





# Teaching for Communication in Algerian Secondary Schools: Strategy for Building Fluency and Accuracy through Motivational Communicative Activities.

Mezaoui Dahbia  
Maître Assistante  
E.N.S. Bouzaréah, Alger.

الملخص:

يغطي موضوع مادة القواعد بأهمية كبيرة في مجال تعليمية اللغات. وقد أثار هذا الموضوع اهتماما لدى الباحثين الذين اختاروا الطريقة العصرية التواصلية في تدريس القواعد.

حاولنا في دراستنا تبيان دور تعليم القواعد بطريقة تواصلية ومدى نجاعتها في خلق الدافع لدى المتعلم بعد ان كان دورها محدودا في الطريقة التقليدية.

Key words: Communicative Grammar , Learner-Centered Method, Teacher- Centered Method.

Over the past few years, there has been an increasing concern with the words “communication” and “communicative”. In an Arabic and French –speaking community like Algeria, English teachers find it extremely difficult to bridge the gap between artificial use of language and genuine communication outside the classroom. Consequently, students, no matter how long they study English , whether they study it for six weeks or six years, will find themselves eventually in the real world, outside the classroom, to discover they don’t know how to use

the language they have been learning. Therefore; it is important to offer a context or an environment in which the teacher can test the learners' spontaneity and creativity.

Indeed, it is one thing to know about a language-verb forms, vocabulary items, basic grammatical patterns, and the like- and quite another to know how to use it effectively in a conversational exchange with a native speaker. Therefore, communicative competence is the aim of language learning. Foreign language methodologists concerned with the need for spontaneous, meaningful language use in the acquisition of a second language have made the distinction between linguistic competence and communicative competence. Linguistic competence may be defined as the mastery of the sound system and basic structural patterns of a language. Communicative competence may be defined as the ability to function in a truly communicative setting-that is, in a spontaneous transaction involving one or more other persons.<sup>(1)</sup>

In this sense, instruction needs to ensure that learners focus predominantly on meaning. When we learn a language naturalistically, we do so by focusing primarily on what we want to say, i.e., meaning rather than on how we say it i.e., form. Instruction needs to cater to this capacity for learning naturally by creating contexts in which learners focus on message content first. Language learning is a natural response to communicative needs. Therefore, we should try to ensure that learners are always aware of the communicative value of what they are learning. For example, we should help them to relate the language to the social contexts in which it is spoken; we should create communicative contexts in the classroom; learners should be helped to use the language for expressing their own personal needs and their own personality.

To achieve communicative competence, teachers should select a series of communicative tasks designed to create learning opportunities of a general nature. In this task-based teaching, teacher and students both function as communicators and view the second language as a tool for communicating rather than as an object to be analyzed and studied. Only when learners are engaged in decoding and encoding messages in the context of actual acts of communication are the conditions created for acquisition to take place.<sup>(2)</sup>

Thus, the role of the teacher consists of planning activities that allow learners to practice and develop real-life communication skills, i.e., the ability to exchange thoughts, messages or information in a situation that is true to life or could actually happen outside the classroom; skills for dealing with unpredictable conversations. In this case, language is put into a situation where people have a reason to exchange ideas and meaning. As meaningful activities and tasks support and encourage learning, learners acquire and retain language best when the topics meet their interest and when they are active participants in their learning. The teacher chooses topics that allow learners to develop skills in learning and communicating about themselves and their community, and about the country and the world. Learning improves when the learner is an active participant in the educational process. The teacher's task is to choose a variety of activities that allow the learner to become most involved. Using varied activities helps the learner maintain interest and may help to reinforce concepts without being repetitious.

Most important to the learner's progress in developing communicative competence is a variety of activities in which he can use the second language in unrehearsed, novel situations requiring, on his part, inventiveness and resourcefulness. These are the activities that most closely approximate the real world of

the second-language learner. They let him see just how well he could get along if certain situations came up. They let him measure his progress against criteria which he knows to be more real than weekly grammar quizzes or dialogue practice. The most implication that can be drawn from this is that grammar rules and explanations can be presented by avoiding the grammarian's jargon or, at least keeping it to the minimum and by avoiding elaborate and complicated analysis. The problem is that learners learn language as one thing and metalanguage as another.<sup>(3)</sup>

The point here is to make real-language activities and linguistic accuracy the most important objective in language learning. Despite the many good intentions of both students and teacher, however, the transition from the classroom to the realities of the world is often a rough one. Classroom use of language is constrained by factors that are irrelevant to real life. To talk just for the sake of talking may be common in the classroom, where attention is given to how things are said. It is not so common in real life, where words take on a functional purpose. In the classroom, errors in grammar, vocabulary and pronunciation count for much and are used to evaluate students' progress-or more precisely, the lack of it.

Recently, however, methodologists have privileged meaning over accuracy. They state that what counts is the message and not the way it is said. First, we must agree that control over the grammatical correctness of the language is not to be sacrificed. There can be no justification for assisting our students to develop functional proficiency while allowing them to make serious errors in grammar and pronunciation. Accuracy in form and fluency in use are not mutually exclusive ends. Therefore, we maintain that the study of grammar is not a waste of time and that learners should be introduced to the structures at the same time that they learn to use the language.

Accuracy in grammar use grows naturally as the students are engaged in the solving of problems or the completion of tasks that involve individuals in social contexts. Communicative competence thus includes not only the mastery of grammar and lexicon, but also the rules of speaking. (4) By shifting the focus of attention away from matters of structure and bringing it to rest on the kinds of issues that commonly involve people interacting with each other, the teacher is able to respond to the various needs for grammar as these needs grow from the learners' own awareness of them. Learners who are asked to complete a realistic task requiring interaction with other learners are apt to generate function-oriented questions about grammar and are able to interpret directly the answers given by the teacher. It is essential that the task given to the students is not intended merely to model the proper use of English, as is usually the case in traditional curricula where the learner's attention was focused on the smallest formal features of the language without his necessarily understanding the overall meaning of the utterance. The student never arrived at genuine communication. Its nature must be other than language oriented, or else the attention of the learner comes to rest on how things are said rather than why they are said and what effects they have on others.(5)

True, teachers are concerned with how students express themselves ! but throughout their professional preparation, they were always concerned with accuracy and propriety. The new methodologies tend to stress more on fluency than on accuracy because, according to these methodologies, an undue preoccupation with accuracy may dam up fluency for ever, while the sense of mastery that comes from fluency leads to a wish to cultivate accuracy. Traditionally teachers have been trained to teach students and make them repeat correct sentences; and they hope to instill the same respect for the language in their students. How can they permit them to say whatever they want and let it

go uncorrected? Fortunately, grammar also can be taught communicatively; for it is not a separate 'subject', nor is it even a separate division of English work...

"It is the study of the behavior of words, word-groups and changes in the meanings of words which are a reflection of changes in the appearance and sounds of words. The study of the language as we hear it and see it, of its analysis into its several parts and our ability to put it together again and to follow patterns already learnt-this is grammar, and this is language."6

Most of us who have been in the foreign language classroom within the last twenty years or so, whether as a student, teacher or both, have learned to place great importance on linguistic accuracy. Beginning on a wide scale in the late 1950s, proponents of the audio-lingual method stressed near-native speed and pronunciation in first-year students through the use of dialogue memorization and repetition of patterned responses. The number of phrases introduced was purposely limited with, again, the emphasis on accuracy. Above all, teachers were cautioned against moving too quickly lest the material not be "mastered". Under no circumstances were students to be allowed to express themselves in an area in which they had not had previous drilling. Truly spontaneous or creative language use was not a debatable issue.(7)

The intent was that students would reach a degree of familiarity with the materials presented which would then allow them to recombine patterns and vocabulary in a pseudo-communicative context(a sort of role-playing modeled after the situation in a sample dialogue). In fact, however, most teachers never reached the recombination activities at the end of the unit. Conscious of having to complete a specified number of units by the end of the term, and concerned with student mastery of the basic material, there just did not seem to be time enough. Those



teachers who did try to make time for students to use the patterns they had practiced in more authentic, true-to-life situations were in for a surprise. When put on their own, the majority of students simply could not readily use patterns and vocabulary spontaneously and fluently in a novel situation. There was much stumbling and hesitation, sometimes long and very complete silence. It is no wonder that a good many teachers found dialogue recitation to be a more convenient and face-saving way to test speaking ability.

The expectations created in the minds of both students and teachers by the audio-lingual method in its many variations have been essentially unrealistic. They have led to a good deal of disillusionment and discouragement. It's the same whether you have studied a language for one year or more. Teachers may also have noted that it is not always the "best" students who go on to perform well in an unstructured situation. They themselves may feel they know a lot about the language they teach and are very competent to present syntax, pronunciation, and vocabulary; but their self-assurance may vanish when confronted in a social situation with a real live native speaker. This is because language has form, meaning but also social use.

***“communication only takes place when we make use of sentences to perform a variety of different acts of an essentially social nature.”<sup>(8)</sup>***

In their own experiences with teaching and testing for communicative competence, teachers have found that students who were given the opportunity for innovative self-expression from the very beginning of their study of the language far outperformed students who had not the benefit of such experience in situations requiring spontaneous interaction with a native speaker. This in spite of the fact that both groups performed equally well on standardized tests of proficiency in

the language. The implications of these results are important. First, they suggest that the evaluation of the students cannot be based on the standardized tests. Second, it is apparent that innovative self-expression in which a student is encouraged to use creatively the language he is learning, regardless of errors, in no way decreases his linguistic accuracy.

Of equal interest to foreign-language teachers along with student achievement is student attitude. All of us work best and stay longest in activities that give us a sense of accomplishment. The reactions of my beginning students to the opportunity for spontaneous use of the language they are learning have been ones of enthusiasm and gratitude. Students frequently mention the confidence gained. The sessions especially gave them confidence in themselves that they really could talk to someone in the language, and were able to get a better idea of how to express themselves with limited vocabulary, these sessions taught them to say what they wanted to say instead of book conversations.

There are a variety of classroom activities that not only encourage but require spontaneous language use. Role-playing, discussion topics, and games all represent strategies for providing the emotional involvement necessary for authentic interaction in the classroom. Not all activities are suited to all students at all times. Some students, natural actors, will particularly enjoy the role-playing. Encourage them to create their own scenarios, not merely memorize dialogues. Others will prefer small group discussion where there is no pressure on a particular person to speak at any one time. Try to respect individual differences as much as you can. Let each student find a sense of achievement in whatever kinds of language activities he enjoys most. As they begin the role-playing, games, and other activities, many of your students are ill at ease performing

without preparation, in their language, let alone in a second language.

The teacher can help enormously by not criticizing her students' efforts and relating to them in as friendly, authentic a manner as possible. This is not the time to correct grammar or to ask for complete sentences. The teacher tries to forget just for a moment, she is a language teacher and to listen instead as an interested participant. If she doesn't understand a statement addressed to her, she had better let the student know. Ask him to repeat or to explain if he can. Or she can restate what she thought she understood for his confirmation. The teacher should be helpful, honest, but never harmful. Above all, the teacher should remember that for it to be real, communication must be a personalized spontaneous event. It cannot be programmed. Only the teacher can make it happen.<sup>(9)</sup>

Obviously communication is what matters first and foremost. When communication is possible, why strive for perfection? Or as a student once confided to me: "I get along, with some difficulty to be sure, but why should I invest a tremendous effort in an attempt to sound like an American when I'm really Algerian."

It is no use saying it doesn't matter how they are performing in the language as long as they get their message across. Most of the learners we are dealing with want to sound like educated individuals; they don't want just to get messages across with gestures and crude words without proper morphemes and so on. This notion has thrown a great deal of light on how we can better operate in the classroom. In this case it is advisable to teach grammar communicatively in order to succeed fluently and structurally. In communicative grammar activities, we can be sure that the elements of grammar are introduced, heard and experienced. After all, there is a final goal that grammatical

structures are used in functional ways. The feeling is that there is something very difficult and distasteful about grammar and that our pupils are bound to dislike it. By adopting the communicative approach to the teaching of grammar, teachers can do away with the old-fashioned dread of the grammar lesson. Thus, grammar is no more considered as a monotonous and boring task of the language classroom. Language teachers can no doubt find insights in these techniques or methodologies. But how can we teach grammar communicatively? We should seek what kinds of features within the activity itself arouse learners' interest and attention and make them want to take part in it?

First, the content of the activity is obviously a major factor in arousing- or deadening!-learner interest. The importance of the topic as a focus varies: if the activity is a discussion or essay on a controversial subject, then obviously the topic must be one that holds the learners' attention; but if the activity is a game-like one where the emphasis is on problem-solving or creating amusing juxtapositions-then the subject matter becomes relatively unimportant, and the task itself is what provides the interest.

There is no single 'recipe' for the selection of subjects that will arouse learner interest, but it may help to ask ourselves the following questions:

1. Is my topic something my students can relate to because they know something about it and it arouses definite positive or negative reactions?
2. Or alternatively, something they would like to find out more about, and can do so through participating in the task?
3. Is it something which stimulates their imagination or curiosity?

4. Or something they are already familiar or personally involved with and would like to discuss or tell others about it?

5. Is it something I am interested in and can communicate my enthusiasm about to the class?

If the chosen topic gives a positive answer to one or more of these questions, it will probably be found interesting. But even experienced teachers find themselves constantly surprised by the unpredictable reactions of their students to topics they had thought would interest or bore them. This is why variety in the choice of topics is needed to guarantee a maximum participation from the part of the students.

Similarly, visual aids are very important in language learning. Pictures provide necessary variety and foster a high degree of interest. They serve as a ready means of establishing a clear, immediate concept of what a word or a structure may mean. They go beyond the limited classroom environment and make possible discussion of a wide variety of situations and circumstances. It is very much easier to concentrate on thinking about something if you can see it, or at least see some depicted or symbolic representation of it. Learners who are asked to discuss or listen to something without any visual focus often find their attention wandering. This is because sight is an extremely powerful sense: if you do not provide your students with something to look at, they will seek and find it elsewhere, in objects that have nothing to do with the learning task and that may distract them. An exercise that uses both aural and visual cues is likely, therefore, to be more interesting than one that is only speech-based.

On the other hand, open-endedness constitutes a powerful tool for creativity and variety. A task that is open-ended allows for lots of different learner responses during its performance, and is therefore conducive to the production of varied and original

ideas. Even if the basic structural framework of the response is prescribed in advance, learners' motivation to participate rises significantly if they are allowed to choose the actual 'content' words to use: the contributions, written or spoken, become less predictable and more interesting. For example, suppose you want to practice adverbs of frequency: one technique is to supply a sentence such as 'he has coffee for breakfast', and then ask students to insert the adverb 'always'. The result is boring because it is predictable and totally of uninteresting content. But if students are asked to suggest all sorts of things they always (or usually, or sometimes, etc.) do when, say, they are feeling depressed, or when they have a free day, the exercise immediately becomes more interesting for all participants (what do you do when....?). True, it also means they have to find their own vocabulary: but usually they can manage with what they know; and you can always supply the occasional new word as needed.

Another efficient strategy to adopt with learners is personalization. It means the use of interaction based on the students' personal experiences, opinions, ideas and feelings. Too many textbooks seem to see the learners merely as potential containers of knowledge, and neglect to relate to them as individual people. This expresses itself in exercises which ask them only to do things such as to express objective facts, or to manipulate texts about unknown characters, or to discuss issues that do not touch their (the students') own lives. From an educational and moral point of view, I find these kinds of books uncongenial; it seems to me a basic tenet of good teaching that the teacher-student relationship should be built on the entire personalities of both teacher and student, like any other human relationship, not just on their language teaching or language learning faculties. But also from the point of view of interest, to fail to relate to the students' individual backgrounds, thoughts

and feelings is to deprive ourselves of an excellent source of interesting activities.<sup>(10)</sup>

As an example of a non-personalized exercise, learners can be asked to practice present perfect forms by discussing how long something shown in a picture has gone on, or has been going on. This can be a useful exercise providing plenty of use of the structure. But a much higher level of interest is likely to result if we ask students to talk about things they themselves 'have done' or 'have been doing'. Their contributions are interesting not only because they are unpredictable and likely to be very varied and original, but also because there is an element of personal investment: the students are 'giving' of themselves to each other. This not only raises the level of attention to what is said, it also tends to contribute to an atmosphere of warmth and friendliness within the class.

Finally, pleasurable tension is also of interest as it enhances learners' motivation. The introduction of pleasurable tension does not necessarily mean the activity may be called a 'game'. There is a fundamental difference between a true 'game', played for fun and recreation, and a 'game-like' language practice procedure which is a serious goal-oriented activity, performed primarily for the sake of its contribution to learning. The distinction is, it is true, largely one of pedagogical approach and an educationally valid and significant one.<sup>(11)</sup>

A grammar practice activity, then, should be presented to the class in an enjoyable way and may be made interesting to do by the introduction of an element of tension associated with game-playing. Such tension is enjoyable because it is rooted in the drive to achieve some stimulating and clearly-defined objective.<sup>(12)</sup>

For example, if the class is shown a picture and invited to make up sentences about it using the present progressive, the

objective is rather ill-defined, and there is no particular challenge involved. If, however, we rephrase the objective: 'Make up 20 sentences about the picture using the present progressive', there is an immediate rise in tension (can we get to 20 or can't we?), and interest increases. We can increase it still further by introducing a time limit ('Make up 20 sentences about the picture using the present progressive within two minutes') and/or an element of competition ('which group can make the most sentences about the picture using the present progressive in two minutes?'). This sequence of exercises enhances students' motivation to participate and increases the amount of language produced with each step.<sup>(13)</sup>

Communicatively oriented classroom activity is what most foreign-language teachers are trying to achieve, because these activities contribute to the goal of enabling the learners to communicate freely in the foreign language. The purpose of this article has been to show the powerful role of communicative activities to promote learning and motivate learners. Besides teachers can turn boring tasks to very exciting ones where learners' interest and motivation are raised. By using such activities, teachers create an acquisition-rich classroom with contexts of language use where learners have a reason to attend the language classroom. In this way, learners can integrate separate structures into a creative system for expressing their personal meanings.<sup>(14)</sup>

Communicative activities should be adopted by most language teachers for their usefulness in making the classroom a focal point for creative language teaching and learning. The aim is to let the student become personally involved with communicative tasks. Communicative activities are those in which the student himself supplies the sounds, the words and structures needed to express his thought. Thus, the emphasis is on putting thoughts into words rather than decoding the thought



from the words. Viewing language learning as a natural creative process rather than as habit formation suggests that the teacher should provide guided practice in thinking in the language rather than mere repetitive drill. Such mental involvement tends to make language learning more enjoyable for the student-which must itself be a positive factor contributing to improved attitudes and better results.)

In conclusion, activity in the language lesson is very important. In any remarks on the teaching of English as a foreign language, high place must be given to the recommendation that the lesson must be active. The first requisite for an active lesson is an active, lively teacher. The lesson is also too passive when the students sit tied to their desks and tied to their textbooks with only occasional mouth-openings, and these for only a few of them, to answer a question or read a few sentences. This is a dead lesson in a living language. There must be a textbook and it must be studied, but the lesson can still be often lifted from the passive book-level to a more active level of living use. It is the argument here to stress the importance of the teacher ; for she is strongly urged to create a lively atmosphere in the learning situation.

Finally, but most important of all, it is appropriate to remind ourselves that teaching involves much more than a knowledge of methods. However well-versed a teacher may be in psychology or linguistic theories and techniques, this knowledge alone will not assure success. An even more basic ingredient of all teaching is the teacher's attitude towards his/her students and his work.(15)

### **References**

1. Thornbury, S., Grammar Practice Activities, Cambridge Handbooks for Language Teachers, (Cambridge University Press, 1998), p. 21.

2. Ellis, R. (2008). Principles of Instructed Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.
3. A. M. Mohammed. Learner-Centered Grammar Instruction. English Teaching Forum: January 1997. Volume 35; nb. 1. PP. 50-52.
4. Smith, Richards. (1983). Language and Communication. Longman Group Limited. P.61.
5. Imhoof, M., Murphy, M. Language, Communication, and Human Needs: A look at Second-Language and Rhetoric Programs. English Teaching Forum, (July 1980), p.23.
6. Byre, D.1969, English Teaching Extracts, The Place of Grammar,PP. 88-89. Longman.
7. Salimbene, Suzanne. From Structurally Based Approaches to Language Teaching. E.T.F. January 1983, Vol.XXI? NB. 1.
8. Affagon, R. Practising English Outside the Classroom, in English Teaching Forum Vol XXVIII, N° 1 January 1990 P. 30.
9. Spaventa, J. Louis, Bouchard, L. Donald Selected Articles from English Teaching Forum 1973-78 ? P.43.
10. Ewald, F.,Preparation-A vital Component of Communicative Activities, in English Teaching Forum,July 1990; p 41.
11. Thorbury, S., Grammar Practice Activities, Cambridge Handbooks for Language Teachers, Cambridge University Press, 1998, p. 19.
12. Ibid
13. Ibid
14. Littlewood, W., Foreign and Second Language Learning, Cambridge University Press, 1998. P.91.
15. Bouchard, L. Spaventa,J. L Current Trends in Language Teaching . Selected Articles from the English Teaching Forum, P.24.

# Alternance codique et violence verbale dans le discours au quotidien des jeunes algériens

Ouerdia YERMECHE

Maître de conférences A, ENS de Bouzaréah,

Taieb BENDAKFAL

Maître-assistant Université de M'sila,

## ملخص:

نهد ف من خلال هذه المقال إلى فهم وتحليل التفاعلات الكلامية لدى الجزائري من خلال التداخل اللغوي الذي يكتسي طابعا خاصا ويتجلى في مزج للغات الوطنية والأجنبية أثناء كلامه في حياته اليومية. هذه الدراسة تقوم على جمع وتحليل التفاعلات الكلامية اليومية التي تم تسجيلها في أماكن متعددة في الوسط الجامعي قيد دراستها بقصد فهم دور التداخل اللغوي في بناء التفاعل الكلامي ذا صبغة عنفيه وأهدافه الإستراتيجية لدى المتكلم أثناء تفاعلاته الكلامية.

**Mots-clés** : pratiques langagières, interactions, montée en tension, échanges verbaux

## Introduction

La contribution qui suit s'inscrit dans un projet dont l'orientation générale consiste à s'interroger sur les pratiques langagières, sur leur structure et sur leur fonctionnement dans un espace social plurilingue. Une telle problématique suppose que

l'on s'intéresse au caractère à la fois dynamique et évolutif de ces pratiques langagières.

Les Algériens ont toujours été, de par leur histoire et leur géographie, en contact avec l'Autre et ses langues. Leurs pratiques langagières constituent depuis des années, par leur diversité et leur richesse langagière, un matériau linguistique inépuisable exploré par la sociolinguistique, nouveau champ d'investigation né d'une attention portée à la variation des usages en synchronie. La pluralité des pratiques individuelles et sociales est notamment au cœur de cette sociolinguistique qui, depuis Weinreich(1953), s'intéresse aux langues en contact. En effet, nous distinguons, dans le paysage langagier actuel de l'Algérie, la coexistence de plusieurs langues à savoir l'arabe standard, le français, le tamazight et l'arabe algérien.

Conséquemment, les différents phénomènes de pratiques bilingues ou multilingues à l'échelle individuelle ou sociale, sous l'influence à la fois de la mondialisation et de la transformation continue de la société algérienne, sont à l'origine de cette variation des usages langagiers des locuteurs algériens en interaction et de l'évolution de leurs modes de production langagière. Pourtant, nous devons garder présent à l'esprit que la langue n'est pas exclusivement un moyen de communication car elle revêt aussi des fonctions symboliques dans la société : en effet, la mise en œuvre de la valeur symbolique d'une langue tient à des fins qui sont imposées d'un côté par le système politique et l'idéologie qui y règnent, de l'autre, par la réalité sociale des pratiques langagières en usage. De ce fait, tout acte de langage instaure une relation

d'intersubjectivité dont la visée est intimement liée à l'élaboration et à la transmission de l'image de soi, d'autant plus que tout acte du langage crée un espace social à définir et au sein duquel se construit l'image et se trace l'appartenance au groupe.

Le locuteur algérien passe consciemment ou inconsciemment, dans son discours au quotidien, d'une langue à l'autre. Néanmoins, le caractère sociolinguistique de ce passage dans une autre langue durant ses échanges conversationnels, notamment au cours des échanges à caractère conflictuel, nous amène à nous interroger sur la réalité de ce choix langagier dans les moments de montée en tension.

1. Pourquoi l'alternance codique se manifeste-t-elle dans les échanges de montée en tension dans le discours au quotidien des locuteurs algériens?
2. Comment se sert-on de l'alternance codique dans les actes violents en situation d'échange conversationnel ?
3. L'alternance codique ne constituerait-elle pas une tactique communicationnelle à visée intégrative ou dominatrice, ce qui donnerait sens aux actions, aux activités et aux revendications des inter-actants ?
4. Ne constituerait-elle pas une contre-stratégie dans l'acte langagier violent ce qui permettrait à l'interlocuteur de prendre une position à caractère personnel ou culturel et de protéger donc sa face positive ?

Pour autant, notre démarche consiste à centrer l'observation sur les actes violents en pleine interaction tels qu'ils se manifestent au cours des échanges interactifs et leurs

relations avec le passage dans l'autre langue pour en dégager le mode et le degré d'investissement de l'alternance codique par les inter-actants dans la perspective interlocutive marquée par une montée de tension. Nous développerons d'abord, les outils théoriques qui nous permettront d'analyser ces situations d'interaction à caractère violent. Ensuite, nous présenterons les caractéristiques des données analysées avant d'en aborder l'interprétation.

### *Positionnement théorique*

Dans une perspective dynamique des pratiques langagières, nous voudrions, à travers cette réflexion qui part du constat que tout individu est tributaire de sa communauté et des activités qu'il y réalise, appréhender l'aspect dynamico-évolutif du discours des jeunes Algériens via l'analyse des activités interactives notamment celles qui sont marquées par des actes menaçants en partant de la réalité sociale des pratiques langagières en usage aussi bien dans le temps que dans l'espace. Pour autant, nous appliquerons, dans notre développement, une vision analytique tridimensionnelle : la première, anthropologique (R. Ely et J. Berko Gleason : 1995) avance que l'individu apprend à se conduire, à penser, à produire et à connaître les comportements et les discours acceptables ou non à travers les comportements et les attitudes des membres de sa société. La deuxième dimension, de type socioculturelle (W. Frawley et J.P Lantolf: 1985) rattache le cadre socioculturel aux pratiques langagières. La dernière dimension, centrée sur les interactions verbales et l'échange conversationnel (J. Gumperz : 1982), s'interroge sur leur

fonctionnement et sur la co-construction de la signification. Par là-même, nous considérerons les catégories sociales (sexe, âge, origine, catégorie socioprofessionnelle) comme éléments constitutifs du réel en mesure de rendre compte des variations en langue, puis nous essayerons de d'analyser la manière avec laquelle les pratiques langagières rendent compte d'activités, de stratégies ainsi que du changement social en cours et des positionnements sociaux.

Dans l'interaction, les interlocuteurs s'interagissent mutuellement par le langage qui ne consiste pas seulement en des mots, mais aussi et surtout en ce que l'on appelle le langage non-verbal. Le comportement de l'un détermine le comportement de l'autre et réciproquement. Les interlocuteurs doivent assurer conjointement l'interaction, et sont coresponsables de son déroulement. Les inter-actants disposent de compétences et de croyances hétérogènes c'est pourquoi des phénomènes de coordination, d'harmonisation, de synchronisation de comportements respectifs doivent intervenir pendant l'interaction notamment dans le cas où les interlocuteurs usent de l'alternance codique dans leur discours au quotidien. Dans la littérature linguistique, des définitions variées traitent de ce phénomène. Nous retiendrons celles qui s'adaptent à notre terrain d'étude et qui sont susceptibles de nous faciliter la description et l'analyse de notre corpus telles que l'alternance codique qui est définie par J.Gumperz (1989) comme « *la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes grammaticaux différents* », l'alternance de langues

qui est, selon Gardner-Chloros (1983, p. 25) un« *changement/alternance de langues ou de variétés linguistiques dans un discours ou une conversation* » ou encore le code switching, défini par C.M. Scotton et W. Ury (1977 : 5) comme « *l'emploi de deux variétés linguistiques ou plus dans la même conversation ou la même interaction. Le code-switching peut porter seulement sur un mot ou sur plusieurs minutes de parole. Les variétés peuvent désigner n'importe quelles langues génétiquement différentes ou deux registres d'une même langue* ».

Les actes de violence peuvent se manifester pendant l'acte d'échange en pleine interaction verbale. La violence, c'est tout ce qui porte atteinte à autrui, à travers les mots, les coups ou la contrainte. Bien qu'il existe des études sur certaines formes de violence qui englobent la violence verbale, aucune recherche globale sur ce sujet n'a été faite jusque là: en effet, les définitions concernant la violence verbale diffèrent d'une étude à l'autre, d'un pays à l'autre voire d'une personne à l'autre. La violence verbale, terme largement utilisé dans les médias et dans le domaine de l'éducation, est la plus fréquente de toutes les formes de violence. On la retrouve dans tous les milieux, et bien souvent, la violence verbale ne s'arrête pas aux insultes. Elle comprend aussi les menaces et la dévalorisation des autres et de ce fait cause autant de dégâts psychologiques.

### *Cadre méthodologique*

L'enquête a été menée auprès d'un groupe restreint d'individus en l'occurrence un ensemble d'étudiants de première année de français qui poursuivent leurs études à l'E.N.S de Bouzaréah. Ce groupe est constitué de dix-neuf locuteurs (19)



dont quatorze (14) filles et cinq (5) garçons âgés de 18 à 21 ans. Ces étudiants abordent, dans leurs conversations, divers thèmes à caractère dialectique, relatifs à l'actualité vécue. Cette population-cible a été enregistrée au sein du milieu universitaire sur une durée de trois mois. Leur façon de s'exprimer et de converser constitue, à nos yeux, un échantillon d'étude représentatif d'un oral spontané et d'un échange linguistique bilingue semé d'altercations violentes.

Pour faire apparaître des données concrètes en fonction des objectifs poursuivis et répondre à nos hypothèses de départ, nous nous sommes focalisés sur les moments du glissement d'une langue à l'autre dans les actes traduisant une montée en tension entre inter-actants. C'est à travers l'analyse des tours de parole et d'indices observables que l'on peut saisir la manière avec laquelle les locuteurs usent de l'alternance codique dans ces actes et construisent donc du sens. Dans ce qui suit nous présenterons des séquences conversationnelles extraites des corps thématiques de ces conversations. Nous y analyserons le passage d'une langue à l'autre, sa structure et son fonctionnement dans les actes violents. Nous en déduirons la visée discursive de l'alternance codique en fonction des interlocuteurs en échange dans ces situations caractérisées d'altercation et de joutes verbales.

### *Analyse du corpus*

Dans l'extrait qui suit, les interlocuteurs dont l'échange conversationnel porte sur un thème à caractère dialectique, débattent pour avoir le dessus c'est-à-dire pour imposer leur avis

ou point de vue. Au cours de ces altercations, la joute verbale entre les partenaires de la communication atteint parfois son summum.

### Extrait 1

*Dans cette séquence thématique, on assiste à une scène de montée en tension entre quatre collègues : trois filles et un garçon.*

83 S<sup>b</sup> **ntatakhdem** 18 heures par semaine **hiathanitakhdem** 18 heures par semaine **alahmatoukhleseh**

toi tu travailles elle aussi travaille  
pourquoi ne la paie-t-on

**Kifek**↑ [geste du bras à l'adresse du M<sup>1</sup> qui est de face]  
pas comme toi ?

84 M<sup>1</sup> **fi** les efforts **thani** [geste du bras à l'adresse du S<sup>b</sup>]  
dans aussi

85 H<sup>i</sup> **maka**↑ **nchminha**↑ qu'est-ce qu'il a ((rires))  
ce n'est pas vrai

86 M<sup>1</sup> **fi** l'Europe **kayen** la différence (..) **fi** l'Europe **kayen** la  
différence **hada**

en il y a en il y a cette

87 H<sup>i</sup> **makenechhatta** différence [geste de main à l'adresse du  
M<sup>1</sup>] **elmouhemderoukyoukhlou** kif k ::if

il n'y a aucune

l'essentiel ils touchent maintenant le même salaire

88 M<sup>1</sup> bien bien

89 H<sup>i</sup> **hih**

90 M<sup>1</sup> **hnaya fi** l'Algérie

ici en

91 H<sup>i</sup> **ihfi** l'Algérie  
oui en

92 M<sup>1</sup> **hi ::h**

93 M<sup>h</sup> **bdaina** la même carriè`re, la carrière **bdinaha fi** la même année [ **kayna** 2011 soit disant 2011(...)

on a commencé

on l'a commencée

il y a

**bdaina** 2011 **hakda**↑**nkamlou** 2000 ::**nkamlou** 2025 soit disant [ la même carrière la même carrière

on a commencé d'accord on va terminer on va terminer

**XXallahtkhloussakther mini** [*geste du bras à l'adresse du M<sup>1</sup> qui est de face*]

pourquoi on te paye plus de moi

94 H<sup>1</sup>[mêmekayen XXX **âlajal** ::

95 M<sup>1</sup> [ **hadikberabessah** :: **derouek**

cela est en dehors mais maintenant

[*montée en tension, hauteur de la voix, gestes de bras*]

96 M<sup>h</sup> **rani bdite n** :: **fi** la réalité **kayenkimahak**mentalité [*elle le montre du doigt*]

je commence en il y a comme ça

97 H<sup>1</sup>**ka`yen**[*provocation* ]

il y a

98 M<sup>h</sup> borné, il faut être borné ((rire)) [*montée en tension*]

99 M<sup>1</sup>**choufirani ng**[**oul** ::

regarde je vais te dire

100 M<sup>h</sup>[ t' as des préjugés t' as des préjugés tout simplement c'est un problème de

préjugés tout simplement **wech** ::

quoi

101 M<sup>1</sup> **la** ::**lamanichmaâhadimanichmaâhadi** c'est- dire **kadi ngoulylik** la femme **ydiroulha**

non je suis pas d'accord je suis pas d'accord

je dis qu'il est préférable qu'elle reste

**traieh** mais ce n'est pas le cas ce n'est pas le cas

**bachngoulbeléylik**

chez elle

je veux

dire qu'elle reste

Dans cette interaction asymétrique complémentaire, le locuteur M<sup>1</sup> est le « *parleur en place* » (De Nuchèze V, 2001 : 98) qui assure la progression de la discussion. Dans cet extrait, le locuteur S<sup>b</sup> qui s'efface de cet échange conversationnel après son seul tour de parole, a intentionnellement mélangé dans son intervention, trois expressions, une en arabe avec deux en français dans cet énoncé de type alternance intra-phrastique : « *ntatakhdem* », « *hiathanitakhdem* »,

« *alahmatoukhlesechkifek* ». Les expressions en arabe, c'est-à-dire dans la langue constituent les mots-clés autour desquels s'organise l'interaction. Pour poser le problème et amener ses partenaires à la communication, à défendre et à mettre au clair leurs points de vue sur la question du travail de la femme, le locuteur S<sup>b</sup> procède par comparaison en se servant du pronom emphatique « *nta* » et du pronom « *hia* » suivis du verbe « *tekhdem* » en arabe algérien suivi d'un passage en français répété à deux reprises « *18 heures par semaine* ». Il termine son énoncé par une tonalité de modalité interrogative visant du regard et par un geste du bras à provoquer le locuteur M<sup>1</sup>.

Au tour quatre-vingt quatre, « *le grand parleur* » (De Nuchèze V, 2001: 98), M<sup>1</sup> répond clairement dans un énoncé structuré en arabe dialectal et en français « *fi les efforts thani* » en insistant sur le terme « *les efforts* ». Son argument présenté en faveur de son opinion dans ce passage au français qui s'accompagne d'un geste du bras et d'une hauteur de la voix accroche l'attention du groupe. Par là-même, le locuteur M<sup>1</sup> exprime nettement son opposition à son adversaire, le locuteur S<sup>b</sup> et l'interaction accroche sur un désaccord.

La tension monte suite à cet argument du locuteur M<sup>1</sup> qui met le locuteur H<sup>i</sup> en colère. Ce dernier exprime son

mécontentement dans cet énoncé « *maka↑nchminha↑ qu'est-ce qu'il a* », chargé d'une grande émotion et d'un refus explicite. Le locuteur H<sup>j</sup> s'énerve dans ce passage de l'arabe au français « *maka↑nchminha↑ qu'est-ce qu'il a* », en s'adressant avec un ton ironique au groupe dans le but de tourner en ridicule, de manière intentionnelle l'argument avancé par le locuteur M<sup>1</sup> et sa façon de pensée. Les partenaires de cet échange conversationnel éclatent de rire et cette deuxième intervention du locuteur H<sup>j</sup> sous forme de vocalisation ((*le rire*)) a un impact sur locuteur M<sup>1</sup> dont le visage rougit et se crispe tout en cherchant à adopter un comportement et une stratégie en situation qui lui permettent de donner sens à sa logique et de les circonvenir. Au tour suivant (quatre-vingt sixième) : « *fi l'Europekayen la différence hada* », le locuteur M<sup>1</sup> donne un exemple illustratif dans lequel il passe d'une langue à l'autre pour mettre en relief les mots qui, lui semble-t-il, présentent une réplique comme celle de « *l'Europe* » qui constitue un modèle de référence en ce qui concerne les droits des femmes.

Personne ne veut céder dans cette altercation et le locuteur H<sup>j</sup> qui refuse catégoriquement l'idée et les arguments du locuteur M<sup>1</sup>, signifie, en réponse, son désaccord dans cet énoncé « *makenechhatta différence* » à haute voix, avec ses bras et de tout son corps. Malgré la tension, le locuteur M<sup>1</sup> offre une piste à l'échange au tour quatre-vingt huit pour apaiser la colère du groupe d'un côté, pour trouver d'autres arguments plus convaincants de l'autre. Au tour quatre-vingt treize, le locuteur M<sup>h</sup> s'interroge sur cette différence dans un énoncé de type alternance intra-phrastique « *bdaina la même carrière la carrière bdinaha fi la même année [kayna 2011 soit disant 2011(...)]* » en s'appuyant sur un exemple relevé de la vie

professionnelle. Mais les locuteurs M<sup>1</sup> et H<sup>j</sup> qui veulent monopoliser la parole dans le groupe l'interrompent en lui coupant la parole. Le tour se caractérise par des chevauchements et un rapport de force qui interrompt le principe d'alternance à ce moment de l'interaction et lui donne une forme conflictuelle.

Pour garder la parole, le locuteur M<sup>h</sup>, qui fait une grimace et montre le locuteur M<sup>1</sup> du doigt, adopte immédiatement une stratégie d'attaque contre son adversaire dans cet énoncé qui se termine d'un mot français « *rani bdite n :: fi la réalité kayenkimahak mentalité* » pour l'offenser et l'interpeller voire critiquer sa vision et sa logique qui sont inappropriées. Le locuteur H<sup>j</sup> montre du doigt, lui aussi, le locuteur M<sup>1</sup> dans une intervention qui vise à tourner en ridicule et à faire du locuteur M<sup>1</sup> un objet de plaisanterie.

Dans cette altercation, la joute verbale s'accroît en ce moment de grande tension entre les inter-actants. Dans cette séquence qui se caractérise par une alternance de codes d'un tour de parole à l'autre, le locuteur M<sup>h</sup>, qui adopte une stratégie d'attaque à visée dominative, s'adresse, au début de cet énoncé réalisé intentionnellement en français « *borné , il faut être borné* » et suivi d'un éclat de rire, directement au locuteur M<sup>1</sup>. La qualification « *borné* » outrage le locuteur M<sup>1</sup> et porte gravement atteinte à sa face positive quoique le locuteur M<sup>h</sup> ait immédiatement réutilisé l'adjectif « *borné* » dans une tournure impersonnelle pour le revêtir d'une certaine objectivité d'un côté, pour atténuer la portée de la qualification sur le locuteur M<sup>1</sup> et éviter une réaction offensive de l'autre.

Extrait2 :

**Alternance codique et violence verbale dans le discours au quotidien  
des jeunes algériens**

169 M<sup>h</sup> pourquoi n'imite pas l'occident **fi** leurs travaux **fi** leur progrès **fi**  
leur :: [niveau d'évolution(..)]

dans dansdans

pourquoi pourquoi on est les premiers **kir fi** des trucs**hekda**  
banal pourquoi pourquoi

sauf dans comme ça

tu penses **hekda**[ *geste du bras à l'adresse du M<sup>l</sup>*]

170S<sup>b</sup> [l'évolution

**ntaâhem**

171 M<sup>l</sup> ça vous dépend

172 M<sup>h</sup> c'est bien que [c'est bien que les étrangers les :: les occidentalistes  
voilà pensent d'une manière

islamiste **hekda**, ils ont suivi ils ont suivi l'éducation  
islamiste mais nous nous avons suivi

comme ça l'éducation occidentale [hauteur de la  
voix, geste du bras]

173 M<sup>l</sup> [ça vous dépend ((rire))

174 S<sup>b</sup> **lala âlah**[*étonnement, bouche bée*]

non pourquoi

175 H<sup>j</sup> pardon [*visage crispé, bouche bée*]

176 M<sup>h</sup> c'est un problème c'est un problème, de pensée et c'est un  
problème de ((rire)) c'est [ un problème

pensée et c'est un (.) et c'est un problème de préjugés

177S<sup>b</sup> [de  
pensée oui

178 H<sup>j</sup> **la :: la kir oukanhdaretâl** la femme la femme **hakazeâma** j'aurais  
aimé émettre une différence

non si tu as parlé de comme  
ça c'est comme

entre l'homme et la femme **bessahrouhchoufchouf**[ *geste du  
bras à l'adresse du M<sup>l</sup>*]

mais vas voir voir

une femme **tedroubhaoula :: déjà âyatâlihabarek**[ *geste de  
main à l'adresse du M<sup>l</sup>*]

tu la gifles ou si tu crie dessus tout simplement

179 M<sup>h</sup> **metlitechtougâd fi** logement((rire))

elle va te mettre à la port

180 H<sup>l</sup>(inaud) déjà **taâtik**((rire)) [ *geste du bras à l'adresse du M<sup>l</sup>* ]  
elle te gifle

181 S<sup>b</sup> (inaud) **fi touns fi touns****bessahhnaia** la femme **hiadaiman** un pas  
en arrière

en tunisie en tunisie mais ici elle est toujours

184 H<sup>j</sup> un pas en arrière **hna fi** l'Algérie  
ici en

185 M<sup>l</sup> c'est la pensée aamouslifienne ((rire))

186 M<sup>h</sup> à bon :: [*bouche bée*]

187 H<sup>l</sup> **ihwehnania** [**ngoulou** :: c'est un barbarisme [*montée en tension, hauteur de voix*]

oui et nous dirons

188 M<sup>h</sup> [c'est c'est la pensée goubivienne tu vois eh ((rire)) [*montée en tension, hauteur de voix*]

189 H<sup>j</sup> à oui

190 M<sup>h</sup> ahc'est quoi cette pensée

191 H<sup>i</sup> non **smehlimakanechmin** pour  
moi **hadihajabezafbezafmlihamich kir lihaoulaquentâ**

pardon ça n'existe pas cela est très très important ce

n'est pas seulement pour elle de

l'égalité entre la femme et l'homme parce que

**kh<sup>l</sup>assederouknabkaounakhdmou** presque les

mais maintenant on travaille

mêmes domaines **ou ::gaâ kif kifouech ana fi**

**elkhedmaouhouathani**

on est tous qu'est-ce que j'apporte en travail et lui aussi



Le locuteur M<sup>1</sup> qui se fâche, s'exprime entièrement en arabe algérien dans cet énoncé « *choufirani ng[oul ::* » dans lequel il s'adresse directement au locuteur M<sup>h</sup> en la menaçant « *choufi* » mais le locuteur M<sup>h</sup> lui vole le tour et lui coupe la parole pour sauver sa face positive en ne recevant pas d'insulte. Il accomplit son tour de parole en français « *t' as des préjugés t'as des préjugés tout simplement c'est un problème de préjugés tout simplement wech ::* », avec répétition de l'expression « *t'as des préjugés* ». La forme accentuée du pronom « *tu* » et l'expression adverbiale « *tout simplement* », répétée deux fois, expliquent une correction énonciative du degré : l'usage de « *tout simplement* » implique davantage le locuteur M<sup>1</sup> et impose au locuteur M<sup>h</sup> de reconsidérer cette qualification « *borné* » énoncée précédemment comme relevant de son regard subjectif et de donner dans la seconde « *t' as des préjugés* », une explication voir un prétexte qui pourrait soulager son adversaire. Le locuteur M<sup>h</sup> se détache plus au moins de cette qualification « *borné* » et présente son commentaire sur ce jugement. La façon de raisonner du locuteur M<sup>h</sup> qui sous-tend une stratégie intégrative à ce moment de l'échange, permet de maintenir l'équilibre interactionnel qui était menacé par ce rapport de force et d'interpeller le locuteur M<sup>1</sup> à revenir sur son point de vue. Le locuteur M<sup>1</sup> finit par s'auto-confronter et se repositionner dans ce dernier énoncé de l'extrait « *la :: lamanichmaâhadimanichmaâhadi c'est- dire kadi ngoulylik la femme ydiroulhatraieh* ».

Dans cette séquence, le parleur en place M<sup>h</sup> s'exprime en mots violents après avoir avancé des arguments forts dans ce passage en arabe dialectal et en français au tour cent soixante-

neuf : « *pourquoi on n'imite pas l'occident fi leurs travaux fi leur progrès fi leur :: [niveau d'évolution(..)pourquoi on est les premiers kir fi des trucshekda banal pourquoi* » qui s'accompagnent de gestes des bras. Avec unhaussement d'épaules, M<sup>1</sup> tend calmement à apaiser la colère de M<sup>h</sup> et à gêner son attaque au tour cent soixante-et-onze : « *ça vous dépend* » [haussement d'épaules + geste du bras]. Mais, puisque M<sup>h</sup> continue dans la même vision et sur le même ton [hauteur de la voix, geste du bras], M<sup>1</sup> insiste sur sa position en lui coupant la parole et en répétant le même énoncé du tour cent soixante-et-onze mais cette fois sur un ton ironique qui fait éclater de rire le groupe.

Les locuteurs S<sup>b</sup> et H<sup>j</sup> qui s'étonnent tous les deux de cette dernière intervention du locuteur M<sup>1</sup> dans laquelle il se moque apparemment d'eux, expriment respectivement leur mécontentement dans ces deux énoncés : « *lala âla<sup>h</sup>* [étonnement, bouche bée] », « *pardon<sup>h</sup>* » [visage crispé, bouche bée]. La tension monte en ce moment d'altercation où la joute verbale s'accroît et prend une dimension de moquerie réciproque entre M<sup>1</sup> et les autres inter-actants qui cherchent à monopoliser la conversation et à intégrer le locuteur M<sup>1</sup> dans la ligne de leur pensée aux tours de parole 176, M<sup>h</sup> « *c'est un problème c'est un problème, de pensée et c'est un problème de préjugés ((rire))* », 177, S<sup>b</sup> « *de pensée oui* » et 178, H<sup>j</sup> « *bessahrouhchoufchouf une femme tedroubhaoula :: déjà âyatâlihabarek* [geste de main à l'adresse du M<sup>1</sup>] ». Les locuteurs M<sup>h</sup>, S<sup>b</sup> et H<sup>j</sup> contredisent et désapprouvent M<sup>1</sup> en tentant de le mettre dans une situation sociale concrète. Ils lui demandent en utilisant l'injonction explicite de l'expérimenter dans le but

de dénigrer sa pensée voire sa personne au tour 178H<sup>j</sup> « *bessahrouhchoufchouf* une femme *tedroubhaoula* :: déjà *âyatâlihabarek* [ geste de main à l'adresse du M<sup>1</sup> ]. Ils poursuivent sur un ton ironique qui véhicule au fond l'idée d'avertissement chargée de menaces aux tours cent soixante-dix-neuf, M<sup>h</sup> « *metlitechtougâd fi* logement((rire)) » et cent quatre-vingt, H<sup>j</sup> « (inaud) déjà *taâtik*((rire)) [ geste du bras à l'adresse du M<sup>1</sup> ] ». Toutefois, le locuteur M<sup>1</sup> adopte, d'une part, tactiquement au tour 185 « *c'est la pensée aamouslifienne* ((rire)) » une contre-stratégie pour atténuer le degré de tension et ne pas encourir le mépris de ses amis, d'autre part il veut faire entendre dans son intervention, un discours à caractère religieux avec lequel il prend des distances en l'énonçant sur un ton ironique et en le clôturant avec une vocalisation ((rire)). Le locuteur M<sup>h</sup> reste stupéfait durant cette intervention « à bon :: [bouche bée] », devant la stratégie adoptée par M<sup>1</sup> dans son discours qui renferme plusieurs voix et qui prend une dimension socioculturelle qui lui permet de se repositionner. Il soutient tacitement sa pensée et donne donc du sens à ses idées. Cela rend son image plus ou moins floue aux yeux de ses amis quant à ses propres convictions. Devant l'étonnement de M<sup>h</sup>, le locuteur H<sup>j</sup> s'engage dans cet énoncé où il passe de l'arabe au français, « *ihwehnania* [ngoulou :: c'est un barbarisme] [montée en tension, hauteur de voix] en qualifiant violemment et avec outrage la réflexion de M<sup>1</sup>. Il présume que cette réflexion entre dans un contexte ethnosociologique révolu en faisant abstraction de la source à laquelle l'idée de M<sup>1</sup> se tient. Le locuteur M<sup>h</sup> coupe le tour de parole de H<sup>j</sup> avec qui il s'entend bien et enchaîne par le choix d'un mot violent « *gourbivienne* »

au tour cent quatre-vingt-huit «[*c'est c'est la pensée gourbivienne tu vois eh*» ((rire)) [*montée en tension, hauteur de voix*] pour qualifier la manière de penser de M<sup>1</sup> dans le but de l'offenser et de l'outrager à ce moment de l'échange conversationnel qui prend une forme conflictuelle.

L'analyse de ces extraits révèle que le passage d'une langue à l'autre est la règle dans le discours aux quotidiens de nos informateurs et que ce passage se produit quantitativement et qualitativement dans les moments de la montée en tension. L'individu apprend à se conduire, à penser, à produire et à connaître les comportements et les discours acceptables ou non à travers les comportements et les attitudes de ses partenaires sociaux. Les échanges sont alors fortement conditionnés par le thème, les attitudes, la pensée qui deviennent souvent objet de violence verbale. Aux interactions, les interlocuteurs créent un espace social au sein duquel se construit l'image de chacun et se trace l'appartenance à un groupe social. Ce qui donne consciemment place à la mise en œuvre des valeurs symboliques et des stratégies communicationnelles pour des fins individuelles, groupales ou sociales au sujet des idées et des pratiques, provoquant ainsi, sur le plan dynamique et communicatif des échanges, des joutes verbales.

### Conclusion

De ces quelques séquences interactionnelles parsemées d'altercations, nous pouvons dire que c'est l'aspect langagier expressif et le caractère dynamico-évolutif de l'alternance codique qui sert à développer une stratégie dans l'acte langagier violent voire aussi une contre-stratégie. Ces possibilités

langagières à caractère stratégique offertes par l'alternance des langues permettent à l'interlocuteur en situation d'échange de prendre tactiquement une position à caractère personnel, groupal ou culturel et de protéger facilement sa face positive.

Pour donner du sens à ses réflexions et à ses revendications notamment aux cours des joutes verbales, le locuteur se sert du passage d'une langue à une autre afin d'adopter dans son discours une stratégie à double visée intégrative ou dominative : les qualifications péjoratives qui alimentent ces moments d'altercation se font expressément lors du passage dans l'autre langue : au tour de parole 176 M<sup>h</sup> « *c'est un problème c'est un problème, de pensée et c'est un problème de préjugés ((rire))* », au tour 85 H<sup>j</sup> « *maka↑nchminha↑ qu'est-ce qu'il a ((rires))* », au tour 96 M<sup>h</sup> « *rani bdite n :: fi la réalité kayenkimahak mentalité [elle le montre du doigt]* », au tour 98 M<sup>h</sup> « *borné, il faut être borné ((rire)) [montée en tension]* » et au tour 99 M<sup>l</sup> « *choufirani ng[oul ::]* », au tour 187 H<sup>j</sup> « *ihwehnania [ngoulou :: c'est un barbarisme [montée en tension, hauteur de voix]* ».

De ce fait, nous nous posons la question de savoir si le phénomène de l'alternance codique dans les moments de montée en tension ne serait pas uniquement usité à des fins stratégiques et fonctionnelles ou si elle revêt en sus un caractère symbolique.

### **Références bibliographiques**

AUGER N., FRACCHIOLLA B., MOISE C. et SCHULTZ-ROMAIN C.,  
2008, *La violence verbale*, L'Harmattan, Paris

BANGE P., 1992, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Hatier-  
Didier, Paris

- BARILLOT N., 2002, « Code switching arabe marocain/français » pp.119-132, in CANUT C. et CAUBET D. : *Comment les langues se mélangent ?*, L'harmattan, Paris
- BEDIN V. et DORTIER J-F., 2011, *Violence(s) et société aujourd'hui*, Éditions Sciences Humaines, Paris
- BLANCHET P. et TALEB-IBRAHIMI K., 2008, *Plurilinguismes et expressions francophones au Maghreb*, A.U.F, Paris
- BLANCHET P., 1995, *La pragmatique d'Austin à Goffman*, Bertrand Lacoste, Paris
- CALVET L.J. et DUMONT P., 1999, *L'enquête sociolinguistique*, L'Harmattan, Paris
- COSNIER J. et KERBRAT-ORECCHIONI C., 1987, *Décrire la conversation*, P.U.L, Lyon
- ELY R. et BERKO GLEASON J, 1995, « Socialization across contexts » in P. Fletcher et Mac Whinney (Ed), *The handbook of child language* , Blackwell, Oxford, 251-270
- FRAWLEY W. et LANTOLF J.P., 1985, « Second language discours : a Vygotskian Perspective » dans *Applied Linguistics* 6/1, 19-44
- GALATALO R. et MIZAU M., 1998, « Conflit conversationnel et malentendu: quelques relations possibles », *La linguistique* 34-1 : 151-164
- GARDNER-CHLOROS P., 1983, « Code-switching, approches principales et perspectives » in *La linguistique*, vol. 19, fasc. 2, p.21
- GOFFMAN E., 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Minuit, Paris
- GUMPERZ J.J., 1982, *Les stratégies du discours*, P.C, Cambridge

**Alternance codique et violence verbale dans le discours au quotidien  
des jeunes algériens**

---

- GUMPERZ J.J., 1989, *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative*, L'Harmattan, Paris
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 2005, *Le discours en interaction*, chapitre 3, Armand Colin, Paris
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1990, 1992 et 1994, *Les interactions verbales*, 3 vol, Armand Colin, Paris
- LAFORST M. et VINCENT D., 2004, « La qualification péjorative dans tous ses états », in LAGORGETTE D. et LARRIVEE P. (Éd.), « Les insultes : approches sémantiques et pragmatiques », *Langue française n° 144*, pp. 59-66
- MABILON-BONFILS B., 2005, *Violences scolaires et culture(s) : Actes du colloque du 2 avril 2004*, Carpentras, Broché
- MACKEY W.F., 1976, *Bilinguisme et contact des langues*, Klincksiek, Paris
- MYERS SCOTTON. C et URY W. 1977, *Bilingual Strategies: The Social Functions of Code-Switching. International Journal of the Sociology of Language, 13: 5-20*
- POPLACK S., 1988, « Conséquences linguistiques du contact de langues : un modèle d'analyse variationniste », in *Langage et société*, n°43, Paris
- SIROTA A., 2008, *Violences à l'école, des violences vécues aux violences agies*, Bréal
- TALEB-IBRAHIMI K., 1997, *Les algériens et leur(s) langue(s)*, Alhekma, Alger
- THOMAS M., 2005, « Choisir les stratégies adaptées pour gérer les conflits », *Revue de prévention et de règlements des différends*, Québec, Université de Sherbrooke, vol. 3, no 3 : 79-94
- TRAVERSO V., 1996, *La conversation familiale*. PUL Lyon

TRAVERSO V., 2005, *L'analyse des conversations*, Armand Colin, Paris

TROGNON A., 1995, « La fonction des actes de langage dans l'interaction : l'exemple de l'intercompréhension en conversation » in *L'interaction en question*, Revue de linguistique et de didactique des langues, n°12, P.U.G

WEINREICH U, 1953, *Languages in contact: Findings and Problems*, Linguistic Circle, New York



# Effacité énergétique dans le secteur résidentiel, enjeux et perspectives.

**Mme BOUKHEDDIMI SOUHILA**  
**Maître de conférences**  
**ESI, Oued-Smar, Alger**

## ملخص:

لمن الصعب الإقرار أن عدم إدماج المعايير الدولية في الجزائر فيما يخص الكفاءات الطاقوية والبيئية لعمليات التخطيط والبناء في القطاع الشبكي، عادة ما يؤدي إلى زيادة في إستهلاكات الطاقة و انعدام شروط الراحة في البيوت الجديدة. وعلى فإن نفقات البيوت للطاقة في مجمل إستهلاكاتهم جد مركزة و في تزايد مستمر، فبالرغم من تدهور القدرة الشرائية إلا أنهم يطمحون لراحة أكثر وتحسين نوعية حياتهم، ورغم ما يفرضه أيضا الإجراء الحراري في البيوت إلا أن تطبيقه يظل بعيدا. صاعدا فمشكل الميزانية وتجاوب الاتفاقيات الدولية حول الاقتباس الجوي المصادق عليها من قبل الحكومة يتطلب فعالية في الطاقة والتي لا تتحقق إلا عن طريق الاستعمال الأمثل للطاقة و نقوصات إشعاعات الغازات الغير السامة.

***Mots clés:*** Effacité énergétique, confort dans l'habitat, normes de performance énergétique, économie d'énergie, GES.

## ***Introduction***

En Algérie, depuis environ deux décennies, le secteur du bâtiment\*et de la construction connaît une progression sans précédent. De ce fait, il est devenu l'un des secteurs économiques des plus dynamiques et un vecteur de croissance. Cette situation s'explique par le rythme accéléré de la croissance démographique et de l'urbanisation. Ce phénomène social a fait réagir les pouvoirs publics, il fallait répondre rapidement à une demande sociale, qui dépassait les possibilités de l'offre de logements.

Cependant, si cette évolution était nécessaire, elle s'est faite aux dépens de la qualité, car le processus de conception et de construction n'a pas vu l'importance d'intégrer les normes de performances énergétiques et environnementales. La livraison des logements neufs, ne permet pas de compenser le gaspillage d'énergie et l'accroissement des rejets des GES. Ce choix reflète un conflit de préférences et un revirement unilatéral sur des engagements pris antérieurement. C'est ainsi, que plus d'un million de logements sociaux, d'équipements socio-éducatifs, et administratifs... ont été réalisé durant la décennie 1999-2008 sans aucune norme d'efficacité énergétique. Parallèlement à cela, l'amélioration du niveau de vie de la population conjuguée à la recherche d'un plus grand confort ont fait que la demande de la consommation d'énergie de ce secteur s'est fortement accrue. Selon l'APRUE, celle-ci représente 41% de la consommation totale d'énergie, et représentait déjà en 2005 l'équivalent d'au

---

\* Le secteur du bâtiment représente à la fois le secteur résidentiel (logements) et le secteur tertiaire (les administrations).

moins une tonne et demie de CO<sub>2</sub> par habitant et par an<sup>(1)</sup> avec une intensité énergétique<sup>(2)</sup> de 17 millions de TEP/1000\$ PIB, soit 2 fois plus de consommation que dans les pays de l'organisation de coopération et du développement économique (l'OCDE)<sup>(3)</sup>. La persistance de cette tendance se confirme, ce secteur consomme trop d'énergie : il est le premier consommateur d'énergie dans la consommation totale<sup>(4)</sup>. Cette évolution négative doit absolument s'inverser, d'autant que l'Algérie a signé le protocole de Kyoto et pris l'engagement de réduire ses émissions de gaz à effet de serre (GES). La poursuite de cet objectif passe forcément par la réduction de la consommation d'énergie fossile, principal vecteur de ces émissions, qui semble cependant assez mal se poursuivre.

**Cette situation de plus en plus manifeste va progresser. Elle suscite déjà des inquiétudes et des réticences auprès des divers acteurs de la société, car elle comporte des enjeux**

---

[1] : APRUE : Agence nationale de promotion et de la rationalisation de l'utilisation de l'énergie.

[2] :L'intensité énergétique reflète le degré de dépendance d'une économie par rapport au facteur énergétique. Plus il est élevé et plus l'économie est vulnérable.

[3] :[www.aprue.org.dz/maitrise-energetique.html](http://www.aprue.org.dz/maitrise-energetique.html).

[4]:[www.umc.edu.dz/buc](http://www.umc.edu.dz/buc) : A. Boursas « Etude de l'efficacité énergétique d'un bâtiment d'habitation à l'aide d'un logiciel de simulation », mémoire de magistère, université de Constantine 1, 2012-2013. comportements permet de réduire la consommation d'énergie et les émissions de dioxyde de carbone (CO<sub>2</sub>) dans le bâtiment : Il est soutenu que plus de 20% de la consommation d'énergie et plus de 45 millions de tonnes de CO<sub>2</sub> par an pourraient être évitées par la mise en œuvre de normes plus ambitieuses dans les bâtiments existants et neufs

dialectiques entre les stratégies économiques et les contraintes au **développement durable**.

**A travers cette étude, certaines interrogations nous interpellent. Comment répondre à la pression d'une demande sociale en matière de logement, dans une perspective plus économique (réduction de la consommation d'énergie) et plus écologique (moins d'émission) ? Comment susciter l'intérêt de l'application des pratiques thermiques adaptée aux conditions climatiques difficiles du pays, aux ménages et à l'ensemble de la filière du bâtiment ? Comment influencer le développement de la politique énergétique dans un contexte socio-économique difficile ? Cette problématique du choix de la décision apparaît à travers les différences sectorielles retenues par les pouvoirs publics.**

***I- Les intérêts de la mise en place d'une politique d'efficacité de l'énergie dans le bâtiment en Algérie.***

Dans le rapport du PNUE, il est démontré que la réglementation gouvernementale associée à l'usage des technologies de réduction de la consommation d'énergie et des changements de

(5). Selon Achim Steiner, « l'efficacité énergétique, alliée à des modes de production d'énergie plus propres et renouvelables, est un des piliers sur lequel un monde « décarbonisé » se dressera ou s'effondrera »

---

[5] : Programme des Nations Unies pour l'environnement (PNUE), « Bâtiments et changement climatique : Etat des lieux, enjeux et opportunités ».

(6). En outre, le rapport rappelle que c'est surtout au cours du cycle de vie d'un bâtiment que la majorité de l'énergie est consommée. C'est-à-dire, celle utilisée pour le chauffage, la climatisation et l'éclairage principalement. Ainsi cette notion d'efficacité de l'énergie renvoie à l'idée qu'il faut à la fois réduire la consommation d'énergie -et donc à contrario, l'allègement de la facture énergétique -, tout en maintenant le même niveau de confort dans le bâtiment.

### ***1.1- Rétrospectives sur les principales négociations internationales sur le réchauffement climatique et la réduction des gaz à effet de serre (GES)***

C'est la Convention Cadre des Nations Unies sur le Changement Climatique (CCNUCC), en 1992, lors du Sommet de la Terre à Rio, au Brésil, qui a mis en place les négociations internationales sur le réchauffement climatique. Elle engage les 192 pays membres de l'Organisation des Nations Unies (ONU) signataires de la convention à trouver les moyens de stabiliser leurs émissions de gaz à effet de serre avant 2012. Pour mettre en œuvre cette convention, il a été décidé de se réunir tous les ans dans le cadre de Conférences des parties, appelée « COP ». Le paradoxe est que sans vraiment être contestées, c'est souvent dans un climat tendu que ces dernières se déroulent : Comment assoir l'hégémonie de cette convention sur l'activité industrielle des pays membres, dans un contexte économique et social mondiale difficile. Il n'est pas suffisant, que la convention ait de grandes ambitions, si sur le terrain, il ne lui est consacré que des petits moyens, inversement proportionnels à ce qui a été prévu et par conséquent, insuffisants à sa réalisation.

---

[6] : Secrétaire général adjoint de l'ONU et directeur exécutif du PNUE

La première COP s'est déroulée à Berlin (Allemagne) en 1995, puis vinrent successivement en 1997, celle de Kyoto au Japon, d'où naîtra le « Protocole de Kyoto », entré en vigueur en 2005 et qui pris fin en 2012. Ce protocole représente l'un des piliers des plus importants de la CCNUCC, et cela même s'il ne fût pas ratifié par tous les pays signataires les plus industrialisés, tels que les Etats-Unis, ou le Canada, alors qu'ils émettent chacun d'eux près du quart des GES mondiaux.

La COP de Copenhague (Pays-Bas) en 2009, a vu émerger « l'accord de Copenhague », notamment sur la limitation du réchauffement planétaire à 2°C par rapport au début du XX<sup>e</sup> siècle. Cet accord ne sera également pas unanime. Force est de constater, que les avancées sont réduites non pas du fait, que ces pays ne soient pas convaincus de la nécessité de cet accord pour l'humanité, mais plutôt, parce qu'ils sont plus préoccupés par les considérations économiques actuelles dans une conjoncture défavorable.

Ainsi, si les Etats-Unis et l'Union européenne ont pris l'engagement cette fois, de réduire leurs émissions de CO<sub>2</sub> d'ici à 2020, successivement, les uns de 17 % par rapport à celles de 2005 et les autres de 20 à 30 % par rapport à celles de 1990, les pays émergents et les pays en voie de développement, quant à eux, pour ne pas freiner leur développement économique, refusent d'adhérer à ces objectifs de réduction d'émissions de GES. Les uns parlent de réduction de leur intensité carbone (quantité de CO<sub>2</sub> émise par unité de produit intérieur brut (PIB)) d'ici à 2020 par rapport à 2005, ce qui constitue un effort important pour ces pays, mais n'est cependant pas très significatif à l'échèle planétaire, l'exemple de la Chine est très illustratif de cette situation : compte tenu de sa croissance, elle est le premier émetteur de GES de la planète, de ce fait, même si elle a proposé de réduire de 40 à 45 %, son intensité carbonique

doublera ses émissions d'ici 2020 par rapport à celles de 2005. Les autres, dont l'Algérie, s'engagent dans des actions d'atténuation consignées dans des rapports publiés tous les deux ans.

A la suite des difficultés d'obtention de l'Accord de Copenhague et dans une situation internationale financière difficile (crise économique de 2008-2010), la COP de Cancún, au Mexique en 2010 a quand même débouché sur des accords pour la lutte contre le changement climatique mais les financements de cet accord restaient encore à préciser.

Ce qui ne fut pas le cas de la COP de Varsovie (Pologne) en 2013, qui s'est déroulée dans un contexte des plus difficiles puisque l'année d'avant, certains pays clés, comme le Japon, la Russie, le Canada et la Nouvelle-Zélande, s'étaient retirés du processus.

Cette COP devait définir un nouvel accord pour succéder au protocole de Kyoto, dont la première période d'engagement a pris fin en décembre 2012. L'enjeu principal devait porter d'une part, sur le retour de ces pays à la table des négociations pour la réduction des émissions des GES et de faire impliquer les pays émergents et en voie de développement, principalement la Chine, dont les émissions représentent actuellement près de la moitié des rejets dans le monde. D'autre part il devait être le sommet du financement climat, par le financement des engagements publics additionnels de l'ensemble des pays développés, notamment pour aider les pays les plus pauvres à faire face aux conséquences du changement climatique.

Cette conférence devait être une étape cruciale pour aboutir à un accord en 2015 à Paris. Au lieu de cela, on assiste lors de cette COP non seulement au désengagement progressif des pays occidentaux mais aussi à un retour en force à l'utilisation des énergies fossiles et des énergies non conventionnées, en

l'occurrence le gaz de schiste. « La conférence de Varsovie a mis la défense des intérêts des énergies du passé bien avant l'intérêt général des citoyens », diront certains membres des ONG (7).

Lors de la COP de Lima au Pérou en décembre 2014, même s'il y a eu la participation et l'accord unanime des pays signataires sur les engagements précédents, les textes ne sont pas consensuels, ils n'imposent rien et il faut espérer que lors de la conférence de Paris en 2015, un accord global sera défini.

### *1.2- les instruments de performances énergétiques en Algérie*

Il est désormais connu, que l'optimisation de la consommation d'énergie à travers l'amélioration de l'efficacité énergétique de ce secteur, constitue une fraction importante de la solution aux

problèmes de réduction de l'énergie et du réchauffement climatique. Il s'agit de rechercher la performance énergétique dans le bâtiment, qui passe par une meilleure maîtrise de l'énergie par la mise en place de politiques d'efficacité énergétique adaptées à ce secteur, ainsi que par l'utilisation de solutions de construction plus efficaces en énergie tout en faisant appel à d'autres types d'énergies plus propres et renouvelable

C'est ainsi qu'une politique nationale de développement durable fut mise en place dès la fin des années 90, Il s'agissait de définir les conditions, les moyens d'encadrement et la mise en œuvre de la politique nationale de maîtrise de l'énergie, par la réduction de la consommation de l'énergie, d'une part, et le développement des énergies renouvelables, d'autre part. Un certain nombre de lois firent leur apparition, notamment, la loi n°99-09 du 28/07/99

---

[7] : notre-planete.info, <http://www.notre-planete.info/actualites/3867-conference-mondiale-climat-ONG-retrait-negociation>.



relative à la maîtrise de l'énergie, la loi n°03-10 de 2003 relative à la protection de l'environnement dans le cadre du développement durable, la loi de 2004 sur les énergies renouvelables, et le décret exécutif n°2000-90 du 24/04/2000, portant sur la réglementation thermique des bâtiments. L'objectif principal de la réglementation thermique en Algérie est de limiter les déperditions thermiques en hiver comme en été. Il s'agit de définir des seuils de consommation d'énergie afin d'atteindre une réduction de 20 à 40 % des besoins de consommation. L'objet de cette réglementation est donc d'assurer un gain énergétique minimal, grâce à l'utilisation de produits efficaces. La faiblesse de cette politique ne vient pas du fait de cet arsenal réglementaire, qui est très intéressant, le problème est qu'il n'est pas exhaustif et qu'il est entré en vigueur que très récemment : ce dispositif ne concerne à cette date que les logements neufs, les travaux de rénovation thermique des bâtiments existants ne sont pas pris en compte. Il est nécessaire de s'interroger sur l'efficacité de ce dispositif législatif, qui n'est pas prévu pour l'existant immobilier et le vieux bâti, alors qu'il représente une part importante du patrimoine social et culturel algérien. Un énorme parc immobilier est à réhabiliter et ses performances énergétiques sont à améliorer. Si l'on se réfère uniquement à la capitale, Alger, celle-ci compte plus de 627 000 logements anciens, et leur réhabilitation permettra une économie d'énergie de 8 milliards de dinars(8).

---

[8] : S. Sami-Mécheri, D. Semmar et A. Hamid : « Efficacité énergétique des logements à haute performance énergétique, 'HPE': Application au site de Béchar », Revue des Energies Renouvelables. Vol. 15, n° 2,2012.

### *1.3-Evolution et analyse de la consommation d'énergie dans le bâtiment en Algérie*

Il semblerait que la consommation de l'énergie dans le bâtiment, en Algérie connaît une croissance fulgurante, particulièrement en été, conséquence du changement climatique, des très fortes chaleurs et d'importantes canicules de ces dernières années : le niveau de consommation des ménages en général a augmenté alors même que leur pouvoir d'achat a baissé. Plusieurs facteurs concourent à ce résultat et engagent la responsabilité des pouvoirs publics, qui n'a pas mis en application la réglementation de 1999.

Ainsi, si en aval, les variables explicatives à cette situation sont le manque d'information et de soutien par les pouvoirs publics en matière de performance énergétique, ainsi que le prix soutenu à la consommation d'énergie, qui malgré ses récentes augmentations, reste faible relativement : on relève en 2011, que le prix moyen à la consommation en Algérie est de 4 US\$, il représente près de la moitié de celui de la Tunisie, qui est de 7,2 US\$.

En amont, c'est la mauvaise conception architecturale, inadaptée au contexte local, qui est pointée du doigt, car elle a donné naissance à des constructions certes rapides et à moindres frais, mais sans tenir compte des effets répercutés par la suite, des conditions climatiques.

L'étude de la consommation du secteur résidentiel par type d'énergie montre que la structure de la consommation de ce secteur en 2005 reste encore fortement tributaire des énergies fossiles (gaz et pétrole), et est constituée de 20 % de produits pétroliers, de 13 % d'électricité et de 67 % de produits gaziers. En 2010, la situation structurelle n'a pas réellement changé, ce

## Efficacité énergétique dans le secteur résidentiel, enjeux et perspectives

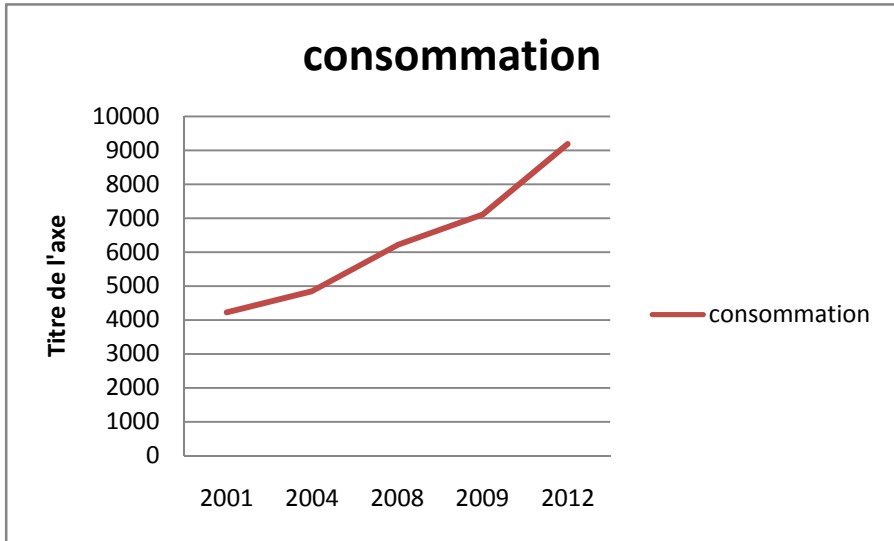
---

n'est que dans la forme que l'on relève certaines différences, désormais, elle est constituée de 0,19 % de bois, 46,09 % de gaz, et 34,11% d'électricité. Mais si l'on considère que la production d'électricité repose presque entièrement sur une production à base de centrales alimentées au gaz, et sur 19,61 % de GPL qui est lui-même un sous-produit du gaz, la consommation d'énergie qu'elle prenne la forme de gaz, d'électricité ou de GPL, repose entièrement sur le gaz, qui lui, est un produit subventionné, donc pas cher, et n'incite pas forcément à la réduction de la consommation et à l'amélioration des performances énergétiques.

*La consommation d'électricité dans le bâtiment a évolué de la manière suivante :*

Années	Hivers	Étés	Moyennes : $x_i$
2001	4534 MW	3913 MW	4223 ,5MW
2004	5100	4600	4850
2008	6200	6200	6200
2009	6925	7280	7102,5
2012	8666	9700	9183

Etabli par nos soins



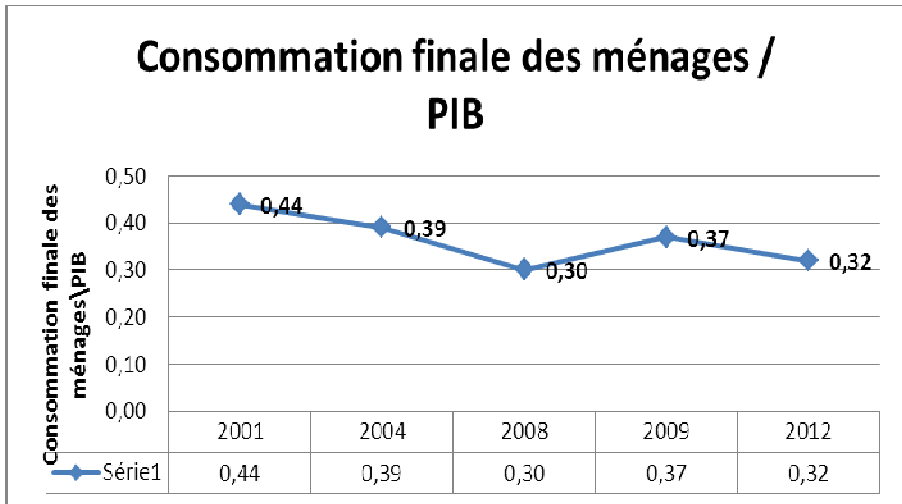
Etabli par nos soins

Alors que la consommation d'énergie de ce secteur est en nette croissance, la part de la consommation finale dans le PIB diminue :

Années	2001	2004	2008	2009	2012
Consommation finale des ménages/PIB en milliards \$ :	24/55	33/85	52/172	52/138	67/207
$x_i$	0,44	0,39	0,30	0,37	0,32

Etabli par nos soins

On obtient le graphe suivant :



Etabli par nos soins

Si l'on fait corrélérer ces 2 variables entre elles, notée  $x_i$  comme étant la variable « consommation d'énergie » et  $y_i$ , la variable « consommation finale des ménages » par le calcul du coefficient de corrélation, qui est :

$$r = \frac{[\sum X_i Y_i - n \bar{X} \bar{Y}]^2}{[\sum X_i^2 - n \bar{X}^2][\sum Y_i^2 - n \bar{Y}^2]}$$

Après les calculs, on obtient que  $r = 0,004$

On constate que le coefficient de corrélation  $r$  est faible, il est de l'ordre de 0,004.

Ce résultat montre que la baisse du pouvoir d'achat n'a pas d'effet sur la consommation d'énergie, qui continue de croître : la corrélation entre ces 2 variables est insignifiante.

Le faible taux de corrélation, traduit la situation suivante, qui est que, même avec une variation négative de la consommation finale des ménages dans le produit intérieur brut, la structure de la consommation des ménages a changé en faveur du maintien d'un certain mode de vie, un confort auquel elle n'est pas prête à sacrifier, en l'occurrence la consommation d'électricité, à d'autres biens de consommation courants.

Ainsi au lieu de s'améliorer avec l'intégration progressive des énergies renouvelables, le bilan énergétique de ce secteur reste complètement dépendant du gaz, qui loin de nous rassurer, nous donne la mesure de la fragilité et de la vulnérabilité de cette consommation dans le futur.

La question de l'efficacité énergétique dans le bâtiment est de notre responsabilité à tous, des formations à tous les corps de métiers intervenant dans ce secteur sont nécessaires, et les ménages doivent être sensibilisés et informés afin de modifier positivement leur comportement. Une synergie de tous les efforts à tous les niveaux de la filière, doit être confortée par l'application de la réglementation.

## ***II- Analyse des instruments déployés dans l'efficacité énergétique du bâtiment en Algérie***

### **2.1- Evolution de la politique d'efficacité énergétique**

C'est avec la baisse des prix des hydrocarbures dans les années 80, principale ressource de l'Algérie, que la problématique sur la maîtrise de l'énergie se pose. Cette préoccupation est matérialisée par la mise en place d'un cadre institutionnel, dès 1985, avec la création de l'Agence pour la promotion et la rationalisation de l'utilisation de l'énergie (APRUE), du Fonds national pour la maîtrise de l'énergie (FNME), mis en œuvre par la loi de finances de

2000 et financé par des taxes sur les gros consommateurs d'énergie, ainsi que d'un cadre réglementaire par la création de la loi de 1999.

L'APRUE en coordination avec sa tutelle, le ministère de l'Énergie et des Mines, sont chargés d'élaborer et de mettre en œuvre des instruments réglementaires, mais aussi des mesures incitatives et d'accompagnement destinées à tous les acteurs intervenant dans les secteurs consommateurs d'énergie, tels que l'industrie ou encore depuis quelques années déjà, le bâtiment afin de les inciter à respecter la réglementation thermique. Le décret portant sur la réglementation thermique des bâtiments neufs est mis en place par le ministère de l'Habitat et de l'Urbanisme sur la base de documents techniques réglementaires (DTR) en 1997. Il détermine les valeurs de références relatives aux déperditions et aux apports calorifiques et a pour effet de réduire la consommation d'énergie d'au moins 30 % dans le bâtiment neuf. Ce décret mis en place en 2000, et n'a pris effet qu'en 2005.

C'est ainsi que l'APRUE a élaboré un programme national pour la maîtrise de l'énergie (PNME), 2006-2010, qui constitue une assise importante à la politique d'efficacité énergétique en Algérie, car il définit les objectifs mais aussi les moyens de les mettre en œuvre sur la base d'études prospectives socio-économiques et sur l'énergie.

Le PNME constitue un plan d'action qui touche l'ensemble des secteurs de consommation d'énergie. Les axes d'intervention de ce plan prévoient des logements à haute performance énergétique (HPE), avec un éclairage, chauffage et climatisation performants, d'isolation et des rénovations

thermiques. L'investissement généré coûtera 816 MDA, avec un apport du FNME de 742 MDA, et permettra une économie d'énergie de 68 929 TEP avec une réduction du CO<sub>2</sub> de 206 786 T. Le PNME vient conforter la loi de 1999, qui déjà déterminait les normes de performance énergétique pour tous les appareils fonctionnant à l'électricité ou au gaz, le contrôle de l'efficacité énergétique du bâtiment, préconisé par la réglementation thermique, ainsi que des sanctions pour le non-respect de ces normes.

Cependant, le cadre institutionnel et législatif sur lequel repose toute la politique d'efficacité énergétique n'a eu aucun effet sur le terrain, les normes de performance énergétique, la réglementation thermique et les mécanismes de contrôle et de sanctions furent abandonnés.

Il semble que le critère de prévalence dans l'application de la maîtrise de l'énergie soit guidé par un seul facteur, de surcroît exogène, soumis aux aléas du marché international, mais déterminant : le prix des hydrocarbures. En effet, la forte hausse du marché pétrolier succéda à la terrible crise des années 80, ce qui a permis d'avoir suffisamment de moyens financiers à l'activité économique du pays, délaissant par là même ces mesures de constructions durables.

## **2.2- La politique d'efficacité énergétique actuelle : une volonté nouvelle**

Le programme triennal d'efficacité énergétique 2011-2013 insuffle une nouvelle relance de la politique de performance énergétique sous-jacente aux perturbations négatives des prix pétroliers. Ainsi, les actions et programmes délaissés durant la décennie antérieure, tels que *l'isolation thermique des bâtiments*,



*le développement du solaire et des lampes basse consommation, de l'efficacité énergétique dans l'éclairage public et des grands consommateurs d'énergie, notamment dans l'industrie, la promotion du gaz naturel carburant, mais aussi la réalisation de projets pilotes de climatisation au solaire* sont remis à l'ordre du jour. C'est dans ce cadre que s'inscrit le programme ECO-BAT qui vise à apporter le soutien technique et financier nécessaire à la réalisation de logements à haute performance énergétique avec *un confort thermique hiver comme été* et une optimisation de la consommation de l'énergie, dans la perspective d'une réduction de la consommation d'énergie et des émissions de gaz à effet de serre dans le bâtiment.

Ce programme, lancé par l'APRUE avec la collaboration du ministère de l'Habitat et de l'Urbanisme, vise la généralisation des bonnes pratiques dans la conception architecturale et la mise en application des normes relatives à la réglementation thermique dans le bâtiment, tout en optimisant le confort thermique de ces logements en réduisant l'utilisation du chauffage, de la climatisation et de la lumière artificielle.

C'est un projet pilote de réalisation de 600 logements, répartis à travers 11 wilayas du pays, de zones climatiques diverses, des logements bioclimatiques, construits avec des matériaux locaux disponibles. Le taux d'avancement des travaux de ce projet est estimé à 66 % en 2011 et la finalisation de la construction des sites était prévue pour 2013. En fin 2014, ils restent en voie d'achèvement.

Si les coûts supplémentaires liés à la construction de ces logements HPE sont estimés à 20 % du coût global et sont

financés par le FNME, il est prévu, selon le CNERIB (9) une économie de 54 % de l'énergie avec uniquement 5 T de rejet de GES/an.

Enfin, dans le cadre du PNME 2010-2014, il est prévu aussi, la construction de 3 000 logements HPE et la réhabilitation thermique de 4 000 logements existants.

### **2.3- les freins à la politique d'efficacité énergétique**

La performance énergétique dans le bâtiment en Algérie ne sera effective que si l'utilité de tous les acteurs-consommateurs du secteur mais aussi des pouvoirs publics est positive et qu'ils y trouvent un intérêt à sa concrétisation. Ainsi, si leurs intérêts ne sont pas suffisamment représentés ou jugés inopportuns, la politique de performance et de maîtrise de l'énergie, même si elle a été mise en place très tôt, son application et son suivi seront remis en question. Par conséquent, les effets conjugués d'un certain nombre de facteurs ont créé le sentiment de désintéressement à la question et n'ont pas permis l'amélioration des performances énergétiques souhaitée. La part de responsabilité la plus importante revient aux pouvoirs publics, qui, par leur désengagement, ont fait que c'est au gré des fluctuations des prix pétroliers que les décisions sont prises pour l'application de la réglementation.

Ensuite, le terrain souffre, d'une part de l'absence d'intégration des nouvelles pratiques de construction définies par la réglementation thermique, et d'information de l'ensemble

---

[9] : CNERIB : Centre national d'études et recherches intégrées du bâtiment.

des acteurs-consommateurs d'énergie, mais aussi du manque d'un personnel qualifié et d'une formation actualisée des principaux acteurs de la construction : la formation des architectes est souvent dépassée, ceux-ci n'ont pas appris durant leur cursus universitaire, comment construire avec des performances d'énergie. Très récemment, de nombreux séminaires sur les nouveaux matériaux, en particulier la « terre », en 2013-2014, ont eu lieu au niveau des différents campus universitaires d'architecture, afin de sensibiliser ces étudiants aux

nouvelles techniques de construction. Cependant, le savoir technique des professionnels reste limité et la diffusion des pratiques et comportement pour une meilleure performance énergétique reste faible. C'est ainsi que persiste encore l'utilisation de matériaux coûteux, tels que le béton (dont les composants sont souvent importés), alors qu'il est inadapté au contexte climatique local et régional. L'habitat traditionnel, même s'il ne répond plus à la nouvelle réalité sociale, il avait au moins le mérite de tenir compte des effets climatique et de l'isolation thermique. Aujourd'hui, il est substitué par des constructions généralement sous forme de cité, caractérisées par de très mauvaises performances thermiques.

S'il est vrai que de gros efforts ont été réalisés avec le programme ECO BAT, il n'en demeure pas moins qu'ils restent insuffisants. En effet, ce programme ne favorise pas les partenariats susceptibles de développer les recherches et les expérimentations en matière de bâtiment, pour l'utilisation des énergies renouvelables, comme la biomasse, les pompes à chaleur, le solaire thermique ou photovoltaïque.

La controverse sur le pouvoir d'achat moyen limité des ménages et l'augmentation des prix en général ont fait que le coût élevé de l'isolation thermique n'incite nullement les ménages mais aussi le privé à l'adopter.

La réglementation thermique en Algérie doit mettre en place des exigences d'économie d'énergie dans les bâtiments existants, en complément à des exigences applicables aux bâtiments neufs, ainsi que des aides financières qui permettront de compenser ces coûts supplémentaires et d'aider les propriétaires qui souhaiteraient réaliser des travaux d'amélioration thermique.

### *Conclusion*

Cet article a montré qu'il ne suffisait pas de mettre en place un cadre institutionnel et un dispositif réglementaire en termes d'efficacité énergétique pour atteindre les objectifs fixés. L'engagement des pouvoirs publics dans sa mise en application avec des mesures effectives d'accompagnement, d'incitation, d'information et de formation de l'ensemble des acteurs de la filière du bâtiment et des ménages sont nécessaires à l'aboutissement de résultats escomptés et l'optimisation de l'économie d'énergie et des émissions des gaz à effet de serre.

Pour atténuer le coût de l'empreinte énergétique et l'impact carbone des constructions actuelles, de nombreux procédés doivent être utilisés comme alternative aux matériaux antérieurs, qu'ils soient issus des nouvelles technologies, telles que l'utilisation des énergies renouvelables ou encore de certains matériaux de construction, abandonnés souvent, parce que considérés comme dépassés.

Les nouvelles constructions doivent impérativement intégrer dans leur mise en œuvre un nouveau vecteur, susceptible d'être porteur de bien-être et de rentabilité à l'échelle globale de la société : l'efficacité énergétique. Celle-ci devra s'imposer dès aujourd'hui, sur le marché de la construction afin de mieux répondre aux nouvelles perspectives sociétales.

Enfin, un effort important doit être consenti dans la formation des gens du métier, qui s'emploieraient à adopter des méthodes de construction adaptées au contexte local et qui permettraient, en ces moments de crise économique, avec la chute du prix du baril pétrolier à 45\$, non seulement de réduire les importations de matériaux de construction au profit des matériaux locaux traditionnels, de créer l'emploi, mais aussi de réaliser des économies de devises substantielles.

### **Références bibliographique**

- [1].M. Annabi1, A. Mokhtari et T.A. Hafrad : Estimation des performances énergétiques du bâtiment dans le contexte maghrébin, *Revue des Energies Renouvelables* Vol. 9 N°2 (2006) 99- 10699
- [2] S. Sami-Mécheri, D. Semmar et A. Hamid : « Efficacité énergétique des logements à haute performance énergétique, 'HPE': Application au site de Béchar », *Revue des Energies Renouvelables* Vol. 15 N°2 (2012) 357 – 364- 357.
- [3] L. Houidef, « Le Programme Eco-Bat, Réalisation de 600 Logements à Haute Performance Energétique », Présentation APRUE, Novembre 2009.
- [4] S. Charbonnier, C. Parant et A. Pouget, « *Guide de la Thermique dans l'Habitat Neuf* », Edition du Moniteur, Paris, 1992.

- [5] S. Thiers, « Bilans Energétiques et Environnementaux de Bâtiments à Energie Positive », Thèse de Doctorat, Spécialité Energétique, Ecole Nationale Supérieure des Mines de Paris, 2008.
- [6] A.Boursas, « étude de l'efficacité énergétique d'un bâtiment d'habitation à l'aide d'un logiciel de simulation », mémoire de magistère, université de Constantine, 2012/2013.
- [7] loi 99-09 du 28/07/99 relative à la maîtrise de l'énergie
- [8] arrêté ministériel n° 96, p21 « climatisation et apport calorifique des bâtiments » 2005.
- [9] arrêté ministériel « ventilation naturelle » du 14/11/2005
- [10] arrêté ministériel portant sur la réglementation thermique des bâtiments d'habitation, du 10/12/97
- [11] [www.aprue.org.dz/](http://www.aprue.org.dz/) maîtrise énergétique html
- [12] Le produit national brut (PIB) de l'Algérie, 1970-2012 [fr.kushnirs.org/macroéconomie/gdp/gdp\\_algeria](http://fr.kushnirs.org/macroéconomie/gdp/gdp_algeria), consulté le 15/05/2014
- [13] <http://www.notre-planete.info/ecologie:habitat>
- [14] [notre-planete.info,http://www.notre-planete.info/actualités/3867-conférence-mondiale-climat-ONG-retrait-negociation](http://www.notre-planete.info/actualités/3867-conférence-mondiale-climat-ONG-retrait-negociation).

# La prise en charge orthophonique de l'implant cochléaire

charg e Mme CHAIB DJAOUT.F  
aitre assistante – Université d'Alger 2

## الملخص

يعتبر الزرع القوقعي من المواضيع الحديثة التي تثير الكثير من الاهتمام في العالم ككل بمختلف التخصصات، تم إدراجه لأول مرة في الجزائر سنة 2003 بمستشفى مصطفى باشا الجامعي (مكان مزاولتنا للعمل كمختصة ارطفونية منذ 1999)، وقد جلب اهتمامنا بهذا الموضوع نظرا لإدراجه في المصالح الاستشفائية الجزائرية كوسيلة لتخطي إعاقة الصمم .

بناء على ذلك قمنا باقتراح برنامج علاجي لحاملي الزرع القوقعي في الجزائر كموضوع لأطروحة الدكتوراه في الارطفونيا، وقد حرصنا في إعداده على مراعاة الخصائص الاجتماعية، اللغوية والثقافية الخاصة بالمستفيدين من الزرع القوقعي في الجزائر، كما نهدف الى مساعدة المختصين الارطفونين في التكفل الأتجمع بهذه الفئة

*Mots clés* : Implant cochléaire, surdité profonde bilatérale, entendre, reconnaissance du langage, accès au monde sonore, prise en charge orthophonique.

## INTRODUCTION:

L'implant cochléaire est une prothèse électronique implantable qui transforme les informations sonores en micro-impulsions électriques. Son principe est donc très différent de la prothèse amplificatrice. (D.Busquet, N.LONDON, 2009, p31)

L'implant cochléaire est un système électronique dont l'objectif est de créer une sensation sonore à partir d'une stimulation des terminaisons du nerf auditif.

Or dans certaines surdités, le récepteur sensoriel –la cochlée- est altéré, ce système sensoriel naturel défaillant peut alors être remplacé par un système artificiel comportant des électrodes implantées dans l'oreille interne.

Le système d'implant cochléaire comporte deux parties:

\_L'une mobile et externe composée d'un micro, de fils, d'un boîtier qui assure le traitement du signal et d'une antenne;

\_L'autre interne et fixe, installée par le chirurgien, au cours de l'intervention chirurgicale. Cette partie invisible comporte le récepteur interne situé dans l'os temporal et le porte- électrodes enroulé dans la cochlée. (A. Dumont, 1997, p12)

Le micro capte les sons, il ressemble généralement à celui d'un contour d'oreille et est donc situé dans une sorte de contour d'oreille placé sur le pavillon du côté implanté.

Le boîtier appelé microprocesseur vocal, peut se comparer à un synthétiseur qui sélectionne, code et transforme les sons en impulsions électriques. Il comporte également les batteries rechargeables ou les piles qui fournissent l'énergie du système.

Sa taille correspond approximativement à celle d'une cassette de magnétophone et il peut être porté de diverses manières suivant l'âge et le goût personnel: à la ceinture, dans une poche de chemisier ou de pantalon ou encore dans une pochette amovible.



Les fils servent à véhiculer les sons avant et après transformation. Ils peuvent être de longueurs différentes en fonction de la morphologie de la personne et de son choix de positionnement du processeur.

L'antenne est une sorte d'anneau qui comporte un aimant dans sa partie centrale permettant ainsi la transmission à travers les cheveux, la peau et les os par onde radio et bobine d'induction. L'antenne externe se fixe par aimantation sur la boîte crânienne. Sa taille et son mode de fixation dépendent du type d'implant utilisé. (A. Dumont, p13)

La partie interne comporte également un aimant assurant la liaison avec l'antenne externe et le décodeur qui convertit les sons codés. Ceux-ci sont ensuite adressés aux électrodes de contact placées dans la cochlée puis le message est transmis aux fibres nerveuses auditives présentes dans l'oreille interne et enfin acheminé aux centres corticaux par le nerf auditif.

### ***LES DIFFERENTS TYPES D'IMPLANTS***

En 1996, 17.000 personnes sourdes utilisent dans le monde des systèmes d'implants cochléaires.

900 implants ont été posés en 1993 en Allemagne, 540 concernent des adultes et 360 des enfants.

Au Etats-Unis, 700 implants sont placés par an.

En Australie, le nombre total d'implantations cochléaires était de 460 en 1993 dont 186 implantations pédiatriques.

Au Royaume-Uni, le nombre d'implants cochléaires posés par an est en moyenne de 300.

Les systèmes d'implants utilisés se différencient par le nombre de leurs électrodes, le type de traitement du signal, les modalités de transmission et le site des électrodes.

### ***LA MISE EN PLACE DE L'IMPLANT***

Après avoir fait le bilan pré-implant, le patient est convoqué pour l'intervention chirurgicale qui débute par l'action

de raser les cheveux dans la zone temporale du côté implanté autour de l'oreille sur une zone plus ou moins grande.

L'intervention, très précise et délicate, s'effectue sous microscope et nécessite une anesthésie générale qui dure en moyenne deux heures.

Le chirurgien ouvre la cavité mastoïdienne, puis par tympanotomie postérieure, atteint la fenêtre ronde et fraise la cochlée afin de permettre le passage des électrodes implantées et leurs positionnements sont importants pour obtenir la meilleure efficacité possible. (A.Dumont, p16)

Le récepteur est fixé dans la partie osseuse de l'os temporal.

En post –opératoire immédiat, il est possible de mesurer les réponses du nerf

auditif à la stimulation de l'implant par potentiels évoqués auditifs (PEA)

(Erea-noel garabédian, Françoise Denoyelle, 2003, p123).

Après ce geste chirurgical, le port de drain et de pansement est nécessaire mais le séjour à l'hôpital en l'absence de complication postopératoire ne dure que quelques jours.

Après 5 à 6 semaines de l'acte chirurgical, lorsque la cicatrisation est bien établie on procède à la mise en fonction de l'implant.

Le médecin ORL, l'orthophoniste ou l'ingénieur, à l'aide d'un ordinateur, adapte le processeur, avec un réglage particulier et une mise au point individuelle selon les besoins spécifiques de chaque personne sourde. Chaque électrode implantée est ajustée pour réagir à une intensité et une hauteur particulière selon les réactions auditives personnelles du sujet implanté. (A .Dumont, p23).

## ***L'IMPLANT COCHLEAIRE EN ALGERIE***

## La prise en charge orthophonique de

## L'implant cochléaire

L'implant cochléaire est introduit en Algérie par le Professeur DJENNAOUI chef de service ORL CHU Mustapha en 2003 après trois ans, d'autres hôpitaux se sont succédés à cette nouvelle technique ; tel que CHU Blida en 2006, CHU Kouba en 2007, CHU Beni Messous, Annaba, Tlemcen, Constantine et Mayou Bab El Oued en 2008, Ouargla et Tizi Ouzou cette année (2009) .

En voici quelques statistiques sur le nombre et la catégorie des implantés lors de ces années.

Année	Nombre total des implantés	Enfant	Adulte
2003	02	01	01
2004	05	03	02
2005	06	05	01
2006	17	14	03
2007	13	11	02
2008	94	79	15
Total	137	113	24

### Statistiques recueillies du secrétariat du service O.R.L. de l'hôpital Mustapha Bacha

#### ***LA PRISE EN CHARGE ORTHOPHONIQUE***

En réalité la prise en charge orthophonique débute avant le placement de l'implant du moment qu'il y a un premier contact qui se fait lors d'établissement du bilan pré implant afin de réunir les informations préalables sur l'implant, les contraintes de la prise en charge orthophonique et les résultats souhaités.

Après la mise en route, le contact avec les patients devient de plus en plus étroit et une relation de travail s'installe.

L'explication, l'information l'écoute, la réassurance, la stimulation sont des effets de base dans le travail orthophonique aussi bien avec l'enfant qu'avec l'adulte.

La prise en charge orthophonique est basée sur la discrimination auditive et la reconnaissance des différents sons du monde environnant, ainsi que la discrimination entre sons graves et sons aigues, avant de passer à la voix humaine et au langage ou différents exercices seront proposés, en passant par des listes de couleur, de chiffre, de jour, de semaine, des légumes, et fruits, des mois de l'année, des saisons, des organes du schéma corporel, des prénoms féminin et masculin etc....cette panoplie de liste fait partie du chapitre de reconnaissance linguistique qui peut être débuté dès le premier mois de l'activation de l'implant cochléaire chez les personnes adultes victimes de surdité brusque ou progressive ou chez les enfants atteints de surdité post linguale (surdité survenue après la phase de l'acquisition du langage ).

Pour les enfants qui présentent une surdité prélinguale (surdité survenue avant la phase de l'acquisition du langage).ou perilinguale (surdité survenue pendant la phase de l'acquisition du langage).ce travail sera possible six mois à un an après l'activation de son implant cochléaire, selon le degré de l'évolution de l'enfant et la coopération des parents et leur étroite collaboration avec l'orthophoniste.

Après cela pour amener le patient à être plus attentif face à ce qu'il entend, nous lui proposons des exercices de discrimination fine avec des listes de mots phonétiquement identique ou la seul variable est une voyelle, exemple :

[ far > ful > fil ].

Puis des listes des mots phonétiquement identique avec comme variable la consonne, exemple :[ far > ðar > dar ].

La difficulté va en croissance en aboutissant à la discrimination auditive des phrases dont la structure morphosyntaxique et phonétique est identique, seulement il y a une variable qui est au début une voyelle tel que:

[ $\bar{r}$  ras $\bar{u}$  xfif >  $\bar{r}$  asu  $\bar{x}$ faf ].

(sa tête est légère / sa tête s'allège)

[lma  $\delta$ la > lma  $\bar{\delta}$ ali ].

(L'eau est bouillie / l'eau est chère)

Puis la variable devienne une consonne tel que :

[ $\xi$ li  $\xi$ āndu qalb̄ kbir >  $\xi$ li  $\xi$ āndu kəlb̄ kbir ]

(Ali a un grand cœur/ Ali a un grand chien)

Afin de déterminer une bonne discrimination auditive sans support affective ni sémantique. Nous proposons un certain nombre de logatomes à répéter.

Ensuite des phrases de longueur croissante

Ensuite, pour tester la compréhension orale du message sonore, nous proposons au patient d'exécution quelques ordre simples en expliquant que nous allons lui demander de réaliser quelques actions simples tel que :

ouvre la bouche, ferme les yeux, touche le nez etc.....afin de déterminer le degré d'assimilation et de compréhension du message oral entendu.

Cette étape est suivie par l'exécution d'ordre complexe tel que :« Mets le grand cube rouge sur le petit cube bleu »

« Ne prends pas le grand cube jaune et mets le petit cube bleu sous le grand cube vert ».

Toujours dans la compréhension orale, nous proposons un item assez intéressant qui consiste à répondre par « oui » ou par « non »aux phrases entendues, exemple :

(En hiver il fait chaud)

(Le mouton mange de l'herbe)

Le dernier item sur la compréhension est consacré aux textes à trois niveaux :

Le premier niveau basé sur la redondance,

Le second sur la compréhension du sens globale du texte

Le troisième, très riche en information numérique pour tester la quantité d'information enregistré et emmagasiné

Le texte peut être raconté ou lu, puis des questions autour du texte sont posés, cela est expliqué au patient avant d'entamer l'histoire

Le dernier item vise l'attention auditive par un exercice qui consiste à amener le patient à capter un mot intrus parmi une liste de mots d'un même champ sémantique nous proposons les items tels que :

Citer la couleur entendue parmi une liste de prénom

Un fruit parmi une liste de meuble etc.

Puis capter deux mots d'un même champ sémantique dans une liste de mots d'un champ sémantique différent tel que :

Deux légumes dans une liste de couleur

Deux meubles parmi une liste de vêtement etc....

Un exercice de reconnaissance des différentes voix de leurs provenances est proposé pour amener le patient à faire plus d'analyse sur l'intensité, la hauteur, le timbre et l'origine de la voix entendue.

Nous avons remarqué que certains items sont plus difficile à réaliser que d'autres tel que les phrases à variable consonantique ou vocalique ainsi que les phrases simples suscitant la compréhension orale, mais le plus de difficulté était

pour la répétition des logatomes, nous avons émis une hypothèse explicative pour cette difficulté qui pourrait être due au dénouement de sens dans ces mots ainsi qu'à la non familiarité des personnes implantés à ses mots ce qui rend ces logatomes privés du facteur affectif et du facteur sémantique

En voici quelques témoignages de personnes ayant bénéficié d'implant cochléaire et pris en charge par nous même au service O-R-L du C-H-U Mustapha lieu de notre pratique orthophonique depuis 1999.

Au lendemain de la mise en route de l'implant sur une adulte de 41 ans, instrumentaliste de formation, après une surdité brusque qui dure depuis 04 ans, la recevant en consultation d'orthophonie; sa sœur nous a révélé ceci: « En sortant du service, ma sœur m'a dit: J'entends des sifflements dans ma tête comme des chants d'oiseaux, tellement j'ai mal. Alors je répondis, mais non tu entends réellement des oiseaux et ils sont au dessus, sur l'arbre à côté, regarde! Elle n'en croyait pas et éclate en sanglot.

Un mois après, seule dans la cour de sa maison, elle entendit « El Adhane » (l'appel à la prière), émue, les larmes aux yeux, elle me dit : ça fait quatre ans que je n'ai pas entendu cela et ça me manquait énormément ! Vous ne pouvez pas savoir à quel point.

Un autre patient de 55 ans ingénieur de formation, implanté suite à une surdité brusque qui dure aussi depuis 04 ans, s'exprime en ces termes: C'est comme si j'étais mort et cela – l'implant – m'a ressuscité, je me sens naître à nouveau, je ne m'attendais pas à ce résultat, sincèrement ! Je suis vivant».

Ces témoignages poignants de patients adultes implantés. Nous révèlent la détresse qu'ils vivaient avant l'opération et le changement radical que l'implant leur a procuré soit au plan familial ou professionnel.

Bien entendu, un effort supplémentaire doit être fourni en temps et en concentration lors des séances d'orthophonie afin d'améliorer et de récupérer leur perception auditive .pour bien repartir dans leur vie quotidienne.

### **CONCLUSION**

Il est vrai que l'implant cochléaire pour les personnes atteintes de surdité profonde bilatérale représente la renaissance telle que l'a exprimé certain patient, car il représente pour eux la clé qui leur ouvre la porte et les fait sortir du monde emprisonnant du silence au monde sonore.

Mais l'implant cochléaire seul ne peut aboutir aux résultats escomptés sans l'étroite collaboration de l'équipe pluridisciplinaire (Chirurgien, Audioprothésiste, Orthophoniste, Psychologues)

Nous devons signaler aussi que le soutien et la collaboration de l'entourage familiale proche est indispensable afin d'aboutir a une prise en charge efficace et une insertion sociale adéquate. Ce travail de grande haleine suscite beaucoup de patience, d'assiduité, de volonté de la par du patient et du thérapeute.

### **-BIBLIOGRAPHIE**

1\_A.dumont, 1997, implantations cochléaires, guide pratique d'évaluation et de rééducation, l'ortho édition.

2\_D.Busquet, N.London, 2009, implant cochléaire pédiatrique et rééducation orthophonique, comment adapter les pratiques, Flammarion, Paris.

3\_Erea\_noel garabédien, Françoise Denoyelle, 2003, surdité de l'enfant, amplifon.

4\_F.Legent, PH.Bordure, 2002, audiologie pratique, manuel pratique des tests de l'audition, Masson, Paris.