d'oiseaux.»<sup>47</sup> Aussi erre-t-il loin du monde des hommes pour s'acheminer dans celui des pailles-en-queue qui supportent également mal sa présence et son intrusion sur leur territoire au point d'être « inquiets parce qu'un humain est entré dans leur domaine, le piton où ils ont leurs terriers.»<sup>48</sup>

À plus d'un titre, le spectacle des oiseaux surprend à la fois Léon et Surya. Ils les découvrent souvent dans les bassins qu'ils visitent où « s'envolent dans un grand froissement de plumes, des aigrettes, des macoas, d'autres petits comme des bengalis.»<sup>49</sup> Une idée surgit même dans l'esprit de Léon, celle d'appivoiser les pailles-en-queue qui « tracent leurs chemins incessants entre Gabriel et la pointe,»<sup>50</sup> et qu'il côtoie souvent dans ses

44 (Jean-Marie Gustave Le Clézio, 1995 : 307).

45 (Jean-Paul Sartre, 1943 : 382).

46 (Jean-Marie Gustave Le Clézio, 1985 : 15).

47 (Jean-Marie Gustave Le Clézio, 1995 : 114).

48 (Jean-Marie Gustave Le Clézio, 1995 : 141).

49 (Jean-Marie Gustave Le Clézio, 1995 : 414).

50 (Jean-Marie Gustave Le Clézio, 1995 : 122).

errances dans la nature. Léon les attire donc en leur apportant spécialement « des offrandes, un peu de morue séchée, des morceaux de biscuit graissés au suif. »<sup>51</sup> Les oiseaux arrivent ainsi à l'adopter au point de le laisser approcher « à demi caché derrière le nid de brindilles conchiées, un unique oisillon taché, hirsute ». <sup>52</sup> Toutefois, Léon encore retenu par ses errances et la contemplation des oiseaux, accompagne « la lumière jusqu'à son déclin et la nuit jusqu'à son déchirement »<sup>53</sup> pour, en fin de compte, assister à la sortie des chauves-souris d'une grotte ; ce qu'il avoue lui procurer un certain plaisir.

En un tel contexte de découverte du monde, pour Emile Chartier<sup>54</sup>, la curiosité devant la perception de la nature érige un art de vivre à partir d'une extériorité, plus qu'à partir d'une intériorité. Un de Baumugnes expose alors une forme de cette extériorité traduite par les effluves de la nature, lors de l'errance dans le paysage rustique où « l'air était bon comme de la soupe, de la soupe d'arbre. Ça sentait la feuille humide et l'herbe épaisse. »<sup>55</sup> Pareillement, l'extériorité peut se traduire par ce qu'offre la nature. Ainsi, Surya dans *La Quarantaine*, en exploratrice de la nature cueille gratuitement de celle-ci sa pitance sur l'île quand l'occasion se présente, lors de ses errances avec Léon, où elle s'adonne volontiers à une pêche en amateur. Avec Surya, il développe, en outre, une habitude qui les entraîne à l'errance et aux plaisirs de la pêche et de la baignade dans l'eau du lagon, « dans une anfractuosité, où chaque vague lance une langue d'écume. »<sup>56</sup>

Cependant, c'est avant tout un cheminement à faire pour accéder aux lieux de l'errance qui sont plutôt retirés. De cette sorte, dans *Colline*, « il faut passer par les bas-fonds, suivre des lits de torrents enchevêtrés de viornes et de ronces, tourner autour des collines dans des défilés sauvages où les pierres ont des visages comme des hommes mal finis. »<sup>57</sup> Une fois arrivé sur les lieux de l'errance, la découverte, qui plus est, du paysage montre l'emprise de la nature où l'harmonie régnante instaure les bienfaits qui lui sont attribués.

---

51 (Jean-Marie Gustave Le Clézio, 1995 : 122).

52 (Jean-Marie Gustave Le Clézio, 1995 : 310)

53 (Pierre Sansot, 2000 : 203).

54 « Il leur faut des actions nouvelles et des perceptions nouvelles. Ils veulent vivre dans le monde, et non en eux-mêmes. Comme les grands mastodontes broutaient des forêts, ils broutent le monde par les yeux ». (Émile Chartier dit Alain, 1928 : 94).

55 (Jean Giono, 1929a : 154).

56 (Jean-Marie Gustave Le Clézio, 1995 : 142).

57 (Jean Giono, 1929b : 46).

Cette quiétude qui en découle et cette source de beauté, favorisent l'attrait de l'errance à travers les promenades champêtres. Pour ainsi dire, avec Émile Chartier, « il faudrait compter sur la nature, voir l'avenir en beau, et croire que la vie triomphera. C'est plus facile qu'on ne croit parce que c'est naturel. Tout vivant croit que la vie triomphera, sans cela il mourrait tout de suite.»<sup>58</sup>

Le contact s'établit donc avec la nature, forme manifeste d'un retour à elle, impliquant un lien, surtout, découlant du spectacle qu'elle offre. L'héritage de cette dernière conforte également à son assimilation comme refuge où l'être arrive à s'y abandonner. De ce fait, « l'« Enfoncement du Boucan » est le premier paysage décrit dans *Le Chercheur d'or* et celui qui est le plus cher au narrateur, Alexis. Il représente pour lui le bonheur de l'enfance innocente, proche de la nature, un véritable jardin d'Eden...»<sup>59</sup> Aussi, à partir de cette retraite dans l'univers naturel se dégage-t-il la nostalgie de Giono ou de *Le Clézio* d'un temps primitif qui « s'est coagulé, figé, à jamais immobile. Tous instants, ni plus ni moins passés, tous contemporains dans le révolu. Dans l'intemporel.»<sup>60</sup> L'inspiration qui les anime dès lors, concourt alors à proposer l'exil dans la nature et pourquoi pas une aventure de l'errance débouchant au-delà sur une fixation, comme on le rencontre fréquemment chez les personnages lecléziens à l'image d'Alexis et de Léon, respectivement dans *Le Chercheur d'or* et dans *La Quarantaine*.

L'Errance, dorénavant, devient alors foncièrement en rapport avec le primitif, signe d'un retour au passé. Se dessine alors le désir de l'Autre à travers les peuplades et, de soi-même, visible dans l'enfance car « en peu d'années, le petit être primitif doit se transformer en être civilisé et avoir traversé, dans un temps invraisemblablement court, une immense partie de l'évolution de l'humanité.»<sup>61</sup> De ce point de vue, l'avancée à travers le déplacement traduit par l'errance n'est en réalité qu'un retour à l'enfance marquée de la phase exploratoire et du stade ambulatoire. On pourrait également parler de personnages naturels dans *Le Livre des fuites* car, « dans l'île, les masses de feuillages verdâtres, les nœuds de brindilles et de feuilles, les fleurs, les cris rauques des oiseaux étaient prêts eux aussi. Ils avaient tendu leur piège de beauté et de douceur, ils avaient ouvert leur gueules aux exhalaisons enivrantes, ils avaient offert leur silence et leur paix ; et les hommes avaient

58 (Émile Chartier dit Alain, 1928 : 137).

59 (Jacqueline Dutton, 2001 : 477).

60 (Claude Mauriac, 1975 : 105).

61 (Sigmund Freud, 1975 : 55).

décidé d'habiter là ». <sup>62</sup>

Par conséquent, cette atmosphère à la ressemblance d'un Paradis terrestre devient tout aussi évocatrice d'un voyage dans un temps des origines. À bien les observer, les espaces de l'errance ne sont pas à considérer seuls mais plutôt à rattacher à un temps à retrouver. Il ne s'agit pas du temps actuel, mais d'un temps inspiré du passé. Ce temps, de toute évidence, trouvant sa marque dans le mouvement et s'appréhendant ainsi avec Jean-Paul Sartre lorsqu'il soutient que dans celui-ci « l'être ne change en rien lorsqu'il passe de A en B. Cela signifie que sa qualité, en tant qu'elle représente l'être qui se dévoile comme ceci au pour-soi, ne se transforme pas en une autre qualité. » <sup>63</sup> On peut alors convenir avec Jean-Paul Sartre que « le mouvement n'est nullement assimilable au devenir ; il n'altère pas la qualité dans son essence, pas plus qu'il ne l'actualise. La qualité demeure exactement ce qu'elle est : c'est sa manière d'être qui est changée. » <sup>64</sup> Parallèlement, le déplacement chez Giono comme chez Le Clézio, n'intervient que sous forme d'un trompe-l'œil, d'un paradoxe puisqu'il s'agit en réalité plus d'un retour vers l'arrière, vers le passé que d'une avancée dans le temps.

---

64

## CONCLUSION

On l'a compris particulièrement, qu'il s'est poursuivi la faculté d'une induction de l'errance par le procédé du déplacement. Comme l'on devait s'y attendre, le détachement de certains constituants de la nature se sont libérés de toute entrave, pour s'épanouir eux-aussi, sur la voie de l'errance. En même temps, les errants ont tendu l'oreille pour entendre les bruits inhérents à la nature où une considération musicale a trouvé sa place. Il y aurait là, comme un accord avec les auteurs Giono et Le Clézio qui décident ainsi du primat du son nécessairement en rapport avec l'errance dans le cadre matriciel de la nature. En outre, tout a paru prétexte surtout pour l'oisiveté d'entraîner au temps laissé libre à l'errance et au parcours de la nature. Quoi qu'il en soit, l'on a été convié pour le reste d'apprécier la dimension d'une possibilité d'apprentissage et de connaissance pour l'errant qui entre dans le sillage de la nature. S'est distinguée aussi l'effervescence d'une évasion qui s'instaure au fil de l'errance dans la nature.

---

62 (Jean-Marie Gustave Le Clézio, 1969 : 135).

63 (Jean-Paul Sartre, 1943 : 248, 249).

64 (Jean-Paul Sartre, 1943 : 249).



Toutefois, l'on doit pourtant avouer que l'errance au cœur de la nature a dévoilé à certaines occasions, l'aridité d'une atmosphère encline à être un facteur de disgrâce pour le sujet errant qui se voit entraîner pour ainsi dire, vers un dépassement de ses capacités, au travers de l'ascèse. Il y a encore qu'un contact s'est établi avec la nature qui de par l'errance, oriente la sensation du sujet qui y voit un refuge, une faveur doublée d'une possibilité de fixation. En un tel contexte, un projet se dessine finalement, où l'errance semble correspondre à un recul dans le temps, au lieu d'une avancée, car c'est bien d'une entrée dans un temps originaire, des premiers instants qu'il s'agit. Il s'est manifesté par-là que les errants à l'intérieur du cadre naturel développent une volonté de s'abstraire de la modernité comme présentent si bien les œuvres gionienne et le clézienne portées à l'étude, comme nous l'avons perçu. De là, découle cette qualité des personnages gioniens et lecléziens, errants et en disjonction avec la civilisation. Ces derniers vont préférentiellement à la recherche d'un paysage non aliéné par le modernisme. De cette manière, s'anime la source d'inspiration de Giono et de Le Clézio qui s'étale dans un retour aux origines d'un monde non modernisé et, où la culture de civilisations passées, rendue de ce fait, vivante, est portée au grand jour par l'errance.

## **BIBLIOGRAPHIE**

BACHELARD, Gaston, (1957). *La poétique de l'espace*, Paris, Presses Universitaires de France, Bibliothèque de Philosophie Contemporaine, 9<sup>e</sup> édition 2005, 214 p.

BERNANOS, Georges, (1995). *La liberté, pour quoi faire ?*, Paris, Gallimard, 245 p.

BOULOS, Miriam Stendal, (1999). *Chemins pour une approche poétique du monde. Le roman selon J.-M.G. Le Clézio*, Copenhague, Museum Tusulanum Press, 269 p.

CHARTIER, Emile dit ALAIN, (1928). *Propos sur le bonheur*, Paris, Editions Gallimard, Folio, Essais, 217 p.

COGEVAL, Guy, (1993). *Bonnard*, Paris, Fernand Hazan, 139 p.

COLLECTIF, (1976). *VEC, Dictionnaire thématique de la Langue française*, Bergame, Les presses de Industrie Grafiche Cattano, 1975 p.

DUTTON, Jacqueline, (2001). « Du paradis à l'utopie ou le rêve atavique de J.-M.G. Le Clézio », *L'Océan indien dans les littératures francophones*, Paris, Réduit, Karthala Presses de l'Université de Maurice, pp 475-485.

FREUD, Sigmund, (1949). *Abrégé de psychanalyse*, Paris, P.U.F., Bibliothèque de psychanalyse, 8<sup>e</sup> édition 1975, trad. de l'Allemand par Anne Berman, 84 p.

FROMM, Erich, (1988). *Aimer la vie*, Paris, Desclée de Brouwer, trad. française de

Charles Ehlinger, 202 p.

FROMM, Erich, (2003). *L'art de vivre*, Paris, Desclée de Brouwer, Psychologie, trad. de l'américain et de l'allemand par Annick Yaiche, 158 p.

GIONO, Jean, (1929a). *Un de Baumugnes*, Paris, Bernard Grasset, 188 p.

GIONO, Jean, (1929b). *Colline*, Paris, Bernard Grasset, Le Livre de Poche, 190 p.

GIONO, Jean, (1930). *Regain*, Paris, Bernard Grasset, Le Livre de Poche, 185 p.

ISSUR, Kumari, HOOKOOMSING, Vinesh et al., (2001). *L'Océan indien dans les littératures francophones, pays réels, pays rêvés, pays révélés*, Lettres du Sud, Paris, Karthala Editions, Presses de l'Université de Maurice, 706 p.

- JANKELEVITCH, Vladimir, (1983). *La Musique et l'Ineffable*, Paris, Seuil, 194 p.
- LE CLEZIO, Jean-Marie Gustave, (1969). *Le Livre des fuites*, Paris, Gallimard, *L'imaginaire*, 285 p.
- LE CLEZIO, Jean-Marie Gustave, (1980). *Désert*, Paris, Gallimard, *Folio*, 439 p.
- LE CLEZIO, Jean-Marie Gustave, (1985). *Le Chercheur d'or*, Paris, Gallimard, *Folio*, 375 p.
- LE CLEZIO, Jean-Marie Gustave, (1995). *La Quarantaine*, Paris, Gallimard, 465 p.
- LOCHAK, Georges, (1998). « De la fécondité de l'ennui », *L'ennui. Féconde mélancolie*, Paris, Éditions Autrement, *Collection Mutations n° 175*, pp. 60-66.
- MAURIAC, Claude, (1974). *Le Temps immobile*, Paris, Bernard Grasset, 547 p.
- MAURIAC, Claude, (1975). *Les espaces imaginaires*, Paris, Bernard Grasset, 533 p.
- NORDON, Didier (dir), (1998). *L'ennui. Féconde mélancolie*, Paris, Editions Autrement, *Collection Mutations n°175*, 198 p.
- QUIGNARD, Pascal, (1998). *Vie secrète*, Paris, Gallimard, 465 p.
- ROY, Claude, (1993). *La conversation des poètes*, Paris, Gallimard, 299 p.
- SANSOT, Pierre, (1998). « D'une géographie à une posologie de l'ennui », *L'ennui. Féconde mélancolie*, Paris, Editions Autrement, *Collection Mutations n° 175*, pp. 28-36.
- SANSOT, Pierre, (2000). *Du bon usage de la lenteur*, Paris, Editions Payot & Rivages, *Rivages poche/Petite Bibliothèque*, 204 p.
- SARTRE, Jean-Paul, (1943). *L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*, Paris, Gallimard, *Collection Tel*, 676 p.



## L'IMMIGRATION DANS L'ŒUVRE DE LEÏLA SEBBAR

Khraibani Dalia

Université Libanaise, Faculté des lettres et sciences humaines

Liban, Saïda

### *Résumé*

*L'œuvre de Sebbar présente les conditions de vie des immigrés arabes dans le monde occidental. On relève chez certains autochtones la peur de l'Autre qui empêche tout processus d'acculturation. D'un autre côté, le malaise et la tension de l'entre-deux entraînent chez l'immigré un sentiment de non-appartenance et engendrent une crise identitaire. Face à l'enfermement dans un ghetto identitaire, des personnages médiateurs surgissent afin de transcender les divergences.*

### *Mots clés*

*Immigration-identité-dialogue des cultures-Monde Arabe-Occident.*

L'immigration constitue une occasion du croisement des populations et des cultures. Cette rencontre de peuples d'origines différentes, voire opposées ne s'opère pas sans difficultés. L'œuvre de Leïla Sebbar nous emporte sur le chemin de l'exil, un exil géographique, aussi un exil intérieur dans lequel le personnage se découvre à nu car il se trouve à la croisée de plusieurs cultures. Les deux romans *Fatima ou les Algériennes au square* et *Marguerite et le colporteur aux yeux bleus* qui font l'objet de notre étude présentent la problématique de l'immigration ainsi que les conditions de vie des immigrés arabes et leur intégration dans le monde occidental avec ce qu'il comprend des dissensions dans leur vie. En même temps, ces romans présentent des personnages qui dépassent le déchirement et témoignent du dialogue interculturel.

L'objectif de cette étude est d'analyser l'expérience de l'étranger en mettant l'accent sur le rapport entre indigènes et immigrés. Dans une deuxième partie, nous montrerons dans quelle mesure l'écrivain prône le métissage culturel et le dialogue avec l'autre comme remède au malaise qu'éprouve tout personnage oscillant entre deux civilisations.

## 1. LE RAPPORT ENTRE AUTOCHTONES ET IMMIGRÉS

Les deux romans de Sebbar que nous étudions sont peuplés de personnages immigrés en quête d'eux mêmes qui revisitent les absences d'une histoire lacunaire, brisée par la colonisation, la guerre et l'exil. Nous y évaluons le parcours psychologique chez les immigrés arabes ainsi que chez les autochtones afin de dégager trois attitudes différentes : le rejet, l'assimilation et le métissage.

D'abord, le rejet s'incarne chez les personnages qui catégoriquement n'osent pas s'ouvrir à l'autre. A travers ses textes, l'écrivaine évoque les difficultés de vivre ensemble avec différentes personnes de différentes origines et par ailleurs la possibilité de cohabiter ensemble. On constate que pour un blanc, les arabes, les noirs, les métis sont tous pareils ce qui prive chacun d'eux des traits distinctifs de leur personnalité. Les étrangers, précisément les arabes, sont repoussés parce qu'ils sont suspects du vol et du viol et sont chargés de toutes les mauvaises habitudes et de tous les maux : « ces arabes ils font des gosses, ils les surveillent pas, ils ne s'en occupent pas. Ils prennent tout à nos petits. Il faut leur apprendre à se défendre, c'est de la vermine, c'est des rats »<sup>1</sup> s'écrie une mère française dans *Fatima* ou les algériennes du square. Les françaises qui se baignaient à la plage « poussaient des cris » à leur vue, Gisèle de même dans *Marguerite* ou le colporteur aux yeux bleus s'est mise en garde quand elle a appris qu'un marchand arabe passait dans la cité. Cette peur de l'autre exprime une société recroquevillée sur elle-même et empêche tout processus d'acculturation, signe du rayonnement de toute civilisation. Les immigrés sont considérés comme un objet de dénégation et de sous-estimation, ils sont désignés avec des termes dévalorisants « bicots, sales, nègres, crouilles, pourriture, ordure, putain, roulure... »<sup>2</sup> qui évoquent leur marginalisation et montrent une absence d'hospitalité. On entend là une voix colonisatrice ; pour l'autochtone le peuple arabe constitue une masse homogène sans traits individuel : il « n'a droit qu'à la noyade dans le collectif anonyme »<sup>3</sup>. Certains français ferment leurs portes et leurs cœurs aux immigrés arabes, se replient sur eux-mêmes dans un élan d'égoïsme et deviennent agressifs mêmes xénophobes comme c'est le cas de Simon dans *Marguerite* ou le colporteur aux yeux bleus. Ce jeune homme qui a dû quitter La France pour participer à la guerre d'Algérie et y est retourné, ne supporte

---

1 Sebbar Leila, 2010 : p. 87.

2 Sebbar Leila, 2010 : p. 43.

3 Memmi Albert, 2004 : p. 176.

pas de côtoyer les saisonniers maghrébins venus travailler à la ferme de son père. Il se plaît à les humilier en les traitant avec dédain et mépris. Toujours abreuvés d'insultes, réduits au plus bas rang, ils ne sont pas réhabilités dans leur dignité d'hommes libres et sont aussi victimes de la violence : « je le tuerai, je le crèverai le salaud. Je le crèverai comme un chien »<sup>4</sup>, affirme Simon. Cette agressivité illustre la distance prise par le français à l'écart du monde arabe vu que les traces du colonialisme persistent dans son langage, ses actes et ses pensées. En effet, il affirme une haine raciale à tout ce qui est arabe, méprise sa langue, se méfie de sa littérature et rejette sa culture : « C'est ça ce que tu lis? Et ça te plaît? [...] Toujours des reines, des princesses, des sultanes raffinés et cruels [...]. Il faut des malheurs pour y croire »<sup>5</sup>, dit-il à sa femme sur un ton ironique.

D'un autre côté, le malaise et la tension de l'entre-deux entraînent chez l'immigré un sentiment de non-appartenance et engendre une crise identitaire manifeste chez certains d'entre eux qui refusent l'identité plurielle, la considérant comme une menace même une trahison à leur culture d'origine, leur religion et leur patrie. Pour les immigrés de la première génération surtout, l'intégration à l'étranger est impossible, l'oubli des racines l'est aussi, le séjour en France est insupportable, le retour au pays d'origine reste leur préoccupation majeure. L'exil leur donne le sentiment éternel d'être étrangers, déracinés et de demeurer dans un état de malaise. Aussi, baignent-ils dans une homogénéité basée sur la perpétuation des coutumes ancestrales, sur l'emploi de langue unique celle des ancêtres et sur une religion unique, l'Islam : « Ils cherchent à conserver en eux la pureté de l'origine et évitent de se mêler au monde occidental où ils vivent, ou ne s'y mêlent qu'à contre-cœur. »<sup>6</sup>

Le titre même du roman contenant le mot « square » est révélateur de cet enfermement dans un ghetto identitaire. Les algériennes en France vivent ensemble recluses dans le milieu traditionnel, échangent peu avec les françaises de cité et certaines d'entre elles n'arrivent jamais à s'adapter à la vie européenne et voulaient seulement « partir »<sup>7</sup>. Quant aux hommes éloignés du pays natal qu'ils perçoivent comme perdu, ils vont le reconstruire à partir des souvenirs qu'ils en gardent, des nouvelles qu'ils continuent de

4 Sebbar Leila, 2014 : p. 43.

5 Sebbar Leila, 2014 : p. 39.

6 <http://kinetoscope.free.fr>

7 Sebbar Leila, 2010 : p. 111.

recevoir par les membres de la famille qui y sont restés. Ils manifestent aussi une profonde appartenance au groupe, un attachement aux ancêtres et une survie inexplicable d'us et coutumes bien anciennes qu'ils s'efforcent de transmettre à leurs enfants : « Il fallait leur rappeler chaque semaine qu'ils avaient un pays, celui de leur père de leur mère, qu'ils étaient circoncis parce qu'ils étaient musulmans, ils leur parlaient de Muhamed et du Coran »<sup>8</sup>.

La mémoire est donc un facteur important dans l'affirmation et la préservation de l'identité culturelle de l'immigré, car « elle lui permet d'établir une origine, ainsi qu'une appartenance à un groupe spécifique »<sup>9</sup>. Le père de dalila est un exemple illustratif de l'homme à racine unique. En effet, il n'arrive pas à assumer la différence culturelle entre La France et le Bled, il demeure étranger, différent au niveau moral, religieux, social. En dépit de la vie commune avec les autres compatriotes algériens, en dépit aussi des souvenirs d'antan gardés dans la mémoire, la vie en Occident reste pénible. « Lui, il ne voulait pas rester ici »<sup>10</sup>, il tourne sans cesse son visage vers la patrie qui habite le cœur. Une main inconnue, puissante le ramène constamment vers la terre des aïeux où il souhaiterait s'enterrer comme pour se protéger de tous les « maux » de l'ailleurs : « Il disait qu'il ne voulait pas mourir en terre étrangère, infidèle »<sup>11</sup>. Il renforce aussi « ses défenses culturelles pour résister à l'altérité menaçante que représente la société d'accueil »<sup>12</sup>. Il tente d'appliquer sa stratégie de défense sur ses enfants, ainsi, devant les sorties de sa fille, il ne cesse de lui rappeler qu'elle doit rester musulmane. Le père de dalila est alors le double de Simon, les deux traduisent la difficulté de cohabitation avec l'autre.

Face à cette attitude d'enfermement, on retrouve, chez les enfants d'immigrés algériens dont le parcours psychologique s'oppose catégoriquement à celle des parents, l'assimilation qui signifie conversion. Leila sebbar met l'accent dans son roman sur le conflit des deux générations à l'étranger et évoque le schisme installé au sein de la famille immigrée causée par le choc des cultures. En effet, les parents ne réussissent pas à éradiquer l'influence de la culture occidentale sur leurs enfants, taher ben jelloun écrit dans cette optique : « les enfants [des immigrés] réagissent par le rejet de la

---

8 Sebbar Leila, 2010 : p. 124.

9 <http://bu.umc.edu.dz/theses/francais/BOU992.pdf>

10 Sebbar Leila, 2010 : p. 50.

11 Sebbar Leila, 2010 : p. 47.

12 Abou Sélim, 2002 : p. 97.



culture imposée par leurs parents. »<sup>13</sup> et sélim abou note dans le même sens que ces enfants « ne sont pas susceptibles de se livrer au même bricolage culturel que leurs parents »<sup>14</sup>. Pour eux, la vie en Occident constitue une fuite du pays d'origine. La France leur offre des opportunités absentes en Algérie : la mairie leur envoie une assistance sociale, les filles trouvent la liberté et le droit d'apprendre. Pour cela, ils ne peuvent pas revenir aux pays des ancêtres, ils en ont même honte ; ils ne peuvent pas y rentrer avec ce sentiment étrange de revenir en arrière : « Ça jamais. L'Algérie, j'irai pas, je me sauverai. Je veux pas aller là-bas. Je le connais pas. Je vivrai jamais dans ce pays, c'est pas mon pays. Vous voulez m'envoyer là-bas comme en prison. Jamais, jamais »<sup>15</sup>. Les phrases négatives montrent le détachement total des jeunes vis-à-vis du pays d'origine. Ceci est dû à leur adaptation à la vie européenne et à leur attirance par la modernité : très éloignés des mœurs ancestrales, ils cherchent à s'assimiler aux Français dans la tenue vestimentaire, dans l'écoute de la musique occidentale, dans la parfaite maîtrise du français et dans le rejet de la langue maternelle. Ils relèvent le défi de l'intégration en acceptant de vivre une sorte d'assimilation. D'ailleurs, « le concept d'assimilation, d'origine biologique, évoque l'absorption. Transposé dans le domaine culturel, il signifierait que les membres du groupe récepteur éliminent radicalement leur identité ethno-culturelle pour endosser une autre identité, qu'ils cessent d'être eux-mêmes pour devenir autres. »<sup>16</sup>

Cependant, la position de la jeune Dalila diffère de celle des frères. Elle refuse d'endosser une identité unique. Elle se révolte contre les coutumes des ancêtres, s'habille à la française, s'imprègne des idées de la modernité mais elle refuse l'intégration dans un sens de soumission et d'aliénation. L'immigration ne lui enlève rien à la fierté et à l'orgueil de la race. Devant les insultes adressées aux enfants arabes, elle se bat comme « une tigresse africaine »<sup>17</sup>. Et si elle refuse à un certain moment de retourner en Algérie, ce n'est pas par déni de l'identité d'origine mais pour affirmer son refus de tout enfermement imposé aux filles là-bas. Le projet de rentrer au pays n'est pas totalement banni : « Moi, j'irai un jour »<sup>18</sup>, dit-elle. Nous pouvons en déduire

13 Ben Jelloun Tahar, 1984 : p. 150.

14 Abou Sélim, 2002 : p. 64.

15 Sebbar Leila, 2010 : p. 88.

16 Abou Sélim, 2002 : p. 66.

17 Sebbar Leila, 2010 : p. 80.

18 Sebbar Leila, 2010 : p. 62.

que dalila refuse d'appartenir à une seule racine, à une seule terre, à une seule identité.

## **2. LE MÉTISSAGE CULTUREL**

En présentant le choc des cultures sous un aspect ténébreux, leïla sebbar appelle en même temps à l'ouverture à l'autre et fait l'éloge du métissage : « La raison ethnologique qui consiste à séparer, à classer, à catégoriser et à présenter les cultures comme des entités homogènes et closes s'oppose à la logique métisse qui renvoie à un processus d'interfécondation entre les cultures. »<sup>19</sup>.

Ainsi des cultures en présence, il ne peut jamais être question que l'une s'efface devant l'autre ou se laisse absorber par l'autre. L'écrivaine nous montre que la relation entre autochtones et immigrés peut se faire dans un sens d'harmonie et de respect. Dans *Fatima ou les Algériennes au square*, s'insurge une manifestation du métissage culturel à travers l'exemple de la famille française qui croit à l'égalité des races et a pris mustafa, le musulman comme un fils adoptif lui assurant une vie respectable et lui donnant la chance de s'ouvrir à la culture française tout en gardant son identité arabe. C'est un bel exemple de solidarité et de fraternité entre les français et les algériens.

Dans *Marguerite ou le colporteur aux yeux clairs* surgissent des personnages médiateurs qui parviennent à transcender les divergences. Marguerite est un exemple de l'acculturation et joue le rôle de médiatrice entre les deux cultures. Jeune, cultivée, belle, ouverte, épanouie telle une fleur colorée fine qui transmet son odorat partout et à tous les gens, marguerite ouvre son cœur à l'autre et sème la tolérance et l'amour. Attirée par la couleur brune et la langue étrangère, elle va à la rencontre de l'autre à l'inverse de son mari simon et fait reculer l'esprit de haine et de repli. Elle a eu la chance de s'ouvrir à d'autres cultures et à d'autres mentalités à travers les relations qu'elle entretient avec les arabes précisément sélim dont le nom évoque en arabe la paix. Leur relation commence par la danse qui ouvre la voie aux deux personnages à un véritable voyage d'amour. En effet, la danse implique deux partenaires conjuguant leurs pas et harmonisant leurs gestes pour exécuter un beau tableau. De même l'être humain n'accède pleinement à son sens humain qu'en donnant la main à l'autre, ainsi comme le fait la danseuse pour réussir une valse. La danse s'avère dans le roman comme une métaphore de la quête

---

19 Turgeon Laurier, 1996 : p. 386.

identitaire puisqu'elle permet à marguerite de se libérer de ses craintes et de communiquer avec l'arabe afin d'affirmer son identité plurielle. Leur amour s'inscrit dans la voix même de la langue arabe. La berceuse de la voix masculine se sert avant tout des mots arabes pour exprimer la passion à marguerite. Même si elle ne comprend pas l'arabe, elle est fascinée par l'intonation et la mimique de ses locuteurs. Dès lors, cette langue si longtemps considérée par le colon français ennemie devient source de plaisir pour la Française, elle se transmue en langue douce, agréable, mélodieuse, chaleureuse qui enveloppe la jeune femme et la rassure dans les bras de son amant.

Le choc de l'amour se révèle aussi à travers les yeux. En effet, l'échange des regards unit les contraires (yeux bleus/yeux noirs) et engendre l'harmonie et l'équilibre chez les deux personnages. Le regard lié à la transcendance et l'élévation<sup>20</sup> transporte l'être humain d'un univers engouffré dans la haine vers un monde lumineux : « Elle dit : "Tu as les yeux bleus..." Et lui : "Toi, tu as les yeux noirs et brillants comme ceux des arabes". »<sup>21</sup>

La clarté des yeux du jeune colporteur révèle la transparence, la pureté d'âme qui dément tous les préjugés accusant l'arabe de méchanceté. On remarque que la couleur des yeux des protagonistes ne correspondent pas à l'origine géographique de chacun d'eux, de même les traits de caractère de l'être humain ne sont pas en rapport avec sa race : tous les français ne sont pas racistes comme tous les arabes ne sont pas vulgaires. Il y a là un appel implicite à tous les hommes pour s'élever au-dessus de la couleur de peau qui les stigmatise. D'ailleurs, le titre du roman annule les stéréotypes racistes et nous fait penser à la fleur du même nom, celle-ci étant considérée dans les vieilles traditions françaises comme le baromètre de l'amour (« Je t'aime, un peu, beaucoup... »). Sebbar livre ici un message en faveur des couples mixtes et l'amour entre marguerite et sélim peut signifier un rapprochement entre le peuple français et algérien dans un désir de paix et d'oubli de tous les conflits et les affrontements depuis les croisades, passant par la colonisation et le problème de l'immigration à l'époque moderne. L'amour est capable de se frayer un passage entre les identités et d'abolir les frontières par la réconciliation entre les différentes appartenances aboutissant à la réalisation de l'union. A noter que cet amour renvoie à la vie métissée de sebbar elle-même naît d'un père algérien et d'une mère française : « Je suis née d'un croisement, je suis née de l'amour entre deux personnes qui n'auraient jamais dû se rencontrer finalement ».

20 Durand Gilbert, 1969 : p. 170.

21 Sebbar Leila, 2014 : p. 115.

### **3. LE SYMBOLE DE L'ORANGER**

Sélim a planté pour marguerite un oranger, un fragment de son pays qui peut être considéré comme une offrande du sud au nord :

Sélim porte l'oranger jusqu'à la maison. [...]

Voilà sa terre, dit sélim.

Mais rien le protège, ni haie, ni muret, l'hiver je le mettrai dans ma chambre.

Pour l'oranger, sélim proposa de construire une véranda vitrée, ce qu'il fit.<sup>22</sup>

Dans la vie commune de deux amoureux, l'oranger acquiert une signification importante. D'abord, l'oranger, cet arbre oriental représentatif du Sud méditerranéen est un témoignage de leur amour et du croisement positif de cultures qui s'est opéré à travers leur alliance et la formation d'un couple mixte. L'oranger « arbre de vie » est un bel exemple métaphorique du métissage culturel et correspond à la volonté d'établir des liens et des ponts entre deux univers autrefois antagonistes. Symboliquement parlant, l'oranger indique le renouvellement, tel est le cas qui gère les nouvelles relations entre immigrés-autochtones. Ensuite, l'arbre « objet religieux » chargé de forces sacrées<sup>23</sup> transforme le lieu où il est planté en un espace sacré : un lieu de fraternité et d'harmonie loin de tout conflit. L'appellation du domicile où abritent les deux amoureux « maison de l'oranger » connote un havre de paix. Désormais, la terre d'accueil autrefois considérée par l'immigré comme enfer devient plus hospitalière et plus clémente. Enfin, selon durand, « l'arbre est le symbole du microcosme vertical qu'[...]est l'homme »<sup>24</sup>. Or, celui qui vit l'expérience du métissage est à l'image de l'arbre : fort, vivifié, ouvert...

76

### **4. LE SYMBOLE DE LA MER**

L'eau source de vie, moyen de purification et de régénération corporelle et spirituelle provoque une métamorphose affective chez les personnages. Le symbole de l'eau est lié à celui de la mer. Dans un élan de joie, marguerite s'écrie : « pour la première fois de ma vie, je vois la mer... je suis heureuse »<sup>25</sup>. En effet, la vue de la mer en compagnie de son amant la révélera faisant naître chez elle la satisfaction, la confiance et la sécurité. La mer immensité sans limites devient le lieu où marguerite

---

22 Sebbar Leila, 2014 : p. 110.

23 Mircea Eliade, 1975 : p. 232.

24 Durand Gilbert, 1969 : p. 93.

25 Sebbar Leila, 2014 : p. 109.

peut assumer son identité multiple et devenir l'être sans frontières, le citoyen du monde. L'être humain qui rêve d'expansion, d'ouverture, ne peut qu'aimer la mer puisque la mer s'associe au voyage, au départ, à une expansion euphorique et libératrice. Si marguerite chante la mer, c'est parce que cette étendue bleue ouverte est un tremplin favorisant le passage du nord au sud et vice versa. Son désir de la mer s'explique par sa capacité de déconstruire des horizons infranchissables. Elle se voit bien partir en algérie et vivre dans la maison que sélim construit pour elle, en d'autres termes elle est prête à se lancer dans la quête d'autres espaces et cultures afin de connaître le monde de l'étranger avec générosité. C'est un signe patent de la naissance d'une nouvelle identité à conquérir dans un déplacement. Ainsi, marguerite réussit-elle à traverser ce « no-man's land », cet espace vide qui sépare deux mondes antagonistes et devient une « traversière », c'est-à-dire « elle va de l'un à l'autre et elle est entre deux espaces étrangers l'un à l'autre »<sup>26</sup>.

## CONCLUSION

Dans ses textes, leïla sebbar s'empare d'un thème d'actualité lié à sa double identité. Elle rend sensible la relation entre deux cultures qui se situent dans un univers problématique et dénonce indirectement toutes les idéologies dominantes que ce soit chez les français ou chez les arabes, qui opposent, divisent, excluent en imposant l'enfermement dans un ghetto identitaire. Son œuvre devient le modèle d'une ouverture réussie à l'autre, montre l'importance du dialogue des cultures et l'acceptation des différences et fait appel à la fraternité humaine

---

26 Sebbar Leila, (1992), p. 70.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- ABOU, Sélim (2002). L'Identité culturelle, suivi de Cultures et Droits de l'Homme, Beyrouth, PUI. ;
- BEN JELLOUN, Taher (1984). Hospitalité française, Paris, Seuil. ;
- DURAND, Gilbert (1969). Les Structures anthropologiques de l'imaginaire, Paris, Dunod. ;
- ELIADE, Mircea (1975). Traité d'histoire des religions, Paris, Gallimard. ;
- MEMMI, Albert (2004). Portrait du colonisé, Portrait du colonisateur, Paris, Gallimard. ;
- SEBBAR, Leila (2010). Fatima ou Les Algériennes au square, Alger, Elyzad. ;
- (2010). Marguerite et le colporteur aux yeux clairs. Alger, Elyzad. ;
- (1992). « Les enfants de la tribu et de la République », Arabies, Tribune, n° 70. ;
- TURGEON, Laurier (1996). Transferts culturels et métissages Amérique/ Europe, XVIe-XXe siècle, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.;

78

## **SITES D'INTERNET**

<http://kinetoscope.free.fr>

<http://bu.umc.edu.dz/theses/francais/BOU992.pdf>

## RÊVES DE FEMMES. UNE ENFANCE AU HAREM DE FATIMA MERNISSI: ENTRE UNE RÊVERIE DE LA TRANSGRESSION ET UNE POÉTIQUE DE L'ENTRE-DEUX

Mahfouf Smail, doctorant  
Lounis Aziza  
Université A. Mira, Béjaïa

### *Résumé*

*En mettant faussement en avant une autobiographie, le récit de Fatima Mernissi fait apparaître une rêverie équivoque. Le personnage de sa narratrice tient lieu à la fois de masque et d'auto-dévoilement. À l'arrière-plan de cette construction très écartelée s'entrelacent deux projets antinomiques, celui de la transgression des interdictions religieuses du harem et celui d'une retenue habilement manipulée. L'esthétique à l'œuvre traduit cette démarche de l'entre-deux.*

### *Les mots-clés*

*Autobiographie – Maroc – Harem – Rêverie – Transgression.*

### *Abstract*

*By falsely putting forward an autobiography, the narrative of Fatima Mernissi reveals an equivocal reverie. The character of her narrator takes the place of both mask and self-unveiling. In the background of this very torn building two intertwined projects intertwine, that of the transgression of the religious prohibitions of the harem and that of a detention skillfully manipulated. The aesthetic at work reflects this approach between the two.*

### *Key words*

*Autobiography – Morocco – Harem – Daydream- Transgression*

## INTRODUCTION

La genèse de *Rêves de femmes. Une enfance au Harem*, cette œuvre de Fatima Mernissi parue en 1996 est complexe. Ce récit est l'unique du genre qui ait été publié par cette auteure qui pour l'essentiel est une essayiste féministe, marocaine, très engagée. Il a été précédé et accompagné par de nombreux essais aux titres très polémiques: *Sexe, idéologie, Islam, Le Harem politique: le Prophète et les femmes aussi, Sultanes oubliées: femmes chefs d'Etat en Islam*. Il a été suivi en 2001 par un autre essai, *Le Harem et l'Occident*.

Ce texte a d'abord été écrit en anglais et publié aux Etats-Unis, à l'intention d'un public nord-américain sous le titre *Dreams of Trespass: Tales of Harem Childhood*. Il a été ensuite traduit en langue française, dans laquelle version le mot de «transgression», dit «Trespass» en anglais, a été substitué par celui de «femmes». Ce titre devient *Rêves de femmes* au lieu de, par exemple, de *Rêves de transgression* [«*Dreams of Trespass*»]. Pourquoi cette transformation ? Quel autre dessein aurait-il inspiré cette distorsion ?

Le texte dans son ensemble prolonge cette démarche, se développant comme un faisceau hétérogène de styles, de genres et de stratégies discursives très éclatées. Le clivage en devient ainsi le principe organisateur. Deux discours antinomiques s'y affrontent. L'un, manifeste, celui qui est mis en avant par tactique, revêt une forme autobiographique. L'autre, latent, très travaillé sur le plan de l'expression et du style, est plus onirique. Il renvoie à la rêverie de la transgression et à un recours constant à des stratégies d'endiguement et d'étouffement de celle-ci. Le premier est déterminé par le second, et lui sert de voile. Il cherche à masquer un désir féminin qui serait à l'œuvre. Que révèlent, sur ce projet secret, ce masque, cette matière autobiographique, et, enfin, ce travail sur le style ?

## **1. UNE MATIÈRE AUTOBIOGRAPHIQUE**

*Rêves de femmes*. Une enfance au Harem de Fatima Mernissi est construit sur une matière autobiographique. Sa construction répond à un engagement sincère et assumé, celui de se raconter, de se dire, de se dévoiler. En effet, dès l'incipit du récit, le projet qui est déclaré est celui d'une autobiographie. Des indices probants attestent l'existence d'«un pacte autobiographique»(Lejeune, 1975: p. 383) explicitement établi entre l'auteur et ses lecteurs. La narration s'ouvre ainsi sur cette phrase significative: «Je suis née en 1940 dans un harem à Fès.»(Mernissi, 1996: p. 5). La première personne, le «Je», à en juger par la date de naissance de «1940» attribuée à une jeune fille de trois ans, la narratrice également prénommée et nommée Fatima Mernissi, c'est celle de Fatima Mernissi. Un peu plus loin, dans le récit, ces mêmes nom et prénom se trouvent employés en renvoyant à cette même auteure. Cette entorse révèle une relative incohérence et suscite des soupçons quant à la sincérité de l'intention autobiographique annoncée.

À cet écart s'ajoute une autre équivoque non moins révélatrice. Le personnage inventé, cette petite narratrice se trouve dans une large mesure constamment envahie par la conscience d'une adulte, celle de Fatima



Mernissi. On pourrait en citer de multiples exemples, le texte est truffé de ce genre de postures. Commentant ainsi l'instruction qu'elle a reçue dans l'école coranique du harem, celui «l'anxiété me saisit dès que je ne réussis pas à situer la ligne géométrique qui fonde mon impuissance»(Mernissi, 1996: p. 7), elle révèle un niveau d'abstraction très élevé, et le recul de cette petite narratrice vis-à-vis de son propre être est très subtil. Bien d'autres citations montrent, plus ou moins clairement, que ce personnage de la narratrice n'est autre que le masque derrière lequel se révèle et se dérobe simultanément Fatima Mernissi, l'auteure.

Cette ambiguïté entre l'auteure et sa petite narratrice se double d'une autre, celle entre elle et les autres personnages du récit. Au fur et à mesure que le récit progresse, la petite fille cède la parole à différents personnages qui surgissent dans le roman. Ce procédé, très récurrent, donne au texte l'aspect d'un véritable discours rapporté.

Ce passage du niveau autodiégétique au niveau hétérodiégétique, qui est par ailleurs «énormément investi dans les Mille et Une Nuits»(Genette, 1972: p. 242) duquel s'inspire l'écriture de ce roman de Fatima Mernissi, raffine l'énonciation du récit en introduisant, par ce biais, une polyphonie troublante qui suscite des interrogations quant à son emploi. Dans la plupart des cas, cette énonciation distanciée intervient pour faire passer des propos troublants, difficiles à prêter à une petite fille. Ainsi, un discours sous-jacent à celui de l'autobiographie est subrepticement mis au premier plan de l'histoire rapportée. C'est cette énonciation très détournée qui véhicule en profondeur le véritable projet de Fatima Mernissi dont la prétendue autobiographie n'est qu'une parabole, un récit allégorique.

## **2. LES STRATÉGIES ADOPTÉES**

La perception de la rêverie à l'œuvre se révèle très confuse, voire très brouillée de propos délibérés dans *Rêves de femmes*. Une enfance au harem. La confusion est ingénieusement entretenue par un entremêlement de diverses stratégies d'écriture qui sont déterminées par une visée fondamentale, celle de rendre visible et lisible toute l'ambiguïté de dire ce désir tout en le contenant. Dans cet ordre, l'emploi des procédés esthétiques y est très habile. Le recours à une parole orale, le caractère composite du genre, une inspiration lyrique, un discours élégiaque, un ton comique, l'utilisation d'allusions et de métaphores en sont les moyens caractéristiques.

## **2.1. UNE PERFORMANCE ORALE**

La parole rebelle, orale, est l'un des biais à travers lesquels est mise en œuvre la stratégie de l'obliquité dans *Rêves de femmes*. Une enfance au Harem. Cette oralité possède un caractère antinomique. Son expression, tout le temps tiraillée entre le profane et le sacré, c'est celle de la révolte et de la soumission au féminin. Certaines des femmes du harem, la mère, la grand-mère Yasmina, la cousine Chama et la tante Habiba, s'insurgent vivement contre la soumission imposée à la contraignante hiérarchie du harem. Par contre, d'autres femmes, des figures religieuses autoritaires, en particulier Lalla Mani et Lalla Thor, par leurs incessantes invocations du Coran, de l'enfer et du jour du jugement dernier, invitent, elles, constamment à l'obéissance et au respect strict de la tradition sacrée. Cette polyphonie conflictuelle est une des expressions de cette rêverie irréductiblement contradictoire.

Cette parole est d'abord révoltée. Elle prend souvent l'allure d'une injure. L'ironie, la raillerie et la dérision sont souvent les détours qu'elle emprunte pour contester les injustices faites aux femmes. Le recours à la tradition orale, à des proverbes notamment, contribuent à l'attiser, à l'exaspérer. Les figures emblématiques du monde musulman sont les principales cibles de ces attaques. Par exemple, Ibn Khaldun, le célèbre savant musulman, et le roi Farouk d'Égypte, sont fortement dénigrés par la grand-mère Yasmina, une paysanne venue de la montagne. Par exemple, elle assimile tout le savoir d'Ibn Khaldun à «du bla-bla». Des exemples s'inscrivant dans cette optique de la contestation sont nombreux dans le récit. À l'arrière-plan se profile toujours la préoccupation centrale de la transgression du religieux et de sa suspension.

Cette parole est aussi sacrée. Elle puise du livre saint, le Coran, pour déplorer les dérives qui menacent la tradition. Ce sont les autorités religieuses du harem qui en sont les porte-parole privilégiées. Les propos exprimés sont souvent prédicatifs. La prière, l'évocation fréquente de l'enfer et du jugement dernier, en constituent le ton dominant. Ils sont aussi injonctifs. Des mises en garde et des menaces sont fréquemment proférées à l'égard des contrevenants.

Structurellement, le discours tenu demeure circulaire et immuable. Que ce soit à l'égard des enfants qui jouent ou des adolescentes et des femmes adultes qui rêvent d'une vie libre, le verbe employé est toujours celui de la promesse d'un châtement divin. Ce verbe est celui, entre autres, que Lalla Mani emploie lorsque la mère et Chama fredonnaient les paroles de la chanson d'Asmahan, intitulée en arabe *Layali al-unsî fi Vienna* (Nuits de plaisir à Vienne). Lalla Mani, rapporte la narratrice, lançait dans un reniflement rageur: «Quand de

bonnes ménagères musulmanes se mettent à rêver de danses indécentes dans une ville européenne obscène, c'est la fin de tout»(Mernissi, 1996: p. 98). À l'égard de ces penchants féminins et du comportement enjoué des enfants se déclenche, chaque fois, la même parole fataliste.

En somme, la parole est électrique dans *Rêves de femmes*. Une enfance au Harem. Elle est constamment conflictuelle. Son déchaînement tient de la rêverie très confuse qui traverse ce roman de Fatima Mernissi.

## 2.2. LA THÉÂTRALISATION DU CORPS

Le corps, la représentation ou la mise en scène du corps, est une autre manifestation de l'omniprésente embrouille onirique dans *Rêves de femmes*. Une enfance au Harem. Il est le lieu où continuent à s'affronter la révolte et la soumission.

L'agitation et l'immobilisme sont les deux principales expressions de cette tension. Les mouvements, les gestes, les attitudes sont tout le temps antinomiques. Elles s'illustrent dans les pièces théâtrales qui sont jouées sur la terrasse du harem. Les vies des féministes égyptiennes et libanaises sont les plus représentées. Cousine Chama, une adolescente de dix-sept ans et tante Habiba, une jeune femme divorcée, simulent les exploits de Huda Cha'araoui, Aisha Taymour, Zaynab Fawwaz et Asmahan. Cette mise en scène permet aux femmes du harem de découvrir que le monde musulman possède aussi des femmes éveillées, faisant de leur vie un combat pour leur émancipation.

Cette théâtralisation du corps se prolonge aussi dans la danse. Celle décrite en ce récit de Fatima Mernissi est dite, en arabe, la hadra, ou les danses de possession qui d'ordinaire se tiennent dans des maisons privées à Marrakech, au Maroc. Les femmes s'y rendent pour exorciser leur mal intérieur, en tentant de se soustraire aux démons, dits dans le récit les djinns. Ceux-ci sont supposés avoir le pouvoir de hanter les femmes, ces êtres faibles, et de s'accaparer de leurs corps.

L'agitation et la sérénité sont les expressions essentielles de cette manifestation culturelle. Deux danses simultanées illustrent cette ambiguïté. L'une, collective, est animée par les femmes en présence, l'autre, individuelle, est singulièrement mise en œuvre par Mina, une femme esclave. La description consacrée est très illustrative de ce double mouvement du corps féminin :

D'abord, l'orchestre de Sidi Belal jouait doucement, si doucement que les femmes continuaient à bavarder entre

elles comme si de rien n'était. Puis, soudain, les tambours se mettaient à battre un rythme étrange, et toutes les meriehates, «ou celles qui ne pouvaient résister au rythme», se levaient d'un bond, jetaient leurs coiffures et leurs babouches, se pliaient en deux et balançaient leurs longues chevelures en tous sens. Leurs cous se balançaient d'un côté à l'autre et semblaient s'allonger, comme pour tenter d'échapper à on ne sait quelle pression. Mina dansait lentement, avec seulement un léger balancement de la tête, de droite à gauche, le corps bien droit. Elle réagissait aux rythmes les plus doux, et même là, elle semblait danser à contretemps, comme sur une musique intérieure (Mernissi, 1996: p. 156).

La sérénité chorégraphique de Mina agit en contrepoint à l'agitation des femmes en transe. Contrairement à cette violence physique de ces femmes, qui est une expression profane, la stabilité de Mina s'enracine dans le sacré. Car Mina est aussi une autre figure religieuse dans le récit. En effet, depuis sa venue au harem, elle passe son temps, en compagnie de deux autres esclaves, à prier sur la haute terrasse, veillant sur les saints esprits de cette maison. La danse de Mina semble empreinte de cette religiosité qui est le fondement même de son être.

L'esthétique du corps amplifie l'expression du conflit dans *Rêves de femmes*. Une enfance au Harem. Elle participe de la même stratégie de la mise en œuvre très habile de la rêverie de la transgression.

### **2.3. UN GENRE COMPOSITE**

Le jeu sur le mélange des genres en est une stratégie complémentaire de la précédente. Il repose sur une articulation paradoxale de deux sous-genres lyriques, l'ode et l'élégie associés, et la farce «dont la structure de base est la tromperie» (Stalloni, 2007: p. 38) en contre-point.

Dans le récit, l'ode fait l'apologie de l'esprit révolutionnaire du harem, celui notamment des éloges aux combats héroïques contre le colonialisme. C'est un procédé qui répond vraisemblablement à une stratégie, celle qui vise à conforter l'horizon d'attente du public du harem qui est ciblé par cette séquence exaltante, en contribuant à stimuler son imaginaire souvent retourné vers son passé glorieux. Car «Les lecteurs lisent en fonction du système générique qu'ils connaissent [ici, le lyrisme] par l'école, par la critique, le système de diffusion du livre ou simplement par ouïe – dire [ici la culture du

harem]» (Todorov, 1978: p. 51).

Quant à l'expression élégiaque, elle martèle, elle, la nature pudique de cette institution. Le recours à la farce semble répondre plus à un souci de pédagogie par un choix minutieux des figures et des images qui incarnent l'essence puritaine. Quelles sont les expressions les plus significatives de cette stratégie générique et quelle en est la portée esthétique ?

### 2.3.1. L'ODE LYRIQUE

Poème lyrique, l'ode «odê en grec désigne le chant»(Stalloni, 2007: p. 91). Chez les Grecs, l'ode est destinée à célébrer de grands événements ou de hauts personnages. Ce genre est intégré dans *Rêves de femmes*. Une enfance au Harem pour glorifier des figures culturelles, des chanteurs, du monde musulman. Ce sont en l'occurrence, Hussein Slaoui, un chanteur marocain, et la diva égyptienne de la chanson arabe, Oum Kalthoum. L'ode lyrique est en principe un poème divisé en strophes semblables entre elles par le nombre et la mesure des vers, et destiné soit à célébrer de grands événements ou de grands personnages sur un ton héroïque, soit à exprimer des sentiments plus familiers, plus ordinaires.

Ce procédé générique se présente dans le texte de deux manières différentes. D'un côté, il contribue à souligner le caractère trop répétitif des airs qui sont entendus ou fredonnés : «les rengaines, roucouler » de la chanson d'Oum Kalthoum, par exemple, qui insistent sur le refrain de «la gloire»(Mernissi, 1996: p. 99) des Arabes. D'un autre côté, une citation du vers de la chanson d'Hussein Slaoui, celui de «al-'Ainaz-zargajana b-kulkhir («Les gars aux yeux bleus nous ont apporté toutes sortes de cadeaux») (Mernissi, 1996: p. 177), est une fausse ode qui tourne en dérision la présence américaine sur le sol marocain.

De même, l'insertion de ces éléments culturels n'est pas sans manipulation. En effet, l'omission manifeste d'un titre de chanson ou d'un vers célèbre de cette chanteuse égyptienne ne semble pas non plus fortuite et dénuée de sens. Pourquoi cette forme de silence ? Serait-ce une forme de censure ? L'emploi des diminutifs de «rengaines» et de «roucouler» seraient-ils des indices qui trahissent une volonté de faire l'économie sur cette figure emblématique de la chanson arabe ? Ce raccourci opère d'une manière quasi semblable à celle de l'ironie dans le vers précédemment cité d'Hussein Slaoui, en ce sens que ces deux procédés esthétiques troublent le fonctionnement de l'ode employée et accroissent le sentiment de confusion.

### **2.3.2. UN DISCOURS ÉLÉGIAQUE**

À cette exaltation s'oppose un discours très élégiaque. L'élégie, ce mot «vient du grec, élégia dérivé de élégos, chant de deuil »(Stalloni, 1975: p. 90). Dans le texte, ce ton élégiaque est prêté à un personnage féminin, Chama. Cet énoncé alterne les thèmes du temps, de la tradition, des ancêtres et de l'adolescence, le tout associé à l'institution du harem. Ce harem est ainsi assimilé au deuil, à la mort. «Le temps, Zaman, est la blessure des Arabes. Ils se sentent bien dans le passé. Le passé, c'est le retour à la tente de nos ancêtres disparus. Taqlidi est le territoire des morts. L'avenir est terreur et péché. L'innovation est bid'a, criminelle»(Mernissi, 1996: p. 208). Dans ces vers, la notion du temps s'oppose à celle qui est évoquée dans les chants d'Oum Kelthoum. À «la gloire» correspond «le territoire des morts».

L'adolescence, l'autre sujet important de ce poème, est, elle aussi, martelée sur un ton tout aussi élégiaque. C'est dans un long questionnement qu'une telle indignation est exprimée :

Qu'est-ce que l'adolescence pour les Arabes ? Quelqu'un peut-il me renseigner par pitié ? L'adolescence est-elle un crime ? Quelqu'un le sait-il ? Je veux vivre dans le présent. Est-ce un crime ? Je veux sentir sur ma peau chaque seconde qui passe. Est-ce un crime ? Quelqu'un peut-il m'expliquer pourquoi le présent est moins important que le passé ? Quelqu'un peut-il m'expliquer pourquoi layali al-unisi (les nuits de plaisir) n'existe qu'à Vienne ? Pourquoi ne peut-on avoir de layali al-unisi dans la Médina de Fès ?(Mernissi, 1996: p. 209).

Les deux traits qui définissent ce genre, à savoir la tristesse et la tendresse, sont fortement investis dans ce poème. Les questions posées en ces passages du récit sont un autre procédé privilégié. Il traduit une profonde désillusion.

### **2.3.3. LE RECOURS À LA FARCE**

Le récit de Fatima Mernissi recourt aussi volontiers à la farce. Ce procédé exagère les aspects bouffons, ridicule, absurde, extravagant de maints passages. Son usage est récurrent. La visée est identique. Chaque fois, il s'agit de faire converger et d'associer des entités contraires.

À cet égard, l'évocation, par exemple, des populations juive et musulmane semble faire écho à l'irréductible et omniprésente confusion de

cette rêverie équivoque en foisonnement. Le but est celui de rendre risible et grotesque une situation douloureuse et dramatique. C'est le cas en effet de l'inquisition pratiquée sur les juifs et les Arabes par la reine Elisabeth la Catholique en Espagne: «...la ville s'était éveillée en les voyant arriver par centaines [les juifs et les Arabes], hurlant de peur, la clé de leur maison à la main. Sortie tout droit de la neige, une féroce reine chrétienne, du nom d'Isabelle la Catholique, était à leurs trousses»(Mernissi, 1996: p. 95). Le racisme issu du religieux qui est à l'origine du fait de l'expulsion des deux populations citées est atténué par la caricature. À l'arrière-plan de cette description, la dimension humaine semble primer sur celle de la religion à propos de cette situation douloureuse.

Le même procédé est employé à propos d'un autre thème, celui du désir de séduction qui est attribué à la mère de la narratrice dans ce récit de Fatima Mernissi. Le propos consiste à mettre à nu l'impact de l'enfermement sur la personnalité de la femme du harem. Isolée du monde extérieur, celle-ci n'est que rêverie et fantasmagorie :

Souvent ma mère» déclenchait un fou rire général en imitant Leila Mourad, la vedette du cinéma égyptien qui jouait toujours des rôles de femme fatale. [...]Aucun homme ne peut résister à ma beauté extraordinaire ! Il suffit d'un regard et les victimes innocentes tombent à mes pieds comme des mouches. Il va y avoir un massacre dans les rues de Fès, aujourd'hui !(Mernissi, 1996: p. 117).

Cette description met en scène un personnage qui est en proie à une profonde scission intérieure, celle de l'obligation, auto-imposée, du respect de la tradition, et celle d'une forte aspiration à vivre librement. L'exagération rend la scène bouffonne et risible. En toile de fond se trouve le même jeu, mêlé de tragique et de comique. Il se révèle toujours de la même stratégie adoptée pour contenir et pour masquer, dissimuler la rêverie dans ce livre de Fatima Mernissi.

## 2.4. UNE TRANSPOSITION MÉTAPHORIQUE

L'emploi des images et métaphores fait également partie de cette démarche de l'entre-deux. Elle possède, elle aussi, un caractère dichotomique. C'est toujours la même méthode qui consiste à associer des éléments hétérogènes. Cette structure est toujours due à l'affrontement du profane et du sacré qui court constamment dans *Rêves de femmes*. Une enfance au Harem.

Plus spécifiquement, ce sont les sujets, très censurés, de la sexualité, de la politique et de la religion qui sont concernés par ce type de rhétorique. Il va sans dire que parler en société musulmane de ces tabous requiert un usage très habile de la stylistique de voilement, ce qui est en soi un acte de transgression par rapport au silence qui doit entourer ces aspects très sensibles de l'institution. Dans le récit de Fatima Mernissi, c'est dans l'optique d'une stratégie rhétorique du «dire» ce qui est censé être «tu», passé sous silence, dans le monde musulman, que deux procédés sont très employés : des figures métaphoriques et d'autres, plus allusives, métonymiques.

Les figures métaphoriques employées insistent sur l'identité puritaine et insaisissable du harem. Leur construction semble répondre à un souci pédagogique fondé sur une association d'images empruntées au corps humain et à celui de la construction des bâtiments. C'est à ce biais que recourt la grand-mère Yasmina lorsqu'elle se met à vulgariser cette notion du harem à la narratrice: «Le haram», dit-elle, «est le contraire du mot halal [...] Si on connaît les interdits, on porte le harem en soi, c'est le harem invisible. On l'a dans la tête, «inscrit sous le front et dans la peau»(Mernissi, 1996: p. 61). L'évocation de ces traits corporels du «front», de «la peau» et de «la tête» est une forme d'explication de la caractéristique fondamentale du harem, celle de l'omniprésence de la norme.

L'exposé de Yasmina se poursuit et devient de plus en plus exhaustif, en redoublant d'habileté pédagogique. À travers les métaphores de «la loi juridique», de «la règle mathématique» ou encore de celle «des fondations d'un bâtiment», le but reste d'illustrer l'aspect structurel de ce phénomène institutionnel du harem. Cette métaphorisation exprimerait mieux sa nature idéologiquement complexe qui se mue en ces figures de la loi, et donc de l'enfermement et de l'interdit.

Une autre métaphore, celle des langues étrangères, participe du même projet. Ces langues illustrent l'ouverture et la multiplicité, la liberté: «Parler une langue étrangère, c'est ouvrir une fenêtre dans un mur aveugle. Et parler une langue étrangère dans un harem, c'est se donner les ailes qui vous permettent de voler vers une autre culture, même si la frontière est encore là et le portier aussi»(Mernissi, 1996: p. 124). Ce pouvoir magique qui est prêté aux langues étrangères, celles qui sont capables de venir à bout de l'enfermement imposé, est doublement métaphorisé. Il est présenté comme le fait de créer une ouverture sur un autre monde, et ensuite, comme celui de s'envoler, se libérer. Apprendre ces langues, les maîtriser, c'est se rapprocher des autres, c'est aller vers autrui et non plus s'en préserver, s'en défendre, c'est mettre fin à l'emmurement du harem.



## 2.5. UN STYLE ALLUSIF

L'allusion ou le fait de «faire sentir le rapport d'une chose qu'on dit avec une autre qu'on ne dit pas, et dont ce rapport même réveille l'idée»(Fontanier, 1977: p. 125) est très à l'œuvre dans le récit de Fatima Mernissi. En ce texte, tout est suggéré. Rien n'est appuyé. Ce recours à l'allusion répond au même double objectif de la transgression et du voilement.

À l'instar de la métaphore, l'allusion est destinée à prendre en charge elle aussi des sujets idéologiquement plus sensibles. C'est le cas de la cohabitation, voire de la fusion des communautés juive musulmane, jadis, en Andalousie :

Les Arabes et les Juifs, rapporte la narratrice, ont pris du bon temps là-bas en Andalousie pendant sept cents ans s'amusant à du jasmin et d'orangers qu'ils arrosaient grâce à un nouveau système d'irrigation très compliqué. Ils adoraient naviguer entre les langues, traversant les cultures, valsant entre les religions avec une agilité incroyable, pour ne pas dire «inconsciente», ajoutait mon père. Ils étaient tellement tolérants qu'on ne savait pas quelle était la religion du voisin, les gens changeaient de dogmes comme de caftans(Mernissi, 1996: p. 61).

La coexistence entre ces deux communautés, l'arabe et la juive, est traduite à travers les figures très allusives de «jasmins», d'«orangers» et de «système d'irrigation très compliqué». Elles signalent la formation d'une communauté métissée exemplaire. C'est cette intégration, ce métissage, que cette stratégie de l'allusion évoque d'une manière indirecte en cet autre jardin merveilleux que l'Andalousie aurait été.

Ces exemples sont autant de révélations voilées sur le harem. C'est une manière de montrer le caractère tolérant et la diversité culturelle de cette institution. C'est aussi une autre façon d'exprimer sur un plan esthétique la transgression tout le temps maquillée, cette rêverie irréductiblement équivoque en ce récit de Fatima Mernissi. Les procédés employés, l'expression orale, le mélange des genres, les élans lyriques, les discours élégiaques, le registre de la farce, les allusions, les métaphores, répondent à la même visée qui consiste à entretenir cette impression constante de toujours demeurer dans l'entre-deux. La scission intérieure s'y voile et s'y dévoile.

## CONCLUSION

La rêverie dans *Rêves de femmes*. Une enfance au harem est construite d'une manière biaisée. Le récit raconte une histoire d'enfance, celle d'une petite fille âgée de trois ans au début et de neuf ans à sa fin, appelée aussi Fatima Mernissi. Cette narratrice dont les nom et prénom sont ceux de l'auteure relate son apprentissage des interdictions religieuses dans une école coranique. Elle décrit aussi une autre éducation, à la liberté, à la révolte au contraire, celle qu'elle découvre à l'intérieur de sa famille, qui l'incite constamment à prendre des distances à l'égard de la tradition et qui l'invite à s'émanciper.

Le récit est tributaire de cette ambivalence et obéit à une construction clivée. Deux strates d'énoncés s'entremêlent: une autobiographie, l'histoire vécue de cet apprentissage, est une récusation de la tradition. Une première narration s'inscrit dans une visée purement tactique. Elle sert de voile, de masque à un second discours, sous-jacent, qui raconte comment l'héroïne est incitée à prendre conscience d'un désir d'émancipation et des diverses manières de le contourner, ce qui est le vrai sujet du roman. La démarche d'écriture entretient ce conflit avec beaucoup d'adresse. L'approche adoptée est très oblique. Les procédés esthétiques qui sont employés n'en sont que des formes d'extension. Le récit autobiographique, la confession imaginaire prêtée à la petite fille, la distance prise à l'égard de la tradition et, les paroles prononcées, le recours à une inspiration tantôt lyrique tantôt élégiaque, l'insertion d'épisodes burlesques, l'emploi de multiples figures métaphoriques ou allusives ont pour fonction d'entretenir en permanence équivoques et ambigüités. Deux visions du monde s'opposent, celles du profane et du sacré.

Cette recherche d'une écriture renouvelée de l'ambigüité confère toute sa puissance à ce roman de *Rêves de femmes*. Une enfance au Harem de Fatima Mernissi. D'inspiration vraisemblablement mythique, l'autobiographie inventée se révèle être une métamorphose de la magie orale de la conteuse Chahrazade des Mille et Une Nuits. Le récit en est une transposition esthétique. Aussi, cette écriture, à l'originalité certaine, figurera-t-elle parmi les formes d'expressions littéraires majeures de la littérature féminine maghrébine, voire musulmane d'une façon générale.

**BIBLIOGRAPHIE**

- FONTANIER, Pierre (1977). Les Figures de discours. Paris : Flammarion.
- GENETTE, Gérard (1972). Figures III, Paris, Seuil.
- LEJEUNE, Philippe (1975). Le Pacte autobiographique, Paris, Seuil.
- MERNISSI, Fatima (1994). Dreams of Trespass: Tales of Harem Childhood. Reading, Massachusetts (Etats-Unis): Addison Wesley.
- (1996). Rêves de Femme. Une enfance au Harem, Paris, A. Michel.
- (2001). Le Harem et l'Occident, Paris, Albin Michel.
- (1983). Sexe, Idéologie, Islam [Beyond the Veil : Male-Female Dynamics in a Modern Muslim Society] traduit de l'américain par Diane Brower et Anne-Marie Pelletier, Paris : Tierce.
- (1987). Le Harem politique : le Prophète et les femmes, Paris : A. Michel.
- (1991). Sultanes oubliées : femmes chefs d'Etats en Islam, Paris : Albin Michel.
- STALLONI, Yves (2007). Les genres littéraires, Paris, Armand Colin.
- TODOROV, Tzvetan (1978). Les Genres du discours, Paris, Seuil.



## LE TABOU ET LA LANGUE DE L'AUTRE

Salmoune Nouna

Camet Sylvie

Faculté des Lettres et Langue Française

Université de Lorraine Nancy France

Laboratoire : LIS (Littératures, Imaginaire, Sociétés)

### *Le résumé*

*La littérature maghrébine d'expression française a adopté la langue française comme langue d'écriture au lieu de la langue maternelle car elle permet de transgresser les tabous et de dire l'indicible. Malgré la richesse de la langue arabe, cette dernière ne possède pas le vocabulaire adéquat pour décrire certaines scènes considérées comme subversives ce qui entrave les romanciers maghrébins.*

### *Mots clés*

*La langue de l'Autre, tabous, subversif, entraver, Maghreb.*

### **المخلص**

ازدهر الأدب ألمغاربي الناطق بالفرنسية بعد الحرب العالمية الثانية. تبني هذا الأدب اللغة الفرنسية كلغة كتابة بدل عن لغة الأم مما مكن الكتاب من خرق الطابوهات و التطرق إلى مواضيع لم تكن تطرح من قبل. اللغة العربية رغم ثرائها تفتقر إلى بعض المصطلحات التي تمكن من وصف بعض المشاهد التي تعتبر إباحية مما عرقل بعض المؤلفين.

**كلمات السر :** ألمغاربي, تفتقر إباحية, عرقل , خرق الطابوهات

### *Abstract*

*North African literature of French expression had adopted the French language as language of expression instead of the mother tongue. The language of the Other allows transgressing the taboos and saying what is unsaid in the Arabic language. Even though, the Arabic language is a rich one, it lacks the vocabulary necessary to describe subversive scenes which hindered Maghrebian writers.*

### *Keywords*

*Taboo, transgress, subversive, Maghreb, hinder.*

La littérature maghrébine d'expression française a connu ses jours de gloire avec des écrivains très célèbres comme Mouloud Mammeri, Tahar Ben Jelloun, Driss Chraïbi, Albert Memmi et d'autres. Cette littérature a toujours été le reflet de la société bien qu'elle n'ait jamais osé traiter certains sujets considérés comme tabous tels que la sexualité et l'homosexualité qui ont été continuellement censurées. Il a fallu attendre l'émergence de quelques

iconoclastes dans la deuxième moitié du XXe siècle pour aborder de tels thèmes tel que Driss Chraïbi, Rachid Boudjedra, Mohamed Choukri, ... Ces auteurs non conformistes se sont révoltés contre le modèle existant, en abordant des thèmes considérés subversifs.

Les premiers romans maghrébins écrit au début du XXe siècle n'ont connu aucun succès, cela est dû à maintes raisons parmi elles, la faiblesse de l'intrigue, l'absence des histoires d'amour, et surtout l'imitation du modèle traditionnel français du XIXème siècle. Au lendemain de la Seconde Guerre Mondiale, ce genre littéraire c'est épanoui dans le Nord de l'Afrique. Malgré cet épanouissement, la sexualité demeure un sujet tabou hormis quelques tentatives. Pour aborder un tel thème, les auteurs maghrébins ont fait appel à une langue étrangère. La langue de l'Autre, dans notre cas la langue française, est cruciale. Nombreuses sont les questions qui peuvent être posées concernant cette langue : quelles seraient les raisons réelles derrière ce choix ? Seraient-elles d'ordre linguistique ou autre ? Est-ce que la richesse de cette langue est à l'origine de ce choix ? Voilà quelques questions auxquelles nous essayerons de répondre dans le présent article.

94

Moult écrivains ayant fait le pari de choisir une autre langue que la leur pour s'exprimer sur la scène littéraire, à titre d'exemple nous citerons, Mouloud Feraoun, M. Dib, Mouloud Mammeri, A. Khatibi, T. Ben Jelloun, M. Khaïr-Eddine ... Selon Gilles Deleuze, le vrai écrivain est celui qui puise dans une langue sans peine, car il est, et demeure un étranger même dans sa langue maternelle : « un grand écrivain est toujours comme un étranger dans la langue où il s'exprime, même si c'est sa langue natale [...] C'est un étranger dans sa propre langue, il taille dans sa langue une langue étrangère et qui ne préexiste pas<sup>1</sup> ». Les écrivains maghrébins ont puisé non pas dans leur langue maternelle mais dans la langue de l'occupant. Les points de vue sur ce choix sont divers et variés, pour l'écrivain marocain Ahmed Séfrioui ( 1915-2004 ), la langue française permet de réécrire l'histoire censé avoir été falsifiée par le colonisateur, comme elle permet de s'ouvrir à une large audience francophone

Je voulais lutter contre la mauvaise littérature qu'on écrivait sur mon pays. Il est impossible à un Français de se mettre à la place d'un Marocain. Les Français peuvent connaître les insectes ou les orchidées, ils ne peuvent pas pour autant se mettre à leur place. Si j'ai écrit en Français, c'est que je voulais montrer à « l'occupant » qu'un Marocain pouvait être au même niveau

---

1 DELEUZE, Gilles (1993). Critique et clinique, Minuit, Paris, p .138.

qu'un Français, dans ce domaine délicat qu'est l'écriture. La seconde raison, c'est qu'il y avait à l'époque beaucoup plus de lecteurs francophones qu'arabophones<sup>2</sup>.

Alors que pour l'iconoclaste Rachid Boudjedra, la langue française comme disait Kateb Yacine est « un butin de guerre » qui le met en paix

Pour moi, Algérien, je n'ai pas choisi le français. Il m'a choisi, ou plutôt il s'est imposé à moi à travers des siècles de sang et de larmes et à travers l'histoire douloureuse de la longue nuit coloniale.

Mais c'est grâce aux grands écrivains français que je me sens en paix dans cette langue avec laquelle j'ai établi un rapport passionnel qui ne fait qu'ajouter à sa beauté, en ce qui me concerne.

Sans aucune flagornerie, sans aucune bassesse<sup>3</sup>.

Il reconnaît aussi à cette langue d'une part sa renommée internationale, de l'autre sa contribution à la révolution de la littérature universelle : « J'éprouve une particulière reconnaissance pour la langue française qui m'a permis de me déployer en tant que romancier d'une façon universelle, parce que aussi j'ai de la reconnaissance pour la langue de Proust, Saint-John Perse, la langue du Nouveau Roman français qui a révolutionné toute la littérature mondiale<sup>4</sup> ». Tandis qu'Amin Maalouf (1949), bien qu'il ne soit pas un maghrébin, trouve qu'il y'a des difficultés à écrire en arabe, car l'arabe classique est en effet une langue non utilisable, et l'arabe dialectal n'est pas une langue écrite, de ce fait la langue de l'autre est l'unique refuge : « lorsque j'ai essayé d'écrire des textes de fiction en arabe, j'ai été gêné par la différence qui existe entre la langue parlée et la langue écrite. [...] Quand il s'agit d'un [...] texte de fiction et surtout dans un dialogue, je n'ai jamais pu dépasser la barrière psychologique qui consiste à faire parler un personnage dans une langue que personne ne parle actuellement<sup>5</sup> ».

2 LAMECH Wessal (2010). La violence du texte dans Le passé simple d'Idriss Chraïbi [en ligne] disponible sur : [http://www.memoireonline.com/12/13/8159/m\\_La-violence-du-texte-dans-le-Passe-simple-d-Idriss-Chraibi1.html](http://www.memoireonline.com/12/13/8159/m_La-violence-du-texte-dans-le-Passe-simple-d-Idriss-Chraibi1.html) le 12/09/2015 à 20:35.

3 GAFAITI, Hafid (Dir) (1999) Rachid Boudjedra une poétique de subversion, L'Harmattan, p.71.

4 Ibid., p.71.

5 SOLON, Pascale (2004). Ecrire l'interculturalité : l'exemple de l'écrivain francophone Amin Maalouf, p. 163-177.

D'autres auteurs, tels que Rachid O. le premier auteur marocain à dévoiler publiquement son identité homosexuelle, préfèrent écrire en français bien qu'ils soient des arabophones, car la langue française est devenue, pour eux, une langue presque maternelle. En outre, elle est plus lisible et plus compréhensible que l'arabe

Écrire en arabe, à la limite, c'était possible, c'est ma langue, [...] Ce n'est pas que je me sentais incapable d'écrire en français, c'est que c'est impensable pour moi, c'est une chose que je n'ai jamais imaginée. Maintenant que je la parle, que je maîtrise cette langue, que j'ai l'impression que c'est ma langue maternelle et qu'en plus je parle arabe, j'espère que le jour où j'écrirai en arabe sera aussi lisible et compréhensible qu'en français<sup>6</sup>.

Le plus important c'est qu'elle permet de transgresser les tabous sans pour autant toucher à la langue arabe qui est, pour certains, une langue sacrée : « Il ya même une certaine fierté à pouvoir écrire en français, langue qui fait prendre ses distances avec la langue fusionnelle de la mère, qui permet de faire tomber les tabous et d'avoir accès aux langages critiques<sup>7</sup> », disait Malika Mokeddem. Pour les écrivains maghrébins d'expression française, le français aide à dépasser les tabous linguistiques qui les figent, de ce fait ils empruntent une langue étrangère pour faire brisé les chaînes et libéré la parole comme le confirme Tahar Ben Jelloun : « Peut-être qu'en écrivant dans la langue maternelle, on ne peut dire tout ce qu'on a pu dire dans la langue française<sup>8</sup> ». Donc, cette langue est un matériau littéraire emprunté afin de dire la stricte vérité qui ne peut être possible dans la langue maternelle. C'est un moyen de dire l'indicible, d'exprimer l'inexprimable et de contourner le tabou en ayant recours à l'euphémisme : « Mais le procédé le plus spectaculaire consiste à emprunter la langue de l'autre pour dire l'indicible dans la sienne propre [...] Il est un fait connu en linguistique que l'un des procédés euphémique consiste à dire les termes taboués dans une langue neutre<sup>9</sup> ». Elle permet également à échapper à la censure, comme nous allons voir ci-dessous, et de dépasser un

---

6 Rachid O (1995). *L'enfant ébloui*, Gallimard, p.10.

7 DEJEUX, Jean (1994). *La littérature féminine de langue française au Maghreb*, Karthala, p.201.

8 ZLITNI-FITOURI, Sonia (2005). *Le sacré et le profane dans les littératures de langue française*, presse universitaires de Bordeaux, Pessac, p.377.

9 ZLITNI-FITOURI, Sonia. *Ibid.*, p.377.



grand obstacle qui entrave les auteurs maghrébins à savoir l'autocensure

Aborder dans un texte littéraire l'homosexualité est une double transgression; vis-à-vis de la doxa et à l'égard de la littérature. Se dire dans la langue de l'autre reste une possibilité qui n'a pas manqué d'être saisie par des écrivains francophones maghrébins. [...] Cette tendance s'exprime plus facilement en français comme manière de détourner la censure mais peut-être surtout comme moyen à échapper l'autocensure<sup>10</sup>.

Elle est en fait une échappatoire permettant aux auteurs, surtout homosexuels, de s'évader, du stress, de l'angoisse et d'interpréter leurs sentiments et ceux des jeunes maghrébins qui sont sous le joug de la honte et du stigmate homosexuel. En effet, cette langue vient secourir les romanciers traitant la vie sexuelle de couple qui n'est plus un secret voire tabou : « le couple est alors découvert et la langue française est ainsi d'un grand secours pour parler de la vie amoureuse de celui-ci<sup>11</sup> ».

En outre, la langue arabe bien qu'elle soit une langue riche, elle ne possède pas le vocabulaire nécessaire pour décrire et refléter positivement la vie intime, surtout, entre un couple de même sexe : « Le terme pour « homosexualité », al-mithliyya al-jinsiyya - littéralement la « mêmitude sexuelle » - est une création récente<sup>12</sup> ». Le mot mithli est plus utilisable par les homosexuels, alors que les médias utilisent toujours le mot shaadh : « les médias populaires continuent à utiliser le très connoté shaadh ( « folle », « pervers », « déviant » )<sup>13</sup> ». Pour les lesbiennes, elles préfèrent le féminin de mithli, au lieu de sohaaqiyya : « Le mot traditionnel pour « lesbienne » est sohaaqiyya, mais d'aucuns avancent qu'il a des connotations négatives et préfèrent mithliyya مثلية ( le féminin de mithli مثلي)<sup>14</sup> ». Bien que l'amour entre personnes de même sexe existait depuis la nuit des temps et dans toutes les civilisations, la langue arabe souffre d'une carence remarquable de

10 GIBSON, Ncube (2014). Constructions et représentations littéraires de la sexualité « marginale » sur les deux rives de la Méditerranée : Rachid O., Abdellah Taïa, Eyet-Chékib Djaziri et Ilmann Bel [en ligne] disponible sur : [https://scholar.sun.ac.za/bitstream/handle/10019.../ncube\\_constructions\\_2014.pdf?..](https://scholar.sun.ac.za/bitstream/handle/10019.../ncube_constructions_2014.pdf?..)

11 DEJEUX, Jean. Ibid., p.202.

12 WHITAKER, Brian (2008). Parias Gay et lesbienne dans le monde arabe, Demopolis, p.63.

13 WHITAKER, Brian. Ibid., p.12.

14 WHITAKER, Brian. Ibid., p. 12.

concepts ce qui entrave les auteurs maghrébins. Ces derniers ont fait appel à la langue française pour s'exprimer ouvertement et librement sans aucun complexe et sans surtout intimider le lecteur.

La publication de certains romans à thématique gay en version arabe a créé une grande polémique. Le fameux roman *Le pain nu* (1982) de son auteur Mohamed Choukri (1935-2003), est l'exemple idéal. Ce roman a suscité un grand scandale non seulement au Maroc mais aussi dans le Monde Arabe entier, à cause de son écriture jugée subversive et choquante. Ce qui lui a coûté 17 ans de censure. Ce roman n'a vu le jour et le succès qu'après sa traduction en langue anglaise par Paul Bowles (1973) et en langue française par Tahar Ben Jelloun (1980), car toutes les maisons d'éditions marocaines ont refusé sa publication. Cela rejoint le point de vue de Mokeddem, que les langues étrangères ( le français ) permettent de transgresser et de faire tomber les tabous.

La littérature maghrébine d'expression française a réussi contre vents et marrées à s'imposer avec force non seulement dans le Maghreb, mais aussi dans le monde entier. La langue de l'autre, a joué un rôle primordial et catalyseur dans son épanouissement, bien qu'elle soit la langue du colonisateur qui a été imposée à travers des siècles de colonisation. En outre, elle est lisible et riche en vocabulaire qui n'existe pas dans la langue arabe, elle est aussi utilisée comme moyen de détourner la censure et surtout d'échapper à l'autocensure.

Les romanciers maghrébins ont réussi à adapter cette langue étrangère aux besoins et aux attentes des citoyens surtout des jeunes qui mènent une vie sexuelle discrète condamnée à maints égards. Dans un milieu hostile et homophobe et par le biais de la langue de l'autre, ces romanciers ont réussi à enfreindre les tabous et à surmonter le sentiment de honte et de pudeur.

## **BIBLIOGRAPHIE**

DEJEUX, Jean (1994). La littérature féminine maghrébine de langue française au Maghreb, Paris, Karthala.

DELEUZE, Gilles (1993). Critique et clinique, Paris, Minuit.

GAFAITI, Hafid (Dir) (1999). Rachid Boudjedra une poétique de la subversion, L'Harmattan.

Rachid O (1995), L'enfant ébloui, Gallimard.

SOLON, Pascale (2004). Ecrire l'interculturalité : l'exemple de l'écrivain francophone Amin Maalouf.

WHITAKER, Brian (2008 ). Parias Gay et lesbienne dans le monde arabe, Demopolis.

ZLITNI-FITOURI, Sonia (2005). Le sacré et le profane dans les littératures de langue française, presse universitaires de Bordeaux, Pessac.

## **SITOGRAPHIE**

[https://scholar.sun.ac.za/bitstream/handle/10019.../ncube\\_constructions\\_2014.pdf?...](https://scholar.sun.ac.za/bitstream/handle/10019.../ncube_constructions_2014.pdf?...)

[http://www.memoireonline.com/12/13/8159/m\\_La-violence-du-texte-dans-le-Passe-simple-d-Idriss-Chraibil.html](http://www.memoireonline.com/12/13/8159/m_La-violence-du-texte-dans-le-Passe-simple-d-Idriss-Chraibil.html).



**DU DÉNI DU ROMANESQUE À LA SUBVERSION  
DES VALEURS MORALES ET SOCIALES : LES  
ENJEUX DE LA REPRÉSENTATION SPATIALE DANS  
LA DAME AUX CAMÉLIAS D’ALEXANDRE DUMAS  
FILS**

Traoré Soumaïla

**Résumé**

*Cette étude met en évidence les propriétés intrinsèques de la représentation spatiale dans La Dame aux camélias de Dumas fils : ses effets sur le récit, ainsi que ses enjeux. L'espace est un angle majeur à partir duquel il est possible de faire la lecture du récit dumassien d'autant que la spatialité semble contribuer à la construction des visions esthétique, idéologique et sociale de l'écrivain.*

**Mots-clés**

*Dumas, espace, effet de réel, satire, subversion.*

**Abstract**

*This study highlights the intrinsic properties of spatial representation in La Dame aux camélias by Dumas Jr.: its effects on the narrative, as well as its stakes. Space is a major angle from which it is possible to read the Dumassian narrative, especially as spatiality seems to contribute to the construction of the aesthetic, ideological and social visions of the writer.*

**Keywords**

*Dumas (Junior), space, effect of reality, satire, subversion.*

Roman d’Alexandre Dumas fils, *La Dame aux camélias* connaît un énorme succès, non seulement au XIX<sup>e</sup> siècle, époque de sa publication, mais aussi tout au long du XX<sup>e</sup> siècle, en raison des adaptations, notamment théâtrale et cinématographique, dont elle a fait objet. Ce récit consiste à relater la vision de Dumas fils de la vie mondaine parisienne de l’époque. Alexandre Dumas fils y dresse un portrait au vitriol d’une société bourgeoise très sûre de ses avantages et de sa position et bien prompte à stigmatiser les marginaux. Ce livre est l’histoire d’un amour impossible que l’auteur lui-même semble avoir vécu avec la courtisane Marie Duplessis entre septembre 1844 et août 1845. En effet, en 1844, Dumas fils rencontre Marie Duplessis, une jeune femme qui, à l’âge de seize ans, fût l’une des courtisanes les plus célèbres de

Paris. Cette courtisane meurt de tuberculose en février 1847. Alors très touché par cette mort, l'écrivain conçoit en trois semaines *La dame aux camélias*, roman romantique imprégné de ses sentiments et de sa vision sociale.

Face aux souffrances de l'héroïne Marguerite et à sa fin tragique, le narrateur laisse découvrir, à travers tout le récit, sa compassion, son admiration et son amour pour la courtisane. Au-delà du lyrisme qui transparaît dans le récit, le réalisme recherché par le narrateur homodiégétique s'exprime non seulement au niveau de sa stratégie narrative, lui permettant d'instituer un pacte de lecture avec le lecteur, afin qu'il croit à la véracité des faits, mais aussi au niveau de la représentation spatiale qui, en corrélation avec le temps, lui permet d'accréditer ces faits, de faire vrai ou de donner une illusion du réel. Ainsi la question de la représentation spatiale trouve-t-elle un champ de prédilection dans ce texte de Dumas. À l'instar des récits de Balzac, de Zola, de Barbey D'Aurevilly et de Chateaubriand, la valeur structurante et symbolique de l'espace représenté ainsi que sa portée critique dans ce récit dumassien impose un regard nouveau et un intérêt soutenu qui cristallisent notre attention.

102

L'espace est un angle majeur à partir duquel il est possible de faire la lecture du récit dumassien d'autant que la spatialité semble contribuer à la construction des visions esthétique, idéologique et sociale de l'écrivain. Dès lors, quel effet la représentation faite de l'espace produit-il sur le récit du narrateur ? Comment l'espace dans sa relation avec le temps structure-t-il ce récit ? Comment la représentation de l'espace permet-elle de traduire la vision sociale dumassienne ? En clair, quels sont les enjeux de la représentation spatiale chez Dumas fils ? Cette étude qui interroge le réalisme en ses différentes facettes, dont le traitement de l'espace, vise à montrer, d'une part, l'enjeu symbolique de l'espace, à savoir l'intérêt des lieux dans le texte dumassien par leur charge et leur valeur symbolique, et d'autre part, la manière dont le romancier parvient à contester la fiction par le biais de la spatialité, qui en corrélation avec la temporalité, imprime un effet de réel<sup>1</sup> au récit fictif.

---

1 Selon Roland Barthes, l'effet de réel n'a pas d'autre fonction que d'affirmer la contiguïté entre le texte et le monde réel concret, celui-ci étant perçu comme une référence absolue n'ayant besoin d'aucune justification. Il s'agit d'un procédé caractéristique de l'idéologie réaliste moderne, pour laquelle seule la fidélité au monde matériel permet la vraisemblance. Voir « L'Effet de réel », *Communications*, n° 11, 1968, Paris, Seuil, p. 84-89.

## 1. L'EFFET DE RÉEL : LA REVENDICATION DU RÉEL DANS LE FICTIONNEL

La juxtaposition des territoires du réalisme et du fictionnel est devenue si problématique que ces zones ont fini par s'interpénétrer tels des sables mouvants dans lesquels écrivains et lecteurs ne s'aventurent plus qu'avec prudence et circonspection. En dépit de la volonté bien déterminée du lecteur de ne pas associer au récit des éléments tirés de la biographie de l'auteur ; force est de constater que des glissements de l'un vers l'autre s'opèrent tout de même selon une propension toute naturelle, des parallèles s'établissent presque en dépit de soi. La revendication et le déni du réel dans le romanesque, auront pavé la voie à de nombreuses pratiques de la création littéraire auxquelles prétend un nombre croissant de romans modernes et contemporains. Il s'agit notamment de l'autobiographie et de l'autofiction. Mais en plus de l'autofiction qui s'illustre en substance dans le récit de Dumas, tant au niveau textuel que péri-textuel, la contestation de la fiction ou la revendication du réel se matérialise par la précision spatio-temporelle et la référentialité qui tendent à donner un effet de réel au récit du narrateur homodiégétique.

103

### 1.1. LA SPATIO-TEMPORALITÉ

Le principe de la spatio-temporalité implique une analyse associant l'espace au temps. Ces catégories littéraires sont des éléments importants des discours littéraires et il existe entre eux un rapport d'interdépendance. La conjonction du temps et de l'espace dans la fiction a fécondé de nombreuses théories du roman. Dans *Esthétique et théorie du roman*, Mikhaïl Bakhtine, crée la notion de chronotope pour mettre en évidence le rapport de corrélation entre l'espace et le temps. Ainsi écrit-il :

*Nous appelons chronotope, ce qui se traduit, littéralement, par « espace-temps » : la corrélation essentielle des rapports spatiotemporels, telle qu'elle a été assimilée par la littérature [...] Ce terme est propre aux mathématiques [...] Nous comptons l'introduire dans l'histoire littéraire presque [...] comme une métaphore. Ce qui compte pour nous, c'est qu'il exprime l'indissolubilité de l'espace et du temps [...] Nous entendons chronotope comme catégorie littéraire de la forme et du contenu, sans toucher à son rôle dans d'autre sphère de la culture. Dans le chronotope de l'art littéraire a lieu la fusion des indices spatiaux et temporels en un tout intelligible et*

concret [...] Les indices du temps se découvrent dans l'espace, celui-ci est perçu et mesuré d'après le temps. (Mikhaïl, 1978 : 237)

L'approche de la spatio-temporalité a permis donc d'appréhender la manière dont l'espace paramètre le temps, c'est-à-dire de voir la manière dont le temps impulse une dynamique significative au récit dans son rapport de corrélation avec l'espace. Ainsi dans le texte de Dumas fils, relève-t-on un nombre important d'indices temporels : « le 12 du mois de mars 1847 », « le lendemain de bonne heure », « le 16, de midi à cinq heures », « le 13 et 14 », « novembre ou décembre 1842 », « 20 février, cinq heures du soir ». Ces indicateurs de temps permettent de relever une proximité temporelle entre la date de publication de l'œuvre et le début de l'histoire racontée dans le roman. En effet, *La Dame aux camélias* est publiée en 1848 et l'histoire racontée par le narrateur commence le 12 du mois de mars 1847. Cette proximité fait que les souvenirs du narrateur son frais. La temporalité est précise et le lecteur sait quand commence l'histoire. Les événements s'organisent entre eux et ils sont valables par rapport à la date considérée.

104

Quant aux indices spatiaux, ils sont aussi porteurs de sens dans le récit. S'agissant du cadre du récit, on observe que Paris représente l'épicentre autour duquel se construit l'architecture du système spatial. C'est là que converge la plupart des mouvements des personnages. À l'intérieur de cette ville, certains lieux sont aussi évocateurs dans le récit. Il s'agit, entre autres, de la « rue Lafitte », de la « rue d'Antin, n° 9 », de « l'Opéra », des « Italiens », de la « rue Jean-Jacques Rousseau », de la « rue de Provence », de la « rue du Mont-Blanc », de la « rue Louis-le-Grand », de la « rue de Port-Mahon », des « Champs-Élysées », etc. Ces indices spatiaux que l'on découvre progressivement dans le récit permettent de relever un effet de « zoom » dès l'incipit : l'histoire se déroule à Paris (gros plan), dans la rue Lafitte et dans la rue d'Antin, n°9, dans l'appartement d'une femme (plan large) et plus précisément dans la chambre et le cabinet de toilette d'une courtisane (plan resserré). Les lieux sont connus et existent tous : il s'agit du Paris chic, lieu de spectacle et de divertissement au XIX<sup>e</sup> siècle.

La spatio-temporalité joue donc un rôle important dans ce récit puisqu'elle confère une dimension réaliste au récit fictif. Par le biais de toponymes réels – « Paris », « rue Lafitte », « rue d'Antin », « Opéra », « Italiens », « Champs-Élysées », etc. – et un cadre temporel précis – « 12 mars 1847 » et « novembre ou décembre 1842 » – le narrateur cherche à « défictionnaliser » la fiction littéraire. Partant, le couple espace/temps donne



un effet de réel à l'histoire racontée à l'instar du compte rendu du journaliste ou de l'historien. Cet effet de réel recherché par le narrateur par le biais de la spatio-temporalité est corroboré par ses premiers mots dans le roman : « j'engage donc le lecteur à être convaincu de la réalité de cette histoire dont tu les personnage à l'instar de l'héroïne, vivent encore. D'ailleurs, il y a à Paris des témoins de la plupart des que je recueille, et qui pourraient les confirmer si mon témoignage ne suffisait pas » (Alexandre, 1962 : 3.). Ce propos liminaire du narrateur protagoniste témoigne non seulement de sa volonté de raconter les faits avec objectivité et impartialité, mais aussi il est le signe de la supercherie d'un auteur qui cherche à mystifier son lecteur en brouillant constamment les frontières entre le réel et le fictionnel pour plus de vraisemblance.

À travers le discours du narrateur, Dumas fils cherche ici à créer une illusion du réel en donnant à son récit, non seulement un cadre géographique très familier aux lecteurs mais aussi un cadre temporel précis qui se veut réaliste, proche également de celui du lecteur. Dès lors, le principe de la spatio-temporalité joue un rôle déterminant dans l'effet de réel recherché par le narrateur, tout comme celui de la référentialité.

## 1.2. LA RÉFÉRENTIALITÉ

Le principe de la référentialité tente de poser le lien entre l'espace fictionnel et l'espace référentiel. Plus précisément, il établit un pont entre le diégétique et l'extra-diégétique. Il revient alors au lecteur d'établir les modalités des traits d'identité entre l'espace du texte ou espace fictionnel et sa référence réelle ou espace référentiel. La référentialité admet donc la mise en relation du texte et du hors texte. Dans le texte de Dumas, la narration est le fait d'un « je » narrateur. Ce « je » qui raconte les faits s'adresse au lecteur. Il l'engage à être convaincu de la réalité de son histoire dans la mesure où il y a à Paris des témoins qui pourraient le confirmer. L'intention du narrateur est de faire croire à la véracité du récit ; il veut faire vrai.

Non seulement, les événements racontés sont ancrés dans le réel parisien du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle comme le révèle la précision du cadre spatio-temporel qui accrédite les faits, mais il est intéressant aussi de découvrir dans cette œuvre un narrateur qui clame lui-même tout au long de son récit le statut réaliste de son histoire. Ce narrateur homodiégétique se porte garant de l'objectivité et de la véracité des faits qui constitueront l'histoire qu'il nous raconte. Pour ce faire, il passe un « pacte » avec le lecteur, lui demandant de

croire à la véracité des faits : c'est le pacte de lecture. Ce pacte, perceptible dans presque tout le récit à travers une sorte de dialogue institué par le narrateur, amène le lecteur à considérer les faits et les personnages comme authentiques. Il en résulte donc un effet de glissement du texte romantique vers un texte réaliste.

Mieux, dans ce texte de Dumas fils, le narrateur inclut, sans transformation, des noms de lieux réels. Il utilise des toponymes réels, identifiables et reconnaissables par le lecteur. Ces toponymes qui sont, entre autres, « Angleterre », « Paris », « Marseille », « Alexandrie », « rue Lafitte », « rue d'Antin », « rue Jean-Jacques Rousseau », « rue de Provence », « rue du Mont-Blanc », « rue Louis-le-Grand », « rue de Port-Mahon », « Opéra », « Italiens », « Champs-Élysées », etc., constituent le cadre du déroulement des événements « rapportés » par le narrateur. Ils sont certes fictifs, mais leur évocation dans le récit est authentifiée par la référence à des lieux réels ou toponymes réels. En d'autres termes, les espaces imaginaires ont un véritable ancrage dans la réalité extérieure. Ils sont identifiables sur le plan historique et géographique.

106

En somme, l'histoire de Dumas fils trouve un ancrage dans la réalité du Paris luxueux des courtisanes du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle. Les noms de rues évoquées dans le récit introduit le lecteur dans ces lieux remarquables du quartier de la chaussée d'Antin. Le narrateur fait ici référence à ce carrefour qui constituait à l'époque, l'une des vitrines les plus prestigieuses de la ville de Paris, dont le fleuron était l'Opéra. Ainsi l'espace, au-delà de sa capacité à créer une illusion de réel dans la fiction, acquiert-il une dimension symbolique chez Dumas, ce qui permet à l'écrivain de mettre en évidence sa vision sociale et idéologique.

## **2. DE LA CARACTÉRISATION DU PERSONNAGE À UNE VALEUR SYMBOLIQUE : LA SYMBOLIQUE SPATIALE DANS LE RÉCIT DUMASSIEN**

De façon générale, un symbole peut être un objet, une image, un mot écrit, un son ou une marque particulière qui représente quelque chose d'autre, par association, ressemblance ou convention. Dans le langage littéraire, c'est une « représentation concrète (par un objet, une image, un personnage, un récit) d'une réalité morale, invisible, abstraite, conceptuelle, en vertu d'un lien de nature métaphorique ou métonymique entre la chose représentée et le signe concret qui le représente » (Bruno, 1998 : 626). Comme tous les signes,

le symbole signifie, c'est-à-dire qu'il porte le sens qu'un individu ou un groupe le prête. Mais à la différence des autres signes, il est reconnaissable à une particularité : c'est une réalité « concrète », un objet ou un acte physique, dont l'existence factuelle est relativement indépendante des significations qu'on lui donne.

Au XIX<sup>e</sup>, la symbolique spatiale est très souvent au cœur de nombreux récits. Ainsi dans le roman d'Alexandre Dumas fils, la symbolique spatiale est-elle très significative dans la mesure où le rôle de l'espace dans *La Dame aux camélias* est certes fonctionnel, à savoir il permet à l'intrigue d'évoluer d'une situation initiale à une situation finale. Mais il donne aussi un signifié symbolique, ce qui confère à l'espace une valeur sociale ou symbolique. Une forme de mise en scène de l'espace représenté dans l'univers romanesque de Dumas fils permet donc d'établir une correspondance symbolique entre le personnage de Marguerite Gautier, la courtisane, et certains lieux comme son cabinet de toilette et son appartement, vu que des indices, des signes conditionnent le lecteur à un certain type d'interprétation.

## 2.1. L'ANALOGIE ENTRE LE CABINET DE TOILETTE DE LA COURTISANE ET LA SACRISTIE : L'ENNOBLISSEMENT DU VICE

107

À travers son œuvre, Dumas fils retrace l'histoire de la figure historique et légendaire d'Alphonsine Plessis, devenue dans le Paris romantique des années 1820, l'une des courtisanes les plus célèbres et les plus convoitées. Mais tout au long de son récit, le narrateur cherche à ennoblir la courtisane, ce qui fait dire à Hans-Jörg Neuschäfer que « *La Dame aux camélias* peut être interprétée comme un document de la mauvaise conscience de son auteur, y compris dans le domaine social ; [et] on peut même aller jusqu'à dire que c'est cette mauvaise conscience qui a été le ressort puissant qui a créé [le mythe de la dame aux camélias] » (Hans-Jörg, 1999 : 42). L'ennoblissement de la courtisane se matérialise implicitement à travers la représentation du cabinet de toilette de la jeune fille.

L'image qui transparait dans la description de ce lieu permet d'établir un parallèle entre le cabinet de toilette de Marguerite Gautier et la sacristie.<sup>2</sup> Par le biais de la représentation, le narrateur cherche à donner une dimension sacrée ce cabinet, symbole de l'intimité de la courtisane, en tentant de lui attribuer les mêmes caractéristiques que le lieu sacré où se trouvent les objets de valeur de l'église qu'est la sacristie. Par effet d'analogie, le cabinet de toilette revêt une valeur symbolique en ce sens qu'il sert de lieu de préparation de la courtisane. C'est dans ce lieu, où elle conserve ces objets « sacrés » de prostitution que la courtisane se fait belle et séduisante pour mettre à ses pieds tous les hommes de la société bourgeoise. C'est cet aspect symbolique et sacré du cabinet de toilette de la courtisane qui provoque également la curiosité et la fascination des femmes de la haute société. Ces femmes ne peuvent résister à leur désir de découvrir l'intérieur du cabinet. Ce lieu symbolise, en quelque sorte, l'intimité de la courtisane Marguerite Gautier, la Dame aux camélias. En faisant intrusion dans cette intimité de la courtisane, les femmes de la Bourgeoisie sont fascinées :

*Elles entrèrent dans une chambre tendue d'étoffe perse, et j'allais y entrer aussi, quand elles en sortirent presque aussitôt en souriant et comme si elles eussent eu honte de cette nouvelle curiosité. Je n'en désirai que plus vivement pénétrer dans cette chambre. C'était le cabinet de toilette, revêtu de ses plus minutieux détails, dans lesquels paraissait s'être développée au plus haut point la prodigalité de la morte. (Alexandre, 1962 : 4)*

Ces femmes dites « vertueuses » sont impressionnées par la courtisane. Elles ne peuvent s'empêcher d'aller découvrir l'intérieur de cette dame qui attirait l'attention de toute la ville de Paris à l'époque. En suscitant la fascination et la curiosité, Dumas fils et son narrateur cherchent à créer un mythe autour de la Dame aux camélias. Mais au-delà de la création du mythe autour du personnage énigmatique Marguerite Gautier, la visite de l'espace de la courtisane par les femmes « vertueuses » permet à l'auteur de rapprocher deux mondes antithétiques à l'époque : le monde de la Bourgeoisie, symbole de la morale dominante au XIX<sup>e</sup> siècle, et celui de la courtisane, symbole du vice. Par le biais de ce rapprochement, Dumas fils vise surtout à promouvoir

---

2 Salle attenante à une église, garnie de meubles où sont rangés les vases sacrés, les ornements sacerdotaux, les objets nécessaires au culte, les registres de baptême et de mariage et où les célébrants et le clergé revêtent et quittent les ornements et vêtements liturgiques.

des valeurs comme la tolérance et l'égalité ; signe d'une volonté du romancier de restructurer cette société française caractérisée par l'intolérance et l'injustice sociale. La restructuration, telle que prônée par Dumas dans ce récit, passe nécessairement par l'égalité et la considération de l'autre, quel que soit son rang social.

Selon Dumas fils, la Bourgeoisie doit cesser de se croire supérieure aux autres classes, car, pour Dieu, tous les hommes sont égaux, par conséquent, toutes les classes ont droit au bonheur, à la liberté et à l'amour. L'équilibre et la stabilité socio-politique reposent sur le principe d'égalité, établi depuis la Déclaration des droits de l'homme de 1789. C'est justement pour obéir à ce principe d'égalité des hommes et des sexes que l'auteur projette les idées d'indépendance et de liberté sur une femme entretenue. Alexandre Dumas fils veut donc proposer un idéal social basé sur le changement et la révision des valeurs sociales et morales. À cet effet, il écrit : « les conventions actuelles de la société et les pratiques banales de la religion ayant suffisamment démontré leur insuffisance, voyons ce que la Nécessité nous conseille et ce que le droit nous offre » (Alexandre, 1999 : 529). Selon Dumas, le bonheur social est possible si l'on utilise ce que le droit et la nécessité offrent comme solutions dans le règlement des problèmes sociaux.

## 2.2 L'ESPACE DE LA COURTISANE : UN SYMBOLE DU TRIOMPHE DE LA PROSTITUTION

Comme évoqué précédemment, la représentation faite de l'appartement de la courtisane dans ce récit dumassien, et plus précisément celle du cabinet de toilette, confère à l'espace de la courtisane une dimension particulièrement symbolique :

*Le mobilier était superbe. Meuble de bois et de boule, Vase de Sèvres et de Chine, statuette de saxe, satin, velours et dentelle, rien n'y manquait [...] C'était le cabinet de toilette, revêtu de ses plus minutieux détails, dans lesquels paraissait s'être développée au plus haut point la prodigalité de la morte. Sur une grande table de trois pieds de large sur six de long, brillaient tous les trésors d'Aucoc et d'Odiot. C'était là une magnifique collection, et pas un de ces milles objets [...] n'était en autre métal qu'or ou argent. (Alexandre, 1962 : 4)*

La représentation de ce lieu connote la débauche et le plaisir à outrance. Marguerite fait commerce de son corps dans la ville parisienne pour s'offrir le luxe. Ainsi la représentation faite de son cabinet de toilette laisse-t-elle observer la prodigalité de la courtisane. Partant, le cabinet de toilette, symbole de l'intimité de la jeune fille, est également le symbole du triomphe de la prostitution au regard de la collection d'objets de valeur qui s'y trouvent. C'est grâce ce vice social que Marguerite Gautier, issue d'une famille pauvre, quitte le bas de l'échelle, son village, pour s'imposer dans la haute société en s'installant et en demeurant dans le prestigieux quartier de la chaussée d'Antin, symbole de l'ascension sociale. En devenant la courtisane la plus célèbre de Paris à l'époque, elle est enviée par les femmes de la bourgeoisie qui sont fascinées par la collection qu'elle a pu s'offrir. Le triomphe de la courtisane qui, aura réussi à s'imposer dans la bourgeoisie sans toutefois être une bourgeoise, permet à l'auteur de gommer quelque peu la ligne entre la bourgeoisie et la courtisane et, par ricochet, la frontière entre la morale et le vice.

Par ailleurs, la description que le narrateur fait de l'appartement de la courtisane permet également d'établir un rapport entre le personnage, Marguerite Gautier, et son espace, et à un certain niveau, entre son espace et son action. En effet, le luxe que reflète la chambre de la courtisane laisse entrevoir la célébrité et la prodigalité de celle-ci, mais également et surtout, il permet d'éclaircir la vie de luxe, agitée et dissolue, que mènera l'héroïne tout au long du roman, ce qui la conduira à la mort. L'espace permet de caractériser indirectement le personnage de Marguerite, sa vie et son « faire » dans ce récit. Marguerite est une prostituée de luxe dont la vie se résume aux magasins des Champs Élysées, aux spectacles de l'Opéra et des Italiens et aux bals avec différents amants. Cette mode de vie particulièrement bruyante et pleine de futilité provoque la dégradation de la santé de la courtisane.

Marguerite, dans sa maladie, a eu deux choix : la douceur de la campagne et la douleur de la ville. Et c'est la douleur de cette vie bruyante et aliénante de Paris qu'elle a choisi ; par opposition à la paix qu'elle retrouve à la campagne, synonyme « d'une existence plus calme qui [lui rappelle son] enfance ». La campagne s'avère donc comme un baume sur les plaies de la courtisane : deux mois suffisent pour qu'elle révèle : « un éternel adieu à cette vie dont [elle] rougi[t] maintenant » (Alexandre, 1962 : 178). Mais en abandonnant ce milieu paisible qu'est la campagne pour la vie fiévreuse de Paris, Marguerite aggrave de plus en plus sa maladie. Bref, dans le récit de Dumas fils, l'évocation de l'appartement et du cabinet de toilette de la

courtisane Marguerite Gautier contribue à éclairer quelque peu le sens de la vie et de l'histoire de ce personnage ; le récit établissant un rapport entre ces lieux et le personnage ou son action. Mais en plus de cette valeur symbolique, l'espace représenté dans le récit, principalement la représentation littéraire de la ville de Paris, permet au romancier de porter un regard critique sur la vie parisienne du XIX<sup>e</sup> siècle.

### 3. LA REPRÉSENTATION LITTÉRAIRE DE PARIS OU LA PORTÉE CRITIQUE DE LA REPRÉSENTATION SPATIALE

En dépit des crises extérieures qu'a connues la France, et des affrontements qui ont marqué l'histoire intérieure du pays, les régions françaises se développent très rapidement grâce à une très forte modernisation et industrialisation, favorisée par la révolution industrielle et sociale. L'esprit d'entreprise caractérise les populations et les milieux d'affaire, dont l'essor s'affirme à Paris à partir des années 1830-1840. De ce fait, la ville de Paris se transforme complètement au XIX<sup>e</sup> siècle et devient « une vie de l'âge industriel ». Ce changement, économiquement appréciable mais socialement et moralement méprisable, nourrit la nostalgie chez certains écrivains comme Charles Baudelaire : « le vieux Paris n'est plus ; la forme d'une ville / change plus vite ; hélas ! Que le cœur d'un mort. »<sup>3</sup> Mais il trouve aussi ses défenseurs avec Théophile Gautier : « la civilisation se taille larges avenues dans le noir dédale des ruelles [...] des habitations dignes de l'homme dans laquelle la santé descend avec l'air et la pensée sereine avec la lumière de soleil » (Théophile, 1856 : 40).

La ville de Paris s'illustre donc par son aspect rayonnant et moderne avec des espaces distingués comme l'Opéra, les Champs Élysées, la place de la Bourse, le café Anglais, la maison d'or, etc. Cependant dans son œuvre romanesque, Dumas fils dresse un tableau sombre de la ville de Paris. Avec l'avènement de la révolution industrielle et l'essor de la Bourgeoisie, Paris connaît une dépravation des mœurs favorisée en grande partie par la très grande importance accordée à l'argent. La ville de Paris, « ville mère du scandale » selon Dumas fils, est marquée par les passions savantes des habitants et des fêtes sans cesse renaissantes et jamais assouvies. C'est une ville où le repos et la tranquillité semblent quasiment impossibles. La frivolité

---

3 Voir le poème « Le Cygne » de Charles Baudelaire dans *Les Fleurs du mal* - section «Tableaux parisiens».

de Paris s'observe à travers la vie des personnages principaux du roman que sont Marguerite et Armand.

D'un côté, le quotidien de Marguerite est marqué par les bals, les sorties aux Champs Élysées, l'Opéra-Comique, le théâtre des Variétés, le café Anglais, etc. Ce style de vie particulièrement agité accélère la dégradation de la santé de la jeune fille et précipite sa mort. De l'autre côté, la vie de désordre menée par Armand Duval, un jeune bourgeois que Marguerite aime et pour qui elle s'est sacrifiée, révèle le caractère aliénant de Paris. Armand quitte sa famille pour s'installer à Paris. Il est très vite englouti par la vie de débauche que mène la majeure partie de la jeunesse parisienne. Il tombe éperdument amoureux de Marguerite Gautier, une courtisane, qui l'accepte comme amant. Pour satisfaire les besoins de sa maîtresse, il est prêt à se ruiner et il s'abandonne au jeu. Ainsi, à Paris, Armand devient un bourgeois perdu, corrompu, puisqu'il consent aux « entreprises immorales » de la courtisane, à savoir mentir et soutirer de l'argent au comte de G... et au vieux duc pour financer des vacances à la campagne.

La perte du jeune bourgeois devient intolérable lorsqu'il oublie complètement sa famille au profit de la courtisane. En peu de mots, dans l'univers romanesque d'Alexandre Dumas fils, la ville de Paris est un cercle de perte, de perversion et d'aliénation. Elle apparaît comme un environnement destructeur de l'humanité.

## CONCLUSION

Cette étude nous a permis de mettre en évidence les propriétés intrinsèques de la représentation spatiale dans le roman dumassien : ses effets sur le récit, ainsi que ses enjeux esthétique et idéologique. L'approche de la spatialité dans ce récit nous a permis de déchiffrer ledit texte en ce sens qu'elle nous a permis de découvrir son ancrage réel. Par le biais de l'utilisation de toponymes réels, identifiables historiquement et géographiquement, Dumas, par la voix de son narrateur, cherche à créer un effet de réel dans le récit fictif. Mieux, ce narrateur homodiégétique s'identifie à l'auteur Alexandre Dumas fils ; d'où, une proximité entre la spatio-temporalité du texte et celle de l'auteur lui-même.

Aussi la valeur symbolique de l'espace n'est-elle pas en reste dans ce texte. Celle-ci transparait par la représentation que le narrateur fait du cabinet de toilette de la courtisane. Ce lieu qui symbolise l'intimité de la courtisane, permet de la caractériser : son personnage, son milieu, son action dans le



récit, etc. Le décor magnifique que reflète cet espace traduit la prostitution de la jeune fille, qui fut l'une des courtisanes les plus célèbres de Paris durant l'époque romantique. À travers ce récit, Alexandre Dumas confère à l'espace, toute sa valeur significative, ainsi que tout l'intérêt que peut susciter cette notion dans une analyse littéraire.

L'étude de la spatialité dans le texte dumassien nous aura permis d'appréhender, d'une part quelques valeurs esthétiques de l'auteur. L'écriture romanesque de Dumas est à cheval sur le romantisme, hérité de son père et le réalisme, né de sa volonté d'appartenir à un style nouveau. Dans l'optique de faire vrai, l'écrivain imprime un effet de réel au récit fictif. De ce fait, le roman dumassien met en évidence la problématique qui caractérise le genre romanesque à l'époque moderne, un genre qui cherche constamment à remettre en cause sa nature véritable qu'est la fiction. D'autre part, l'étude de l'espace laisse observer quelques valeurs idéologiques de l'auteur, en ce sens qu'en ennoblissant la courtisane et en la défendant implicitement, il fait une sorte d'apologie du vice ou de la prostitution, s'illustrant de ce fait comme un défenseur et un porte-voix des courtisanes.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

GAUTIER, Théophile (1856). « Mosaïque de ruines », in *Paris et les parisiens au XIXe siècle*, Paris, Morizot.

BAKHTINE, Mikhaïl (1978). *Esthétique et théorie du roman*, Moscou, 1975, traduit du russe par Daria Olivier, Paris, Gallimard.

BARTHES, Roland (1968). « L'Effet de réel », *Communications*, n° 11, p. 84-89.

CHEVALIER, Michel (2001). *Géographie et Littérature*, Paris, Société de Géographie.

DIANDUE, Bi Kakou Parfait (2010). *Topolectes 2*, Abidjan, Baobab.

DUMAS, Alexandre (fils) (1962). *La Dame aux Camélias*, Paris, Librairie Charpentier, 1962.

DUMAS, Alexandre (fils) (1999). « À propos de *La Dame aux camélias* », [Théâtre complet I, Calmann-Lévy, 1868], préface à *La Dame aux camélias*, Paris, GF Flammarion.

GENETTE, Gérard (1972). « La littérature et l'espace », *Figures II*. Paris. Seuil.

HENRI-FAVROD, Charles (Dir.) (1975), *L'univers*, (EDMA), Paris, Le livre de poche.

HONGRE, Bruno (1998). *Le dictionnaire portatif du bachelier*, Paris, Hatier.

LOTMAN, Youri (1999). *La Sémiotique* [1966], traduit du russe par Anka Ledenko, Limoges, Presses Universitaires de Limoges, coll. « Nouveaux actes sémiotiques ».

MAUROIS, André (1963). « C'était Marie Duplessis la Dame aux Camélias », *Historia*, n° 200, Paris, p. 118 -125.

MITTERRAND, Henri (1980). *Le discours du roman*, Paris, PUF.

NEUSCHÄFER, Hans-Jörg (1999). « De La Dame aux camélias à La Traviata : l'évolution d'une image bourgeoise de la femme », préface de *La Dame aux camélias d'Alexandre Dumas fils*, Paris, GF Flammarion.

REGNAULD, Hervé (1998). *L'espace, une vue de l'esprit ?*, Rennes, PUF.

WEISGEBER, Jean (1978). *L'espace romanesque*, Lausanne, L'Âge d'homme.

114 WESTPHAL, Bernard (2007). *Géocritique (Réel, Fiction, Espace)*, Paris, Minit.

## LE FRACTIONNEMENT DU RÉFÉRENT DU NOM PROPRE DANS LES TEXTES JOURNALISTIQUES ALGÉRIENS D'EXPRESSION FRANÇAISE

Akir Hania

Université A. Mira, Béjaïa

### **Résumé**

À partir d'un corpus d'énoncés présentant des syntagmes de type « article + nom propre + expansion », apparaissant dans la presse algérienne d'expression française, la visée de notre travail est de participer à répandre l'idée que le nom propre n'implique pas toujours l'unicité de son référent qui se trouve, en l'occurrence, fractionné et entraîne, par conséquent, des interprétations multiples reflétant différents aspects du porteur du nom propre.

### **Mots-clés**

Presse algérienne, nom propre, référent, fractionnement, multiplication.

### **Abstract**

The aim of our contribution is to show, with a corpus of grammatical constructions of type « article + proper name + expansion » extracts of the Algerian press of French expression, that the proper name does not still imply the uniqueness of his referent. Then this referent is split and involves multiple interpretations reflecting various aspects of the carrier of the proper name.

### **Keywords**

Algerian press, proper name, referent, division, multiplication.

## INTRODUCTION

La présente contribution porte sur l'étude des constructions dont la structure syntaxique est « article + NP + expansion ». Cet emploi du nom propre qui est dit de « fractionnement » dans la terminologie de Jonasson (1992), est appelé, dans celle de Gary-Prieur, en fonction de l'usage de l'article défini ou indéfini, « multiplication » (1989) ou « modalisation » (1991) du nom propre. Quelle que soit l'appellation choisie, dans ce type d'emploi, le référent du syntagme nominal abritant le nom propre ne représente qu'une « partie » du porteur de ce nom. La notion de fractionnement du porteur du nom propre est lié à l'affirmation de Kleiber que « ce n'est plus le porteur du

nom propre en entier qui est le référent » (1991 : 98), précisant alors qu'une relation partie-tout se crée pour permettre au syntagme nominal contenant le nom propre de désigner un référent différent de celui du nom propre seul.

Selon qu'il apparaît seul, ou dans une construction à article initial et expansion, le nom propre n'entraîne pas la même interprétation. À ce propos, Noailly déclare :

*Sans article, le nom propre désigne un objet dont on nous garantit qu'il garde, en dépit de ses mutations, une certaine permanence, tandis que rien de tel n'est postulé pour le **Np modifieur**, groupe qui linguistiquement n'implique pas que l'objet désigné soit un et indivisible dans le réel : opposer le **Paul de 1974** au **Paul de maintenant** oblige linguistiquement à considérer qu'il existe deux individus, même si **de fait** on peut choisir ce biais pour désigner un même « état civil ». Et ce sont des raisons conventionnelles et culturelles, mais pas linguistiques, qui nous font admettre que le **Cicéron orateur** et le **Cicéron philosophe** ne font qu'une seule et même personne. (1991 : 108).*

116

Fondée sur un corpus de vingt-huit énoncés extraits de textes journalistiques algériens, notre étude a donc pour objectif d'attirer l'attention sur le fait que le nom propre, dénotant habituellement l'unicité du référent qu'il désigne, peut aussi, dans certains emplois, exprimer différents aspects de ce référent, mettant, de cette façon, en évidence, les possibilités de variation de celui-ci. Ainsi, l'analyse des exemples de syntagmes de forme un NP expansion et le NP expansion qui font l'objet de cette étude contribue à montrer que certaines constructions du nom propre dans la langue française constituent des ressources considérables de production de sens.

## 1. CONSTITUTION DU CORPUS

Notre travail a été conçu à partir d'énoncés puisés dans deux journaux contemporains, célèbres en Algérie : El Watan et Le Soir d'Algérie, quotidiens généralistes qui comptent parmi les tout premiers de la presse privée algérienne. Notre choix s'est porté sur deux quotidiens d'information à haute fréquence de lecture ; en effet, ceux-ci font partie des journaux algériens d'expression française les plus vendus en Algérie.

Les énoncés constituant notre corpus ont été extraits d'articles parus

pendant une période allant de 2008 à 2015, et portent sur des thèmes variés : histoire, politique, économie, culture, religion.

En fait, la sélection de ces énoncés n'a été motivée par aucun critère particulier si ce n'est celui de la recherche de l'idée de fractionnement du référent du nom propre. Les exemples recensés illustrant cette idée étant nombreux, il a été nécessaire de procéder à un tri, dans la mesure où il n'aurait été ni possible, ni vraiment utile de faire apparaître la totalité de ces exemples dans notre contribution. Le nombre relativement restreint des énoncés retenus pour la réalisation de cette dernière s'explique donc uniquement par le souci de ne pas surcharger notre texte inutilement.

## 2. LA QUESTION DU FRACTIONNEMENT DU RÉFÉRENT DU NOM PROPRE

En se basant sur un plan purement sémantique, Gary-Prieur (1989 : 128) a fait l'hypothèse que « c'est le nom propre lui-même qui apparaît deux fois dans la représentation sémantique : une fois associé, dans le « monde réel », à un référent unique, et une autre fois associé, dans un univers construit par le discours au même référent présenté sous un éclairage particulier ».

Par ailleurs, l'idée que, dans le langage, le nom propre est ce qui est censé s'appliquer de manière permanente à un individu alors que l'individu lui-même est en changement perpétuel peut sembler contradictoire. Pariente, qui s'est longuement penché sur la question, considère que

*le nom propre est précisément le moyen que nous offre le langage de constituer l'individu en objet indépendant du discours ; il assume la tâche paradoxale de représenter dans le discours une entité qui ne se réduit pas à ce qui est dit d'elle. Il permet à la prédication de porter sur un objet, mais il signifie ironiquement qu'elle ne l'épuise jamais, ce qui ne l'empêche pas de se tenir disponible pour toutes les prédications qui viendront annuler, modifier ou peut-être confirmer la première. Le nom propre fait référence à l'individu, mais de manière à symboliser ce que Leibniz aurait appelé son caractère pléonastique. (1982 : 60).*

Pariente estime donc que les changements du référent d'un nom propre ne peuvent être décrits, dans le langage, que par les prédicats attribués à ce nom propre qui est un désignateur rigide. Cependant, l'observation des deux

énoncés ci-dessous conduit à penser que les choses se présentent parfois différemment.

1. C'est donc un jeune homme de 20-21 ans qui, dans *l'Alger colonial des années 1930*, celles du centenaire de la colonisation fêté avec éclat et certitude, allait ouvrir tour à tour une petite librairie, puis une modeste maison d'édition. (Le Soir d'Algérie, 28/09/2014)

2. [...] si l'imagination reste au rendez-vous et que les ambitions ne sont pas déstabilisées par la crise qu'on nous annonce, on pourra alors parler d'*une nouvelle Oran rattrapant le temps perdu*. (Le Soir d'Algérie, 25/12/2014)

En effet, dans les deux énoncés supra, les noms propres Alger et Oran sont déterminés et comportent une expansion. Celle-ci s'associe donc à un objet rigidement désigné par le nom propre et représente un prédicat valable dans un univers précis. Si Alger et Oran désignent clairement et de façon permanente deux villes algériennes, les syntagmes nominaux l'Alger colonial des années 1930 et une nouvelle Oran rattrapant le temps perdu renvoient respectivement à « un aspect d'Alger » et à « un aspect d'Oran ». Ce type de syntagme nominal permet de référer, selon la forme d'ensemble de l'énoncé, à un objet défini dans le monde réel, comme c'est le cas dans le premier énoncé, ou dans un monde alternatif, comme c'est le cas dans le second.

### 3. LES CONSTRUCTIONS UN NP EXPANSION VS LE NP EXPANSION

Dans les énoncés infra, nous rencontrons deux syntagmes nominaux du même type que ceux examinés supra :

3. L'intérêt de *la France coloniale* pour les territoires du sud-ouest du pays est largement décortiqué. (El Watan, 18/09/2008)

4. [...] une présence trop forte et trop voyante d'*une France officielle* traitant le crash d'Air Algérie comme une affaire « nationale ». (Le Soir d'Algérie, 05-06/09/2014)

On peut considérer que les deux syntagmes nominaux la France coloniale et une France officielle sont semblables sur le plan de la forme syntaxique qui est : « article + NP + adjectif » ; cependant, on constate

que la présence de l'article défini ou celle de l'article indéfini implique des effets de sens différents. Mais il faut bien se rendre compte que la différence entre un NP expansion et le NP expansion ne se réduit pas à celle qui existe habituellement entre les articles un et le ; car c'est un cas de figure, où l'on ne peut pas dire que un introduise une image du référent initial du nom propre qui serait par la suite reprise par le. En effet, le NP expansion ne reprend pas l'image apportée préalablement par un NP expansion parce que cette image est proprement momentanée et qu'elle ne dure que l'instant du discours. Toutefois, Gary-Prieur (1991) souligne que l'opposition connue entre le et un, qui fait que le implique l'identification du référent et un l'introduction d'un référent nouveau dans le discours, explique que un NP expansion présente une image nouvelle et éphémère du référent, tandis que le NP expansion renvoie à une image permanente.

Certes, on peut, comme Kleiber (1981 : 339), penser que les constructions un NP expansion et le NP expansion jouent le même rôle référentiel puisque, pour l'une comme pour l'autre, le locuteur présume que l'interlocuteur connaît le porteur du nom propre et que, de ce fait, l'une et l'autre présupposent l'existence et l'unicité du référent du nom propre ; néanmoins, il faut reconnaître que la construction qui combine un nom propre suivi d'une expansion avec l'article défini n'entraîne pas la même interprétation que celle qui combine un nom propre suivi d'une expansion avec l'article indéfini.

Pourtant, bien que l'article défini suppose accompagner un nom désignant un référent unique, préalablement identifié, et que l'article indéfini suppose tout l'inverse, les linguistes, lorsqu'il s'agit de noms propres modifiés, ne font pas tous la différence entre la construction le NP expansion et la construction un NP expansion, et, par conséquent, traitent ces deux constructions de la même manière, considérant que dans le fond, il n'est question que d'une seule et unique combinaison, à savoir, « article + NP + expansion ». C'est le cas de Jonasson (1992) qui, pour définir cette forme de syntagme nominal, parle de « construction à fractionnement » et explique que le référent du syntagme complet « n'est plus la totalité du particulier désigné par le nom propre nu. Celui-ci est pour ainsi dire éclaté ou fractionné en « aspects », « manifestations » ou « sous-individus » et c'est un tel objet référentiel qui est visé maintenant » (1992 : 301). Par ailleurs, elle précise que parmi les types d'interprétation du nom propre modifié, « le type « manifestation » est interprété comme signalant des rôles différents assumés par un seul individu, celui-ci étant par là conçu comme fractionné en plusieurs sous-individus ou

manifestations » (1994 : 174).

Contrairement à Jonasson, Gary-Prieur (1991) fait la distinction entre syntagmes nominaux indéfinis et définis, et considère que seuls les premiers réfèrent à des « manifestations » du référent initial du nom propre qu'ils abritent ; elle refuse ainsi toute idée d'éclatement ou de fractionnement du nom propre quand il est question de syntagmes définis, convaincue que dans ce cas de figure on ne peut envisager l'idée de « morceaux différents » d'un référent, mais plutôt celle de « multiplication d'images différentes » d'un même référent.

En somme, si Jonasson (1992) estime que dans toute construction dans laquelle le nom propre est précédé d'un déterminant et accompagné d'une expansion, il y a fractionnement du référent du nom propre, celle-ci entraînant une restriction de la dénotation habituelle du nom propre, Gary-Prieur (1991), elle, partage cette vision uniquement pour ce qui est des constructions de type un NP expansion et défend fermement la notion de multiplication du référent du nom propre qui convient pour décrire les constructions de type le NP expansion.

120

Quoi qu'il en soit, si, comme l'explique Pariente (1982), l'article défini implique un référent réel, et l'article indéfini, supposant un individu extrait d'un ensemble, implique, lui, un référent possible, il n'en demeure pas moins que les effets de sens découlant du décalage entre les constructions un NP expansion et le NP expansion sont aussi liés aux contextes.

### 3.1. LA CONSTRUCTION : UN NP EXPANSION

Le syntagme nominal de la forme un NP expansion construit une image discursive du référent initial du nom propre. Gary-Prieur (1991 : 62) explique que cette image n'existe que dans les limites temporelles posées par l'univers du discours qui a donné naissance à l'énoncé comportant le syntagme nominal en question ; c'est une image éphémère limitée à l'instance de discours qui la construit. L'interprétation du syntagme nominal un NP expansion se situe donc nécessairement dans l'univers du discours. De ce fait, ce type de syntagme ne peut présupposer la construction d'aucune autre image, dans d'autres univers, hormis celle qui relève de l'univers du discours.

Ex. :

5. Le dictateur déchu sera alors bien mort et son bilan juste le mauvais souvenir d'*une Tunisie d'un autre temps*. (El Watan, 28/10/2014)



6. Admirée et respectée par les étudiants de l'époque, elle [Jacqueline Guerroudj] est un symbole de résistance d'*une Algérie naissante*. (El Watan, 20/01/2015)
7. Je rêve d'*une Algérie belle et prospère où il fera bon vivre* dans des villes où la nature aura son mot à dire pour faire taire les affreuses tâches grisâtres imposées par le tout-puissant béton. (Le Soir d'Algérie, 22/01/2009)
8. J'apprends, par ailleurs, que le cheikh Al-Kirani, qui s'est retrouvé dans *une Algérie en campagne* tout à fait par hasard, a rencontré des repentis... (Le Soir d'Algérie, 30/03/2009)
9. On n'imagine pas ce qu'il fallut de ressources pour monter l'événement dans *une Afrique aux moyens de communication archaïques, aux liaisons aériennes pauvres ou inexistantes*, bien qu'aujourd'hui encore, la plupart des invités doivent prendre plusieurs avions et souvent passer par l'Europe pour se rendre à Alger ! (El Watan, 02/07/2009)
10. Ce roman est en fait un mélange d'histoires individuelles et collectives des Peuls dont le parcours a été marqué par des guerres successives autour des ressources naturelles d'*une Afrique riche en or et en diamants*. (Le Soir d'Algérie, 27/04/2009)
11. Il [Samih Al Qassim] est la voix résonnante du combat héroïque d'*une Palestine blessée, violée et assassinée*. (El Watan, 21/08/2014)

En effet, l'ensemble des énoncés apparaissant ci-dessus montre clairement que l'expansion, figurant dans la construction un NP expansion, exprime une caractéristique du référent initial du nom propre considérée vraie uniquement dans le cadre du discours, le temps de l'énoncé. Le syntagme nominal un NP expansion renvoie dans son intégralité à un aspect du référent initial du nom propre présentant ainsi une image momentanée de ce référent, construite dans les limites temporelles de l'énoncé ou du discours. En fait, l'interprétation du syntagme nominal un NP expansion implique systématiquement la temporalité du discours.

Dans chacun de ces énoncés, l'auteur exprime, par le syntagme un NP expansion, un « épisode » (Pariente, 1982) du référent initial du nom

propre : une Algérie naissante, une Algérie belle et prospère où il fera bon vivre, une Algérie en campagne, une Afrique aux moyens de communication archaïques, une Afrique riche en or et en diamants représentent respectivement des images différentes, des référents des noms propres Algérie et Afrique, lesquelles images sont étroitement liées à l'instance d'énonciation. L'image n'est pas construite en dehors du discours : c'est l'attribution à l'individu Palestine des propriétés « être blessé », « être violé » et « être assassiné » qui, dans l'énoncé lui-même, constitue cette image, située de ce fait dans un monde stipulé par le discours. Parallèlement à cela, il semble intéressant de noter que dans chacun des exemples supra, la construction un NP expansion renvoie à un épisode réel de l'individu désigné par chacun des noms propres Tunisie, Algérie, Afrique, Palestine, à l'exception de l'énoncé « Je rêve d'une Algérie belle et prospère où il fera bon vivre... » dans lequel le syntagme un NP expansion évoque de l'individu Algérie une image appartenant à un monde « rêvé » par le locuteur et non au monde réel, comme c'est le cas pour tous les autres exemples de la série supra. Cet énoncé permet de constater que la construction un NP expansion peut aussi créer dans le discours, ce que Gary-Prieur (1991) appelle, une image contrefactuelle.

122

Cependant, il arrive parfois, dans certains énoncés comme (12), que la construction un NP expansion présente explicitement l'indication que le référent visé est une image du référent initial.

12. La meilleure façon d'aider les Palestiniens, à se libérer de l'occupation israélienne, ce n'est pas d'invoquer la bataille de « Khaïbar », comme une litanie ennuyante. C'est de jouer pleinement son rôle dans la vie politique et sociale, dans une France laïque jusqu'à preuve du contraire. (Le Soir d'Algérie, 12/01/2015)

La laïcité étant une des caractéristiques qui font la réputation de la France et de sa république, le syntagme une France laïque construit une image déjà propre au référent initial du nom France.

Par ailleurs, c'est dans la construction un NP expansion que la contradiction découlant, d'une part, du fait que le nom propre renvoie, en principe, en permanence à un individu qui, lui-même, est en changement constant, d'autre part, de la conjonction de l'article indéfini et du nom propre, l'un présupposant un référent non identifié, l'autre un référent unique et clairement identifié, semble disparaître. Le rôle de l'expansion est, à ce niveau, capital, parce que celle-ci permet de créer un fonctionnement sémantique

assez particulier du syntagme nominal qui conjugue alors permanence et changement.

Sur un plan syntaxique, notre corpus confirme l'idée que le syntagme nominal un NP expansion n'apparaît guère en position initiale dans l'énoncé ; il ne remplit pas la fonction de sujet, mais toujours celle de complément comme dans l'ensemble des exemples présentés jusqu'ici. La difficulté de la compatibilité des syntagmes nominaux de type un NP expansion avec la position initiale dans la phrase relève, selon Gary-Prieur (1991 : 52), de « l'inaptitude de ces SN à construire un thème, susceptible d'occuper la position frontale de l'énoncé ».

### **3.2. LA CONSTRUCTION : LE NP EXPANSION**

Le syntagme nominal de la forme le NP expansion permet des effets de sens différents de ceux qui découlent de la construction un NP expansion. À ce propos, Kleiber (1991 : 98) rappelle le point de vue de Gary-Prieur qui « considère que les emplois avec l'article défini ne fractionnent pas l'individu, mais le représentent dans un certain univers de croyance ». En fait, Gary-Prieur (1991 : 49) emprunte à Martin (1987) les notions d'image d'univers et d'univers de croyance pour expliquer que la construction de type le NP expansion présente du référent initial du nom propre une image, caractérisée de façon permanente par des propriétés attribuées au référent initial dans un univers de croyance. Dans cette optique, il demeure nécessaire de souligner que le référent du syntagme nominal le NP expansion renvoie dans son intégralité à une image sans limites temporelles posées par le discours. L'interprétation du référent le NP expansion n'implique donc pas la temporalité du discours. Les syntagmes nominaux de la forme le NP expansion fournissent une multiplication du référent initial du nom propre et présupposent la construction d'autres images relevant d'autres univers ; cependant chacun de ces syntagmes révèle une unicité permettant une interprétation en dehors du discours. Ainsi, les univers de croyances font intervenir des propriétés définies hors énoncé, pour l'interprétation de ce type de syntagme.

Ex. :

13. La lutte des Kabyles s'est toujours inscrite dans le cadre de grands mouvements visant à la libération d'un pays beaucoup plus vaste que la Kabylie : royaumes antiques envahis par divers occupants, dynasties musulmanes se faisant la guerre, l'Algérie du 20e siècle ! (Le Soir d'Algérie,

21/12/2014)

14. Celui qui fut une véritable icône sonore de la Révolution a [...] fait couler d'abondantes larmes à nos défunts parents et aînés qui [...] nous ont appris par la tendresse de leurs paroles l'amour incommensurable voué à travers les temps et les âges à l'Algérie des ancêtres. (El Watan, 09/10/2014)

15. Personne, pas même les meilleurs connaisseurs de l'Algérie des miracles, ne pouvait se douter que l'auteur des Ancêtres redoublent de férocité serait traîné vers la place du village, lui qui rêvait d'un monde sans frontières. (El Watan, 11/11/2014)

16. D'autres amis, rencontrés en vrai, ou présents par le souvenir d'un temps où l'espoir était permis, ont ressuscité pendant quelques heures cet immense et indomptable territoire mental que devient de plus en plus l'Algérie des rêves, celle qui croyait à ses enfants et ses lendemains. (Le Soir d'Algérie, 14/06/2009)

17. Voilà l'Algérie de la fracture. (Le Soir d'Algérie, 03/03/2015)

18. Les dynamiques contraires ! Voilà la seule expression qui me vient à l'esprit lorsque j'apprends que l'Algérie de la pénurie importe du pain congelé d'une contrée sablonneuse éloignée. (Le Soir d'Algérie, 30/09/2014)

19. L'édition est accompagnée d'un texte de Guy Basset, petit-fils de René, qui a reçu en quelque sorte en héritage ***l'Algérie de la recherche linguistique***. (Le Soir d'Algérie, 20/11/2008)

À travers les différents énoncés présentés ci-dessus, l'emploi du nom propre Algérie, s'inscrit dans une opposition entre plusieurs facettes du référent de ce nom. Dans l'un de ces énoncés, le syntagme nominal l'Algérie du 20e siècle ne réfère pas à un moment de l'Algérie, mais à une image que l'auteur de l'énoncé, au moment où il le produit, se fait de l'Algérie à partir de ce qu'il sait qu'elle était au 20e siècle. Dans cet acte de référence, l'individu Algérie est représenté dans un certain univers. Ce type de construction permet la multiplication d'images différentes du même individu. Ainsi, on peut opposer l'Algérie du 20e siècle, l'Algérie des ancêtres, l'Algérie des

miracles, l'Algérie des rêves, l'Algérie de la fracture, l'Algérie de la pénurie, l'Algérie de la recherche linguistique, etc. Il s'agit-là de plusieurs images de l'Algérie, de différentes visions que les auteurs des énoncés examinés supra ont de l'Algérie.

Dans chacun de ces exemples, l'identification du référent du syntagme nominal complément n'est pas affectée car les images de l'Algérie évoquées par l'Algérie du 20e siècle, l'Algérie des ancêtres, l'Algérie des miracles, l'Algérie des rêves, l'Algérie de la fracture, l'Algérie de la pénurie, l'Algérie de la recherche linguistique, sont caractérisées en dehors du discours. Il est évident que dans chacun de ces énoncés, le référent du syntagme nominal le NP expansion est une certaine image de l'Algérie, construite de manière permanente dans un univers de croyance.

Sur un plan syntaxique, le syntagme nominal le NP expansion peut apparaître en position de complément, comme dans les exemples ci-dessus, de même qu'il arrive fréquemment que ce syntagme occupe une position initiale dans l'énoncé, en remplissant la fonction de sujet, comme dans les exemples ci-dessous :

20. La Turquie des islamistes dits modérés du Parti de la justice et du développement (AKP) n'est pas au bout de ses peines avec l'Union européenne (UE). (Le Soir d'Algérie, 14/10/2014)
21. L'Afrique du Sud de Mandela l'avait bien compris en mettant en place une commission indépendante pour « la vérité et la justice » qui a débouché sur la fin de l'apartheid et le renouveau du pays. (El Watan, 11/02/2015)
22. La Tunisie de Ben Ali, bonne idée bleue, mais qui fait des bleus partout. (El Watan, 21/10/2014)
23. Ah, la Biskra de la « belle époque », avec ses airs nonchalants, ses parcs fleuris où se bouscuaient les artistes du monde entier, ses thermes fréquentés par la gentry londonienne, son Casino où tant de fortunes européennes ont été dilapidées, son souffle qui traînait comme une romance du soir au milieu des palmiers... (Le Soir d'Algérie, 15/05/2014)
24. L'Islam tolérant, pacifique, fraternel, n'arrange pas certains intérêts dominants. (Le Soir d'Algérie, 28/10/2014)
25. L'Algérie indépendante mérite de disposer d'un parc

cinématographique digne de son septième art qui rayonnait, il n'y a pas si longtemps, sur le continent et la Méditerranée. (Le Soir d'Algérie, 22/01/2009)

26. L'Algérie officielle nous avait habitués à ériger des stèles commémoratives, son plus bel hommage aux défunts. (El Watan, 11/11/2014)

27. L'Algérie coloniale a fait l'objet de bien des ouvrages et les photos illustrant cette période nous sont pour la plupart familières. (Le Soir d'Algérie, 14/05/2009)

Par ailleurs, l'exemple ci-dessous illustre la possibilité d'utiliser la construction le NP expansion comme apposition au nom propre :

28. Un lecteur, furieux, nous met en garde de ne plus soutenir Charlie car le faire, c'est soutenir la France... la France coloniale ! (Le Soir d'Algérie, 13/01/2015)

Dans l'énoncé (28), on comprend que le référent visé n'est pas exactement la France mais une certaine image de la France. L'auteur de l'énoncé passe d'une identification par le nom propre France à une description par le syntagme nominal la France coloniale. La construction appositive permet ici de fixer une propriété du référent en question.

En somme, ce terme d'image que Gary-Prieur (1989 : 129) utilise régulièrement, pour désigner les référents que le discours multiplie à partir d'un individu initial unique, ne renvoie pas à une partie de l'individu, mais à l'individu lui-même vu sous un certain angle.

Enfin, une précision sur l'expansion s'impose, dans la mesure où, que l'article soit défini ou indéfini, dans la combinaison « article + NP + expansion », cette dernière est toujours un complément prépositionnel, adjectival ou propositionnel dont le rôle est de fixer le référent désigné par la combinaison dans son ensemble et qui est partiellement différent du référent initial du nom propre seul. Jonasson (1992) précise que ce complément a pour effet de restreindre la dénotation habituelle du nom propre, de sorte que le référent du syntagme nominal complet ne soit plus la totalité du particulier désigné par le nom nu. Dans cet ordre d'idées, Leroy (2004) explique que l'emploi du nom propre de type « manifestation » présente une construction syntaxique régulière dans laquelle ce nom est précédé d'un article et suivi d'une complémentation obligatoire. Elle précise que la nécessité de la présence de celle-ci découle du fait que, dans cet emploi, le nom propre ne désigne pas

son référent tout entier, mais seulement une de ses facettes, qui justement est indiquée par la complémentation.

## CONCLUSION

Notre travail a tenté de donner un aperçu du riche objet d'étude que fournit, dans les textes journalistiques algériens d'expression française, l'utilisation régulière de noms propres articulés pourvus d'une expansion. Notre intérêt pour cette construction spécifique du nom propre a porté notamment sur le concept de fractionnement du référent ; lequel fractionnement est susceptible de s'établir soit par la multiplicité des objets de référence, soit par l'approche particulière que fait le locuteur d'un référent unique aux « facettes » plurielles.

À travers les énoncés exemplifiés tout au long du présent article, nous avons pu observer que l'usage du nom propre n'implique pas forcément l'idée de singularité, car, comme le fait remarquer si justement Gary-Prieur :

Ce qui éventuellement est radicalement singulier, c'est l'individu dans le monde réel. À partir du moment où on associe une forme de langue à un individu, on autorise la représentation de celui-ci dans le monde du discours, qui ne garantit plus sa singularité originelle. Singulier dans le monde réel, l'individu ne l'est pas nécessairement dans le monde du discours, et le nom propre est précisément un pont entre ces deux mondes, puisqu'il est lui-même tout à la fois « propriété mondaine » de l'individu et forme linguistique. (2001 : 156).

Ainsi, dans l'ensemble des différents extraits que nous avons recensés, il a été question, à chaque fois, d'un processus d'éclatement référentiel puisque l'individu, qui dans le monde réel est rigidement lié à un nom propre, a été multiplié ou fractionné dans le discours. Force est de constater que ce mode de fonctionnement du nom propre constitue un procédé d'écriture qui, en raison de son degré d'expressivité, fait l'objet d'un usage très fréquent dans la presse.

## **BIBLIOGRAPHIE**

Gary-Prieur, Marie-Noëlle (1989). « Quand le référent d'un nom propre se multiplie », *Modèles linguistiques*, Vol. XI, n°2, Lille, Presses universitaires de Lille, pp. 119-133.

Gary-Prieur, Marie-Noëlle (1991). « La modalisation du nom propre », *Langue française*, n°92, Paris, Larousse, pp. 46-63.

Gary-Prieur, Marie-Noëlle (2001). *L'individu pluriel – Les noms propres et le nombre*, Paris, CNRS Éditions.

Jonasson, Kerstin (1992). « Le nom propre désignateur : un terme massif ? », in W. Banys et al. (éds.) : *Études de linguistique romane et slave*, Cracovie, École normale supérieure, pp. 291-313.

Jonasson, Kerstin (1994). *Le nom propre. Constructions et interprétations*, Louvain-la-Neuve, Duculot.

Kleiber, Georges (1981). *Problème de référence. Descriptions définies et noms propres*, Paris, Klincksieck.

128

Kleiber, Georges (1991). « Du nom propre non modifié au nom propre modifié : le cas de la détermination des noms propres par l'adjectif démonstratif », *Langue française*, n°92, Paris, Larousse, pp. 82-103.

Leroy, Sarah (2004). *Le nom propre en français*, Gap, Ophrys.

Noailly, Michèle (1991). « « L'énigmatique Tombouctou » : Nom propre et position de l'épithète », *Langue Française*, n°92, Paris, Larousse, pp. 104-112.

Martin, Robert (1987). *Langage et croyance*, Mardaga, Bruxelles.

Pariante, Jean-Claude (1982). « Le nom propre et la prédication des langues naturelles », *Langage*, n°66, Paris, Larousse, pp. 37-65.



---

## STRATÉGIES LINGUISTIQUES ET DISCURSIVES DANS LE FILM « CARNAVAL FI DACHRA » DE MOHAMED OUKASSI

Bennacer Mahmoud<sup>1</sup>

Arezki Abdenour

Université A. MIRA, Béjaïa

### **Résumé**

*Notre contribution aura comme objectif essentiel d'explorer, sur le plan sociolinguistique, une production cinématographique algérienne à savoir le film de Mohamed OUKASSI, intitulé « Carnaval fi dachra ». Notre travail d'analyse consistera à éclaircir quelques phénomènes relatifs aux contacts des langues mis en œuvre par les personnages du film dans le cadre de l'activité administrative, instituée à travers un avis de recrutement. Il s'agira de considérer les contacts des langues, dans la séquence choisie, comme un choix délibéré et conscient par l'auteur, dont la visée est de les investir, comme procédés linguistiques et discursifs, à des fins humoristiques.*

### **Mots clés**

*production cinématographique, contexte linguistique institutionnel, langues en contact, analyse de fonction, stratégies humoristiques.*

129

### **Abstract**

*Our contribution will have as an essential objective to explore, on the sociolinguistic level, an Algerian film production, namely Mohamed OUKASSI's film entitled "Carnaval fi dachra". Our work of analysis will be to clarify some phenomena related to the contacts of the languages implemented by the characters of the film as part of the administrative activity, instituted through a notice of recruitment. It will be a matter of considering the contacts of languages in the chosen sequence as a deliberate and conscious choice by the author whose aim is to invest them as linguistic and discursive processes for humorous purposes.*

### **Keywords**

*cinematographic production, institutional linguistic context, contact languages, function analysis, humoristic strategies.*

---

<sup>1</sup> Doctorant, Faculté des Lettres et des Langues, Université Abderrahmane MIRA - Bejaia - Algérie.

En Algérie, la sociolinguistique, en tant que discipline autonome, a abondamment nourri beaucoup de travaux, s'inscrivant dans plusieurs angles de recherche. Un grand nombre de contributions sociolinguistiques, réalisées dans le cadre des travaux de recherche universitaires, ont arboré la place des langues en Algérie. En effet, plusieurs champs de recherche ont été l'objet d'analyse sociolinguistique comme le discours épilinguistique des enseignants (Arezki, 2005), le discours médiatique de la presse écrite (Bektache, 2013) ; le discours radiophonique (Sadi, 2014) et le discours littéraire (Lanseur, 2014), etc. Cependant, rares, pour ne pas dire aucun, sont les travaux qui prennent en considération l'analyse sociolinguistique des pratiques langagières utilisées dans les productions filmiques algériennes. Les pratiques langagières adoptées, au cours de la production du film, ont beaucoup d'importances, car elles contribuent efficacement à structurer l'aspect sémiotique du film. Autrement dit, le choix de variétés linguistiques adoptées par le scénariste n'est pas un acte anodin, la production filmique est souvent sujette à critiques. Et, il se trouve que le choix de langue est souvent soumis à de véritables casse-têtes, à fortiori pour les œuvres réalistes, en plus de l'histoire racontée, car le scénariste devrait se conformer à la réalité sociolinguistique.

130

Cet éclaircissement nous permet, ainsi, de mesurer l'importance de cette contribution, dans la mesure où elle interroge la dynamique des langues dans la production cinématographique algérienne, notamment *Carnaval fi dachra*. Le corpus que nous avons choisi a été limité à une seule séquence. Par rapport à la durée du film, le cadre situationnel relatif au corpus est situé entre 1h21mn et 29s et 1h25mn et 31s soit 4minutes et 2 secondes<sup>2</sup>. Donc, malgré ses opulences thématiques et sa richesse linguistique, il ne sera pas question d'analyser la totalité du film. La séquence que nous avons choisie pour analyse a la particularité :

- de mobiliser la dimension humoristique mise en œuvre par les personnages du film ;
- de présenter l'avis de recrutement, annoncé par le responsable de la commune, comme un contexte linguistique institutionnel ;

---

2 La transcription du film *Carnaval fi dachra* de Mohamed Oukassi a nécessité trois mois de travail. Le corpus transcrit est constitué de 78 pages soit l'équivalent de 2h03minutes et 56 secondes. En ce qui concerne cette contribution, notre choix de corpus a uniquement été limité à la séquence qui correspond à l'annonce de l'avis de recrutement. La durée de la séquence est évaluée à 2 minutes et vingt cinq secondes.

- de favoriser la mise en œuvre des stratégies linguistiques et discursives exercées par les personnages du film.

Rappelons que le contexte de production de la séquence est intimement lié à la précédente. En effet, au cours d'une réunion, après avoir entendu les avis des uns et des autres quant au recrutement du directeur de la maison de la culture, il a été décidé que le poste soit attribué par voie de concours. Notre corpus d'analyse est constitué de la séquence relative à l'avis de recrutement que le personnage locuteur a annoncé sur la voie publique. Ceci dit qu'en plus du cadre situationnel informel, mis en évidence dans le choix de la place publique, la production langagière du personnage se trouve confrontée à deux contraintes essentielles, à savoir la dimension humoristique de la séquence et le contexte de production relatif à l'administration publique. Ainsi, nous soutenons l'idée que le choix disciplinaire à savoir la sociolinguistique, est envisagé comme support théorique et méthodologique, invoquant la théorie fonctionnelle relative au choix des langues (Gumperz (1989)). Cette analyse vise à élucider les aspects linguistiques des contacts des langues et la fonction qu'ils peuvent jouer, comme procédés linguistiques et discursifs, dans la production de l'humour. Car selon la position de Jacqueline Billiez (1998 : 127) la production langagière artistique n'est jamais produite de manière involontaire :

*Il est certain que, dans ces conditions de production des discours où les textes sont d'abord écrits, les choix de langues et des alternances réalisés sur l'espace de la scène publique ne peuvent pas être envisagés comme échappant au contrôle de leurs créateurs ou provoqués par des lacunes dans le code dominant. Reposant sur cette activité d'écriture et la connaissance de leur public amateur, les alternances de langues peuvent être alors considérées comme totalement réfléchies et délibérément affichées.*

Ainsi, en tenant compte des dimensions soulignées dans cette séquence, notre problématique s'articule autour des deux questions suivantes : Comment les langues sont-elles représentées dans cette séquence ? Quels sont les stratégies linguistiques et discursives mobilisées par les personnages ?

## 1. LE FILM COMME CORPUS D'ANALYSE SOCIOLINGUISTIQUE

Nous avons choisi d'examiner, du point de vue sociolinguistique, un film algérien, car nous considérons que le discours cinématographique est une représentation de la réalité. Il constitue un objet d'étude pertinent pour l'analyse des pratiques linguistiques et des représentations sociolinguistiques des acteurs. Bien qu'elles ne soient pas spontanées, nous pourrions admettre, à priori, que les pratiques langagières de films reflèteraient, dans certaines situations, la réalité algérienne. Ainsi, le film « *Carnaval fi dachra* », choisi pour étude, écrit et réalisé par Mohamed Oukassi, est une preuve tangible du rôle essentiel que jouent les langues en Algérie. Sans pour autant aller au vif du corpus, le titre du film est, d'ores et déjà, révélateur de plusieurs aspects sociolinguistiques. La coexistence des trois langues, français, arabe classique et arabe populaire, qui y est faite, témoigne explicitement de la volonté du scénariste de valoriser le contact des langues tel qu'il se manifeste réellement.

Nous soulignons, par ailleurs, l'importance du contexte socio-historique et politique qui correspondait à sa mise en production. En effet, à partir des événements de 1988, l'Algérie a vécu des épreuves de changements sans précédent, touchant de près plusieurs volets, soit du côté institutionnel ou sociétal. Des circonstances socio-économiques et politiques ont amorcé de nouvelles aires pour la société algérienne. Nous pourrions parler du multipartisme qui a favorisé non seulement l'émergence des mouvances politiques et des aires de liberté d'expression linguistique, avec lesquelles les langues populaires ont fait leur preuve d'existence, mais aussi de la politique d'arabisation, en promulguant des lois<sup>3</sup> stipulant la généralisation de l'utilisation de la langue arabe. Notons que dans ce contexte, c'est l'importance des usages linguistiques et discursifs des contacts des langues qui a motivé notre intérêt pour cette œuvre artistique. Ainsi, pour mieux comprendre les différentes péripéties du film nous essayerons d'en faire un résumé succinct :

---

3 Les deux textes de loi promulguée entre 1991 et 1996 sur la généralisation de l'utilisation de la langue arabe renforcent la place de cette langue dans le domaine cinématographique. L'article 17 stipule que : « les films cinématographiques et/ou télévisuels ainsi que les émissions culturelles et scientifiques sont diffusés en langue arabe ou traduits ou doublés », p.39.

Réalisé dans un petit village de Biskra<sup>4</sup>, ce film est une œuvre de fiction, il présente les événements de l'histoire de façon comique et émouvante. Le personnage principal, portant le nom de Makhloof el Bombardi, est poussé par son courage afin de se présenter aux élections communales. Après plusieurs jours de campagne électorale, chargés et animés de discours contradictoires entre les différents candidats, si Makhloof el Bombardi remporte le premier siège de l'assemblée populaire communale, il est élu à la tête de la mairie. Influencé par le discours de ses proches conseillers tel Cheikh Brahim, lors d'une réunion de travail, il obtient la majorité afin d'organiser un festival international du film dont l'objectif est de concurrencer celui de Carthage. Profitant de son incompétence, il est trahi par les siens, et poursuivi en justice par la cour des comptes pour détournement de fonds publics. Même s'il est livré à lui-même, à cause des conflits qui l'opposent aux siens, il envisage de se présenter, encore une fois, comme candidat aux élections présidentielles, en vue de chapeauter la présidence de la république.

Notre visée est de saisir les stratégies linguistiques et discursives mobilisées dans la séquence choisie. Par manque de scénarios relatifs au film, nous avons réussi à transcrire, au moyen du visionnage, le corpus pris en compte. L'adoption de la transcription orthographique nous a semblé nécessaire, car en plus de la nature de notre travail qui prendra en considération l'usage des langues, certains auteurs, comme Véronique Traverso (1999 : 24), précisent que la transcription phonétique présente beaucoup de difficultés :

*Il n'existe pas aujourd'hui de système de transcription unifié. Chacun forge son système du moment que la transcription répond aux contraintes de précision, de fidélité et de lisibilité. D'une manière générale, on n'utilise pas de transcription phonétique, trop difficile à lire, mais des transcriptions orthographiques, plus ou moins standard ou adaptées. L'orthographe adaptée cherche à rendre compte de certains phénomènes de prononciation.*

Ce choix méthodologique nous permettra, également, de prendre nos distances par rapport aux phénomènes oraux tels l'intonation, l'allongement...

---

4 Biskra est située au sud-est algérien entre la région des Aurès et les Zibans. Elle s'étend sur une superficie de près de 2 167,20 km<sup>2</sup>. Fondée par les Carthaginois, ancienne Vescera des Romains, wilaya du Sud de l'Algérie, sur l'oued Biskra. A 243 km au Sud de Constantine et 425 km au Sud-est d'Alger, elle est construite à 125 mètres d'altitude en bordure de l'Aurès et jouxte le Sahara au centre de la région des oasis des Ziban, c'est la première étape vers le Sahara. Source : [http://encyclopedieafn.org/Historique/Biskra\\_Ville](http://encyclopedieafn.org/Historique/Biskra_Ville), consulté le 02 juin 2015.

etc., Car nous considérons que ces phénomènes suprasegmentaux n'ont aucun poids quant aux usages linguistiques adoptés, ils exercent, par contre, leur rôle dans le processus de production du sens dans une perceptive pragmatique. Ainsi, pour un besoin d'intelligibilité relative à la lecture, nous avons adopté les procédés de transcription suivants :

- Adapter les lettres françaises aux lettres arabes pour celles qui ont leurs équivalents en français ;
- Distinguer les lettres arabes qui présentent des rapprochements de prononciation par rapport à celle du français en utilisant l'astérisque (\*) comme signe de distinction ;
- Attribuer aux lettres arabes qui n'ont pas d'équivalents en français les symboles dont la représentation est comme suit :

(ع)	(3)
(ء)	(a*)
(خ)	(kh)
(ه)	(h)
(ق)	(q)
(د)	(dh)

## **2. LES LANGUES EN ALGÉRIE**

Le multilinguisme de l'Algérie d'aujourd'hui n'est pas le fruit de hasard. Il s'est nourri, entre autres, des événements historiques que l'Afrique du nord a connus depuis les anciens temps. C'est ainsi que nous pourrions citer, à titre d'exemples, les différentes dominations qui se sont imposées par la force de l'épée telles : les Vandales, les Byzantins, les Romains, les Arabes, les Turcs et les Français. Tous ces conquérants ont laissé leurs traces linguistiques que nous pouvons déceler, aujourd'hui, en fonction des régions dans les parlers des Algériens. Grace aux contacts linguistiques, les langues parlées par les Algériens se trouvent entremêlées. C'est pourquoi, vu leurs pratiques quotidiennes, en l'occurrence le berbère et l'arabe populaire, les deux langues algériennes, avec toutes leurs variétés, sont touchés par les

phénomènes des emprunts au français, à l'arabe classique, à l'espagnol, au latin et autres, comme il a été souligné dans l'ouvrage collectif consacré au français en Algérie :

*Les divers brassages de populations induits par les conquêtes, les migrations et les exodes de populations du pays du pourtour méditerranéen ont permis les phénomènes d'emprunts linguistiques réciproques et ont développé l'engouement des Oranais pour la connaissance et l'apprentissage de l'espagnol (Queffelec, A. &Al.,2002 : 39)*

A fortiori, nous considérons que l'institution scolaire algérienne a contribué, elle aussi, à façonner le paysage sociolinguistique actuel. La multiplication des phénomènes de contacts des langues en Algérie crée parfois des situations linguistiques très complexes, entravant parfois les possibilités de distinctions et d'identification des langues en présence. Néanmoins, nous pourrions admettre, à l'heure actuelle, l'existence de quatre langues en Algérie dont l'emploi est réservé à des contextes sociolinguistiques divers.

Le discours de l'Algérie française vis-à-vis des langues, a obstrué toutes les portes de reconnaissance des langues, réellement, parlées. La politique linguistique de monolinguisme<sup>5</sup> de l'État français se trouve reprise en Algérie. Dans ce sillage, Abdenour Arezki souligne la démarche entreprise par la France coloniale :

*La politique linguistique coloniale de la France en Algérie n'est qu'une illustration particulière d'options générales déjà mises en œuvre au sein même du territoire français, la centralisation absolue et la liquidation des particularismes régionaux (les langues : le breton, l'occitan, le basque etc., systématiquement chassées). (Arezki, 2005 : 34)*

Le choix linguistique de l'État français ne pourra pas suggérer une autre vision que celle de la marginalisation des langues des autochtones. Ce dessein colonial s'est multiplié dans le but d'engager une nouvelle politique linguistique, s'articulant autour de la francisation du peuple algérien. Dans ce parcours, Yvonne Turin précise :

*La propagation de l'instruction et de notre langue comme le moyen le plus efficace de faire des progrès à notre domination*

<sup>5</sup> En 1539, le roi François 1<sup>er</sup> mit en place une loi imposant le français comme unique langue d'utilisation officielle en France.

*dans ce pays [...] le vrai prodige à opérer serait de remplacer peu à peu l'arabe par le français [...] qui ne peut manquer de s'étendre parmi les indigènes, surtout si la génération nouvelle vient en foule s'instruire dans nos écoles. (Turin, 1983 : 40)*

Cependant, Rabeh Sebaa (2015 : ٣٤) soutient l'affirmation selon laquelle l'État français en Algérie a beaucoup investi en matière de l'enseignement des langues des autochtones, comme l'arabe littéral et dialectal. L'enseignement du français a été, par contre, réservé « aux enfants des couches socialement aisées » :

*En 1953, la 2<sup>ème</sup> commission de cette Assemblée a adopté le principe de l'enseignement obligatoire de l'arabe. Comme on peut le constater, nombre de dispositions convergeraient vers l'objectif d'enseignement de la langue arabe tout en différenciant ara littéraire ou littéral et arabe dialectal. Ce qui déconstruit fortement le mythe selon lequel la langue arabe a été totalement bannie de l'enseignement durant cette période. En revanche trop peu d'efforts ont été prodigués pour la généralisation ou la popularisation de la langue française qui est restée réservée à une frange réduite de la population, notamment aux enfants des couches socialement aisées ou proches des autorités. Ce qui va pousser les autres catégories sociales, en particulier urbaines, à une fréquentation volontaire et délibérer de la langue française.*

L'Algérie indépendante, quant à elle, a repris les mêmes reflexes quant à la politique linguistique à adopter. Niant toute reconnaissance de la réalité sociolinguistique algérienne, la politique de monolinguisme se trouve reprise à nouveau, accordant beaucoup de place et de moyens à la langue arabe. Son officialisation exclusive et sa prise en charge, en tant que unique langue d'enseignement des sciences, ont renforcé sa présence dans beaucoup de domaines d'activités tels que l'administration publique et les médias. Son inscription officielle dans la constitution crée l'amalgame, comme le souligne Foudil Cheriguen (1997 : ٦٤), par rapport à l'arabe populaire dont la pratique est incontestablement effective :

*L'amalgame par l'absence de précision quand les textes officiels réfèrent à l'« arabe » fait que la majeure partie de la population qui peut paraître à première vue satisfaite de la mention de sa langue est en fait exclue dans et par le choix,*



*l'orientation et la gestion politico-linguistiques qui demeurent exclusivement l'apanage de l'État.*

Ainsi, à côté de l'arabe officiel dont le qualificatif attribué est souvent classique, à cause de son socle lexical et de ses structures syntaxiques considérées anciennes, d'autres langues, comme l'arabe populaire et le berbère ont également leur preuve d'existence. Moyens d'expressions culturelle et artistique, voire même littéraire et qui constituent, pour nous, des preuves tangibles quant à leur revendication linguistique, ces deux langues souffrent de la marginalisation qu'elles ont subie depuis l'indépendance. En effet, en dépit de leur mise à l'écart, l'arabe populaire et le berbère constituent, à l'heure actuelle, le premier socle linguistique de l'enfant algérien. Elles ont été écartées du parcours qui pourrait leur assurer la valorisation de la part de leurs locuteurs. Exceptionnellement pour le berbère, bien qu'il soit consacré langue nationale depuis 2002, et sa reconnaissance dans le système éducatif algérien depuis 1995, il n'a pas encore atteint le stade qu'on aurait souhaité. Comme l'arabe populaire, le berbère, substitué par la dénomination de tamazight, relatif au peuple amazigh, sa pratique est restreinte, confiné aux conversations informelles et associé exclusivement aux référents culturels et traditionnels.

137

La situation du français en Algérie telle qu'elle est vécue, a fait couler beaucoup d'encre. Malgré son statut officiel de langue étrangère, il est l'expression linguistique de plusieurs catégories socioprofessionnelles et socioculturelles de la société algérienne. Toutefois, compte tenu de sa diffusion exceptionnelle par l'école, il se trouve en situation de fragmentations linguistiques, sa pratique n'est pas socialement homogène. Par comparaison à la variété standard, diffusée et encouragée par l'école, le français en Algérie<sup>6</sup> se présente sous trois variétés complètement différentes que nous présentons comme suit :

- la variété basilectale du français : elle est réservée à des catégories socioprofessionnelles particulières dont l'accès a été très réduit. L'absence de son enseignement, dans des régions lointaines du pays en l'occurrence les zones rurales,

---

<sup>6</sup> Nous empruntons ces trois concepts (basilectal, mésolectal et acrolectal) aux travaux de Robert Chaudenson. Ils désignent les limites conceptuelles à l'égard de la norme entre les différentes variétés linguistiques utilisées par les locuteurs. Nous pourrions également se référer aux travaux de Fouzia Benzakour qui a mobilisé ces concepts afin de rendre compte de l'usage du français au Maroc : Benzakour, F., Gaadi D. et Queffélec A., (2000). *Le Français au Maroc. Lexique et contacts de langues*, Duculot - AUPELF-UREF, Bruxelles.

a engendré une variété de niveau basique par rapport au niveau requis par l'école ;

- la variété mésolectale du français que nous retrouvons chez plusieurs catégories. Elle est la langue de la presse écrite et orale, de l'administration mais aussi de tous ceux qui travaillent encore en français : employés de banques, enseignants, personnel soignant, etc. ;
- la variété acrolectale : cette dernière variété est associée au français institutionnel que nous pourrions assimiler à celui pratiqué par quelques écrivains, voire même les lecteurs assidus. Jugée trop académique, cette variété est souvent perçue incompréhensible et *difficile à cause du lexique et de la syntaxe qui s'avèrent très souvent complexes.*

Cette mise au point sur le français en Algérie nous permet de dire que les deux premières variétés semblent les plus utilisées. Nous considérons que leur pratique, à l'heure actuelle, est le résultat de son enseignement qui se limite à promouvoir la variété intermédiaire. Les lisières de différences sont remarquables, entre autres, dans l'emploi des emprunts au français. Ainsi, les deux catégories d'emprunts mises en relief par Sadi Nabil (2014 : 53) schématisent l'essence même de ces deux variétés :

Les emprunts au français peuvent donc être catégorisés comme :

- *ceux qui ont subi une adaptation phonétique, voire graphique, et s'intègrent au point de ne garder de leur langue d'origine que quelques liens : « el fouchi » est l'adaptation du mot « fusil »*
- *ceux qui sont restés comme un emprunt intégral ou pur, introduit par les scientifiques maîtrisant la langue française : internet, ordinateur.*

### 3. ANALYSE DU CORPUS

#### 3.1. LES CONTACTS DES LANGUES COMME STRATÉGIES LINGUISTIQUES ET DISCURSIVES

L'analyse des phénomènes de contact des langues a nourri beaucoup de travaux en sociolinguistique. En effet, nous pourrions admettre que toutes

les sociétés du monde sont confrontées à la présence de plusieurs langues. Le monolinguisme sociétal, tel qu'il est déclaré par certains discours, à l'exemple de celui de la politique ou de la religion, n'est qu'une croyance chimérique. Cela dit, en dépit de la mythologie «monolingue» relative aux langues, il n'existe absolument aucune société monolingue. A cet effet, la coexistence de plusieurs langues sur le même territoire, engendre de divers contacts entre les langues. L'analyse de notre corpus nous a permis de déceler l'usage de quelques stratégies linguistiques et discursives, utilisées en contexte administratif par le personnage locuteur à des fins humoristiques que nous exposons comme suit :

### 3.1.1. LE MÉLANGE DE CODES

Le concept de mélange de codes, ou mélange codique, a fructifié les recherches en sociolinguistique. Exploré selon plusieurs points de vue, le mélange de codes, en tant que concept de la sociolinguistique a élargi les lisières conceptuelles relatives à la situation des langues telles qu'elles sont utilisées dans la réalité. C'est ainsi que nous retrouvons beaucoup d'auteurs qui ont tenté de l'approcher différemment à l'instar de Michel Blanc (1997 : 107) qui le définit comme suit :

*L'expression mélange codique (code mixing) est généralement employée par les linguistes dans un sens très large pour désigner tout type d'interaction entre deux ou plusieurs codes linguistiques différents dans une situation de contacts des langues. Une telle définition englobe donc l'emprunt (utilisation d'un élément lexical d'une langue A intégré morphologiquement et syntaxiquement à une langue B) et l'alternance codique (emploi alterné de deux codes linguistiques différents dans un même énoncé.*

Une telle mise au point nous permet, ainsi, d'admettre que l'alternance codique n'est qu'une sous-catégorie par rapport au phénomène du mélange codique. Considéré comme l'initiateur de la sociolinguistique interactionnelle, John Joseph Gumperz (1989 : 57 ) qui s'est penché sur ses particularités a réussi à théoriser l'alternance codique. Selon lui, la pratique de l'alternance codique est déterminée par deux paramètres essentiels, à savoir le cadre situationnel de la communication et les stratégies communicatives investies par le locuteur bilingue :

*La juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal*

*de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents. Le plus souvent l'alternance prend la forme de deux phrases qui se suivent. Comme lorsqu'un locuteur utilise une seconde langue soit pour réitérer son message soit pour répondre à l'affirmation de quelqu'un d'autre.*

La première constatation que nous pourrions souligner, relative à notre corpus, est l'existence du mélange codique. C'est ainsi que nous le relevons dans l'extrait (A), ci-dessous, à travers la présence des entités lexicales relatives à deux langues. Pour les exemples, ci-dessous, il se trouve que le personnage locuteur a amorcé son discours en arabe classique puis passe directement à l'arabe populaire. Pour mettre en usage l'arabe classique, il a puisé quelques mots du socle lexical de l'arabe classique<sup>7</sup>. Nous précisons que leur choix, dans ce contexte, est lié au domaine professionnel notamment de l'administration publique.

1. [a\*h **ya a\*hl** dachra ntsalmou blkhir]  
« Aux habitants du village, mes salutations à vous »
2. [rahil**baladiya** fth\*t **dar thaqafa** hark ahh]  
« La mairie a ouvert une maison de culture »
3. [**oua** hadhi **dar thaqafayl**zmlha **lmoudir**]  
« Cette maison de culture, il lui faut un directeur »
4. [**oua** hath **lmoudir** lazem yji yra\*chh\* rouh\*ou f **a\*lbaladiya** ba\*ch ydir **lmousa\*bqa** ahh]  
« Ce directeur doit présenter sa candidature au niveau de la mairie pour qu'il passe le concours ahh »
5. [**oua lmousabqa** rahi **yaoum a\*lkhmis** ba\*3d slat **a\*l 3a\*sr kounopriza** alih]  
« Le concours aura lieu le jeudi après la prière de l'aasser (après midi) soyez présents »

L'extrait<sup>8</sup>ci-dessous (B), nous permet de saisir la pratique du français et les répercussions du contact des langues en présence. Il est important de signaler que son introduction a été programmée, d'autant plus que, pour émettre l'avis de recrutement, le personnage locuteur a imposé le recours au français [dourka blgaouriya] qui signifie «*maintenant en français*»:

---

7 Pour l'extrait (A), les entités lexicales mises en gras appartiennent à l'arabe classique.

8 Pour l'extrait (B), les entités lexicales mises en gras appartiennent au français.

6. [dourka blgaouriya]  
« Maintenant en français »
7. [li zabita d vilaj labisi rahifh\*t miza d koultour]  
« Aux habitants du village, la mairie a ouvert une maison de culture »
8. [oua la\*zm lihadha miza d koultour la\*zm ndiroulha diriktour]  
« Pour cette maison de culture on doit lui installé un directeur et ce directeur »
9. [oua ha\*dh diriktour rouh\* rouh\*]  
« Et ce directeur allez allez »
10. [oua ha\*dh diriktour la\*zm ydir lka\*nkour]  
« Ce directeur doit passer le concours »
11. [oua lka\*nkour yji 3ndna toujour 3nd lba\*b lbaladiya yaoum lkhmis ba\*3d la priya\*rnta\*3 l3a\*sr]  
« Et le concours, *doit toujours se présenter à la mairie le jeudi après la prière de l'aasser* »

Pour l'extrait ci-dessus, les deux langues : arabe populaire et français se trouvent en situation de contacts linguistique. Dans les exemples (6) (7) (8) (9) et (10), l'arabe populaire est devenu la langue matrice de ces énoncés alors que le français est devenu langue enchâssée.

Quant à l'extrait<sup>9</sup>(C), il nous permet de constater la coexistence des trois langues : arabe populaire, arabe classique et le français. Comme les deux précédents, l'extrait ci-dessous est caractérisé par deux critères importants : l'arabe populaire est la langue matrice tandis que le français et l'arabe classique deviennent des langues enchâssées.

12. [ya ahl dachra ya h\*a\*dh\*ar lbaladiya rahifh\*t dar thaqafa ya3ni mizou koultour la\*zm lha diriktour]  
« Aux habitants présents du village la mairie a ouvert une maison de culture c'est-à-dire maison culture, elle lui faut un directeur »
13. [oua ykoun kourage oua gadour ytqdm 3nd dar lbaladiya yaoum lkhmis ba3d slat l3a\*sr souayi briza tou l mand]

<sup>9</sup> Pour l'extrait (C), les entités lexicales mises en gras simples appartiennent à l'arabe classique, tandis que celles mises en gras italiques appartiennent au français.

« Et il doit être courageux et compétant, il se présente à la mairie le jeudi après la prière de l'aasser soyez présent tout le monde »

14. [ya ahl dachra ya h\*dh\*r) lbaladiya]

« Aux habitants présents du village, la mairie... »

Ainsi, le mélange de langues opéré dans ces trois extraits confirme que les stratégies linguistiques adoptées par le personnage locuteur ont été construites selon une optique de fonction. De l'extrait (A) à l'extrait (C), les langues écrites, à savoir l'arabe classique et le français, employés par l'administration publique, ont été privilégiées comme langue d'enchâssement.

### 3.1.2. L'EMPRUNT LINGUISTIQUE

La sociolinguistique a donné beaucoup d'importance aux manifestations de l'emprunt linguistique. Pour une optique de précision conceptuelle, les sociolinguistes distinguent, en fait, entre l'emprunt de langue et l'emprunt de parole. Ces deux critères sont déterminés par rapport au processus d'intégration des unités lexicales dans le répertoire de la langue d'accueil. Comme beaucoup de phénomènes sociolinguistiques, l'emprunt linguistique est confondu avec l'interférence linguistique et le calque : « Un emprunt est un mot, un morphème ou une expression qu'un locuteur ou une communauté emprunte à une autre langue, sans le traduire. Le terme emprunt est généralement limité au lexique, même si certains auteurs l'utilisent pour désigner l'emprunt de structure » (Hamers, 1997 :136)

En prenant en considération la coexistence de plusieurs langues en Algérie, le corpus analysé a également montré l'existence de l'emprunt linguistique. Il s'avère que toutes les langues, malgré leur marginalisation par le discours officiel, pourront être à la fois langues emprunteuses et empruntées. Sur les trois extraits, nous avons pu dégager quatre situations d'emprunts :

#### • LES EMPRUNTS DE L'ARABE POPULAIRE À L'ARABE CLASSIQUE

[lmoudir]	→	«le directeur»
[lmousabqa]	→	«le concours»
[lbaladiya]	→	«la commune»

[a*l 3a*sr]	→	«l'aasser»
[sla*t]	→	«la prière»
[gadour]	→	«compétent»

Les arabophones, parlant l'arabe populaire en Algérie, empruntent les lexies ci-dessus dans la mesure où, comparativement à l'arabe populaire, le répertoire lexical de l'arabe classique est riche. Les emprunts touchent beaucoup de domaines notamment celui de l'administration et des institutions de l'État. Pour les exemples ci-dessus, nous pourrions dégager deux catégories d'emprunts :

- Des emprunts qui ont adopté l'aspect phonétique de l'arabe populaire, dans ce cas nous parlons d'adaptation phonétique, à titre d'exemples :

[lmousabqa] → [lmousabaqa] ;

[gadour] → [qadir]

[sla\*t] → [sala\*t]

- Des emprunts qui ont préservé leur aspect phonétique :

[lmoudir]- [lbaladiya]- [a\*l 3a\*sr]

## • LES EMPRUNTS DU FRANÇAIS À L'ARABE CLASSIQUE

[lbaladiya] → «la mairie» ou «la commune»

Le français a emprunté beaucoup de mots de l'arabe classique. Nous devons préciser que les mots empruntés sont majoritairement utilisés en arabe populaire. Leur usage effectif est remarquable en arabe populaire qu'en arabe classique, car il est moins utilisé à l'oral qu'à l'écrit. Cela dit, nous sommes conscient que l'arabe populaire a beaucoup emprunté à l'arabe classique.

- **LES EMPRUNTS DE L'ARABE POPULAIRE AU FRANÇAIS**

[miza d koultour]	→	«la maison de culture»
[lka*nkour]	→	«le concours »
[diriktour/]	→	«le directeur »

L'utilisation de ces lexies, qui sont propres au français, atteste la présence remarquable de cette langue. Nous relevons, en effet, pour le corpus choisi, la présence des lexies spécifiques au domaine administratif. L'avis de recrutement, lancé en français par le locuteur [*dourka blgaouriya*] qui signifie «maintenant en français», a favorisé l'utilisation de quelques mots relatifs à l'administration publique. Pour ces trois lexies, empruntées au français, elles ont subi des adaptations phonétiques particulières spécifiques à l'arabe populaire. Néanmoins, en raison de l'absence du dictionnaire spécifique à cette langue, nous pourrions limiter leur catégorisation aux emprunts de parole.

- **LES EMPRUNTS DU FRANÇAIS À L'ARABE POPULAIRE**

144

[dachra]	→	«le village»
----------	---	--------------

La lexie [dachra] est spécifique à l'arabe populaire. Elle désigne le village en français.

- **LES EMPRUNTS AU FRANÇAIS**

[labisi]	→	« la mairie » ou « la commune »
----------	---	------------------------------------

Cette lexie est propre au français utilisé en Algérie. Les locuteurs algériens, notamment arabophones, l'utilisent pour désigner la mairie. La construction est faite à partir du sigle «APC» qui renvoie aux initiales de *l'assemblée populaire communale*.

### 3.1.3. L'INTERFÉRENCE LINGUISTIQUE

Le phénomène de contact des langues favorise également l'apparition des interférences linguistiques qui sont dues à la coexistence des langues. Le



passage de l'arabe au français et l'usage du mélange des codes a accentué la présence des interférences à des niveaux différents dans notre corpus. Josiane Hamers (1997 : 178) définit l'interférence linguistique comme suit :

*Le terme interférence réfère aussi bien à l'interaction de deux processus psycholinguistique, qui fonctionnent habituellement de façon indépendante chez un individu bilingue, qu'au produit linguistique non conscient de cette interaction. Ce produit se définit dans tous les cas comme une déviation par rapport aux normes des deux langues en contact.*

Ainsi, le mélange des langues, exercé par le personnage du film, produit dans un cadre contextualisé, a favorisé l'apparition de quelques interférences sur plusieurs niveaux d'analyse :

### • L'INTERFÉRENCE PHONÉMIQUE

Dans ce corpus, les interférences d'ordre phonémique ne sont pas vues comme des fautes, ou des interférences qui reflèteraient les lacunes du personnage locuteur, il nous semble qu'elles sont volontaires d'autant plus qu'elles répondent aux besoins humoristiques.

Elles sont identifiables au niveau de plusieurs unités lexicales :

[briza]	→	«présent»
[diriktour]	→	«directeur»
[ka*nkour]	→	«concours»

Ainsi pour ces trois lexies, l'interférence est constatable par rapport au décalage phonémique de la langue arabe et du français.

[p] et[ ã ]	→	dans «présent»
[œ]	→	dans «directeur»
[ð]	→	dans «concours»

Respectivement, ces trois exemples confirment que les phonèmes, mis en exergue, n'ont pas d'existence physique en arabe. Dans ce cas de figure, nous considérons que l'interférence phonémique a été produite comme une stratégie discursive actualisant la dimension humoristique, souhaitée par le personnage. Autrement dit, l'auteur des exemples ci-dessus cherche, à travers

ces interférences phonétiques, qui sont présentes dans ce corpus, à transposer une certaine réalité linguistique qui résulte du contact des langues en Algérie, à provoquer de l'humour chez son public.

- **L'INTERFÉRENCE MORPHOSYNTAXIQUE**

Le mélange des langues pourrait, dans beaucoup de cas, générer des interférences d'ordre morphosyntaxique, dans la mesure où les systèmes grammaticaux des langues sont différents, en l'occurrence le français et l'arabe. Pour le cas de notre corpus, l'interférence morphosyntaxique est repérable comme suit :

- L'omniprésence de la conjonction [oua]<sup>10</sup> dans tout le corpus est une caractéristique spécifique à l'arabe classique. En effet, le passage de l'arabe au français c'est-à-dire (de l'extrait (A) à l'extrait (B)) a été accompagné par le maintien de l'usage répétitif de la conjonction [oua] qui relève a fortiori de la syntaxe de l'arabe classique (8) (9) (10) (11) (13). A la différence de l'arabe classique, le système syntaxique du français ne tolère pas l'usage «abusif» de la conjonction de coordination « et », il se contente de marquer l'addition des éléments par leur juxtaposition typographique à l'écrit et d'actualiser sa fonction à l'oral par les pauses longues et courtes ;
- La structure phrastique de la langue arabe classique qui se construit selon le modèle de base (verbe - sujet - complément) se trouve inexistante dans quelques passages. Le modèle de base (sujet - verbe - complément) adopté par le locuteur et qui correspond à la phrase du français est remarquable au niveau de quelques exemples (2) et (12).

### **3.1.4. LE CALQUE**

Le calque est un phénomène linguistique, selon Josiane Hamers (1997 : 74) il se distingue beaucoup de l'interférence linguistique : « Le calque est une forme linguistique causée par une interférence en situation de contact des langues [...] le calque est un mode d'emprunt d'un genre particulier : il

---

<sup>10</sup> En langue arabe, la conjonction de coordination [oua] est l'équivalent de « et » en français ; cependant, leur usage est différent.

y a emprunt du syntagme ou de la forme étrangère avec traduction littérale des ses éléments. Le calque est une construction transposée d'une langue à l'autre »

L'analyse de notre corpus a révélé également la présence du calque utilisé par l'auteur du message. L'exemple (12) de l'extrait (C) confirme sa présence :

15. [ya ahl dachra ya h\*a\*dh\*ar lbaladiya rahifh\*t dar  
thaqafa ya3ni mizou koultourla\*zm lha diriktour ]  
« Aux habitants présents du village la mairie a ouvert *une maison de culture c'est-à-dire maison culture, il lui faut un directeur* »

En effet, l'introduction du mot [ya3ni] « *c'est-à-dire* », dans le but de traduire l'expression [dar thaqafa] « *maison de culture* » faite en arabe, a motivé le personnage locuteur a transposé fidèlement les éléments syntaxiques, ce qui a produit l'expression [mizou koultour] « *maison de culture* » La traduction littérale de ses éléments a été faite selon le modèle syntaxique de l'arabe classique. En français, la préposition « de », assurant la fonction de complément du nom, n'a pas de valeur en arabe classique.

En guise de conclusion, nous pouvons dire que la séquence choisie pour étude a montré que les contacts des langues relevés dans le corpus, ont été délibérément mobilisés par le personnage locuteur à des fins humoristiques. Les procédés linguistiques et discursifs investis rendent compte de la fonction essentielle des phénomènes de contacts des langues dans le processus de production de l'humour. Ainsi, en transposant une certaine réalité sociolinguistique algérienne qui résulte du phénomène des contacts des langues, les diverses déformations linguistiques, mises en exergue dans cette analyse, témoignent de la volonté affichée du scénariste de valoriser leur présence dans le but de fructifier la dimension humoristique.

## BIBLIOGRAPHIE

AREZKI, Abdenour. (2005) *La planification linguistique et la problématique de l'enseignement des langues en Algérie*, Thèse de Doctorat d'État sous la direction de Foudil CHERIGUEN et Louis-Jean CALVET, Université de Mostaganem.

BEKTACHE, Mourad. (2013) « Les grandes tendances de l'alternance des langues dans la presse écrite d'Algérie », in revue *Multilinguales*, N°2, LAILEMM, Université de Bejaia.

BENZAKOUR, Fouzia. GAADI, Driss. et QUEFFÉLEC, Ambroise. (2000) *Le Français au Maroc. Lexique et contacts de langues*, Duculot - AUPELF-UREF, Bruxelles.

BILLIEZ, Jacqueline. (1998) « Jeunes de France d'origine algérienne : rapports aux langues et aux cultures », in *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, CDL-LIDILEM, Grenoble III, pp. 221-230.

BLANC, Michel. (1997) « Mélange codique » in *sociolinguistique concepts de base*, éd. Marie-Louise Moreau, Liège, édition MARDAGA.

148

CHERIGUEN, Foudil. (1997) « Politique Linguistique en Algérie », *Mots*, Volume 52, N°1p.62 73, article en ligne consulté le 14 juin 2015, <http://www.persee.fr>.

GUMPERZ, Johon Joseph. (1989) *Engager la conversation*, Paris, Editions de Minuit.

HAMERS, Josiane. (1997) « calque » in *sociolinguistique concepts de base*, éd. Marie-Louise MOREAU, Liège, édition MARDAGA.

HAMERS, Josiane. (1997) « Emprunt » in *sociolinguistique concepts de base*, éd. Marie-Louise MOREAU, Liège, édition MARDAGA.

HAMERS, Josiane. (1997) « Interférence linguistique » in *sociolinguistique concepts de base*, éd. Marie-Louise MOREAU, Liège, édition MARDAGA.

LANSEUR, Sofiane. (2014) « Le contact des langues dans les œuvres littéraires : le cas de à quoi rêvent les loups de Yasmina KHADRA » in *Revue Studii de grammatika contrastiva*, N°21, article consulté le 13 février 2016, <http://www.studiidegrammaticacontrastiva.info>

MOREAU, Marie-Louise. (1997) *sociolinguistique concepts de base* Liège, édition MARDAGA.

SADI, Nabil. (2014) « le français radiophonique algérien au contact de langues : tours de parole, chevauchements et changement de code » in *Revue Studii de grammatica contrastiva*, N°22, article consulté le 13 février 2016, <http://www.studiidegrammaticacontrastiva.info>

SEBAA, Rabeh. (2015) *L'Algérie et la langue française ou l'altérité partagée*, Tizi ouzou, Editions Frants Fanon.

TRAVERSO, Véronique. (1999) *L'analyse des conversations*, Paris, Editions Nathan.

TURIN, Yvonne. (1983) *Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale. École, Médecine, Religion, 1830-1880*, Alger, ENAL.

**Source électronique du corpus :** film « *carnaval fi dachra* » <https://www.youtube.com/watch?v=y4-Usc2bUPU>

## CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

Graphie arabe	Système employé	Description de la prononciation
ء	*a	Attaque vocalique légère
ا	a	Même valeur qu'en français
ب	b	Même valeur qu'en français
ت	t	Même valeur qu'en français
ث	th	«Comme le « th » anglais dans «the
ج	j	Même valeur qu'en français
ح	*j	[Dans ce cas il est prononcé [dj
ح	*h	Pas d'équivalent en français
خ	kh	Pas d'équivalent en français
د	d	Même valeur qu'en français
ذ	dh	Pas d'équivalent en français
ر	r	[r] roulé en français]
ز	z	Même valeur qu'en français
س	s	Même valeur qu'en français
ش	ch	Même valeur qu'en français
ص	*s	s]prononciation emphatisée]
ض	*dh	d]prononciationemphatisé]
ط	*t	t] prononcé avec emphase]
ع	ʕ	Pas d'équivalent en français
غ	gh	[R] grasseyé en français]
ف	f	Même valeur qu'en français
ق	q	Le [k] prononcé en mettant en contact la luvette et la langue
ك	k	Même valeur qu'en français
ل	l	Même valeur qu'en français
م	m	Même valeur qu'en français
ن	n	Même valeur qu'en français
ه	h	.Pas d'équivalent en français Correspond au « h » dans « hair » en anglais
و	ou	Correspond au « ou » du français

وا	*ou	Correspond au « ou » du français allongé
ي	i	Même valeur qu'en français
يا	ya	
بي	yi	
<i>echedda</i>	Doublé la consonne	

## CORPUS

### EXTRAIT A

[a\*h ya ahl dachra ntsalmou blkhir rahi lbaladiya fth\*t dar thaqafa hark ahh (bruit du tambour) oua hadhi dar thaqafa ylzmlha moudir oua hatha lmoudir lazem yji yra\*chh\* rouh\*ou f a\*lbaladiya ba\*ch ydir lmousa\*bqa ahh (bruit du tambour) oua lmousabqa rahi yaoum a\*lkhmis ba\*3d slat a\*l 3a\*sr kounou briza alih (bruit du tambour)]

### EXTRAIT B

[dourka blgaouriya (bruit du tambour)]

[li zabita d vilaj labisi rahifh\*t miza d koultour oua la\*zm lihadha miza d koultour la\*zm ndiroulha diriktour oua ha\*dh diriktour rouh\* rouh\* (bruit du tambour) oua ha\*dh diriktour la\*zm ydir lka\*nkour oua lka\*nkour yji 3ndna toujours 3nd lba\*b lbaladiya yaoum lkhmis ba\*3d la priya\*r nta\*3 l3a\*sr (bruit du tambour)]

### EXTRAIT C

[ ya ahl dachra ya h\*a\*dh\*ar lbaladiya rahifh\*t dar thaqafa ya3ni mizou koultour la\*zm lha diriktour oua ykoun kourage oua gadour ytdm 3nd dar lbaladiya yaoum lkhmis ba3d slat l3a\*sr souayi brisa tou l mand (bruit du tambour) ya ahl dachra ya h\*dh\*r (bruit du tambour) lbaladiya]

## TRADUCTION EN FRANÇAIS

### EXTRAIT A

« (bruit du tambour, aux habitants du village, mes salutations à vous la mairie a inauguré une maison de culture (bruit du tambour) pour cette maison de

culture, il lui faut un directeur, ce directeur doit présenter sa candidature au niveau de la mairie pour qu'il passe le concours ahh (bruit du tambour) le concours aura lieu le jeudi après la prière de l'aasser (après midi) soyez présents »

### **EXTRAIT B**

« Maintenant en français (bruit du tambour) »

« eh aux habitants présents du village nos salutations à vous, l'APC a ouvert une maison de culture, pour cette maison de culture on doit lui installé un directeur et ce directeur allez allez (bruit du tambour) ce directeur doit passer le concours, pour le concours, il doit toujours se présenter à la mairie le jeudi après la prière de l'aasser »

### **EXTRAIT C**

« (bruit du tambour) aux habitants présents du village la mairie a ouvert une maison de culture c'est-à-dire maison culture, elle lui faut un directeur et il doit être courageux et compétent, il se présente à la mairie le jeudi après la prière de l'aasser soyez présent tout le monde (bruit du tambour) aux habitants présents du village, la mairie »

### **FICHE TECHNIQUE DU FILM « CARNAVAL FI DACHRA »**

Réalisateur : Mohamed OUKASSI

Scénario : Mohamed OUKASSI

Producteur : Entreprise nationale de la télévision algérienne

Pays d'origine : Algérie

Année de sortie : 1994

Lieu du tournage : village à Biskra

Genre : comédie

Durée : 2heures

Acteur principal : Othmane ARIOUAT

Acteurs : Salah OUGROUT, Khider HMIDA, Lakhder BOUKRES, Mustaphe HIMOUNE, Hamid ACHOURI, etc



**LES MODES DE PASSAGE DE NOMS PROPRES  
EN NOMS COMMUNS.  
APPROCHE SEMANTICO-RÉFÉRENTIELLE  
EN DISCOURS**

Boukerchi Lamia<sup>1</sup>  
Arezki Abdenour  
Université A. Mira, Béjaïa.

**Résumé**

*Dans cet article, nous étudions le passage de noms propres en noms communs, cas des lexicalisés, par une approche sémantico-référentielle. L'évolution du phénomène en question se fait dans la durée, c'est pourquoi nous privilégions l'approche diachronique, et ce, à l'aide d'un corpus constitué de textes relevés dans Frantext, base de données textuelles, via internet.*

**Mots clefs : nom propre - nom commun - déonomastique -  
dérivation sémantique - dérivation morphologique.**

**Summary**

*In this article, we study the passage from proper names to common names, the case of lexicalized, by a semantic-referential approach. The evolution of the phenomenon in question takes place over a period of time, which is why we prefer the diachronic approach, using a corpus of texts in Frantext, a textual database, via the Internet.*

**Keywords : proper noun - common noun - deonomastic -  
semantic derivation - morphological derivation.**

Il paraît d'un acte rudimentaire de dire : un nom propre est un mot invariable commençant par une majuscule, désignant un individu, un lieu... etc. Pourtant, celui-ci n'est pas aussi simple qu'il en a l'air. Il a été tenu à l'écart des descriptions linguistiques, considéré comme étant une entité à part. C'est en fait « un parent pauvre de la linguistique » (Molino J., 1982 :05).

*L'histoire de la linguistique explique bien pourquoi le nom propre apparaît comme un objet marginal : les démarches structuralistes issues notamment de Saussure conduisent*

---

<sup>1</sup> Doctorante, Faculté des lettres et des langues université A. Mira de Bejaia, Algérie.

*logiquement à une telle conclusion. En effet, sur le plan sémantique, le nom propre dévie doublement du modèle saussurien du signe : d'une part, son signifié ne correspond pas à un concept, ou « image mentale » stable dans la langue et d'autre part, on ne peut pas définir sa valeur dans un système de signes. Une sémantique structurale ne peut donc pas l'aborder avec les outils et les méthodes dont elle dispose [...] Il n'y avait aucune raison que le nom propre soit choisi comme objet d'une étude linguistique. (Gary-Prieur M-N., 1994 :03)*

Le nom propre devient, plutôt, l'objet d'étude de la logique, de l'anthropologie, de la critique littéraire et de la psychanalyse, du fait qu'il est lié à la réalité et au social. À vrai dire, les logiciens et les philosophes sont les premiers à élaborer des théories sur le nom propre. Nous citons à titre d'exemple, les théories de Mill (1843) « *Le nom propre vide de sens* » et de Kripke (1972) « *Le nom propre désignateur rigide* » qui relèvent du domaine de la logique et qui sont les plus saillantes en linguistique. Elles ont amené les linguistes à revoir cette entité longuement marginalisée, à se « réapproprier »<sup>2</sup> le nom propre.

154

En effet, le nom propre connaît ces dernières décennies une reconsidération importante de la part des linguistes et devient une entité et un objet d'étude purement linguistique. En somme, il est au centre d'intérêt de plusieurs recherches linguistiques récentes, des études florissantes jaillissent. Jusqu'à nos jours, une série d'ouvrages, d'articles, de colloques portent le nom propre dans leurs intitulés et comme thématique. Parmi les premières publications sur le nom propre, l'ouvrage de Kleiber G. (1981) intitulé : *Problèmes de référence : descriptions définies et noms propres*, développant sa théorie du « *prédicat de dénomination, être appelé /N/* », en réponse aux théories logiciennes. Différentes autres études ont vu le jour : concernant le fonctionnement linguistique et grammatical du nom propre (Gary-Prieur M-N., 1994) ; concernant les constructions et interprétations du nom propre (Jonasson K., 1994, (dans une approche linguistique et cognitive))... etc. Effectivement, ces nouvelles recherches nous renseignent sur l'importance d'une redéfinition du nom propre, de la délimitation de ses caractéristiques par rapport au

---

2 C'est un terme utilisé par Leroy S. (2004 :01).

nom commun. Le statut polémique de ce dernier engage les linguistes<sup>3</sup> à établir des critères permettant sa définition.

Il est avéré que le nom propre peut subir un changement de catégorie grammaticale, de son statut de nom propre en le statut de nom commun, voire en d'autres catégories (adjectif, verbe ou adverbe). Ce changement linguistique ne se réalise que par la pratique discursive, sachant que le nom propre a une existence en langue et une interprétation en discours. Cislaru G. (2009) témoigne que : « Ces interprétations discursives des Np n'ont aucune stabilité dans la langue. Quand il arrive à l'une d'elles de se stabiliser, le Np se lexicalise sous la forme d'un Nc » (p. 12). En effet, c'est en discours que surgissent des changements sémantiques ou linguistiques et c'est en langue qu'ils peuvent s'inscrire.

Avrairdire, cetype de changement linguistique contribue à l'enrichissement de la langue. Et ce, par le phénomène de la lexicalisation qui se manifeste par l'entrée de l'unité en question en langue, par sa lexicographisation. Ce procédé de changement catégoriel du nom propre est connu également sous le nom d'antonomase du nom propre ou de déonomastique. Ce qui nous amène à nous intéresser à cette question est la présence, dans le discours, de certains noms propres qui cèdent leurs places à des noms communs en synchronie (de façon momentanée), mais surtout, en diachronie<sup>4</sup> (de façon graduelle, voire définitive). De ce fait, notre étude se propose d'analyser le nom propre devenu nom commun, cas des lexicalisés, ce que l'on appelle aussi des déonomastiques lexicalisés. Elle a pour objectif l'étude de la mouvance et de l'évolution de ce procédé en discours et en diachronie puisque le passage se fait, parfois brutalement, d'autres fois graduellement. Son objectif primaire est d'explicitier les modes de passage du nom propre en nom commun. Pour ainsi dire, notre problématique s'articule au tour des questions suivantes : Comment et pourquoi le nom propre devient un nom commun ? Est ce que ce type de changement linguistique peut avoir un impact sur la langue ?

Notre démarche est inductive puisque les résultats sont déjà avérés. Nous partons des résultats pour rechercher dans les conditions et les causes de réalisation de ce type de productions langagières, nous analysons l'évolution

---

3 Parmi les linguistes qui ont effectué plusieurs travaux sur le nom propre, nous citons : Siblot Paul, Kleiber Georges, Gary-Prieur Marie-Noëlle, Jonasson Kerstin, Leroy Sarah, Fontant Magalie ... etc.

4 Dans cet article, l'aspect diachronique est présent dans les fragments de textes relevés dans différentes époques.

de l'unité concernée. En effet, notre étude est obligatoirement diachronique du fait que nous étudions le parcours du nom propre devenu nom commun dans le temps. Nous nous intéressons, également, à l'impact que peut engendrer la notoriété du référent initial<sup>5</sup> sur le référent discursif<sup>6</sup>. A cet effet, nous tenons à préciser que l'originalité de notre travail réside dans l'étude diachronique de l'évolution du changement linguistique du nom propre, dans le repérage des traces du passage de ce dernier dans le statut de nom commun (au niveau sémantique et formel) et de sa lexicalisation en tant que tel. Le corpus sur lequel nous travaillons est constitué de textes variés, comportant les occurrences destinées à l'analyse. Il est relevé dans *Frantext*, base de données textuelles, via internet<sup>7</sup>.

En somme, le présent article porte sur une étude diachronique de la recatégorisation linguistique du nom propre. Il est fondé sur une approche sémantico-référentielle. Le choix des unités destinées à l'analyse se base sur leur renommée et leur fréquence élevée dans notre base textuelle *Frantext*. Sont pris en considération les échantillons les plus représentatifs de l'évolution sémantique ou formelle qu'a pu rencontrer chaque sujet. De ce fait, un changement minime est considéré comme étant une première trace du changement de statut linguistique, voire de la lexicalisation. L'exploration de notre corpus large permet d'explicitier et de justifier le mode de passage de statut de chaque nom propre devenu nom commun en diachronie. Il est à préciser que notre analyse en discours se focalise sur la fréquence élevée de chaque occurrence sélective et sur leurs constituants immédiats permettant de transmettre le sens attribué à cette dernière. Nous procédons ainsi à une brève délimitation théorique, à une mise en place des modes de passage des occurrences en question.

## 1. ENTRE ANTONOMASE ET DÉONOMASTIQUE

L'antonomase représente le processus de changement de catégorie linguistique, soit le remplacement d'un nom propre par un nom commun ou l'inverse. Cette notion est reliée à la rhétorique. Elle est considérée comme étant une figure de style au même titre que la métonymie et la métaphore. En fait, elle se rattache le plus à la synecdoque, partie-tout, par conséquent à la métonymie.

---

5 Le référent initial concerne le porteur originel du nom propre.

6 Le référent discursif concerne celui dont on parle dans le discours ou dans l'énoncé.

7 Via le site internet : <[www.frantext.fr](http://www.frantext.fr)> [En ligne], accès par mot de passe.

*L'antonomase [...] est une espèce de synecdoque, par laquelle on met un nom commun pour un nom propre, ou bien un nom propre pour un nom commun. Dans le premier cas, on veut faire entendre que la personne ou la chose dont on parle excelle sur toutes celles qui peuvent être comprises sous le nom commun ; et dans le second cas, on fait entendre que celui dont on parle, ressemble à ceux dont le nom propre est célèbre par quelque vice ou quelque vertu. (Dumarsais, 1977 [1730] : 98)<sup>8</sup>*

Pour les approches linguistiques et grammaticales, l'antonomase se rattache à la métaphore. Leroy S. (2004a) rejoint ce point de vue et énonce que : « Le sentiment d'une relation entre antonomase et métaphore est incontestablement présent dans les différents traitements de l'antonomase » (p. 190). L'existence d'une relation intuitive et implicite entre l'antonomase et la production lexicale est fondée sur le rapport de ressemblance qui en résulte. Notre étude considère l'antonomase dans une seule orientation, c'est d'employer un nom propre pour désigner un nom commun.

Le processus<sup>9</sup> d'antonomase est aussi appelé déonomastique (étude de la dénomination) qui se trouve au carrefour de l'onomastique et de la lexicologie. Il s'agit d'une « discipline récente qui a vu le jour sous le nom de déonomastique (voir Buchi E., 1991 :139) et qui prend pour matériaux les dérivés de noms propres » (Fontant M., 1998 : 5). Fontant M. (1998) adopte une approche linguistique dans son étude des déonomastiques. Elle évoque les modes de passage de nom propre en nom commun et considère que la notion d'antonomase est une production possible de la dérivation du nom propre. De même, l'antonomase est synonyme de métaphore. De là, elle est incluse dans la déonomastique. Ce qui attire notre attention dans son étude est le fait qu'elle se réfère aux caractéristiques du nom propre et aborde les formations déonomastiques, tout en les soumettant au traitement lexicographique, ce qui engendre de façon automatique la lexicalisation de ces formations.

Toutefois, notre intérêt ne porte pas sur l'appellation du procédé mais sur le procédé lui-même, puisque, nous travaillons sur le passage d'un nom propre en un nom commun, sur la production d'un nom propre par un autre et sur les productions morphologiques dérivées de noms propres. Donc, ce sont les dérivés des noms propres lexicalisés, des déonomastiques lexicalisés, qui constituent le corpus de notre analyse.

<sup>8</sup> La présente citation est relevée dans Fontant M. 1998 : 6.

<sup>9</sup> Fontant M. (1998) considère l'antonomase comme étant un procédé et non un processus.

## 2. LES MODES DE PASSAGE DE NOMS PROPRES EN NOMS COMMUNS

Le nom propre connaît différents modes de passage en nom commun par dérivation qui « [...] peut désigner de façon générale le processus de formation des unités lexicales. Dans un emploi plus restreint et plus courant, le terme de dérivation s'oppose à composition (formation des mots composés) » (Dubois J., 1994 : 141). Ainsi, la dérivation contribue à l'enrichissement du lexique, cas des unités objet de notre analyse.

Pour comprendre le passage du nom propre en nom commun, nous ferons appel au matériau de la déonomastique constitué de dérivés de noms propres. En fait, notre analyse de la dérivation sémantique se focalise, d'une part, sur la dérivation par métaphore et comparaison et d'autre part sur la dérivation par métonymie et l'ellipse. Pour la dérivation morphologique, notre analyse n'est pas diachronique, elle se base sur l'étude de l'affixation, l'ajout d'un suffixe ou d'un préfixe.

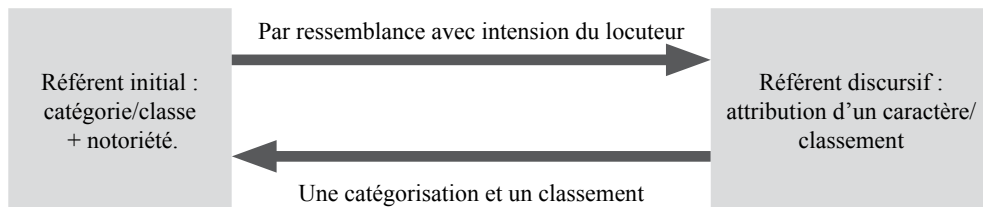
### 2.1. LES DÉRIVÉS SÉMANTIQUES

#### 2.1.1. PAR RESSEMBLANCE (MÉTAPHORE/COMPARAISON)

La dérivation sémantique s'effectue par ressemblance, soit par une métaphore ou par une comparaison bien exprimée. La métaphore est une figure de style, c'est une comparaison sous-entendue basée sur l'exagération. Pour les déonomastiques, l'emploi métaphorique du nom propre est un acte intentionnel du locuteur qui se produit dans le but d'attribuer les propriétés du référent initial du nom propre au référent discursif afin de le classer dans sa catégorie (celle du référent initial).

La comparaison est, aussi, une figure de style qui tend à comparer un comparé à un comparant à l'aide d'un outil de comparaison et d'un élément commun permettant leur rapprochement.

La figure ci-dessous explique le procédé :



Nous illustrerons ce mode de passage à l'aide de quelques échantillons d'analyse. Faisons savoir qu'il existe des métaphores vives (quand le nom propre en emploi métaphorique n'est pas lexicalisé ou en cours de lexicalisation) et des métaphores lexicalisées (Cf. Remi-Giraud S., 2006 : 63).

Dans chacun des extraits suivants concernant l'occurrence *Matamore*, nous essayons de démontrer le procédé en question. En effet, *Matamore*, dans notre base textuelle *Frantext*, est d'une fréquence de 446 occurrences au singulier datant de 1637 à 2012 et d'une fréquence de 39 occurrences au pluriel, datant de 1671 à 2011. De par son origine du théâtre espagnol désignant un personnage burlesque, l'occurrence apparaît en premier lieu, dans des présences multiples, dans l'ouvrage : *Observation sur le Cid* de Georges de Scudéry (1637) dont nous citons les extraits :

1). « Je croirois assurément qu'en faisant ce roolle, l'auteur auroit cru faire parler *Matamore* et non pas le comte ; si je ne voyois que presque tous ses personnages ont le mesme stile : et qu'il n'est pas jusqu'aux femmes, qui ne s'y piquent de bravure. » (Scudery Georges de, *Observation sur le Cid*, 1737, p. 85).

2). *Matamore* dit : « Escoute : en ce temps là dont tantost je parlois, les deesses aussi se rengeoient sous mes loix. Et je te veux conter une estrange advanture qui jetta du desordre. » (p. 23)

L'esprit burlesque de ce personnage lui procure une notoriété et offre un contenu sémantique à son nom propre. Il s'agit d'un classement du référent discursif dans la catégorie du référent initial. A travers notre corpus, nous relevons une évolution de ce nom propre vers le statut de nom commun et ce, par ressemblance. Nous citons quelques exemples d'emplois modifiés :

1). « Pour racheter ce qu'il y avait de bizarre dans sa personne, il se donnait de grands aires de matamore, et à tout propos élevait sa voix claire et douce, sans pouvoir en changer la nature... » (Sand Georges, *Consuelo*, t. 2, 1843, p.169)

2). « Le cliquetis des lames dans la bataille est moins misérable, après tout, que le partage des fourreaux sur le pavé. Et puis, se cambrer comme un matamore et se sangler comme une femmelette, avoir un corset sous une cuirasse, c'est être ridicule deux fois. » (Hugo Victor, *Les Misérables*, 1862)

[1881], p. 814).

3). « Ne faut-il pas confesser après cela que si l'espagnol est propre à représenter le caractère des matamores, l'italien semble fait pour exprimer celui des charlatans. Le françois est exempt de tous ces défauts, il garde un juste tempérament entre ces deux langues. » (Bouhours Le père Dominique, *Les Entretiens d'Artiste et d'Eugène*, 1671, p. 30).

A partir de ces emplois, nous pouvons dire qu'il y a un passage presté de ce nom propre dans le statut de nom commun. Ce dernier se révèle manifestement dans la chute de la majuscule initiale et le port de la marque du pluriel « s » (exemple 3). L'aboutissement de ce changement est la lexicalisation et l'entrée dans les dictionnaires de langue en tant que nom commun désignant un « faux brave, intarissable sur ses exploits imaginaires » (Germa P., 1993 : 146).

De même, le présent nom propre connaît une conversion pour désigner un nom de lieu qui se trouve en Algérie. Il devient un véritable nom commun, s'écrit en minuscule, susceptible à la flexion et porteur de sens.

160

Parallèlement, nous analysons l'occurrence *Macédoine*, désignant à l'origine un nom de lieu. Nous enregistrons une fréquence totale de 537 occurrences, soit 526 occurrences au singulier datant de 1560 à 2012 et d'une fréquence de 11 occurrences au pluriel datant de 1832 à 1973. L'exemple ci-dessous représente un emploi non modifié, il désigne le lieu :

1). « Rongeait les inscriptions mystérieuses ; des champs plantés de menhirs de granit ; des sépultures grecques, byzantines, musulmanes, couvraient ce vieux sol de *Macédoine* où les grands peuples du passé ont laissé leur poussière. » (Lotti Pierre, *Aziyadé*, 1879, p.42)

La particularité de ce lieu, c'est qu'il englobe une pluralité de peuples. De par cette caractéristique, son nom propre devient porteur de sens. En effet, par ressemblance, ce nom propre est attribué à un plat varié (fruits ou légumes). Voyons deux emplois modifiés de cette occurrence, le premier est métaphorique, le second est en tant que nom commun :

2). « On doit ménager les ermites ; et c'est si ennuyant d'écrire ce qu'on ne ressent pas. Je ne veux plus qu'elle fasse le rôle de la marquise De B. Mes lettres sont des *macédoines* ; je te parle de trente-six choses différentes dans la même page ; mais tu



dois facilement excuser cela, vu le caractère de l'individu. » (Balzac Honoré de, *Correspondance* : t.1 : juin 1809-1932, 1832, p. 53.)

3). «Il prépare son repas du soir: flocons d'avoine, *macédoine* de légumes, riz au lait. Parmi les tours de livres qui menacent ruine, il va et vient d'un pas traînant. » (Sabatier Robert, *Le Chinois d'Afrique*, 1966, p. 77).

L'occurrence *Macédoine* enregistre plusieurs emplois métaphoriques, elle désigne tout mélange. En somme, le passage dans le statut de nom commun pour cette occurrence s'est fait graduellement et par ressemblance.

A travers cette analyse, nous pouvons témoigner de l'importance de la dimension diachronique dans la reconnaissance du mode de passage du nom propre en nom commun par ressemblance. Le voisinage syntaxique y contribue pleinement.

### 2.1.2. PAR MÉTONYMIE

La métonymie est une figure de style basée sur le principe d'association : inventeur/ invention, producteur/ production...etc. Elle exprime un rapport de contiguïté par lequel on désigne le rapport de cause à effet, de contenu et contenant, de partie pour le tout, mais aussi entre individus, événements... etc. Elle se trouve rattachée à la figure de rhétorique qui est la synecdoque. Le déonomastique par métonymie témoigne de l'existence d'une contiguïté entre le référent initial et le référent discursif. Contrairement au nom propre en emploi métaphorique, le nom propre en emploi métonymique ne renvoie pas à son référent initial. Il ne présente plus qu'une partie, un aspect, une manifestation de ce porteur (voir Kleiber G., 1994 : 94- 95). La construction est basée sur le principe : « X est l'auteur de / a produit Y ». Cela dit que ces deux référents constituent des entités différentes. Nous schématisons cela comme suit:

Figure 1 :



La présente figure trace le parcours du nom propre en nom commun par métonymie. Il est indiqué que cela va dans une seule direction. Le nom propre X en tant que référent initial génère, par contiguïté, un nom commun Y. Pour mieux expliciter, voyons les échantillons d'analyse suivants :

1) « ...sir James *Mackintosh*, désigné par l'opinion pour continuer Hume et pour le surpasser, en écrivant l'histoire de la liberté constitutionnelle de l'Angleterre ; homme si universel dans ses connaissances et si brillant dans sa conversation, que les Anglais le citent avec orgueil aux étrangers... ». (Germaine de Staël, *Considérations sur les principaux événements de la Révolution française*, 1817, p. 377)

2) « L'averse cependant redoublait. On tirait les parapluies, les parasols, les *mackintosh* ; on se criait de loin : bonjour ! – Ça va bien ?... ». (Flaubert G., *L'Éducation sentimentale*, 1869, p. 9).

162 Dans la base Frantext, nous avons pu trouver quelques patronymes, *Mackintosh* cas de l'extrait (1), qui ne renvoient pas à l'inventeur de la toile imperméable Charles Mackintosh (1766- 1843) (Cf. TLFi : « étymologie et histoire »). Par métonymie, ce nom propre devient le nom d'un manteau fabriqué de cette toile. L'extrait (2) que nous avons relevé présente l'occurrence en tant que nom commun déjà lexicalisé. Cette dernière, malgré l'acquisition du statut de nom commun, garde un caractère de son premier statut (de nom propre) qui est l'absence de flexion. Du fait qu'il n'y a pas eu d'accord entre le nom commun et le déterminant *les*.

Voyons les extraits concernant l'occurrence *Sandwich* qui est d'une fréquence totale de 678 occurrences, soit 542 occurrences au singulier datant de 1745 à 2013 et de 136 occurrences au pluriel datant de 1845 à 2013:

1) « ...Madame de *Sandwich*, qui avait la figure et l'esprit le plus mâle que j'aie connu à aucune femme... ». (Bernis F., *Mémoires du cardinal de Bernis*, 1794, p. 111).

2) « ... il pourrait reconnaître quelques-unes des îles à l'est du groupe des îles *Sandwich*... ». (Sans mention d'auteur, *Voyage de La Pérouse autour du monde*, 1797, p. 23).

3) « ...Castellamare, il était parvenu à maintenir son beurre à l'état solide, et il en étalait une couche avec une satisfaction visible sur une tranche de pain coupée en *sandwich*... ».

(Gautier T., *Récits fantastiques*, 1856, p. 367).

Les deux premiers extraits représentent le référent initial du nom propre en question. Nous avons relevé un patronyme et un toponyme. Ce dernier, le toponyme, est le plus fréquent dans la base Frantext. Dans le troisième extrait, le mot *sandwich* est en emploi modifié, il désigne autre que son particulier (le référent initial). Ce qui nous permet de classer cette occurrence dans ce mode de passage est son étymologie qui témoigne que ce mot désigne plutôt « John Montagu (1718-1792), quatrième de *Sandwich*, joueur impénitent, était à ce point passionné qu’il refusait de quitter sa table de jeu pour manger. A sa demande, son cuisinier inventa ce mode de repas sommaire et pratique » (Maillet J., 2005 : 244).

Voyons les extraits concernant l’occurrence *Jersey*:

1) « ...Le roi donna le matin audience à Milard *Jersey*, ambassadeur d’Angleterre... ». (Dangeau Ph., *Journal* : t, 7, 1699-1700, p. 3).

2) « ...rien ne vous empêchait d’attaquer les îles de *Jersey* et de Guernesey... ». (Bernis F., *Mémoires du cardinal de Bernis*, 1794, p. 281).

3) « ...les épaules soulevées qui lui enfonçaient le cou, et ce costume en *jersey*, de couleur kaki, dont le vaste col chemisier et boutonné jusqu’à la taille... ». (Bianciotti H., *Sans la miséricorde du Christ*, 1985, p. 58).

Malgré la présence de quelques patronymes, *Jersey* (extrait : 1), la base de données enregistre une grande fréquence du toponyme *Jersey* (extrait 2). Ce dernier donne naissance à une recatégorisation linguistique par un rapport de contiguïté entre le référent initial, nom de lieu, et le sens obtenu en étant un nom commun désignant un tissu fabriqué dans ce lieu (extrait 3). En effet, il y a un passage de la catégorie de nom propre (toponyme) à la catégorie de nom commun, une production d’un nouveau sens.

Nous pouvons conclure à travers cette analyse que la dérivation par métonymie n’est pas marquée dans le discours comme la dérivation par métaphore. Autrement dit, il n’y a pas nécessité d’une fréquence dans l’usage pour cette recatégorisation linguistique. Pour *mackintosh*, *sandwich* et *jersey*, c’est le lien inventeur /invention, lieu d’invention qui donne naissance à un passage de sens ou à un glissement sémantique. Comme nous l’avons esquissé dans la figure ci-dessus, la dérivation par métonymie ne se fait que

par le biais d'un lien basé sur une relation de contigüité ou de proximité

## 2.2. LES DÉRIVÉS MORPHOLOGIQUES

Le nom propre peut donner naissance à des noms communs ou à d'autres catégories linguistiques par dérivation morphologique, ce qui permet de modifier sa forme de départ. « Un mot dérivé est formé par l'adjonction d'un ou plusieurs affixes à un morphème lexical appelé base ; la base ultime minimale est appelée radical. Les désinences ne sont pas des affixes, et ne participent pas à la dérivation, à l'exception des désinences verbales d'infinitif. »<sup>10</sup>

Dans l'étude du mode de passage par dérivation morphologique, nous prenons en considération les productions morphologiques par affixation et flexion, les désinences verbales d'infinitif puisque nous recensons des verbes ou des noms communs dérivés de noms propres. Nous explicitons ceci à travers les exemples d'analyse suivants :

1) « ...Lorsque Rodolphe s'aventura dans ce bouge, M. *Pipelet*, le portier, momentanément absent, était représenté par Mme *Pipelet*... ». (Sue Eugène., *Les Mystères de Paris*, 1843, p. 208).

2) « ...Carbonnet oubliait jusqu'à ses curiosités de *pipelet* parisien... ». (Bourget P., *Le Disciple*, 1889, p. 210).

3) « ...Une concierge distinguée, qui n'a rien de la *pipelette* d'arrondissement populaire, sort de sa loge... ». (Bazin H., *Vipère au poing*, 1948, p. 207).

Les trois extraits tracent le parcours de l'occurrence *Pipelet*. Le nom propre, référent initial en emploi non modifié, exerçant la fonction de concierge, donne naissance au nom commun *pipelet*, voulant dire concierge par métaphore (Germa P., 1993). Par extension, ce nom commun donne naissance à un autre nom commun *pipelette*. Ce dernier est construit sur la base : radical + suffixe. Le diminutif *et* a permis la production d'une nouvelle unité lexicale avec un nouveau sens désignant concierge bavarde au féminin, par le caractère du référent initial.

---

<sup>10</sup> Extrait dans « La formation du vocabulaire (morphologie lexicale) », dans site internet : [bbouillon.free.fr/univ/ling/fichiers/morphologie/morphlex1.htm](http://bbouillon.free.fr/univ/ling/fichiers/morphologie/morphlex1.htm).> [En ligne] Consulté février 2015.

Le nom propre *Machiavel* donne naissance à un nom commun *machiavel* par métaphore, mais aussi par dérivation morphologique aux adjectifs : *machiavélique*, *machiavélien*, *machiavélienne*, à un adverbe *machiavéliquement*. Cet exemple démontre la compétence de production morphologique d'un nom propre. La notoriété du référent initial offre la possibilité d'une extension de sens par affixation, l'ajout de suffixe (ique, ien, ienne et ement).

En conclusion, nous retenons que le nom propre change de catégorie linguistique par différents modes de passage : par dérivation sémantique (ressemblance, métonymie) et morphologique. L'étude, en diachronie, de ces déonomastiques lexicalisés témoigne de la possibilité d'extension de sens et de forme du nom propre, contrairement à ce qui est dit dans sa définition première. La notoriété du référent initial et la fréquence du nom propre dans la pratique discursive sont les principaux déclencheurs de ce phénomène langagier. En somme, c'est dans le discours et à travers le temps que se réalise ce type de changement linguistique et se lexicalisent les noms propres pour répondre à des fins discursives et communicationnelles.

Nous pouvons affirmer que le nom propre reste une entité linguistique très complexe puisqu'il n'y a que certains noms propres qui peuvent subir ce type de changements linguistiques. Et le fait que le discours se trouve en perpétuel mouvement, il reste le lieu propice où nous pouvons enregistrer différents types de changements linguistiques et sémantiques, notamment en diachronie, telle la lexicalisation du nom propre en tant que nom commun. Ce procédé de changement catégoriel de nom propre contribue fortement à l'enrichissement du lexique, à travers l'insertion de nouvelles unités (sens et forme) dans les dictionnaires de langue.

## BIBLIOGRAPHIE

CISLARU, Georgeta (2009). « Le pseudonyme, nom ou discours ? D'Etienne Platon à Oxyhre », *Le nom propre en discours*, LECOLLE M. et all (dirs), Paris, coll., Les Carnets du Cediscor, n°11, pp. 41-57.

DUBOIS, Jean (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.

FONTANT, Magalie (1998). « Sur le traitement lexicographique d'un procédé linguistique : L'antonomase de nom propre », *Cahier de lexicologie*, Paris, n°73, pp 5-41.

GARY-PRIEUR, Marie-Noël (1994). *Grammaire du nom propre*, Paris, PUF.

GERMA, Pierre (1993). *Du nom propre au nom commun, dictionnaire des éponymes*, Paris, Bonneton.

JONASSON, Kerstin (1994). *Le nom propre. Constructions et interprétations*, Louvain-la-Neuve, Duculot.

KLEIBER, Georges (1994). *Nominales. Essais de sémantique référentielle*, Paris, Armand Colin.

166

KLEIBER, Georges (1981). *Problèmes de références : descriptions définies et noms propres*, Paris, Klincksieck.

LEROY, Sarah (2004 a). *Le nom propre en français*, Paris, Ophrys.

LEROY, Sarah (2004b). *De l'identification à la catégorisation. L'antonomase du nom propre en français*, Louvain-Dudley, Peeters- Leuven.

MAILLET, Jean (2005). *Dico des noms propres devenus noms communs*, Paris, Albin Michel.

MOLINO, Jean (1982). « Le nom propre dans la langue », *Langages*, n°66, p-p. 5-20, disponible sur : <http://www.persée.fr/> [En ligne], consulté février 2015.

REMI- GIRAUD, Sylvianne (2006). « De la création à l'extinction : métaphore (s) et mondes de discours », *Cahier de Praxématique*, Montpellier III, n°46, pp 61-80.

<[www.Frantext.fr](http://www.Frantext.fr)> [En ligne]

Trésor de la langue française : <[atilf.atilf.fr](http://atilf.atilf.fr)> [En ligne]

« La formation du vocabulaire (morphologie lexicale) », disponible sur : <[bbouillon.free.univ/ling/fichers/morphologie/morpholex1.htm](http://bbouillon.free.univ/ling/fichers/morphologie/morpholex1.htm)> [En ligne], consulté février 2015.

---

## REPRÉSENTATIONS ET PLURILINGUISME DANS LES PRATIQUES DU FRANÇAIS ÉLECTRONIQUE : LE CAS DES JEUNES BOUGIOTES.

Bourkani Hakim, doctorant, Université d'Alger 2,  
Bédjaoui Wafa, directrice de recherche

### **Résumé**

*Le langage électronique, en particulier le langage SMS, est un phénomène socio-langagier considéré parmi les dernières formes de communications modernes. Loin d'une analyse interne qui nécessite une théorisation, ce langage s'offre comme objet intéressant pour l'étude sociolinguistique que nous tentons de réaliser à travers cette contribution. Dans un premier temps nous avons essayé d'appréhender les représentations sociolinguistiques que se font nos témoins de ce langage, et dans un second temps nous sommes penchés sur les différentes pratiques scripturales impliquant davantage la gestion systématique du plurilinguisme régnant dans le contexte algérien.*

### **Mots-clés**

*Le français électronique, représentations, plurilinguisme, acte scriptural, stratégie de communication.*

### **Summary**

*The electronic language, in particular the SMS language, is a socio-linguistic phenomenon considered among the last forms of modern communications. Far from an internal analysis which requires a theorization, this language offers itself as object interesting for a sociolinguistic study that we try to realize through this contribution. At first we tried to arrest(dread) the sociolinguistic representations that are made our witnesses of this language, and secondly we are tilted to us on the various scriptural practices implying more the systematic management of the multilingualism reigning in the Algerian context.*

### **Keywords**

*electronic French, representations, multilingualism, scriptural act, communications strategy.*

Un nouveau langage s'est installé dans les pratiques scripturales des jeunes, imposé par des contraintes techniques personnelles et interpersonnelles et qui influence de manière inconsciente le comportement, la vision et les pratiques des algériens en général et les jeunes bougiotes qui constituent notre public d'enquête en particulier. Un langage qui mérite d'être analysé pour le positionner par rapport à un système déjà établi, régi par des règles et une norme. Le français, considéré comme un « butin de guerre »<sup>1</sup> pourrait être sujet à des changements apportés par un ensemble de signes et de formes linguistiques paradoxalement issus du français et qui nécessitent un déchiffrement en français.

Le principe de ce nouveau mode de communication consiste à envoyer des minimessages à partir d'un téléphone cellulaire. Ces courts messages ne sont qu'une représentation de l'oral réalisés à partir d'un mélange d'abréviation, de mots corrects, de réduction graphique, d'écrasement phonétique, de rébus, d'étirement, etc. Des milliers de gens échangent entre eux des phrases comprenant des informations, des idées, des émotions, au moyen d'une orthographe et d'une syntaxe développant ainsi un système d'écriture singulier. Il semble que les jeunes sont les plus enthousiastes de ce langage vu qu'il permet des échanges confidentiels et ludiques, un espace d'indépendance et de liberté qui les incite à prendre de la distance par rapport au système standard en développant une certaine aptitude à la création. Cette dernière engendre des codes qui ont pour conséquence une organisation en groupes de pairs ou réseaux de communication interdits aux autres.

La très forte codification morphologique et lexicale fait du SMS un langage bref et rapide, peut-être que la raison d'être de cette forme de communication est la complexité de la grammaire et de l'orthographe des langues, particulièrement française, ou peut-être qu'il est une simple mode irréfléchie, un conformisme qui aide les jeunes à une meilleure socialisation.

Les représentations sociolinguistiques ne sont pas en marge d'une pratique langagière comme le SMS. « Il s'agit de l'ensemble des connaissances, des croyances, des opinions partagées par un groupe à l'égard d'un objet social donné. » (Guillemi. Ch, 1994). Or, les scripteurs jugent et évaluent les langues du milieu où ils évoluent et adoptent des comportements variables selon les situations ; c'est pour cela que la valorisation de ce langage entraîne des attitudes qui pourront remettre en cause tout un système linguistique,

---

<sup>1</sup> Expression utilisée par Kateb Yacine, reprise par Caubet. D., dans son article « Métissages linguistiques ici (en France) et là-bas (au Maghreb) », *Ville-École-Intégration enjeux*, n° 130, septembre 2002. P. 117-132.



alors que sa dévalorisation implique des utilisations marginales, du moins dans les situations informelles. Ceci peut être sujet à des questionnements.

En effet, le SMS est soumis à un imaginaire et à des représentations qui guident à définir une réalité et à interpréter les différents aspects de cette réalité, ces interprétations peuvent basculer à une valorisation ou dépréciation se répercutant ainsi sur les usages qui sont, sans aucun doute, variés. La variation dans les usages ne peut être que le résultat de conditionnements extralinguistiques dont les sources de la variation et la présence de plusieurs langues en contact sur le marché linguistique d'une communauté et qui pourrait, d'ailleurs, se répercuter sur les pratiques d'un système ou sous-système. En d'autres termes, nous estimons que, de par son caractère ludique, ce langage demeure un moyen de communication idéal dans les situations informelles alors qu'il est accessoire dans les situations formelles. Et la présence de plusieurs codes dans un même message et les usages alternés répond à un besoin de communication efficace.

## CORPUS ET MÉTHODOLOGIE

Méthodologiquement, nous apporterons des éléments de réponses de manière hiérarchique allant de l'étude des représentations vers celle de l'impact et les résultats du plurilinguisme dans les usages. Pour se faire, une enquête sociolinguistique de terrain s'impose afin de recueillir les impressions ainsi que les textos envoyés par chaque informateur. A la question de savoir si la communication médiée, qui englobe toutes les formes de communications virtuelles : courriel, forum, sms, blog, chat, etc., constitue un terrain, la situation est controversée, d'une part la communication médiée ne constitue pas un terrain puisqu'elle est de l'ordre du virtuel, « en matière de formulation réel/virtuel [...] internet<sup>2</sup> ne peut être un terrain, puisqu'il est de l'ordre du virtuel, donc de l'interprétable. » (Pierozak. I, 2007 : 8). D'autre part, pour analyser la communication électronique le chercheur doit construire son terrain par observation et collecte de données.

*Les “terrains“ ne sont pas des lieux objectifs et extérieurs aux chercheurs. De même qu'il construit ses données à partir des matériaux bruts qu'il recueille, le chercheur doit construire son terrain, c'est-à-dire prendre un ensemble de décisions*

---

2 Tout comme la communication médiée Le mot □internet□ englobe toutes les formes de communications électroniques, chat, forum, blog, courriel, y compris les sms.

*[...], construire ses observations [...], décider des méthodes de recueil des données [...]* (Boutet. J, cité par Pierozak, 2007 : 9).

Le caractère standard du questionnaire que nous avons utilisé, répond à un besoin garantissant l'objectivité de la recherche, et puisqu'on traite des représentations que se font les jeunes bougiotes du langage SMS, nous avons opté pour des questions qui se rapportent aux faits et à celles qui ont trait aux opinions et aux représentations des utilisateurs.

La forme des huit questions formulée est tantôt semi-fermée tantôt ouverte). Les questions semi-fermées offrent en effet l'avantage aux informateurs de nuancer leurs contributions à travers la réponse "Autre" proposée dans chaque question, ainsi que pour les questions ouvertes qui leur réservent un espace libre de réponse. L'ensemble des questions obéissent à des objectifs que nous pouvons citer comme suit :

- Notre premier objectif est de porter un regard appréciatif quant à l'accessibilité du langage SMS en relation avec les compétences des informateurs.
- Notre second objectif est la détermination des domaines et contextes d'usage du langage SMS.
- Le troisième objectif est l'évaluation du degré de valorisation et/ou stigmatisation du langage SMS par le public d'enquête.
- Enfin, l'objectif de la fiche signalétique est de nous permettre de sélectionner les informateurs et rendre compte des variables qui seront déterminantes dans notre analyse. La précision de la langue maternelle, des langues maîtrisées et des domaines d'usages, nous permettra de comprendre la gestion du plurilinguisme.

Le dernier objectif reste approximatif : la fiche signalétique apporte peu à l'appréhension des représentations mais elle participe à la reconnaissance sociale des individus ayant participé à l'enquête.

L'analyse reposera sur deux variables : l'âge et l'appartenance sexuelle. La première est évidente puisqu'on travaille auprès d'un public exclusivement jeune. La seconde est importante dans la mesure où les femmes sont moins réticentes aux changements linguistiques, à en croire W. Labov (1992 :21) « A l'origine du changement phonétique, il y a une différence générale entre

hommes et femmes : la plupart du temps, les femmes sont en avance. »

## 1. L'ACCESSIBILITÉ DU LANGAGE SMS

Dans le but d'évaluer le degré d'accessibilité du langage SMS, les deux premières questions répondent à cet objectif, où l'enquêté est appelé à évaluer la difficulté ou la facilité de l'écriture ou de la lecture de ce langage. La seconde question paraît comme une reprise de la première, mais elle met l'accent sur une relecture de certains passages pour comprendre ce qui est dit. La compétence linguistique des informateurs joue un rôle important dans le choix des réponses car les utilisateurs occasionnels du SMS trouvent, certainement, des difficultés à pratiquer ce type de communication électronique alors que les habitués, au contraire, éprouvent du plaisir dans ces pratiques nouvelles. Les deux questions soumises à nos informateurs sont comme suit : « Le langage utilisé dans les SMS vous semble-t-il facile ? (à écrire et à lire) » et « Pour comprendre ce qui est dit, une relecture de certains passages est-elle nécessaire ? ».

### 1.1. FACILITÉ OU DIFFICULTÉ DU LANGAGE SMS

171

La réponse à la première question « le langage SMS vous semble t-il facile à écrire ou à lire ? », était « oui » pour la majorité des scripteurs, cela prouve que le langage SMS n'est pas étranger aux jeunes. Au contraire, il fait partie de leurs habitudes scripturales comme le montrent les résultats dans le tableau suivant :

	Oui	Non	Autre
Garçon	88.88 %	5.55 %	5.55 %
Fille	93.1 %	3.44 %	3.44 %

Tableau 1

Ce tableau en effet nous offre les taux de réponses de nos témoins filles et garçons. Nous remarquons que la majorité de ces informateurs ne trouvent pas de difficultés à lire et à écrire en langage SMS. Le « non » représente un taux très bas pour l'ensemble avec une légère différence entre les filles et les garçons. Le choix de la réponse « Autre », avec des taux très bas, signifie que l'enquêté est partagé entre deux avis, trouvant le SMS à la fois facile et difficile à écrire et à lire. En somme, nous remarquons que les filles détiennent les taux les plus élevés de réponses positives, ainsi que les taux les moins élevés

de réponses négatives et intermédiaires, par rapport aux garçons. La variable « sexe » est importante dans la prise de position par rapport à un phénomène socio-langagier tel le SMS, sachant que, théoriquement, les femmes sont moins réticentes aux changements.

## 1.2. NÉCESSITÉ D'UNE RELECTURE

La seconde question est en complémentarité avec la première. Toutes les deux sont en rapport avec le premier objectif : l'accessibilité ou non du langage SMS. « Pour comprendre ce qui est dit, une relecture de certains passages est-elle nécessaire ? », les réponses à cette question étaient « non » pour la majorité des témoins. Cela conforte les réponses à la première question qui étaient majoritairement positives quant à la facilité ou la difficulté du langage SMS. Les représentations numériques suivantes montrent cela en détail.

	Oui	Non	Autre
Garçon	16.66 %	66.66 %	16.66 %
Fille	17.24 %	68.96 %	13.79 %

Tableau 2

La majorité de nos informateurs n'a pas besoin de relire les textes reçus, mais un taux très important pense qu'une relecture est nécessaire. Ce qui est en léger décalage par rapport aux appréciations de la première question. Un nombre aussi important de scripteurs ont choisi la proposition intermédiaire « autre ». Ils pensent qu'une relecture s'impose lorsque le message émane de personnes qu'ils ne connaissent pas. Ce qui justifie une autre fois l'organisation des utilisateurs du SMS en groupes ou réseaux ayant leurs propres repères et normes.

## 2. CONTEXTES ET DOMAINES D'USAGE

Passons au second objectif du questionnaire qu'est la délimitation des contextes d'usage du langage SMS. Les propositions sont multiples et relèvent pour la majorité du domaine privé. Les questions allant de trois à cinq confortent cet objectif. La troisième question « dans quel contexte écrit cette façon d'écrire peut-elle se rencontrer ? », étant ouverte, offre l'avantage de répondre librement. La quatrième « un écrivain reconnu à notre époque, pourrait-il écrire de cette façon dans un de ses textes ? » implique, par contre, un spécialiste de la langue, ayant la charge de transmettre correctement la

norme standard, qui est « l'écrivain ». La cinquième met l'enquêté dans une situation plus ou moins formelle qui est de l'ordre de « écririez-vous une lettre à une personne que vous ne connaissez pas de cette façon ? ». Les deux dernières questions sont semi-fermées, invitant ainsi l'informateur à justifier sa position.

## 2.1. PROPOSITIONS DE CONTEXTES

Dans les 100 questionnaires récupérés, nous avons enregistré plusieurs propositions de contexte d'usage du langage SMS. Nous les avons triées de l'ordre de la plus importante à la moins importante proposition. Il s'agit de: la prise de note, tchats/mail, du journal intime, des télégrammes et autres. Cette dernière regroupe toutes les propositions qui ont un caractère spécial parmi lesquelles les notes d'un commerçant, un petit mot en classe entre les camarades, etc. Ce qui suit est une illustration détaillée pour chaque groupe d'enquêtés :

	PDN	Tchats/mails	J. Intimes	télégrammes	Autres
Garçon	50 %	27.77 %	16.66 %	0.00 %	5.55 %
Fille	51.72 %	10.34 %	27.58 %	0.00 %	10.34 %

Tableau 3

Encore une fois, la variable « sexe » est importante dans la proposition de contextes d'usage notamment par le choix des garçons pour les tchats/mails contre un taux plus faible pour les filles. Ce qui prouve que les garçons sont plus enthousiastes à l'utilisation de l'internet. Étant jeunes et certainement scolarisés pour la plupart, nos informateurs pensent à la prise de notes selon des taux équitables pour les garçons et les filles. Un taux très important des enquêtés pense à d'autres contextes que nous spécifions ci-dessus. Les télégrammes, étant révolus dans les pratiques, n'ont bénéficié d'aucun choix, et le journal intime vient en seconde position après la PDN, cela dans le choix de l'ensemble des filles et en troisième position après les tchats/mails et PDN pour les garçons.

## 2.2. LES ÉCRITS D'UN AUTEUR

La quatrième question vise la détermination du contexte d'usage du langage SMS. Étant ouverte, elle offre aux enquêtés la possibilité de soutenir leurs choix par des arguments. « Un écrivain reconnu de notre époque pourrait-il écrire de cette façon dans un de ces textes ? ». Contrairement

à la précédente, cette question met les enquêtés dans une situation de reconnaissance de la figure de l'écrivain qui reçoit des définitions du moins empiriques, à savoir une personne qui écrit pour autrui, ou bien ses textes sont censés aider les apprenants d'une langue, son rôle est d'écrire correctement, etc.. Cela est valable pour ceux qui ne conçoivent pas la possibilité qu'un écrivain utilise le langage SMS dans l'un de ses textes. Sans omettre l'avis de certains enquêtés pensant qu'une telle entreprise est possible, du moins dans les pays occidentaux, en soutenant cela par le fait que ce sont des pratiques modernes. Les chiffres de l'enquête penchent plutôt pour l'impossibilité d'une telle réalisation.

Les filles sont les plus engagées pour la valorisation du langage SMS soutenant la possibilité de cette entreprise contrairement aux garçons qui la stigmatisent en rejetant cette idée. Les avis des uns et des autres diffèrent, en avançant que l'écrivain a ses propres repères d'écriture qui participent à la satisfaction des besoins des apprenants de langue, qu'il n'écrit pas pour lui-même ou à un proche, que le SMS n'est qu'une mode non reconnue par les institutions officielles, donc l'écrivain n'est pas autorisé à l'utiliser dans ses publications et cela pour les témoins qui stigmatisent ce langage. Pour ceux qui le valorisent, spécifiquement les filles, ils pensent que c'est une manière moderne d'écrire, confortant ainsi l'hypothèse que les femmes sont plus favorables aux changements que les hommes.

### **2.3. LA COMMUNICATION FORMELLE**

Dans la même lancée, de la détermination du contexte d'usage du langage SMS, la cinquième question, qui est « Écririez-vous une lettre à quelqu'un que vous ne connaissez pas de cette façon ? », invite les enquêtés à s'exprimer sur l'utilisation du langage SMS dans les correspondances formelles ou dans les correspondances avec des personnes inconnues. La question, étant semi-fermée, offre trois possibilités de réponses. D'abord le « oui » qui signifie que l'enquêté ne trouve pas d'inconvénients à correspondre avec des personnes inconnues à travers le langage SMS, le « non » signifiant que l'enquêté rejette cette démarche. Ensuite, la proposition de réponse « autre » est intermédiaire entre le « oui » et le « non ».

Les chiffres montrent que les filles qui étaient moins positives dans la section précédente le sont davantage cette fois-ci avec 7% des réponses positives sauf que la majorité est contre cette idée. Ainsi que ceux ne pouvant admettre cela, à l'image de la totalité des garçons qui rejettent cette idée

sous prétexte qu'il est plus commode d'utiliser un registre soutenu dans les correspondances avec des personnes inconnues. Aucun témoin n'a donné une réponse intermédiaire et toutes les réponses étaient catégoriques.

### 3. VALORISATION ET/OU STIGMATISATION

Les trois dernières questions posées aux enquêtés ont un seul objectif qui est celui de l'évaluation du degré de stigmatisation et/ou de valorisation du langage SMS, même si cela a été déterminant dans la proposition des domaines et contextes d'usage du même langage. La première question répondant à cet objectif est ouverte. D'une part, elle offre la possibilité aux enquêtés de mieux exposer leurs idées. D'autre part, elle permet de mieux évaluer le degré de stigmatisation et/ou de valorisation du langage SMS par ce même public d'enquêtés. La seconde, étant semi-fermée, invite nos informateurs à s'exprimer sur une éventuelle alternance entre les moyens de communication mis à leur disposition, en l'occurrence les appels et les SMS. La dernière est subdivisée en deux parties. La première partie, étant ouverte, permet de dégager les appréciations des enquêtés sur les transformations qu'engendre le langage SMS sur la langue standard. La seconde partie porte plutôt sur la nature de ces transformations.

175

#### 3.1. DE MULTIPLES AVIS

La sixième question invite les enquêtés à donner leurs avis sur le langage SMS. L'assertion est facilitée par la forme de la question. Le passage « je trouve que cette façon d'écrire est... » permet à nos informateurs de mieux exprimer leurs avis. Les réponses sont multiples. Nous avons distingué ceux qui valorisent cette variété et ceux qui la stigmatisent en apportant des appréciations négatives, sans omettre les avis intermédiaires. Le tableau ci-après en est une illustration:

	Positif	Négatif	Intermédiaire
Garçon	61.11 %	33.33 %	5.55 %
Fille	75.86 %	13.79 %	10.34 %

Tableau 4

Les taux ci-dessus montrent que la majorité des jeunes questionnés sont plutôt positifs envers le langage SMS. Ils soutiennent cela par des avis multiples tels que : cette façon d'écrire facilite la communication avec les autres, utile, brève et rapide, économique, plus discrète ; elle permet de gagner

du temps, etc.. Il semble que ce sont les femmes qui en sont plus positives que les hommes. Un nombre très important d'entre ces derniers stigmatise ce langage. En plus ce sont les hommes qui y voient une espèce de dégradation de la langue standard. Ils le jugent trop compliqué, incorrect, un concurrent de la norme, etc. Ceux qui ne sont ni positifs, ni négatifs ont exprimé cela par des avis tel que : fait juste pour des communications entre amis et collègues, c'est des pratiques jeunes, etc.

### **3.2. LE MOYEN DE COMMUNICATION PRÉFÉRÉ**

La mise en évidence des représentations entre l'oral et l'écrit pourrait appuyer les réflexions linguistiques qui se posent dans la détermination du choix de communication, les deux pratiques « Oral et écrit ne se distinguent pas que par la substance, mais aussi par une base matérielle, des formes préférentielles, et des pratiques et des usages. » (Gadet, F, 2003 : 33). Dans le cas précis, la septième question permet à nos informateurs de s'exprimer sur leurs moyen de communication préféré, la voix vs la trace (Gadet, Idem), et nous permet de mieux appréhender la position de chacun d'entre eux par rapport au langage SMS. Les réponses à cette question « Vous arrive-t-il de remplacer vos appels par des SMS ? » sont pour la majorité positives, et cette position est à justifier dans la seconde partie de la question « dites pourquoi ? » qui offre à cet effet un espace de réponse libre à nos informateurs.

176

La majorité de nos témoins n'hésitent pas à remplacer les appels téléphoniques par des messages écrits : soit 61% des garçons et 79% des filles, soutenant cela par le fait que le SMS permet de réfléchir aux contenus de la communication contrairement aux appels où le locuteur pourrait omettre certains détails, pensant aussi que le SMS permet de dire beaucoup de chose en peu de mots lorsqu'il s'agit d'un simple renseignement ou bien quand ce n'est pas important. L'aspect économique influencee considérablement le choix des scripteurs croyant que le SMS est plus économique que les appels. Un nombre considérable d'entre eux déclare ne pas remplacer les appels par des SMS. On note également que les femmes sont plus positives par rapport aux hommes.

### **3.3. ATTEINTE AU SYSTÈME STANDARD**

La huitième et dernière question cible l'évaluation du dernier objectif du questionnaire. La question est subdivisée en deux parties ; la première invite les enquêtés à porter un regard appréciatif sur les transformations que



peut apporter le langage SMS au système standard ou à la langue normée, la seconde partie porte sur la nature de la transformation, est-elle positive ou négative ? Les résultats obtenus pour « Croyez-vous que le SMS transforme la langue ? » si c'est oui « cette transformation est-elle positive ou négative ? » La totalité des garçons questionnés pense que la langue est réellement influencée, la majorité des filles (soit 79%) pense aussi la même chose mais un taux assez important pense le contraire.

Par ricochet, la majorité absolue de nos informateurs garçons (soit 88%) pense que cette transformation est négative et peut-être que cela est dû à leur attachement à la norme standard, stigmatisant du coup ce langage. Contrairement à la moitié des filles (soit 51%) qui attribue au langage SMS des vertus. Cela conforte l'importance de la variable sexe ainsi que l'attachement des filles aux changements linguistiques.

A la lecture des résultats obtenus, nous pouvons conclure que les représentations sont globalement positives. En première et seconde question qui sont soumises à l'objectif de l'accessibilité du langage SMS, ce dernier semble moins complexe pour nos informateurs, alors que dans la détermination des contextes d'usage, l'utilisation du langage SMS est recensé dans plusieurs domaines proposés parmi lesquels les pratiques sur l'écran dont les tchats et les mails considérés comme des pratiques voisines du SMS, et les contextes où les supports d'écriture sont différents comme les prises de notes, les journaux intimes et les télégrammes. Les informateurs étaient moins positifs à la quatrième et cinquième question, vu que les contextes proposés sont imprégnés d'un caractère officiel comme les textes d'un écrivain ou bien l'envoi d'une lettre à un inconnu. Les trois dernières questions répondent à l'objectif de la valorisation et/ou stigmatisation du langage SMS par notre public d'enquête qui était plutôt positif en valorisant ce langage à travers la sixième et septième question, alors qu'ils l'ont stigmatisé dans leurs réponses à la dernière question, en considérant que la langue standard est influencée négativement par ce langage. Dans l'ensemble, le SMS est considéré comme une variété scripturale sur laquelle on s'appuie dans certains usages, rejeté dans d'autres comme dans les communications formelles.

#### **4. LA GESTION DU PLURILINGUISME. QUELQUES CHIFFRES**

La fiche signalétique qui accompagne le questionnaire a été déterminante dans le repérage de la langue maternelle ainsi que les langues maîtrisées et utilisées, dans les différentes situations de communication, par

chacun de nos enquêtés. Le tableau utilisé dans la détermination des langues maîtrisées et utilisées, résume les différentes variables qui sont des situations de communication où les langues prises en compte pourront être pratiquées comme le français, l'arabe et le kabyle. Sachant que la langue maternelle de la majorité, 90.4 %, des enquêtés est le kabyle, par contre l'arabe est la langue maternelle de 9.6 % des enquêtés. Le concept "langue maternelle" est compris dans le sens de première langue acquise dans le milieu naturel de nos informateurs. Les chiffres qui suivent illustrent les différents contextes d'utilisation de la langue maternelle ainsi que les langues acquises en dehors du milieu naturel des enquêtés.

	Travail	Famille	Amis	Ville
Le français.	90,27 %	44.29 %	74.46 %	48.68 %
L'arabe.	95.03 %	12.76 %	28.93 %	40.42 %
Le kabyle.	0.00 %	95.74 %	94,18 %	85.10 %

Tableau 5

Le tableau ci-dessus illustre les contextes d'utilisation des langues qu'offre le marché linguistique algérien, particulièrement celui de Béjaïa. Le travail, qui est l'activité scolaire dans la plupart des cas, est le contexte par excellence où les enquêtés exercent le français, l'échange entre amis figure en seconde position où ces mêmes étudiants utilisent le français et l'arabe<sup>3</sup> à côté du kabyle, sachant que la langue maternelle de la majorité d'entre eux est le kabyle. Le français est utilisé dans les foyers pour ainsi dire que la famille algérienne a des compétences à communiquer non pas en arabe ou en kabyle seulement mais en langue française aussi. La ville est le lieu de rencontre de différents locuteurs, ce qui favorise l'utilisation du français par près de la moitié de nos informateurs. Donc les langues en présence dans le milieu où évoluent les enquêtés, sont utilisées indistinctement dans différents contextes.

Les différents travaux sur le plurilinguisme ont contribué à l'apparition d'un concept très prisé en sociolinguistique interactionnelle, l'alternance codique. Cette dernière suppose le passage d'une langue à une autre dans un discours ou une interaction. Ce phénomène a reçu plusieurs interprétations dont celle-ci : «le glissement opéré au cours de l'échange linguistique peut provenir d'une lacune de la part d'un des participants [...] sa compétence linguistique [...] ne lui permet pas une compétence communicative constante avec l'interlocuteur. » (Rahal. S. A, 2004 : 91). Cela peut paraître insuffisant

3 L'arabe considéré dans ce cas est l'arabe algérien ou bien une variante de l'arabe algérien qui est le bougiote : un mélange d'arabe, de kabyle et de français.

vu l'existence de locuteurs bilingues maîtrisant parfaitement deux langues et passant aisément d'un système à un autre, Rahal considère que « l'emploi fréquent de l'alternance est une façon de marquer l'identité d'une minorité bilingue qui met en évidence, de ce fait, sa solidarité par rapport au groupe unilingue. » (Idem, 2004 : 97).

Ce qui précède soulève un souci interrogateur sur les pratiques scripturales de nos enquêtés. Or, le corpus SMS collecté auprès d'eux renseigne sur la présence du phénomène ici étudié. Les différents travaux qui ont traité de l'alternance codique se sont basés sur les pratiques orales pour rendre compte de ce phénomène, dépassant cette contrainte, le SMS qui n'est aussi qu'une représentation graphique de l'oral est imprégné de ce phénomène tout en ayant conscience qu'un énoncé d'oral peut avoir les caractéristiques de l'écrit et inversement. Nous illustrons cela par les quelques exemples que voici :

	Textos	Réécriture
Français/arabe	<p>. I peu, <b>wenti</b> ? ouffff. ...<b>mabkatch m3icha f had dar, kribnexplosé, wektachtpassi 3endi</b> ? on ira fair les boutikdak...</p> <p>. <b>gouilha</b> je né marmen<b>ha</b>.</p> <p>. <b>El youm el hala maytaa</b> la fac, <b>imalanrouhou n defouliw</b> a la ville, rdv a 14h devant stade.</p>	<p>. Un peu, et toi ? Ouf ! Plus d'espoir dans ce foyer, je vais m'exploser. Quand est-ce que tu passeras chez moi ? on ira faire les boutiques, d'accord !</p> <p>. Dis lui que j'en ai marre d'elle.</p> <p>. La faculté est vide aujourd'hui, donc on ira se défouler en ville, R-D-V à 14h devant le stade</p>
Français/kabyle	<p>. slt j px pa j sui en tr1 d mangé <b>lidkem.</b></p> <p>. <b>sldachuimdena</b> ?</p> <p><b>mayelaateduinesades</b>, sinon répon moi.</p> <p>. azul linda azzekaj <b>t'appel</b>.</p>	<p>. Salut ! Je ne peux pas, je suis entrain de manger, tu n'as qu'à monter</p> <p>. Salut ! Qu'est-ce qu'elle t'a dit ? Si elle veut y aller, dit lui de se présenter, sinon répond moi.</p> <p>. Bonjour Linda ! Je t'appellerai demain</p>

Tableau 6

## **CONCLUSION**

Il faut le dire d'emblée que les jeunes sont considérés comme étant les plus adeptes du langage SMS et les plus initiés aux secrets de ce phénomène socio-langagier, qui trouve ses fondements dans les diverses représentations du monde qui les entoure, des contraintes spatio-temporelles et économiques, personnelles et interpersonnelles, etc.. Tout cela marque une communication continue. La réalisation de ces messages se fait à travers des procédés et stratégies régis par des contraintes techniques et soumis aux compétences individuelles. Ce qui forme une discontinuité dans la communication car le choix des formes linguistiques diffère d'un scripteur à un autre.

Le sentiment d'indépendance que les jeunes ressentent, en pratiquant le langage SMS, les pousse à construire une certaine identité dans les nouvelles formes de communication qui leur procure un espace d'indépendance partagé avec les pairs. Contrairement aux autres formes de communication électronique, telles que twitter, facebook, blogs ou forums, etc. caractérisées par les contraintes spatiales, le téléphone portable offre la possibilité de garder le contact permanent avec les pairs ou les individus du même réseau soit à travers les appels ou les SMS, et cela incite les jeunes à pratiquer régulièrement ce dernier qui leur permet une continuité dans la communication. L'aspect économique joue un rôle important dans le choix de ce moyen de communication, pour éviter les longues conversations téléphoniques qui reviennent la plupart du temps chères, les adeptes du SMS préfèrent les minimessages qui garantissent un contact efficace, permettant de dire beaucoup de choses en peu de mots et avec peu de moyens. Une autre vertu du SMS est le côté intime qu'il réserve dans l'écriture ou la lecture d'un message. À travers les textos, ces jeunes préservent leur environnement et celui des autres, sans oublier son caractère ludique qui procure un certain plaisir en jouant avec les mots et les expressions. La discontinuité du SMS réside dans la pratique différenciée de ce langage, c'est-à-dire que l'usage des formes et procédés linguistiques est soumis aux compétences des différents scripteurs.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Anis. J., 2001, *Parlez-vous texto ? Guide des nouveaux langages du réseau*, Paris. Le cherche midi.

Anis Jacques., 2003, «Communication électronique scripturale et formes langagières». Actes des Quatrièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques. Poitiers, 31 mai et 1er juin 2002. «Documents, Actes et Rapports pour l'Éducation», CNDP, p. 57-70.

Bachmann C., Lindenfeld J., Simonin J., 1981, *Langage et communications sociales*, Paris, Hatier-Crédif.

Boyer. H., 1990, «Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Éléments de définition et parcours documentaire en diglossie », in *Langue française*, volume 85, n° 1.

Caubet. D., 2002, «Métissages linguistiques ici (en France) et là-bas (au Maghreb) », *Ville-École-Intégration enjeux*, n° 130, pp 117-132.

Gadet. F., 2003, *La variation sociale en français*, Paris, Edition Ophrys.

Guillemi. Ch., 1994, *Structure et transformation des représentations sociales*, Ed Neuchâtel,

181

Jodelet. D., 1989, *Les représentations sociales*, coll, sociologie d'aujourd'hui, Paris, PUF.

Labov. W., 1992, *La transmission des changements linguistiques*, *Langages*, Volume 26, Numéro 108pp. 16-33.

Moreau. M-L., *Sociolinguistique. Concepts de base*, Liège, Mardaga. 1997.

Millet. A., 1994, «Approches sociolinguistiques de l'écrit : questions et discussions », in *Liaison-Heso*, n° 23-24.

Millet. A., 1989, «Essai de typologie des variations graphiques – application à la prise de notes », *LIDIL* N° 1, PUG.

Moise. R., 2007, «Les SMS chez les jeunes : premiers éléments de réflexion, à partir d'un point de vue ethnolinguistique » in *Glottopol* : revue sociolinguistique en ligne, n° 10.

Pierozak. I., 2007, «Prendre internet pour terrain », in *GLOTTOPOL* : revue sociolinguistique en ligne, n°10.

Pierozak. I., 2001, Le français tchaté. *Une étude en trois dimensions – sociolinguistique, syntaxique et graphique – d’usages IRC*, AIX-Marseille I, thèse en trois volumes, 2003, 1433 Pages.

Riviere C.-A., 2002/2-3, « La pratique du mini-message. Une double stratégie d’extériorisation et de retrait de l’intimité dans les interactions quotidiennes » in *Réseaux*, n° 112-113, p. 140-168.

# LES NOMS DE MÉDICAMENTS PRODUITS PAR SAIDAL

## APPROCHE MORPHOSÉMANTIQUE

Lanseur Soufiane

Université A. Mira, Béjaïa

### *Résumé*

*Cette contribution répond à la question de la formation des noms de médicament chez Saidal. Dans un premier temps, à partir d'un corpus de 130 noms, nous avons essayé de décrire et de classer ces ergonymes selon leur mode de formation linguistique et dans un second temps, nous avons essayé de dégager les paramètres qui permettent de rendre ces noms intelligibles pour les locuteurs. Enfin, nous avons remarqué que malgré l'appartenance de l'Algérie à une zone multilingue, le contact de langue n'a pas influencé la formation de ces noms.*

### **Mots-clés**

*Composition, mots-valises, dérivation, noms de médicaments, DCI.*

Cette contribution examinera les noms de médicaments que la firme pharmaceutique algérienne SAIDAL produit et commercialise. En tant qu'opérateur économique algérien, SAIDAL désigne ses médicaments en vue de les écouler en Algérie. Même s'il s'adresse en premier lieu aux professionnels de la santé et aux pharmaciens, le consommateur final, le patient, est aussi visé parce qu'il est le premier concerné. Nous étudierons donc dans cet article la manière dont ce laboratoire nomme ses produits, et quelles langues sont utilisées dans ses désignations. En effet, en tant qu'entreprise nationale algérienne, il aurait été logique qu'elle eût recours aux langues locales, car elle évolue dans cette aire géographique multilingue, mais notre observation du corpus collecté donne lieu à d'autres langues qui ne sont même pas utilisées en Algérie. Nous nous demandons donc qu'elle en est la raison. Les noms des médicaments semblent être des noms propres parce qu'ils désignent individuellement chaque médicament et le distinguent des autres médicaments. Autrement dit, il y a une relation immédiate entre le nom et le référent (de l'arbitraire relatif). Chez certains linguistes (notamment, Bauer (1985), Maingueneau (1998))<sup>1</sup>, ils appartiennent à l'ordre des ergonymes, c'est-à-dire des produits de l'activité humaine, c'est pourquoi nous nous proposons d'en faire une étude onomastique. Donc, l'aspect morphologique

<sup>1</sup> Cités par Christine Fèvre-Pernet, (2007, p.84)

et l'aspect sémantique de ces noms seront privilégiés.

Notre contribution sera organisée autour de trois axes. Le premier sera consacré au corpus et à la méthodologie, le deuxième à la morphologie des noms de médicaments et le dernier à la motivation et à la transparence des noms des médicaments.

## **1. LE CORPUS**

Le corpus examiné est constitué de 130 noms de médicaments qui sont des marques déposées de SAIDAL. Ils ont été relevés à partir de la site web du laboratoire <http://www.saidalgroup.dz/index.php/nos-produits>. Dans cette page, le laboratoire présente les médicaments qu'il a mis au point avec des éléments informatifs donnant des renseignements sur la dénomination commune internationale (DCI), le dosage, la forme et la présentation, la classe pharmaco-thérapeutique, les indications médicales et la posologie. Ces éléments fournissent des indices précieux sur les formations de ces noms et sur leurs significations.

## **2. MÉTHODOLOGIE**

Dans l'examen des désignations mises au point par SAIDAL, nous nous appuyons sur les procédés de formation des noms de marques définis dans une étude similaire intitulée « Les noms de marques de médicaments : points de repères linguistiques et onomastiques » réalisée par Benoît Leblanc et Catherine Bilodeau, et publiée dans *La chaîne des médicaments : perspectives pluridisciplinaires*.

Dans cette étude, les auteurs distinguent dix-huit modes de formation qui sont déjà connus dans la littérature lexicologique depuis fort longtemps à l'exemple de la dérivation, composition, emprunt, siglaison, abrègement...

Nous reprendrons quelques uns de ces procédés pour décrire les noms des médicaments déposés par SAIDAL. Et nous essaierons de dégager d'autres modes de formation en relation surtout avec l'onomastique.

L'aspect analytique donc prendra la forme de commentaires après une présentation des unités lexicales.

## **3. ANALYSE MORPHOSÉMANTIQUE**

Dans cet aspect, nous procéderons à l'examen des ergonymes en



les classant selon les procédés qui ont permis de les obtenir. Il s'agit de la composition, de la dérivation, de la siglaison, de la contraction et de la troncation. Des sous-catégories seront définies pour les procédés qui le permettent.

### 3.1. LA COMPOSITION

#### 3.1.1. LA COMPOSITION SYNTAGMATIQUE

C'est un procédé qui utilise deux ou plusieurs mots qui ne sont pas collés ou unis par un trait d'union. Sa forme est celle d'un syntagme libre.

##### 3.1.1.1. NOM + ADJECTIF

- a. Alcool chirurgical
- b. Alcool iodé
- c. Eau oxygénée
- d. Mercurochrome aqueux
- e. Algesal suractivé
- f. Insudal basal
- g. Frubial faible
- h. Aspirine biotic
- i. Insudal rapid

185

Dans cette catégorie d'ergonymes composés, les adjectifs appartiennent au français et figure dans les dictionnaires généraux<sup>2</sup> de cette langue. Il s'agit d'un côté de qualifier des noms communs (*eau, alcool*) par des adjectifs qui les rapprocheraient du domaine médical (les exemples a, b, c), et de l'autre de qualifier un nom de médicament déjà connu dans le domaine pharmaceutique par un adjectif de la langue commune<sup>3</sup> qui informe sur leur usage (les exemples

<sup>2</sup> Les dictionnaires de langue communément utilisés par les locuteurs d'une langue. Pour cette recherche, nous nous appuyerons sur le *TLFi* et *Le Grand Robert de la langue française* (année 2005).

<sup>3</sup> La langue commune ou appelée aussi langue générale est la langue utilisée par les locuteurs dans la vie quotidienne. Elle s'oppose à la langue de spécialité qui s'utilise entre spécialistes d'un même domaine professionnel.

d, e, f, g). Dans les exemples (h) et (i), les adjectifs sont graphiquement modifiés, ils ne respectent plus l'orthographe française. Même s'ils existent dans le dictionnaire sous d'autres formes, c'est une caractéristique du nom propre, il ne s'écrit pas toujours comme le nom commun.

### 3.1.1.2. NOM + NOM

- j. Glycerine adultes
- k. Glycerine bébés
- l. Glycerine enfants
- m. Camphobiotic Enfants
- n. Camphobiotic Nourrissons

Il s'agit d'un même médicament qui pourrait être prescrit pour les différentes tranches d'âge. Cependant, puisque la dose et éventuellement les composants ne sont pas les mêmes, l'opérateur pharmaceutique les distingue par l'ajout d'autres noms qui ne sont que des noms communs relatifs aux différents âges de l'homme.

186

### 3.1.1.3. NOM+ DE + NOM

- a. Huile de paraffine-biotic
- a. Chlorure de sodium

Dans cette catégorie, les noms de médicaments sont formés à l'aide de la préposition *de*. Il y a donc un ajout d'un complément de nom à des noms communs pour former des noms de médicaments. Ce procédé est utilisé pour spécifier le sens d'un mot générique.

### 3.1.1.4. NOM + ADJECTIF TRONQUÉ

- a. Insudal comb

La spécificité de ce nom consiste dans le fait qu'il est constitué d'un nom de médicament et d'un adjectif tronqué. *Comb* est une troncation de l'adjectif *combiné*. Dans cet exemple, il qualifie un médicament issu de la combinaison de deux sortes d'insulines, celle qui agit rapidement et celle qui agit lentement (cf. Sidal).

### 3.1.1.5. NOM + ADVERBE

- a. Zanitra plus
- a. Saipril plus

Les deux ergonymes composés sont formés à l'aide d'un nom et d'un adverbe. L'adverbe est utilisé pour distinguer ce médicament d'un autre ayant le même nom, mais avec une efficacité accrue. Donc, même si le système du français ne reconnaît pas ce mode de composition (N+Adv), il est permis dans ce cas, car il s'agit premièrement d'un nom propre et il n'a qu'une fonction distinctive.

### 3.1.2. COMPOSITION AVEC TRAIT D'UNION

- a. Mébéverine-Saidal
- a. Salbutamol-Saidal
- a. Trimebutine-Saidal

Ces trois noms de médicaments utilisent deux noms avec un trait d'union. C'est l'une des caractéristiques du nom composé en français. Il s'agit à la fois de noms unis et séparés. Ces ergonymes sont suivis du nom de l'opérateur pharmaceutique qui les a produits, car c'est une dénomination commune internationale (DCI). Plusieurs autres laboratoires pharmaceutiques les produisent en même temps. Le moyen le plus simple pour les distinguer est de rajouter le nom propre de la firme.

187

### 3.1.3. COMPOSITION AGGLUTINÉE

Les deux mots ou lexèmes sont doués d'une autonomie syntaxique dans un système lexical d'une langue connue, c'est-à-dire que les deux composants existent en tant que mots dans une langue existante. Quelle explication ?

- a. Ferracur
- a. Mercurochrome

La composition agglutinée est rare dans les noms de médicaments de Saidal. En effet, il y a uniquement deux exemples formés à l'aide de ce procédé. Il s'agit de *Ferracur* qui est l'adjonction du nom *fer* à celui de *cure* pour donner « une cure par l'ajout de fer » et de *Mercurochrome* qui se compose de *Mercur*e et de *chrome* pour donner « un antiseptique pour usage externe ».

## 3.2. MOT-VALISE

« Le mot-valise est un terme simple composé de deux éléments lexicaux réduits, ne conservant que la partie initiale du premier et la partie finale du dernier (ou d'autres variantes de troncations). » (Leblanc & Bilodeau, 2007 : 300). Il s'agit de la contraction de deux termes. Dans ce qui suit, nous donnons les sous-classes que nous avons pu distinguer.

### 3.2.1. MOT-VALISE SE TERMINANT PAR LES DERNIÈRES LETTRES DE SAIDAL

Cette catégorie regroupe les noms de médicaments qui se terminent par *-dal* ou *-al*. En effet, les deux éléments n'ont aucune signification, ils ne peuvent pas être considérés comme morphèmes. Cependant, sur le plan de la désignation, ils ont une importance capitale, car ils mettent les noms dont ils sont la finale en relation avec le producteur (Saidal). Ces noms sont formés de différents autres éléments tels que les éléments issus de l'abrègement des DCI, ceux issus des noms de classes pharmaceutiques, ou ceux qui sont issus de maladies dont ils sont le traitement. Le tableau suivant illustre ce mode de formation.

Nom	Analyse	Base	Type de base
Acifudal	aci + fu + dal	<b>Acide fusidique</b>	DCI
Algesal	alges+al	<b>Analgésiques</b>	Classe pharma
Atinal	atin+al	<b>Aténolol</b>	DCI
Atoval	atov+al	<b>Atorvastatine</b>	DCI
Clofenal	clofén+al	<b>Diclofénac de sodium</b>	DCI
Flucidal	flu+cid+al	<b>Acide niflumique</b>	DCI
Furozal	Furoz+al	<b>Furosémide</b>	DCI
Ibumal	Ibu+m+al	<b>Ibuprofène</b>	DCI
Insudal	Insu+dal	<b>Insuline humaine</b>	DCI
Neurolal	Neurol+al	<b>neurologie</b>	classe pharma
Timonal	Timon+al	Méthylsulfate de <b>Tiémonium</b>	DCI
Virodal	Viro+dal	<b>Antiviral</b>	maladie
Fongenal	Fonge+nal	<b>antifongique</b>	maladie
Cardital	Cardi+tal	<b>Cardiaque</b>	maladie

Le tableau précédent, constitué de quatre colonnes, illustre les modes de formation des noms de médicaments. La plupart des noms sont issus des dénominations communes internationales<sup>4</sup>, deux parmi eux rappellent leurs classes pharmaceutiques et trois noms font référence à la maladie à traiter par ce médicament.

### 3.2.2. MOTS VALISES INTÉGRANT LES PREMIÈRES LETTRES DE SAIDAL

Contrairement à la catégorie précédente, ces noms intègrent la première partie du nom *Saidal*. Le tableau suivant en est une illustration.

Nom	Analyse	Base 1	Base 2
SAIFEN	Sai+fen	<b>Saidal</b>	(Kétoprofène)
SAILOX	Sai+lox	<b>Saidal</b>	(Hydroxyde d'aluminium, Hydroxyde de magnésium)
SAIPRIL	Sai+pril	<b>Saidal</b>	(captopril, hydrochlorothiazide)

Le nom *Sailox* est formé sur le modèle de *Maalox* dont il est un médicament générique. Donc, la première partie de ce mot n'est là que pour indiquer l'appartenance de ce médicament au laboratoire pharmaceutique cité. Les deux autres sont formés à partir des DCI.

189

### 3.2.3. MOTS-VALISES IMPLIQUANT UN NOM D'UNE AFFECTION OU D'UN ORGANE

Il s'agit d'un mode de formation qui met en œuvre deux bases différentes. La première base est une partie de la dénomination commune internationale et la seconde implique une partie du nom de la maladie ou de l'organe auxquels le médicament sert de traitement. Le tableau suivant illustre ce mode de formation.

Nom	Analyse	Base	Maladie /Organe
Alerfene	Aler+fène	Kétotifène	allergie
Allertine	Aller+dine	Loratadine	allergie

<sup>4</sup> Les médicaments ont une dénomination commune internationale et une dénomination donnée par les différents producteurs de médicaments. Il arrive que par fois le producteur nomme le médicament à l'aide des éléments relevés des DCI, c'est-à-dire que l'ergonyme est formée à partir des DCI.

Amiocardone	Amio+card+one	<b>Amiodarone</b>	rythme <b>cardiaque</b>
Diabenil	Dia+ben+il	<b>Glibenclamide</b>	diabète
Transomil	Tran+somil	Sommeil	perte de sommeil
Enermag	Ener+mag	Pidolate de <b>magnésium</b>	manque d'énergie
Fumacur	Fuma+cur	<b>Fumarate ferreux</b>	cure
Phanazol	Phan+azol	<b>Econazole</b>	<b>antifongique</b>
Renipril	Ren+ipril	<b>Ramipril</b>	rein
Rehydrax	Rehudra+x	<b>réhydratation</b>	déshydratation
Rhumafed	Rhum+a+fed	<b>éphédrine</b>	rhume
Rhumadrine	Rhum+édrine	Chlorhydrate de pseudo éphédrine	rhume
Simvacor	Simva+cor	<b>Simvastatine</b>	cœur
Mycoflucon	Myco+flucon	<b>Fluconazole</b>	mycose
Mycocide	Myco+cide	cide-	mycose
Neurovit	Neuro+vit	neurone	manque de vitalité
Lanzocid	Lanzo+cid	<b>Lansoprazole</b>	ulcères
Nositron	Nosi+tron	<b>Odansetron</b>	nausée
Mycotine	Myco+tine	<b>Nystatine</b>	mycoses

Ce tableau contient l'analyse morphologique des différents noms formés à l'aide du procédé cité, ainsi que les mots qui ont servi de base à leur formation. Les deux premiers mots du tableau sont formés à partir du mot *allergie* et des deux suffixes des DCI. Les noms *Amiocardone* et *Simvacor* portent en eux les substances dont ils sont issus et l'organe (cœur) auquel ils sont destinés. Le nom *Diabenil* est formé à partir de la contraction du nom *diabète* et de la DCI de ce médicament. Les deux noms *Rhumafed* et *Rhumadrine* sont des médicaments contre le rhume et qui sont faits à base de l'éphédrine. Le premier se termine par *fed* (déformation graphique de (phèd)) et formé sur le modèle d'*Actifed* dont il est le médicament générique et le second par *drine*. Les deux noms *Mycocide* et *Mycoflucon* qui agissent contre les mycoses sont formés tous deux avec la base latine *-cide* signifiant « tuer » et l'élément *flucon-* issu de sa DCI pour le second. La spécificité de *Phanazole*, qui est antifongique c'est-à-dire qui agit contre les champignons, est formé sur la dernière partie de sa DCI et du nom scientifique de la maladie à laquelle il sert de remède.

### 3.2.4. MOTS VALISE INTÉGRANT LE MODE D'ADMINISTRATION DU MÉDICAMENT

Certains noms de médicaments, en plus du fait qu'ils contiennent une référence à leur DCI, intègrent une partie du mot désignant leur mode d'administration (oral, rectal, injection), leur forme (comprimé, gel, lotion...), ou leur fonction (antibiotique, corticoïde...). Donc, parfois, le même médicament change simplement de parce qu'il porte en lui l'un de ces modes. En effet, sur leur emballage, les médicaments portent une indication sur leurs formes, mais elle s'écrit séparément du nom. Mais, ce n'est pas l'objet de cette étude, nous nous intéresserons seulement aux noms simples qui portent cette forme comme signe distinctif entre médicaments ayant les mêmes caractéristiques (constitution, maladie qu'il guérit, etc.).

Nom	Analyse	Base	Mode
CLOGEL	Clo+gel	Diclofénac diéthylamine	gel
GECTAPEN	Gecta+pen	Pénicilline G	injectable
HEMORECT	Hemo+rect	hémorroïdes	rectal
LOTIBIOL	Loti+biol	Antibiotique	Lotion
ORAPEN	Ora+pen	Phénoxyméthylpénicilline	Oral
PRECORTYL	Pre+cortyl	Prédnisone	corticoïde
CAMPHOBIOTIC	Campho+biotic	Camphre	Antibiotique

Il s'agit d'une illustration à propos des mots-valises appartenant à la catégorie précédente. Les noms *Clogel*, *Gectapen* et *Lotibiol* nous renseignent sur leurs formes respectives (gel, liquide et lotion), alors que les noms *Hémorect* et *Orapen* indiquent leurs modes d'administration. Il est à noter que *Gectapen* et *Orapen* sont deux médicaments à base de pénicilline, la différence est signalée par le mode d'administration (par injection ou par voie buccale ou orale). Les deux derniers, nous renseignent sur leurs natures *biotic* rappelle *antibiotique* et *cortyl* rappelle *corticoïde*.

### 3.2.5. MOTS-VALISES FORMÉS À PARTIR DES DCI

Les noms qui rentrent dans cette catégorie sont des noms formés à partir de la contraction des dénominations communes internationales des médicaments. Il s'agit donc le plus souvent des substances entrant dans

la constitution de ces médicaments. Il constitue un moyen et un mode de formation des noms qui s'adressent exclusivement aux spécialistes du domaine de la santé, car le simple locuteur ne pourra pas deviner leur sens intuitivement. Ce sont donc des termes spécialisés. Le tableau suivant illustre notre propos.

Nom	Analyse	Base 1	Base 2	Base 3
AMOXYPEN	Ampxy+pen	<b>Amoxicilline</b>	<b>Pénicillines</b>	/
BETACYL	Beta+cyl	<b>Bétaméthasone</b>	Acide salicylique	/
CLAMOXYPEN	Cla+moxy+pen	Acide <b>clavulanique</b>	<b>Amoxicilline</b>	<b>pénicillines</b>
COPARALGAN	Co+para+lgan	<b>Paracétamol</b>	<b>Codéine</b>	Antalgique
PRIMAZOL	Prim+azol	Sulfaméthoxazole	<b>Triméthoprime</b>	/
SULAMINE	Su+lamine	<b>Succinate</b>	<b>doxylamine</b>	/
DIAPHAG	Dia+phag	<b>diabète</b>	Phage	/

Les noms *Clamoxypen* et *Coparalangan* sont les seuls qui se constituent de trois éléments issus de trois DCI différentes, les autres n'ont que deux éléments. Pour le nom *Coparalangan*, il est formé sur le modèle *Effergal* avec qui il partage les mêmes propriétés. L'élément *co-* peut recevoir deux significations : la première est « préfixe tiré du lat. *co-*, de *cum* « avec », et qui indique la réunion, l'adjonction, la simultanéité », *GRLF*<sup>5</sup>, ou élément par lequel commence le mot *codéine*. Pour *Clamoxypen*, *Amoxypen* et *Diaphag*, les composants sont les syllabes initiales des bases dont ils sont tirés, contrairement à *Primazole* qui est constitué des syllabes finales des bases. *Sulamine* est le seul nom qui rejoint la définition de ce procédé, c'est-à-dire il est constitué de l'initiale du premier mot et de la finale du second.

### 3.2.6. MOTS-VALISES INTÉGRANT UNE PARTIE D'UN NOM D'UNE SUBSTANCE

Dans cette catégorie, il s'agit de noms de médicaments qui sont formés sur les substances qui rentrent dans leurs constitutions. Le tableau suivant en est une illustration.

<sup>5</sup> Le Grand Robert de la langue française.



Nom	Analyse	Base 1	Base 2
Sulfolyptol	Sulfo+lyptol	<b>Sulfogaiacol</b> ate de potassium	<b>calyptol</b>
Natribifluor	Natri+bi+fluor	Monofluorophosphate de sodium/ <b>Fluor</b> ure de sodium	<b>naturel</b>
Vitaform	Vita+form	Multiv <b>it</b> amines	<b>forme</b>

Les noms de médicaments présentés dans le tableau ci-dessus sont des contractions<sup>6</sup> de mots, l'un est une substance entrant dans sa composition et l'autre est un nom de la langue commune. La spécificité de *Natribifluor* est qu'il s'analyse en trois éléments, l'infixe *-bi-* signifie qu'il s'agit de deux substances appelées *fluor* qui viennent de deux sources différentes le *phosphate* et le *sodium*.

### 3.3. SYNCOPE LEXICALE

« La syncope se définit comme étant la chute d'un ou de plusieurs sons à l'intérieur d'un mot particulièrement d'un terme de la nomenclature chimique. », (Leblanc & Bilodeau, 2007 : 302). Les noms ci-dessous constituent une illustration de ce procédé, ils sont suivis de leurs DCI qui sont mises entre parenthèses.

- a. Ampiline (Ampicilline)
- a. Betasone (Bétaméthasone)
- a. Dexasone (Dexaméthasone)
- a. Halludol (Halopéridol)
- a. Oxaline (Oxacilline sodique)
- a. Nifazide (Nifuroxazide)
- a. Azimycine (Azithromycine)

Les noms qui précèdent constituent des exemples de la syncope lexicale pratiquée sur les dénominations communes internationales des médicaments afin de créer des noms commerciaux propres aux laboratoires qui les a nommés. Ils rejoignent sans exception la définition du procédé. La différence entre la syncope lexicale et les mots-valises formés de l'initiale du premier mot et de la finale du second est que, dans la syncope, la chute des lettres se réalise à l'intérieur d'un seul mot.

<sup>6</sup> La contraction de mot est une troncation où les mots perdent des parties de leurs signifiants, il est aussi appelé mot-valise.

### 3.4. APOCOPE LEXICALE

« L'apocope est un changement se manifestant par la chute d'une ou de plusieurs lettres, ou d'une ou plusieurs syllabes à la fin d'un mot. Les noms de produits chimiques dont sont constituées les marques de médicaments font l'objet de ces troncations. », (Leblanc & Bilodeau, 2007 : 302)

- a. Indomet (Indométacine)
- a. Vita-c (Vitamine- c)

L'apocope lexicale n'est pas très productive dans les noms des médicaments de Sidal. Il n'y a que deux noms qui sont recensés. Il s'agit des deux noms précités.

### 3.5. APHÉRÈSE LEXICALE

« L'aphérèse se manifeste par la chute d'un phonème initial ou par la suppression de la partie initiale (une ou plusieurs syllabes) d'un mot », (Leblanc & Bilodeau, 2007 : 302). Les quatre noms suivants constituent les seules dénominations de Sidal qui sont formées à l'aide de ce procédé. Le nombre de lettres qui disparaissent varie entre trois et cinq lettres. Ce qu'il y a lieu de noter également, c'est la transformation du « a » de Oméprazole en un « o » dans le nom de marque Prozol parce que Prazol existe en tant que nom de médicament chez Sandoz<sup>7</sup>, laboratoire pharmaceutique français. Donc, le seul remplacement de cette lettre entraîne un changement de nom.

- a. Clopramid (Métoclopramide)
- a. Cobamine (Cyanocobalamine (Vitamine B12))
- a. Niflumate (Morniflumate)
- a. Prozol (Oméprazole)

### 3.6. DÉRIVATION

La dérivation est le procédé de formation du lexique qui met en relation un radical et un affixe. Dans un passage, Martinet (1990 : 134) distingue la dérivation et la composition en ces termes :

« la différence entre la dérivation et la composition se résume

---

<sup>7</sup> www.sandoz.fr (consulté le 27/11/2015)

assez bien en disant que les monèmes qui forment un composé existent ailleurs que dans des composés, tandis que, de ceux qui entrent dans un dérivé, il y en a un qui n'existe que dans les dérivés et que l'on appelle traditionnellement un affixe. »

Gaudin et Guespin (2000 : 252) définissent le procédé comme suit : « À la différence des mots simples, les mots construits possèdent l'avantage d'être motivés ; c'est là que s'illustre le mieux la motivation relative de Saussure », où le mot construit n'est qu'un mot dérivé à partir d'une base à l'aide d'un suffixe ou d'un préfixe. Le tableau suivant constitue une illustration de ce procédé appliqué aux noms de médicaments.

Nom	Préfixe	Radical	Suffixe	Base
Flosas	/	fols	as	<b>Phlor</b> oglucinol
Heptagyl	/	hepta	gyl	Cypro <b>hepta</b> dine
Histagan	/	hista	gan	Anti <b>hista</b> minique
Lopestin	/	lope	stin	<b>Lopé</b> ramide
Metrogyl	/	méto	gyl	<b>Métron</b> idazole
Nauseidum	/	nausé	dium	<b>nausée</b>
Povip	/	prov	ip	<b>Povidone</b> iodée
Prurax	/	prur	ax	Anti- <b>prur</b> igineux
Sartix	/	strat	ix	Candes <b>arta</b> n cilexétil
Sulpuren	/	sulp	uren	<b>Sulpiride</b>
Triptamyl	/	tript	myl	Amitri <b>pty</b> line chlorhydrate
Valkine	/	val	kine	<b>Val</b> proate de sodium
Valsis	/	vals	is	<b>Valsarta</b> n
Valzepam	Val	zépam	/	Diazé <b>pa</b> m
Viactal	/	viact	al	<b>Vie</b>
Kaligon	/	kali	gon	hypokaliémie

Les noms de médicaments dérivés à l'aide des suffixes ou des préfixes sont spécifiques, car ils mettent en relation un radical appartenant, le plus souvent, à la DCI de ces médicaments avec un élément suffixal ou préfixal qui n'a aucun sens. L'appellation de suffixe ou de préfixe n'est qu'un indice de la place qu'il occupe par rapport au radical parce que ces éléments asémantiques ne sont ici que pour former les dénominations, ils font office de rimes. Ils sont classés dans cette catégorie parce qu'ils ne peuvent pas rejoindre la catégorie

des mots-valises qui sont, eux, formés à partir de deux noms existants.

### 3.7. RÉARRANGEMENT

« Les réarrangements ne correspondent à aucun schéma particulier ; on y trouve pêle-mêle des syllabacopes, syncopes, métathèses, etc. affectant une base désignant généralement un ingrédient actif », (Leblanc & Bilodeau, 2007 : 302).

Les noms regroupés dans cette catégorie résultent d'un réarrangement de leurs lettres ou de leurs syllabes. Nous les expliquons un par un.

a. **Doltram (Tramadol chlorhydrate)** : Ce nom résulte de la métathèse de sa DCI avec la suppression du « a » médian.

a. **Mesopral (Esomeprazole magnésium trihydraté)** : Ce nom est la résultante d'une métathèse des phonèmes constituant sa DCI. La première partie de cette DCI étant supprimée.

a. **Zolampine (Olanzapine)** : Ce nom résulte de réorganisation des phonèmes de sa DCI avec l'intégration d'un /m/ à la place du /n/ supprimé.

a. **PRIXAM (Piroxicam)** : Dans ce nom, il y a le changement de place du /i/ qui était le deuxième phonème dans la DCI et qui devient troisième dans le nom. Cela est accompagné d'une suppression de trois lettres (o, i, c).

a. **CLOMYCINE (Chlortétracycline chlorhydrate)** : La DCI de ce nom ne contient pas la lettre /m/, mais elle est intégrée dans le nom du médicament, c'est pourquoi il y a réarrangement. Il y a aussi une suppression de lettres et de syllabes à deux endroits différents de la DCI.

### 3.8. EMPRUNT

L'emprunt est l'un des procédés auxquels les laboratoires pharmaceutiques ont recours pour nommer les médicaments. Chez Sidal, seuls deux noms ont été empruntés, le premier est *Inverter* dans le sens de « onduleur », car le médicament supplée à l'insuffisance coronarienne, comme le ferait un onduleur en cas d'insuffisance d'électricité. Il a eu recours à l'anglais aussi pour nommer une crème dermique à base de **kétoconazole** par *Ketoskin* où *skin* est l'équivalent de peau en français.

### 3.9. LA SIGLAISON

La siglaison est l'action de former des sigles à partir de syntagmes lexicalisés en prenant les premières lettres de chaque mot qui compose ce dernier. Dans la nomenclature de Sidal, il existe un seul sigle qui est formé à partir de la DCI du même médicament. Celui-ci est *H.F.M* qui vient d'*Huile de Foie de Morue*.

### 3.10. NOM ÉPONYME

Les noms éponymes sont des noms tirés directement de la dénomination commune internationale sans que celle-ci soit modifiée. Lorsqu'elle est composée de plusieurs mots, c'est toujours le premier mot du syntagme qui est pris. Ci-dessous cinq exemples illustrent ce procédé.

- a. Glucose (Glucose monohydraté apyrogène ou Glucose anhydre apyrogène).
- a. Glycérine (Glycérine).
- a. Trimebutine - Sidal (Trimébutine).
- a. Salbutamol-Sidal (Salbutamol sulfate).
- a. Bromhexine (**Bromhexine** chlorhydrate).

197

### 3.11. LES NOMS ARBITRAIRES

Les noms arbitraires sont des noms opaques dont l'origine est inconnue pour nous, ils ne sont ni des contractions, ni des dérivés, ni même des composés ou des emprunts. Leur sens est indétectable et indéchiffrable. Les noms suivants ne sont qu'un échantillon.

- a. Lavida
- a. Rovagyl
- a. Rovadal

## 4. LA MOTIVATION DES NOMS DE MÉDICAMENTS DE SAIDAL

« Un grand nombre d'éléments morphosémantiques (formes pourvues de sens) sont mis à contribution dans la création de la marque, tout comme peuvent l'être les patronymes, les apothiconymes (noms de fabricants), etc.

Dans la marque, certains éléments (ou mots tronqués) rappellent généralement des notions relatives aux médicaments », (Leblanc & Bilodeau, 2007 : 298). La formation des noms propres de médicaments se caractérise par le recours à sept catégories d'éléments qui leur fournissent leur signification ou leur signifié onomastique.

#### **4.1. LA DÉNOMINATION COMMUNE INTERNATIONALE :**

La plupart des noms des médicaments examinés au cours de cette étude tiennent une ou plusieurs de leurs parties des DCI. En effet, lorsque Sidal dénomme ses médicaments, il a recours à ces dénominations communes internationales, car elles-mêmes émanent des substances qui constituent le médicament. Généralement, ce genre de désignation n'est significatif que pour les spécialistes de la production pharmaceutique ou de la santé. Néanmoins, certaines substances qui sont connues du grand public peuvent rendre ces noms motivés.

#### **4.2. LES CLASSES PHARMACO-THÉRAPEUTIQUES**

Certains noms de médicament sont nommés par rapport à la classe dont ils font partie. Sidal distingue une vingtaine de classes pharmaceutiques, cependant, parmi, ces noms il n'y a que deux qui font référence à ces dernières. Il reste un mode de dénomination qui rend ces noms motivés aux yeux des locuteurs.

#### **4.3. LES MALADIES AUXQUELLES ILS SERVENT DE TRAITEMENT**

Il existe aussi des noms qui évoquent les maladies et les affections dont ils sont le remède. Ces noms sont généralement intelligibles parce que les affections et les maladies ont des noms connus du moins par les patients atteints par celles-ci.

#### **4.4. LES MODES D'ADMINISTRATION DE CE MÉDICAMENT**

Les noms de médicaments intégrant dans leur nomination leur voie d'administration sont significatifs en partie pour le grand public, surtout quand ils sont formés sur les noms de substances connues. *Gectapen* ou *Orapen* peuvent être compris facilement lorsqu'on sait que *pen* fait toujours référence

à la pénicilline dans la nomenclature des opérateurs pharmaceutiques.

#### 4.5. LES FORMES DES MÉDICAMENTS

Les noms des médicaments se composent, parfois, d'un élément indiquant la forme (liquide, gel, lotion, gélules, comprimés) de ce dernier. Dans ce cas, les noms deviendront très significatifs grâce à elles. Mais, cela est évidemment valable aux seuls noms ayant une forme simple, car sur toutes les boîtes de médicament, la mention de la forme est présente.

#### 4.6. LA RÉFÉRENCE À DES MOTS DE LA LANGUE GÉNÉRALE

Dans les dénominations, les noms ne sont pas tous opaques. Il y a certains qui portent des noms connus par tous les locuteurs de la langue. Ainsi, les noms qui reprennent, avec exactitude, les substances connues telles que le glucose, la glycérine rejoignent cette catégorie. Le sens des noms comme *Mycocide*, *diabphag*, *Neuroal*, *Virodal*, *Vitaform*, *Vita-c*, peut être deviné par le locuteur, car ils sont relativement motivés.

199

#### 4.7. LA FORMATION SUR LE MODÈLE DES NOMS DE MÉDICAMENTS CONNUS

Le laboratoire pharmaceutique forme ses noms de médicaments sur des noms connus, ce qui facilitera la diffusion des noms et des médicaments. Ainsi, le nom *Viactal* n'est explicable que si on fait référence au nom *Viagra*, *Sailox* avec *Maalox*, *coparalgan* avec *Codoliprane* et *Effergal*. La comparaison des notices des deux médicaments nous amènera à constater qu'ils appartiennent à la même classe, avec les mêmes substances et les mêmes posologies.

### 5. CONCLUSION

Les noms des médicaments de Sidal, examinés dans cette contribution, sont formés selon dix procédés de formation différents. Il y a 53 mots-valises qui sont formés à partir de la contraction de deux autres mots de la langue. Ils se répartissent en six catégories selon la nature des mots intervenant dans leur composition. Il y a des noms qui résultent de la contraction de deux DCI ou d'une DCI et du nom Sidal, ceux qui résultent de la contraction des noms de deux substances ou du nom d'une substance et du nom d'une affection,

du mode d'administration, ou de la forme du médicament. Les mots-valises sont formés indifféremment de la partie initiale, médiane ou finale des mots en question.

Le procédé le plus productif qui suit celui-ci est la composition avec 24 mots. Les noms de médicaments composés sont répartis selon leurs morphologies en trois classes : les composés syntagmatiques sont ceux qui ne présentent aucune marque de soudure, ni de trait d'union, les composés avec trait d'union, et les composés agglutinés.

Les noms dérivés occupent une place primordiale dans la formation des noms propres de médicaments. Toutefois nous avons constaté qu'ils se caractérisent par le fait que les éléments suffixaux et préfixaux qui rentrent en jeu n'ont pas toujours un sens. Ils sont là pour signaler l'appartenance des noms au domaine des médicaments. Les radicaux utilisés ne suivent pas les segmentations ordinaires. Alors peut-on parler d'une dérivation au sens linguistique du terme ou doit-on parler d'un procédé dérivationnel propre aux noms de médicaments ?

200

D'autres noms de médicaments sont formés à partir de syncope, apocope et aphérèse lexicales quand d'autres sont formés par réarrangement des phonèmes ou graphèmes des DCI. Ce procédé est largement utilisé dans la formation des noms de marques commerciales en général. Les emprunts et les sigles ne sont pas fréquents, et les noms éponymes c'est-à-dire qui reprennent les premiers noms composant la DCI lorsque celle-ci est un syntagme ne le sont pas non plus.

Les noms arbitraires ou opaques sont présents dans la nomenclature de Sidal, ceux-ci ne sont pas motivés, au sens de Saussure.

Une intervention sur la graphie des médicaments est décelée à travers plusieurs noms de médicaments, ce qui constitue un procédé de dénomination très productifs.

Enfin, malgré l'appartenance de l'Algérie à une zone plurilingue, il n'y a aucun nom en arabe ou en berbère dans cette nomenclature. Cela s'explique sans doute par le fait que les noms appartiennent à une langue de spécialité et que les acteurs de la production, de la distribution et de la prescription des médicaments n'utilisent que le français comme moyen d'expression.



## 6. RÉFÉRENCES

BAUER, G. (1985). *Namenkunde des Deutschen*, Bern. Germanistische, Lehrbuchsammlung.

FÈVRE-PERNET, Christine (2007). *Onomastique commerciale et genre polysémotique : les catalogues de jouets*. Thèse de doctorat, Université de Toulouse, consultable sur : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00296612> (consulté le 30/11/2013)

GAUDIN, François, GUESPIN, Louis (2000). *Initiation à la lexicologie française : De la néologie aux dictionnaires*, Bruxelles. Duculot.

LEBLANC, Benoit, BILODEAU, Catherine, (2007). « Les noms de marques de médicaments : points de repères linguistiques et onomastiques » *La Chaîne Des Médicaments : Perspectives Pluridisciplinaires*, Josy Lévy, J. Garnier, C. (éd), Canada. PUQ. Coll. Santé et société. 295-316.

MAINGUENEAU, Dominique, (1998). *Analyser les textes de communication*. Paris. Dunod. coll. Lettres Sup.

Martinet, André (1992). *Éléments de linguistique générale*, Paris. Armand Colin

Rey, Alain. (dir). (2005). *Le Grand Robert de la langue française*, Le Robert/ SEJER (Version électronique) in: [www.lerobert.com](http://www.lerobert.com) (consulté le 25/11/2015).

SAIDAL, *sciences et santé*, site web in : <http://www.saidalgroup.dz/> (consulté le 30/11/2015)



## FORMATION ACADÉMIQUE ET FORMATION PROFESSIONNELLE DES PROFESSEURS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DE FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ DANS LE CONTEXTE ALGÉRIEN

Bentayeb Razika, doctorante, université Kasdi Merbeh, Ouargla  
Dakhia Abdelouaheb, directeur de recherche

### **Résumé**

*L'université algérienne se présente comme principalement la première source de recrutement des enseignants. Comme partout à travers le monde elle est vue comme un environnement favorable à la professionnalisation de la formation. Si l'université forme des professeurs d'enseignement secondaire, à quel modèle de professionnalité les forme-t-elle ? L'intérêt étant de savoir s'il y a possibilité d'articulation entre une formation académique et professionnelle au sein de l'université ?*

### **Mots clés**

*Professionnalisation- universitarisation- formation des enseignants- représentations.*

## INTRODUCTION

Il est accordé aujourd'hui dans le monde de l'enseignement que :

*L'évolution de la formation des enseignants est à la fois une condition, un levier et un effet de la professionnalisation du métier d'enseignants. Former de véritables professionnels, c'est préparer à une pratique réfléchie et mieux articuler savoirs savants et savoirs d'expérience. C'est d'abord parler de la réalité et de la complexité de l'éducation pédagogique (perrenoud, 1993p : 59).*

Une telle évolution, selon les perceptions des travaux de la sociologie des professions, du métier en profession nécessite une transformation structurelle qui ne serait assurée que par son universitarisation.

L'université a toujours formé des professionnels en médecine, en droit, etc. pourquoi pas des professionnels de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures? D'ailleurs, etienne richard le rappelle : « au moyen âge l'université est seule habilitée à délivrer la licentia docendi, l'autorisation d'enseigner » (2009 : P181)

La profession enseignante est définie comme une fonction complexe, dans laquelle l'enseignant n'est plus un exécuteur de tâches ou de règles préétablies, mais un praticien réflexif, professionnel et autonome que seul une universitarisation et une professionnalisation pourraient garantir.

La question sur les conditions de la prise en compte de la formation d'enseignants professionnels *à et par* l'université, voire le problème de leur compatibilité, au vu des spécificités de la forme universitaire traditionnellement centrée sur les savoirs, les différences d'enjeux, d'objectifs, de structures et des acteurs impliqués, se pose avec acuité.

Comment relever le défi d'une véritable formation universitaire professionnelle articulée ? Comment faire croiser la culture académique et la culture professionnelle dans la formation des enseignants ? Comment « faire se rencontrer deux aventures humaines fondamentales, celle de l'action et celle de la réflexion » pour reprendre la formule de Lessard et Bourdoncle (2002) ?

Les courants de la professionnalisation et de la formation des enseignants se développent et beaucoup de pays y adhèrent même s'ils font encore l'objet de tension, l'une ne se fait plus sans l'autre.

204

Dans le contexte algérien, selon la loi d'orientation de l'éducation nationale de l'année 2008 et le décret du 12 octobre 2008 notamment l'article 71 qui stipule que sont recrutés en qualité de professeurs de l'enseignement secondaire notamment ceux de français :

- « Les sortants des ENS pourvus du diplôme de P.E.S sanctionnant une formation de 5 ans.
- A titre exceptionnel (...), les candidats titulaires de master, d'un ingénieur d'état ou d'un titre reconnu équivalent. »

Plus de 80% des effectifs recrutés sortent des universités, et possèdent des licences ou des masters académiques. Alors que, la formation des P.E.S<sup>1</sup>, notamment ceux du FLE, relève en tout premier lieu des missions des Ecoles Normales Supérieures. Celles-ci au nombre de onze au niveau national, ne satisfaisant la demande en enseignants que par le tiers. Ce déficit dans le produit de la formation est comblé par les universités.

Certes, la profession exige un tel niveau, mais l'université en tant que structure de l'enseignement supérieur saura elle relever ce défi ? Construire

---

<sup>1</sup> Professeur d'enseignement secondaire.

du moins initier à une véritable formation professionnelle ? L'université algérienne arrive-elle à former véritablement des enseignants professionnels dans notre cas du français ? Si c'est le cas quels seraient les apports d'une formation d'enseignants à l'université ?

## **1. APPORT DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS À L'UNIVERSITÉ**

A côté, du premier apport, qui est la confirmation de l'importance de la professionnalisation à l'université de la formation des enseignants, quels en sont les autres ?

### **1.1. CULTURE DISCIPLINAIRE, FORMATION CRITIQUE ET COMPÉTENCE RÉFLEXIVE**

L'un des premiers encadrements conceptuels pour les enseignants c'est la discipline enseignée. Dès leur formation universitaire, les étudiants, futurs enseignants sont initiés à une culture disciplinaire ; définie par les chercheurs comme « ensemble de croyances, de normes ; de valeurs liées à la nature de la discipline enseignée ainsi qu'à la manière de l'enseigner ».

De ce fait, les futurs P.E.S sont initiés à une culture voire même aux lexiques usuels appartenant aux communautés disciplinaires ; ce qui influencera considérablement le développement non seulement de leur identité et de leur expertise enseignante, mais aussi les apprentissages plus tard des élèves.

Ainsi, il est démontré que l'un des enjeux qui permettrait une formation professionnelle universitaire, et qui constitue sa particularité et sa portée, c'est l'apport de la réflexion et des savoirs critiques, construits par et à l'université sur la discipline.

Cette formation critique de l'étudiant, futur enseignant (les enquêtes menées ont démontré que 90% des étudiants visent la profession enseignant), s'avère plus que primordiale parce qu'il est appelé à maîtriser les éléments d'une reconnaissance propre à la profession, aux attentes sociales mais surtout à réaliser la synthèse critique objective des savoirs qui forgeront sa particularité d'acteur responsable et investi.

A travers cette formation critique se déploiera une compétence réflexive, qui se définit comme une capacité individuelle d'autonomie et

de responsabilité. Ainsi elle munira les futurs enseignants d'une habilité à s'accommoder et à garantir les changements prônés par la politique du système éducatif.

Elle les aidera aussi à apprendre à exercer leurs jugements, elle les dotera de capacité pour faire face à des contextes, cas et situations complexes et particulières qui caractérisent ce « métier d'humain », aux changements sociaux toujours en perpétuel mouvance, apprendre à dépasser surtout le modèle d'être un simple applicateur et exécuteur de programme, ou encore imitateur de pratique en vigueur, qui sont quelques fois inadéquats aux métiers d'enseignants.

Ajouter à cela, apprendre à faire face aux différentes visions de la profession qui se répandent, s'opposant ou s'articulant, au gré des demandes des différentes institutions politiques, sociales, éducatives, du cursus universitaire et surtout celle de la sphère classe.

Ainsi, le développement d'une compétence réflexive permettra aux futurs enseignants d'être préparé à « analyser aussi bien la réalité à laquelle ils sont confrontés que leurs propres pratiques ; il n'y a pas d'analyse qui ne soit adossé à des savoirs » (meulini et perrenoud, 2009 : p 202) C'est ce rapport espacé et réflexif à la pratique et au contexte qui est recherché par les revendications de la professionnalisation.

206

Plus les capacités, toujours assurées par la formation universitaire, de : « distance, décentration, familiarité du questionnement, habitude du débat et du pluralisme, posture réflexive, gout de l'apprentissage, facilité de l'écrit. »(perrenoud, 2012), formeront la pensée critique et autonome de l'étudiant, futur enseignant et par conséquent lui permettraient de se modeler une culture professionnelle ad hoc.

La conception du développement d'une compétence réflexive et critique, la prise en compte de la prise de conscience du futur enseignant acteur, sont des outils conceptuels élémentaires à l'évolution et au renouvellement, comme l'a prôné Piaget, que seule une formation universitaire garantirait.

En constituant des ressources et des soubassements solides, les savoirs théoriques disciplinaires, issus des sciences humaines et sociales et des recherches en éducation, sont fondamentalement nécessaires pour toute formation des enseignants.

Les savoirs universitaires sur la didactique du français, science de l'éducation et sciences du langage, construisent et continuent à le faire, par

le biais des recherches académiques, la base, même si elle reste toujours incomplète et à stabiliser, des connaissances propres au métier d'enseignants.

Tout projet de professionnalisation a l'intérêt de s'appuyer sur ses apports théoriques, légitimés par la communauté scientifique, et d'ancrer l'action professionnelle sur eux.

C'est seulement ces savoirs formalisés qui aideraient à développer la profession de P.E.S. Ils légitiment et donnent l'opportunité d'opérer des choix et de prendre des décisions, qui pourraient l'aider à s'éloigner des savoirs intuitifs et des routines.

Mais ces savoirs dispensés à l'université sont-ils suffisants pour une formation professionnelle ad hoc des enseignants ?

Dans l'affirmative, l'université forme à quel type d'enseignant ?

Sachant que selon Marguerite Altet, il existe quatre grands modèles de professionnalité enseignante :

- L'enseignant magister ; considéré comme un Maître qui sait et qui n'a pas besoin de formation spécifique.
- L'enseignant technicien ; dans ce modèle, on se forme au métier en imitant et en s'appuyant sur la pratique d'un enseignant chevronné.
- L'enseignant ingénieur ; dans ce modèle l'enseignant s'appuie sur les apports scientifiques des sciences humaines ; il rationalise sa pratique en tentant d'appliquer la théorie.
- L'enseignant-professionnel, praticien-réflexif : dans ce modèle, qui semble prévaloir aujourd'hui dans le monde de l'enseignement, l'enseignant est un professionnel réfléchi capable d'analyser ses propres pratiques par le biais d'un va et vient entre pratique-théorie-pratique.

Dans chaque modèle de professionnalité la nature des compétences professionnelles et des savoirs diffèrent ; dans ce cas quels sont les compétences professionnelles que dispense l'université ?

Pour répondre à cette question, nous avons interrogés par le biais d'un questionnaire, chez les enseignants de français exerçant dans la région de Guelma en Algérie, leurs conceptions de l'enseignant professionnel,

de leur formation initiale et de son apport quant à la construction de leurs compétences professionnelles ; l'objectif est d'en dégager le type de modèle de professionnalité enseignante que se forgent les enseignants à partir de leur formation universitaire.

## **2. FORMATION INITIALE DES P.E.S DE FRANÇAIS DANS LE CONTEXTE ALGÉRIEN**

Cette partie de l'article s'intéresse à la construction de la professionnalité enseignante dans son rapport à la formation initiale et se base sur les résultats d'une étude sur les représentations des enseignants. Notre public est constitué de professeurs d'enseignement secondaire, P.E.S de Français.

Nous essayons dans ce qui suit de démontrer la relation qui existe entre les représentations que se font les enseignants de l'institution de leur formation initiale, l'apport de cette dernière sur leur développement professionnel. Comprendre aussi les représentations qu'ils se font sur leur métier et sur eux-mêmes dans le métier. Ceci, mènerait à comprendre quel modèle de professionnalité enseignante domine, son rapport à la formation initiale et, plus tard, ses répercussions sur les pratiques enseignantes.

Le questionnement des représentations est devenu une pratique fréquente dans le domaine de l'éducation et son approche des représentations est difficile à éviter pour qui agit dans la formation ou dans l'enseignement, ou encore dans la recherche en ces domaines.

Pourquoi cet intérêt pour les représentations ?

« Comprises comme des instruments cognitifs d'appréhension de la réalité et d'orientation des conduites, les représentations des enseignants peuvent être considérées comme un des moyens à partir desquels ils structurent leurs comportements d'enseignement et d'apprentissage. » (Charlier, 1989 P :60) c'est un outil de communication, elle est image et discours. Sachant que la nature des compétences professionnelles mise en exergue par les enseignants, détermine le modèle que se font ces derniers de la professionnalité.

De ce qui précède, pour mieux former, il faut s'appuyer sur les représentations de ceux qui sont en face. Car le processus central de construction des compétences professionnelles serait en lien avec une évolution des représentations du métier et des représentations du soi dans le métier, donc s'appuyer et tenir compte du travail des représentations serait



indispensable à l'élaboration d'un programme et d'un plan de formation des enseignants selon les besoins, les objectifs et les impératifs du monde éducationnel.

La méthodologie utilisée consiste en une analyse des réponses au questionnaire.

## **2.1. QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE**

Sur une population moyenne de 190 enseignants P.E.S de langue française que comptait la wilaya de Guelma en 2014-2015, 159 ont répondu à notre questionnaire et dont 75% sont des femmes. Ces acteurs de la politique linguistique du pays ont été invités à répondre dans l'anonymat au questionnaire à trois items et dont le contenu relève des représentations des enseignants par rapport à :

- a. L'origine du choix du métier : l'intérêt étant de connaître les origines de la motivation initiale pour la profession.
- b. Leur formation initiale et son apport dans l'exercice de leur profession : l'objectif est de savoir si leur formation initiale à l'université était-elle suffisante ?
- c. L'identification à un type de modèle de professionnalité enseignante : la question étant de savoir quelles sont les représentations que se font les enseignants de leur soi dans cette profession.

## **2.2. RÉSULTATS**

### **A. ORIGINE DE LA MOTIVATION INITIALE POUR LA PROFESSION**

Il ressort de cette question que :

- 65% des enseignants enquêtés affirment qu'ils ont choisi de poursuivre des études de langue et lettres française et d'opter pour cette profession par admiration à la langue et à la littérature française.
- 16% des enseignants avouent que c'est leur passion pour la profession enseignante qui les a poussés à poursuivre cette

formation et cette carrière.

- 8% des enseignants affirment être motivés par le fait que c'est un métier dont le volume horaire est assez diminué par rapport aux autres métiers, ce qui convient aux femmes.
- 11% des P.E.S pensent que c'est une profession comme toute autre, il n'y a aucune raison particulière pour ce choix.

A la lecture des réponses données, nous pouvons affirmer que l'attachement à la discipline est majoritairement la première motivation qui a conduit vers cette profession.

## **B. FORMATION INITIALE ET APPORT DANS L'EXERCICE DE LA PROFESSION**

A la question de savoir si la formation initiale à l'université était suffisante ou pas ? Et en quoi ? Nous avons pu regrouper les réponses des enseignants et en dégager deux conclusions.

- La première est que 55 % des enseignants affirment ne pas avoir bénéficié d'une formation initiale professionnellement suffisante à l'université. Pour ces mêmes enseignants, la formation initiale ne leur a rien apporté dans l'exercice de leur métier.

Nous présentons dans ce qui suit quelques extraits de réponses (étant dans l'impossibilité de mettre toutes les réponses données par les enseignants) :

- Réponse 1 : « qu'on se retrouve avec une classe de 40 élèves, on se rend compte que notre formation initiale ne nous a rien apporté ! La classe est une responsabilité et je n'étais pas préparé, ni en matière de gestion de la classe, encore moins à la méthodologie d'enseignement qui est l'APC ainsi que les concepts organisateurs de l'enseignement-apprentissage du FLE. »
- **R 2** : « nous avons été initiés à la recherche via la préparation d'un mémoire de fin d'études. Certes, elle nous a procuré des outils méthodologiques nécessaires pour faire de la recherche. Mais nous avons besoin d'outils, de connaissances de bases pratiques, la classe et

ses problèmes sont pratiques et concrets, nous devons y faire face dans l'immédiat »

- R 3 : « j'ai fait des études en littérature, je n'ai aucune idée de la Classe, encore moins de l'approche par compétence ni les modalités de sa mise en application et pourtant on nous demande de l'appliquer. »
- R 4 : « à travers les modules que nous avons eu tels que la linguistique, la littérature, la critique littéraire, la grammaire etc., nous avons une bonne formation théorique, certes, on est des spécialistes de langue mais pas des spécialiste de l'enseignement-apprentissage de la langue malheureusement ! »
- R 5 : « je n'ai pas eu durant leur cursus universitaire des modules qui leurs permettent, au moins une connaissance théorique des concepts et techniques utilisées dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. On était très loin de la pratique et du monde réel de la classe. »
- R 6 : « On n'a reçu aucune formation pratique, aucune formation qui nous prépare réellement à la profession, on n'a même pas eu le droit à des modules en didactique de la discipline, encore moins de stage pratique ! »

211

Ces enseignants soulignent le fait que la formation initiale soit « trop théorique » et « pas assez pratique », « trop éloignée du terrain ». Ils disent être des spécialistes de langue mais pas de l'enseignement ; alors qu'ils ont choisi ce métier par volonté d'être enseignants.

- La deuxième conclusion est toute à l'opposé de la première ; ainsi 45 % P.E.S enquêtés affirment avoir reçu une formation universitaire satisfaisante et suffisante pour développer leurs compétences professionnelles. Ci-dessous quelques extraits de réponses :
- R1 : « Il suffit d'avoir une bonne formation théorique pour maîtriser la classe et notre formation universitaire l'a permis »
- R2 : « À travers les modules que nous avons eu tels que : l'expression orale et écrite, la littérature et les sciences de langage, nous nous sommes bien formés dans la langue et c'est le plus important »

- R3 : « À l'université on a été initié à la recherche et à la réflexion, je pense que c'est la base de toute activité professionnelle. »
- R4 : « Il suffit de savoir communiquer correctement et maîtriser la langue pour l'enseigner à nos élèves, la formation pratique vient avec le temps et l'expérience aussi. »

Les réponses de ses enseignants mettent l'accent sur la compétence d'ordre théorique et cognitif.

Ainsi la capacité professionnelle peut d'emblée être réglée par la seule maîtrise de la matière à enseigner qui reste le noyau dur de la représentation. La matière allait donner, sans difficulté, autorité au maître sur les élèves qui apprendraient sans problème.

Certes, la maîtrise disciplinaire est importante dans l'appropriation d'une compétence professionnelle. Mais, sans nous enfermer a priori, dans une terminologie spécifique, nous considérons ici, sous le vocable de compétence professionnelle « cet ensemble diversifié de savoir professionnel, de schèmes d'actions et d'attitudes, mobilisés dans l'exercice du métier. Selon cette définition très large, les compétences sont tout à la fois d'ordre cognitif, affectif, conatif et pratique » (marguerite altet, 2012 p30)

212

### **C. IDENTIFICATION ET REPRÉSENTATION AU MODÈLE DE PROFESSIONNALITÉ ENSEIGNANTE**

La préoccupation soulevée consiste à cerner la représentation du profil de l'enseignant professionnel qui doit être :

- maître- instruit
- Technicien
- Praticien réflexif
- Praticien artisan
- Autre :

Maitre-instruit	Technicien	Praticien -réflexif	Praticien artisan	Autre
100	04	10	43	2

Une lecture du tableau ci-dessus nous informe des représentations que se font les P.E.S du modèle de professionnalité enseignante :

- 62% des enseignants enquêtés pensent que l'enseignant doit être un maître instruit. Ainsi ils s'identifient à cette professionnalité enseignante selon laquelle la maîtrise des savoirs constitue en grande partie la compétence professionnelle.
- Pour 27% des P.E.S l'enseignant doit être un praticien artisan.
- 6% praticien réflexif affirment que l'enseignant doit prévaloir la réflexivité dans l'exercice de son métier.
- 3% des enquêtés voient que la professionnalité de l'enseignant se résume dans l'acquisition des savoir-faire techniques.

### **2.3. ANALYSE DES RÉSULTATS ET COMMENTAIRE**

Une lecture comparative des réponses données, nous permet de dégager deux conceptions de la formation et de la professionnalité enseignante qui prédomine chez les P.E.S de français :

Pour les enseignants chez qui la langue française était leur motivation pour exercer ce métier, pensent que leur formation universitaire leur a beaucoup apporté dans l'exercice de cette profession. Ils affirment que la seule maîtrise de la compétence théorique et cognitive est suffisante pour bien faire le travail. Ils s'identifient au maître-instruit qui équivaut à l'enseignant magister qui est le modèle le plus traditionnel.

Pour le reste des enseignants, leur passion pour l'enseignement était leur principale motivation quant à ce métier. Ils disent que leur formation universitaire était trop théorique et qu'ils n'ont pas reçu une formation pratique, ils s'identifient au praticien artisan, ils se sont formés au métier en suivant et en imitant les mêmes pratiques et techniques d'un enseignant dit chevronné.

En somme nous constatons que l'université dispense un savoir académique qui est tout fait évident et nécessaire. Cependant, la formation reçue à l'université n'a pas préparé les futurs enseignants à l'exercice de leur

profession selon les recommandations de la loi d'orientation du 27 février 2008, article 11 stipulant que : « le second cycle regroupe des formations académiques et des formations professionnalisantes. Ces formations organisées en vue de la préparation à une profession ou à un ensemble de professions (...)»

Le professionnel serait un enseignant : « réfléchi, capable d'évaluation et d'auto-évaluation, d'attitudes critiques et de prise de décision quant « au choix de stratégie adaptées aux objectifs et aux exigences éthiques (...) et capable, de par cette évaluation, d'apprendre tout au long de sa carrière » (baillauques- breuse, 2012 p 61)

A l'extrême de ces considérations traditionnelles, nous nous demandons si l'université comme lieu de formation initiale de la quasi majorité des enseignants pourrait dispenser une formation professionnelle aux futurs P.E.S ? Comment ?

Et quelle serait la nature de ces savoirs ?

### **3. NATURE DES SAVOIRS ET LEUR INTÉGRATION DANS UNE FORMATION UNIVERSITAIRE PROFESSIONNELLE**

Les nouvelles logiques de formation telle que l'approche par les compétences, prône l'adaptation et le développement de nouveaux mécanismes répondant aux besoins de la société. Elles ambitionnent ainsi à doter le produit de l'enseignement supérieur, de compétences appropriées aux exigences de l'environnement socioprofessionnel. La finalité serait la contribution au développement scientifique, économique, technologique, social et culturel du pays.

Cependant, si la construction des savoirs scolaires est bien identifiée et les pratiques méthodologiques bien déterminés, il semble dès lors qu'il n'en est pas de même concernant les savoirs professionnels. La construction de ces derniers constitue la préoccupation majeure de toutes « les réfractations formatives qui remembre les paradigmes épistémologiques des connaissances de l'enseignement supérieur ».

L'enjeu ne sera pas de produire uniquement des savoirs, mais de rendre le produit de la formation adéquat aux besoins de la société en éducation et en instruction notamment, dans notre cas la formation des enseignants de français au secondaire. Cette réflexion agite moult débats sociaux dans une nouvelle anticipation d'un monde de l'enseignement supérieur qui se trouve

fortement demandeur de référentiels axés vers les compétences « basiques, transversales et génériques. » autrement dit savoir-faire, savoirs-être, savoirs-agir.

Si les savoirs théoriques, issus de la recherche et qui « sont organisés en fonction de discipline scientifiques qui les fondent » ( maulini et perrenoud, 2009 P :220) sont importants ; peuvent-ils seuls « guider l'action de praticiens confrontés à la réalité » ? ( maulini et perrenoud, 2009, P :220)

Assurent-ils, seuls, une formation professionnelle des enseignants, même s'ils contribuent fortement à l'alimenter ?

Dans la tentative d'une articulation professionnalisation et universitarisation, des chercheurs comme perrounod proposent de « chercher une structuration des savoirs à mi-chemin de la logique de recherche et de la logique de l'action et de structurer de curriculum autour d'objets complexes qui nécessitent plusieurs approches disciplinaires et l'articulation de champ de savoirs différents »

En effet, chaque discipline enseignée a sa propre didactique. Seulement, cette dernière ne peut être efficace dans la formation professionnelle car elle ne traite pas de manière exhaustive ni de la réalité scolaire encore moins de la formation des enseignants.

Il serait donc nécessaire, pour une formation professionnelle, que l'enseignant maîtrise plusieurs savoirs scientifiques disciplinaires et les mette en même temps en synergie à côté d'autres approches ; des approches transversales, pédagogiques traitant d'objets du métier comme la gestion de la classe, l'évaluation, et travaillant sur des questions pédagogiques réelles, gestions éducative, processus d'apprentissage effectif, etc.

Ainsi « ces objets carrefours doivent couper l'axe perpendiculaire de la didactique de la discipline » qui forme « une sorte de treillis » entre le savoir théorique universitaire validé par les enseignants chercheurs, et les savoirs pratiques et « expérientiels », acquis en contexte d'action, construits et évalués par les enseignants professionnels eux-mêmes. Ces derniers peuvent être promus, au statut « d'expert » au sens de spécialiste de l'action éducative.

Les travaux de recherche les plus récents insistent sur le fait donc qu'il faut intégrer dans une formation universitaire professionnelle les apports des recherches disciplinaires et théoriques tels que, dans le cas du FLE, le développement de la didactique du FLE, la didactique comparée, la didactique du plurilinguisme, la didactique professionnelle, sciences du

langage, ergonomie, clinique de l'activité, psychologie, sciences humaines et sociales, etc.

A côté des savoirs « expérientiels » issus de la pratique qui portent sur la problématique de l'enseignement, de l'appropriation des savoirs scolaires, du travail de l'enseignant, la gestion scolaire, etc., l'organisation de ces savoirs théoriques et pratiques, selon hofstetter, schneuwly et lussi, « est définie en fonction de leur potentialité praxéologique ».

Les savoirs théoriques et pratiques ne doivent plus rester aux antipodes de la formation des enseignants. C'est une nécessité d'articuler « pratiques, compétences et savoirs professionnels. » mais, « une telle articulation suppose à notre sens de penser une véritable didactique de l'apprentissage professionnel qui impose notamment un véritable décorticage des savoirs qui fondent la professionnalité » ( paquay, altet, 2009 P :221)

## **CONCLUSION**

A l'analyse des réponses des P.E.S nous avons pu constater que les enseignants de français ont des représentations très traditionnelles de leur métier et du soi dans le métier.

Si l'on veut que les enseignants deviennent vecteurs de la réussite de l'enseignement du français, protagonistes d'un changement souhaité et exigé, ils doivent passer d'abord par, par la tentative d'influencer directement leurs schèmes ou leurs schémas d'actions.

Ainsi pour changer les pratiques enseignantes il faudrait transformer les représentations des enseignants, leur « habitus » en « habitus professionnel » parce que cela rendrait leur enseignement, qui reste encore à un niveau théorique, plus opérationnel et efficace.

Dans ce contexte, le fait de recruter des P.E.S sur la base d'un diplôme universitaire, peut confirmer l'orientation vers l'universitarisation de la professionnalisation via un master professionnel de l'enseignement de français qui s'avère nécessaire, comme c'est le cas dans les autres pays.

En perspective, un master professionnel s'impose. Ce dernier aura pour ambition de former des enseignants compétents et professionnels en les dotant de connaissances de bases nécessaires d'être capables d'assurer des responsabilités dans le secteur de l'enseignement et dont l'accès se fera après obtention d'une licence académique.



Il permettra également l'accès au domaine de la didactique du français et une mise en pratique des connaissances acquises à travers l'activité pratique, le stage et le projet de fin d'études.

Cette formation est en même temps une initiation à la recherche dans la mesure où elle procure à l'étudiant, futur enseignant, les outils méthodologiques nécessaires pour faire de la recherche.

Cependant, la mise en place de master qui dotera les étudiants de compétences disciplinaires et professionnelles pose la question « comment faire articuler alors au mieux une professionnalisation et universitarisation »?

Pour alterner entre ces deux processus en tension, formation universitaire et formation professionnelle il faut penser « le continuum entre ces logiques » (vanhulle, 2012 : P 223), « qu'est ce qui le permettra » ?

Quelles sont les composantes de ces compétences professionnelles ? Qui les déterminent ? N'est-il pas primordial de penser à aménager un curriculum de formation universitaire professionnelle ? et par qui doit être assumée cette dernière ?

## **BIBLIOGRAPHIE**

ALTET, Marguerite et al.(2009). *L'université peut-elle former vraiment former les enseignants ?*, Bruxelles, De Boeck.

AUDIGIER, François et TUTIAUX Nicole (2008). *Compétences et contenus*, Bruxelles, de Boeck.

BUCHEETON, Dominique et DEZUTTER, Olivier (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, Bruxelles, de Boeck.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.

JORRO, Anne et De KETELE, Jean-Marie (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*, Bruxelles, De Boeck.

PAQUAY, Léopold et al. (2012). *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck.

PERRENOUD, Philippe(1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.

RIA, Luc(2015). *Former les enseignants au XXIe siècle*, Bruxelles, de Boeck.

## REHAUSSER LE NIVEAU DES ELEVES EN FRANÇAIS AU SENEGAL : ENTRE DIAGNOSTIC DES CAUSES ET SOLUTIONS ENVISAGEABLES POUR LE CYCLE SECONDAIRE

Diop Momar,  
Université Gaston Berger de Saint-Louis

### **Résumé**

*Cet article est le fruit d'un constat, qui découle de notre expérience d'enseignant au cycle secondaire au Sénégal. Ce constat est que le niveau en français des élèves est faible. Quelles sont les causes de cette baisse à l'écrit et à l'oral ? Quelle est la part de responsabilité des différents acteurs du milieu scolaire ? Quelles pistes de réflexion peut-on dégager pour apporter des solutions à cette déchéance ? Telles sont les questions auxquelles cet article a tenté de répondre à travers une analyse de l'environnement sénégalais d'enseignement-apprentissage du français. L'entrée choisie donne à voir la multiplicité des enjeux et des dynamiques au cœur de la problématique de l'enseignement-apprentissage du FLE au Sénégal. L'article développe une approche didactique de l'enseignement de la langue française et son usage par les apprenants. Ses conclusions ouvrent des pistes de réflexion pour une école mieux portante et une langue française adéquatement utilisée dans le cadre scolaire.*

219

### **Mots-clés**

*Didactique des langues- didactique du français Langue Étrangère- didactique-enseignement du français au Sénégal- baisse de niveau*

### **Abstract**

*This article is an outcome of an observation from our experience as a high school teacher. We noticed that the level of the students in French is weak. What are the causes of this fall in both oral and written communication? To what extent should school leader account for this situation? What can be done to remedy to the problem? These are the issues we tried to analyse in this article, through a thorough examination of the teaching and learning environment of French in the Senegalese. The approach allowed to see the complexity of matter and major trends in the issue of the learning and teaching of French as a foreign language in Senegal. This article provides an educational approach to the teaching of French and its use by the learners. The conclusions open new perspectives for a better educational environment and an accurate use of French at school.*

### Key words

*language teaching – the Teaching of French as a Foreign Language – French teaching in the Senegalese context – dropping of the level of students.*

## INTRODUCTION

Aujourd'hui, tout le monde s'accorde à dire que le niveau des élèves au cycle secondaire au Sénégal est de plus en plus en baisse ; cela se justifie par les résultats enregistrés au baccalauréat ces cinq dernières années. En effet, depuis 2011, la barre des 40% de réussite n'a jamais été atteinte. A cet effet, les acteurs du système scolaire tentent de trouver les raisons d'une telle situation, et l'une des pistes de recherche conduit au médium d'apprentissage : le français. Son étude dans le cadre scolaire passe par une particularité, c'est qu'on se sert désormais d'instruments de mesure comme l'évaluation. Ainsi, le Système National d'Evaluation des Rendements Scolaires (S.N.E.R.S) domicilié à l'Institut National d'Étude et d'Action pour le Développement de l'Education (I N E A D E) (1999) a publié une étude nationale intitulée : *Evaluer, comprendre pour mieux agir en classe* relative au niveau des élèves en français oral/écrit. Dès la préface, le Directeur de l'Institut, Cheikh AW (1999), lève le voile sur les problèmes majeurs identifiés :

- L'enseignement du français (oral et écrit) reste dominé par une approche centrée sur le bon usage, hors contexte, des règles de grammaire, d'orthographe et de conjugaison ;
- La prédominance d'une approche formaliste ne permettant pas d'optimiser le jeu des fonctions qui sont en principe assignés à l'enseignement du français, à savoir :
  - Communiquer dans des situations de vie courante ;
  - Faciliter la compréhension dans divers domaines de compétence.

Le constat étant posé, nous allons partir en gros de 3 hypothèses fondamentales pour mieux cerner la scientificité de cette problématique :

- Nous pensons que la qualité du français parlé et écrit en milieu secondaire au Sénégal est mauvaise.
- Partant de cette première hypothèse, nous allons déterminer les causes de ce déclin.

- Pour corriger cette chute, les mesures suivantes peuvent être prises :
  - Faire la promotion de la lecture en implantant des bibliothèques dans les établissements.
  - Amener les élèves à faire usage de la langue en dehors même du cadre scolaire avec le concours des parents.
  - Reconsidérer la formation des enseignants.

Pour étudier cette problématique et confirmer ou infirmer nos hypothèses de recherche, nous sommes partis de tests administrés à des élèves de huit lycées cibles dans la région nord du pays, Saint-Louis, qui constitue un véritable baromètre pour jauger le niveau de l'enseignement au Sénégal ; en effet Saint-Louis demeure une cible importante si l'on tient compte d'abord de son aspect historique. Cette région était la porte d'entrée des occidentaux à l'époque coloniale avec la présence du port et sa situation géographique. Donc l'installation des colons faisait que cette population fut l'une des premières à entrer en contact avec la langue française. En plus, Saint-Louis fut également la capitale de l'AOF (Afrique Occidentale Française) ce qui valut également aux natifs de cette localité et surtout les premiers intellectuels à participer à quelques débats qui se tenaient avec les colonisateurs, et bien entendu la langue d'usage était principalement le français.

A côté de l'aspect historique, il y a le poids et la place qu'occupe Saint-Louis dans le paysage scolaire sénégalais ; en effet cette ville abrite la deuxième université publique du Sénégal et qui constitue également une université d'excellence. Plusieurs lycées et collèges y sont aussi installés et depuis 2000 on ne cesse d'en créer vu le taux d'accroissement de la population scolarisée.

On note également une certaine mixité dans ce paysage scolaire : il y existe en effet des lycées abritant les deux sexes, d'autres réservés aux jeunes filles, un lycée pour le genre masculin et de surcroît régi sous des normes militaires, etc. Et étant donné que beaucoup de villages environnants n'ont pas de lycées, nous rencontrerons des élèves issus du milieu rural, en plus de ceux qui ont toujours évolué dans un cadre urbain.

La population ciblée demeure les élèves du cycle secondaire (de la seconde à la terminale). En effet, nous mettons trois niveaux, certes distincts, dans une même étude mais cela se justifie par le fait qu'au cycle secondaire, on

ne travaille plus la forme par rapport à la langue française, ce sont seulement les contenus des disciplines qui varient. Dans ce cas, il n'y aura pas d'écart dans le niveau de langue, étant donné qu'il arrive même dès fois que l'on étudie un même ouvrage en seconde et en terminale.

Pour le choix des établissements, il a été guidé par plusieurs critères :

- Ancienneté de certains lycées qui ont connu plusieurs générations (Prytanée militaire Charles Tchoredé, Lycée Cheikh Omar Foutiou Tall (ex Faidherbe), Lycée Ameth Fall, Lycée Charles De Gaulle, Lycée technique André Peytavin).
- Mixité dans les établissements (par rapport au sexe et à la religion).
- A l'opposé des établissements mixtes (par rapport au sexe), nous avons aussi choisi un lycée de jeunes filles (Lycée Ameth Fall) et un autre de jeunes garçons qui est en même temps un internat (Prytanée militaire Charles Tchoredé)
- Nous avons aussi des établissements publics et des établissements privés (Lycée privé Aimé Césaire, les cours privés Sankoré et Ahmadou Bamba)
- Plusieurs des lycées choisis n'admettent que des séries littéraires (L<sup>1</sup> et L<sup>2</sup>) et des séries scientifiques (S1 et S2) ; mais notre étude vise également des élèves de lycée technique avec les séries T, G et S3 (Lycée technique André Peytavin).

Dans chaque établissement, il s'agira d'interroger les élèves de chaque niveau et il sera distribué dans chaque lycée **40** (quarante) questionnaires ce qui nous emmène à interroger dans l'ensemble **320** (trois cent vingt) **élèves**. En plus des élèves, nous interrogerons **15** (quinze) inspecteurs, **10** (dix) professeurs par établissement ce qui donnera au total **80** (quatre-vingt) professeurs, et **1** (un) membre de l'administration de chaque lycée et nous en aurons en somme **8** (huit). Dans l'ensemble, nous aurons **423** (quatre cent vingt-trois) questionnaires à administrer qui feront l'objet d'analyse et d'interprétation pour vérifier nos hypothèses de recherche.

Nous allons donc dans notre démarche expliciter dans un premier temps le contexte linguistique du Sénégal, avant de voir les éventuelles causes de la baisse de niveau des élèves du secondaire et afin proposer des pistes de réflexion pouvant constituer des palliatifs à cette situation partout déplorée.

## I. LE CONTEXTE LINGUISTIQUE DU SÉNÉGAL

La politique linguistique du Sénégal offre deux volets : maintenir le français comme langue officielle et comme langue des communications internationales, mais également promouvoir les principales langues nationales pour en faire des langues de culture.

C'est l'article 1 de la Constitution, élément essentiel de la politique linguistique écrite du Sénégal, qui fait du français la langue officielle : langue de la présidence de la République, de l'Assemblée nationale, de l'administration publique, des cours de justice, des forces armées et policières, de l'enseignement à tous les niveaux, de l'affichage, des médias, etc. Le français prend donc toute la place dans l'espace politique et socio-économique.

Avec le décret n° 71 566 du 21 mai 1971, le premier président du Sénégal, Léopold Sédar Senghor, fait le choix d'une politique d'éducation multilingue comprenant le français, d'une part, et six langues nationales, d'autre part. Plus tard, la loi no 91-22 du 16 février 1991 portant sur l'orientation de l'Éducation nationale définit celle-ci comme étant une éducation nationale sénégalaise et africaine. Cela suppose le développement des langues nationales comme moyen de promotion de la culture.

La promotion des langues nationales a été soutenue par le président et linguiste Senghor à travers ses déclarations officielles comme à travers l'élaboration des alphabets officiels et des terminologies sénégalaises. C'est ainsi qu'on assista à la codification des six langues les plus importantes au Sénégal : le wolof, le peulh, le sérère, le diola, le malinké et le soninké. Bien que le décret présidentiel de mai 1971 ait retenu leur promotion au rang de langues nationales, dans la pratique, l'enseignement de ces langues n'a pu débiter qu'en 1978, et il s'est limité aux deux premières années du primaire. En 1980-1981, il ne touchait encore qu'une quinzaine de classes, pratiquement toutes en wolof et au niveau primaire.

En 2003, un ensemble de dispositifs est mis en place pour que les langues nationales soient réellement introduites dans le système éducatif sénégalais. Ce plan d'action, qui passe par le Programme décennal de l'éducation et de la formation (PDEF), se fixe comme objectif la codification et l'enseignement de neuf langues dans le système éducatif formel. Le français conserve cependant un statut privilégié, même si le wolof l'a supplanté comme langue véhiculaire. Pour simplifier, on pourrait dire qu'on parle aujourd'hui le wolof dans la vie quotidienne, mais qu'on apprend le français car il demeure le seul

moyen efficace de se faire une place dans le système.

On assisterait ainsi au Sénégal à une nouvelle redistribution des fonctions des langues qui se résumerait à une triglossie : langue du milieu, qui véhicule les valeurs culturelles et aide au développement cognitif de l'enfant, langue d'unification nationale, destinée à promouvoir la conscience nationale, et langue étrangère, pour les besoins de la communication interafricaine et internationale ; c'est dire que le wolof aurait le rôle de langue d'unification nationale, et le français de langue seconde.

## **II. ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES**

### **II.1. LES ÉLÈVES**

Au niveau des élèves, la tranche d'âge de la population enquêtée est comprise entre 17 et 19 ans. En croisant aussi les tableaux de l'âge et du niveau d'étude, on se rend compte qu'il y a des élèves, dans la population enquêtée, qui dépassent les vingt ans et sont en classe de seconde, et d'autres, trop en avance, ont tout au plus 17 ans et sont déjà en classe de Terminale.

224

Nous nous sommes rendus compte également qu'aujourd'hui les élèves qui optent pour les séries littéraires sont plus nombreux, et d'ailleurs ils sont plus représentatifs dans notre échantillon.

Il ressort également de notre collecte de données que rares sont les élèves qui ne maîtrisent pas le « wolof » ; il leur paraît alors plus simple de communiquer avec ce médium, et du coup le français reste juste une « langue de la classe ».

Tenant compte de tous ces aspects, nous avons recueilli les avis des élèves en ce qui concerne leur pratique de la langue française à l'écrit ; et 182 des 320 élèves enquêtés, soit 56.87%, avouent avoir des difficultés avec l'usage de ce médium.

Il est donc clair que les apprenants reconnaissent leurs lacunes, et beaucoup d'entre eux se fient aux notes qu'ils obtiennent lors des interrogations écrites et orales et dans toutes les disciplines. Et nous constatons que ces difficultés sont plus ressenties à l'oral.

Partant de ces chiffres, nous voyons que la première hypothèse avancée est vérifiée.



## II.2. LES ENSEIGNANTS

Suite à un entretien avec Monsieur Baytir KA, Professeur de français et Président de l'Association Sénégalaise des professeurs de Français, nous pouvons avec une lecture concise de sa position sur notre question de recherche ; son jugement est sans détour, avec sa réponse à la question « *Comment jugez-vous le niveau des élèves à l'écrit ?* » :

*« Je pense que c'est à demi-teinte. En effet dans certains établissements, le niveau de langue est correct (je prends l'exemple du Prytanée Militaire). **Par contre dans la majorité des cas le niveau est très faible.** Dans une de mes interventions lors des Journées Pédagogiques du Français en 2011, j'avais affirmé (d'après mes recherches) que plus de 80 % des élèves ont la note zéro en dictée au BFEM. En plus dans nos pratiques de classe, nos enseignements apprentissages, les évaluations formatives comme sommatives, le grand problème que les professeurs rencontrent, c'est l'obstacle de la langue chez les apprenants. Problème de compréhension des énoncés et de la démarche, d'expression des idées avec les fautes, les non-sens... »<sup>1</sup>*

225

A travers ces propos, Monsieur Baytir KA tire sur la sonnette d'alarme, pour dire que le niveau des élèves pose un réel souci, que ce serait même une lapalissade que de l'affirmer.

En outre, les questionnaires adressés aux enseignants des huit établissements ciblés à travers la commune de Saint-Louis du Sénégal nous édifiant sur la même question ; sur 64 enquêtés, 49 jugent le niveau faible à l'écrit soit environ 77% et aucun d'entre eux ne le juge ni « bon » encore moins « très bon ».

Ces statistiques sont significatives étant donné que ces enseignants sont souvent chargés d'instruire et de corriger les productions des apprenants. Or, pour la plupart d'entre eux, le niveau est de plus en plus déplorable, voire même alarmant allant jusqu'à se répercuter sur tout le circuit scolaire.

Au-delà de l'écrit, avec aujourd'hui la nouvelle approche communicative instaurée dans les classes, l'enseignant perçoit mieux le discours oral des apprenants ; ces derniers sont au centre des réflexions et le professeur ne fait qu'un travail de synthétisation après avoir permis aux élèves d'exprimer

<sup>1</sup> Ka B, président association des professeurs de français du Sénégal

leurs idées suite aux recherches qu'ils auront au préalable effectuées. Cette nouvelle approche vise simplement à faire participer les élèves aux échanges en classe, surtout qu'ils sont les principaux concernés. Dans cette mouvance, l'enseignant aussi pourra jauger le niveau des apprenants à l'oral et à la question « *Comment jugez-vous le niveau des élèves à l'oral ?* » nous constatons que, comme à l'écrit, le niveau à l'oral aussi est décrié par ces enseignants avec plus de déterminisme d'ailleurs. En effet, 87.5% des enquêtés trouvent le niveau faible à l'oral. Le parler semble alors poser plus de soucis que l'écrit.

A en juger donc les avis des enseignants, la langue française se « porte mal » dans le système scolaire en général, et dans les lycées cibles particulièrement. Les élèves sont donc confrontés à des difficultés dans le maniement de cette langue.

### III. LES CAUSES DE LA FAIBLESSE DU NIVEAU EN FRANÇAIS À L'ÉCRIT

226 Quand on évoque le cadre scolaire, certes les élèves sont les acteurs principaux, mais leurs encadreurs, particulièrement les enseignants sont incontournables. Nous pouvons en déduire que leur formation est essentielle et qu'ils doivent avoir une expression correcte qu'ils pourront transmettre aux apprenants et cela leur permettrait aussi de les évaluer et surtout de les corriger. Or, aujourd'hui, le niveau en français de ces enseignants est trop décrié.

#### III.1. LE NIVEAU DES ENSEIGNANTS

Dans une interview accordée au journal *Le Populaire*<sup>2</sup>, le poète sénégalais Amadou Lamine Sall donne cette réponse à la question « *Le niveau des élèves en français baisse d'année en année, cela est dû à quoi ?* » :

*« Comment le niveau des élèves ne baisserait il pas en français si le niveau de ceux qui sont censés leur apporter la connaissance a chuté depuis belle lurette ? S'il arrive même que le maître soit corrigé par l'élève, où est l'honneur ? Si l'enseignant s'exprime en classe plus en wolof qu'en français, où est la déontologie ? Si le français de l'enseignant est à l'extrême « wolofisé », où est la rigueur ? Si l'enseignant lui-*

---

2 Journal « Le Populaire », du vendredi 31 Août 2012

*même ne cherche à se valoriser que par le gain, où est le culte de la profession ? Le mal est profond. Mieux: terrifiant. »*

A travers ces propos, Amadou Lamine Sall jette l'anathème sur le corps professoral. Ce discours est teinté de reproches, de dénonciations voire même d'accusations. C'est pourquoi d'ailleurs, pour les inspecteurs, les diplômes académiques ne suffisent pas pour enseigner, il faut impérativement des diplômes professionnels ce qui justifie ces statistiques à la question «*Appréciez-vous positivement le vacatariat ?* » 60% des inspecteurs enquêtés sont contre cette méthode de recrutement, avec toujours comme raison le manque de formation. Et encore, pour toujours ces inspecteurs, le niveau en français des enseignants est juste « acceptable ». Personne d'entre eux ne le juge « bon » encore moins « très bon ». A la question « *comment jugez-vous le niveau en français des enseignants* » les réponses sont unanimes : tous le jugent acceptable. La question qui s'impose devant ce constat est « si le niveau en français des enseignants est seulement acceptable, quel va être logiquement le niveau des apprenants?»

### III.2. LES PROGRAMMES DISPENSÉS

227

Pour ces enseignants cependant, l'un des problèmes fondamentaux qui pourrait expliquer cette baisse de niveau de langue chez les élèves du cycle secondaire serait simplement lié aux programmes dispensés. Pour eux, ces derniers ne contribuent nullement à un bon usage de la langue, surtout à l'écrit. Ils décrivent presque unanimement l'absence de cours de technique d'expression française ; il faut souligner qu'au cycle moyen, on apprend aux élèves des leçons de grammaire, de conjugaison, d'orthographe et de vocabulaire et ils y sont évalués jusqu'à l'examen du Brevet de Fin d'Etude Moyen (BFEM). Une fois au lycée on rompt ces cours pour ensuite les reprendre avec l'enseignement supérieur. Ce fossé crée alors un gap et pousse les enseignants à solliciter leur réinsertion dans le programme. La réponse est la même à la question « *Croyez-vous que les leçons de grammaire soient nécessaires pour le cycle secondaire ?* » ; en effet, 63 sur les 64 enseignants interrogés réclament ces cours.

Dans le même sens, le président de l'Association des professeurs de français, M. Baytir KA, note :

*« Au Sénégal, très peu de professeurs travaillent la production écrite, les cours sont plus théoriques, des envolées qui ne permettent pas souvent à l'apprenant de mettre à profit ses*

*connaissances. Beaucoup de nos collègues ne comprennent pas le programme actuel de français ou ne l'appliquent pas dans leurs enseignements apprentissages. Or ce dernier est basé sur l'Approche Par les Compétences qui met l'apprenant au cœur de processus d'apprentissage .En plus ce programme est axé en partie l'exploitation des textes (dans le second cycle) avec l'exploitation des 4 compétences que sont : Ecrire, Lire, Parler et Ecouter.*

*Enfin la place de l'écriture (ou production écrite) est très faible dans le processus d'enseignement du français. Mais on enseigne peu la rédaction, les exercices sociaux et autres susceptibles de favoriser la maîtrise de la langue écrite. »*

### III.3. LES CAUSES ÉCONOMIQUES

En général, étudier nécessite aujourd'hui des ressources financières. En effet, plus l'élève a les moyens nécessaires- entendons par là les livres, l'accès à internet et autres outils de communication, etc.- plus il saura en faire usage et performer ses productions écrites. Au-delà cette considération, les moyens financiers permettent d'avoir un répétiteur à la maison qui pourra renforcer les acquis. A ce niveau, nous avons des statistiques très édifiantes ; à la question « *avez-vous un répétiteur à la maison ?* », nous n'avons que 29.09% des élèves qui sont aidés à la maison ; le reste de l'échantillon se suffit des connaissances acquises en classe.

Précédemment, nous avons évoqué le niveau des enseignants et leur manque de formation. Mais là aussi, le suivi qui devrait se faire avec les inspecteurs est quasi-inexistant. Eux-mêmes reconnaissent ce manquement ce qui justifie ces chiffres à la question « *Parvenez-vous à encadrer régulièrement tous les professeurs qui dépendent de votre inspection d'académie ?* », 73.33% avouent ne pas suivre, comme cela se doit, le travail des enseignants qui sont sous leur tutelle. Et les raisons avancées tournent presque toutes autour de difficultés financières :

*« Manque de moyens pour couvrir les centres dispersés et difficiles d'accès/ Fautes de Moyen/ Les moyens financiers ne le permettent pas/ Certaines zones sont difficiles d'accès et la logistique pose problème/ Non précisé/ La zone est large et certains secteurs sont très difficiles d'accès/ Les moyens ne suffisent pas/ Soucis de logistique/ Les moyens ne suffisent/*

*La zone est très large et les moyens ne suffisent/ Fautes de moyens surtout logistique ».*

#### **IV. LES CAUSES DE LA FAIBLESSE DU NIVEAU EN FRANÇAIS À L'ORAL**

Le parler pose en effet beaucoup de soucis aux enseignants qui décrivent cette situation, en avançant bien entendu des raisons diverses et variées. Cependant, nous allons essentiellement en évoquer deux qui nous paraissent les plus urgentes à solutionner : l'une a trait aux conditions d'enseignement/apprentissage avec l'usage de langues locales en classe et les effectifs pléthoriques de ces dernières et l'autre qui pose le problème de la fréquence d'usage de la langue française.

##### **IV.1. LES CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE**

Aujourd'hui, partout à travers le Sénégal, on évoque un malaise dans le système éducatif. Ceci est de plusieurs ordres et a des répercussions surtout sur l'usage à l'oral de la langue française.

229

D'abord, il faudra évoquer la problématique autour de l'usage de langue locale en classe par certains enseignants ; cette pratique alimente aujourd'hui des débats allant dans le sens de l'efficience pour certains au manque d'efficacité pour d'autres.

Nos enquêtes font état de 32.81% des enseignants qui utilisent d'autres langues en classe. Ils justifient cette pratique par le fait qu'« *il y a ce qu'on appelle le substratlinguistique qui ne peut pas apparaître avec d'autres langues ; donc lorsqu'on exprime une réalité qui est du Sénégal, qui est contenu dans une culture locale, on ne peut pas mettre ça dans des mots français.*»<sup>3</sup> Seulement, cette raison avancée ne saurait gagner l'unanimité étant donné que les programmes sont conçus de telle sorte que ces éléments évoqués trouveront toujours des équivalents. D'ailleurs, un autre intervenant à la même édition dira : « *je juge quand même, puisque le français est l'outil de communication, que l'on ne doit pas, que l'on ne devrait pas s'exprimer donc en wolof en classe* »<sup>4</sup>.

3 Journal télévisé de 20h à la RTS du jeudi 20 Mars 2013

4 Journal télévisé de 20h à la RTS du jeudi 20 Mars 2013

## **IV.2. LA FRÉQUENCE DE L'USAGE DE LA LANGUE**

Certes à travers les enquêtes, 61.25% admettent utiliser la langue française en dehors du cadre scolaire. Seulement, avec qui communiquent-ils ? Parlent-ils en réalité un français, ne serait-ce qu'acceptable ? Respectent-ils les normes de la langue et les règles ? A cette dernière question, beaucoup d'entre eux disent que la langue française est « compliquée », qu'au final, ce qui les intéresse c'est de se faire comprendre, qu'importe les fautes ou autres erreurs commises. D'ailleurs, les apprenants préfèrent user de cette langue qu'avec des personnes de leur génération, en l'occurrence leurs frères, sœurs, amis, cousins, etc.

## **V. RECOMMANDATIONS**

Certes les causes de la faiblesse de niveau des élèves en français sont de plusieurs ordres, mais nous avons pu en exposer quelques qui semblent, à notre niveau d'enquête et d'étude, les plus pesants. Notre objectif ne se limite pas cependant à seulement les exposer, mais plutôt à proposer des pistes de réflexion afin d'apporter des solutions à ce phénomène non moins important.

230

### **V.1. ENVERS LES ÉLÈVES ET PARENTS D'ÉLÈVES**

Les premiers acteurs concernés sont sans nul doute les élèves, c'est leur niveau qui est décrié. Plusieurs points sont donc à revoir dans leur processus d'acquisition de la langue. D'une part, une campagne de sensibilisation visant à faire aimer la lecture est à envisager, mais aussi les élèves doivent avoir l'habitude de communiquer et d'échanger en langue française, et ceci en dehors même des salles de classe ou de l'enceinte de l'école.

#### **V.1.1. INCITATION À LA LECTURE**

La lecture est essentielle pour une bonne maîtrise de la langue. En effet, c'est à travers les livres que l'élève parvient à rencontrer des mots nouveaux qu'il sera tenu de chercher dans un dictionnaire et du coup il gagnera doublement, d'abord sémantiquement, ensuite morphologiquement.

**La lecture est intrinsèquement liée à nos capacités orales.** Autrement dit, si nous voulons parler mieux et plus juste, lisons et lisons encore. Certes, l'exercice oratoire réclame lui aussi un entraînement, voire une formation. Mais ce qui alimente l'expression orale c'est notre réservoir mental et

documentaire qui se nourrit, quant à lui, par la lecture.

Un professeur de littérature dit à ce propos : « La réussite d'un élève dépend énormément de son vocabulaire, autant dans ce qu'il comprend en lisant que dans sa manière de raisonner par écrit, et **il n'y a absolument pas d'autre moyen d'acquérir un vocabulaire étendu que de lire.** »

Le plaisir que l'adulte a lui-même à lire est primordial. Un enfant qui grandit dans une maison dont les parents ne lisent pas sera moins familiarisé avec les livres. Au contraire, s'il a vu les adultes lire dès sa petite enfance, il aura une curiosité naturelle pour cet objet d'intérêt de ses parents. C'est pourquoi il est bon, dès son plus jeune âge, de constituer ensemble un « coin livre » dans sa chambre, facilement accessible. De temps à autre, l'enfant pourra choisir un ouvrage: si l'enfant est tout petit, il s'en servira pour faire des constructions (la manipulation du livre est importante); plus grand, il demandera à l'adulte de lui raconter une histoire.

## **V.1.2. COMMUNIQUER SOUVENT AVEC LA LANGUE FRANÇAISE**

Une langue n'est maîtrisée que lorsqu'on en fait souvent usage. Beaucoup d'élèves ne pratiquent la langue qu'en classe, et d'ailleurs ils ne le font que si l'enseignant les incite.

Il faut souligner que les parents d'élèves entrent en jeu à ce niveau, car ils sont responsables au premier chef de l'éducation des enfants. Ils peuvent donc amener leur contribution en échangeant de temps en temps avec leurs enfants en français ; d'ailleurs cela permet de libérer l'enfant qui s'exprime à la maison sans contrainte majeure, faisant même fi des règles qu'ils jugent souvent contraignantes.

Au-delà, au niveau des établissements, il faudra faire la promotion des activités extrascolaires ; il faut dire que ces activités (génies en herbe, conférence, animation pédagogique, débat...) participent à améliorer le niveau des apprenants, particulièrement à l'oral. De même, la mise en place d'un journal du lycée est nécessaire, car il permet aux élèves de confectionner des articles, de mener des interviews et des entretiens.

Précisons que l'enseignant doit être une référence en communiquant avec ses élèves par le biais de la langue française. Il doit, en effet, avoir entre autres compétences un langage facile. Il doit avoir, lorsqu'il s'adresse à quelqu'un dans des situations formelles comme informelles, la langue

française qui est son outil quotidien de travail.

*« Ce sont des activités qui permettent à chaque acteur social ordinaire d'une langue tout comme à un apprenant de mobiliser selon des stratégies acquises, des compétences générales individuelles articulées à sa compétence à communiquer langagièrement en vue de réaliser des tâches communicatives : comprendre à l'écrit ou à l'oral un message, le produire soit à l'écrit ou à l'oral »<sup>5</sup>.*

Pour Bakary DIARRA, formateur à la FASTEF/ UCAD : *« Avec les approches communicatives, il est de moins en moins question de « parler » pour caractériser cette forme verbale mais c'est l'expression « interagir » qui est adéquat à la situation ».* Comme l'indique Orecchioni (1990 : 32) *« parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant »* pour dire que les locuteurs, dans cette situation s'influencent.

## **V.2. ENVERS LES ENSEIGNANTS**

232

Ce sont les acteurs incontournables de ce processus d'acquisition de langue, car ils sont chargés d'enseigner et d'évaluer avec cette langue. Il est donc impératif que ceux-ci soient formés, car il faut savoir qu'un diplôme académique universitaire ne suffit pas pour être un éducateur vu tous les mécanismes qui régissent la pédagogie et la didactique. Les enseignants doivent également nourrir un amour pour cette profession, et ne pas en faire une débouchée « accidentelle », et surtout ils doivent mesurer la portée de la mission qui leur est confié, c'est-à-dire former l'élite pour le futur.

### **V.2.1. S'ASSURER UNE BONNE FORMATION**

La question cruciale qui pend sur quasiment toutes les lèvres est de savoir si *quelqu'un peut former sans au préalable être formé ?* En effet, dans son programme l'Education Pour Tous (EPT), le gouvernement sénégalais est tenu d'ouvrir de manière permanente des écoles pour accueillir en droit d'aller à l'école.

Bien que les politiques de recrutement d'enseignants aient permis de remédier au déficit chronique pour assurer un accès équitable à tous les élèves, celles-ci comportent des insuffisances, dont l'absence de critères clairs

---

<sup>5</sup> Liens Nouvelle série n°13, *Revue internationale*, FASTEF/UCAD, Dakar, Sénégal, p.66.



derecrutement, du faible niveau académique de ce nouveau personnel ne pouvant garantir la qualification adéquate. Par ailleurs, l'inexistence de plans de carrière et les conditions de travail difficiles des enseignants entraînent un manque de motivation et un taux d'absentéisme élevé.

Il va falloir donc nourrir chez l'enseignant l'envi d'enseigner, en le mettant dans des conditions favorables de travail, en mettant à sa disposition les outils nécessaires pour dérouler son programme, en lui permettant d'échanger avec les élèves et dans la mesure du possible au cas par cas. Cela demande donc nécessairement des efforts pour avoir des classes pédagogiques avec des tailles raisonnables, facilitant la circulation en classe de l'enseignant.

## V.2.2. RESPECT DE L'ÉTHIQUE ET DE LA DÉONTOLOGIE

Au-delà de ces considérations précitées, les enseignants doivent aussi faire preuve de sursaut patriotique ; ils ne doivent pas mettre en péril la qualité de leurs enseignements pour des réclamations personnelles. En effet, les enseignants d'aujourd'hui pour la plupart ont un niveau acceptable en langue française, et ceci grâce aux enseignements qu'ils ont reçus. Alors, ils ont le devoir d'en faire autant avec les apprenants qui sont sous leur responsabilité. C'est là tout le sens des propos du député, Mohamed Tété Diédhiou interviewé au journal *Le Populaire* du lundi 19 Août 2013 :

*« Ce problème relève du fait que les enseignants ne jouent plus leur rôle. On a l'impression que les enseignants, de nos jours, ne vont pas dans l'enseignement par vocation, c'est comme si ils cherchaient à avoir une situation. Donc, ce n'est pas par vocation qu'ils y vont. Lorsque vous les voyez dans les syndicats, on a l'impression que très souvent ce qu'ils mettent en avant ce sont leurs intérêts, les conditions matérielles. Ils n'ont pas compris, selon lui, ce qu'est la vocation de l'enseignant. Sur ce point, il se souvient que du temps où il était élève, on avait affaire à des enseignants justes, des gens qui avaient choisi volontiers d'aller transmettre le savoir. Même s'ils avaient, quelques fois, des revendications, ils le faisaient de façon responsable. Mais ils ne mettaient jamais en péril l'avenir des enfants. Il faut que les enseignants sachent qu'ils ont le devoir de faire la même chose qui a été faite à leur endroit. »*

Il conviendra donc de sensibiliser le corps enseignant sur la

responsabilité qui leur incombe, de former de futures élites capables de s'exprimer convenablement, d'adresser des correspondances sans grandes difficultés. Ces apprenants seront demain le miroir de la société sénégalaise, et il sera inconcevable qu'ils ne sachent pas tenir un discours correct devant des instances nationales ou internationales avec leur langue officielle.

Par ailleurs, dans plusieurs pays africains, notamment au Sénégal, on parle de l'introduction des langues locales dans le système éducatif. Certes c'est un projet ambitieux, mais son exécution n'est pas encore effective. Donc il n'est pas recommandé d'en faire usage présentement, car les conséquences peuvent être néfastes. Les élèves, devant un enseignant qui use de leurs langues maternelles, comprennent le contenu du discours. Mais au moment des évaluations, ils seront tenus de transcrire ce qu'ils ont compris en français, ce qui constitue, pour eux, un véritable casse-tête.

### **V.3. ENVERS LES INSTANCES GOUVERNEMENTALES**

234 Il s'agira à ce niveau d'évoquer les soucis économiques et les programmes enseignés. Le gouvernement doit en effet accompagner les réformes posées dans le système éducatif, en dotant les lycées de bibliothèques bien équipées, d'outils informatiques performants afin que les élèves puissent s'adonner à leur recherche sans trop de contraintes. Les programmes dispensés doivent aussi être revus périodiquement, histoire de les rendre conformes avec les nouvelles attentes.

#### **V.3.1. PALLIER AUX CONTRAINTES ÉCONOMIQUES**

Certains apprenants avouent avoir des difficultés pour se procurer les livres et autres fournitures devant servir d'accompagnement à l'éducation en général, et à la maîtrise de la langue française en particulier. Mais, si ceux qui arrivent à s'approprier leurs œuvres sont plus nombreux, le pourcentage des autres est non négligeable.

De même, dans son rapport national de 2013, le ministère de l'éducation nationale, par le biais de la direction de la planification et de la réforme de l'éducation (DPRE), amène ces précisions :

*«L'état s'est inscrit dans la perspective de doter chaque lycéen des manuels dans les disciplines fondamentales dans le but de relever le niveau des acquis scolaires des élèves et de placer le livre au cœur de leur formation.»*

*Le nombre de manuels par élève est passé de 2,8 en 2012 à 2,4 en 2013. Non seulement le ratio a diminué de 0,4 point entre 2012 et 2013, il reste encore faible par rapport à l'objectif. Toutes les régions sont en dessous de l'objectif qui est de 6 livres/élève. Dix régions ont un ratio inférieur à celui du niveau national (2,4).*

*Pour les classes de seconde, le ratio s'établit à 2,9 contre 3,4 à l'année dernière. Pour les classes de première, il est de 2,0 contre 2,2 et pour les classes de terminale, il s'élève à 2,0 contre 2,5.*

*Au niveau des classes de seconde, première et terminale seule l'Académie de Diourbel a atteint l'objectif.*

*Des efforts importants devront être faits en priorité pour les classes de première et terminale. Les régions de St-Louis, Fatick, Kaolack, Kolda, Matam, et Tamba devront aussi bénéficier d'un traitement spécifique en dotation de manuels du secondaire général. »*

Dans le cadre général, à travers le territoire national, nous voyons que la dotation aux élèves en livres ne connaît pas un sort idéal.

Certes l'Etat a des ambitions d'injecter des ressources pour une bonne gestion de l'éducation nationale, mais il faut encore redoubler d'efforts, chercher plus de partenaires pour une éducation de référence. Et le français étant transversal, il serait judicieux de mettre les ressources nécessaires pour sa promotion.

### **V.3.2. RÉFORMER LES PROGRAMMES DISPENSÉS**

Les programmes enseignés dans les établissements ont été indexés. En effet, cela peut sembler absurde qu'un professeur de français se demande à quoi servent les exercices littéraires. Quelle est l'utilité de les enseigner aux élèves s'ils constituent le plus souvent des blocages et les apprenants ne s'en servent que pour obtenir des notes de passage en classe supérieure ou pour réussir aux différents examens scolaires ?

Si des apprenants arrivent à l'université sans savoir mener une réflexion, commenter un texte ou le réduire sans changer son sens, il y a de quoi marquer le pas. Et tout le monde sait, y compris l'enseignant, que s'ils ne deviennent pas demain des professeurs de français, ces exercices ne vont plus leur servir

en aucun moment de leur vie courante ou professionnelle.

Qu'est-ce qui est plus bénéfique entre apprendre à un élève comment rédiger une demande d'autorisation d'absence et lui demander de montrer dans *Phèdre* de Jean Racine que la passion amoureuse est inévitable et destructrice . Qu'est-ce qui est plus facile entre évaluer le fond et la forme d'une lettre et évaluer une dissertation où l'élève vous présente quatre pages de cahiers que vous parcourez en diagonale ?

Alors, il faut réformer l'enseignement du français en accordant plus d'importance à certains aspects comme la lettre, la demande d'emploi, la demande de candidature, la demande d'autorisation d'absence, le procès-verbal, le rapport, le compte-rendu, le discours, l'invitation, le trac, le traitement de texte et le texte suivi de questions.

C'est évident que les textes cités plus haut n'ont jamais été enseignés en classe et pourtant chacun d'entre nous, élèves, professeurs et autres travailleurs en usent tous les jours. Demander à un enseignant au cours d'un séminaire de se porter volontaire pour rédiger le rapport de la journée et vous vous rendrez compte que cela va constituer une nouvelle épreuve pour lui.

236

L'actuel niveau de nos apprenants n'est plus en conformité avec ces exercices traditionnels, que certains enseignants n'ont jamais appris mais qu'ils enseignent tout de même. Ils se focalisent plus sur les aspects théoriques que pratiques du moins c'est que nous avons constaté sur le terrain.

Nous suggérons aussi l'enseignement de la grammaire, de l'orthographe, du vocabulaire, de la conjugaison dans tous les cycles (élémentaire moyen, secondaire et universitaire) pour mieux lutter contre la baisse des niveaux constatée souvent dans l'expression orale et écrite.

Somme toute, nous retenons une suggestion primordiale de la Commission Nationale de la Réforme de l'Éducation (CNREF) ; en effet, se référant à l'évolution des sciences de l'éducation, cette commission a recommandé une autre forme d'écriture du programme pédagogique. Il faut rompre avec l'ancienne pédagogie, pour un changement radical tant du point de vue des méthodes et contenus. Les États Généraux de l'Éducation et de la Formation sont révélateurs : « *L'enseignement du français ne sera efficace que si on l'adapte à la situation réelle de l'élève. Il s'agit de promouvoir une nouvelle didactique du français dans un contexte plurilinguistique* »<sup>6</sup>.

---

6 Commission Générale de l'Éducation Nationale : *Enseignement moyen, secondaire général et technique* : Dakar, 1998.

## CONCLUSION

Nous arrivons au terme de notre recherche qui nous a permis de nous interroger sur le français parlé et écrit en milieu scolaire au Sénégal. Nous avons vu tout au long de l'analyse que la langue de nos lycéens n'est pas courante, encore moins soutenue (pas de mots recherchés, pas d'expressions imagées...) ; elle paraît plutôt familière avec l'usage de termes argotiques ou familiers.

Nous pensons que la situation linguistique que vivent les élèves ne favorise pas la pratique proprement dite du français : en plus du rôle « négatif » du milieu familial dont nous avons déjà parlé, nous considérons que le système ne permet pas dans les établissements une durée d'exposition importante des lycéens en français.

A propos justement d'enseignement, nous pouvons dire que cet article entraîne comme conséquence un travail pédagogique : les différentes descriptions qu'elle présente suggèrent la direction que l'on peut suivre pour la conception de ce travail.

Ce travail qu'on ne peut malheureusement pas concevoir dans le cadre de cette recherche, étant donné les dimensions de cette dernière, consisterait en l'élaboration de cours et d'exercices susceptibles de corriger le lycéen, de lui apprendre à reconnaître les formes et les sens des mots, à distinguer par le moyen du réemploi les termes (verbes, substantifs, adjectifs, adverbes) synonymes, paronymes, de lui apprendre à les employer judicieusement, d'enrichir son « stock » de substantifs de lui faire réfléchir sur l'adjectif, etc.

Soulignons en dernier lieu que M. Moussa Fall avait déjà tiré sur la sonnette d'alarme en disant, dans son article intitulé *La baisse de niveau des élèves en français : mythe ou réalité (le cas du Sénégal)*, -in revue électronique internationale de sciences du langage SUDLANGUES que « l'élément essentiel que nous pouvons retenir de cette évaluation est le constat de la faiblesse de niveau des élèves de CM2 aussi bien à l'écrit qu'à l'oral... En effet, si on ne fait rien la faiblesse de niveau en français risque de s'aggraver ».

## BIBLIOGRAPHIE

1. BARIL, Denis et GUILLET Jean (1988). *Techniques de l'expression écrite et orale* (tome 1). Paris : Ed. Sirey.
2. BRUN, J. (1966). *L'art de composer et de rédiger*. Paris : Baude.
3. CAPELOVICI, Jacques (1990). *Le français sans fautes*. Paris : Acropole.
4. CAPUT, J.P. (1991). *Guide d'expression écrite*. Paris : Hachette.
5. Commission Nationale de Français (1998). *Enseignement moyen, secondaire général et technique*. Dakar :
6. DIOP, Momar (2015). *Usage de la langue française en milieu scolaire secondaire sénégalais : le cas de la commune de Saint-Louis*. Thèse Unique : Université Gaston Berger de Saint-Louis.
7. ETERSTEIN, Claude et LESOT, Adeline (1985). *Pratique du français*. Paris : Hatier.
8. FERREOL, Gilles et FLAGEUL, Noël (1996). *Méthodes et techniques de l'expression écrite et orale*. Paris : Armand Colin.
9. GABAY, Michèle (1988). *Guide d'expression écrite*. Paris : Larousse.
10. GIONO, Marie-Christine (1988). *Que dire ou écrire en toutes circonstances ?* Paris : De Vecchi.
11. SIMONET, Renée (2001). *L'exposé oral*. Paris : Ed. d'Organisation.
12. FALL, Moussa (2004). « La baisse de niveau des élèves en français : Mythe ou Réalité (le cas du Sénégal) » In *revue électronique internationale des sciences du langage SUDLANGUES*. Dakar : UCAD.
13. Journal écrit *Le Populaire* du Vendredi 31 Août 2012.
14. MBAYA, Mawéja (2005). *Pratiques et attitudes linguistiques dans l'Afrique d'aujourd'hui : cas du Sénégal*. Munich : Lincom Europa.
15. ORECCHIONI, Cathérine-Kerbrat (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
16. POSTMAN, Neil (2011). *Se distraire à mourir*. Paris : Collection Pluriel.
17. Rapport National de 2013, Ministère de l'éducation nationale du Sénégal. La Direction de la Planification et de la Réforme de L'Education.
18. République du Sénégal (1999). *Evaluer, comprendre pour mieux agir en classe*. Dakar : INEADE
19. ROUGERIE, André (1976). *Trouvez le mot juste*. Paris : Hatier

## ANNEXES

Figure 1 : Tranche d'âge des élèves enquêtés

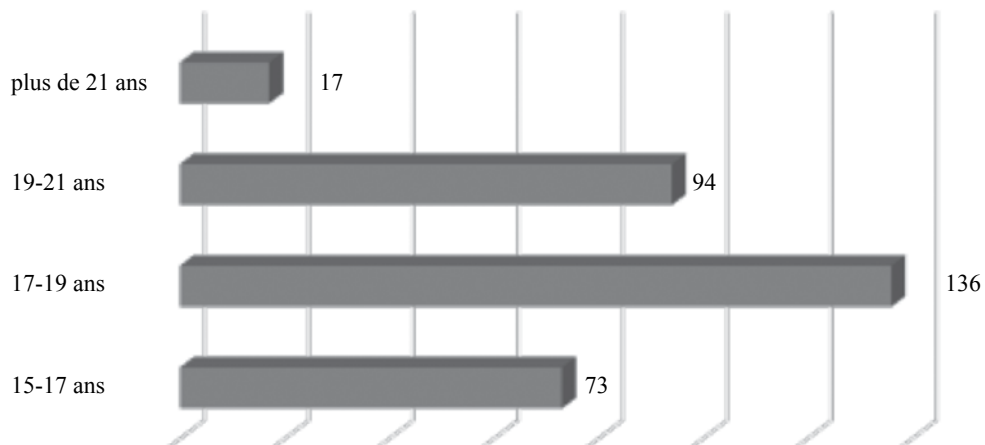


Figure 2 : Age et niveau d'étude des élèves enquêtés

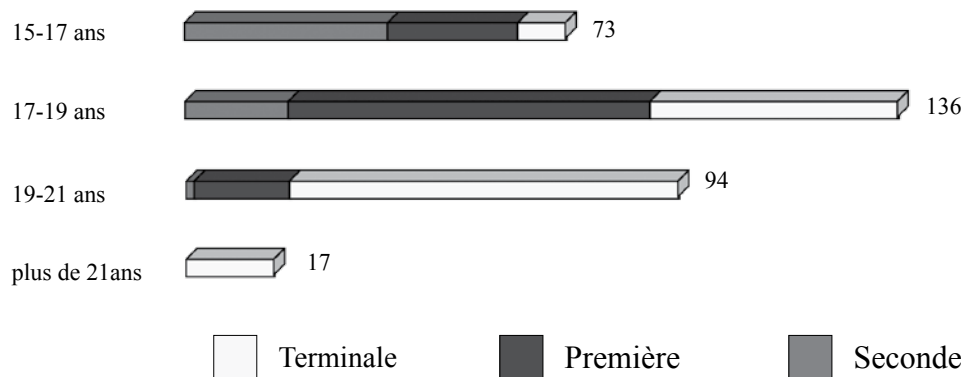


Figure 3 : Séries des élèves enquêtés

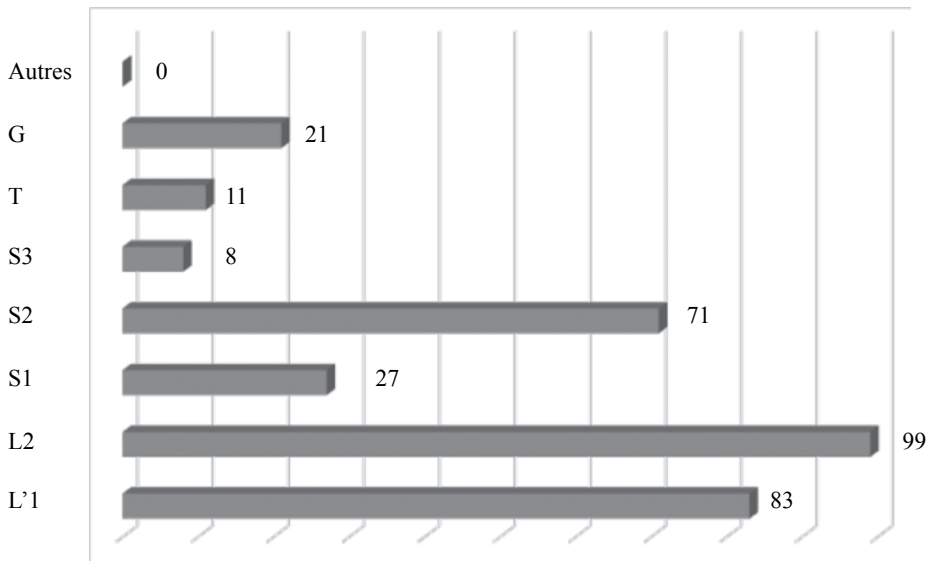


Figure 4 : Langues nationales parlées par les élèves enquêtés

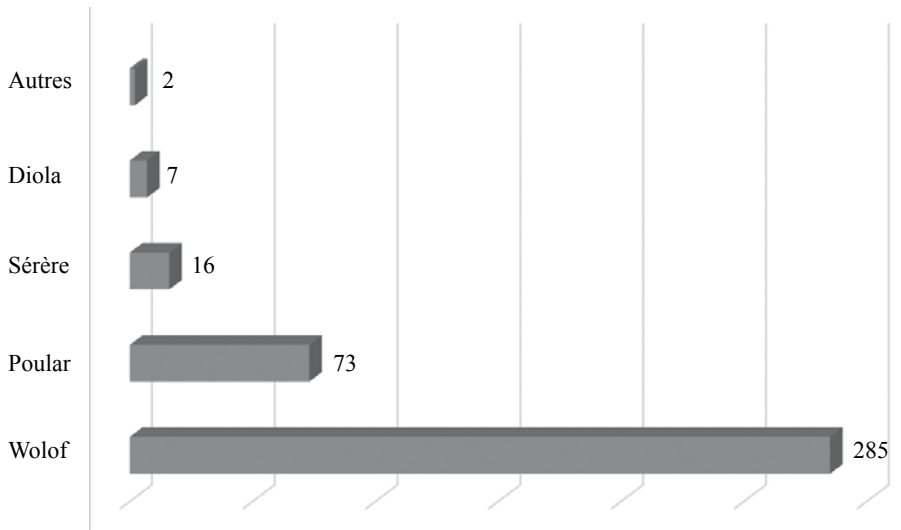




Figure 5 : Avis des élèves sur les difficultés en français

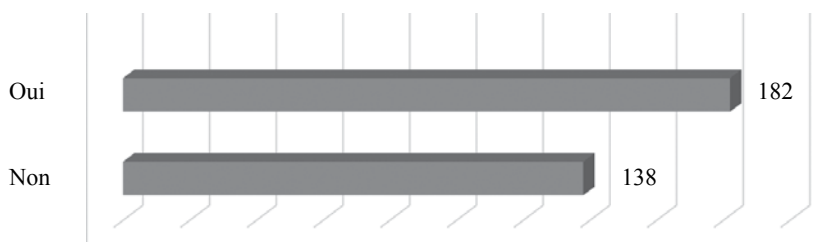


Figure 6 : Niveau de difficulté en français (écrit, oral, ou les deux)

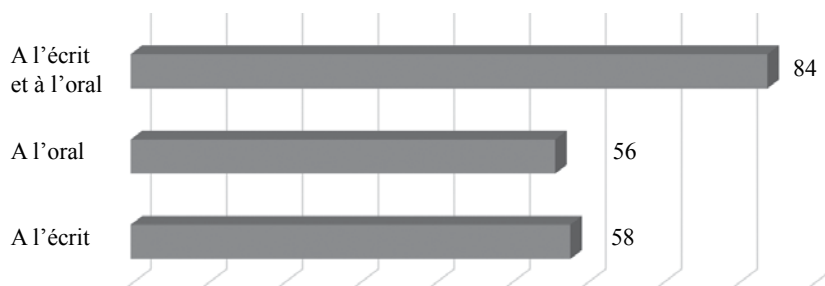


Figure 7 : Niveau en français des élèves selon les enseignants

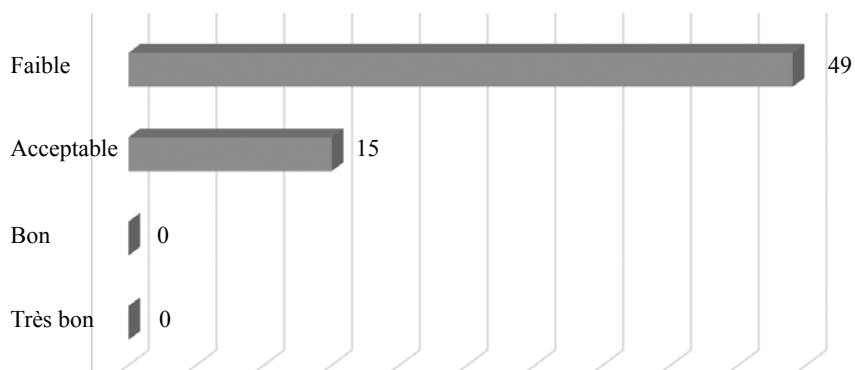


Figure 8 : Niveau en français à l'écrit des élèves selon les enseignants

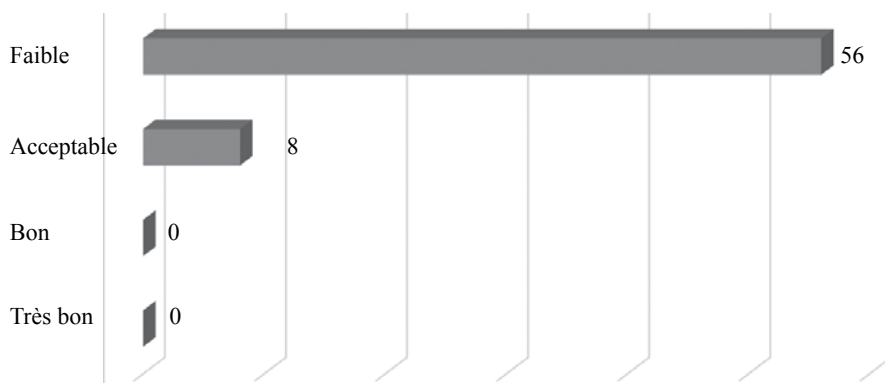


Figure 9 : Années d'existence des lycées cibles

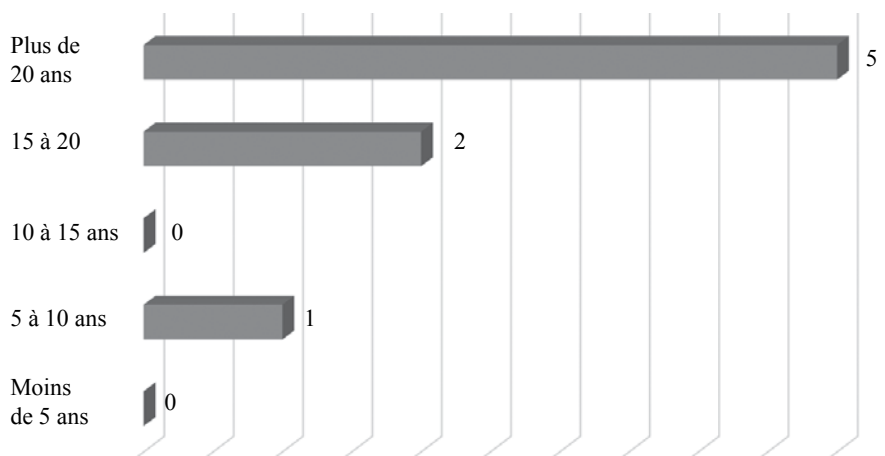


Figure 10 : Effectif des établissements cibles

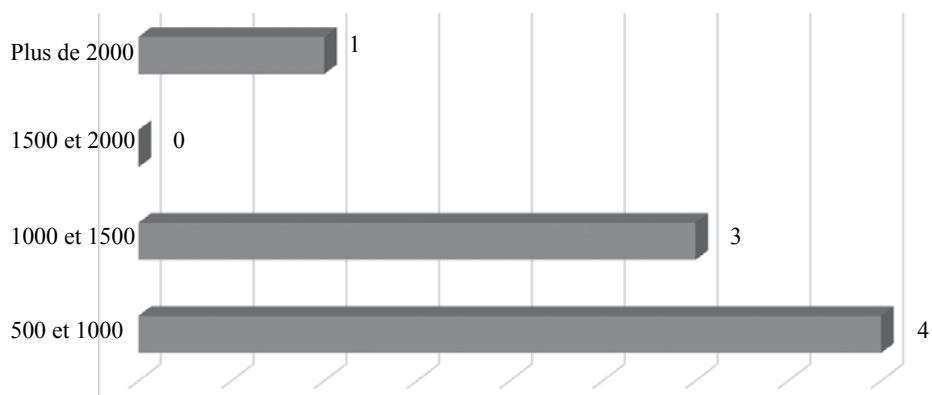


Figure 11 : Avis des inspecteurs sur le vacatariat

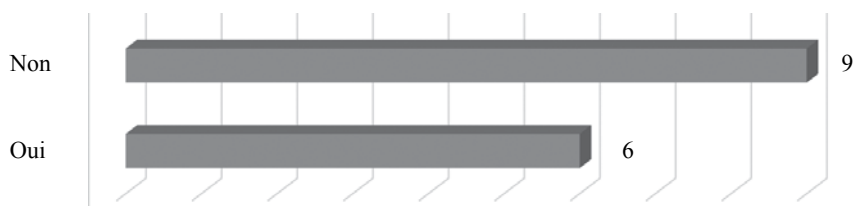


Figure 12 : Niveau en français des enseignants selon les inspecteurs

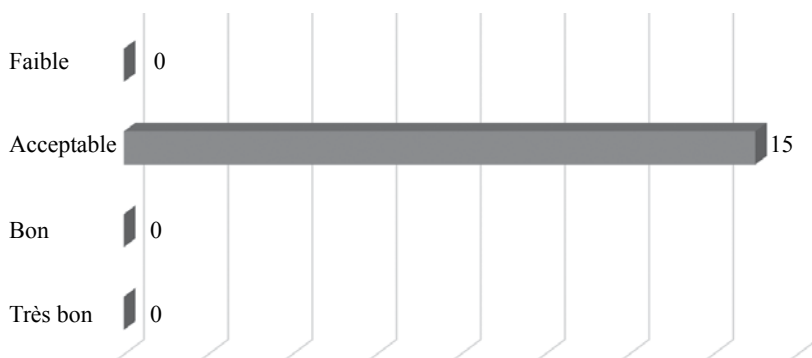


Figure 13 : Avis des enseignants sur les leçons de grammaire au cycle secondaire

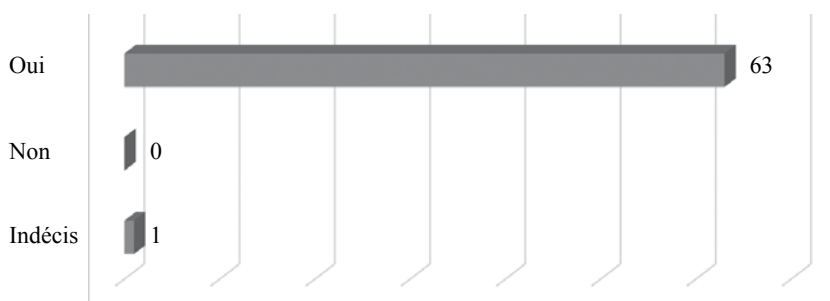


Figure 14 : Elèves ayant un répétiteur à la maison

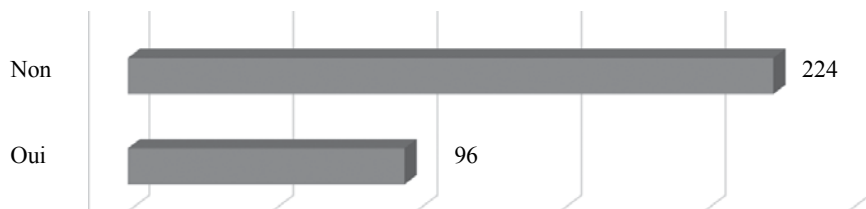


Figure 15 : Encadrement des enseignants par les inspecteurs

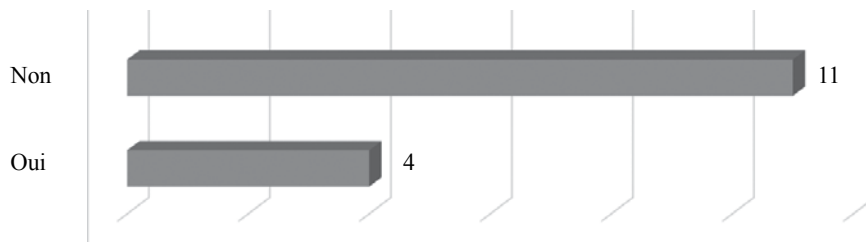


Figure 16 : Usage de langues locales par les enseignants en classe

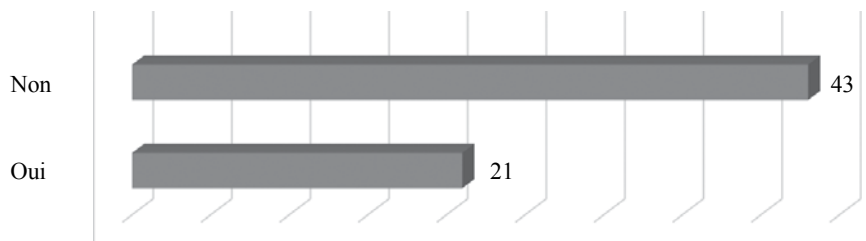


Figure 17 : Usage du français en dehors du cadre scolaire

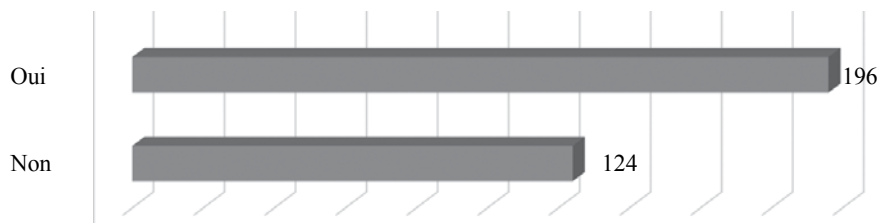
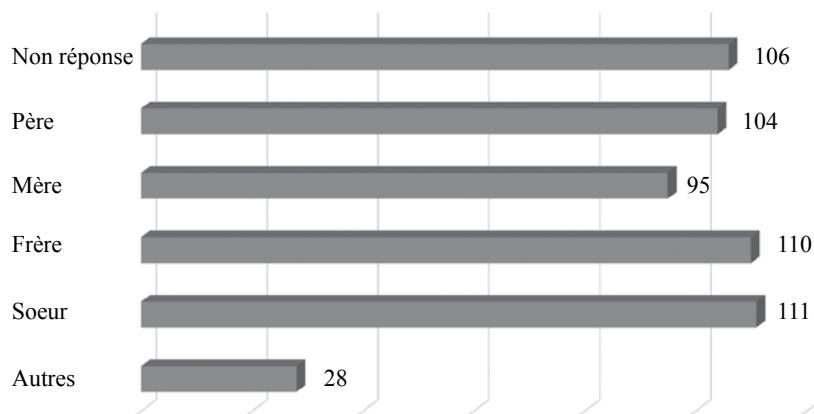


Figure 18 : Personnes avec qui les élèves communiquent en français





## LES DÉFIS DE L'ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE DANS LE CONTEXTE PLURILINGUE AFRICAIN: QUELLES APPROCHES PÉDAGOGIQUES POUR LE PROF DU FLE FACE AU MULTILINGUISME SCOLAIRE AU GHANA ?

Agbéflé Koffi Ganyo  
University of Ghana, Legon (Accra)

### **Résumé**

*Cette contribution se propose de démontrer l'importance de la transition linguistique Langues nationales (LN)/Langue étrangère (LE) dans une perspective interactionnelle en milieu plurilingue africain (J. Poth, 1997), en prenant l'exemple du Ghana, pays d'Afrique dont l'anglais est la langue officielle. Mais en dehors de l'anglais, plusieurs autres langues (nationales et étrangères) se partagent paysage linguistique ghanéen. Le français en fait partie et est enseigné comme langue étrangère dans plusieurs écoles ghanéennes. Ainsi, face au contexte plurilingue du pays, le professeur de français au niveau primaire, secondaire ou même universitaire se trouve confronté à la gestion de trois mondes linguistiques dans une seule et même classe. Il s'agit des langue(s) nationale(s) du pays, de l'anglais (langue officielle) et du français langue étrangère. L'enseignement/apprentissage du FLE dans un contexte comme celui-ci pose donc d'énormes difficultés pédagogiques et didactiques. En effet, la diversité des langues parlées par les apprenants constitue une difficulté pour l'enseignement/apprentissage du FLE. Mais à cela s'ajoutent d'autres difficultés telles que le manque de matériels didactiques et la pléthore des effectifs. Face à ces difficultés l'enseignant innove afin de pouvoir permettre aux étudiants d'apprendre la langue (P. Bange, 1996). Il donne l'occasion à l'apprenant de pouvoir passer de ce qu'il sait faire seul, à ce qu'il peut faire en collaboration avec les autres (Vygotsky, 1997). Ainsi, par approche communicative de contexte, basée sur une transition linguistique, le prof de français dans cette situation plurilingue s'offre un éventail varié de stratégies pédagogiques dans l'enseignement du FLE parmi lesquelles l'utilisation de plus en plus fréquente des TIC. Cette contribution nous donne l'occasion de partager non seulement notre expérience personnelle mais aussi de présenter les résultats d'une enquête transversale menée auprès de 30 enseignants du FLE des niveaux primaire, secondaire et universitaire au Ghana. La principale question que nous nous posons ici est la suivante : comment le plurilinguisme en milieu scolaire influence-t-il la pratique pédagogique du prof de FLE et quelles solutions possibles dans un contexte sociolinguistique diversifié en Afrique en général, au Ghana en particulier ?*

### **Mots-clés**

*Multilinguisme scolaire; Langues nationales; Transition linguistique; Enquête transversale; Approche communicative de contexte.*

### **Abstract**

*The objective of this paper is to outline the importance of transition between national languages (NL) and foreign languages (FL) within the framework of interactional perspective in multilingual Africa (J. Poth, 1997), taking the example of Ghana. Ghana is an African country whose official language is English; however several other national and foreign languages share the language landscape. French is one of these and is taught as a foreign language in many Ghanaian schools. Therefore, in this multilingual context, the French teacher at the primary, secondary or even the tertiary level is confronted with managing this triple language situation in the same class: Ghanaian national languages, English (the official language) and French (a foreign language). The teaching of French therefore poses many problems from a pedagogical and didactic point of view. Indeed, the mere diversity of languages spoken by the students is a difficulty for the teaching/learning of French as a Foreign Language (FFL). In addition there are other problems such as the lack of teaching materials and of resources. In such an environment, the teacher has to innovate in order to engage students in learning (P. Bange, 1996). He needs to enable the student to move from what he knows how to do as an individual to what he can do in collaboration with others (Vygotsky, 1997). Consequently, using a communicative approach in context, based on linguistic transition, the French teacher in this multilingual environment uses a variety of teaching strategies including ICT. This paper gives us the opportunity to share our personal experience as well as the results of a cross-sectional research undertaken on 30 teachers of FFL at the primary, secondary and tertiary levels in Ghana. The main research question here is the following: how does multilingualism in schools influence the FFL teacher's methodologies and what solutions are possible in a diversified sociolinguistic context in Africa in general and Ghana in particular?*

### **Key-words**

*Multilingualism in school; National languages; linguistic Transition; Cross-sectional research; Contextual Communicative approach.*

## **1. POINTS DE DEPART DU PROBLEME**

La question de la langue et des méthodes d'enseignement dans les écoles africaines est un vieux débat que l'on a toujours du mal à clore au vu de son importance pour l'éducation d'un peuple. En effet, ce débat que l'on croit parfois clos, refait très souvent surface. Aujourd'hui encore, au vu des échecs massifs qu'on enregistre tous les ans dans ces écoles africaines, on est amené à reposer la question des langues d'enseignement. Et, les



orientations que peuvent prendre ce débat peuvent varier d'un contexte à un autre. En d'autres termes, la question des méthodes d'enseignement des langues varie selon que le paysage linguistique d'un pays est monolingue ou plurilingue. Au Ghana par exemple, il existe de nos jours une diversité de méthodes qui ont été expérimentées dans les écoles pour l'enseignement du français langue étrangère : méthode directe, méthode par compétence, méthode communicative etc. Mais les résultats obtenus sont toujours en deçà des attentes ; ce qui fait penser à un échec pur et simple de ces méthodes d'enseignement expérimentées. C'est dire qu'au Ghana, tout porte à croire que l'enseignement du FLE souffre de l'absence de méthodes efficaces car généralement, les résultats obtenus par les apprenants en français, sont en deçà des attentes. Face à cette situation, nous nous proposons de nous attarder sur les questions suivantes : Comment peut-on expliquer ces échecs réguliers des méthodes d'enseignement dans les écoles en Afrique en général, au Ghana en particulier? Quelles perceptions les enseignants du FLE au Ghana ont-ils des méthodes d'enseignement qui leur sont souvent proposées? Quelles approches pédagogiques pour le prof du FLE en milieu scolaire multilingue ghanéen ? Avant de répondre à ces questions qui constituent nos préoccupations, il nous semble d'abord important de revenir sur les caractéristiques du paysage linguistique ghanéen en général, au niveau scolaire en particulier.

L'objectif principal de ce travail est de montrer les limites des différentes approches d'enseignement du FLE en milieu plurilingue ghanéen. Notre analyse sera axée sur la perception que les enseignants ont de ces approches et de l'usage qu'ils en font. Nous voulons par-là montrer que la compétence communicative d'un apprenant passe par la prise en compte de sa langue première ou familière. Or en Afrique en général, les langues premières des apprenants sont, dans la plupart des cas, différentes de la langue d'enseignement et elles sont généralement objet de très peu d'attention. Nous proposons ainsi d'attirer l'attention des spécialistes en didactiques des langues sur les réalités du plurilinguisme en milieu scolaire africain en général, ghanéen en particulier ; car il nous semble important de faire face à ces réalités en vue de trouver des approches qui leur sont adaptées car on ne peut plus continuer de les nier ou de les fuir. En effet, comme le dit Vigosky (1997), l'enfant qui acquiert une langue possède déjà dans sa langue maternelle un système qu'il transpose dans une autre langue. Ce système est donc à prendre en compte si l'on veut permettre à cet enfant de faire un apprentissage efficace de cette nouvelle langue.

## **2. PRESENTATION DU CONTEXTE**

Avant de revenir à la question des langues en présence au Ghana, il importerait de clarifier ce que nous entendons par langue (s) nationale(s) et bien évidemment par politique linguistique. En effet, ces clarifications nous paraissent nécessaires puisqu'elles permettraient sans doute de mieux comprendre le statut des différentes langues en contexte. Dans notre perspective, nous appelons langues nationales toutes les langues parlées sur un territoire national sans aucune distinction provenant d'une quelconque décision politique. Il faut entendre par-là que toutes les langues parlées dans une nation sont des LN (Afeli 2003 ; Agbéflé 2012). Et c'est dans cet esprit que nous abordons la question des LN au Ghana. Quant à la politique linguistique, c'est un concept qui est diversement défini par les chercheurs. Mais nous nous contenterons de la position d'Afeli (2003 : 18) qui précise que ce concept désignerait

L'ensemble des choix nationaux en matière de langue et de culture. Cette politique linguistique se définirait en objectifs généraux à longs termes (niveaux éducatifs, formations, emplois, fonctions et statuts de langue(s), etc...) et se fonderait sur une analyse aussi précise et complète que possible de la situation de départ. (Afeli, 2003 : 18)

### **2.1. LES LANGUES NATIONALES AU GHANA**

Le Ghana est un pays d'environ 23 millions d'habitants (selon des données de recensement de 2000). Mais le nombre exact de langues parlées dans ce pays n'est toujours pas exactement connu du fait de la diversité de ces langues et de leurs variantes dialectales. En effet, alors que selon Yiboe (2009 :2), on dénombre au Ghana entre 65 et 70 langues, Ayi-Adzimah (2010 :107) fait le point sur la situation linguistique en ces termes :

Le Ghana est un véritable pays multiethnique et multilingue : la population est une combinaison d'au moins soixante-et-quinze tribus différentes qui parlent autant de langues différentes. Tandis que Dzameshie (1988) estime qu'il y a entre 45 et 60 langues au Ghana, Boadi (1994 :5) les situe entre 36 et 50. (Adzimah, 2010 :107)

Même si tous ces chercheurs ne sont pas unanimes sur le nombre exact de langues ghanéennes, tous reconnaissent cependant qu'aucune d'elles

n'est numériquement dominante. En effet, même si la langue des Akan se trouve être la plus véhiculaire à travers tout le pays, les Akan asante ne sont pas majoritaires selon Yiboe (2009 :2). Le Ghana est caractérisé, comme la plupart des États africains, par une pluralité ethnique et linguistique.

## **2.2. LES LANGUES ÉTRANGÈRES AU GHANA : L'ANGLAIS ET LE FRANÇAIS.**

Plusieurs langues étrangères se partagent ou s'insèrent aujourd'hui dans l'univers linguistique ghanéen. Mais dans ce passage nous nous intéressons au cas de l'anglais et du français.

L'anglais est la langue officielle au Ghana. C'est, à l'image de bien d'autres pays, la langue du colon perpétuée par les gouvernements postcoloniaux. Cette langue est reconnue comme langue officielle par la constitution ghanéenne. Ce statut conféré à l'anglais lui donne une place inégalable dans la sphère linguistique ghanéenne mettant au rancart toutes les autres langues du pays notamment les langues nationales quoi qu'il existe une politique de valorisation de ces langues. En dehors de l'anglais, langue internationale, l'État ghanéen reconnaît le français comme deuxième langue internationale. Ainsi, le français occuperait également une place non négligeable au Ghana à en croire les textes officiels de ce pays. Ce statut du français a été réitéré très souvent par les dirigeants du pays ; ce qui les a conduits à s'engager comme membre associé de la francophonie comme nous l'avons souligné plus haut. Cependant, certains chercheurs (Amuzu, 2000 :80 et Ayi-Adzimah, 2010 :111 ) relèvent une rivalité subtile entre ces deux langues européennes (l'anglais et le français). Selon eux en effet, le français est fortement ébranlé par le statut de l'anglais au Ghana.

## **2.3. LES LANGUES D'ENSEIGNEMENT AU GHANA**

Comme on peut le constater dans tout ce qui précède, le Ghana est un pays à plurilinguisme élevé. De ce fait, l'Etat ghanéen est amené à opérer un choix linguistique. Ainsi, dans le système scolaire, L'Etat a opté pour l'enseignement de 11 langues locales et de l'anglais comme média d'enseignement. Le français, de son côté, est enseigné comme langue étrangère. En effet, selon la politique linguistique éducative du Ghana, les 11 langues locales choisies devaient avoir droit de cité dans les écoles primaires. En d'autres termes, il était question que les premiers enseignements/apprentissages scolaires se

fassent en langues familières des apprenants pendant les 4 premières années de l'école primaire avant de faire place à l'anglais (Nuobiere, 2007). Selon le même texte, le français langue étrangère devrait être enseigné à partir de l'école primaire et au niveau secondaire. Il faut, cependant, affirmer que cette politique d'enseignement dans son ensemble n'a jamais été efficacement mise en œuvre à cause du manque de volonté et surtout à cause du laxisme des premiers décideurs de ce pays. Cette situation s'explique par le fait qu'en Afrique en général, les décisions prises dans ces domaines ne sont toujours pas suivies de textes officiels précis ni, encore moins, de mesures concrètes d'application (Maurer, 2005).

### **3. DEMARCHES METHODOLOGIQUES**

Il nous semble également important de présenter brièvement les outils d'enquête utilisés dans la collecte des données. En effet, nous nous sommes essentiellement servi des outils traditionnels de collecte des données : le questionnaire et l'entretien. Ainsi, nous avons recueilli des données qui seront soumises à des analyses qualitatives et quantitatives. Au total 60 enseignants ont été interrogés. Ils sont répartis comme suit : 20 au niveau primaire, 20 au collège et 20 au lycée. Il était question pour eux de dire l'usage qu'ils font des différentes approches qui leur sont proposées régulièrement dans leurs pratiques pédagogiques pour l'enseignement du français langue étrangère dans les classes au Ghana. Par ailleurs, l'enquête consistait aussi à voir si ces enseignants marquent ou non leur adhésion aux différentes méthodes d'enseignement déjà expérimentées ou en cours d'expérimentation dans le système scolaire ghanéen.

252

### **4. ANALYSES ET INTERPRÉTATIONS DES DONNÉES RECUEILLIES**

Dans ce passage, nous présentons d'abord trois tableaux qui contiennent des données recueillies par rapport à l'usage des différentes méthodes présentes dans le système scolaire ghanéen pour l'enseignement du FLE. Les enseignants enquêtés au niveau primaire, collège et lycée, nous disent s'ils font usage ou non de telle ou telle autre méthode d'enseignement. Ces données seront par la suite analysées puis commentées.

Tableau 1 : Données obtenues au niveau primaire

	Méthode traditionnelle/directe	Méthode structuro-globale	Méthode communicative	Aucune des approches
Oui	14	11	12	14
Non	06	09	08	06
Total	20	20	20	20

Tableau 2 : Données obtenues au niveau collège

	Méthode traditionnelle/directe	Méthode structuro-globale	Méthode communicative	Aucune des approches
Oui	12	10	14	15
Non	08	10	06	5
Total	20	20	20	20

Tableau 3 : Données obtenues au niveau Lycée (SHS)

	Méthode traditionnelle/directe	Méthode structuro-globale	Méthode communicative	Aucune des approches
Oui	02	06	10	16
Non	18	14	10	04
Total	20	20	20	20

Comme on peut bien le constater, à travers les chiffres qui figurent dans les trois tableaux, la plupart des enseignants du FLE au Ghana sont toujours dans une situation embarrassante en ce qui concerne le choix d'approche pédagogique dans leurs pratiques de classe. En effet, le nombre élevé et l'instabilité des méthodes d'enseignement auxquelles on expose souvent ces enseignants qui, malgré tout, continuent d'éprouver de grandes difficultés dans leurs classes, nous font dire que plus qu'un simple problème de méthodes ou d'approches, il y a un problème de contexte d'enseignement. En d'autres termes, le contexte plurilingue dans lequel ces approches sont utilisées ne se prête pas à leur efficacité.

#### **4.1. PROBLÈMES DE MÉTHODES ET ÉCHECS DE L'ENSEIGNEMENT DU FLE AU GHANA**

La plupart des méthodes utilisées pour l'enseignement des langues (anglais et FLE) au Ghana sortent directement des maisons de publications occidentales et suivent des modèles pédagogiques de ces pays à caractère principalement monolingue (Nutakor & Agbefle 2015 : 376). On constate en effet qu'il existe une grande différence fondamentale entre les situations d'enseignement des pays occidentaux et celles des pays d'Afrique d'où l'inadéquation de ces méthodes aux besoins de la situation de l'enseignement/apprentissage des langues en Afrique (Poth, 1988). En effet, ces méthodes importées ignorent dans la plupart des cas, les apports possibles des langues déjà parlées par les élèves. De ce fait, l'enseignant sur sa propre initiative fait référence « clandestinement » à ces langues nationales pour débloquer une difficulté quelconque pendant son enseignement. Il faut aussi préciser que ces méthodes « importées » font fi des cultures et de l'environnement immédiat des apprenants. Par exemple, dans les écoles ghanéennes, il est même souvent inscrit sur les murs des salles de classes l'avertissement suivant : « Défense de parler les langues locales. » Ainsi, toute forme de recours aux langues nationales dans le cadre scolaire, en Afrique en général, se fait dans la « clandestinité » ou en tout cas dans un cadre de perception négative de ces langues, ce qui entraîne par ailleurs, son propre lot de problèmes psychopédagogiques et didactiques (Poth, 1988).

254

En ce qui concerne l'enseignement du FLE au Ghana, on peut dire que la plupart des ghanéens avouent leur intérêt pour l'apprentissage de cette langue mais ils se plaignent des faiblesses de son enseignement dans un pays pourtant entourés de voisins francophones. Les raisons de cet échec, vérifiable au niveau des résultats du BECE ou du WASSCE (équivalents du Brevet et du BAC français), sont diverses et comparables au cas des autres matières du système scolaire. Pourtant le cas du français, comme nous l'avons démontré plus haut, semble avoir une particularité liée aux méthodes d'enseignement, aux habitudes des professeurs et aux liens ou plutôt au manque d'articulation avec les autres langues de l'école (Casely-Hayford, Nutakor et al, 2010). Il semble effectivement urgent de se pencher sur le cas de l'utilisation et de l'efficacité de l'approche communicative.

Un enseignant enquêté se confie à nous en ces termes : « les méthodes d'enseignements qui nous sont proposées me semblent hors contexte... cela ne relève pas de la réalité sociolinguistique de notre système scolaire...

*Malgré tous les efforts que nous faisons, les enfants pensent toujours dans leur langue maternelle twi, éwé ou gan d'abord, avant de répondre à nos questions.» John (33 ans, enseignant de FLE depuis 5 ans à l'école primaire).*

Les propos de cet enseignant viennent renforcer notre argument du contexte linguistique dans lequel on enseigne et/ou apprend une langue étrangère. En effet, il est courant de constater que le jeune apprenant africain passe toujours par un transfert de ses connaissances en sa langue car ce dernier a, dans la plupart des cas, une certaine large connaissance d'une langue locale avant d'arriver à l'école (Poth, 1997). Or, il se trouve que les méthodes et/ou approches qui sont utilisées ne tiennent généralement pas compte des réalités plurilingues des pays africains. Ces méthodes sont élaborées comme si, dans le contexte africain, l'apprenant était aussi en situation de monolinguisme comme c'est le cas en occident.

Un autre enseignant déclare ce qui suit : « Moi, j'ai pendant plusieurs années de ma carrière, expérimenté toutes ces approches pédagogiques qui nous sont importées de l'occident (Pédagogie de la transmission, Behaviorisme, le cognitivisme, constructivisme)... mais le problème demeure... Je pense qu'elles ne tiennent pas compte des écarts entre l'école occidentale et l'école africaine... Moi j'enseigne toujours en me basant sur ce que l'élève sait en langues nationales et ça marche bien... » (Francis, 53 ans, enseignant depuis 25 ans).

Ici donc, le recours à la langue première de l'enfant est mis en exergue. En effet, tout enseignement/apprentissage qui ne se baserait pas sur ce que l'apprenant, dans un contexte plurilingue, sait en langue maternelle ou familière, est voué à l'échec quelles que soient les approches utilisées. On a beau changer d'approches pédagogiques mais, si l'on ne tient pas compte de la langue la plus connue des apprenants notamment celle de leur environnement immédiat, les difficultés d'enseignement seront toujours lourdes à porter. Un 3<sup>e</sup> enseignant avec 15 années d'expériences professionnelles pense, pour sa part, qu'en dehors de la question d'approches, il se pose aussi une question de matériels didactiques appropriés à l'enseignement du FLE. Voici en partie ce qu'il dit :

« (...) En dehors de la question d'approches, moi je pense qu'il faut aussi penser aux matériels d'enseignement. Aujourd'hui on nous répète tous les jours, approche communicative! Approche communicative! ... d'accord mais il nous faut aussi des matériels didactiques pour mieux agir ». (Yao, 45 ans, Enseignant depuis 15 ans).

Il est important de revenir sur ce que cet enseignant relève comme autres difficultés qui viennent alourdir les problèmes pédagogiques : le manque de matériels didactiques, surtout de manuels adaptés au contexte plurilingue dans lequel se déroule l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana. En effet la plupart des manuels édités pour servir dans l'enseignement du FLE en Afrique en général, au Ghana en particulier, pèchent par leur caractère monolingue. C'est-à-dire que ces manuels sont conçus comme si tout l'univers scolaire ghanéen était monolingue. Ces manuels ne tiennent donc pas compte des réalités socioculturelles et linguistiques des apprenants ghanéens (Nutakor M. et Agbéfé K., 2015 :378). Ainsi, l'usage de ces manuels par les enseignants et les apprenants vient corser les difficultés d'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana. C'est également un des chantiers important pour l'Etat ghanéen afin de rendre plus efficace l'enseignement du FLE à tous les niveaux du système scolaire.

Il ressort de notre recherche que l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana souffre du manque et/ou de l'absence de méthodes/approches pédagogiques appropriées ou encore efficaces. Il est vrai que plusieurs raisons expliquent l'inefficacité de ces approches dans l'enseignement du FLE au Ghana. Mais nous pensons que la principale raison est la banalisation de l'environnement sociolinguistique dans lequel se déroule l'enseignement de cette langue étrangère. En effet, l'environnement plurilingue dans lequel se trouve l'apprenant influence, qu'on le veuille ou non, les différentes approches qui sont en vigueur dans ces écoles et dont les enseignants se servent ; car généralement, ces approches ne tiennent pas compte de la réalité selon laquelle chaque enfant en Afrique, sinon presque tous, arrivent toujours à l'école avec un bagage linguistique local qui nécessite d'être pris en compte. Ainsi, cette mise à l'écart des langues nationales parlées par les apprenants en arrivant à l'école, constitue un obstacle sérieux à l'enseignement/apprentissage non seulement du FLE, mais aussi de l'anglais au Ghana. Il faut, à notre avis, œuvrer pour la mise en place d'une approche pédagogique ex-endoglossique, qui consistera à tenir compte, dans l'enseignement/apprentissage du FLE, non seulement des réalités exogènes mais aussi endogènes avec en premier lieu les langues locales ; car lorsque l'approche n'est pas axée sur la langue première ou une langue familière des apprenants, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, notamment celui du FLE au Ghana continuera d'être perçu par ces derniers comme une "langue de trop" surtout au niveau primaire et secondaire. Cette situation fait que même de nos jours, aucune approche pédagogique ne semble marcher véritablement dans le système scolaire ghanéen. Nous pensons que l'Etat ghanéen doit :



- Repenser la formation des enseignants du FLE en l'adaptant au contexte plurilingue
- Œuvrer pour la mise en place des outils didactiques qui prennent en compte les réalités multilingues du Ghana
- Former des équipes pluri/interdisciplinaire internationales (Linguistes, didacticiens et enseignants) en vue de la production du matériel adapté et nécessaire à l'enseignement du FLE en milieu fortement multilingue
- Intégrer les nouvelles technologies de communications dans la formation des enseignants pour mieux les accompagner et les aider à pouvoir s'en servir dans leurs pratiques pédagogiques.

## BIBLIOGRAPHIE

**Aféli, K. A.**, *Politique et aménagement linguistique au Togo : Bilan et Perspectives*, Thèse de Doctorat d'Etat, Université de Lomé, 2003, 613p.

**Agbéflé, K. G.**, *L'enfant, l'école et les langues nationales en Afrique noire francophone : la question de la langue d'enseignement à l'école primaire au Togo*, Thèse de Doctorat Unique en Sciences du langage, FLESH/Université de Lomé Togo, 2012, 267p.

**Amuzu, D.S.Y.**, «Problèmes de bilinguisme au Ghana», in *KUUPOLE D. D. (Ed.)*, *Coexistence of Languages in West Africa Takoradi* : St Francis Press LTD, 2000, Pp72-87

**Ayi-Adzimah, D.**, *La maîtrise sémantico-syntaxique de la pronominalisation du complément d'objet indirect en contexte ghanéen*, Thèse de Doctorat en sciences du langage, Université de Strasbourg, France, 2010.

**Bange, P.**, « Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère », in *Les Carnets du Cediscor*, mis en ligne le 21 juillet 2009, consulté le 05 janvier 2016. « Disponible sur » URL: <http://cediscor.revues.org/443>, 1996, Pp. 189-202

258

**Casely-Hayford L. et all.**, *The Status of French Language Teaching and Learning across Ghana's Public Education System*, Rapport d'étude soumis à l'Ambassade de France, 2010. Disponible sur <http://www.web.net/~afc/download3/Education%20Research/French%20Study%20Report/Final%20French%20Study%20Report%20November%202015.pdf>

**Maurer, B. (Coord.)**, *Les langues de scolarisation en Afrique francophone : Enjeux et repères pour l'action*, Projet LASCOLAF, Rapport général, 2010, 87p.

**Nuobiere, J.**, *Etudes des contraintes morpho-syntaxiques d'apprenants du FLE en milieu multilingue : le cas des élèves-professeurs de l'Ecole Normale de Somanya au Ghana*, Mémoire de Mphil, University of Ghana, Legon, 2008, 146p.

**Nutakor M. et all.**, « L'Approche communicative et enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte plurilingue ghanéen. Regard sur trois manuels d'enseignement : Arc-en-ciel, Latitudes et Panorama », in *IJHCS*, ISSN 2356-5926 Volume 2, Issue 1 June 2015 Pp 369-381

**Poth, J.**, « L'enseignement des langues maternelles : une perspective psychopédagogique adaptée au contexte éducatif des pays plurilingues africains ». in *Collection guide pratique, LINGUAPAX*, Centre International de Phonétique Appliquée, 1997, 27p.

**Vygotsky S. L.**, *Pensée et langage*, Paris, La Dispute, 1997.

**Yiboé, K. T.**, « Politique linguistique et enseignement bilingue au Ghana », in *Glottopol revue de sociolinguistique* n° 13 Politiques linguistiques et enseignements plurilingues francophones : entre langage, pouvoir et identité, 2009, pp 127-138



## PRODUCTION ÉCRITE EN FLE : UNE ANALYSE TEXTUELLE ET COMPARATIVE

Kridech Abdelhamid<sup>1</sup>,  
Université Abdelhamid Ibn-Badis, Mostaganem

### Résumé

*Notre recherche est une réflexion approfondie sur la didactique de l'écrit et un diagnostic des pratiques d'enseignement du Français Langue Etrangère. Investir à l'écrit en classe de FLE est actuellement une difficulté parmi tant d'autres. En grande majorité, les étudiants arrivés en fin de cycle universitaire, écrivant en langue française, rédigent des textes incohérents, négligeant complètement l'apport de la grammaire textuelle dans la production écrite. Ne faut-il pas voir dans les tâches assignées aux pédagogues et enseignants une résolution d'installer des compétences procédurales dans le domaine de l'écrit ? Les programmes et les démarches didactiques sont-ils adaptés au(x) niveau(x) des apprenants ?*

*Notre démarche entre dans le cadre de la linguistique textuelle et nous centrons beaucoup plus notre analyse sur le fonctionnement et le dysfonctionnement des expressions anaphoriques et référentielles dans les productions écrites des étudiants en fin de cursus universitaire préparant le diplôme de licence de français et des élèves en fin de cycle secondaire. Nous donnerons un aperçu des travaux menés dans le cadre de la production de textes, à savoir, l'approche cognitive qui tend à étudier des opérations cognitives générales en dehors des contraintes propres aux langues et l'approche psycholinguistique qui a plus tendance à s'attacher aux marques linguistiques et à leur gestion.*

*Notre travail de recherche est une étude comparative et textuelle à partir de deux corpus : des productions écrites d'élèves en fin de cycle secondaire et d'étudiants en fin de cursus universitaire. L'objectif général est de vérifier les effets de la grammaire en tant que pratique didactique dans les compétences d'expression écrite d'élèves du secondaire et à quels moments s'opèrent les difficultés inhérentes à l'organisation textuelle. Dans l'opération d'écriture qui nécessite un savoir-écrire, l'apprenant rencontre des difficultés d'ordre général et des difficultés spécifiques à la réalisation de la production écrite. Cette étude nous renseigne sur ces difficultés rencontrées en classe de langue dans les milieux scolaire et universitaire et sur l'évolution de la pratique d'écriture des étudiants. On se demanderait si les mêmes types d'incohérence sont reproduits et quelles conclusions nous pouvons tirer des deux résultats obtenus. Les résultats obtenus à partir des copies d'élèves et d'étudiants ne donnent pas le sentiment que les formés progressent dans la voie de l'amélioration de la production écrite.*

*Notre analyse nous permet d'affirmer que la pratique pédagogique et les approches didactiques ne permettent pas un apprentissage optimal de la langue et de l'écrit et qu'il est nécessaire de privilégier d'installer des compétences procédurales et comportementales du savoir-faire et du savoir écrire.*

### **Mots clés**

*Production écrite – grammaire textuelle – anaphores – Français langue étrangère - milieu scolaire – cursus universitaire - compétences d'écriture – savoir faire – savoir écrire - modèles - cognition - texte et cotexte – cohérences et incohérences.*

## **1. INTRODUCTION**

Depuis son indépendance, l'Algérie a connu diverses mutations et de profonds changements dans le paysage scolaire et universitaire. Les réformes engagées ont porté sur le système de formation et d'enseignement. Les nombreuses générations formées successivement dans ces systèmes scolaire et universitaire diffèrent les unes des autres. Arrivé au stade des évaluations, le constat est amer. Le niveau linguistique et cognitif des étudiants ne cesse de connaître une baisse effroyable. Même les enseignants de langues sont perplexes devant une telle situation. Les pratiques pédagogiques et les approches didactiques sont inefficaces et le formateur a l'impression de faire du « *redit* » sans perspective évolutive.

A partir de cet état de fait, une réflexion approfondie sur l'enseignement des langues est plus que nécessaire. Un diagnostic des pratiques d'enseignement des langues étrangères s'impose. Ne faudrait-il pas rénover les contenus et les méthodes d'enseignement des Langues Etrangères et du Français Langue Etrangère (FLE) en particulier ? L'environnement social et culturel est à prendre en considération si nous voulons voir progresser et faire apprendre tant à l'écrit qu'à l'oral les apprenants de la langue française.

L'un des objectifs primordiaux de l'enseignement du français dans les écoles et lycées algériens est la maîtrise des règles générales de construction des phrases et des textes et des normes orthographiques et typographiques dans la perspective de développer les compétences en lecture et en écriture. Dans les universités, les étudiants préparant une licence de français ne seraient pas capables de maîtriser les techniques de production écrite dans une langue la plus correcte possible et seraient prêts à acquérir une formation d'enseignant leur permettant d'installer, à leur tour, une compétence de lecture, de compréhension et de production orale et écrite cohérente et correcte de leurs

éventuels élèves dans les établissements scolaires et écoles de formation. La production de textes est ainsi une tâche permanente de la didactique.

La réalité est tout autre : investir à l'écrit en classe de FLE est actuellement une difficulté parmi tant d'autres. En cycle universitaire, les étudiants algériens en fin de cursus sont parfois dans l'incapacité de produire des textes lisibles et cohérents. Leurs phrases ont tendance à s'étirer, inépuisables, à travers une série de «méandres» et les liens logiques sont d'un usage très incertain. Le texte produit est un assemblage de mots et de phrases et ils ne donnent aucune importance à l'organisation textuelle ou à la cohésion entre les phrases, les propositions ou même à l'intérieur de la proposition. En grande majorité, les étudiants arrivés en fin de cycle universitaire, écrivant en langue française, rédigent des textes incohérents, négligeant complètement l'apport de la grammaire textuelle dans la production écrite.

Ne faut-il pas voir dans les tâches assignées aux pédagogues et enseignants une résolution d'installer des compétences procédurales dans le domaine de l'écrit ? Les programmes et les démarches didactiques sont-ils adaptés au(x) niveau(x) des apprenants ? Tant d'interrogations défilent, cherchant des solutions à la pratique pédagogique en classe de langue et en formation. La pédagogie universitaire en matière de langues n'est pas assez développée. Depuis bien longtemps, une réadaptation de la pédagogie en milieu scolaire a été transférée au milieu universitaire, donnant lieu à des écarts considérables entre la formation à dispenser et le public visé. Un nouveau champ pédagogique est à engager car le concept de pédagogie destiné initialement aux apprenants des niveaux intermédiaires s'est vu conquérir d'autres domaines, l'université en premier lieu. Les contenus ont été aménagés de façon à rendre exploitable la matière à enseigner mais le problème reste posé à savoir si les pédagogues et les didacticiens ont pris en considération les objectifs de la formation, le public visé et les compétences à installer.

Les pratiques didactiques dans les formations universitaires sont dans la plupart des cas en inadéquation avec les résultats escomptés. Les compétences déduites à partir des productions écrites des étudiants ne répondent pas aux attentes de l'environnement universitaire et de l'étudiant, ainsi que des facteurs externes et des exigences du monde socioprofessionnel.

La production de l'écrit est un test d'évaluation fondamental pour mesurer à quel point les objectifs seraient atteints. Malheureusement, à chaque fois, la réponse demeure invariable : nos étudiants n'ont pas encore

cette aptitude à rédiger et à écrire dans la langue la plus correcte et la plus cohérente possible.

## **2. DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT ET COMPÉTENCES D'ÉCRITURE**

Notre recherche s'inscrit dans un champ interdisciplinaire de la linguistique, la didactique et la cognition. Elle se consacre à l'étude linguistique des anaphores et des expressions anaphoriques et référentielles pour en analyser le phénomène humain que nous appelons langage et langue.

Notre démarche entre dans le cadre de la linguistique textuelle et nous centrons beaucoup plus notre analyse sur le fonctionnement et le dysfonctionnement des expressions anaphoriques et référentielles dans les productions écrites des étudiants en fin de cursus universitaire préparant le diplôme de licence de français et des élèves en fin de cycle secondaire. Nous ne nous intéressons pas aux erreurs syntaxiques, morphosyntaxiques et lexicales puisque, comme l'affirme Christian Vandendorpe,

*« l'organisation du texte se situe bien au-delà de l'orthographe grammaticale et lexicale et le maître, devant les copies des élèves, se voit dans l'obligation de référer à un autre type de grammaire encore peu formalisée par la didactique. Il s'agit de la grammaire de texte. »<sup>2</sup>.*

Et, c'est la même remarque faite au préalable par Beaugrande selon laquelle « ce qui fait la grammaire d'un texte n'est pas sa grammaticalité mais bien sa textualité. »<sup>3</sup>.

Dans un processus d'enseignement-apprentissage, et parmi les compétences à installer, la production écrite demeure un objectif primordial. Freinet note :

« C'est vraiment en forgeant qu'on devient forgeron ; c'est en parlant qu'on apprend à parler ; c'est en écrivant qu'on apprend à écrire.... L'enfant apprend à parler en un temps record parce qu'il ne s'arrête pas de parler, et que sa maman n'arrête pas non plus de l'écouter et de lui parler. L'enfant apprendrait de même à écrire à la perfection sans aucun exercice systématique et sans règle spéciale si les mêmes conditions indispensables étaient remplies,

---

2 VANDENDORPE, (C.). (1995). « Au-delà de la phrase : la grammaire du texte », *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, collectif sous la direction de S. G. Chartrand, Les Éditions Logiques.

3 BEAUGRANDE, (de, R.). (1990). « Text linguistics through the years », *Text* 10, (1/2), p. 11.



c'est-à-dire si l'enfant écrivait et lisait non seulement quelques minutes par jour, mais pour ainsi dire en permanence. »<sup>4</sup>

L'apprenant doit être capable de rédiger un texte correct et cohérent car la cohérence textuelle fait partie de la définition du texte. Dans leurs études, M.A.K. Halliday et R. Hasan ont essayé de donner la définition du texte cohérent et incohérent à partir de la cohésion. Il est à noter qu'ils ont eu le privilège de poser les premières bases permettant une construction textuelle aussi réussie que possible. Selon les deux auteurs, le texte est différent de la phrase<sup>5</sup>. La coréférence est un élément indispensable au texte et sert de « lien cohésif », un procédé déterminé par la présence de l'élément de reprise et de l'élément auquel cette reprise réfère. C'est à partir de là que le lecteur arrive à établir les liens entre les éléments<sup>6</sup>.

Nous pouvons remarquer que, dans certaines conditions d'écriture en langue maternelle, le scripteur pourrait rencontrer des difficultés à utiliser ces procédés cohésifs, ce qui pourrait être encore plus difficile dans une langue seconde ou étrangère et qui pourrait ainsi provoquer des ruptures de cohésion. Si M.A.K. Halliday et R. Hasan ont traité la cohérence dans les langues maternelles et plus précisément en langue anglaise, M. Charolles a consacré ses travaux sur la cohérence dans le français langue maternelle. Il estime que

*« N'importe quel assemblage de phrases ne produit pas un texte. Pour qu'un texte soit admis par un locuteur natif, il faut qu'il respecte un certain nombre de règles discursives. La cohérence est le jugement porté par le locuteur sur le texte. Pour lui, la cohérence repose sur deux niveaux : un niveau micro-structurel (à ce niveau, la question porte sur les relations qui s'établissent entre les phrases successivement ordonnées) et un niveau macro-structurel où la question porte sur les relations qui s'établissent entre les séquences consécutives »*<sup>7</sup>.

Selon Pery-Woodley, « les outils de cohérence et de cohésion »<sup>8</sup> font en sorte que le texte est « bon ». La linguistique textuelle s'est fixée comme

4 FREINET, (C.). (1950/1971). La méthode naturelle (vol1). Neuchâtel:Delachaux et Niestlé, p. 181.

5 HALLIDAY, (M.A.K.) & HASAN, (R.). (1976). *Cohesion in English*, Editions Longman, p. 1

6 HALLIDAY, (M.A.K.) & HASAN, (R.). (1976). *op-cit*, p. 3.

7 CHAROLLES, (M.). (1978). « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes », *Langue française*, 38, p. 7-37.

8 PERY-WOODLEY, (M.-P.). (1993). *Les écrits dans l'apprentissage*. Clés pour analyser les productions des apprenants. Collection dirigée par MOIRAND, (S.). Edition Hachette FLE. Paris.

fonction au départ de dépasser les limites de la phrase. Elle n'est pas le complément de la linguistique phrastique. Elle étudie le fonctionnement des différentes unités linguistiques (lexicales et syntaxiques) du point de vue du fonctionnement global du texte dans des situations concrètes.

Jean-Michel Adam refuse de restreindre la linguistique à l'étude de la phrase et de réduire l'analyse aux catégories grammaticales, c'est-à-dire à la phrase et au mot. Pour lui, « tout acte de parole est certes composé de phrases mais la langue n'est créée qu'en vue du discours. »<sup>9</sup>

Dans le cadre de l'analyse du discours et des travaux de linguistique liées à la neuro-psycholinguistique, nous pouvons admettre que les liens cohésifs entretiennent des relations discursives et référentielles entre les énoncés dans un texte et dans un discours. Il est important de préciser que les marques de cohésion ne sont pas une condition *sine qua non* à la cohérence du discours. Des liens cohésifs permettent de maintenir la relation interprétative des textes et des discours dans un souci de compréhension. Nous pouvons noter aussi que les fonctions des marques de cohésion sont relationnelles et cette relation est d'abord sémantique avant d'être syntaxique.

266

L'acte de parler ou de produire un énoncé dans une situation d'énonciation est un acte de communication. Dans ces conditions, la marque dominante de la présence d'un locuteur et d'un interlocuteur est l'anaphore représentée par les pronoms personnels. L'anaphore a pour fonction spécifique de garantir la cohésion thématique au texte. La présence des expressions anaphoriques est d'éviter la répétition, une difficulté particulière chez les étudiants en phase d'expression écrite. En compréhension et en production écrite, il est important à reconnaître que ces expressions anaphoriques ont beaucoup de mal à rendre compte de ce phénomène de la prohibition de la répétition. Cette fonction n'est déterminante qu'à partir de la pronominalisation et de la définitivisation/référenciation contextuelle. L'objectif d'un enseignant est de présenter les connaissances, solliciter et cadrer l'activité des élèves. A cet effet, il doit mettre à disposition un ensemble de ressources scolaires : matériel utilisé, nature des tâches, fabrication des énoncés-problèmes, etc. De même, l'apprenant effectue un double travail de construction des connaissances relatives aux contenus transmis, aux situations scolaires, à leurs finalités et à

---

<sup>9</sup> ADAM, (J.M.). (1999). La linguistique textuelle. Des genres de discours au(x) texte(s). Editions Nathan, Paris, p. 23.

leurs modes de fonctionnement<sup>10</sup>.

### 3. QUEL MODÈLE D'ÉCRITURE CHOISIR ?

De nombreux travaux ont été menés dans le cadre de la production de textes, à savoir, l'approche cognitive qui tend à étudier des opérations cognitives générales en dehors des contraintes propres aux langues et l'approche psycholinguistique qui a plus tendance à s'attacher aux marques linguistiques et à leur gestion.

#### • LE POINT DE VUE COGNITIF

Avec Hayes J.-R. et Flower L. (1980), la démarche cognitive est très développée. Elle consiste à étudier les opérations cognitives sans prendre en considération les difficultés propres aux langues. Ce modèle a pour objectifs de reconnaître les processus rédactionnels, de définir la source des difficultés que rencontre le scripteur dans sa phase de production de l'écrit et de réunir les conditions pour la rédaction d'un texte correct.

Cette représentation permet de mettre en relief trois éléments importants :

267

1. les connaissances du thème, du destinataire et du plan d'écriture ;
2. l'environnement de la tâche (les consignes de la tâche et le texte produit) ;
3. le processus d'écriture englobant la planification (récupération, organisation et production des connaissances), la mise en texte (choix du lexique et organisation syntaxique et rhétorique), la révision (lecture, retour sur le texte et mise au point) et le contrôle.

#### • LE MODÈLE DE GARETT ET LEVELT

Avec Garrett et Levelt (1989), les recherches ont permis de mettre en avant la seconde démarche, à savoir l'approche psycholinguistique. Notons à

---

10 BROSSARD, M., et WARGNIER, « Rôle de certaines variables contextuelles sur le fonctionnement cognitif des élèves en situation scolaire » *Bulletin de Psychologie*. T. XLVI, n° 412, 1993, pp. 703-709.

ce sujet que peu de travaux ont été réalisés en psycholinguistique.

Ce modèle présente deux thèmes de recherche : la production d'unités langagières courtes (les mots et les phrases) et les rapports entre la compréhension et la production du langage. Il repose sur la production constituée de trois étapes spécifiques :

1. le conceptualisateur (composant conceptuel) ;
2. le formulateur (composant linguistique) ;
3. l'articulateur (composant articuloire).

• **REMARQUE**

Toutefois, il y a lieu de remarquer qu'il existe un troisième modèle, celui de Van Galen (1990), qui est moins connu que les deux présentés précédemment. Il donne beaucoup plus d'importance à la dernière étape de la production écrite, c'est-à-dire la réalisation graphique du texte à produire.

#### **4. TEXTE ET CONTEXTE DANS LA PRODUCTION ÉCRITE**

Pour transmettre un savoir écrit, le travail de contextualisation pédagogique<sup>11</sup> consiste à transformer les connaissances en enseignement. Le formateur réunit les conditions optimales pour un meilleur enseignement de la production écrite en présentant les connaissances et en se présentant en tant qu'animateur de l'activité d'écriture. Il mettra à la disposition des étudiants les moyens pédagogiques et les techniques scolaires pour la réussite de ses objectifs. L'étudiant, de ce fait, aura à réaliser un double travail d'élaboration des connaissances en rapport avec le contenu mis à son compte et en rapport avec « *les situations scolaires, à leurs finalités, à leurs modes de fonctionnement.* »<sup>12</sup>

En plus, le scripteur doit obéir aux trois paramètres suivants :

1. le premier paramètre a une relation directe avec la connaissance du monde ;
2. le deuxième paramètre est d'ordre culturel : la connaissance

---

11 VERRET, (M.). (1975). *Le temps des études*. Honoré Champion, Paris.

12 BROSSARD, (M.) & WARGNIER, (P.). (1993). « Rôle de certaines variables contextuelles sur le fonctionnement cognitif des élèves en situation scolaire » *Bulletin de Psychologie*. T. XLVI, n° 412, pp. 703-709.

des repères socioculturels est souvent évoquée ;

3. Le troisième paramètre dépend de l'évaluation de l'auteur et de la connaissance conceptuelle du système de valeurs du destinataire.

Pour réaliser ces objectifs, l'enseignant est appelé à entreprendre, d'abord, un travail de jonction du texte avec le contexte social, économique et culturel de la communication. Ensuite, en production écrite, il serait important de mettre l'apprenant dans une situation de contextualisation identique au texte initial. Enfin, un processus de production écrite intervient après avoir doté l'apprenant de savoir-faire textuels, ce qui fait souvent défaut chez les formés.

## 5. ANALYSE DE CORPUS

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous avons entrepris une étude comparative et textuelle à partir de deux corpus : des productions écrites d'élèves en fin de cycle secondaire et d'étudiants en fin de cursus universitaire.

269

### A. PREMIÈRE RECHERCHE

A partir du premier corpus, l'analyse porte sur une étude des problèmes de l'écrit en classe de langue pour des élèves de 3<sup>ème</sup> année secondaire d'un lycée à Mostaganem-ville pendant l'année 2004-2005. En expression écrite et à la fin du projet intitulé « le texte argumentatif », la recherche entamée avait pour objectif de déceler et d'examiner les difficultés rencontrées par les élèves du secondaire dans la production écrite et d'axer l'analyse sur les dysfonctionnements en grammaire textuelle. La recherche a été menée auprès de 100 élèves. L'expression écrite portait sur la rédaction d'un texte argumentatif et le sujet proposé était le suivant : « *Comme l'ordinateur ou la télévision par satellite, le téléphone portable est un moyen de communication moderne. Pensez-vous qu'il rapproche les individus ou au contraire qu'il les éloigne ? Quels en sont ses avantages et ses inconvénients ?* »

Les élèves doivent justifier leurs réponses en donnant des arguments et en illustrant par des exemples.

Après analyse des copies, il ressort des incohérences de l'ordre de la cohésion, de l'étagement et d'intégration des informations dans le texte

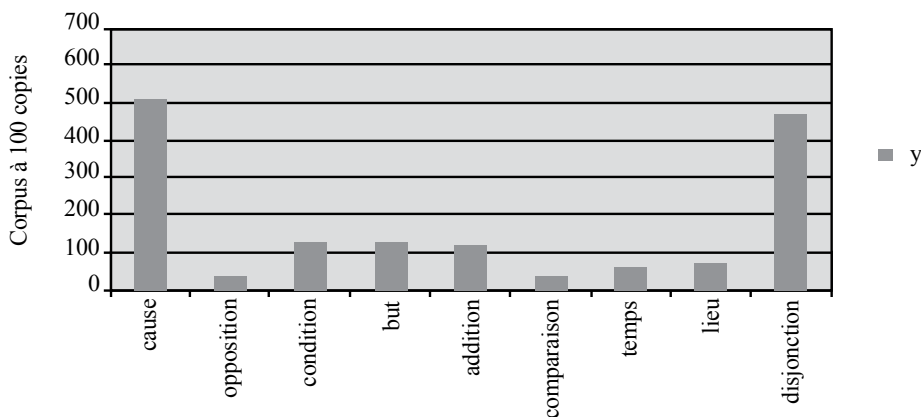
produit. Cette recherche a permis de remarquer que, lors de la rédaction, les élèves avaient assez d'arguments pour défendre leur thèse mais qu'ils trouvaient des difficultés dans l'organisation de leurs idées, des arguments et des exemples à présenter. Dans la plupart des rédactions, un emploi défaillant des articulateurs logiques et chronologiques, des répétitions nombreuses sans aucune substitution et d'autres erreurs persistaient. Une interprétation de ces difficultés (les plus fréquentes) était à notre sens indispensable.

## A. RÉSULTATS DE L'ANALYSE

L'objectif général de cette étude est de vérifier les effets de la grammaire en tant que pratique didactique dans les compétences d'expression écrite d'élèves du secondaire et à quels moments s'opèrent les difficultés inhérentes à l'organisation textuelle. Après avoir décelé l'ensemble des incohérences dans le corpus, nous avons procédé à des interprétations des dysfonctionnements les plus fréquents (dépassant 10 % des cas). Nous avons relevé les incorrections suivantes :

- La répétition et la substitution lexicale et grammaticale

1179 connecteurs



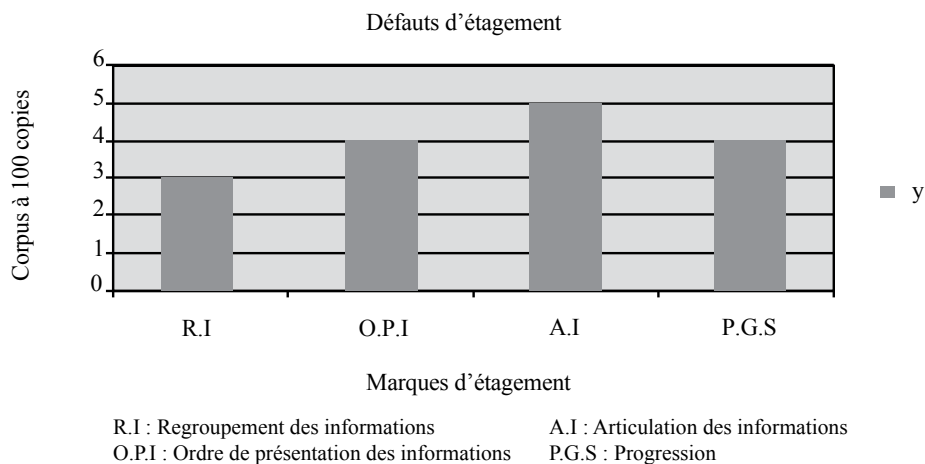
Dans le cadre de la récurrence, un nombre important d'élèves (51% du corpus) rencontre des difficultés de répétition dans la production d'un texte argumentatif. Nous pourrions suggérer l'interprétation suivante : les élèves du cycle secondaire ont une pauvreté lexicale effroyable. Dans certains cas, ils n'arrivent pas à trouver le terme équivalent. Ils se réfèrent à maintes reprises à une traduction de l'arabe algérien ou scolaire. Ce défaut

les mènerait à l'imprécision des informations données. La pratique en classe ne donne pas assez d'attention à l'activité de lecture et au lexique thématique pour que l'élève puisse enrichir son vocabulaire personnel. L'exploitation du dictionnaire et la lecture de ses articles ne constituent plus des supports didactiques pour l'apprentissage de la langue en classe de français ou en bibliothèque scolaire.

Dans 13 copies d'élèves, le pronom personnel qui doit remplacer un nom dans le texte est soit mal choisi ou mal placé soit il substitue un terme qui n'a pas été cité antérieurement. Dans d'autres rédactions, les apprenants utilisent l'emphase pour renforcer leurs idées. Ils font des interférences de l'arabe algérien à l'écrit en langue française, comme dans l'exemple suivant : [ānā n-ḍun] donnera « moi, je pense ».

Dans plus 12 copies, les élèves utilisent des pronoms personnels sans aucune référence antérieure. Nous estimons que l'élève, dans sa phase d'expression écrite, met le lecteur-enseignant dans une situation où il doit détecter ses intentions d'écriture. En employant dès le début du texte le pronom personnel sujet « ils », l'élève penserait que l'enseignant devinerait l'intention de vouloir dire « les gens ».

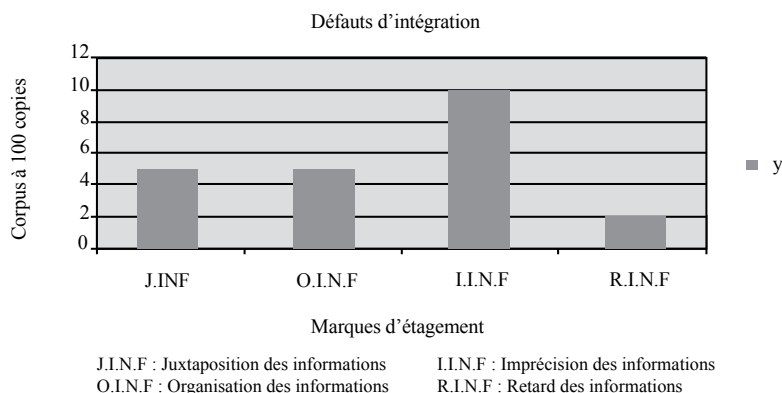
- La liaison par articulateur



Dans moins de 50% des copies, le problème d'emploi de connecteurs comme liaison inter-prépositionnelle, intraphrastique et interphrastique<sup>13</sup> se fait remarquer. Les élèves confondent entre les connecteurs « donc » et « en effet ». Ils n'arrivent pas à faire le discernement entre ce qui est résumatif et ce qui est explicatif. Ces deux termes sont, pour eux, des articulateurs logiques de conséquence ; ils sont synonymes et peuvent être utilisés en conclusion ou en synthèse générale. Nous remarquons aussi que dans l'emploi de « mais malgré », « mais cependant », « mais par contre », « mais malheureusement », il y a deux termes : le premier est invariant et le deuxième est variant. Pour l'élève, « mais » est un connecteur de l'opposition à une idée ou un argument contraire alors que le deuxième connecteur n'est utilisé que pour insister sur l'idée d'opposition. Le même cas s'est produit dans la pronominalisation mais c'est un transfert de l'arabe scolaire vers le français. (Exemple : l'expression stéréotypée de l'arabe : [ lākin b-ir-raġmi ] donnera en français « mais malgré »).

Quant à la valeur logique de la cause, les apprenants discernent mal entre les différents connecteurs de l'argumentation. Pour eux, les articulateurs de causalité sont des outils qui introduisent une réponse « parce que B » à la question « pourquoi A ? ». Dans plusieurs cas, l'élève confond entre « grâce à » (introduisant une cause favorable) et « à cause de » (introduisant une cause défavorable). La contextualisation dans les écrits d'élèves nous paraît fort indispensable pour éviter ce genre d'incohérence. La pratique en classe de langue doit expliquer la situation d'énonciation des énoncés exprimant le rapport de cause, qu'il soit favorable ou non.

- L'imprécision des informations



<sup>13</sup> Il y a lieu de préciser que la liaison intraphrastique procède par des connecteurs entre les séquences d'une même phrase alors que la liaison interphrastique utilise les connecteurs entre les phrases.



Dans le cadre de l'intégration des informations, plus de 10 copies présentent des imprécisions. Dans sa situation d'écriture, l'apprenant produit des énoncés en opposition ou en inadéquation avec ce qu'il veut dire. Cela s'expliquerait par le fait qu'il n'arrive pas à trouver l'expression qui puisse reproduire fidèlement sa pensée. Ce déficit en vocabulaire personnel de l'élève et l'interférence sémantique de l'arabe algérien ou même de l'arabe scolaire de l'apprenant à produire ces incohérences, introduisant ainsi un dysfonctionnement dans la rédaction d'un texte argumentatif en classe de FLE.

## A. REMARQUE

Toutes les incorrections relevées sont aussi bien d'ordre organisationnel et thématique que sémantique. Ces défauts de cohérence textuelle sont ajoutés aux erreurs de grammaire, ce qui alourdit encore plus le texte produit par l'élève. Lors de notre phase d'interprétation, nous avons constaté que les incohérences sont dues au dysfonctionnement dans la pratique de la grammaire scolaire, à l'approche didactique de la grammaire textuelle qui reste à un état encore embryonnaire et aux difficultés liées à l'interlangue dans la production écrite en classe de Français langue étrangère.

273

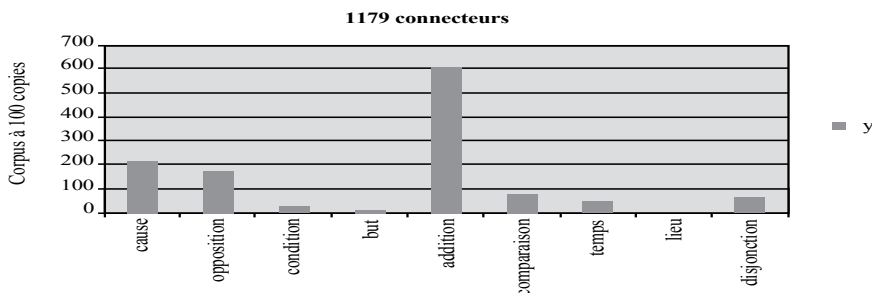
## B. SECONDE RECHERCHE

Le deuxième corpus est composé de 70 productions écrites d'étudiants en licence de français de l'année 2008-2009. Il s'agit d'étudiants adultes, inscrits en quatrième année licence et ayant suivi leurs études universitaires au département de français (Faculté des Lettres et des Arts - Université de Mostaganem). Les étudiants ont été amenés à un texte en réaction à la question suivante : « *La lecture participe à la formation de l'esprit et au développement de la personnalité de l'enfant. Etes-vous de cet avis ?* ». Le sujet comportait la consigne suivante : rédigez un essai dans lequel vous développerez une argumentation aussi efficace que possible.

## A. RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Trois types d'incohérence ont été décelés dans la démarche argumentative, énonciative et textuelle.

- Des incohérences dans les procédés argumentatifs



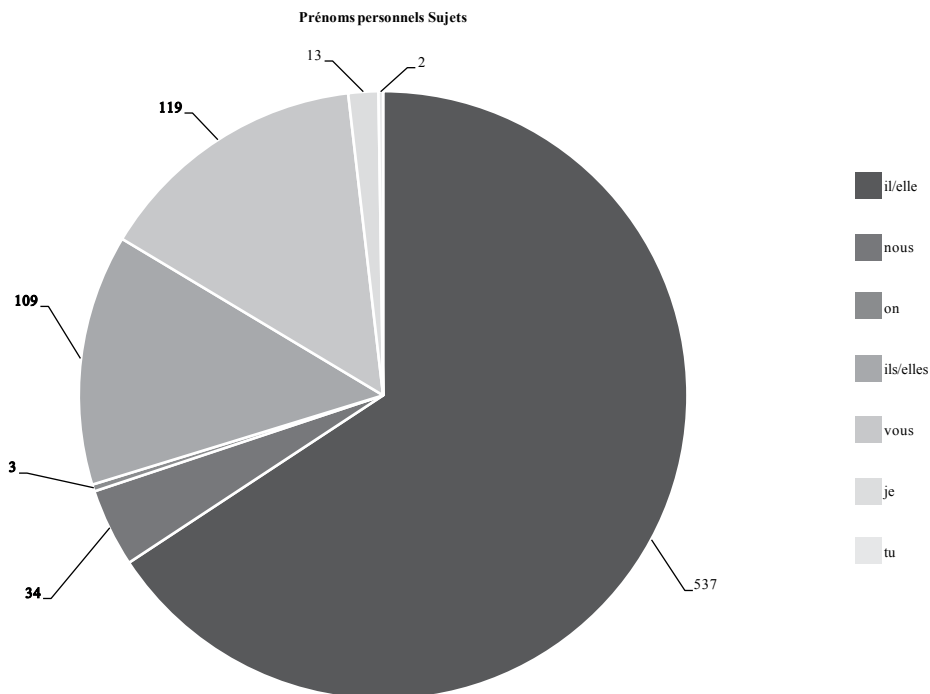
- **Les articulateurs dans les copies d'étudiants**

Articulateur	Nombre / 1179	Taux
Cause	209	17.73
Opposition	162	13.74
Addition	604	51.23
Temps	39	3.31
Disjonction	54	4.58

- **Emploi des connecteurs**

A partir des copies analysées, 1179 connecteurs sont utilisés, dont 604 articulateurs de l'addition, soit un pourcentage de 51.22%. Nous pensons que cela est dû, à un problème d'interlangue ; les scripteurs font appel à la langue maternelle et au registre oral. En second lieu, dans la pratique de la langue, il y a un déficit de non-respect des règles de ponctuation. L'attente de l'enseignant est que les étudiants présentent beaucoup plus les marques de l'argumentation que celles de l'addition puisque la consigne est de développer une argumentation. Cependant, 209 connecteurs de cause (soit un taux de 17.73%) et 162 de l'opposition (13.74%) sont décelés dans ces 70 copies.

- Des incohérences énonciatives et emploi des pronoms personnels sujets



En cours de texte, le scripteur change de repères énonciatifs et l'implication ou la présence de l'énonciateur est très faible. Dans la production écrite des étudiants, la marque de l'énonciateur ou de l'énonciataire est presque absente alors que la consigne demande l'avis du scripteur (*Etes-vous de cet avis ?*).

Sur un total de 817 pronoms personnels, le pronom « je » a été employé 13 fois (soit un taux de 1.10%) et le pronom personnel « nous » est utilisé 34 fois (2.88%) alors que la marque « tu » deux fois seulement (0.17%) et « vous » est mentionné trois fois (0.25%).

Par contre, le pronom « il/elle » est utilisé 537 fois (45.55%) et la 3<sup>ème</sup> personne du pluriel « ils/elles » est présent 109 fois (9.25%). Le pronom indéfini « on » est aussi employé 119 fois.

En cours de texte, le scripteur change de repères énonciatifs et l'implication ou la présence de l'énonciateur est très faible. Dans la production écrite des étudiants, la marque de l'énonciateur ou de l'énonciataire est presque absente alors que la consigne demande l'avis du scripteur (*Etes-vous de cet avis ?*).

Sur un total de 817 pronoms personnels, le pronom « je » a été employé 13 fois (soit un taux de 1.10%), et le pronom personnel « nous » 34 fois (2.88%), alors que la marque « tu » deux fois seulement (0.17%) et « vous » est mentionné trois fois (0.25%). Le pronom « il/elle », par contre, est utilisé 537 fois (45.55%) et la 3<sup>ème</sup> personne du pluriel « ils/elles » est présent 109 fois (9.25%). Le pronom indéfini « on » est aussi employé 119 fois.

- Des incohérences textuelles dans la répétition récurrente et la référence

Copie	Nombre de mots	Enfant	Lecture	Texte	Apprentissage
8	415	9	16	7	17
9	260	6	12	11	13
19	301	3	14	2	9
24	270	3	12	14	15
25	338	8	15	2	24
52	278	14	13	2	17
61	297	11	11	1	19

**87%** d'étudiants répètent le terme *enfant* et **97%** reprennent les mots *lecture et lire* de plus de 5 fois dans une même copie, soit un taux global de **48.68%** les termes « *enfant* » et « *lecture* ».

Il est intéressant de noter que, dans les 70 copies, les étudiants ont tendance à utiliser des couples de termes se rapportant au monde de l'enfant, de l'éducation et de la personnalité de l'apprenant. Les termes repris et répétés sont : apprentissage, lecture, enfant et texte. Ces reprises sont très fréquentes dans presque toutes les productions écrites au point de les rendre incohérents. Dans le cadre de la reprise par anaphore, nous avons constaté que les termes sont répétés à 30% des cas ou repris par des groupes nominaux avec une définitivisation par les déterminants définis ou démonstratifs (35%), ou encore par la nominalisation verbale et générique.

10% du nombre de copies sont caractérisés par une imprécision dans l'emploi de termes exprimant un sens autre que celui voulu par le scripteur.

Exemples : « *laisser ses yeux* » pour « *être attentif* » ou « la lecturalisation » pour « *l'action de lire* ». Dans 47.14% des copies, les scripteurs emploient des expressions anaphoriques avec des référents éloignés ou inaccessibles et, parfois même, le référent est totalement absent (13 copies, soit un taux de 18.57%) et c'est au lecteur de procéder à une interprétation sans garantie.

## B. COMMENTAIRE

Pour l'étudiant, la production de texte est une opération assez ardue qui nécessite un savoir-faire et un savoir-écrire. Dans la réalisation de la tâche, il rencontre des difficultés d'ordre général et des difficultés spécifiques à la réalisation de la production écrite. La consigne « *vous donnerez votre avis* » devrait amener le scripteur à dire ce qu'il croit, à travailler à partir d'une opinion personnelle. Pour cela, il est contraint employer le pronom personnel « *je* » et/ou le « *nous* ». Mais l'étudiant utilise le plus souvent le pronom indéfini « *on* » comme si le « *on* » symbolisait la neutralité ou une prise de parole commune à tout le monde. L'apprenant a des difficultés à exprimer clairement un point de vue. Dans cette perspective, le travail écrit représente une restitution de connaissances, de savoir. En plus peut-il faire quand les connaissances ne sont pas disponibles?

277

Les marques de l'énonciataire (*tu et vous*) ne sont presque pas présentes. La question qu'il faudra poser est la suivante : quelle place occupe l'énonciataire dans l'opération d'écriture ? L'étudiant qui écrit ne sait pas pour qui il écrit et à qui est destiné l'avis invité à donner. Il écrit un texte sans savoir pour qui il le fait. Par contre, ce qu'il sait seulement, c'est que son produit va être corrigé par un enseignant ayant le statut d'évaluateur en attente pédagogique et linguistique.

Les étudiants disposent d'un savoir approximatif et le lexique utilisé n'est pas assez développé. La présence d'incomplétude et de termes répétés témoignent de la pauvreté lexicale et de l'inefficacité du savoir-faire acquis. Le scripteur ne dispose pas de modèle du type de texte à produire. La présence des marques de l'addition à la place des connecteurs argumentatifs reflète cette situation. Toutes ces questions citées sont à l'origine des dysfonctionnements et des incohérences dans la production écrite des étudiants. Ce sont ces difficultés qui se trouvent impliquées dans le contrat didactique qui organiserait les situations scolaires d'apprentissage de l'écrit.

## 6. ETUDE COMPARATIVE

L'étude comparative devrait nous renseigner sur les difficultés rencontrées dans la production écrite en classe de langue dans les milieux scolaire et universitaire. On se demande si les étudiants ont évolué dans la pratique d'écriture ou les mêmes types d'incohérence sont reproduits et quelles conclusions nous pouvons tirer de ces deux résultats. Si nous confrontons les données des deux corpus analysés, nous aurons les résultats de recherche dans le tableau récapitulatif suivants :

Incohérences	Mémoire de magistère	Thèse de doctorat
Répétition et substitution lexicale	51%	48.68%
Distance anaphore référent éloignée	8%	58.57%
Ambiguïté référentielle	10%	35.71%
Absence de référence	15%	18.57%
Absence d'informations	10%	21.42%
Connecteur inapproprié	26%	17.14%
Absence de connecteur	3%	11.42%
Abus d'emploi de connecteurs	21%	14.28%
Imprécision ou retard d'information	16%	10%

278

## 7. INTERPRÉTATIONS DES DONNÉES

Les résultats obtenus dans deux situations pédagogiques différentes permettent de relever (une remarque significative et) que, après une formation dans la spécialité langue française, les mêmes dysfonctionnements persistent dans l'activité d'écriture, à savoir :

- La répétition ;
- L'absence de connecteurs ;
- L'emploi inapproprié des connecteurs
- L'emploi abusif des connecteurs ;
- L'absence d'informations ;
- L'imprécision des informations.

Ces dysfonctionnements, constatés, nous indiquent que la formation dispensée aux étudiants préparant une licence de français aboutit à une

maîtrise d'un savoir savant de la langue et de la littérature mais n'installe absolument pas les compétences permettant de pratiquer la langue dans une situation scolaire, universitaire ou même extrascolaire. Le manque de lecture, en tant que pratique pédagogique, n'a pas été et n'est pas une activité entrant dans le comportement individuel ou collectif des élèves et des étudiants, d'où la pauvreté du lexique et les difficultés d'écriture. Selon Serge Martin,

*« l'enseignement de l'écriture est, depuis toujours, au mieux, envisagé comme enseignement d'académismes, de règles, de schémas, de modèles, etc. ... auxquels doivent aboutir, en fin de compte, les observations de la lecture soit avant, soit en cours d'écriture. C'est pourquoi l'enseignement de la lecture est mis au service de l'écriture »<sup>14</sup>.*

Notre étude comparative a fait ressortir des incorrections grandissantes en formation universitaire par rapport au cycle secondaire dans :

- La distance entre l'anaphore et le référent ;
- L'ambiguïté référentielle ;
- L'absence de connecteur.

279

Notre recherche a abouti aux résultats surprenants ; nous pouvons affirmer que les étudiants, *osant s'aventurer dans la production écrite*, n'arrivent pas à maîtriser la relation existant entre une anaphore et son référent. Ils assimilent parfois la pronominalisation et la substitution grammaticale mais l'opération de transfert entre la maîtrise et l'expression écrite ne peut pas se faire.

Dans la plupart des cas, le pronom qui remplace le nom ou le groupe nominal se trouve très éloigné de l'expression référentielle. Le lecteur se perd dans la recherche interprétative de l'expression anaphorique. Cet état de fait engendre des incohérences dues à l'ambiguïté référentielle.

Dans la production écrite, le scripteur considère le texte à produire comme un agencement de mots posés les uns à côté des autres. Ce qui donne du sens au texte, c'est beaucoup plus les liens cohésifs et la relation existant entre les expressions anaphoriques et les expressions référentielles. *« Une phrase est une réunion de mots formant un sens complet. Une suite de phrases se rattachant à un même objet forme un discours. »<sup>15</sup>*

14 MARTIN, (S.). (1996). Jamais deux fois la même : la répétition. *Le français aujourd'hui* n°116 (« styles »), p. 48.

15 Cf. Encyclopédie générale Larousse 1. Librairie Larousse, Paris, 1967, p. 562.

Dans les écrits d'étudiants, l'emploi des connecteurs fait défaut, rendant ainsi le texte incompréhensible et c'est à l'intuition du lecteur de déterminer le rapport syntaxique entre les phrases et la valeur sémantique des énoncés. Nous avons enregistré un manque flagrant de règles d'écriture, en particulier la ponctuation ; nous pouvons avoir une phrase dépassant 150 mots sans aucun connecteur de rapport circonstanciel entre les propositions. Le seul lien qui pourrait exister est le connecteur d'addition « et ». Le scripteur algérien, issu d'une formation scolaire arabophone, inscrit pour une spécialisation en langue française (licence de français) à l'université, peut laisser des marques de la langue arabe scolaire et des traces de la langue maternelle dans ses écrits en langue étrangère. Le non-respect de la ponctuation et l'emploi du coordonnant d'addition sont la preuve de l'emprunt de l'arabe scolaire et algérien, ce qui aboutit souvent à une incohérence textuelle.

## 8. CONCLUSION

280

L'étude comparative a démontré clairement que l'activité d'écriture en milieu scolaire ou universitaire n'est pas envisagée avec l'importance qu'elle doit avoir. Ecrire n'est pas une tâche facile ; savoir écrire nécessite une stratégie assez élaborée pour permettre aux étudiants de maîtriser cette activité dans le cadre de la didactique de l'écrit mais aussi, il faudra le dire, les étudiants formés trouvent des difficultés à produire des textes ce qui rendrait leur tâche difficile puisqu'ils sont destinés à produire et faire produire des textes dans le monde professionnel. Au lieu de constater une évolution dans l'apprentissage de l'écrit du lycée à l'université, malheureusement, le constat est alarmant. Les étudiants sont dans l'incapacité d'écrire en français dans la langue la plus correcte possible.

Même, les ruptures thématique et sémantique, les dysfonctionnements de cohérence textuelle alourdissent encore plus le texte produit.

Une réflexion approfondie est à entreprendre en didactique de la grammaire textuelle pour pallier les difficultés liées à l'*interlangue* dans la production écrite en FLE dans les établissements scolaires et universitaires en Algérie. Les démarches d'enseignement et les stratégies d'apprentissage, et plus précisément en écriture, doivent converger dans le sens de la praticabilité des opérations et de ressources planifiées dans le but de favoriser au mieux l'atteinte des objectifs dans le processus d'enseignement/apprentissage. Une pratique grammaticale innovante devra trouver sa place dans l'apprentissage de la langue. L'analyse textuelle a une importance particulière dans la



didactique de l'écrit. Concevoir la grammaire dans son sens usuel ne peut prétendre aider à apprendre une langue étrangère. Pour Krashen<sup>16</sup>, il n'est pas nécessaire d'apprendre la grammaire (au sens usuel) pour apprendre à maîtriser une langue seconde et les exercices proposés en classe de FLE insistent beaucoup plus sur les aspects formels de la langue et deviennent une entrave à son apprentissage. Les heures de grammaire ne suscitent souvent qu'ennui et désarroi. La réalité scolaire a montré que la connaissance des règles grammaticales transmises graduellement n'a pas favorisé un usage correct de la langue par la majorité des apprenants.

Notre contribution et nos recommandations constituent un apport à la pratique pédagogique de la langue, sachant bien que tous les conseils n'ont qu'une valeur relative et qu'aucune technique ou approche, en tout cas, ne saurait éliminer l'importance de l'enseignant, à la fois un artisan et artiste au service d'un partenaire des plus exigeants, l'apprenant pour ainsi faire acquérir la performance d'expression écrite.

La problématique, les hypothèses et les éclairages présentés dans notre étude ne prétendent à aucune vérité absolue et, a fortiori, ne fixent aucun cadre définitif à un enseignement appelé à se développer. Ils constituent une réflexion constructive pour tenter de mieux répondre aux besoins des apprenants, de mieux orienter l'action pédagogique des enseignants en adoptant une attitude et une méthodologie de la réalité scolaire et universitaire.

Notre analyse nous a aussi permis d'affirmer que la pratique pédagogique et les approches didactiques ne permettent pas un apprentissage optimal de la langue et de l'écrit. Les résultats obtenus à partir des copies d'élèves et d'étudiants ne donnent pas le sentiment que les formés progressent dans la voie de l'amélioration de la production écrite. Les étudiants maîtrisent dans une large mesure les règles grammaticales, les connaissances syntaxiques, morphosyntaxiques, phonologiques et lexicales mais pouvoir les exprimer dans un texte cohérent et correct est une opération difficile. Le transfert de la maîtrise à l'expression fait défaut. En didactique de l'écrit, les enseignants transmettent un savoir savant. Ils ne sont pas parvenus à atteindre l'objectif le plus important rendant capable d'acquérir la compétence du savoir écrire, une compétence indispensable pour le formé.

Ainsi, notre contribution est d'aider les étudiants à améliorer progressivement la production écrite. Cela suppose des activités où le

---

16 KRASHEN, (S.). (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press.

formateur intervient, non pas avant ou après la production écrite, mais surtout pendant le processus de création. En grammaire, il est plus efficace de proposer une démarche inductive, à partir des productions incohérentes des élèves, que déductive des règles et des modèles, car le vrai programme en fin de compte, ne l'oublions pas, ce sont des étudiants devenus plus exigeants. Nous les initierons ainsi à pratiquer une langue simple et efficace, à avoir un outil de communication performant. En un mot, faire en sorte que les étudiants acquièrent une langue d'action et opérationnelle dans le monde du travail et dans la société en général. Ils seront capables d'écrire et de communiquer dans une langue correcte et cohérente.

Enfin, la pratique pédagogique et les approches didactiques ne facilitent pas toujours un apprentissage optimal de la langue et de l'écrit. Les résultats obtenus ne donnent pas le sentiment que les apprenants progressent dans la voie de l'amélioration et il est temps de privilégier une pédagogie universitaire basée sur des compétences du savoir-faire et plus précisément sur le savoir écrire.

**BIBLIOGRAPHIE**

ADAM, (J.M.). (1999). *La linguistique textuelle. Des genres de discours au(x) texte(s)*. Editions Nathan, Paris

BARRE-DE-MINIAC, (Ch.). (1996). *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Editions De Boeck Université, Bruxelles.

BEAUGRANDE, (de, R.). (1990). « Text linguistics through the years », Text 10, (1/2),

BROSSARD, M., et WARGNIER, « Rôle de certaines variables contextuelles sur le fonctionnement cognitif des élèves en situation scolaire », *Bulletin de psychologie*. T. XLVI, n° 412, 1993, pp. 703-709.

BRUNER J., *Car la culture donne forme à l'esprit*, Paris, Eshel, 1991.

CHAROLLES, (M.). (2002). *La référence et les expressions référentielles en français*. Editions Ophrys, Paris.

CHAROLLES, (M.). (1978). « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes », *Langue française*, 38, p. 7-37.

FAYOL, (M.). (1996). « Apprendre à produire des textes. Tentative d'intégration des apports de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique textuelle : la production de récits », in *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Editions De Boeck Université, INRP, Pratiques pédagogiques, Bruxelles.

FAYOL, M., « L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle ». *Repères*, n° 63, 1984, pp. 65-70.

FAYOL, (M.) & HEURLEY, (L.). (1995). « Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur, enfant et adulte », in collectif sous la direction de Boyer, (J-Y.), Doinne, (J.P.) & Raymond, (P.). *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Les Editions Logiques, Québec.

FREINET, (C.). (1950/1971). *La méthode naturelle* (vol1). Neuchâtel:Delachaux et Niestlé,

HALLIDAY, (M.A.K.) & HASAN, (R.). (1976). *Cohesion in English*, Editions Longman.

KRASHEN, (S.). (1982). *Principes and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford :Pergamon Press.

MARTIN, (S.). (1996). « Jamais deux fois la même : la répétition ». *Le français aujourd'hui* n°116 (« styles »)

PERY-WOODLEY, (M.-P.). (1993). *Les écrits dans l'apprentissage. Clés pour analyser les productions des apprenants*. Collection dirigée par MOIRAND, (S.). Edition Hachette FLE. Paris.

VANDENDORPE, (C.). (1995). « Au-delà de la phrase : la grammaire du texte », *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, collectif sous la direction de S. G. Chartrand, Les Éditions Logiques.

VERRET, M., *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion, 1975.

## **COMPLEXITÉ DES DISCOURS MAGISTRAUX : DIFFICULTÉS DE PRISE DE NOTES POUR LES ÉTUDIANTS. LE CAS DES CM AU DÉPARTEMENT D'AGRONOMIE**

Medjahed Naima, doctorante à l'Université de Mostaganem  
AHR Sylviane, Université Jean-Jaurès / ESPE de Toulouse

### ***Résumé***

*En Algérie, l'enseignement de l'agronomie est dispensé en langue française, alors que toutes les matières scientifiques ont été enseignées, au lycée et au collège, en langue arabe. Le cours magistral est une situation d'enseignement nouvelle pour les étudiants de première année. Alors, ils se trouvent contraints à comprendre le discours oral de l'enseignant de spécialité et noter les informations essentielles. Notre travail consiste à analyser le discours de transmission des connaissances pendant les cours magistraux et à relever ses caractéristiques. Ensuite, nous dégagons les difficultés de prise de notes que rencontrent les étudiants.*

### **Mots clés**

*Discours oral, la prise de notes, cours magistral, difficultés des étudiants.*

## **INTRODUCTION**

À l'université algérienne, le français est la langue d'enseignement des filières scientifiques et techniques. Les étudiants qui s'inscrivent dans ces cursus ont suivi depuis l'école primaire, le collège et le lycée un enseignement dispensé en arabe standard. Lors de leur entrée à l'université, ils se trouvent confrontés à des difficultés d'adaptation au nouveau système universitaire : d'une part, ils découvrent une nouvelle situation d'enseignement/apprentissage (enseignants, types de cours, contexte...), d'autre part, une nouvelle langue d'enseignement qui est le français.

Le cours magistral est un mode de transmission qualifié « d'oralographique » (Parpette C, 2002), parce qu'il met un enseignant orateur face à des étudiants scripteurs. Les interventions des étudiants sont rares mais ils réagissent à la parole de l'enseignant par la prise de notes.

Dans notre travail, nous nous sommes intéressée à l'enseignement des sciences agricoles à l'université de Mostaganem. Les étudiants de cette filière ont été formés en langue arabe. Une fois à l'université, ils se trouvent confrontés, pour la première fois, à un discours magistral dispensé en langue française et à prendre des notes, une activité qu'ils n'ont pas ou peu pratiquée.

Devant cette situation, les étudiants sont contraints à comprendre le discours oral de l'enseignant de spécialité et à noter les informations essentielles.

Dans cet article, nous allons nous intéresser à l'analyse de quelques caractéristiques du discours universitaire pendant les cours magistraux et des difficultés que rencontrent les apprenants pendant l'activité de prises de notes. L'objectif est de fournir des pistes pour une meilleure préparation de ces étudiants afin qu'ils puissent poursuivre efficacement leurs études universitaires.

## **DONNÉES THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES**

À l'intérieur des discours universitaires, le cours magistral est l'un de ceux qui constitue une source de difficultés aux étudiants. En effet, il se caractérise par sa longueur qui suppose une attention sur une durée étendue. Le cours magistral est une forme d'enseignement qui privilège la méthode transmissive où l'enseignant détient la parole, les interventions des apprenants se limitent généralement à poser des questions, ajouter des remarques, demander une explication ou répondre aux questions posées. Cette situation met l'enseignant en relation d'autorité par rapport aux étudiants parce que « son profil d'expert et l'enjeu institutionnel de cette communication universitaire se combinent aux contraintes spatiales de la situation de communication en amphithéâtre » (Parpette C, 2002 :261).

286

Le cours magistral est « un genre discursif complexe » (Cortier C, Kaaboub A, 2010 :62) parce qu'il se caractérise par sa longueur qui suppose une attention sur période étendue et pour son caractère polyphonique : à l'intérieur de l'énoncé principal se superposent des énoncés secondaires aux fonctions diverses : rappels, exemples, commentaires, reformulations....

Pendant les cours magistraux, la prise de notes est l'une des difficultés que rencontrent les étudiants. En effet, cette activité est beaucoup plus difficile à réaliser en situation d'écoute qu'en situation de lecture parce que les apprenants doivent comprendre un discours oral et maîtriser le processus de la prise de notes, comme le souligne Carras : « [...]cours magistral, type de discours auquel ce public se trouve généralement en grande difficulté, en raison de ses caractéristiques et des tâches qu'il suppose, en particulier la prise de notes ». (Carras C, 2008 :122).

Dans le cadre de notre recherche, nous avons mené une enquête préliminaire pour cerner les difficultés que rencontrent les étudiants de la première année

agronomie de l'université de Mostaganem. C'est pourquoi, nous leur avons adressé un questionnaire dont l'objectif est d'analyser leur profil linguistique. Les résultats de cette enquête ont montré que sur les 187 étudiants interrogés, 85% d'entre eux déclarent avoir des difficultés de prise de notes et environ 80 % trouvent des obstacles à comprendre les cours magistraux. Ces pourcentages élevés nous ont incités à analyser de près le discours pédagogique durant les cours magistraux et à nous interroger sur les notes prises par les étudiants. Les résultats de cette recherche visent à favoriser la mise en place d'un dispositif de formation en mesure de répondre aux besoins des apprenants.

Pour réaliser notre travail, nous avons eu recours à l'observation de classes afin d'analyser les caractéristiques du discours de l'enseignant pendant le cours magistral. Notre corpus est constitué de 6 heures d'enregistrements de trois cours magistraux de spécialité : biologie végétale, biologie animale et physique. Ensuite, nous avons collecté les prises de notes d'une dizaine d'étudiants. Il nous a été impossible d'avoir les notes de tous les étudiants présents parce qu'ils ont refusé de nous les remettre.

Dans un premier temps, nous analyserons les extraits de la transcription des enregistrements réalisés afin de relever les caractéristiques du discours de transmission des connaissances scientifiques. Ensuite, nous confronterons les prises de notes des étudiants avec le discours de l'enseignant.

## **ANALYSE DES CARACTÉRISTIQUES DES CARACTÉRISTIQUES DU COURS MAGISTRAL**

Le cours magistral présente les principales caractéristiques du discours parlé. L'enseignant organise son discours de façon à expliciter de nouveaux savoirs scientifiques et donner le temps aux étudiants pour qu'ils puissent prendre des notes comme le confirment (Mangiante & Parpette, (2004 :86) : « l'organisation de ce type de discours est étroitement liée à la situation de la communication dans laquelle il est produit ». Nous y retrouvons les spécificités suivantes :

### **1. LES RÉPÉTITIONS**

Les répétitions constituent selon Mangiante et Parpette (2011 : 71) « sans doute le procédé facilitateur essentiel pour la compréhension ». Il est présent dans le discours pédagogique. En effet, l'enseignant l'utilise souvent pendant le cours afin de donner aux étudiants plus de temps pour

qu'ils prennent des notes. Ainsi, les énoncés répétés sont des informations importantes que l'apprenant devra assimiler.

**Extrait :**

« ...donc vous mettez les effets antagonistes les effets antagonistes les effets les effets antagonistes condensateurs et de la self de la self/ les effets antagonistes condensateurs et de la self se compensent mutuellement se compensent mutuellement la somme est égale t// tel que tel que le circuit/ se compensent mutuellement tel que le circuit RLC tel que le circuit RLC se comporte / se comporte comme une résistance ».

Dans l'extrait ci-dessus, les répétitions sont liées à la thématique du cours considérées comme importantes par l'enseignant, (et) elles sont reprises deux à trois fois. Aussi, elles sont du au fait que l'enseignant dicte une partie du cours.

Dans le discours de l'enseignant, certaines répétitions sont précédées d'outils linguistiques qui expriment la désignation en français « voila », « voici » ou en arabe « ḥadi », « ḥada », « ḥadou », ou des verbes tels que « appeler », « nommer » et leur équivalent en arabe : « yessemouḥ »:

**Extrait :**

« La graine qu'on va semer dans le sol et qui va donner euh comme même [ḥadi] (*celle-là*) les racines qu'on appelle racines séminales alors racines séminales ou [ḥadou] (*ceux-ci*) c'est des racines adventives // plateau de tallage plateau de tallage ».

Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignant explique aux étudiants le concept de « racines séminales » à l'aide d'un dessin affiché sur le tableau. L'utilisation de la désignation permet d'attirer l'attention des étudiants et facilite la compréhension et la mémorisation de la terminologie.

## 2. LES REFORMULATIONS

Les reformulations sont un procédé d'aide à la compréhension qui occupe une large place dans le discours pédagogique. L'enseignant reformule les énoncés pour permettre aux étudiants une bonne compréhension du cours. En effet, les reformulations occupent une place importante dans le discours de l'enseignant parce qu'elles ont une fonction explicative qui participe de «



la didacticité des productions énonciatives » (Charaudeau P, Maingueneau D, 2002 :490). Les reformulations sont souvent introduites par des locutions comme : c'est-à-dire, autrement dit, je vais dire autrement, etc., qui peuvent en faciliter le repérage par les apprenants.

**Extrait :**

« Une période le tallage c'est la formation justement de ces racines adventives qui se forment à partir du plateau de tallage c'est-à-dire euh il y a des racines qui ont comme même de l'autre côté de la sortie des tailles [kichghol] (*comme*) des ramifications euh le sol la des ramifications sur une autre plante ».

Nous avons relevé également des reformulations lexicales par synonymie. Il s'agit de proposer des synonymes des termes et groupes de mots énoncés précédemment : « *les adventives euh les végétaux ou les espèces végétales indésirables qu'on ne veut pas avoir dans les cultures on les appelle les adventives les mauvaises herbes* ».

Ces reformulations correspondent à une recherche de clarification lexicale ou syntaxique.

### 3. LA TRADUCTION

Nous avons remarqué que les enseignants de spécialité traduisent en langue arabe les termes qui semblent être non maîtrisés par les étudiants dans la langue cible. Dans l'exemple ci-dessous, l'enseignant présente le terme en français et donne son équivalent en langue arabe en employant les deux termes alternativement

**Extrait :**

« les graminées le système fasciculé euh // le système racinaire des graminées [aw 'l najiliyatmostalaṭarabi] (*ou les céréales un concept arabe*) graminée chevelue ».

Le mot de désignation utilisé dans le discours de l'enseignant se manifeste en arabe sous la forme : « ḥada », « ḥadi », « ḥadou » qui sont employés avec le nom de l'objet désigné en français : « [foroemotadaliya] (*des branches tombantes*) [ḥadouḥouma] (*ceux-ci sont*) les racines adventives ».

L'enseignant emploie également des verbes tels que « appeler, désigner » ou leurs équivalents en langue arabe « yossama », pour traduire

des syntagmes utilisés dans la définition « « la partie [bin 'l εoqdatain] (*entre nœuds*)« ce qu'on appelle entre nœuds ».

#### **4. QUESTIONS RHÉTORIQUES**

Nous avons remarqué que les enseignants de spécialité utilisent souvent des questions rhétoriques pour développer un point du cours, elles marquent également le début d'un développement. Ces questions rhétoriques constituent : « un indice de la structuration des paragraphes oraux, de l'annonce d'un nouveau point du discours, d'une définition et peut être repéré pour aider à la compréhension orale » (Cortier, C., Hachadi S. et Amar Sharif F.Z. 2009 :146).

##### **Extrait :**

« Dans laquelle apparaissent euh d'autres éléments/ le manchon euh le manchon de myéline alors le manchon de myéline// c'est quoi↑ c'est pratiquement de la graisse phosphorique matière grasse euh substance de phosphore//phosphatephosphore donc les cylindraxes nta3ha est entouré de gaine plus complexe »

#### **ANALYSE DES PRISES DE NOTES DES ÉTUDIANTS**

La prise de notes occupe une place centrale dans l'apprentissage des savoirs, en particulier à l'université, dans la mesure où elle représente fréquemment un support de connaissances privilégié pour garder une trace écrite du cours magistral, nécessaire à la révision et la réussite aux examens.

Pour les étudiants de première année, la prise de notes est une source de difficulté et de tension. Cette activité consiste à résoudre un problème de traitement de l'information qui requiert de la part de l'étudiant, une grande attention, avec : « la mobilisation de savoir-faire linguistiques et métalinguistiques très particuliers, en compréhension comme en production » (Barbier, M.L et al. 2003 :182). Parce que selon Piolat, A, Roussey J-Y et Barbier M.L (2003), cette pratique nécessite la mise en œuvre : « simultanément deux ou trois activités langagières fondamentales (écouter, parler, lire et écrire) ».

Nous avons confronté les prises de notes des étudiants, qui contiennent des difficultés de la même nature, au discours de l'enseignant afin de pouvoir relever quelques indices des difficultés que rencontrent les apprenants. Nous avons constaté que quand l'enseignant dicte son cours, (moins on peut) on ne

peut pas parler des difficultés de prise de notes parce que les étudiants notent ce qui leur est dicté, sans effectuer le moindre changement.

## 1. LES MOTS NOUVEAUX ET LES ÉNONCÉS SECONDAIRES

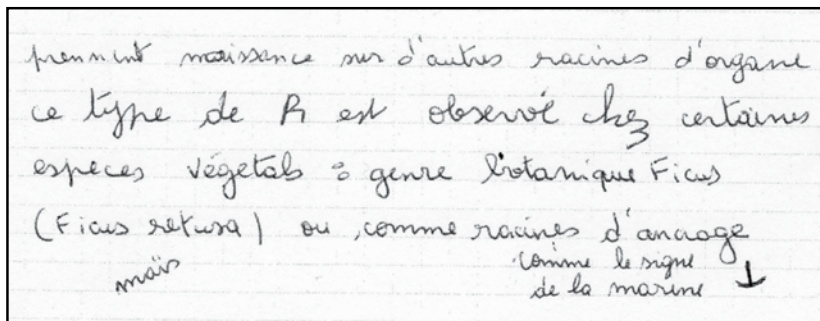
Lorsque nous avons comparé les prises de notes (désormais PDN) des étudiants avec la transcription du discours de l'enseignant, nous n'avons trouvé aucun mot nouveau ; cela indique que les étudiants n'ont fourni aucun effort de traitement de l'information. Les étudiants ne reformulent pas le discours de l'enseignant mais notent mot à mot ce qui est dit ou écrit au tableau par l'enseignant.

### Extrait :

« ou comme racine d'ancrage [ħadoħoma] (*ce sont*) les racines d'ancrage ça vient/ d'ancre [kimaħadaknte 'lbato] (*comme celui du bateau*) on dit que le bateau jette l'ancre [ki 'ygari] (*quand il gare*) [kiyahbessbachmatdiħch 'lmoja] (*quand il s'arrête pour qu'il ne soit pas pris par les vagues*) (rire) c'est le symbole [netaε] la marine euh le signe de la marine euh donc [ħadakħowa] (*c'est celui là*) l'ancre donc au niveau des végétaux [εandħa ] (*elle a*) des racines ».

291

### PDN



Dans la PDN produite ici, l'étudiant a noté un énoncé secondaire essentiellement anecdotique, quia la fonction d'illustration. Le mauvais décodage de cet énoncé et de sa fonction réelle fausse en grande partie le message transmis par l'enseignant. En effet, cet exemple a été noté comme une explication de la forme des racines d'ancrage, accompagnée d'un dessin qui le précise, alors qu'il s'agit de l'explication de la fonction de ces racines qui jouent un rôle dans la de fixation de la plante au sol. De plus, cette information a été considérée comme un énoncé important alors qu'il s'agit d'un énoncé secondaire. Alors, il est peu probable que l'étudiant, en relisant

ses notes, arrive à avoir une idée claire de ce message.

## 2. MOTS MAL ORTHOGRAPHIÉS

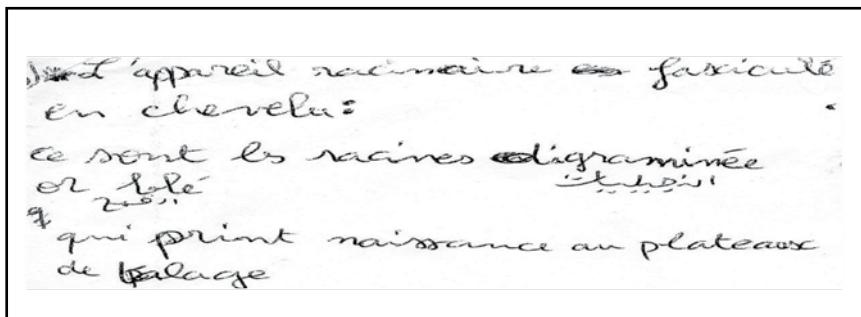
Nous avons constaté dans quelques prises PDN des étudiants l'existence de mots mal transcrits provenant non seulement du discours oral de l'enseignant, mais également du discours écrit.

### Extrait 1 :

« L'appareil fasciculaire chevelu / on va dire que ce sont des racines des graminées// ce sont des racines des graminées euh entre parenthèses/ on va prendre des exemples de euh de culture orge blé ce sont les racines des graminées les graminées [homa 'Inajilyat] (ce sont les graminées) entre parenthèses mettez orge blé fermez la parenthèse virgule qui prennent naissance au niveau du plateau de tallage ».

### PDN

292



Dans la prise de notes ci-dessus, nous relevons plusieurs erreurs qui sont classées en orthographe lexicale. Il s'agit de faute sur l'orthographe du mot :

Orge	→	or
Prennent	→	print
Tallage	→	talage

### Extrait 2 :

« La façon dont les animaux sont générés//il ya non seulement ovipare↑/ vivipare↑ il ya une autre chose/ il y a la reproduction

euh la reproduction alors on parle d'ovipare et de vivipare/ la reproduction // peut être sexuée/asexuée ».

### PDN

Vo fois dans les animaux sans qu'on a il y a ovipare vivipare la reproduction peut être sexuée/asexuée En: par

Dans la prise de note ci-dessus, nous relevons des termes mal transcrits qui relèvent de la terminologie de la langue courante : « dans » au lieu de « dont ». Cette confusion provient probablement d'une analogie entre les deux termes qui est due à une transformation phonétique de [ɛ] en [ɔ̃]. Nous remarquons également la présence d'un autre mot mal transcrit et qui relève de la terminologie du domaine « générés » transcrit « généraux ». Ces PDN illustrent des difficultés de compréhension orale et du décodage linguistique du discours oral qui relèvent de la non maîtrise de la langue française.

### 3. LES SYMBOLES ET LES ABRÉVIATIONS

293

Nous avons remarqué l'absence de l'utilisation d'abréviations et de symboles par les étudiants. Cela indique que les étudiants ne maîtrisent pas les procédés de condensation (abréviatifs, substitutifs). Cependant, dans quelques prises de notes, l'étudiant abrège quelques termes.

#### Extrait :

« Les racines primaires// on va parler des racines primaires/ d'abord/les racines primaires/ alors à la ligne// ce type désigne / ce type désigne la première racine qui sort de la semence // ce type désigne la première racine qui sort de la semence // semence ou graine qui sort de la semence ou la graine que l'on appelle aussi racine séminale ».

### PDN

Les racines primaires.  
ce type désigne la 1<sup>ère</sup> racine qui sort de 1<sup>ère</sup> semence (graine) qu'on appelle aussi racine séminale

L'étudiant a utilisé le symbole(=) pour le mot synonyme, ainsi que 1<sup>ère</sup> pour première

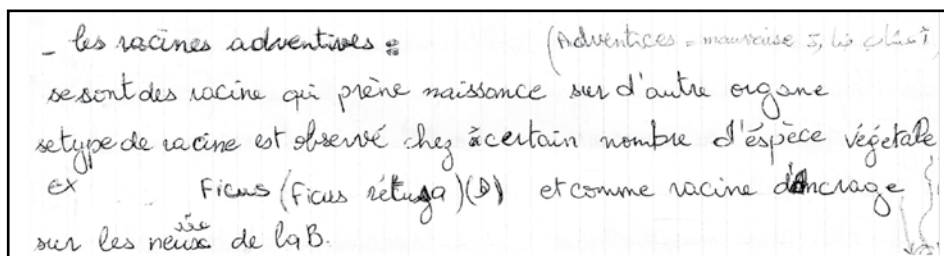
#### 4. RECOURS À LA TRADUCTION

Dans la majorité des prises de notes analysées, les étudiants mentionnent la traduction de certains termes en langue arabe. Le recours à la langue maternelle est une stratégie adoptée par les apprenants qui leur permet de comprendre les informations notées afin de réussir leurs études :

##### Extrait :

« Aussi on les appelle les racines adventives elles sont adventives on les appelle les adventives mais les adventices ce sont les mauvaises herbes [‘l ašab ‘ld’ara] (les mauvaises herbes) alors ou comme racines d’ancrage sur les nœuds de la face de certaines graminées comme le maïsou comme racine d’ancrage sur les nœuds les nœuds [ħoma‘leoad] (ce sont les nœuds) ».

294 PDN



Dans la prise de notes ci-dessus, l'étudiant a noté les traductions données par l'enseignant. Ces énoncés en langue arabe facilitent et assurent la compréhension de la terminologie scientifique.

#### CONCLUSION

Le discours de l'enseignant de spécialité pendant les cours magistraux de première année agronomie est marqué par l'emploi de répétitions, de reformulations, le recours à la traduction et l'emploi des questions rhétoriques. L'analyse des PDN des étudiants montre que ces derniers transcrivent les énoncés dictés ou écrits sans les traiter. Leur principale difficulté est d'ordre linguistique et se situe au niveau de la compréhension.

La conception d'un programme linguistique susceptible de prendre en charge les besoins des apprenants s'avère donc nécessaire. Ce dispositif de formation aura pour fonction de faciliter la compréhension orale des cours de spécialité et de maîtriser les techniques de la prise de notes.

## BIBLIOGRAPHIE

BARBIER Marie Laure et al. (2003). « Comparaison de la prise de notes d'étudiants japonais et espagnol dans leur langue native et en français L2 ». *Aarob@se*, vol 1-2.

CARRAS Catherine. (2008). « L'accès à un contenu en français de spécialité : aspects linguistiques, pragmatiques et culturels ». In BERTRAND, O et SCHAFFNER? I (éd.), *Le français de spécialité: Enjeux culturels et linguistiques*. Palaiseau, France: Publications de l'Ecole polytechnique.

CHARAUDEAU Patrick et MAINGUENEAU Dominique. (dir.). (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. vol. 1, Paris, Seuil.

CORTIER Claude, HACHADI Samir et AMAR SHARIF Fatima Zohra. (2009). « Les cours magistraux dans les filières scientifiques des universités algériennes : caractéristiques discursives et interactionnelles ». In DEFQYS, J-M., ENGLEBERT, A., POLLET, M-C., ROSIER L. et THYRION, F. (ed). *Acteurs et contextes des discours universitaires*. Paris : L'Harmattan.

CORTIER Claude et KAABOUB Abdelkrim. (2010). « Le français dans l'enseignement universitaire algérien : enjeux linguistique et didactique ». *Le français dans le monde* n° 47. Paris. Clé international.

MANGIANTE, Jean Marc et PARPETTE Chantal. (2004). *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.

MANGIANTE, Jean Marc et PARPETTE Chantal. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUG.

PARPETTE Chantal. (2001). « Le cours magistral, un discours orographique : effet de la prise de notes des étudiants sur la construction du discours de l'enseignant ». In Gauthier A, Meqqori R (dir). *Langages et significations : l'oralité dans l'écrit et réciproquement*. Actes du 22<sup>e</sup> colloque d'Albi, juillet 2001, Centre Pluridisciplinaire de Sémiolinguistique Textuelle.

PIOLAT Annie, ROUSSEYET Jean-Yves et BARBIER Marie Laure. (2003). « Mesure de l'effort cognitif : pourquoi est-il opportun de comparer la prise

de notes à la rédaction, l'apprentissage de la lecture de divers documents». *Arob@se*, vol 1-2.

## LES CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

ا a	ع ε	:	voyelle longue ( a: i: ou: )
ب b	غ gh	_:	double consonne ( t , r , f )
ت t	ف f	↑	Voix montante
ث th	ق q	↓	Voix descendante
ج j	ك k	/	Pause courte
خ kh	ل l	//	Pause longue
د d	م m	( )	Remarque du transcripateur
ذ dh	ن n	[ ]	Énoncé en arabe
ر r	ز z	( )	Traduction des énoncés arabes
ه ħ	س s		
و w	ش ch		
ي y	ص ş		
ء >	ض d'		
ط ʔ	ح ħ		

Les énoncés en arabes traduits en français sont en italique



## LA CONCEPTION PROTOTYPIQUE DU LEXIQUE CHEZ LES APPRENANTS DU CYCLE PRIMAIRE DANS UN CONTEXTE PLURILINGUE

Mohamadi Mouna, université Mohamed Boudiaf, M'sila  
Pr. Abdelhamid Samir, directeur de recherche

### *Résumé*

*Nous voudrions montrer, dans cet article, comment pouvoir transformer un état d'une conception prototypique chez les apprenants du cycle primaire, à un état d'élargissement référentiel et de spécification occurrente, dans une situation de contact de langues. Ensuite, voir comment procéder à des dispositifs pédagogiques d'intégration afin de construire et reconstruire un groupe de représentations et de connaissances essentielles et adéquates.*

### *Mots clés*

*Recherche lexicale sémantique, conception prototypique, assignation du sens, contact de langues, polysémie.*

Le présent travail a pour objectif de montrer qu'une conception prototypique<sup>1</sup> retenue dans la mémoire sémantique d'un apprenant au cycle primaire peut nuire entièrement à construire un ensemble de compétences, communicative (répertoire de verbalisation), textuelle (extraction du sens d'un texte), cognitive (niveau élevé d'abstraction et de complexité des mécanismes de compréhension), et notamment à analyser les trous eu égard à un blocus entre la détermination d'un produit lexical tel qu'il a été proposé et l'attribution d'une valeur sémantique désignée par (x) introduite dans un parcours interprétatif désigné par (y), dans une situation définie par une pluralité linguistique : l'arabe classique, l'arabe dialectal, le français, le kabyle et l'anglais.

---

<sup>1</sup> Nous nous sommes inspiré, dans notre analyse et notre domaine d'étude, des théories de la prototypicalité de **Rosch, E.** (1975). « Cognitive reference points », *Cognitive psychology*, 7, 532-547, et **Kleiber, G.** (1988). « Prototypes, stéréotypes : un air de famille », *DRLAV*, 38, pp. 1-61. / (1990)., *La sémantique du prototype. Catégorie et sens lexical*. Paris : PUF. (Coll. Linguistique nouvelle)/ (1994). « Contexte, interprétation et mémoire : Approche standard vs approche cognitive », *Langue Française*, 103, 9-22. Dans la ligne droite des travaux de Rosch, nous avons aussi **Rastier, F.** (1991). *Sémantique et recherches cognitives*, Paris : PUF et **Dubois, D.** (Ed.), (1991). *Sémantique et cognition. Catégories, prototypes, typicalité*, Paris : Editions du CNRS.

A ce terme, notre recherche s'appuie sur le fait qu'une lexie renvoie à un système conceptuel où un sens dénotatif et référentiel se retrace et se combine avec une image mentale (représentation) unique.

Tant qu'une idée a été identifiée à un contenu sémantique abstrait et consommé de façon fréquente, c'est-à-dire une figure conceptuelle à partir de laquelle est obtenu un sens spécifique du point de vue de son ajustement discernable, premier et résistant dans le registre mental des apprenants, il serait difficile et probable de corriger le cercle de la reconnaissance sémantique de l'unité lexicale en question car il est limité et enfermé à un groupe de propriétés sémiqes typiques.

Réaliser, donc, qu'une idée soit parfaitement non modifiable<sup>2</sup> suscite des points d'interrogations sur les styles pédagogiques pratiqués et les procédés d'apprentissage de l'architecture et de l'enrichissement du lexique<sup>3</sup> (par exemple envisager les orientations qui portent sur la dimension linguistique et cognitive de la polysémie, la modélisation de la signification et les modes de configuration du potentiel informationnel des unités lexicales). Sur cette lancée, nous nous demandons comment nous pouvons transformer un état d'une conception prototypique<sup>4</sup> (un item lexical admet une seule et unique représentation sémantique) chez les apprenants du cycle primaire, à un état d'élargissement référentiel et de spécification occurrente (l'item traité devient

---

2 C'est, justement, l'étape de modification de l'information descriptive de l'idée mémorisée qui prétend devenir, par la suite, une occurrence du schéma de la structure de données conceptuelles sélectionnées dans un entourage contextuel. Si jamais la transformation n'a pas été accomplie, cela provient d'un groupe d'expériences acquises de l'interaction avec le monde réel et/ou fictif et de l'interaction avec les autres, qui, rendent le processus de la description et le traitement des attributs correspondant à une catégorie conceptuelle générale, et décrivant les propriétés caractéristiques référentielles (des indicateurs de sens) maintenues dans le lexique, subjectif et invariable de la part des apprenants.

3 Nous n'entendons pas nécessairement par la notion du lexique, un ensemble de mots répertoriés dans un dictionnaire ou dans une langue donnée, mais aussi un ensemble de connaissances mobilisées par les apprenants lors d'une séance de production ou de compréhension.

4. Édification d'une organisation particulière de la signification qui répond à des configurations de conformité avec un modèle (planification prototypique).

polysémique<sup>5</sup>). Et comment nous pouvons procéder à des mécanismes d'intégration des connaissances construites et reconstruites dans une situation de contact de langue (arabe/arabe dialectal/français).

Pour répondre à ces questions, nous supposons que l'exploitation d'un certain nombre d'adaptations pour voir comment les significations des signes fonctionnent-elles, dans quelles isotopies et avec quels contextes, et le dépliement de la notion de la polysémie, afin de fonder des plates-formes d'appréhension et de questionnement, fourniraient des instruments efficaces de l'investissement du lexique. Ces derniers pourraient participer à établir des modalités de combinaisons variées en réformant les schématisations prototypiques. Qui plus est, nous estimons que l'appropriation du concept des « langues en contact » favoriserait l'apprentissage du FLE et l'amélioration des compétences linguistiques des apprenants<sup>6</sup>.

Partant de résultats observables d'un diagnostic<sup>7</sup>, nous avons constaté

---

5 Loin d'entrer dans le détail des discussions à propos des questions relatives à la représentation de la signification des polysèmes ; selon un premier courant, la polysémie est appréhendée en termes de sens premier en fonction duquel se dérivent les autres sens par métaphore ou métonymie (référence extralinguistique). Un autre courant envisage le phénomène de la polysémie en termes de sémantisme de base ou de « noyau » dont l'analyse s'appuie sur un groupe de dispositifs contextuels (référence intralinguistique). Notre problématique porte essentiellement sur le recouvrement d'un modèle prototypique du potentiel sémantique appréhendé comme régulier et fréquent, et sur la manière dont les structures représentationnelles de la signification s'organisent, étant donné que l'émergence d'un sens spécifique en passant par des entités de sens multiples et reliés entre eux, serait le point d'arrivée de toute stimulation polysémique (partir, exhaustivement –aperçu général –, lors de la recherche lexicale de la signification, d'un repère caractérisant un mot et parvenir aux mêmes données de sens sans réfléchir à l'existence d'autres possibilités compétitives appartenant au même réseau des polysèmes du moment où ce type de représentation n'est pas davantage actualisé, réactualisé et consolidé). A titre d'exemple, nous avons le mot « mouton » dans : a) les moutons passaient tranquillement dans les prés, et b) cet enfant est un vrai mouton et suit son grand frère dans les pires mauvais coups. Le concept prototypique auquel est associé le mot « mouton » qui est celui de « mammifère herbivore », est attribué similairement aux deux modèles susmentionnés. Ce qui revient à dire que le point de départ (la recherche) de cette modélisation de construction équivaut au point d'arrivée (l'assignation) et que la prédiction elle-même n'est pas soumise à un point de liaisons variables de sens.

6 L'enseignant du FLE, pour pouvoir promouvoir le plurilinguisme dans une classe de langue, il lui faudrait opter pour une gestion consciente de l'amélioration et non de la détérioration de tout élément de stimulation qui rassure la volonté de s'y intégrer et d'y participer dans un entourage immédiat – cette adhésion sous-tend un recouvrement progressif du lexique -.

7 Nous nous apercevons que, lors des séances de la lecture (suivant le parcours de : lire, comprendre) et de la production, les élèves n'arrivent pas, dans certains cas, à créer une relation de concordance entre l'unité en question et la signification qui lui correspond et cela dépend bien évidemment d'un évènement produit. Par suite, ils s'arrêtent à assimiler. Cette assimilation est le résultat d'un blocage entre la recherche d'une information typique équivalente et la représentation sémantique adéquate dans un réservoir mental à capacité limitée du point de vue du système de l'exploitation des ressources linguistiques en langue étrangère.

que les apprenants<sup>8</sup> du cycle primaire<sup>9</sup>, dans une classe de langues, montrent leur incapacité<sup>10</sup>, dans certains cas, de combler les vides sémantiques qui sont censés se transformer à une instauration de sens, dès les premières étapes du jugement où apparaissent les qualifications mentales élémentaires du mot, et de faire associer aux mots la reproduction signifiante appropriée. Il s'avère qu'ils manifestent un handicap pendant la recherche de la signification lexicale<sup>11</sup>, dû à une pause, autrement dit, à une coupure qui y est présente entre la reconnaissance graphique, la médiation phonologique et l'activation mémorielle de la réalité abstraite de l'unité cataloguée dans le stockage langagier propre à l'opération.

Soit l'exemple d'élucidation :

- I. Mon père nous a acheté un nouveau *véhicule*.
- II. Ce texte *véhicule* une pensée.

Dans les deux modèles, l'élève fonde un référent unique *moyen de transport* de l'unité *véhicule* – les traits de distinction qui le caractérisent dans la phrase (i) sont les mêmes qui le particularisent dans la phrase (ii) – sans pour autant pouvoir déterminer la catégorie syntaxique à laquelle appartiennent les deux occurrences. Le mot *véhicule*, avec ou en l'absence d'indices contextuels, conserve une même idée accessible qui fonctionne selon une actualisation mentale identique pour les deux cas. A ce stade, l'élève construit une représentation conceptuelle descriptive qui se répète,

---

8 Non seulement ceux qui possèdent un niveau inférieur à une normalité évaluative par rapport à niveau d'un élève de primaire, d'un côté et vis-à-vis le taux de productivité, de l'autre côté (être productif, c'est-à-dire, présenter un maximum d'acquisitions de manière spontanée, aisée, libre et automatique en français langue étrangère), mais aussi ceux qui maîtrisent la connaissance lexicale (unité isolée avec un contenu précis qui peut avoir d'autres sens en fonction d'un ensemble de conditions situationnelles).

9 Le cycle primaire représente le meilleur âge de mémorisation et répétition de longues séquences et le meilleur temps de réorganisation des connaissances et de la découverte consciente du système (le passage d'un traitement global à un traitement analytique). Guberina, P. (1991). « Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues », *Le français dans le monde*, pp, 65-70., Paris : Clé international.

10 Se contenter de ce type de difficultés d'accès lexical sollicite, de sa part, beaucoup d'attention et de concentration, ce qui explique les pertes de distinctions constatées pendant cet âge. Les influences de la langue maternelle sont encore récentes ; elles peuvent modifier définitivement leur aptitude de produire correctement ou incorrectement (discrimination de contrastes de la langue étrangère, (voir le modèle de situation In : Van, Dijk, T.A, et Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*, New York : Academic Press)).

11 Les apprenants sont certains que ces mots appartiennent à la langue française (répertoriés et acquis comme mots français). Cependant, ils n'arrivent pas à supposer un nouveau matériel sémantique introduit et inséré de façon combinatoire avec d'autres éléments et changer sa perception évidente.

de façon habituelle et ordinaire, dans des conditions d'emplois différentes du moment où les caractéristiques inhérentes supposées définir l'objet, présentent des possibilités de comparaison illimitées et prédéterminées par des traits distinctifs (+objet/ +automobile/ +roues / +moteur/ +volant, etc.) d'une perception permanente et solide. Il s'ensuit que les pressions sociales, les images culturelles, les milieux scolaires et familiaux sont à l'origine de ce problème où le sens recherché reste stocké de manière indifférenciée. A souligner que les informations auxquelles ont accès les apprenants à partir de l'unité *véhicule*, peuvent être héritées du monde réel et d'un inventaire de relations compositionnelles, autrement celles qui précisent les constituants de *véhicule* : quatre roues, moteur, etc. et de relations fonctionnelles, celles qui déterminent des fonctions spécifiques : vitesse, batterie, bruit, etc.

Ce réseau de nœuds relationnels peut être connecté à un autre objet hiérarchiquement supérieur par rapport à l'unité *véhicule*, qui est *voiture* ou *automobile* et cela va permettre d'occuper un espace fin mais fixe dans l'appareil cognitif général de sorte que les trois désignations sont attestées et ancrées en forme et fonction, et devenues des emplois conventionnels accessibles à toute matière lexicale proche ou voisine de ce sens. Il convient de juger cette prédiction sémantique comme saillante et non effaçable d'autant que les attributs inhérents de caractérisation au mot *véhicule*, sont identifiés par les contraintes de perception de l'objet, ce qui laisse une place importante à la détermination prototypique, à la suite de quoi les attributs catégoriels de cet objet font des organisateurs conceptuels généraux. Il est clair que c'est seulement dans cette désignation que l'item lexical *véhicule* trouve son échange courant.

L'enseignant, pour sa part, peut jouer son rôle dans la recherche d'autres possibilités de traitement en apportant d'importantes modifications

multi-référentielles du sens dites polysémiques<sup>12</sup> à ce type d'emplois de modèles exemplaires. Le fait, donc, d'articuler les plans des emplois distincts inférentiel et référentiel susceptibles d'être analysés en contexte, est un autre aspect de la spécification de la signification.

Par ailleurs, force est de reconnaître que l'étude des discriminations des composants sémantiques n'est pas toujours réussi et satisfaisant ; elle présente une imprécision de liens unissant les éléments constituants et caractérisant les unités lexicales en question car, elle ne saurait pas détecter les mêmes relations d'hierarchisation et de conceptualisation dans tous les cas d'examen. Il est essentiel de créer un réseau de relations dans lequel se

---

12 Dans ce sens, Kleiber, G a fait ressortir deux conditions autour desquelles s'articule la polysémie : « (i) une pluralité de sens liée à une seule forme, (ii) des sens qui ne paraissent pas totalement disjoints, mais qui se trouvent unis par tel ou tel rapport ». Kleiber, G. (1999). p. 55. En outre, les théories de la polysémie classiques et prototypiques s'accordent pour associer à une unité lexicale, un sémantisme de base ou un matériau sémantique de départ appelé aussi « invariant » - de caractère déterminant et fondamental-correspondant à une signification commune à un groupe de sens exprimés en discours (le mot analysé se réfère à une entité de la réalité qui doit posséder un faisceau de propriétés assimilées à une signification abstraite). Cette même signification n'est pas le fruit d'une description immédiate du référent c'est-à-dire elle ne doit pas être assimilée à une valeur référentielle univoque. Fuchs, C. de sa part, conçoit l'invariant sémantique, notamment pour le sens abstrait des unités grammaticales, comme : « un construit théorique situé, par hypothèse, à un autre niveau que celui des observables : on cherchera par exemple à le caractériser comme un opérateur abstrait qui, plongé dans un contexte donné, permet de construire une dynamique parcourant une région particulière (plus ou moins large ou étroite selon le cas) au sein d'un espace sémantique : d'où la désignation du polysème comme marqueur de l'opération en question. » Fuchs, C. (1996). L'interprétation des polysèmes grammaticaux en contexte, in Kleiber G. et Riegel M. (éd.), *Les formes du sens*, Louvain-la-Neuve, Duculot, pp. 126-133.

Dans notre étude, nous tenons compte de la notion du noyau sémantique qui demeure subjectif et stable dans l'espace cognitif des apprenants du primaire. Ces derniers mobilisent spontanément des connaissances qui entourent l'entité analysée sans pour autant pouvoir évoquer de nouveaux éléments lors de chaque situation d'énonciation (les entités présentes, cohérentes et compatibles –au moins pour ce qui relève d'une conception courante envisagée comme prototypique - dans le monde des références des élèves sont toujours les mêmes qui représentent le processus de l'interprétation.

En nous référant au modèle développé par Victorri, V. (1997) et Kleiber, G. (1999, p.70-71), nous nous rendons compte qu'au cours du processus de la construction du sens et la description du comportement sémantique d'une unité lexicale, les formes schématiques définies en termes de « convocation-énonciation » (une unité linguistique qui entre en interaction avec certains éléments qu'il faut repérer, va alors être influencée par ces éléments et les influencer en retour), stables et incomplètes, à un niveau donné, sont susceptibles d'être des déformations précoces et agissent jusqu'à parvenir à un niveau supérieur de significations globales qui, à leur tour, donnent lieu à « l'extrême diversité des effets de sens ». Partant de ce postulat, il nous paraît logique de dire que les apprenants ne seront pas aptes à déformer, voire spécifier les significations initiales intrinsèquement associées à un item lexical lors du passage langue-activation en discours et assimilées tels qu'elles ont été préalablement données et enregistrées. Ce qui explique entièrement la manifestation d'un blocage au niveau de la recherche de la signification lexicale.

rangent les modifications des propriétés et se convertissent les dénominations typiques en corrigeant les orientations (véhicule : transporter → véhicule : transmettre) et en élargissant les environnements des entités incluses (véhicule/ acheter ; véhicule/ pensée).

Perpétuellement, nous pensons que plusieurs variabilités liées à la fois à l'apprenant et aux stratégies pédagogiques, sont pour effet l'absence d'un stimulus polysémique<sup>13</sup> et par conséquent un répertoire langagier et un registre lexical plus ou moins pauvres :

À l'apprenant : a) « parcoeurisme » passif, b) affect non soutenu, c) arrière-plan-idéologique sur l'apprentissage des langues, et si nous nous attachons à étudier ce point de la part des enseignants, nous pouvons réfléchir sur un fond d'images négatives, hâtives ou mal transmises vu que l'attitude de l'enseignant est décisive pour induire chez les élèves un véritable investissement sur une langue. Qui plus est, d'autant que l'enseignant se trouve dans la contradiction de faire face à ses élèves une pluralité linguistique et culturelle sans l'ambition de faire apprendre les langues étrangères et dans la contradiction de l'institution, il ne saurait pas aller à contre-courant pour une meilleure intégration des élèves dans le milieu scolaire (Dalgalian, G. (2000) : 125).

303

Aux méthodes pédagogiques dues, dans une optique lexicale (concepts et connaissances), à un cumul non organisé, non structuré d'un groupe d'éléments de raisonnement et de résolution réflexive diverse, ce qui entraîne une interruption au niveau du passage informationnel, interactionnel, immédiat et direct lors du processus de l'apprentissage du français. Dès lors, nous nous accordons à reconnaître que proposer un groupe de listes de traits pertinents associés à des spécifications de valeurs, comportant un potentiel informationnel définitionnel ou fonctionnel riche et contenant des saisies de sens qui vont bien servir l'entrée lexicale de départ ou de base, forme des structurations conceptuelles organisées afin d'éviter tout type de surplus incohérents. En guise d'exemple, nous avons le mot *école*, qui renvoie à : a) établissement ; b) institution ; c) groupe de personnes ; d) doctrine. Par

13 Le problème surgit quand les apprenants construisent des archétypes sémantiques mais sans aboutir à produire des effets multiples de sens de l'unité linguistique traitée. C'est le résultat d'un mécanisme d'une évolution dissociable de sens perçus comme non occurants sur un continuum de polysèmes reliés entre eux. Le processus consiste donc, de relever une partie ou le « tout » des sèmes génériques communs reconnus et de les réutiliser dans un sens figuré ou abstrait. Concernant notre cas, l'unité recouvre la même acception que ce soit pour l'entourage contextuel (A) ou pour l'entourage contextuel (B) – une multitude infinie d'usages pour un choix de sens répétitif et ponctuel.

opposition à la présentation des polysèmes de façon structurale, les valeurs attribuées au mot *école* renferment, chez les enfants, voire les locuteurs, une portée primitive partagée concrète *immeuble* et une charge émotionnelle *apprendre*. Le renvoi effectué aux concepts élémentaires de la description cognitive de l'unité *école* révèle que le prototype attesté « établissement scolaire + apprentissage » est bien adapté à ce qui a été auparavant avisé par les apprenants et est apte à exclure de façon spontanée et inconsciente les autres associations probables d'être admises dans d'autres constructions de langue.

Parce que les efforts sont plus ou moins coûteux en ressources cognitives et les combinaisons des informations proposées sont à la fois intrinsèques et extrinsèques, un travail de surcharge cognitive va certainement influencer sur la stabilité des surfaces de la prototypicalité et avoir pour répercussion la réduction de l'horizon de prévision des distinctions sémantiques basées en l'occurrence sur l'usage - impossibilité d'accomplir les transformations nécessaires par l'actualisation des effets sémantiques pluriels -.

## **1. CONCEPTION PROTOTYPIQUE, APPRENTISSAGE DES LANGUES ET DÉMARCHES**

Un problème de construction d'un modèle exemplaire prototypique du lexique révèle ses enchaînements et ses effets consécutifs au cours de la période de l'enfance, voire jusqu'à l'âge adulte, car pour produire une représentation adéquate en mémoire dans une dernière phase de l'élaboration de la signification et de l'entreprise inférentielle, il faudrait à l'apprenant, prédiquer, activer et adopter une chaîne de nœuds de sens voisins pertinents à celle de l'unité envisagée par une étude de décortilage, sans préconçu, qui, semble avoir inhibé toute décomposition sélective et empêché la réalisation d'un examen de correspondance même si une base de données contextuelles y est bien insérée. Une difficulté se perçoit, ici non uniquement comme étant le fait d'associer de manière valable à une forme linguistique une telle signification ; elle se traduit, de surcroît, comme une sorte de particularisation d'un emploi qui présente, soit sur le plan extensionnel ou sur le plan intensionnel, des indices de récupération mémorielle générale, ce qui revient à dire que l'élève, face à ce défi d'assignation, est censé, dans un premier temps élargir ces conceptions et définir, ensuite, de façon précise à quoi exactement ce mot se réfère.



Soit l'exemple suivant :

III. L'enfant traverse la rue.

IV. Une nouvelle idée me *traverse* l'esprit.

Ainsi que le pivot définitionnel du mot *traverser* est stable soit dans la phrase (iii) soit dans la phrase (iv), il serait quasi-impossible de spécifier une telle généralisation sémantique littérale ou de la manifester distinctement de manière à ce qu'elle apporte une optique oppositionnelle – non dans un jugement d'y attribuer des contraires mais d'envisager une interprétation correcte en concordance avec les différents environnements linguistiques existants –. D'ailleurs, il s'agit de renforcer la notion de contextualisation – établissement de la référence et de la description du mot au cours d'analyse par une spécification attributive de son contenu en tenant compte les propriétés sémiques et les configurations extralinguistiques de la situation référentielle – et d'enrichir la perception des élèves grâce à l'entourage de l'apparition d'une occurrence d'un mot et au système de la récupération particularisée.

Corollairement, notons que le passage d'un contenu renvoyant à un objet concret et un autre à un objet abstrait, est complexe et délicat : les zones de perception concrètes paraissent plus repérables, plus représentables et même plus riches que les zones abstraites, autrement dit, les traits de différenciation d'une description référentielle concrète sont accessibles par rapport aux traits qui correspondent à une description référentielle abstraite. Le mot *traverser* à partir de ces propriétés distinctes (+ passer, + d'un côté à l'autre, + route, + mouvement), apporte des données d'indications réductibles à un espace d'élaboration restreinte et précise quant à la première et la deuxième apparition. Une preuve d'aboutissement sémantique limité qualifie le mode de la disposition de la signification chez les apprenants et opère une modélisation monosémique de l'unité lexicale si l'on parle proprement dit des référents abstraits. Par conséquent, la présupposition du sens *traverser* qui est liée à une connaissance d'action ou de mouvement, c'est-à-dire à un acte physique de déplacement, a conduit les apprenants à réaliser un transfert analogique et automatisé du modèle (iii) au modèle (vi).

Effectuer un nombre de transformations au niveau de l'état de traitement du mot *traverser* est crucial ; il s'agit de peindre les relations qu'entretiennent les entités impliquées dans l'action qui sont « traverser/

rue », en ce qui concerne la phrase (iii), et « idée/ traverser/ esprit »<sup>14</sup> pour la phrase (vi). Ce type de raisonnement doit permettre de comprendre comment la construction des planifications de la signification s'opère dans une situation particulière. Or, du fait que les prérequis d'un état initial tourne autour d'une idée puissante qui met en œuvre l'action *traverser* et définit son objet, il nous semble impossible de multiplier les reproductions mentales et expliquer les procédures différemment pour bénéficier d'une supposition correcte.

L'enseignant, afin d'inciter ses élèves à contribuer au processus de l'apprentissage lors même que plusieurs langues ou pratiques langagières<sup>15</sup> interviennent et de leur fournir un outil d'agencements métalinguistiques structurels, il va falloir réclamer une théorie efficace et opter pour plusieurs procédés d'aide.

Une première démarche consiste à focaliser l'attention sur des propriétés pertinentes du concept en cours de traitement en s'appuyant sur les traits qui permettent de l'opposer par rapport à d'autres objets ou d'autres fonctions :

- V. Ce costume n'est pas neuf, mais il est encore *portable*.
- VI. Ce paquet est difficilement *portable*.
- VII. J'ai acheté un nouveau téléphone *portable*.

Après avoir lu les trois phrases, nous avons remarqué que seule la troisième lecture est envisageable du moment où les élèves se sont orientés immédiatement vers les caractéristiques du mot-cible *portable* induites par la présence du mot *téléphone*. Or, ils auraient toujours la possibilité, selon leur témoignage mental, de déceler une valeur de sens – censée être employée en fonction d'un acte énonciatif précis – sans revenir à l'évènement décrit

---

14 Portant, le rapprochement de catégorisation entre esprit, idée et « traverser » – assigner à ce réseau des organisations internes de similitudes - n'est pas toujours opérationnel. En effet, le problème résulte d'un manque de connaissances et de la difficulté d'intégrer dans l'ensemble des acquisitions préalables, des spécificités finalisée des représentations signifiantes.

15 Selon un courant appelé « language awareness », un ensemble d'objectifs ont été exposés par Christiane Perregaux de l'Université Genève à propos des pratiques de l'interculturel et du plurilinguisme au sein d'un établissement scolaire. Cette nouvelle école vise à a) « créer un pont entre la langue maternelle et une langue étrangère », b) valoriser une perspective métalinguistique capable de développer les aspects cognitifs chez les enfants, c) à « associer intérêt, curiosité et désir des langues ». Perregaux, C. (1967/1998). « Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire », Bulletin suisse de linguistique appliquée. Cité dans : Gilbert, D. (2000). pp. 122-123.

A noter que ce type de décloisonnement vise à entraîner les élèves à acquérir de nouvelles ressources linguistiques en langue étrangère à revaloriser l'opérateur psychométrique plurilingue.

dès que leur enregistrement n'est pas susceptible d'apparaître que dans une lecture exclusivement réservée à cette information (à titre de comparaison, rappelons que pour expliquer ce point, les sujets n'ont pas assez de modèles d'induction pour discuter un état d'affaiblissement et de ralentissement vis-à-vis des acceptions retenues du mot *portable* dans les phrases (vi) et (vii). Il ne s'agit pas de mesurer les fréquences des acceptions dans des présentations diverses. C'est une évocation apprise attestée unilatéralement qui a fait supprimer l'existence d'autres probabilités de décodage. Alors que cette opération n'est pas requise pour la compréhension des deux autres phrases, il paraît important d'appliquer d'autres contenus disjoints de sorte que les élèves sachent diriger leur lecture vers une réduction de sélection de sens déterminée.

Se demander, dans une étape de décision sur l'usage de *portable* dans les phrases (vi) et (vii), met en jeu des modifications et des liaisons indispensables : l'item lexical *portable* remplit des associations telles que : « ce costume n'est pas neuf, mais il est encore convenable – se dit d'un vêtement que l'on peut mettre, qui est acceptable, qui y est conforme ». Pendant cet instant, nous pouvons travailler sur des acceptions variables (le fait d'admettre d'assujettir une précision conceptuelle initiée à un recouvrement plurivalent d'effets de sens dont la saisie du contenu dépend d'un contexte<sup>16</sup> particulier) et fixes (l'élève développe chez lui une facilitation de détection étant donné que la perception prototypique de la conception signifiante de l'unité en question est gouvernée par un mouvement de stockage automatique). La phrase (v) peut s'interpréter à l'aide d'un certain nombre de composantes n'ayant pas été aussi marquées dans le monde des images des élèves c'est-à-dire les composantes sémantiques non encore stimulés et réactivés dans le registre des sens du mot *portable* tel que « qui peut être porté » ou « tenu comme une mère qui porte son enfant dans ses bras ». Cette dernière donnée peut fonctionner comme un élément d'appui vis-à-vis de la troisième phrase et la réunion des deux couples servira à initialiser et à activer l'accès au lexique par le procédé de réactualisation des indications contenues dans chaque trou sémantique.

---

16 Linguistique ou extralinguistique, le contexte intervient généralement pour guider les activités de production et de compréhension et constituer des relations associatives entre l'unité-cible de signification et les autres formes ou structures de la cohérence propositionnelle et situationnelle. Dans un sens large, il inclut l'ensemble des éléments qui entourent l'unité en question (cotexte) ainsi que « les conditions d'énonciation [lesquelles] sont indissociables, à quelque niveau que ce soit, du processus d'assignation au sens », (Victorri, B. (1997). p. 48).

À tester la fiabilité d'une seconde démarche, il est à réexaminer une méthode de substitution et de transférabilité destinée à désigner les mots en langue arabe et à y faire correspondre des images proprement fructueuses sous forme d'une modélisation qui aurait pu étendre l'espace de possibilités ou sous forme d'un témoignage humoristique, d'une activité ludique, d'un conte fabuleux ou d'une coupure musicale étant donné qu'un mot ayant stimulé une seule représentation occurrente monopolisée sollicitée de façon incoercible, doit être diffusé dans un large réseau sémantique et identifié par le biais des relations associatives avec d'autres mots<sup>17</sup>.

En effet, quand la valeur sémantique attribuée typiquement à un mot se comporte indépendamment des autres valeurs possibles, elle élimine catégoriquement les autres apparitions constituées de potentiels informationnels distincts d'usages. A ce terme, il semble parfois sécurisant d'assurer un travail de transfert manipulable et explicite afin de développer les acquisitions basiques ou centrales et changer les élaborations schématiques à une seule présupposition commune et identique à toutes les situations d'énonciations. Dès lors que les processus mentaux qui entrent en jeu sont, pendant l'interprétation du sens, les mêmes en langue maternelle<sup>18</sup>, un transfert de désignation nominative peut enrichir la restructuration de l'architecture cognitive des apprenants.

---

17 Il est clair que l'apprenant, pour qu'il puisse élaborer une représentation mentale globale cohérente de la situation décrite, doit identifier le ou les mot(s) au cours de l'analyse et le/(s) mettre ensuite en relation avec les autres différentes unités lexicales. Il lui est intéressant d'inclure les informations délivrées par l'expression ou le texte aux connaissances préalablement acquises qui «[...] servent à enrichir la représentation que le sujet s'est construite à partir du texte, sur la base de l'interaction entre les informations apportées explicitement par le texte, un certain nombre de connaissances ou croyances préalables qu'il possède sur le monde, ainsi ce qu'il entend faire à partir de ce texte, et qui vont lui fournir l'occasion d'ajouter à cette représentation un nombre souvent important de significations d'origines extralinguistiques.», par l'intermédiaire de la déduction référentielle et de la construction inférentielle. Dernière, G., et François, J., (1997). *Sémantique linguistique et psychologie cognitive : Aspects théoriques et expérimentaux*, Presses Universitaires de Grenoble, p. 27.

18 Castellotti, V., et De Carlo, M., (1995). *La formation des enseignants de langue*, Paris, CLE International, Collection D. L. E., p. 78.

## 2. CONCLUSION

À la lumière de ce parcours, nous nous sommes occupé d'une question, pourtant elle a bien révélé ses histoires, ses cumuls, ses adaptations par habitudes et par accréditation passive, prolonge davantage ses constats dans le milieu scolaire. Il fait éclater une problématique liée à une théorisation de la sémantique lexicale et ses relations avec les approches cognitives, à la philosophie de l'éducation et aux calculs combinés entre école, langue et culture.

Dans un cadre sémantico-cognitif, notre travail repose sur un postulat principal qui stipule que toute unité lexicale est organisée sous forme d'une structure conceptuelle qui représente sa signification. A partir de cet appui théorique, il nous est pertinent de mettre en œuvre l'une des difficultés rencontrées lors de la production ou de la compréhension d'une expression linguistique, qui est le fait d'associer à un mot, décrit dans un contexte donné, une valeur sémantique prototypique et exemplaire – à l'égard des apprenants - pendant le processus de la construction des représentations et, qui comportent des informations de base, des sens ponctuels et des traits référentiels supposées être réalisés et valables tel qu'ils ont été emmagasinés dans le répertoire lexical des apprenants, dans tous les emplois et que ce soit les indicateurs fluctuants des contextes.

Important, donc, dans cette perspective, de faire apprendre à nos enfants, que les entités construites mentalement, sont déterminées à partir de leurs particularités sémiologiques observées en discours même si l'opération de la convocation à un référent est implicite dont la finalité est de permettre de révéler les éléments requis de la signification. Pour atteindre cet objectif, il va falloir accommoder des activités suffisamment réfléchies, créatives et ajustées aux difficultés de compréhension et de production relatives aux différents usages discursifs des unités lexicales.

A ce terme, nous voudrions savoir, au cœur des paradoxes entre apprendre un échange personnalisé et nourrir de fausses représentations hâtives sur les langues, si un acte de transmission, de retransmission de savoirs guidés et évalués, doit explorer les voies de la mobilisation des qualités linguistiques et cognitives (renforcement de l'imaginaire, la sollicitation du psychomoteur,...,etc.).

## **RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

CASTELLOTTI, Véronique (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE Internationale.

DALGALIAN, Gilbert (2000). *Enfances plurilingues : Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, Harmattan.

KLEIBER, Georges (1990). *La Sémantique du prototype*, Presses Universitaires de France.

KLEIBER, Georges (1999). *Problèmes de sémantique, la polysémie en questions*, Villeneuve d'Asq, Presses Universitaires de Septentrion.

LAMBERT, Félix Prudent & al (2005). *Du Plurilinguisme à l'école, Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Transversales, V12, Peter Lang SA, Editions scientifiques européennes, Berne.

LE NY., Jean-François (1989). *Science cognitive et compréhension du langage*, Paris, PUF.

310 VICTORRI, Bernard (1997). « La polysémie : un artefact de la linguistique ? », *Revue de sémantique et de pragmatique*, n°2, pp. 41-62. ;

VICTORRI, Bernard & Fuchs, Catherine (1996). *La polysémie, construction dynamique du sens*, Paris, Hermès.

## L'ENSEIGNEMENT DU FLE DANS UN CONTEXTE PLURILINGUE

Outaleb-Pellé Aldjia  
Université Mouloud Mammeri, Tizi-Ouzou

### **Résumé**

*Dans l'histoire de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), nous relevons différentes méthodologies : de la méthode traduction à l'approche par les compétences en passant par les méthodes directes et l'approche communicative. Certaines ont pour fondements la langue cible, d'autres l'apprenant ce qui implique, pour ce dernier, qu'il n'est plus question de connaître uniquement les caractéristiques linguistiques de la langue (phonologie, lexicale, syntaxe) mais de développer ses capacités pour réaliser des discours à l'oral comme à l'écrit ; en d'autres termes, les formes et les structures linguistiques sont alors mises au service du sens et de la communication (Josiane Boutet, 1994).*

*En dépit de tous ces objectifs nous relevons de nombreuses difficultés auxquelles les élèves se heurtent dans une classe de français langue étrangère.*

*Les difficultés peuvent avoir plusieurs origines ; notre recherche a pour but de dégager la problématique de la présence et de l'interaction des langues dans l'enseignement-apprentissage du FLE.*

*Cet article porte donc sur l'apprentissage du français dans un milieu plurilingue (Henri Boyer, 1997).*

*Nous présenterons, dans un premier temps, les langues en présence dans le milieu de l'apprenant ; nous relèverons ensuite les difficultés auxquelles se heurtent les jeunes apprenants, âgés de 9 à 10 ans, scolarisés à l'école primaire dans la ville de Tizi Ouzou.*

*Nous irons, enfin, interroger les enseignants pour trouver des réponses à ces questions :*

- *Quelles sont les difficultés majeures rencontrées dans l'enseignement du français dans un milieu plurilingue ?*
- *Quelles sont leurs origines ?*
- *A travers quelles langues l'enseignement-apprentissage du français est-il abordé ?*
- *Quelles seraient les propositions pour aider efficacement l'apprentissage du français ?*

### **Mots clés**

*FLE, enseignement-apprentissage, plurilinguisme*

## **INTRODUCTION**

De nos jours, les débats sur le rôle de l'école, de l'enseignement-apprentissage sont des sujets qui intriguent les enseignants, les concepteurs d'ouvrages et notamment les parents d'élèves.

En didactique des langues, en général, du français langue étrangère, en particulier, les innovations et les méthodologies ne cessent d'envahir le terrain de l'enseignement. Elles sont, dans la plupart du temps, le produit des exigences externes à la langue.

Par exemple, le phénomène de la mondialisation (**Michaël Oustinoff**, 2013) « recommande » et encourage les citoyens à apprendre les langues étrangères. La méthode « directe » favorisant l'unilinguisme, basée sur l'apprentissage d'une langue est remplacée par le concept du plurilinguisme.

Dès lors, l'enseignement des langues s'intéresse à la question du plurilinguisme et la priorité des didacticiens est de développer des stratégies d'enseignement afin d'aboutir à l'appropriation efficace des langues étrangères dans un milieu plurilingue (Louise Dabène, 1994).

312

## **ELÉMENTS THÉORIQUES**

L'Algérie, pays de nos enquêtés, est plurilingue (Taleb-Ibrahimi Khaoula, 1995). Les langues se mêlent, se fondent et se complètent. L'arabe classique est la seule langue officielle du pays qui s'inscrit parmi les pays dont l'usage du français est commun et quotidien chez la plupart des locuteurs. Cependant, cette langue porte le statut de langue étrangère ; c'est pourquoi, nous nous interrogeons sur sa place exacte, son enseignement et les représentations qu'en font ses locuteurs.

Pour ce faire, notre article propose un regard croisé sur :

- la diversité linguistique observable à travers un inventaire succinct des langues et parlers en Algérie ;
- l'enseignement du FLE, les difficultés rencontrées et les « erreurs » commises par les élèves.

Dans cette perspective, nous avons demandé :

- à un groupe d'élèves âgés de 9 à 10 ans fréquentant la classe de 5<sup>ème</sup> année primaire, de rédiger un court paragraphe sur une émission télévisée de leur choix ;



- à un groupe d'enseignants, résidant dans la ville de Tizi Ouzou, de répondre sous forme de débat à un questionnaire. Les questions se rapportent à l'enseignement du FLE dans un milieu plurilingue.

Nous essayerons de montrer, dans cette communication, que ce que révèlent les enseignants peut-être en totale contradiction avec l'enseignement qu'ils pratiquent et ce que pensent leurs élèves.

## **LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE : LA GUERRE DES LANGUES**

Pour Gilbert Granguillaume (1997 : 3), « la société algérienne est pluraliste : dans ses régions, dans ses langues, dans ses conceptions du rapport au passé, à l'avenir, dans ses représentations de l'Occident ou du monde Arabe ». En effet, le paysage linguistique algérien, produit de son histoire, est caractérisé par la coexistence de plusieurs pratiques langagières, des langues qui créent en même temps des conflits qualifiés de champ porteur de tensions idéologiques (Foued Laroussi, 1997).

Ces langues ont des statuts différents : d'un côté les langues nationales (l'arabe et le berbère avec leurs nombreuses variétés), de l'autre, les langues étrangères (français, anglais...).

En Algérie, la question linguistique est longtemps restée étouffée et toute vision consistant à valoriser les langues parlées a toujours suscité des réactions hostiles du gouvernement (Foued Laroussi, 1997). La planification linguistique est, nous le savons, basée sur l'installation d'une seule langue, en rapport avec le nationalisme qui revendique politiquement la valorisation de l'arabe littéral. Du coup, cette langue marginalise les langues maternelles (l'arabe dialectal et le berbère).

A leur tour, ces langues maternelles et aussi minoritaires seront l'élément modificateur de la nouvelle situation linguistique : le printemps berbère de Tizi-Ouzou en avril 1980 va réclamer l'entrée de tamazight à l'école. Cette langue, qui, jusque-là dominée et considérée dialecte régional va ainsi bénéficier, dans un premier temps, d'une reconnaissance comme langue nationale par la Constitution algérienne.

Ensuite, elle est non seulement enseignée mais est aussi objet de recherches dont les travaux ont permis de faire connaître la richesse de la langue et celle de la culture berbère. Ce nouveau statut va modifier le paysage linguistique algérien et les représentations et attitudes qu'avaient les locuteurs

algériens vis-vis de cette langue (Henri Boyer, 1997).

Quant à la langue qui assure l'intercompréhension de la majorité des Algériens dans l'ensemble du pays, c'est l'arabe dialectal, parlé et compris par tous, sauf dans quelques régions berbérophones. L'arabe dialectal est donc la langue des échanges informels et familiaux, la langue de la rue.

Parmi les langues étrangères, le français est la langue qui est employée quotidiennement même si elle est considérée officiellement comme langue étrangère.

Pour revenir au français, il est qualifié de langue de l'ancien colonisateur avec lequel les relations sont représentées tantôt par le rejet et la rancune, tantôt par l'attrait et l'admiration. C'est la langue de la modernité : elle symbolise le progrès et la liberté d'une part ; c'est la langue de l'agression : elle porte atteinte à la culture et l'identité locales, d'autre part.

Avec le temps, le français a influencé tous les autres usages. Il est entré en concurrence avec l'arabe standard, langue officielle restée tout de même en retrait de l'évolution et l'émancipation du monde.

314

En dépit de l'esprit nationaliste, l'Etat, n'ayant pas le choix, a perpétué l'utilisation du français dans tous les domaines (Claude Hagège, 2000). En revanche, certaines institutions telles la justice, l'éducation nationale, le culte religieux, utilisent l'arabe standard.

Ainsi, quatre grandes langues se partagent le paysage linguistique algérien : l'arabe classique, ou standard dispose d'un statut officiel. Le français, première langue étrangère apprise à l'école dès la deuxième année, ne jouit d'aucune reconnaissance officielle même si elle est l'instrument de communication et est l'élément de promotion sociale et professionnelle.

## **L'ERREUR : DÉFINITIONS**

La définition de l'erreur (Clive Perdue : 1980), et les options qui en découlent dépendent de l'attitude adoptée par rapport à une norme fixe, une norme « adoptée » par les locuteurs. Pour Robert Galisson et Bernard Coste (1976 : ٢١٥) « la distinction entre ce qui est erroné et ce qui est correct dépend de la norme choisie ».

Travailler sur l'erreur requiert de bien savoir de quoi l'on parle. Il s'agit de difficultés particulières, dues au fait qu'il s'agit de l'apprentissage d'une LE dans un contexte plurilingue, en l'occurrence les « erreurs » liées aux autres langues pratiquées par les élèves. En effet, les locuteurs algériens

en général et les élèves en particulier pratiquent une variété linguistique du français spécifiquement algérienne, loin du standard prescriptif et loin de la norme exogène.

Or, partant de la définition saussurienne de la langue en tant qu'ensemble de conventions adoptées par les locuteurs d'une communauté pour permettre l'exercice de la faculté du langage, nous considérons que la situation linguistique algérienne en est bien une illustration.

Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2002), se sont mis d'accord pour avancer que l'erreur est également révélatrice d'une activité intellectuelle de l'élève, c'est donc une stratégie d'appropriation par l'élaboration progressive de schémas de connaissances.

Les élèves rencontrent des difficultés du fait qu'ils parlent plusieurs langues et que ces langues s'enchevêtrent.

## **« ERREURS » LIÉES AUX LANGUES PRATIQUÉES PAR LES ÉLÈVES**

Dans un espace plurilingue, où diverses langues et/ou variétés de langues se mêlent, s'inter-influencent, s'interpénètrent ou même se juxtaposent à l'intérieur d'un même discours, une situation favorable aux phénomènes d'interférence et d'innombrables calques lexicaux et grammaticaux, l'observation des pratiques langagières des élèves montre une transgression « relative » de la norme du français standard aussi bien à l'oral qu'au niveau de l'écrit.

Une des causes des difficultés et des erreurs réside dans les interférences de la langue maternelle. D'après Robert Galisson et Daniel Coste (1983 : 291), celles-ci peuvent provenir des différences entre les deux langues et se manifester presque à tous les niveaux « les difficultés rencontrées par l'élève du fait de l'influence de sa langue maternelle ou d'une autre langue étrangère étudiée antérieurement ».

Ces références théoriques éclaireront la lecture et l'interprétation des exemples d'erreurs relevées auprès des élèves et des réponses recueillies dans les réponses du questionnaire soumis aux enquêtés dans le cadre de cette recherche, qui est exploratoire, donc seulement descriptive.

## **MÉTHODOLOGIE**

Nous avons demandé, d'une part, aux élèves de 5<sup>e</sup> année primaire fréquentant une école située dans la ville de Tizi Ouzou, de répondre, à travers un court paragraphe, à la consigne suivante : « Quelle émission télévisée regardez-vous souvent ? Pourquoi ? »

Nous avons sollicité, d'autre part, les enseignants prenant en charge des élèves de 5<sup>e</sup> année, ou autres niveaux, à travers un questionnaire-débat, à réagir à propos :

- de l'enseignement du français dans un milieu plurilingue tel l'Algérie ;
- des difficultés rencontrées par leurs enseignés.

## **DESCRIPTION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES ERREURS RELEVÉES DES COPIES D'ÉLÈVES**

Le problème principal chez les élèves étudiant le français langue étrangère ne réside pas dans le fait qu'ils commettent des fautes de graphie (orthographe) et de grammaire à l'écrit car même des locuteurs natifs en font mais ce qui « troublant » est le fait que beaucoup de ces erreurs apparaissent de façon récurrente dans leurs écrits.

Dans ce qui suit, nous procéderons d'abord au relevé des erreurs ; ensuite nous les classerons en fonction de leur typologie ; en dernier lieu, nous les analyserons en cherchant éventuellement leurs causes. En effet, afin d'envisager des aides efficaces, il est nécessaire de rechercher les causes des « échecs » et de prendre également en compte les différences entre la langue française et la langue maternelle, ou langue d'origine des élèves.

## **EXEMPLES D'ERREURS RELEVÉS**

Lors de la lecture des récits rédigés par les élèves, nous avons constaté que les difficultés sont très variées : dans le corpus, elles s'étalent du niveau phonético-phonologique à l'interférence, en passant par la syntaxe, la morphologie, le mauvais choix du lexique...

Les plus grandes difficultés de nos informateurs-élèves touchent la maîtrise des structures de base de la langue française : phonético-phonologie, lexique, morpho-syntaxe et sémantique. Nous les classerons selon cet ordre.

## NIVEAU PHONÉTIKO-PHONOLOGIQUE

A ce niveau, les erreurs portent notamment sur les voyelles et sont, la plupart du temps, dues à des interférences de la langue maternelle (LM) kabyle ou l'arabe sur le français. Il s'agit, par exemple, des confusions qui sont à l'origine des voyelles qui n'existent pas dans leur système phonologique, que les élèves transfèrent de l'oral sur leurs écrits.

Ainsi, suivant les erreurs relevées du corpus, sur le plan phonético-phonologique, l'élève remplace respectivement les phonèmes /e/ et /o/, inconnus dans sa LM, par /i/ et /u/ qui, approximativement, leur ressemblent. Ce genre d'erreurs que nous relevons à l'oral se retrouve également à l'écrit.

Nous avons relevé à titre indicatif :

- infourmatéque pour informatique ;
- giografi pour géographie
- alli pour aller
- Pou pour *pot*

Les élèves ne connaissent pas les différences phonétiques phonologiquement pertinentes en français. Ils orthographient mal parce qu'ils ne sont pas suffisamment entraînés à entendre ces voyelles et à les reproduire.

317

## NIVEAU LEXICAL

Sur le plan lexical, lorsque les mots adéquats sont inconnus de l'élève, il favorisera le recours à des termes « impropres au français » d'une langue locale. Dans la plupart des cas, il traduit une pensée conçue en LM pour exprimer une idée en LE. Or, il faut savoir choisir le lexique convenable dans la langue cible car la recherche de l'équivalence doit prendre en considération le sens de chaque unité structurale. Ce n'est plus le sens du lexique général ou du mot qui compte mais c'est le sens global du contexte ou du message. Nous admettons, comme Georges Mounin (1976 : 29) que les langues « découpent différemment l'expérience que les hommes ont du monde ».

Pour pallier l'insuffisante maîtrise de la langue étrangère, les apprenants créent des systèmes d'énoncés proches de ceux qui sont attendus.

Nos informateurs développent des stratégies qui consistent à créer des systèmes de règles, avec des emprunts aux langues locales qui étoffent le lexique de la culture locale (Georges Mounin, 1976).

En se pliant à des adaptations, comme l'emprunt des lexies distinctes de celles de France, le français rompt inévitablement avec la morphologie et la syntaxe imposées par la norme scolaire.

Les exemples sont nombreux, nous en citons seulement quelques uns :

- *ils ont gavaré les tirrounistes au lieu de ils épiaient les terroristes*
- *c'est un grand mech-hah pour c'est un grand radin.*

Pour Véronique Castelloti (2001 : 12), une situation d'acquisition des langues en contexte plurilingue est favorable ; elle demeure une source principale pour l'appropriation de la langue cible « lorsque des apprenants, ont un répertoire plurilingue, ils ont la possibilité de construire de nouveaux apprentissages au moyen d'ancrages multiples, auxquels ils feront appel de manière différenciée et sélective en fonction de leur répertoire propre... ». En effet, des énoncés contiennent des mots arabes portant des marques morphologiques du français comme :

- *tes defchichries me fatiges pour tes bêtises d'enfant gâté me fatiguent.*

Autre exemple, si l'utilisation du terme algérien *hittiste* « chômeur » dans une production écrite, constitue une erreur à corriger, ce terme ne l'est pas lorsqu'il est en usage et en rapport avec le parler français algérien « bien parler, ce n'est pas uniquement respecter les règles de la grammaire c'est aussi respecter un certain nombre de conventions sociales » (Maurais, 2008 : 88). Il est simplement considéré en tant que terme « étranger » à la langue française.

## NIVEAU MORPHO-SYNTAXIQUE

Sur le plan morpho-syntaxique, des interférences affectent les marques grammaticales et la structure de l'énoncé. Ainsi l'élève kabylophone qui ne maîtrise pas le système temporel français, le remplacera-t-il par ce qu'il croit bien connaître. C'est l'exemple du verbe « partir » qui tantôt est accompagné par l'auxiliaire *avoir*, tantôt par être et dans certains énoncés, le verbe est accompagné des deux auxiliaires :

- *j'ai parti chez ma tante au lieu de je suis parti chez ma tante*
- *j'ai été parti avec mon copain au lieu de je suis parti avec mon copain*

La même difficulté se présente également avec le verbe *aller*.

Alors que tout locuteur francophone (natif) emploie instinctivement, par exemple, l'article (déterminant) devant le substantif et le verbe après le sujet, il n'en est pas de même pour un élève kabylophone apprenant le FLE et dont la langue maternelle et aussi la langue arabe présentent l'ordre inverse.

A titre d'exemples, nous avons relevé :

- il couné pa chemin pour il ne connaît pas le chemin
- les onfons la mere surveillance dans la cour pour la mère surveillance les enfants dans la *cour*
- *mange* bébé des gatos pour *bébé mange des gateaux*

Autre exemple : la structure de l'énoncé (relevé du corpus) :

- moi fait cour,

Est une structure qui présente un écart par rapport à la langue française puisque les règles morphosyntaxiques ne sont pas respectées alors que les énoncés, illustrant le double marquage comme :

- il les a pri ses pommes et
- la tarte *que j'ai fait*

Sont des énoncés appartenant au français courant (oral) où le participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir* reste souvent invariable même lorsqu'il est placé après le complément d'objet direct. Ces énoncés d'usage oral sont considérés comme fonctionnels.

En outre, l'énoncé :

- je vi ahti apartma,

Est un énoncé qui présente deux difficultés :

- une phonologie approximative au regard des normes phonologiques du français ;
- une graphie qui transcrit la langue orale.

Du point de vue morpho-syntaxique, les phrases sont, en majorité, mal construites. La morphologie verbale n'est pas maîtrisée. Enfin, la présence permanente de la langue maternelle demeure la source d'erreurs récurrentes (interférences, calques, etc.).

## NIVEAU SÉMANTIQUE

Les exemples tels que :

- marché des vêtements au lieu de marché aux vêtements ;
- *sortir lé conpo* au lieu de *avoir la moyenne aux compositions*

Présentent un particularisme d'emploi du français (norme endogène) des élèves de Tizi Ouzou, ce qui est donc déterminant quant à l'élaboration d'un énoncé et à la sélection des unités constitutives et leur agencement qui sont directement liés à la situation, au milieu...dans lesquels ils s'inscrivent et sont produits. Le non-respect des règles ne compromet nullement le fonctionnement de la communication (Aldjia Outaleb-Pellé, 2010).

Toutes les langues de leur environnement sont reproduites et sont présentes dans leurs productions écrites, un système linguistique « original dont il est plus bénéfique d'étudier le fonctionnement que de repérer les déviances ou les insuffisances par rapport aux normes standard des langues concernées » Louise Dabène (1994 : 87).

Nous avons relevé ces exemples de traduction littérale (traduction du kabyle au français)

- La maladi est tanbé sur sa santé au lieu de il est gravement atteint par la maladie

Cet énoncé est effectivement le résultat de l'influence des langues locales.

Dans ces autres exemples :

- *sete imaje et tré magnific pour cette image est très magnifique ;*
- *on desent on ba* « on descend en bas »

Nous relevons l'emploi d'un pléonasme :

- *magnifique est déjà un superlatif ;*
- *descendre* indique la direction vers le bas.



Si le lecteur des productions écrites ne connaît pas la langue maternelle des scripteurs, toutes ces erreurs constituent un grand obstacle dans la compréhension des récits produits et entravent la bonne transmission du message.

## **RÉPONSES ET INTERPRÉTATIONS DU QUESTIONNAIRE**

Dans un deuxième temps, nous avons pensé à un questionnaire-débat. L'enquête a été menée dans la ville de Tizi Ouzou où cohabitent des kabylophones et des arabophones. La situation linguistique de cette ville est, à l'image du pays, plurilingue. Mais nous devons préciser que dans cet espace précis, deux principales langues coexistent : la langue kabyle et le français. Cependant, l'arabe algérien y est également utilisé notamment par les jeunes.

L'objectif de ce questionnaire est de rendre compte de l'enseignement du français dans un environnement plurilingue. Les questions tournent autour de :

- Quels discours les Algériens tiennent-ils sur l'apprentissage scolaire du français ?
- Quelles attitudes expriment-ils à propos de l'exclusion des langues minoritaires du système éducatif ?

*321*

Afin de mesurer le poids de ce discours, en particulier son impact sur l'apprentissage du français, il nous a semblé indispensable d'interroger les acteurs du système éducatif algérien à propos de l'enseignement du français dans un milieu plurilingue.

Le ballottage entre deux pôles de référence identitaire bien distincts va certainement conditionner le discours des enseignants sur le français...

## **LES EFFETS DU PLURILINGUISME SUR L'APPRENTISSAGE DU FLE**

Une enseignante d'un certain âge ouvre le débat :

- « C'est au niveau de l'école primaire que les problèmes se posent avec le plus d'acuité, l'enfant apprend à l'école et à l'extérieur. Chez lui, dans sa famille, il parle une langue ; avec ses pairs, il communique dans une autre langue et à l'école, il en découvre d'autres. Tout est confus dans sa petite tête... »

- « Exactement, soutient sa collègue, lorsque l'enfant entre à l'école, il quitte ses habitudes, sa langue familiale pour aller vers une autre langue étrangère : l'arabe classique. Dans ce cas, le refoulement de sa langue première, le kabyle et le français, peut le perturber et entraîner des effets négatifs sur le développement de sa pratique langagière. »

Pour ces deux locutrices, en Kabylie, la langue étrangère n'est pas le français bien ancré dans la société, mais l'arabe, aussi bien standard que l'arabe algérien.

Un enseignant insistant sur ses origines kabyles nous répond :

- « La société kabyle est préoccupée par diverses questions. Elle est constamment ballotée entre la revendication identitaire liée à ses traditions et cultures et la modernité, représentée par la France, d'où l'intérêt porté sur le français et le rattachement à la France ».
- « Les contacts entre les langues nationales des élèves non francophones et la langue de l'école reste, aujourd'hui encore, fragiles et étroits à l'école primaire. En effet, au fur et à mesure qu'un enfant grandit, il a tendance à utiliser de moins en moins sa langue maternelle. Il arrive que des élèves arrivés au collège ou au lycée n'apprécient plus ce plurilinguisme parce qu'il constitue un frein à l'apprentissage du français. »

D'autres nous diront que :

- « Exclure les langues locales de l'école et couper l'élève de son milieu socioculturel représente une grosse bêtise car l'enfant perd tout indice et repère socio-culturels. »

En effet, comment envisager l'apprentissage de langues étrangères si sa propre langue maternelle n'est pas bien acquise, aussi minoritaire soit-elle.

Pour les Algériens, l'école doit-elle reconnaître et valoriser les langues minoritaires ?

L'école crée-t-elle à l'enfant des conditions qui lui permettent de développer de manière équilibrée un plurilinguisme ?

L'école, réserve-t-elle une place à la diversité linguistique et culturelle ?

La prise en compte des langues locales facilite-t-elle l'épanouissement et la réussite scolaire des élèves ?

Ce sont là, les enjeux sociopolitiques, identitaires, économiques, religieux et pédagogiques qui constituent les défis à relever par l'école.

A la question portant sur le rôle que doit jouer l'école par rapport au plurilinguisme, les réponses des enquêtés sont diverses.

Une enseignante près de la retraite, répond comme suit :

- « L'école devrait prendre en compte la réalité, et la réalité, c'est la mondialisation, c'est apprendre les langues et les cultures des Autres pour les comprendre. Avec ce nouveau phénomène, les gens voyagent beaucoup et vont travailler là où ils trouvent du travail. Notre école est trop fermée sur elle-même et sur l'école arabo-islamique, elle est complètement isolée par rapport au monde extérieur. Le plus grave est que non seulement elle n'est pas ouverte sur l'Autre mais elle ne s'intéresse même pas aux langues minoritaires, les nôtres. »

Un jeune enseignant, apparemment concerné par l'émigration, déclare timidement :

- « Tous nos jeunes souhaitent quitter le pays. Personne ne se demande pourquoi... La réalité, notre école, elle l'ignore... non, elle veut l'ignorer ! »

Pour un autre :

- « Les enseignants ne font pas beaucoup d'efforts pour parler en français aux élèves. Ils s'adressent à eux en langue kabyle et/ou en arabe. C'est une méthode d'enseignement simple et directe. »

Son voisin développe la même idée :

- « Je pense que si les enseignants de français ne font pas l'effort de s'exprimer dans la langue qu'ils enseignent est grave parce que c'est à travers eux que l'apprentissage se réalise. Si l'enseignant ne s'adresse à ses élèves qu'en langue maternelle à chaque fois qu'il faut expliquer, ce qui est naturel quand ils le font de temps en temps, comment voulez-vous que les élèves apprennent cette langue

étrangère ? Moi, personnellement, j'enseigne le français et je communique en français en cours, quitte à perdre un peu de temps... Et même à la maison, nous nous exprimons, la plupart du temps, en français si bien que maintenant, mes enfants n'ont aucune difficulté à suivre les cours. Ce sont de bons élèves. »

Pour d'autres :

- « L'enseignement du français ne doit pas être calqué sur celui de la France. L'enseignement du français doit tenir compte des spécificités culturelles du pays. Le français est une langue étrangère et doit être étudiée comme telle. »

Poursuivant le même raisonnement, l'interlocuteur insiste sur le fait que l'enseignement ne peut réussir que si on intègre les langues locales.

## **BAISSE DE NIVEAU EN FRANÇAIS**

La question du comment enseigner une langue étrangère dans un contexte plurilingue, comment motiver les élèves, est au cœur des préoccupations des enseignants.

- « Les apprenants font des transferts de compétences acquises en langues nationales pour faciliter l'appropriation de la langue étrangère. Ce sont, en fait, des stratégies d'enseignement. Ces transferts s'illustrent par des erreurs de syntaxe, de lexique, de prononciation, de morphosyntaxe. Nous deux (pointant du doigt son voisin), nous encourageons vivement l'apprentissage de cette manière, les élèves sont motivés et se sentent à l'aise. Après, ils progressent », soutient fermement un enseignant ayant cumulé de nombreuses années d'expérience.
- « Malheureusement, interviendra un autre enseignant, les contenus des programmes scolaires insistent trop sur les valeurs arabo-musulmanes, il existe ainsi une rupture entre l'école et le milieu de vie de l'enfant où l'on communique dans les trois langues en même temps : le kabyle, le français et l'arabe algérien ; où les enseignes des magasins sont écrites en français ; où les chaînes télévisées les plus suivies sont françaises... »

- « Les difficultés des enfants face à la langue française sont le résultat des réalités de la société algérienne concrétisant la nature des relations entre communautés algérienne et française, installant des stratégies de préservation identitaire et de repli sur soi. S'ouvrir vers le monde occidental est perçu comme une menace à l'esprit identitaire des Algériens. »

Aux questions : quelle est votre réaction face aux erreurs des élèves ? Est-ce que vous les corrigez systématiquement ?

Qu'est-ce que vous corrigez ? A quel moment ? De quelle manière ?

Les réponses sont diverses :

- « Quand on intervient on adapte la méthode de correction en fonction du niveau des apprenants car la correction ne doit pas déstabiliser les apprenants. Quant aux erreurs de phonétique, on essaie de les corriger, on essaie parce qu'il n'y a pas de labo et les habitudes phonétiques sont déjà installées chez les jeunes apprenants. »

## **LE DISCOURS SUR L'ÉCOLE : ENTRE HIER ET AUJOURD'HUI**

De manière générale, les Algériens sont très critiques vis-à-vis du système éducatif pour les raisons signalées et qu'ils partagent. Quand on leur demande dans quelle langue ils désirent scolariser leurs enfants, ils répondent majoritairement « le français ». La grande majorité d'entre eux sont réalistes et répondent que c'est la langue française qui constitue la langue de la promotion sociale et de l'insertion professionnelle.

Un ancien nous évoque :

- « Dans le passé, l'enseignement était une vocation, il fallait avoir un très bon niveau et aimer les enfants pour devenir enseignant. Aujourd'hui, il n'en est rien. A toutes ces difficultés, s'ajoutent d'autres liées au mode de recrutement des enseignants. En effet, nombreux sont ceux qui sont recrutés par piston sans qu'ils aient atteint le niveau requis. Je dois vous avouer, car j'en connais un tas, qui ne maîtrisent même pas assez le français. »
- « Lorsqu'un enseignant déclare qu'il est venu à

l'enseignement sans vocation, ni formation, il n'y a pas de quoi s'étonner du niveau de ses élèves. »

- « Ces personnes qui sont devenues enseignantes ne font pas d'efforts pour parler le français lorsqu'elles s'adressent à leurs élèves. Et même si elles le voulaient, elles ne pourraient réellement y arriver. »

Une enseignante d'un certain âge s'interroge :

- « Comment expliquer ce déficit de l'apprentissage du français après un siècle et demi de présence française, de nombreuses années d'enseignement obligatoire en français et un attachement de la part de la population kabyle, surtout, à la France ? »

C'est avec un grand soupir qu'elle poursuit :

- « Nous aurions aimé revenir au temps où l'arabisation n'était pas encore installée dans le système éducatif. A l'époque, le français représentait non seulement la langue enseignée mais aussi la langue d'enseignement ; elle véhiculait la totalité des apprentissages scolaires. Tout fonctionnait bien, l'apprentissage et l'éducation. C'était un bon vieux temps. »

Une jeune fille prend la parole pour la première fois et déclare avec une grande assurance :

- « Il ne faut enseigner à l'école que le français. Si, un jour j'ai des enfants, je n'hésiterai pas à les inscrire dans une école privée rien que pour qu'ils étudient en français. »

Son collègue lui répond immédiatement. Pour lui :

- « Bien que les langues locales symbolisent plus la tradition, le français symbolise la langue de l'ouverture, du développement et de l'épanouissement : faire appel aux langues locales est une question de sauvegarde de ces langues qui risquent de disparaître mais grâce à la langue française, l'esprit de nos enfants sera ouvert vers le monde extérieur et eux-mêmes pourront s'intégrer dans n'importe quel milieu. L'apprentissage des langues étrangères permet aux jeunes la réussite scolaire et avoir un bon avenir. »

En effet, dira un autre, en lui coupant la parole :

- « Tous les Algériens, pas seulement les Kabyles, sont conscients que la maîtrise de la langue française est la condition sine qua non de la réussite scolaire, d'abord, ensuite professionnelle. »

Tous les enseignants sont unanimes pour déclarer que le français est la langue d'avenir, de la réussite scolaire et professionnelle.

## DES DISCOURS CONTRADICTOIRES

À propos de la langue française, le discours identitaire des Algériens oscille entre deux thèses contraires : « Le français est une langue des Algériens, surtout des Kabyles » *versus* « le français n'est pas une langue des Algériens, c'est la langue de l'ennemi. C'est une langue étrangère ».

Bien que la grande majorité des enquêtés affirment que la langue de solarisation doit être le français, à l'exception d'une minorité qui demeure favorable aux langues locales, lorsqu'on les interroge sur les rapports entre langue et identité, ils sont parfois hostiles au français.

Devant ces réactions, il devient important de s'interroger sur la relation entre la langue locale (LM) et la langue française.

Pour une jeune mère de famille et enseignante :

- « La présence de la langue française nous rend esclaves de cette langue. Nous perdons notre vocabulaire local. De nos jours, rares sont les personnes qui peuvent faire une phrase entière en Kabyle et/ou en arabe sans introduire un seul mot de français, cela implique que la langue française gagne du terrain sur notre langue. On risque de perdre notre personnalité, notre culture, notre langue, notre histoire. Plus nous nous éloignons de nos origines plus nous les détesterons. On n'est pas contre le français, on ne veut tout simplement pas qu'il soit la langue exclusive à l'école. »

## **CONCLUSION**

Le corpus, copies élaborées par les élèves de 5<sup>e</sup> année primaire de la ville de Tizi Ouzou, étudié et analysé, démontre un manque de connaissance des règles de base de la langue.

Les difficultés phonético-phonologiques, lexico-sémantiques et morpho-syntaxiques sont nombreuses, fréquentes et variées. En outre, la plupart des paragraphes ne sont pas clairs, aussi, le lecteur est-il appelé à interpréter pour arriver à comprendre ou suivre le déroulement de l'histoire racontée par l'élève.

Le questionnaire-débat animé par les enseignants nous fait découvrir que les Algériens, en majorité Kabyles, revendiquent le français comme la langue d'enseignement et le considèrent comme la langue de l'avenir, de l'ouverture sur le monde. Les enseignants arabophones dénoncent, quant à eux, un enseignement calqué sur celui de la France qui ignore les langues et cultures locales.

Le rôle de l'école est de former et préparer l'enfant à la vie active. Presque toutes les personnes interrogées sont unanimes sur le fait que l'objectif de l'apprentissage des langues étrangères ne devrait pas être l'éradication identitaire, culturelle et linguistique d'un peuple mais la contribution à son évolution, son émancipation et son ouverture sur le monde.



**BIBLIOGRAPHIE**

BILLIEZ, Jacqueline (1998), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Grenoble, LIDILE.

BONARDI, Christine et ROUSSIAU, Nicolas (1999), *Les représentations sociales*, Paris, Dunod.

BOUTET, Josiane (1994), *Construire le sens*, Berne, Peter Lang.

BOYER, Henri (1997), *Plurilinguisme : « contact » ou « conflit » de langues ?* Paris, L'Harmattan.

CASTELLOTTI, Véronique (٢٠٠١), *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, PU de Rouen.

CHARAUDEAU, Patrick (1994), *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Hachette.

CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle (2002), *Cours de didactique du français*

*langue étrangère et seconde*, Grenoble, PU de Grenoble.

DABÈNE, Louise (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*,

Paris, Hachette.

GALISSON, André et COSTE, Daniel (1983), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.

GALISSON, Robert et COSTE Daniel (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.

GRANGUILLAUME, Gilbert (1997), « Arabisation et démagogie en Algérie », [www.monde-diplomatique.fr](http://www.monde-diplomatique.fr).

HAGEGE, Claude (2000), *Halte à la mort des langues*, Paris, Odile Jacob.

LAROSSI, Foued (2000), « Intégration ou assimilation ? Les comportements langagiers des Maghrébins-francos dans la banlieue rouennaise », dans L. J. Calvet et Moussirou-Mouyama (dirs.), *Le plurilinguisme urbain*, Paris et Québec, Didier Erudition, 309-322.

LAROSSI, Foued (1997), *Plurilinguisme et identités au Maghreb*, PU de Rouen.

MAURAI, Jacques (2008), *Les Québécois et la norme. L'évaluation par les Québécois de leurs usages linguistiques*, Office québécois de la langue française.

MOUNIN, Georges (1976), *Les problèmes théoriques de la traduction*, Paris, Gallimard.

NETTE, Daniel ; ROMAINE, Suzanne (2003), *Ces langues, ces voix qui s'effacent ; Menaces sur les langues*, Paris, Editions Autrement.

OUTALEB-PELLE, Aldjia (2010), *Erreurs d'apprenants du FLE. Le cas des lycéens de Tizi Ouzou*, thèse de doctorat, université Nice-Sophia-Antipolis.

PERDUE, Clive (1980), « L'analyse des erreurs : un bilan pratique », in *Langages*, n° 57, pp. 87-94.

## INTEGRATION DES ACTIVITES THEATRALES DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE

Salhi Nawel, doctorante, université de Mascara  
Benamar Aicha, directrice de recherche

### **Résumé**

*Cet article porte sur les pratiques théâtrales en classe de FLE. Il propose une réflexion sur la manière d'utiliser le théâtre comme outil pédagogique pour apprendre le FLE. IL s'agit d'une expérience menée avec mes étudiants de 1ère année LMD, du département de langue et littérature françaises de l'université de Mascara (Algérie). Nous voulons revenir ici sur une pratique différente, qui n'a pas été suffisamment exploitée par les enseignants et pratiquée par les étudiants en classe. Visant donc à leur faire prendre conscience de la réalité de la langue française telle qu'elle se parle, et développer chez eux l'expression orale, et encourager les enseignants à intégrer les activités théâtrales en classe sans objectif de monter une pièce théâtrale, mais de travailler l'oral de manière ludique.*

### **Mots Clés**

*Pratiques théâtrales, théâtre, communication orale, compétence orale, enseignement/apprentissage du français.*

331

### **Abstract**

*This article deals with interactive theatre practices in FFL classroom. It suggests how to use theatre practices as a pedagogic teaching/learning strategy to learn FFL. It is an experience made with my first year LMD students of the department of french language and literature at the university of Mascara (Algeria). The present research paper puts the focus on a different way of teaching FFL, a way which was neither exploited by first year LMD teachers, nor used or practised by first year LMD students in the process of teaching/learning FFL. Hence, the present paper tries to raise practitioner's attention (teacher's attention) about the reality of the spoken form of french language as well as to develop or improve students' oral expression, and to encourage teachers to integrate theatre activities into oral expression classes to help students to improve their oral expression in a ludic way.*

*FFL : French as a Foreign Language*

### **Keywords**

*Theater practices, theater, oral communication, oral proficiency, teaching / learning French*

## INTRODUCTION

Les nouveaux programmes accordent une place importante à l'enseignement des langues vivantes en se focalisant sur les jeux ludiques, tels que les activités multimédias ou encore le théâtre, à ce propos, Véronique Laurens cite, A. Héril et D. Mégrier qui posent d'emblée le théâtre comme un outil de développement individuel : *Il aide à lever certaines inhibitions, il optimise la créativité, il permet d'oublier le stress de la vie quotidienne, il apprend à vivre ensemble puisqu'il est toujours une aventure collective. Il aide aussi la personne qui le pratique à s'installer dans une connaissance de soi féconde et évolutive.* Véronique Laurens (2005 :35)

Ces auteurs, soulignent clairement l'importance du théâtre autant que moyen d'apprentissage et d'épanouissement pour la personne qui le pratique. En outre, Prisca Schmidt (2006 : 95), dans son article, Le théâtre comme art dans l'apprentissage de la langue étrangère, a également souligné l'importance du théâtre en matière d'apprentissage des langues. Cette auteure décrit le théâtre comme : « un art de l'action et de la parole, du faire et du dire dans une situation imaginaire », elle continue sa réflexion en disant qu'il : « existe un lien de parenté fort entre le jeu théâtral et l'apprentissage d'une langue étrangère ».

332

Cet article se veut plus centré sur le compte rendu d'une expérience personnelle que sur des apports théoriques à la littérature de la didactique du FLE. Nous tenterons donc de rapporter les résultats d'une formation sur l'enseignement du FLE par les techniques théâtrales suivie à l'Institut Français d'Oran. C'était un atelier qui s'adressait aux enseignants souhaitant intégrer des techniques théâtrales simples dans leurs cours de français et vivre personnellement l'expérience du théâtre. L'ennui ressenti et le manque d'enthousiasme caractérisent parfois le quotidien des étudiants ce qui nous oblige parfois à créer et diversifier les activités afin qu'ils puissent retrouver le goût de pratiquer le FLE.

Il m'a paru évident que le théâtre pouvait susciter l'intérêt de mes étudiants dans leur apprentissage, à l'image de son impact sur ma propre formation. Cette expérience vécue serait alors mise à contribution.

Dès lors, les questions que nous nous sommes posées sont : Quel serait l'apport du théâtre dans l'enseignement du FLE et plus précisément dans l'expression orale ? Comment ? Et quels sont les compétences développées par un apprenant lors de la pratique d'une activité théâtrale ?

L'hypothèse adoptée est que l'apprentissage d'une langue par le biais du théâtre mobilise la parole et le corps de l'apprenant lors de l'expression orale.

Notre objectif est de montrer à travers cet article le rôle que pourrait jouer la pratique théâtrale dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Pour cela, j'aborderai dans un premier temps la présentation de l'atelier qui constitue le corpus étudié dans mon article. En suite, j'exposerai les objectifs de l'utilisation du théâtre en classe du FLE en milieu universitaire. Enfin, je tenterai d'analyser deux activités théâtrales exploitées en classe lors de l'expression orale.

## 1. PRÉSENTATION DE L'ATELIER

Il s'agit d'un atelier intitulé: « *Le théâtre dans l'enseignement du FLE* » organisé par l'institut français d'Oran. C'est une formation de cinq (5) jours, du 08 au 22 mars 2012, qui était ouverte à tous les enseignants (es) ou futurs enseignants (es) de langue française qui souhaitaient intégrer des techniques simples d'animation théâtrale dans leur cours de français. Son objectif était double :

- pratiquer ensemble un certain nombre d'activités inspirées d'exercices de théâtre pour pouvoir ensuite plus facilement les mener avec un groupe d'étudiants,
- réfléchir ensemble à des utilisations possibles de ces techniques en fonction des objectifs du cours.

L'animatrice de l'atelier s'appelait Frédérique Tréffandier, comédienne de formation et professeur de français langue étrangère. Elle a participé à l'écriture d'un ouvrage dans la collection outils malins chez PUG intitulé : « *Jeux de théâtre* » parut en janvier 2012.

Le programme de cet atelier portait sur les thèmes suivants :

- activité de mise en confiance ;
- le corps dans l'espace ;
- gestes et paroles ;
- rythme et voix ;
- grammaire en scène ;

- découvrir et travailler un texte ;
- atelier : monter un spectacle.

## 2. DES OBJECTIFS À PRATIQUER LE THÉÂTRE DANS LE MILIEU UNIVERSITAIRE

L'apprentissage d'une langue implique la parole et l'action, « *parler c'est agir* ». Or le théâtre est un outil formidable qui nous permet de s'exprimer et d'agir en même temps. A travers ce dernier, l'apprenant utilise la parole (expression) et le corps (l'action), se sont deux éléments indispensables et solidaires, leur union en matière d'enseignement/ apprentissage des langues, permet à l'apprenant l'accès au sens et l'appropriation de la langue. C'est dans cette perspective que s'inscrit le présent article.

L'effet du théâtre est le plus souvent libérateur, notamment du fait qu'il s'agit d'une activité où l'étudiant est dans l'action, mais aussi parce qu'il s'agit d'une activité collective.

La mise en place d'activités théâtrales représente une chance pour l'enseignant de modifier les données portant sur les échecs à l'oral. Quelques étudiants timides y gagnent une certaine confiance en soi qui leur faisait défaut.

Jouer, c'est prendre le risque de se montrer aux autres, de se dévoiler tel que l'on est avec sa voix et son corps. Pour se construire, l'étudiant a besoin de sécurité mais aussi de prise de risque, de se dépasser.

Il n'est pas toujours facile de s'exprimer face à un public et de prendre la parole devant ses camarades. En revanche, le plaisir qui en découle lorsque l'on a su faire passer des émotions, des expressions et que l'on a su se faire écouter est une grande satisfaction pour l'étudiant. Ce dernier aura confiance en lui. Le théâtre offre la joie des moments forts où les timides ne sont plus timides.

Le théâtre permet également de travailler la socialisation et la communication, en préparant l'étudiant à la vie sociale. En effet, au plaisir de jouer s'ajoute celui de la découverte de l'autre, de l'échange, du partage. Il s'agit de réaliser une communauté de personnes ayant des aspects physiques et moraux différents. Ce groupe se réunit pendant un certain temps avec un objectif commun : créer quelque chose ensemble. Pour ce faire, la règle d'or est le respect. En effet, à travers les activités théâtrales que j'ai proposées à

mes étudiants, ils ont appris à travailler en groupe mixte et surtout à mieux se connaître. Avant chaque étudiant préférerait travailler seul et s'il était obligé de le faire avec d'autres, il ne le faisait qu'avec une personne du même sexe.

Afin que le groupe avance dans son œuvre, il faut, comme dans la société, instaurer des règles de prise de parole et d'écoute. Il faut également que les comédiens aient le désir de jouer ensemble, de se connaître davantage les uns les autres, de partager des choses etc. L'objectif n'est pas la compétition mais la recherche de coopération et de communication optimales entre les acteurs, chacun étant toujours relié à un ou des partenaire(s).

Le théâtre est un travail d'équipe. C'est pourquoi, les étudiants doivent se mettre d'accord pour la distribution des rôles. Progressivement, les étudiants se révèlent dans tel personnage et prennent également conscience des aptitudes des autres à jouer tel personnage.

La pratique du théâtre demande un travail sur le corps et sur la voix. Au même titre que l'expression orale, le théâtre nécessite une prise de conscience sur les différents paramètres de sa voix : rythme, intensité, souffle, articulation, modulation.

On peut supposer que la pratique théâtrale offre un espace de mise en situation de l'apprenant qui lui permet d'apprendre la langue étrangère de la manière la plus authentique possible, parce qu'il se trouve investi dans une situation de communication, et d'acquérir une plus grande autonomie dans cette langue.

Travailler le théâtre, cela permet de ce fait de développer des compétences corporelles et orales. Cela demande ainsi de mobiliser ses moyens physiques, intellectuels et émotionnels pour se faire comprendre des autres. Le théâtre et l'oral sont par conséquent fortement liés.

Comme le théâtre est souvent absent dans la réalité de nos classes, nos étudiants ne sont pas encore familiarisés avec cette idée d'introduire le théâtre en classe. Christiane Page, nous dit : « S'il on veut que le théâtre serve à l'éducation, il faut donc commencer par apprendre son bon usage. »(1998 :5).

### 3. MÉTHODOLOGIE: DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIENCE

#### 3.1. ANALYSES DE QUELQUES ACTIVITÉS THÉÂTRALES UTILISÉES EN CLASSE.

Cette partie vous propose deux pratiques théâtrales en langue étrangère menées avec des étudiants de 1<sup>ère</sup> année LMD dans le département de langue et littérature françaises de l'université de Mascara (Algérie). Ces deux activités théâtrales s'inscrivaient dans un module qui vise le développement de l'expression orale. Ils étaient 6 groupes composés chacun de vingt(20) étudiants.

Comme toutes activités proposées en classe, il l'a fallu commencer par l'établissement d'un « *contrat d'apprentissage* ». Les apprenants doivent comprendre les règles de chaque activité, et surtout comprendre qu'ils accèdent à un « *espace théâtrale* » qui ouvre de nouvelles perspectives pour leur apprentissage. L'enseignant doit également expliquer l'objectif de l'intégration du théâtre dans le cours et pourquoi ne pas s'impliquer dans l'activité.

336

##### 3.1.1. ÉTUDE N°1

Cette étude est représentée à travers l'activité suivante :

###### 3.1.1.1. JEU DE RÔLE : DANS UN RESTAURANT

Il s'agit de deux amis qui décident d'aller au restaurant le weekend. Ils arrivent au restaurant, ils consultent le menu et l'un d'eux appelle le (la) serveur (se) pour commander et poser quelques questions sur les plats, après ils discutent sur des sujets divers en attendant la commande. Le (la) serveur (se) en ramenant la boisson trébuche et la renverse sur l'un d'eux. La consigne était la suivante : par un groupe de trois imaginer et jouer la situation de communication. C'est une préparation aux situations de communication que l'étudiant rencontrera en France.

A travers ce jeu de rôle, l'étudiant apprend à saluer, à demander des excuses, à discuter en privilégiant un registre oral courant avec une familiarité dans le vocabulaire et la syntaxe qui reflète la vie actuelle, puisque c'est une activité « *proche de la vie réelle* ». Il apprend également à travailler en interaction avec ses pairs. En outre, cette activité a un autre objectif important,



celui de favoriser et consolider la mémorisation chez l'apprenant. Les « *compétences linguistiques* » restent disponibles quelques jours en mémoire, mais la pratique courante de la langue grâce à ce genre d'activités permet de les réactiver et d'enrichir le vocabulaire des apprenants et d'en compenser les insuffisances.

### 3.1.1.2. DÉROULEMENT DE LA SÉANCE

Comme il s'agissait d'une séance d'improvisation où les étudiants, n'ayant pas l'habitude de ce genre de tâches, ont demandé de leur accorder plus de temps pour se préparer. Pour éviter toute confusion, trois (3) groupes d'étudiants étaient formés. Ensuite, discuter le rôle de chacun d'eux, à la fin, s'assurer que tout le monde a bien compris la consigne. Pour cela, j'ai répété la consigne en donnant plus de détails et d'illustrations. J'avais fourni quelques modèles types de dialogues possibles.

Exemples :

- « bonjour messieurs, vous avez choisi ? »
- « oui nous allons prendre... »
- « est ce que je peux avoir ... à la place de... »
- « oh excuser moi monsieur, je suis tellement maladroit (e) »

337

Le seul problème que nous avons rencontré c'était l'espace pour jouer la situation de communication. Mais les étudiants ont pu aménager la classe pour créer une ambiance « *restaurant* ». Ils ont ramené des accessoires, la vaisselle et même créer un menu avec des plats français. C'était amusant. Ils ont cultivé de gros efforts pour réussir cet exercice. L'activité a pris vraiment du sens.

Nous pouvons résumer l'unité didactique comme sui :



Ou

Document modèle

Pour ce qui est des compétences acquises inhérentes à cette activité, j'ai préféré résumer les plus pertinentes dans le tableau suivant :

#### Activité

- Jeu de rôle : au restaurant

#### Grammaire

- construire des phrases correctes ;
- conjuguer correctement.

#### Vocabulaire

- vocabulaire de la cuisine française

#### Expression orale

- salutation ;
- expression de la demande ;
- s'excuser ;
- organiser une sortie entre amis ;
- commander un repas dans un restaurant ;
- décrire ses habitudes alimentaires
- développer l'imagination et la créativité.

#### Civilisation

- découvrir l'art culinaire français

#### Prononciation

- prononcer, articuler correctement les phonèmes comme le « u » et le « é »

L'une des principales difficultés liée à cette tâche est bel et bien l'évaluation qui est souvent vécue par les apprenants de façon négative et considérée comme étant source de stress. Alors j'ai opté pour une évaluation collective. Ceci dit, demander aux étudiants (public) d'évaluer leurs camarades qui passaient et souligner les points forts et les faiblesses de chaque groupe, à la fin, j'intervenais pour commenter. J'ai constaté que cette façon d'évaluer est moins stressante et positive dans le sens où l'étudiant apprend à accepter les critiques. De plus, elle favorise la correction par un autre apprenant. Cette méthode permet le maintien du silence en classe, accroît leur attention et leur apprend le respect mutuel.

J'ai basé mon évaluation sur l'efficacité dans l'utilisation du ton, les gestes, la voix, la qualité de la langue utilisée, la longueur des échanges (le temps de parole de chaque membre du groupe). Ceci correspond à un plus fort degré d'interactivité : la variété et la richesse du vocabulaire utilisé, l'organisation et la cohérence du jeu de rôle, la capacité de mémoriser le texte et surtout la capacité de dépasser la timidité et la peur en regardant le public avec assurance.

Pour toutes les activités théâtrales proposées je ne mettais pas de note. J'utilisais à la place des signes comme (+ et -). En effet, mon objectif était de suivre la progression de chaque étudiant en expression orale tout au long de l'année. Ces signes ont été choisis de façon à ce que l'évaluation soit vécue le plus positivement possible en classe de FLE. De plus, j'ai associé à ces signes des affirmations permettant aux étudiants de comprendre la signification de chacun. Ces affirmations viennent ajouter un aspect positif à l'évaluation puisqu'elles valorisent le travail effectué par l'étudiant.

Les critères ont donc été les suivants :

+	+ -	-	--
<b>Très bien</b>	<b>Bien</b>	<b>Assez bien</b>	<b>Très mauvais</b>

### 3.1.2. ÉTUDE N°2

Nous continuons notre analyse à travers une autre activité qui rajoute quelques points pertinents à notre réflexion.

339

#### 3.1.2.1. SAYNÈTE : « ZÉRO EN FRANÇAIS »<sup>1</sup>

C'est la première saynète que j'ai proposé dans ma classe et c'est la seule qui a connu un grand succès auprès de mes étudiants de 1<sup>ère</sup> année LMD, grâce à son sujet humoristique. Elle portait sur trois personnages : deux femmes qui font la queue quand un homme étranger s'approche d'elles et leur adresse la parole avec son français incompréhensible. C'est une personne Zéro en français, d'où le titre de la saynète. La consigne était d'apprendre par cœur le texte que j'ai remis au préalable et jouer le rôle.

### EXTRAITS DE LA SAYNÈTE

#### EXTRAIT 1

*L'étranger, à femme 2.*

Vous avoir 1 heure ?

<sup>1</sup> Texte de Sylvaine Hinglais, *Saynètes et dialogues pour jouer la grammaire française*.  
Copyright Retz/VUEF, 2001.

*Femme 2 à femme 1.*

*Qu'est ce qu'il dit ?*

*Femme1.*

*Il demande l heure. Il est étranger, il doit être un peu paumé.*

## EXTRAIT 2

*Femme 2.*

Vous vouloir apprendre le français ?

*L étranger.*

Le français, oui.

*Femme2.*

Alors vous savez, on ne dit pas : « Moi bientôt manger », on dit : « je vais bientôt manger ».

*L étranger.*

Ah ! Vous aussi manger ! Moi aller au café pour sandwich...

### 3.1.2.2. DÉROULEMENT DE LA SÉANCE

Après avoir distribué les rôles, les étudiants ont commencé à s'entraîner en classe. Mais jugeant que le texte était un peu long, deux semaines ont été accordées pour se préparer. En effet, cette activité est complètement différente des autres.

Pour s'approcher de la réalité, quelques étudiants motivés (garçons) ont préféré se déguiser et ajouter un accent différent au français de l'étranger (espagnole, américain, africain...), bien qu'ils n'aient jamais pratiqué le théâtre auparavant, c'était original. La seule difficulté rencontrée, c'était le fait d'apprendre par cœur le texte, particulièrement celui de « *l'étranger* » étant truffé d'erreurs syntaxiques, sémantiques et phonologiques. Il est à noter que le dysfonctionnement du langage de l'étranger et sa méconnaissance de la langue, imaginés par Sylvaine Hinglais, ont beaucoup séduit les étudiants et crée une bonne ambiance en classe. Il n'y a pas d'intrigue et les personnages sont simples. Ceci simplifie la tâche de l'enseignant autant qu'animateur et les étudiants comme comédiens. Alors pour jouer, on envisage uniquement les émotions contenues dans la saynète et le profil social des personnages.

L'objectif principal de cette activité est : se comprendre en exploitant la voix, le corps et le langage non verbal. C'est aussi une phase de défoulement verbal et éventuellement de déblocage pour les timides. Autrement dit, le but ne se situe pas seulement au niveau d'acquisition rapide des « *compétences langagières* », mais au niveau du développement d'une confiance en soi et une assurance à l'oral. Ce type d'approche brise la timidité et la crainte de parler en public.

Les liens affectifs qui se nouent entre les étudiants lors d'une activité de ce genre contribuent à produire un souvenir agréable dans la mémoire des apprenants et stimule encore davantage leur appétit pour l'apprentissage du FLE.

Pour l'évaluation, j'ai adopté une méthode similaire à l'activité précédente. Seulement, cette fois ci, les compétences acquises portent sur le non verbal que le verbal. Le regard, le sourire, la voix, les mots et le corps forment un ensemble qui contribue dans la réussite d'une telle activité. C'est des « matériaux » qui aident l'étudiant à communiquer ses émotions et ses sentiments le mieux possible et même montrer un personnage drôle comme « *l'Etranger* », tendre et furieux comme les deux femmes. C'est pourquoi ils ont fait l'objet de l'évaluation. Apprendre par cœur le texte ne suffit pas dans cette situation d'apprentissage, par le fait que la récitation n'est visée. J'ai même évalué l'originalité de chaque étudiant en fonction de son rôle. Il ne faut pas oublier que la réussite ou l'échec de leur apprentissage dépend fortement de leurs efforts et de leurs propres stratégies mises en œuvre dans n'importe quelle activité.

Enfin, cette expérience, menée avec les étudiants m'a permis de découvrir le potentiel créatif et artistique de chaque étudiant, c'est une bonne occasion pour changer d'approche. A la fin de la séance, j'ai félicité les « *comédiens* » en apportant des remarques positives et des encouragements. La bonne humeur, le plaisir de l'effort collectif étaient au rendez vous.

## CONCLUSION

A travers l'expérience particulièrement vécue avec les étudiants pendant un an, j'ai compris l'importance du théâtre pour travailler surtout l'expression orale. C'est un outil idéal qui permet de découvrir la langue sous un autre angle plus attractif, plus vivant et moins solennel. Les étudiants se rendent compte qu'ils peuvent jouer dans une langue étrangère, émouvoir et faire rire, telle que la pièce de « *l'Étranger* ». L'apprenant a ainsi le sentiment qu'il pourra se débrouiller tout seul lors d'un contact direct avec un natif.

J'ai observé durant mon expérience que les activités théâtrales et la répétition d'une saynète, assurent un bon apprentissage de la langue à travers « *l'échauffement verbal* » et l'improvisation qui constituent le premier objectif de chaque séance. Mais pour arriver à un bon résultat, il y a deux éléments importants à prendre en considération : le premier, c'est l'enseignant, son rôle est essentiel dans le processus d'apprentissage autant que guide et animateur, il doit prévoir des activités qui suscitent préalablement l'éveil et l'intérêt chez l'apprenant. Le deuxième élément, c'est l'apprenant, il doit vivre et éprouver du plaisir en participant à chaque situation de communication afin de progresser.

342

Un groupe d'étudiant m'a remercié, à la fin de l'année : « *c'est grâce à vous et aux activités que vous nous avez proposées, nous avons pu dépasser notre peur et stresser en communiquant en français et surtout se connaître et nouer des amitiés très fortes* ».

Les apprenants qu'on croyait timides « *sortent de leur coquille* » lorsqu'il s'agit d'une mise en scène. Ce sont toutes ces remarques qui m'ont amenées à considérer le théâtre comme un outil important dans l'enseignement d'une langue étrangère, en l'occurrence, le FLE.

En définitif, au lieu d'obliger nos étudiants à apprendre, il est préférable de stimuler leur désir d'apprendre en proposant des activités qui éveillent en eux l'envie de s'exprimer et de s'engager dans le processus d'apprentissage. Et pourquoi ne pas, mettre en place un module théâtre en lien avec le module de l'oral et favoriser ainsi la possibilité de pratiquer pour de vrai la langue étrangère d'une manière originale en s'appuyant sur le côté ludique du théâtre. Ceci permet à l'apprenant de trouver du plaisir et du désir à s'exprimer en français, et de développer une meilleure « *compétence en compréhension et en expression orale* ».

Nous pouvons ici rejoindre notre idée à celle de Christiane Page, pour

cette auteure « *Ces jeux se pratiquaient dans le but de mener un travail actif sur la langue* » (1998 :9) c'est à dire, rendre la langue vivante à travers l'action.

Le théâtre a un pouvoir extra ordinaire sur les étudiants. Avec les activités théâtrales, on peut travailler sur toutes les compétences, cela dépend de ce que l'on souhaite démontrer. Lesdites activités ont plusieurs objectifs. On notera principalement, ceux qui ont été soulevés par Adrien Payet, sur le site internet des professionnels du FLE : « *le déblocage face à la prise de parole, le plaisir de communiquer entièrement en français, même avec des fautes parfois, de vivre les mots ou les notions de grammaire plutôt que de les intellectualiser* »<sup>2</sup>.

Par extrapolation, la communication, l'échange entre individus et le respect mutuel que le théâtre apporte instaurent la sécurité et la confiance auprès d'étudiants en difficulté, les timides. Enfin, nous pouvons dire que l'art dramatique permet de développer l'expression, la socialisation, la communication, la confiance en soi et l'imagination. Il permet d'aller vers l'autre, d'échanger, de communiquer, d'oser, comme l'affirme Maria da Glória Magalhaes Dos Reis (2008 : 160) : « *Le passage au symbolique rendu possible par l'expérience avec le texte de théâtre permet aux apprenants d'établir un rapport plus étroit avec le langage qui diminue le blocage lié au fait de parler français* ».

---

<sup>2</sup> Le café du FLE : Théâtre FLE. Activités théâtrales et conseils d'intégration dans l'enseignement FLE <<http://www.lecafedufle.fr/2013/02/theatre-fle-activites-theatrales-et-conseils-dintegration-dans-lenseignement-fle-entretien-avec-adrien-payet>> consulté le 07/09/2014.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Hinglais, Sylvaine. (2001). *Saynètes et dialogues pour jouer la grammaire française*. Paris, Retz/ VUEF.

Laurens, Véronique. (2005). «Théâtre et apprentissage du français : Expériences de formations avec des adultes primo-arrivant en France» [en ligne]. Paris, la Cimade. <[http://cimade-production.s3.amazonaws.com/documentationgenerales/contents/1995/original/Doct\\_Th\\_\\_tre\\_et\\_formation.pdf](http://cimade-production.s3.amazonaws.com/documentationgenerales/contents/1995/original/Doct_Th__tre_et_formation.pdf)> Consulté le 17 -05-2014.

Le café du FLE : Théâtre FLE. Activités théâtrales et conseils d'intégration dans l'enseignement FLE <<http://www.lecafedufle.fr/2013/02/theatre-fle-activites-theatrales-et-conseils-dintegration-dans-lenseignement-fle-entretien-avec-adrien-payet>> consulté le 07/09/2014.

Page, Christiane. (1998). *Pratiques du théâtre. Ressources formation*. Paris, Ed Hachette éducation.

Payet, Adrien. (2013). «Activités théâtrales et conseils d'intégration dans l'enseignement FLE». Le café du FLE : Théâtre FLE <<http://www.lecafedufle.fr/2013/02/theatre-fle-activites-theatrales-et-conseils-dintegration-dans-lenseignement-fle-entretien-avec-adrien-payet>> consulté le 07/09/2014.

344

Pierré, Marjolaine, Treffandier. Frédérique. (2012), *Jeux de théâtre*. France, Ed PUG.

Reis, Maria da Glória Magalhaes (2008). «Le texte théâtral et le jeu dramatique dans l'enseignement du FLE» [en ligne]. Synergies Espagne, n°1, pp. 153-162. <<http://gerflint.fr/Base/Espagne1/magalhaes.pdf>> Consulté le 18 -05-14.

Schmidt, Prisca. (2006). «Le théâtre comme art dans l'apprentissage de la langue» [en ligne]. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation* n°38. <[http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/8\\_Schmidt\\_38F.pdf](http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/8_Schmidt_38F.pdf)>. Consulté le 19 -05-14



# LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES RÉDACTIONNELLES PAR LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT ASSISTÉ LE RÉCIT EN PREMIÈRE ANNÉE MOYENNE

Seboussi Zahir, doctorant, université Batna 2  
Pr. Abdelhamid Samir, directeur de recherche

## *Résumé*

*Cette étude constitue une tentative de réflexion sur le problème que pose la mise en pratique effective d'une tâche de production écrite chez les apprenants du Cycle Moyen du contexte algérien. En effet, l'introduction de la notion de l'enseignement assisté par l'enseignant est un moyen qui facilite davantage l'enseignement/apprentissage de tout exercice rédactionnel afin de mieux développer les compétences rédactionnelles des apprenants de ce niveau. La pédagogie de l'enseignement assisté est basée sur le travail dans l'esprit d'atelier d'écriture qui assure un climat propice pour réussir la tâche de communication écrite. Elle représente également une réponse pratique aux difficultés que rencontrent les enseignants durant la séance de production écrite en assurant aux apprenants un climat motivant et un temps satisfaisant qui leur permet de mieux gérer leurs écrits. Enfin, la pédagogie de l'enseignement assisté permet aux enseignants de mieux installer les compétences à l'écrit chez leurs apprenants.*

## *Mots-clés*

*Enseignement assisté, compétence rédactionnelle, atelier d'écriture, atelier de réécriture, récit, Ecole Moyenne.*

## 1. INTRODUCTION

Penser à une recherche pertinente dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, notamment dans le Cycle Moyen Algérien, c'est être amené, inéluctablement, à réfléchir sur les différentes compétences langagières et leur enseignement/apprentissage. En effet, communiquer en langue étrangère nécessite de la part de l'apprenant d'être capable de parler, comprendre, lire et écrire dans cette langue.

En didactique des langues, J-P. Cug et I. Gruca distinguent quatre grands types de compétences : « compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral, expression écrite, expression orale qui structurent les objectifs de tout programme d'apprentissage et, au sens commun du terme, d'évaluation. » (2002 : 149). Nous espérons donc, grâce à l'analyse de l'un de ses quatre compétences, mieux comprendre le processus de l'apprentissage d'une langue

et améliorer nos méthodes d'enseignement. Parmi ces quatre compétences, nous avons axé notre étude sur la compétence à l'écrit, c'est-à-dire le développement des compétences rédactionnelles. Nous insistons sur le fait que nous ne traitons qu'une seule compétence : expression écrite. Même si cette compétence est essentielle, d'autres compétences ne doivent pas être oubliées dans un programme complet de compétence langagière.

## 2. QU'EST-CE QUE L'ENSEIGNEMENT ASSISTÉ ?

Notre travail s'inscrit dans le domaine de la didactique de la production écrite. En effet, notre étude s'intéresse au développement des compétences rédactionnelles des apprenants de l'Ecole Moyenne par la pratique de l'enseignement assisté « Nous affirmons que les performances [...] en écriture, même dans le cas d'apprenants éprouvant de graves difficultés, peuvent être grandement améliorées grâce à un enseignement assisté » souligne R. Marzano et D. Paynter (2002 : 109). L'enseignement assisté est défini par les mêmes auteurs dans leur ouvrage intitulé *Lire et Ecrire : Nouvelles pistes pour les enseignants*, comme un « processus au cours duquel les apprenants reçoivent une spécifique aide aux compétences qu'ils développent pendant qu'ils lisent ou qu'ils écrivent. » (2002 : 137).

346

L'enseignement assisté favorise le travail en atelier « Il existe des façons d'intégrer l'enseignement assisté dans des classes traditionnelles. Cependant, pour ce faire, la classe traditionnelle doit être entièrement restructurée. Heureusement, il existe une approche qui facilite cette restructuration : le travail en atelier. », souligne R. Marzano et D. Paynter (2002 : 109). Ce dernier est défini, toujours par les mêmes auteurs, comme une « situation d'apprentissage qui inclut une mini leçon, une période d'activité et une mise en commun ». (2002 : 137). Un autre avantage des ateliers d'écritures, selon Ch. Barré-de Miniac, qu'ils sont « le lieu d'un travail possible sur les processus rédactionnels, dans le cadre d'un accompagnement de l'élève par l'enseignant. » (2000 : 132).

Le travail en atelier d'écriture nécessite de travailler le procédé de la réécriture qui, d'après J. Keraven, permet, d'un côté, « d'améliorer les textes sans passer par des corrections fastidieuses et inutiles », et d'un autre côté, « de redonner confiance aux élèves, de leur prouver qu'ils sont capables de mener à bien une tâche d'écriture et les fait sortir de la situation de blocage dans laquelle ils se trouvent bien souvent quand on leur demande d'écrire. » (1996 : 94).

Par ailleurs, nous constatons l'absence de consensus entourant la notion de guider l'apprenant durant les différentes étapes de la réalisation de sa production écrite dans le cadre de l'Ecole Moyenne.

### **3. PROBLÉMATIQUE**

Dans notre travail, nous avons choisi de nous interroger sur le rôle de l'enseignement assisté dans le développement des compétences rédactionnelles des apprenants. Pour cela, notre problématique consiste en la question suivante : Dans quelle mesure la mise en œuvre de l'enseignement assisté dans une classe de langue serait-il susceptible d'aider l'enseignant à mieux guider les apprenants pour développer leurs compétences rédactionnelles ?

Notre travail consiste donc à confirmer ou infirmer les hypothèses suivantes :

La mise en place de l'enseignement assisté :

1. permettrait aux enseignants de mieux guider les apprenants et mieux développer leurs processus rédactionnels. Autrement dit, l'enseignement assisté est en rapport avec les compétences rédactionnelles : sa présence pourrait constituer des aides à la pratique de rédaction et son absence pourrait constituer des obstacles à la pratique de rédaction ;
2. permettrait aux apprenants de s'améliorer en écriture. C'est-à-dire, il favoriserait mieux l'acquisition et l'appropriation des différentes notions grammaticales données à la leçon.

347

### **4. CONSTITUTION DU CORPUS**

Pour sélectionner le groupe d'apprenants, nous avons procédé à une petite enquête auprès d'apprenants fréquentant l'Ecole Moyenne EL-Foudhil EL-Ourtilani de Beni Ourtilane, située au nord de la wilaya de Sétif. Cet établissement se trouve dans le centre-ville de Beni Ourtilane, dont les apprenants appartiennent à différentes couches sociales.

Au départ, nous avons visité toutes les classes de première année moyenne (5 classes) et nous avons demandé à tous les apprenants de ce niveau de s'inscrire pour participer dans un concours d'expression écrite. Cette première rencontre des classes nous a permis de sélectionner 33 apprenants.

Le choix de participer de ces derniers au concours était libre.

Dans le cadre de notre projet, nous avons choisi d'étudier l'apport de l'enseignement assisté dans les expressions écrites des apprenants afin de procéder à une analyse approfondie. Pour ce faire, nous avons partagé les apprenants de cette classe en deux groupes : le groupe expérimental (les apprenants des classes de 1<sup>ère</sup> A.M.3 et de 1<sup>ère</sup> A.M.5) et le groupe témoin (les apprenants des classes de 1<sup>ère</sup> A.M.1, 1<sup>ère</sup> A.M.2 et de 1<sup>ère</sup> A.M.4)<sup>1</sup>.

Il est utile de souligner que les apprenants que nous avons testés avaient tous suivi le même cursus scolaire à savoir celui des programmes officiels en vigueur en Algérie. Sur le point d'étude qui nous concerne, les apprenants avaient tous reçu le même enseignement : le développement de la compétence graphique et orthographique au cours des années scolaires de l'école primaire. Les années de primaire de français devraient donc permettre aux apprenants de posséder un bagage scriptural, en termes de compétence et d'attitude à l'égard de l'écrit, leur permettant d'affronter la situation de rédaction et de réussir leurs expressions écrites.

---

## 348 5. EXPÉRIMENTATION

Notre expérimentation consiste en la mise en pratique de l'enseignement assisté dans une classe de langue pour en analyser les effets sur les activités de production écrite des apprenants. Il faudrait créer deux situations : une situation qui pourrait permettre aux apprenants de travailler dans le cadre de l'enseignement assisté par l'enseignant et une autre situation qui pourrait témoigner du rôle de l'enseignement assisté dans le développement des compétences rédactionnelles.

### 5.1. INTERVENTION SUR LE GROUPE EXPÉRIMENTAL

La réalisation du projet avec les apprenants du groupe expérimental, qui consiste à appliquer l'enseignement assisté, tel qu'il est théorisé par R. Marzano et D. Paynter, s'est effectuée en trois séances de deux heures chacune.

---

<sup>1</sup> Le choix des deux groupes était fixé selon l'emploi du temps : les apprenants du groupe expérimental sont libres le mardi de 10 : 00 à 12 : 00 h ; les apprenants du groupe témoin sont libres le mardi de 14 h 30' à 16 h 30'.

Dans la première séance, nous avons lancé le projet en annonçant aux apprenants que chacun d'eux va écrire un récit qui serait lu par leurs camarades de classe et classé dans un classeur (recueil d'histoires) pour la bibliothèque de l'école. Ainsi que les apprenants ont rédigé leurs premiers jets qui nous ont permis de repérer leurs difficultés. Ils nous ont permis également d'analyser leurs besoins afin de mieux définir des objectifs concrets de remédiation.

Durant la deuxième séance, nous avons appliqué l'enseignement assisté :

- c. Il y avait des difficultés communes presque à toute la classe. Ce type de difficultés a fait donc l'objet d'un cours commun. Nous avons appliqué la notion de la mini leçon qui
- « est une leçon courte. Ce laps de temps consacré entièrement à l'enseignement direct peut aller de 2 à 15 minutes. La mini-leçon est la période au cours de laquelle des informations et des stratégies spécifiques pouvant être utilisées pour améliorer la lecture et l'écriture sont enseignées à la classe tout entière » (R. Marzano et D. Paynter, 2002 : 109).

Ces difficultés étaient donc réglées par la pratique d'ateliers de mini leçons. Nous avons sélectionné ce que nous avons enseigné au cours d'une mini-leçon d'après les besoins des apprenants. Ces besoins ont été constatés généralement à partir de leurs premiers jets.

d. Il y avait des difficultés récurrentes. Nous les avons travaillées en classe par groupes de besoin. Nous avons organisé des périodes d'activités « La période d'activité est le cœur même de l'approche par atelier. Elle dure beaucoup plus longtemps que la mini-leçon, généralement 40 à 60 minutes, voire plus », affirme R. Marzano et D. Paynter, (2002 : 112). Durant cette période d'activité, nous avons opté pour deux procédés : 1°) nous avons travaillé individuellement avec chaque apprenant et 2°) les apprenants qui n'ont pas travaillé avec moi ont réalisé des projets (activités) par paires ou par groupes. Ces difficultés étaient donc réglées par la pratique de période d'activités selon les besoins des apprenants.

e. Il y avait des difficultés propres à certains apprenants,

qui n'avaient trouvé de solutions ni dans les travaux communs ni dans le travail par groupes. Cela a donné lieu à un travail personnel à faire à la maison. Ces difficultés étaient donc réglées par la pratique des fiches individuelles de remédiation à faire à la maison. Ces fiches étaient rendues et corrigées en classe.<sup>2</sup>

La pratique de ces différentes étapes de l'enseignement assisté a dirigé chaque apprenant à exercer l'autocorrection sur son premier texte et rédiger un deuxième texte, dans un atelier de réécriture, sans ou avec moins de fautes de cohérence et de langue par rapport au premier jet. C'est ainsi qu'on est arrivé à la période de mise en commun durant laquelle les apprenants ont remis au propre leurs textes finaux « La composante finale d'un atelier est la période de mise en commun » (R. Marzano et D. Paynter, 2002 : 124).

Enfin, la troisième séance était organisée pour les apprenants qui n'ont pas réussi à rédiger correctement et convenablement leurs textes dans son deuxième jet.

## **5.2. INTERVENTION SUR LE GROUPE TÉMOIN**

La réalisation du projet avec les apprenants du groupe témoin s'est effectuée en trois séances d'une heure chacune. La première séance était consacrée à l'organisation générale du récit selon le manuel scolaire. Dans la deuxième séance, nous avons lancé le projet qui consiste à annoncer aux apprenants que chacun d'eux va écrire un récit qui serait lu par leurs camarades de classe et classé dans un classeur pour la bibliothèque de l'école. Ainsi que les apprenants ont rédigé leurs premiers jets qui nous ont permis de repérer leurs difficultés. La troisième séance était consacrée au compte-rendu d'une expression écrite et la rédaction de leurs textes finaux.

## **6. ANALYSE DES PRINCIPAUX RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION**

Nous avons fondé notre analyse sur un corpus en deux volets : le premier volet représente les productions des apprenants du groupe expérimental qui

---

<sup>2</sup>Ci-joint en annexe un exemple d'une fiche de remédiation élaborée par l'enseignant en fonction des besoins des apprenants. Ces besoins ont été constatés généralement à partir de leurs premiers jets. (Voir annexe 01).

ont travaillé dans le cadre de l'enseignement assisté. Le deuxième volet représente les productions des apprenants du groupe témoin. Les difficultés de ce dernier groupe nous ont amené à nous interroger sur les facteurs qui ont été l'indice de la réussite des productions du groupe expérimental.

## 6.1. MÉTHODE D'ANALYSE

L'analyse de notre corpus nous a conduits à distinguer trois grands types d'erreurs.

**Premièrement**, les erreurs relevant des opérations de planification et de l'intention de communication, qui peuvent provoquer des ruptures d'ordre pragmatique. Pour Claude Vargas, ces ruptures concernent

- l'étude de l'interlocution, où l'on peut distinguer ce qui concerne l'organisation de l'information par le locuteur (énonciation) et tout ce qui concerne les relations complexes entre les interlocuteurs à travers le discours (interaction). (1999 : 13).

Nous avons donc précisé, dans la rupture pragmatique, les erreurs de surface qui ont un rapport direct avec la dimension pragmatique d'un texte. Ainsi, nous pouvons préciser les quatre éléments suivants : le rédacteur, le destinataire, le contenu, le but.

**Deuxièmement**, les erreurs relevant de l'organisation générale du récit, qui peuvent provoquer des ruptures d'ordre sémantique. Selon Claude Vargas, ces ruptures traitent « l'étude du sens met en jeu la langue et le monde. » (1999 : 13). Nous avons, donc, dans la rupture sémantique, traité les erreurs de surface qui relèvent de la signification des mots en contexte. Ainsi nous pouvons traiter les cinq points suivants : le choix des mots, le choix des expressions, la cohérence des informations, le choix du type narratif, l'articulation entre les phrases et les paragraphes (les connecteurs).

**Troisièmement**, les erreurs relevant de l'aspect abstrait et systématique de la langue, qui peuvent provoquer des ruptures d'ordre morphosyntaxique. D'après Claude Vargas, ces ruptures désignent « l'étude de la forme (les catégories grammaticales et leurs caractéristiques formelles) et la syntaxe (ordre des mots, constitution des phrases, fonctions). » (1999 : 13). Nous avons, donc, dans la rupture morphosyntaxique, abordé les erreurs de surface qui relèvent du mode d'organisation du type d'écrit et de la cohérence syntaxique. Ainsi nous pouvons aborder les points de langue suivants : articles, genre et

nombre des noms et des adjectifs, les pronoms, la ponctuation, les majuscules, les prépositions, le système des temps, orthographe (méconnaissance du vocabulaire), le mauvais accord, les erreurs de conjugaison, etc.

En outre, il nous semble plus judicieux de diviser ainsi l'analyse en trois parties pour démontrer l'importance de l'enseignement assisté et son rôle dans la réussite de toute tâche d'expression écrite, ainsi que son influence sur les opérations de mise en texte et de relecture.

## **6.2. L'ANALYSE DES PRODUCTIONS DES APPRENANTS**

Les rédactions finales des apprenants de la deuxième situation (groupe témoin) nous ont permis de repérer leurs difficultés. Elles nous ont permis aussi d'analyser leurs besoins afin de mieux préciser les ruptures (pragmatiques, morphosyntaxiques, sémantiques, d'organisation générale, etc.) entre leurs textes et ceux du groupe expérimental.

Pour ce faire, nous avons commencé, d'abord, par l'analyse des productions finales des apprenants du groupe expérimental, ensuite, nous avons étudié les productions finales des apprenants du groupe témoin et, enfin, nous avons terminé par une comparaison entre les rédactions des deux groupes. Pour des besoins de notre étude (montrer le rôle de l'enseignement assisté dans le développement des compétences rédactionnelles des apprenants), nous avons axé notre analyse sur les ruptures qui persistaient chez les apprenants du groupe témoin.

### **6.2.1. L'ANALYSE DES PRODUCTIONS DES APPRENANTS DU GROUPE EXPÉRIMENTAL**

Dans cette situation, les textes produits se caractérisent par une très grande uniformité mais aussi par moins d'erreurs de langue (Voir annexe 02 : tableau 01).

Le bilan semble donc positif. Tout le groupe était en difficulté en début de rédaction, mais le travail que nous avons effectué durant la deuxième séance en appliquant l'enseignement assisté a très bien remotivé les apprenants de ce groupe. Ils ont donc repris la rédaction avec plus de confiance en soi. A l'exception de deux apprenants qui n'avaient pas envie de poursuivre la rédaction.

Ainsi, le travail dans le cadre de l'enseignement assisté a permis aux



apprenants, d'un côté, d'éviter quelques représentations négatives qu'ils se font de l'expression écrite et plus particulièrement la rédaction en langue française et, d'un autre côté, de comprendre bien leurs récits et rédiger des textes lisibles et communicables. Ces résultats nous ont conduits donc à nous interroger sur les difficultés particulières qu'ont rencontrées les apprenants dans la situation du groupe témoin.

### **6.2.2. L'ANALYSE DES PRODUCTIONS DES APPRENANTS DU GROUPE TÉMOIN**

Dans cette situation scolaire ordinaire, les apprenants ont produit des récits à partir des seules consignes de l'activité. Nous avons essayé de préciser ce qui, dans ces textes au nombre de 13, faisait difficulté. Nous avons commencé par présenter la répartition des trois ruptures distinguées dans les productions de ces apprenants (les ruptures pragmatiques, les ruptures sémantiques et les ruptures morphosyntaxiques) et nous les avons commentées (Voir annexe 02 : tableau 02).

Nous avons remarqué un nombre élevé de ruptures, plus précisément des ruptures morphosyntaxiques. Placés dans ce contexte, les apprenants ont été amenés à produire des textes que nous pouvons qualifier pour le moins de difficilement lisibles.

En effet, les difficultés rencontrées par les apprenants dans la situation ordinaire de production relèvent, d'une part, des représentations que se font les apprenants de l'écrit en général et, d'autre part, des problèmes propres à cette tâche particulière.

### **6.3. INTERPRÉTATION**

Il est certain que les trois niveaux d'analyse proposés sont loin d'être étanches. Certaines fautes relevées à un niveau sémantique ou morphosyntaxique peuvent avoir des répercussions sur le niveau pragmatique. Pareillement, un dysfonctionnement constaté à un niveau pragmatique peut impliquer des remaniements qui auront des conséquences tangibles à un niveau sémantique ou morphosyntaxique.

En effet, d'après les deux tableaux, il semble qu'il existe effectivement un lien entre ces trois niveaux d'analyse. Les textes des apprenants du groupe témoin contenant une quantité importante de ruptures sémantiques

et morphosyntaxiques (65 ruptures sémantiques et 138 ruptures morphosyntaxiques) comportent également un nombre considérable de ruptures pragmatiques (44 ruptures).

En revanche, dans les textes des apprenants du groupe expérimental où les ruptures sémantiques et morphosyntaxiques sont moins nombreuses (18 ruptures sémantiques et 79 ruptures morphosyntaxiques), les ruptures pragmatiques sont également moins nombreuses (11 ruptures).

La différence fondamentale entre les deux situations proposées aux apprenants consiste donc dans la plus ou moins grande facilité avec laquelle ils ont travaillé leurs expressions écrites. Dans la situation du groupe expérimental, en effet, les apprenants ont reçu, individuellement ou en groupe, des aides spécifiques aux compétences qu'ils développent pendant qu'ils écrivent. Ce qui leur a permis de rédiger des textes plus lisibles et plus communicables avec beaucoup moins de fautes de langue. Par contre, les apprenants du groupe témoin avaient assez de difficultés à rédiger leurs propres récits.

Enfin, nous sommes arrivés aux résultats suivants qui confirment ainsi les hypothèses de départ :

- D'après l'analyse quantitative des erreurs pragmatiques, morphosyntaxiques et sémantiques trouvées dans les textes produits par les apprenants, en comparant celles du groupe expérimental avec celles du groupe témoin, nous avons remarqué que la pratique de l'enseignement assisté a permis aux apprenants de s'améliorer en écriture et de mieux développer leurs compétences rédactionnelles. Elle a permis aussi à l'enseignant de mieux gérer la séance de l'expression écrite.
- Une sensibilisation à l'enseignement assisté par l'enseignant dans les cours de langue pourrait donc aider les apprenants à prendre conscience de leurs propres processus rédactionnels et améliorer ainsi leurs écrits. Cette sensibilisation doit être prise en considération par l'Institution qui doit intégrer une pédagogie de production écrite fondée sur l'enseignement assisté par l'enseignant.
- L'importance de la prise en compte de l'enseignement assisté dans la production d'écrits reste primordiale parce

qu'elle permet d'apprécier la lisibilité d'un texte à un niveau individuel.

## 7. CONCLUSION

L'enseignement assisté par l'enseignant nous semble primordiale parce que, d'un côté, le Cycle Moyen représente le lieu de développement de la compétence rédactionnelle après la compétence graphique qui est censée être développée à l'école primaire, et, d'un autre côté, elle nous amène à comprendre comment adapter notre pédagogie aux apprenants de ce niveau afin de leur permettre d'acquérir les compétences nécessaires à la production d'écrits.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ARNAUD, Marie-Hélène, JEANNARD, Robert, LAMAILLOUX, Pierre (1993). *Fabriquer des exercices de français*, Editions Hachette Livre, Paris, 191p.

BALAZARD, Sophie, GENTET-RAVASCO, Elisabeth, 1998, *L'atelier d'expression et d'écriture au collège*, Armand Colin, Paris, 152p.

BARRE-DE MINIAC, Christine (2000a). *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq (Nord).

BARRE-DE MINIAC, Christine (2000b). «Les ateliers d'écriture au service d'une didactique centrée sur l'élève, apprenti-scripteur», *Eléments pour une didactique comparée*, COLOMB, Jacques et MARTINAND, Jean-Louis, INRP, pp. 9-12.

CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble (PUG), France, 450p.

DAVID, Jacques, PLANE, Sylvie (1996). *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Presses Universitaires de France (PUF), Paris, 227p.

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL (2003). «Document d'accompagnement du programme de Français» dans *Document d'accompagnement des programmes de la Première Année Moyenne*, Editions O N P S (Office National des Publications Scolaires), Alger, pp. 29-82.

FERNANDEZ, Daniel et MEYER, Bernard (1995). *Enseigner le français au collège*, Editions Hachette Livre, Paris, 190p.

GARCIA-DEBANC, Claudine (1996). « Apprendre à justifier à l'école et au collège : ruptures ou continuité ? », *L'apprentissage de l'écriture : de l'école au collège* de DAVID, Jacques et PLANE, Sylvie, PUF, Paris, pp. 105-130.

IDDOU SAID OUAMAR, Malika et DAKHIA ABSI, Fadila (2004). *Plaisir d'apprendre le français : Guide de l'enseignant (Première Année de l'enseignement moyen)*, ENAG/Editions, Alger, 127p.

JOLIBERT, Josette (1988). *Former des enfants producteurs de textes*, Hachette, Paris, 160p.

KERAVEN, Joele (1996). «Pour apprendre à écrire», *Le Français Aujourd'hui*, N° 113, pp 94-101.

LAFONT, Jacqueline (1999). «Aider le scripteur à se constituer comme sujet-écrivain : un enjeu pour les ateliers d'écriture», *Le Français Aujourd'hui N° 127 : Ecritures créatives*, pp. 26-32.

356

LOUIS, Erik (1996). «Pratiques d'écriture au collège : Tendances nouvelles, nouveaux problèmes» dans *L'apprentissage de l'écriture : de l'école au collège* de DAVID, Jacques et PLANE, Sylvie, PUF, Paris, pp. 131-157.

MAINGAIN, Sylvie et DUFAYS, Jean-Louis (1999). «Stéréotypes et apprentissage de l'écriture ou comment aider l'élève à devenir l'auteur de son texte», *Le Français Aujourd'hui N° 127 : Ecritures créatives*, pp. 44-51.

MARZANO, Robert et PAYNTER, Diane (2000). *Lire et Ecrire, Nouvelles pistes pour les enseignants*, traduit par PAGNOULLE, Christine et HEROUFOSSE, Ariane, Editions De Boeck, Bruxelles, 155p.

MEYER, Jean-Claude et PHELUT, Jean-Louis (1993). *Apprendre à écrire le français au collège*, Chronique social, Lyon, 224p.

MIGEOT, François (1994). «Du bon usage des ateliers d'écriture», *Le Français dans le Monde n° 269*, Editions Hachette-Edicef, pp. 62-67.

PLANE, Sylvie (1996). «Ecriture, réécriture et traitement de texte», *L'apprentissage de l'écriture : de l'école au collège* de DAVID, Jacques et PLANE, Sylvie, PUF, Paris, pp. 37-77.

PLANE, Sylvie (1994). *Ecrire au collège : Didactique et pratiques d'écriture*, Editions Nathan, Paris, 255p.

PRIVAT, Jean-Marie (1995). «Les pratiques de l'écrit au collège : pour des

enseignements mieux intégrés» dans *Le Français Aujourd'hui N° 109 : Didactique du français : Langue et texte*, pp. 24-34.

REUTER, Yves (1996). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*, ESF Editeur, Paris, 181p.

REUTER, Yves (2003). *L'analyse du récit*, Nathan/VUEF, Paris, 128p.

REUTER, Yves (2005). *Pédagogie du projet et didactique des langues*, Presses universitaires de Septentrion, Paris.

ROBERT, Jean-Pierre (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions OPHRYS.

VIOLLET, Catherine (1994). «De la lecture de soi à la réécriture», *Le Français Aujourd'hui N° 108 : Ecrire au brouillon*, pp. 88-96.

VARGAS, Claude (1999). *Grammaire pour enseigner, Tome 01 : L'énoncé, le texte, la phrase*, Armand Colin Editeur, Paris, 180p.

VARGAS, Claude (1999). *Grammaire pour enseigner, Tome 02 : La phrase verbale : Fonctions et catégories grammaticales*, Armand Colin Editeur, Paris, 277p.

## ANNEXE 01 : FICHE DE REMÉDIATION N° 01

### SAVOIR CONJUGUER LES VERBES AU PRÉSENT DE L'INDICATIF

#### A) Savoir conjuguer les verbes du premier groupe

Mets les verbes entre parenthèses au présent.

Si tu (arriver) à l'heure, nous irons voir Karim. (.....)

Ce garçon (pleurer) souvent dans la cour. (.....)

Vous (jouer) au football tous les vendredis. (.....)

C'est en Allemagne que nous (passer) nos vacances. (.....)

#### B) Savoir conjuguer les verbes du deuxième groupe

Mets les verbes entre parenthèses au présent.

Les enfants ne (grandir) pas tous à la même vitesse. (.....)

Le chien (avertir) ses maîtres en aboyant. (.....)

Tu te (nourrir) de fruits et de légumes. (.....)

Vous (salir) vos vêtements lorsque vous allez au stade. (.....)

Je (finir) à l'instant de lire la BD que tu m'as prêtée. (.....)

#### C) Savoir conjuguer les verbes être, avoir et aller

Ecris les verbes entre parenthèses au présent.

Je (être) très heureux d'avoir reçu de ses nouvelles. (.....)

Vous (avoir) envie de voir ce film. (.....)

Nous (aller) à la campagne cet après-midi. (.....)

Tu (être) trop fatigué pour conduire. (.....)

Il (avoir) peu de temps avant son départ. (.....)

Elles (aller) à Oran tous les mois. (.....)

#### D) Savoir conjuguer les verbes du troisième groupe

Ecris les verbes entre parenthèses au présent.

Tu (faire) tes devoirs avant d'aller jouer. (.....)

Je (voir) les toits d'Alger par la fenêtre de ma chambre. (.....)

Il (faire) la sieste tous les jours. (.....)

Vous (voir) mieux avec vos lunettes. (.....)

Elle (faire) des compétitions de natation. (.....)

Nous (voir) nos cousins avec plaisir. (.....)

## ANNEXE 02 : RÉPARTITION DES ERREURS DES APPRENANTS

Types de ruptures						
Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morpho-syntaxiques	Total	Nombre de phrases	Moyenne (ruptures/n.de phrase)
1	1	1	9	11	8	1,37
2	1	2	6	9	7	1,28
3	1	2	9	12	9	1,33
4	1	2	5	8	8	1
5	/	/	11	11	11	1
6	/	1	4	5	7	0,71
7	1	1	1	3	10	0,3
8	1	1	4	6	12	0,5
9	1	1	5	7	13	0,53
10	1	3	7	10	11	0,90
11	/	/	5	5	10	0,5
12	1	1	7	9	6	1,5
13	1	1	5	7	6	1,16
14	1	2	1	4	8	0,5
Totaux	11	18	79	107	126	0,84
Moyenne	1	1	6	8	9	1

Tableau 01 : Répartition des ruptures du groupe expérimental

Types de ruptures						
Rang	Ruptures pragmatiques	Ruptures sémantiques	Ruptures morpho-syntaxiques	Total	Nombre de phrases	Moyenne (ruptures/n.de phrase)
1	3	6	15	24	7	3,42
2	3	6	13	22	8	2,75
3	4	6	17	27	6	4,5
4	3	4	13	20	5	4
5	4	4	16	24	6	4
6	4	6	6	16	8	2
7	4	6	10	20	4	5
8	4	8	13	25	4	6,25
9	2	7	7	16	9	1,77
10	3	1	3	7	9	0,77
11	3	/	4	7	7	1
12	3	4	7	14	11	1,27
13	4	7	14	25	7	3,57
Totaux	44	65	138	247	91	2,71
Moyenne	3,39	5	10,61	19	7	3

Tableau 02 : Répartition des ruptures du groupe témoin



## **EFFET DE LA RÉTROACTION CORRECTIVE EN MODALITÉ DE TRAVAIL COLLABORATIF SUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES SCRIPTURALES EN FLE. CAS DES APPRENANTS DE 4<sup>ème</sup> ANNÉE MOYENNE**

Terras Imane,  
Université Abdelhamid Ibn-Badis, Mostaganem

### **Résumé**

*Afin de combler les difficultés des apprenants de quatrième année moyenne de la wilaya de Saida (Algérie), nous avons choisi de leur proposer un étayage centré sur l'apprentissage des stratégies révisionnelles et des techniques de rétroaction corrective en modalité de travail collaboratif. Ainsi, notre étude vise à mesurer l'effet de l'étayage proposé sur le développement des compétences de révision/réécriture des textes argumentatifs en FLE. Nous pensons que, l'articulation de la rétroaction corrective avec la collaboration, en équipe de deux apprenants permet à ces derniers de participer à la rédaction et à la révision /réécriture de leurs travaux produits et par conséquent de les améliorer.*

361

### **Mots clés**

*Etayage, rétroaction corrective, modalité collaborative, révision/réécriture, texte argumentatif.*

### **Abstract**

*To treat the difficulties of the fourth year of average learners in the province of Saida (Algeria), we decided to offer them a shoring-centered learning revisional strategies and corrective feedback techniques in modality of collaboration. Thus, our study aims to measure the effect of shoring proposed on skills development review / rewrite argumentative texts in ELF. For this purpose, we believe that the articulation of corrective feedback with collaboration of two learners would enable them to participate in the drafting and review / rewrite their products work and improve them.*

### **Keywords**

*Shoring, corrective feedback, collaboration, review / rewrite, argumentative text.*

## ملخص

لمواجهة الصعوبات التي تواجه طلاب السنة الرابعة متوسط في ولاية سعيدة (الجزائر) , اخترنا أن نقدم لهم مساندة تركز على تعلم استراتيجيات المراجعة و تقنيات ردود الفعل التصحيحي على طريقة التعاون الجماعي وبالتالي, تهدف دراستنا لقياس تأثير المساندة المقترحة على تطور مهارات المراجعة / إعادة كتابة النصوص الجدلية في اللغة الفرنسية الأجنبية. تحقيقا لهذه الغاية , نحن نعتقد أن الإفصاح عن ردود الفعل التصحيحي بالتعاون مع ثنائي من الطلاب يسمح لهم بالمشاركة في صياغة ومراجعة / إعادة كتابة النصوص المكتوبة وبالتالي تحسينها .

الكلمات المفتاحية : المساندة ، التصحيح كرد فعل ، عمل الثنائيات ، المراجعة و إعادة الكتابة ، النص الجدلي .

## INTRODUCTION

362

Notre recherche approfondit la réflexion engagée dans le cadre d'une pré-enquête réalisée auprès d'apprenants collégiens (Terras, 2012). Ainsi, et suite aux résultats obtenus relativement à l'incapacité des apprenants, tous niveaux confondus, à mettre en œuvre de façon consciente, lors de la production écrite, certaines stratégies rédactionnelles leur permettant de réécrire leurs textes de façon à corriger les erreurs qui concernent aussi bien la forme que le contenu des textes produits, nous avons choisi de travailler sur la production écrite, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il s'agit de l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues en général et du FLE en particulier ; cependant, notre expérience en tant qu'enseignante de français langue étrangère durant quelques années au collège, nous a souvent conduite à constater les grandes difficultés que rencontrent les apprenants<sup>1</sup> lors de la composition des textes de bonne qualité : (difficultés linguistiques, pragmatiques ; méthodologiques notamment à mettre efficacement en œuvre des stratégies de production textuelle). D'autre part, plusieurs chercheurs en Algérie et ailleurs, témoignent de sa difficulté « L'écriture est parmi tous les actes langagiers celui qui se révèle le plus complexe, c'est également celui qui nécessite le plus longtemps d'apprentissage. » David & Plane (1996, p.3).

---

<sup>1</sup> Nous avons choisi d'utiliser le mot « apprenant » dans tout notre article en nous référant à Cuq et Gruca (2005 : p.3) qui optent pour l'emploi de ce terme « car il implique une posture active face à l'objet d'apprentissage et un autre type de relation avec l'enseignant ».

Pour toutes ces raisons, nous cherchons à travers cette étude des moyens pour faire progresser les apprenants de 4<sup>ème</sup> AM à l'écrit en nous appuyant sur les processus de révision impliqués dans cette activité d'écriture et développés par la psychologie cognitive. A ce propos, Fayol (1990) souligne que le retour sur le texte se fait moins fréquemment chez les apprenants novices, et les rares corrections effectuées se limitent à « un toilettage » superficiel. Ils sont, en effet, incapables de repérer leurs erreurs et de les corriger, contrairement aux apprenants experts qui, eux, reviennent souvent sur ce qu'ils ont écrit (Marin, Legros, Crinon & Avel, 2004).

De surcroît, nos observations en classe de 4<sup>ème</sup> AM révèlent que le fait de délivrer une rétroaction sur les productions écrites n'est pas forcément un gage de son utilisation réelle par les apprenants. En effet, les commentaires, indépendamment de leur qualité, ont parfois tendance à avoir peu d'effet sur l'activité de la révision. La rétroaction<sup>2</sup> devrait fournir des informations sur les difficultés rencontrées par les apprenants pour atteindre les objectifs prédéfinis. Elle suggère des corrections visant à réduire l'écart entre ce qui est attendu et ce qui est produit. Cependant, les commentaires des enseignants portent sur des aspects faciles à reconnaître et à identifier tels que les erreurs de surface, mais plus rarement sur des erreurs de contenu (de fond).

363

Pour contribuer à la réussite des rédactions de chacun des textes produits, la plupart des enseignants proposent à leurs apprenants des textes corrigés en y insérant des rétroactions ou des commentaires mélioratifs ou non, pour les aider dans leur prochaine rédaction ; l'apprenant qui a produit la première version d'un texte A est appelé à ne pas reproduire les mêmes erreurs de fond et de forme dans la réécriture de son texte (version 2). Par ailleurs, au niveau de la quatrième année moyenne, l'activité de réécriture a peu d'adeptes chez les enseignants interrogés, pour eux la correction est considérée comme suffisante.

De ce fait, et comme nous nous intéressons à l'écrit et à son apprentissage, nous avons remarqué lors de nos observations en classe de 4<sup>ème</sup> A.M que ces derniers se mettaient spontanément à deux pour répondre aux différentes consignes d'écriture. Étant partisane de la conception socioconstructiviste de l'apprentissage et du travail collaboratif, nous pensons que ce mode d'écriture peut favoriser les conflits sociocognitifs nécessaires à l'émergence d'une intelligence collective génératrice de connaissance.

---

2 Nous entendons par rétroaction toute correction explicite ou implicite indiquant que la production de l'apprenant est erronée et nécessite une correction ou une amélioration.

Cette situation d'écriture soulève plusieurs questionnements :

La rétroaction entre pairs peut-elle être considérée comme une aide à la révision des textes argumentatifs par les apprenants de 4AM ? Et pour quels scripteurs ? Pour ceux qui possèdent de « solides » connaissances en production écrite en FLE ou pour ceux qui éprouvent encore des difficultés ? Autrement dit, comment rendre plus efficace le processus de révision/réécriture à travers le recours à la rétroaction en situation de rédaction collaborative ? Ainsi, notre hypothèse générale est la suivante :

L'étayage en modalité collaborative aurait plus d'effet sur les compétences en révision/réécriture de texte argumentatif et sur la qualité des textes produits par les apprenants de 4AM en FLE que l'étayage en modalité individuelle.

Nous supposons donc que la collaboration étayée ainsi que la rétroaction fournie par les pairs pourraient conduire à améliorer les zones proximales de développement des apprenants engagés dans une tâche complexe et cognitivement coûteuse (Vygotsky, 1985) et, par conséquent, à améliorer la qualité des productions écrites des apprenants suite à un enseignement des stratégies de la révision en fonction du type de binôme (groupe hétérogène (GT) vs groupe homogène (GM)).

Ainsi, notre objectif consiste à analyser :

- L'effet de la modalité de travail (collaboratif vs individuel) sur la révision d'un texte argumentatif avant et après l'étayage.
- L'effet de la rétroaction sur la réécriture d'un texte argumentatif en fonction des modalités de travail (collaboratif vs individuel).
- Et finalement, l'effet du niveau des apprenants et du type de binôme sur la qualité des textes produits en fonction des modalités de travail (collaboratif vs individuel).

## **1. CADRE THÉORIQUE**

Nos questionnements nous ont amenée à nous intéresser, d'une part, à la notion de révision présentée dans le cadre des modèles théoriques de la

psychologie cognitive et, d'autre part, à celle de l'étayage, ou à la façon de guider les apprenants à produire des textes « de qualité » en leur offrant les aides nécessaires dans une perspective socioconstructiviste.

Les recherches dans ce domaine nous montrent que la révision s'insère dans le processus d'écriture, elle constitue un sous-processus et peut être réalisée à n'importe quel moment de la rédaction. Elle ne peut intervenir que lorsqu'un problème est détecté. Nous nous basons dans ce travail, sur les modèles de Sommers (1980) ainsi que sur celui de Scardamalia et Bereiter (1983). Le premier fournit à cet égard un cadre conceptuel quant à l'origine des difficultés des apprenants. Et le second met l'accent sur les principales étapes du processus de la révision.

- Pour mieux comprendre le rôle de la révision dans le processus d'écriture, Sommers compare les stratégies de scripteurs novices à celles de scripteurs experts et analyse par la suite ce qui les différencie. Pour lui, les scripteurs novices révisent leurs textes de façon linéaire. C'est pourquoi, ils n'opèrent que des changements de surface. Inversement, les experts révisent leur texte de manière constante et récursive. En effet, si les apprenants ne révisent pas efficacement leurs textes, c'est qu'ils sont démunis face au processus de révision qui est très complexe « Ils s'en tiennent au niveau de la microstructure parce qu'ils n'ont pas acquis les stratégies efficaces pour améliorer la macrostructure de leur texte » (Cusson, A, 2003, p. 65).

- Selon Scardamalia et Bereiter (1983), effectuer une révision profonde et efficace passe par les étapes suivantes : 1- Comparer le texte produit au texte attendu, 2- Diagnostiquer la raison de l'écart, 3- Opérer (prendre des décisions pour corriger).

Une fois que la décision de modifier le texte est prise, le rédacteur a deux possibilités : réécrire de façon complète le texte ou le réviser. Ainsi, le processus de réécriture peut être réalisé de deux façons différentes, soit en écrivant une nouvelle version, soit en paraphrasant l'ancienne. Le sous-processus de révision désigne quant à lui la mise en œuvre d'une stratégie qui conduit à une suppression partielle ou totale des problèmes rencontrés dans le texte en conservant le maximum du texte initial ou original.

## **2. MÉTHODE**

Nous avons proposé à des apprenants de 4AM d'écrire un texte argumentatif et de le réviser dans deux conditions expérimentales à savoir le

recours ou non à l'étayage selon deux modalités différentes (collaborative vs individuelle). Notre objectif général est ainsi d'identifier le type d'étayage et la modalité de travail, qui aident de façon efficace, les apprenants de 4AM à développer des compétences de révision/réécriture des textes argumentatifs et à rédiger des textes de bonne qualité. Ce qui a donné lieu à la réalisation de l'expérience suivante.

## 2.1. PROCÉDURE EXPÉRIMENTALE ET CONSIGNES

L'expérience a été menée auprès de 40 apprenants de 4AM au collège « Frères Seddik » à Saida, ils sont âgés de 14 à 16 ans. Ils étaient répartis en deux groupes :

- Le groupe 1 (G1) travaille d'une manière collaborative, en binômes :
- Des groupes hétérogènes (05 groupes) : bon<sup>3</sup>+moins bon<sup>4</sup> (05 groupes).
- Des groupes homogènes (05 groupes) : bon+bon (02 groupes)/moins bon+moins bon (03 groupes).
- Le groupe 2 (G2) travaille d'une manière individuelle.

Cette expérience s'est déroulée en trois étapes :

**Durant la première étape**, tous les participants ont écrit d'une manière individuelle durant 45 minutes un texte argumentatif répondant à la consigne suivante :

- « À l'occasion de la journée internationale de l'environnement, rédigez un texte argumentatif *dans lequel vous incitez vos camarades à protéger l'environnement* ».

**Durant la deuxième étape**, les apprenants du premier groupe ont échangé leurs copies en fonction de la consigne suivante : « *Lisez, crayon en main, la production écrite de votre pair, soulignez toutes les erreurs de langue ainsi que toute idée ou information qui vous semble incomplète voire ambiguë. Vous avez trente minutes* ». Ces derniers ont été appelés à réécrire leur production écrite sans avoir appris à réaliser cette tâche. La consigne

---

3 Niveau bon (la note du Jet (1) : N1 ≥9/14)

4 Niveau moins bon 01/14 ≤la note du Jet 1 : N2 ≤8/14)

était la suivante : « *Réécrivez votre texte en prenant en considération toute remarque proposée par votre camarade. Vous avez quarante cinq minutes* ». Quant aux apprenants du deuxième groupe (G2), ils étaient invités à relire puis à réécrire leur production écrite suite à la consigne suivante : « *Relisez votre texte puis réécrivez-le en lui apportant toutes les modifications nécessaires (modifications de forme et de contenu). Vous avez quarante cinq minutes* ».

**Lors de la troisième étape**, les apprenants des deux groupes ont été invités à suivre les stratégies présentées et explicitées par l'enseignant (cf. annexe 1), en répondant au questionnaire de révision (cf. annexe 2), ils ont été donc aussi appelés à donner des diagnostics ou des rétroactions, tâche qui a été expliquée par l'enseignant en leur distribuant une fiche contenant des consignes pour donner et recevoir des rétroactions (cf. annexe 3). La consigne était la suivante : « *En vous appuyant sur les stratégies de révision que vous avez apprises, réviser à l'aide du questionnaire et la fiche suivants le texte de votre pair afin de l'aider à le réécrire. Vous avez trente minutes* ».

Quelques jours plus tard, l'enseignant invite les apprenants de ces groupes à effectuer un retour sur leurs textes avec l'objectif de leur permettre d'apporter des modifications suite à la consigne suivante : « *Réécrivez pour la dernière fois votre texte en prenant en considération toute rétroaction ou remarque proposée par votre camarade, vous avez quarante cinq minutes* ». Ainsi, les apprenants procèdent individuellement à la réécriture de leur première version de texte argumentatif en tenant compte des rétroactions de leurs pairs. Quant aux apprenants du groupe G2, ils étaient appelés d'abord à réécrire leur production écrite suite à la consigne suivante : « *En vous aidant de vos propres rétroactions, réécrivez votre texte en lui apportant toutes les modifications nécessaires (modifications de forme et de contenu)* » (le temps imparti à la réécriture est de 45 minutes).

Ainsi, à la fin de l'expérience nous disposons de 3 jets de textes pour chaque participant, ce qui nous fait un total de 120 textes.

## 2.2. MÉTHODE D'ANALYSE

L'analyse a été réalisée en nous appuyant sur les diverses corrections et modifications apportées au premier jet de la réécriture. Pour ce faire, nous nous référons à la grille d'évaluation proposée dans le guide de l'enseignant de quatrième année moyenne et modifiée en nous inspirant de celle du groupe EVA (1996) (cf. annexe 4).

Pour les productions écrites, nous avons codifié les données en faisant un bilan du nombre d'erreurs par type, par groupe et pour chaque apprenant. Le nombre d'erreur a été calculé en pourcentage (nombre d'occurrences fautives identifiées par les apprenants pour 100 mots écrits) dans la mesure où la longueur des productions écrites pouvait varier significativement. De ce fait, la méthode utilisée emprunte donc une approche quantitative et qualitative en ce sens que l'on calcule le nombre d'erreurs produites par les apprenants en écrivant un texte argumentatif ainsi que la qualité des corrections effectuées.

Enfin, l'analyse statistique de notre corpus a été réalisée à l'aide d'une méthode statistique inférentielle<sup>5</sup> : L'analyse de la variance ou ANOVA grâce au logiciel « Statview ».

### **3. PRINCIPAUX RÉSULTATS ET INTERPRÉTATIONS**

#### **3.1. COMPARAISON ENTRE LE NOMBRE D'ERREURS LINGUISTIQUES ET PRAGMATIQUES/SÉMANTIQUES DÉTECTÉES ET DIAGNOSTIQUÉES EN MODALITÉ DE TRAVAIL COLLABORATIF, AVEC ÉTAYAGE (J1) VS EN MODALITÉ DE TRAVAIL COLLABORATIF SANS ÉTAYAGE (J2).**

Les données ont été analysées selon le plan d'expérience  $\underline{S} < G2*J2 >$  TR2 dans lequel les lettres  $\underline{S}$ , G, J, TR renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1 = modalité de travail individuel ; G2 = modalité de travail en groupe ; Texte ou Jet (J1 = première version révisée sans étayage ; J2 = deuxième version révisée avec étayage), Type d'erreur (NL= erreur linguistique ; NP = erreur pragmatique ou sémantique).

L'interaction des facteurs Type d'erreurs et Jet (Texte) est significative à  $p < 1$ . Ce résultat indique que les participants qui travaillent en modalité collaborative (G1) détectent plus d'erreurs linguistiques et pragmatiques/sémantiques dans la deuxième version révisée (quand ils bénéficient d'un étayage) que dans la première (lorsqu'ils ne bénéficient pas d'étayage). (Voir tableau 1 et figure 1).

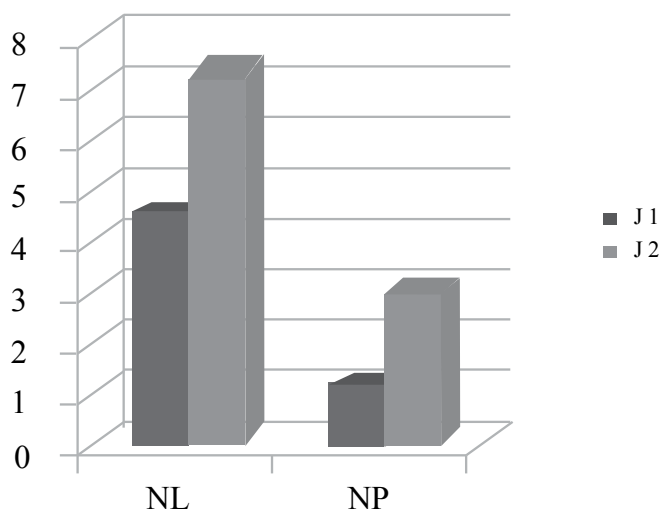
---

<sup>5</sup> Les différences constatées sont considérées comme statistiquement significatives et par conséquent généralisables à la population parente si la probabilité de faire une erreur est inférieure à 0.05 ou 5%. Or, si elle est comprise entre 5 et 10%, il s'agira plutôt d'une tendance à la significativité pour les différences observées.



Tableau 1 : Moyennes et écarts types des rétroactions (détections et diagnostics) portant sur les erreurs linguistiques et pragmatiques / sémantiques dans la première et deuxième version en modalité collaborative (G1) avant et après l'étayage (J1 vs J2).

	NL		NP	
	Moyenne	Écarts Types	Moyenne	Écarts Types
<b>J1</b>	4,85	2,033	1,2	1,005
<b>J2</b>	7,7	3,701	3,2	1,399



**Figure 1** : Moyennes des détections d'erreurs linguistiques et pragmatiques/ sémantiques dans les première et deuxième versions en modalité collaborative (G1) avant et après l'étayage (J1 vs J2).

Ce résultat permet de constater que la modalité de travail collaboratif n'a pas d'effet positif sur l'acquisition de la compétence de révision sauf si elle est étayée, préparée et explicitée par l'enseignant de français. Ce résultat rejoint ceux de nombreuses recherches qui ont prouvé que l'acquisition et le développement de la compétence de révision en modalité collaborative dépend de la présence et du degré de l'étayage (Berg, 1999, Hu, 2005 cité par Do Thi Bich Thuy (2011)).

Cette notion de l'étayage a été évoquée et définie par Chabanne & Bucheton (2002 : 19), comme le synonyme de l'enseignement. Selon ces derniers, « Enseigner, c'est étayer, c'est-à-dire non pas piloter les apprentissages ou organiser des transferts de savoirs, mais créer les conditions, le désir, de les

co-construire». Ainsi, l'étayage est une tâche complexe qui doit être assurée par l'enseignant et son efficacité nécessite un savoir-faire professionnel de la part de ce dernier.

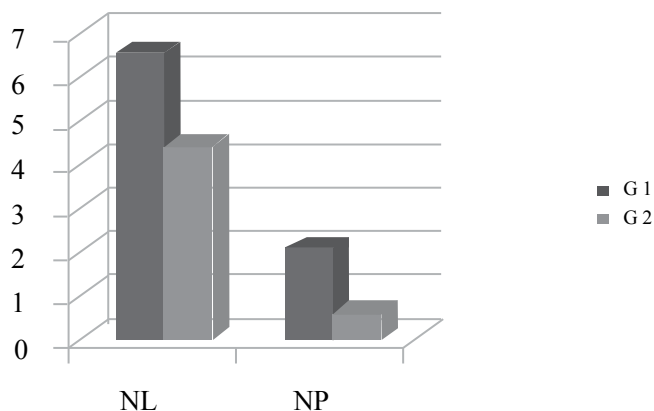
### 3.2. COMPARAISON ENTRE LE NOMBRE DE RÉVISIONS AU NIVEAU LINGUISTIQUE (NL) ET PRAGMATIQUE/SÉMANTIQUE (NP) DANS LA TROISIÈME VERSION ÉCRITE (J3) EN MODALITÉ DE TRAVAIL EN GROUPE (G1) VS EN MODALITÉ DE TRAVAIL INDIVIDUEL (G2).

Nous analysons à présent la quantité de révisions produites par les participants en fonction de la source des rétroactions (binôme (G1), individuelle (G2)). Les différentes révisions portant sur la langue (niveau linguistique) et le contenu (niveau pragmatique/sémantique) sont catégorisées ainsi (NL vs NP).

Le facteur Groupe est significatif ( $p < 1$ ). La moyenne des révisions effectuées relevant du niveau linguistique et pragmatique/sémantique (NL et NP) varie en fonction des modalités de travail (collaborative (G1) vs individuelle (G2) : 4,8 vs 3,22). (Voir tableau 2 et figure 2).

Tableau 2 : Moyennes et écarts types des révisions relevant du niveau linguistique (NL) et pragmatique/sémantique (NP) lors de la réécriture de la troisième version écrite (J3) après avoir reçu : les rétroactions des pairs (G1) vs leurs propres rétroactions (G2).

	NL		NP	
	Moyenne	Écarts Types	Moyenne	Écarts Types
<b>g1</b>	6.7	3.326	2.9	1.252
<b>g2</b>	4.65	2.323	1.8	1.105



**Figure 2 :** Moyenne des erreurs révisées au niveau linguistique (NL) et pragmatique/sémantique (NP) lors de la réécriture de la troisième version (J3) en modalité de travail en groupe (G1) vs en modalité de travail individuel (G2).

Le groupe G1 qui a reçu les rétroactions des pairs a révisé plus d'erreurs de contenu et autant d'erreurs de langue que le groupe (G2) qui a travaillé en individuel.

Ce résultat peut s'expliquer par le fait que dans une situation de travail collaboratif, les pairs réviseurs proposent aux scripteurs des rétroactions portant sur les connaissances relatives au niveau linguistique et pragmatique/sémantique qui leur font défaut. Ces rétroactions jouent le rôle d'une aide à l'amélioration de la qualité des textes écrits pour des apprenants qui n'arrivent pas encore à corriger individuellement les erreurs commises et par conséquent à mener à bien une tâche d'écriture. À l'appui de cette interprétation, nous constatons que les apprenants qui révisent en situation collaborative sont ceux qui tirent le plus profit des rétroactions de leurs pairs par rapport à ceux travaillant en individuel.

Selon Kellog (2003), les rétroactions entre pairs « lecteurs » sur la façon dont ils ont évalué un texte constitue une aide à l'amélioration de la version originale des apprentis scripteurs.

Ce résultat indiquerait donc que le questionnaire de révision a permis aux apprenants en situation groupale de consacrer plus de ressources cognitives à l'amélioration des niveaux linguistiques et pragmatiques/sémantiques à la fois. En effet, lors de la collaboration, les participants ayant déjà reçu des rétroactions sur l'aspect linguistique et pragmatique / sémantique corrigent davantage d'erreurs et réécrivent leurs textes afin de les affiner.

### 3.3. COMPARAISON ENTRE LA QUALITÉ DES RÉVISIONS EFFECTUÉES (SUCCÈS, ÉCHEC, EFFET MIXTE) DANS LA TROISIÈME VERSION PRODUITE (J3) EN MODALITÉ DE TRAVAIL EN GROUPE (G1) VS EN MODALITÉ DE TRAVAIL INDIVIDUEL (G2).

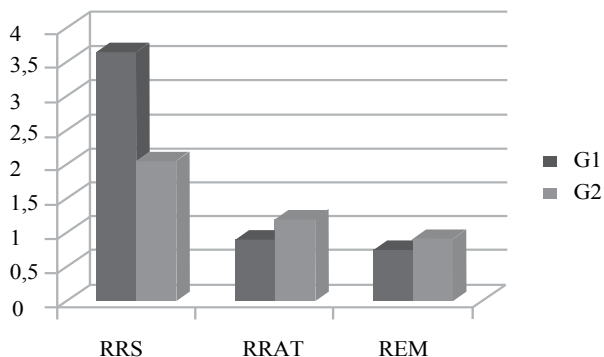
Nous analysons enfin la qualité des révisions (RRS = révisions réussies ; RRT = révisions ratées ; REM = révisions à effet mixte) suite aux rétroactions reçues ou non par les pairs (G1 en binôme vs G2 en individuel)<sup>6</sup>.

L'interaction des facteurs Groupe et Qualité de révision est significative, avec un taux d'erreur acceptable de 1 pour 1000 ( $F(2,76) = 38,85, p < .0001$ ). Elle indique que la qualité de la révision des erreurs commises lors de la réécriture varie en fonction des groupes (voir tableau 3 et Figure 3). Le groupe G1 qui a travaillé en binôme a produit plus de révisions réussies que le groupe G2 qui a travaillé en individuel (3,65 vs 2,05), et moins de révisions à effet mixte (0,75 vs 0,9) et révisions ratées (0,9 vs 1,2).

Tableau 3 : Moyennes et écarts types de la qualité des révisions produites lors de la réécriture de la troisième version écrite (J3) en fonction des groupes.

	Révisions réussies		Révisions à effet mixte		Révisions Ratées	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
G1	3,65	2,11	0,75	0,851	0,9	0,641
G2	2,05	0,51	0,9	0,641	1,2	0,696

6 Dans l'objectif d'examiner la qualité des révisions/réécritures initiées par l'enseignant c'est-à-dire si l'apprenant scripteur a traité avec succès les rétroactions de l'enseignant, s'il a échoué ou s'il a partiellement réussi sa correction, nous nous référons à la catégorie des révisions proposée par Yang et al. (2006). Chaque révision est qualifiée comme :  
 - Réussie si le scripteur a bien corrigé l'erreur détectée (par l'enseignant ou par lui-même).  
 - Ratée si le scripteur a mal corrigé l'erreur détectée (par l'enseignant ou par lui-même).  
 - À effet mixte si le scripteur a réussi partiellement la correction de l'erreur détectée (par l'enseignant ou par lui-même).



**Figure 3 :** Moyennes de la qualité des révisions produites lors de la réécriture de la troisième version écrite (J3) en fonction des groupes.

Ainsi, la hausse du taux des révisions réussies produites par le groupe G1 confirme une meilleure compétence en révision grâce aux rétroactions entre pairs qui seraient à l'origine de ces résultats. En effet, pour ce groupe, le taux des révisions réussies est assez élevé par rapport à G2 : 68,86% des rétroactions émises par le pair ont été reprises avec succès alors que seulement 39,49% des rétroactions individuelles ont été révisées correctement. Cependant, ce taux est inférieur au résultat de Yang et *al.* (2006) qui ont noté un taux de 98% des révisions réussies provenant des pairs.

373

### 3.4. COMPARAISON ENTRE LA QUALITÉ DES TEXTES PRODUITS (NIVEAU LINGUISTIQUE ET PRAGMATIQUE/ SÉMANTIQUE) EN MODALITÉ DE TRAVAIL COLLABORATIF (G1) VS EN MODALITÉ DE TRAVAIL INDIVIDUEL (G2) EN FONCTION DU NIVEAU DES APPRENANTS (N1 = SUJET DE BON NIVEAU EN FRANÇAIS ; N2 = SUJET DE MOINS BON NIVEAU EN FRANÇAIS)

Tableau 4 : Effet du Groupe et du Niveau en production écrite sur la qualité des textes réécrits.

Moyenne	G1N1	G1N2	G2N1	G2N2
1 <sup>ère</sup> version écrite (J1)	7,66	4,71	7,33	3,07
3 <sup>e</sup> version écrite (J3)	11	6,5	8,5	3,78

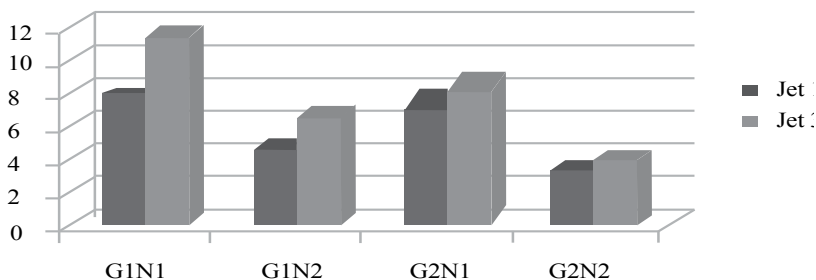


Figure 4 : Variation de la qualité des textes produits (J1 vs J3) en fonction du Groupe et du Niveau des participants en production écrite (N1 vs N2).

Nous constatons que la double interaction des facteurs Groupe, Niveau et Qualité des textes est significative ( $F(1,36) = 39,08$ ,  $p < .0001$ ).

Ainsi, les apprenants de bon niveau ayant reçu les rétroactions de leurs binômes (G1) se sont servis de cette modalité pour réécrire leur texte, avec l'objectif d'améliorer leur qualité. En revanche, ce sont les participants d'un moins bon niveau ayant reçu les rétroactions des binômes (G1) qui ont produit des textes de meilleure qualité comparativement à leurs homologues du groupe (G2). Il semble que, faute de connaissances linguistiques et pragmatiques/sémantiques suffisantes, ils ont reproduit des textes de qualité inférieure lors de la réécriture, faisant ainsi preuve de conservation d'erreurs sur les deux plans linguistique et pragmatique/sémantique.

### 3.5. COMPARAISON ENTRE LA QUALITÉ DES TEXTES PRODUITS SELON DEUX MODALITÉS (COLLABORATIVE VS INDIVIDUELLE) EN FONCTION DU TYPE DE BINÔME.

Enfin, nous comparons l'effet de différents types de binômes (binôme de type 1 = partenaires de niveaux hétérogènes ; binôme de type 2 = partenaires de niveaux homogènes) sur la qualité des textes produits lors de la réécriture c'est-à-dire sur la qualité du contenu linguistique et pragmatique/sémantique du texte produit. Rappelons que nous avons établi le niveau des apprenants en production écrite à partir du premier jet rédigé, et nous avons constitué les deux types de binômes cités plus haut en fonction des notes obtenues. Nous avons suivi le barème suivant : (6 points) pour les critères renvoyant au niveau de la langue ou linguistique (NL), (8 points) pour les critères qui relèvent du niveau pragmatique/sémantique (NP).

Tableau 5 : Effet des Types de binômes en production écrite sur la qualité des textes réécrits au niveau linguistique et pragmatique/ sémantique.

	NL		NP	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Binôme Type1	5	0,837	6,6	0,548
Binôme Type2	4,8	0,707	4,4	2,51

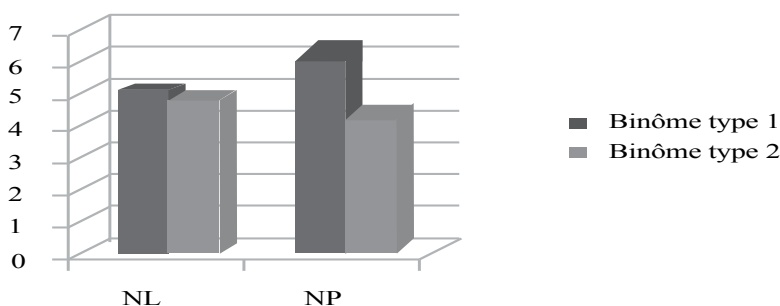


Figure 5 : Effet des types de binômes (hétérogènes et homogènes) sur la qualité des textes réécrits au niveau linguistique et pragmatique/sémantique.

Nous constatons que l'interaction entre les facteurs Type de binômes et Qualité des textes réécrits est significative,  $F(1,8) = 3,03$ ,  $p < .03$ . La différence entre la qualité des textes réécrits sur le plan linguistique et pragmatique/sémantique est plus importante chez les sujets du binôme de type 1 (5 vs 6,6) que chez les sujets qui ont travaillé en binôme de type 2 (4,8 vs 4,4).

Ainsi, la comparaison des résultats des deux types de binômes lors de la tâche de réécriture du troisième jet sur le plan linguistique et pragmatique/sémantique nous a conduite au résultat suivant :

C'est le binôme de niveau hétérogène qui a produit des textes de meilleure qualité (voir tableau 5 et figure 5).

#### 4. DISCUSSION ET CONCLUSION

Dans notre expérimentation, la collaboration était une modalité de travail, aidant les apprenants à réviser les erreurs repérées lors de la réécriture. Il semble qu'elle a également favorisé le traitement de ces erreurs relevant du niveau pragmatique et sémantique. C'est ce qui explique le nombre plus

élevé des erreurs traitées chez les apprenants du groupe (G1). À l'instar de Lam (1991) et de Paulus (1999), nous pouvons affirmer que les apprenants de FLE étaient capables de faire des révisions à la fois sur la surface et sur le contenu du texte. En termes d'aspect de la révision, les résultats de cette recherche vont dans le même sens que ceux de Belcher (1989) selon lesquels les apprenants en FLE faisaient plus de changements de sens que de changements de surface quand ils révisaient leurs textes. Berg (1999) et Min (2006) ont également trouvé que les apprenants ayant bénéficié de l'enseignement explicite des stratégies de révision en modalité collaborative avaient produit significativement plus de révisions portant sur le niveau pragmatique/sémantique que ceux du groupe témoin.

La collaboration a également exercé un effet positif sur la qualité des textes produits par les participants de notre expérience en fonction de leurs niveaux et du type des binômes constitués. En effet, comparativement aux apprenants de moins bon niveau en français, les apprenants de bon niveau ont produit des textes de meilleure qualité, faisant ainsi preuve de correction et d'amélioration sur le plan linguistique et pragmatique/sémantique. Plus précisément, ces apprenants de bon niveau ayant reçu les rétroactions de leurs binômes (G1) se sont servis de cette modalité pour réécrire leurs textes, dans l'objectif d'améliorer leur qualité. En revanche, ce sont les participants de moins bon niveau ayant reçu les rétroactions des pairs (G1) qui ont produit des textes de meilleure qualité que ceux du groupe G2. Il semble que, faute de connaissances linguistiques et pragmatiques/sémantiques suffisantes, ils ont reproduit des textes de qualité inférieure lors de la réécriture, faisant ainsi preuve de conservation d'erreurs sur le plan linguistique et pragmatique/sémantique.

Nous pouvons donc conclure que les apprenants ayant participé à notre expérience ont développé une meilleure compétence en révision et en réécriture en termes de qualité de texte après l'expérimentation. Ils ont réalisé des progrès en termes de détection, de correction et de reprise de rétroactions du binôme. Ils ont proposé au pair plus de détections sur le niveau pragmatique et sémantique ; et ils ont mieux repris les rétroactions initiées par le pair notamment ceux qui ont travaillé en binôme de type hétérogène. Ainsi, les rétroactions du pair ont été plus bénéfiques du fait qu'elles sont plus proches de la zone de développement du rédacteur que les corrections individuelles des scripteurs eux-mêmes (Vygotsky 1978 : 86).



**RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

- Belcher, L. R. (1989). *ESL composition: analyzing revision*. Thèse de Doctorat, Illinois State University, 1989. Dissertation Abstracts International, 50(05), 1237A.
- Berg, C. (1999). « The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality ». *Journal of second language writing*, vol. 8, n°3. pp. 215-241.
- Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (dir.) (2002). *Parler et écrire pour penser; apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs*. Collection Education et formation. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Cusson, L.-A. (2003). *Développement des stratégies de révision par l'apprentissage coopératif*. Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec à Montréal.
- David, J. & Plane, S., (1996). *L'apprentissage de l'écriture. De l'école au collège*, Coll. L'éducateur. Paris : PUF.
- Fayol, M., (1990). « La production des textes écrits : introduction à l'approche cognitive ». *Education permanente*, 102, p. 21-33.
- Kellog, R. T. (2003). *Cognitive Psychology. Advanced psychology texts*, vol. 2. California : Sage Publications, Inc.
- Lam, C. Y. P. (1991). *Revision processes of college ESL students: how teacher comments, discourse types, and writing tools shape revision* . Thèse de doctorat, University of Georgia, 1991. Dissertation Abstracts International 52(12), 4248A.
- Lyster, R. & Ranta, L., (1997). “Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms”. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Marin, B., J.Crinon, D. Legros & Avel, P., (2004). « Revue française de pédagogie » juillet –septembre, n° 160.
- Min, H. T., (2006). « The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality ». *Journal of Second Language Writing*, n°15. pp. 118–141.

Paulus, T. M., (1999). « The effect of peer and teacher feedback on student writing ». *Journal of second language writing*, n° 8(3). pp. 265-289.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1983). « The Development of Evaluative, Diagnostic, and Remedial Capabilities in Children Composing ». In M. Martlew (Ed.), *The Psychology of Written Language : A Developmental Approach*. London : Wiley. pp. 67-95.

Sommers, N. (1980). Revision Strategies of Students Writers and Experienced Adult Writers. *College Composition and Communication*, 31, 378-388.

Terras, I., (2012). « Effets de deux séquences didactiques sur la production écrite d'un texte informatif (documentaire) en FLE : cas d'apprenants de première année moyenne ». *Synergies Algérie* 15, p. 131-146.

Vygotsky, L. (1978). « Interaction between Learning and Development ». In *Mind in Society*. (Trans. M. Cole). Cambridge, MA: Harvard University Press. pp. 79-91.

Vygotsky, L.S. (1985). *Pensée et langage*, traduction française de F. Seve. Paris: Messidor. Éditions Sociales.

Yang, M., Badger, R., Zhen, Y. (2006) « A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class ». *Journal of second language writing*, n° 15. pp. 179-200.

## ANNEXES

## ANNEXE 1. RÉCAPITULATIF DES STRATÉGIES DE RÉVISION PROPOSÉES PAR L'ENSEIGNANT

Stratégies de révision	Ordre et types de lecture	Tâches de révisions
1. Détection des erreurs et rétroactions (par le réviseur)	a- Lecture de survol	– Vérifier si le scripteur a respecté la consigne ainsi que la structure globale du texte argumentatif
	b- Lecture(s) linéaire(s)	– Vérifier si le scripteur a utilisé au moins trois arguments convaincants et s'il les a illustrés par des exemples tout en contrôlant la cohérence du texte – Encadrer les erreurs relatives aux arguments, exemples ainsi que la cohérence du texte
	c- Lecture(s) de balayage	– Formuler les rétroactions portant sur le niveau pragmatique et sémantique du texte dans l'espace prévu de la feuille du questionnaire de révision
	d- Lecture(s) linéaire (s)	– Il s'agit de vérifier : <ul style="list-style-type: none"> <li>• le respect des règles grammaticales telles que l'accord (en genre et en nombre : les déterminants (articles : féminin, masculin), les noms et les adjectifs (l'accord en genre et en nombre) ainsi que, l'emploi correct de la conjugaison des verbes, des auxiliaires, la passivation, les gérondifs, etc.</li> <li>• le respect des règles syntaxiques et orthographiques : comme l'ordre des mots, les articulateurs logiques, la ponctuation et l'orthographe.</li> </ul> – Souligner les erreurs relatives à la langue
	e- Lecture(s) de balayage	– Formuler les rétroactions portant sur le niveau linguistique du texte
	f- Lecture(s) de balayage	– Le scripteur réécrit son texte en prenant en considération les rétroactions de son pair mentionnées sur le questionnaire de révision
2. Concrétisation des rétroactions par le scripteur	g- Lecture(s) de balayage	– Le scripteur réécrit son texte en prenant en considération les rétroactions de son pair mentionnées sur le questionnaire de révision

## ANNEXE 2. QUESTIONNAIRE DE RÉVISION

### UTILISÉ PAR LE GROUPE 1

Mon nom :

Le nom de mon pair : .....

Rappel de la consigne du texte : « *À l'occasion de la journée internationale de l'environnement, rédigez un texte argumentatif dans lequel vous incitez vos camarades à protéger l'environnement* ».

1. Est-ce que votre pair a respecté la structure d'un texte argumentatif (introduction, développement, conclusion) ? .....
2. Est-ce qu'il a utilisé au moins trois arguments convaincants ? .....
3. Ses arguments sont-ils variés ? .....
4. Est-ce qu'il a illustré ses arguments par des exemples ? .....
5. L'opinion de votre pair est-elle annoncée dans la conclusion ? .....
6. Est-ce que les arguments sont bien reliés entre eux ?

380

**Dans la copie de votre pair, encadrez les erreurs liées au contenu du texte.**

1. Est-ce qu'il a fait des répétitions ? .....
2. Est-ce qu'il a utilisé des verbes d'opinion ? .....
3. Est-ce qu'il a fait des fautes de grammaire ? (faites attention surtout à la conjugaison des verbes, aux différents accords : déterminant/ nom ; sujet/ verbe ; nom/ adjectif ; accord du verbe (Emploi de l'auxiliaire « avoir » ou « être » ; terminaisons des verbes. Accord du participe passé avec « avoir » et avec « être »)

**Dans la copie de votre pair, soulignez les erreurs de langue du texte.**

Accompagnez les détections d'erreurs par des diagnostics et décrivez les suggestions que votre pair devra prendre en considération en corrigeant son texte :

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....

### ANNEXE 3. FICHE SUR LES TECHNIQUES DE RÉTROACTION (SELON LYSTER ET RANTA, 1997)

1. **La reformulation** (l'enseignant reformule au complet ou en partie la phrase de l'apprenant tout en corrigeant l'erreur, ex : hier, je mange une pomme/ j'ai mangé) ;
2. **la correction explicite** (l'enseignant donne la bonne forme, mais indique clairement à l'apprenant que sa phrase est incorrecte : ex ; ce n'est pas correct, la phrase est au passé, donc tu dois dire j'ai mangé) ;
3. **La rétroaction métalinguistique** (l'enseignant montre à l'apprenant par un commentaire, une question ou un renseignement qu'il a fait une erreur, sans lui fournir la bonne forme (ex : ta phrase est au passé ou au présent ?)
4. **L'incitation** : l'enseignant incite l'apprenant à compléter la suite de la phrase en mettant un signe de ponctuation des points d'interrogation ; ex hier, ? ? ? ?) ;
5. **La demande de clarification** : l'enseignant montre à l'apprenant que sa phrase n'est pas correcte et qu'il faut la répéter ou la reformuler ; ex hier, tu quoi ? ?.
6. **la répétition** (l'enseignant répète la partie de la production qui n'est pas correcte en la soulignant)

381

### ANNEXE 4. GRILLE D'ÉVALUATION SERVANT À ÉVALUER TOUTES LES PRODUCTIONS ET RÉÉCRITURES DES GROUPES PARTICIPANTS À L'EXPÉRIENCE

#### A- Les critères de réussite relevant du contenu ou le niveau pragmatique :

- Respect de la consigne : donner son avis et convaincre le destinataire.
- Respect de la structure du texte : Présence d'une introduction résumant la problématique, d'un développement argumentatif et d'une conclusion.

- Utilisation d'au moins trois arguments convaincants.
- Utilisation d'au moins trois exemples.
- Enchaînement des arguments grâce à l'emploi des articulateurs logiques.
- Présence d'organisation logique (de cause, conséquence, condition, opposition, concession.) permettant une cohérence du texte écrit et une adhésion à sa progression.
- Présence de reprises anaphoriques afin d'éviter les répétitions de mots.

**B- Les critères de réussite relevant de la forme ou le niveau linguistique :**

- Respect des règles **grammaticales** telles que l'accord (en genre et en nombre : les déterminants (articles : féminin, masculin), les noms et les adjectifs (l'accord en genre et en nombre))
- Emploi correct de la **conjugaison** des verbes, des auxiliaires, la passivation, les gérondifs, etc.
- Respect des règles **syntaxiques** et **orthographiques** : comme l'ordre des mots, les articulateurs logiques, les conjonctions, la ponctuation et l'orthographe.









# C AHIER S DE LANGUE ET DE LITTÉRATURE

cahierslangue9@gmail.com

2017 © Département de français  
Faculté des Langues Étrangères  
ISSN 1112-4245



UNIVERSITE ABDELHAMID IBN-BADIS  
DE MOSTAGANEM

[www.univ-mosta.dz](http://www.univ-mosta.dz)

FACULTE DES LANGUES ÉTRANGÈRES  
DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS

Site III (ex ITA). BP 922 RP  
Mostaganem 27 000 Algérie  
Tél-Fax : +213 (0) 45 21 04 24  
E-mail : [deptfran@yahoo.fr](mailto:deptfran@yahoo.fr)  
[www fla.univ-mosta.dz](http://www fla.univ-mosta.dz)