



UNIVERSITATEA DIN PITEȘTI

**STUDII
DE
GRAMATICĂ CONTRASTIVĂ**

Nr. 34/ 2020

EDITURA UNIVERSITĂȚII DIN PITEȘTI

**COMITET ȘTIINȚIFIC/COMITÉ SCIENTIFIQUE/ SCIENTIFIC COUNCIL
BOARD**

Nadjet CHIKHI, Universitatea din M'sila, Algeria
Laura CÎȚU, Universitatea din Pitești, România
Jean-Louis COURRIOL, Universitatea Lyon 3, Franța
Salam DIAB-DURANTON, Universitatea Grenoble Alpes, Franța
Dan DOBRE, Universitatea din București, România
Laurent GAUTIER, Universitatea din Burgundia, Franța
Joanna JERECZEK-LIPIŃSKA, Universitatea din Gdańsk, Polonia
Lucie LEQUIN, Universitatea Concordia, Montréal, Canada
Milena MILANOVIC, Institutul de Limbi Străine, Belgrad, Serbia
Stephen S. WILSON, City University, Londra, Anglia
Adriana VIZENTAL, Universitatea Aurel Vlaicu din Arad, România

**COMITET DE LECTURĂ/ COMITÉ DE LECTURE/PEER REVIEW
COMMITTEE 2020**

Soufiane BENGOUA, Universitatea din Mostaganem, Algeria
Nadjet CHIKHI, Universitatea din M'sila, Algeria
Jean-Paul BALGA, Universitatea din Maroua, Camerun
Alina GANEA, Universitatea Dunărea de Jos din Galați, România
Cristina ILINCA, Universitatea din Pitești, România
Simina MASTACAN, Universitatea V. Alecsandri Bacău, România
Adina MATROZI, Universitatea din Pitești, România
Joachim N'DRE DAMANAN, Universitatea Bouaké, Coasta de Fildeș
Frédéric SHEHADEH, Universitatea Paris-Sorbona Paris 4, Franța
Florinela ȘERBĂNICĂ, Universitatea din Pitești, România
Silvia BONCESCU, Universitatea din Pitești, România
Cristina UNGUREANU, Universitatea din Pitești, România

**DIRECTOR REVISTA/ DIRECTEUR DE LA REVUE/ DIRECTOR OF THE
JOURNAL**

Laura CÎȚU, Universitatea din Pitești, România

REDACTOR-ȘEF /RÉDACTEUR EN CHEF/ EDITOR IN CHIEF

Cristina ILINCA, Universitatea din Pitești, România

| *Studii de gramatică contrastivă 34/2020*

**COLEGIUL DE REDACȚIE/COMITÉ DE RÉDACTION/EDITORIAL
BOARD**

Ana-Marina TOMESCU, Universitatea din Pitești, România
Raluca NIȚU, Universitatea din Pitești, România
Ana-Maria IONESCU, Universitatea din Pitești, România
Silvia BONCESCU, Universitatea din Pitești, România

ISSN-L: 1584 – 143X
e-ISSN: 2344-4193

revistă bianuală/revue biannuelle/biannual journal

**Revistă indexată în baze de date internaționale/ Revue inscrite dans des bases
de données internationales/Indexed in international data bases**

ERIHPLUS, EBSCO, Index Copernicus, DOAJ, CEEOL, MLA

FACULTATEA DE TEOLOGIE, LITERE, ISTORIE ȘI ARTE

Aleea Școlii Normale, nr. 7, cod 110254, Pitești, România; Tel. / fax : 0348/453 300
Persoană de contact/personne de contact/contact person: Cristina ILINCA
studiidegramaticacontrastiva@yahoo.com;
<http://www.studiidegramaticacontrastiva.info>

Editura Universității din Pitești
Târgul din Vale, 1, 110040, Pitești, Romania
Tél.: +40 (0)348 453 116; sorin.fianu@eup.ro

CUPRINS/ TABLE DES MATIÈRES/ CONTENTS

GRAMATICĂ CONTRASTIVĂ/GRAMMAIRE CONTRASTIVE /CONTRASTIVE GRAMMAR

Mahmoud Bennacer

La valeur socioculturelle et symbolique des registres de langue du français en milieu professionnel chez les enseignants francophones de l'Université de Bejaia/ The Sociocultural and Symbolic Value of French Language Registers in the Workplace with Francophone Teachers at the University of Bejaia/ Valoarea socioculturală și simbolică a registrelor de limbă franceză în mediul profesional profesoral francofon de la Universitatea din Bejaia / 7

Racha Elkhamissy

L'impersonnel en français et en arabe: étude contrastive/ The Impersonnal in French and Arabic : a Contrastive Study / Impersonalul în franceză și arabă : studiu contrastiv / 24

Thameur Tifour, Khadidja Lamri

Les difficultés morphosyntaxiques en classe de quatrième année du cycle moyen algérien: cas de l'accord du participe passé/ Morphosyntactic Difficulties in the Fourth Year Class of the Algerian Middle Cycle: Case of Past Participle Agreement/ Dificultățile morfosintactice în al patrulea an de ciclu mediu algerian : cazul acordului participiului trecut / 38

TRADUCTOLOGIE/ TRADUCTOLOGIE/ TRANSLATION STUDIES

Zahra Farhad Tehrani, Farzaneh Farahzad

Function of Political Discourse Analysis Approach to News Translation (The Case of OPEC News Translations in Media Based on CDA Model)/ Fonction de l'analyse politique du discours approche de la traduction des actualités (le cas de la traduction des actualités de l'OPEP dans les médias basés sur le modèle de l'ACD)/ Rolul abordării analizei de discurs politic în traducerea de știri (Cazul traducerii știrilor legate de OPEC după modelul analizei critice a discursului) / 52

VARIA

Lydia Guenoune, Hakim Menguellat

Sensibilité interculturelle chez les formateurs de FLE du cycle primaire algérien : entre résistance et ouverture/ Intercultural Sensitivity among FFL Trainers of the Algerian Primary School: between Resistance and Opening/ Sensibilitate interculturală în cazul formatorilor de limba franceză ca limbă străină din ciclul primar algerian : între rezistență și deschidere / 66

Mohamed **Mekkaoui**

L'effet d'un environnement d'apprentissage sur la construction des connaissances en FLE/ The Effect of a Learning Environment on Knowledge Building in FFL/ Efectul unui mediu de învățare asupra construcției cunoștințelor în cazul limbii franceze ca limbă străină / 79

Leila **Rekrak**, Cherine **Mohand Ameer**

L'effet d'un environnement informatisé sur le développement de la compétence scripturale en FLE/ The Effect of a Computerized Environment on the Development of Scriptural Skills in FLE / Efectul unui mediu informatizat asupra dezvoltării competenței de exprimare scrisă în cazul limbii franceze ca limbă străină / 90

Fatima **ZIOUANI**

Le plurilinguisme en classe de seconde en Algérie : apprendre l'allemand a l'aide de l'anglais et du français/ Plurilingualism in Second Class in Algeria: Learning German Using English and French/ Plurilingvismul în cazul celei de-a doua limbi învățate în Algeria : învățarea limbii germane cu ajutorul limbilor franceză și engleză / 104

**LA VALEUR SOCIOCULTURELLE ET SYMBOLIQUE DES
REGISTRES DE LANGUE DU FRANÇAIS EN MILIEU
PROFESSIONNEL CHEZ LES ENSEIGNANTS FRANCOPHONES DE
L'UNIVERSITÉ DE BEJAIA¹**

Résumé : Le présent article examine la posture sociolinguistique des enseignants francophones de l'université de Bejaia en milieu professionnel. Cette contribution se donne comme objectif principal d'analyser les représentations de cette catégorie professionnelle quant aux variations linguistiques du français adaptées selon les propriétés contextuelles. L'analyse de leurs discours relatifs aux registres de langue du français, donne à comprendre que les structures linguistiques adoptées, qui correspondent à des niveaux de langue, sont chargées de valeurs socioculturelles, mobilisées comme des stratégies communicationnelles. La portée symbolique allouée aux variations de langue, notamment l'adoption du registre soutenu du français, est perçue, dans des contextes divers, comme un capital linguistique de valorisation sociale et professionnelle, permettant à cette catégorie sociale de diversifier ses postures et d'exposer, à chaque interaction, une image symbolique de soi.

Mots clés : registres de langue, contextes de communication, relations sociales, usage du français, capital linguistique

**THE SOCIOCULTURAL AND SYMBOLIC VALUE OF FRENCH LANGUAGE REGISTERS
IN THE WORKPLACE WITH FRANCOPHONE TEACHERS
AT THE UNIVERSITY OF BEJAIA**

Abstract: This article examines the sociolinguistic posture of French-speaking teachers at Bejaia University in the workplace. The main objective of this contribution is to analyze the representations of this professional category with regard to linguistic variations in French adapted according to contextual properties. The analysis of their discourse on the registers of French language, gives to understand that the linguistic structures adopted, which correspond to levels of language, are charged with socio-cultural values, mobilized as communication strategies. The symbolic significance allocated to variations in language, in particular the adoption of the sustained register of French, is perceived, in various contexts, as a linguistic capital of social and professional valorization, allowing this social category to diversify their posture and to expose, with each interaction, a symbolic image of oneself.

Keywords: language registers, communication contexts, social relations, use of French, linguistic capital

La présente contribution s'inscrit dans le domaine de la sociolinguistique. Elle interroge essentiellement l'usage du français chez les enseignants francophones² de l'Université de Bejaia. Nous comptons par cette production scientifique rendre compte des

¹ Mahmoud **Bennacer**, LESMS, Faculté des Lettres et des Langues, Université A-MIRA, Bejaia, Algérie
bennacer2008@hotmail.fr

²Dans ce cadre de recherche, nous faisons référence aux enseignants qui travaillent dans la filière de langue et littérature françaises.

pratiques linguistiques¹ du français et les représentations sociolinguistiques que le personnel pédagogique du département de langue et littérature françaises se construit dans le choix des registres de langue. Notre objectif de recherche ne consiste pas à analyser la structure des productions linguistiques, mais principalement à examiner la construction discursive développée par cette catégorie professionnelle à l'égard des registres de langue relatifs à l'emploi du français.

L'importance de ce travail de recherche réside fondamentalement dans sa visée de poser d'une part la problématique des échanges sociolinguistiques en milieu professionnel et d'autre part, d'arriver à comprendre les valeurs socioculturelles et symboliques concédées aux structures linguistiques produites dans les contextes de communication chez le personnel pédagogique francophone.

Par ce cheminement, nous supposons que les enseignants francophones, en raison de leur statut socioprofessionnel, se voient dans l'obligation de diversifier leurs constructions stylistiques par l'adoption des structures linguistiques perçues comme étant des productions linguistiques douées de sens. L'adoption des niveaux linguistiques du français, autrement dit des registres de langue, est saisie comme des formes de configurations sociolinguistiques déterminées par les propriétés contextuelles. L'appréhension symbolique des registres de langue se profile dans leur portée de véhiculer des représentations socioculturelles grâce à des structures linguistiques différentes les unes et des autres. Dans cette optique, notre publication est structurée selon le plan suivant :

Il sera question, dans un premier temps, d'esquisser les spécificités sociolinguistiques que traverse le français en Algérie. Par le cadrage théorique et méthodologique, nous présentons, ensuite, les aspects théoriques relatifs aux définitions conceptuelles des registres de langues, ainsi que les outils théoriques et méthodologiques préconisés pour notre travail de recherche. La dernière partie sera, enfin, consacrée à l'analyse du corpus recueilli auprès des enseignants francophones.

1. L'usage du français en Algérie

L'histoire du français en Algérie est marquée par des bouleversements importants, générés par des circonstances sociohistoriques et politiques. Son maintien actuel dans le paysage sociolinguistique algérien est assuré grâce à son enseignement du primaire à l'université. Confronté depuis l'indépendance à la politique d'arabisation amorcée par les hommes politiques, ce projet linguistique a engendré un déséquilibre entre les langues en présence, essentiellement entre les deux langues écrites, à savoir l'arabe scolaire et le français. Son statut officiel de langue étrangère, mis en place théoriquement à partir des années 1970 n'a pas, toutefois, permis à la langue officielle d'être la seule langue de communication en Algérie. On peut, néanmoins, dire que le français en Algérie traverse une situation de désintégration linguistique liée, entre autres, à sa place dans le secteur de l'éducation nationale où il est simplement réduit à une simple matière.

De manière générale, l'exclusion officielle du français, en tant que langue étrangère par opposition à la langue de l'État, a engendré un ensemble de variétés hétérogènes, où l'hybridation linguistique est remarquable dans la réalité sociolinguistique. L'usage des

¹Nous avons introduit des questions qui ne relèvent pas de la pratique pédagogique en classe. Des questions qui concernent essentiellement les relations professionnelles dans le cadre des pratiques linguistiques informelles et formelles en milieu administratif.

variétés du français se pratique selon des catégorisations sociales et professionnelles comme le souligne Mahmoud Bennacer et Abdenour Arezki (2017 :137/138):

Le français en Algérie se présente sous trois variétés complètement différentes que nous présentons comme suit :

- la variété basilectale du français : elle est réservée à des catégories socioprofessionnelles particulières dont l'accès a été très réduit. [...]
- la variété mésolectale du français que nous retrouvons chez plusieurs catégories. Elle est la langue de la presse écrite et orale, de l'administration mais aussi de tous ceux qui travaillent encore en français [...]
- la variété acrolectale : cette dernière variété est associée au français institutionnel que nous pourrions assimiler à celui pratiqué par quelques écrivains, voire même les lecteurs assidus [...]

Nous pouvons, ainsi, nous rendre compte, à l'heure actuelle, de la situation du français en Algérie qui se définit par un ensemble de pratiques linguistiques socialement hétérogènes. En d'autres mots, la réalité du français en Algérie est définie selon un ensemble de facteurs liés particulièrement à la position socioprofessionnelle des locuteurs Algériens. Quelques catégories sociales, en l'occurrence chez certains médecins, trouvent dans l'emploi du français la source d'expression quotidienne en raison de la formation universitaire et surtout du lexique médical véhiculé exclusivement par le français en Algérie. Une manière de comprendre que la formation linguistique joue un rôle fondamental dans la construction des représentations sociolinguistique, ainsi que dans la formation d'un profil linguistique ancré dans la vie de tous les jours. L'appropriation de la langue comme outil de travail participe à la mise en œuvre d'un deuxième habitus linguistique forgé par les relations professionnelles.

Dans le domaine de l'enseignement, certaines catégories sociales s'obligent à utiliser de façon permanente le français dans leur vie quotidienne. La formation linguistique faite exclusivement en français, assurée par les enseignants francophones, oblige cette catégorie professionnelle à maîtriser correctement cette langue, étant donné qu'ils sont appelés ultérieurement à l'enseigner dans les établissements scolaires. Les enseignants de la filière de langue et littérature françaises, par le cursus universitaire en français, se trouvent dans l'obligation professionnelle de maîtriser et manier correctement cette langue. Le discours des enseignants universitaires relatif à l'emploi du français, prôné par certains enseignants et développé en situation d'enseignement, donne une part importante à la maîtrise et à l'utilisation mesurée de cette langue dans le but d'installer des pratiques linguistiques ancrées à la fois dans la vie quotidienne et leurs pratiques pédagogiques.

De ce point de vue, par les différentes situations de communication qui peuvent se présenter aux enseignants francophones, notre regard se donne comme objectif de réfléchir sur les différentes postures sociolinguistiques qu'ils adoptent dans l'utilisation du français, en d'autres termes, les registres de langue mobilisés à l'occasion des différentes interactions socioprofessionnelles.

2. Considérations théoriques et méthodologiques

Le travail que nous souhaitons développer s'inscrit dans une piste de recherche qui tient compte des variations du français chez certaines catégories professionnelles algériennes. Il porte essentiellement sur le concept de registre de langue institué par certains spécialistes en langue, lesquels ont donné des précisions, entendues comme des critères de distinction

entre les multiples productions linguistiques relatives à l'usage du français. Ceci nous conduit à considérer que dans le répertoire de la langue française, aux yeux des théoriciens, le français se présente sous plusieurs formes linguistiques diverses, caractérisées par un ensemble de constructions lexicales et syntaxiques qui constituent les formes de variations du français.

Dans le domaine scientifique, beaucoup de travaux ont mis en évidence les spécificités des productions linguistiques qui se répartissent selon des critères surtout linguistiques. Les définitions retenues tiennent particulièrement compte de la nature du lexique employé et de la construction syntaxique mobilisée, à l'instar des travaux de Colette Strourdze (1996) et Françoise Gadet (1996) ayant institué le concept de *registres de langue*¹ dont les frontières de distinction ne sont que les différentes formes verbales définies par la nature lexicale et syntaxique des énoncés produits. L'émergence de ce concept a révolutionné le monde de l'éducation, notamment ce qui se rapporte à la langue maternelle, étant donné qu'il est repris, à une grande vitesse, par les ouvrages de références comme les dictionnaires et les manuels de grammaire. Ce concept que nous retenons pour ce travail, correspond à des précisions surtout linguistiques, définies selon des critères structurels propres aux productions linguistiques.

Au-delà de la composante linguistique, la sociolinguistique a fourni des concepts qui permettent de définir les constructions linguistiques investies selon les contextes de communications. Le concept de *variation diaphasique* a son importance dans la définition des styles linguistiques employés selon les cadres situationnels de la communication. Par comparaison à la linguistique qui tient compte uniquement de la structure linguistique, une autre entité conceptuelle, à savoir *la variation diastratique* a été mise en œuvre par les sociolinguistes dont la définition est liée à la dimension sociale du langage, notamment la notion de *classe sociale* (Labov : 1976) comme facteur de variations linguistiques. Elle est visiblement apparente dans l'histoire de la définition de la notion de *registre de langue* qui correspond implicitement à des contextes sociolinguistiques dont les comportements linguistiques sont porteurs de significations socioculturelles :

On passe d'une conception du langage, en tant que suite d'énoncés dont il s'agit d'étudier les fonctions et les structures, à la notion d'activité partagée. La nouvelle tâche consiste à observer et à décrire le sens social des comportements verbaux de la vie ordinaire. (Arezki, 2005 : 90)

L'intérêt, ainsi, attendu par cette contribution est d'aller au-delà de l'aspect linguistique pour comprendre la relation de dépendance entre les structures sociales, en d'autres mots, la catégorisation professionnelle et les valeurs symboliques attribuées aux registres de langue, et surtout leurs portées symboliques, étant donné qu'ils sont convoqués dans des situations de communication diverses. Elle porte, essentiellement, sur la mobilisation des compétences de communication qui ne sont que des styles de langue dont la manifestation extérieure donne à réfléchir sur la relation entre les structures linguistiques et la position socioprofessionnelle des interlocuteurs au moment des interactions.

Pour ce faire, nous adoptons une approche de la sociolinguistique qui considère les pratiques linguistiques comme étant des comportements linguistiques doués de sens social

¹ Nous avons adopté ce concept dans la mesure il est largement enseigné et vulgarisé dans les programmes scolaires algériens. La classification adoptée distingue trois registres de langue à savoir : le registre familier, le registre courant et le registre soutenu.

et symbolique spécifiques à des catégories sociales. La convergence entre le paradigme explicatif et le paradigme compréhensif est nécessaire pour atteindre l'explication et la compréhension des faits sociolinguistiques. Nous comptons, dans ce sillage, mobiliser l'approche convergente dans la mesure où elle tient compte à la fois des structures sociales et des comportements subjectifs, en d'autres termes, de la catégorisation sociale¹ admise par les membres de la société et les comportements sociolinguistiques des individus socialement catégorisés. L'examen du processus de construction langagière, notamment au travail, permet de rendre compte des relations socioprofessionnelles, lesquelles se présentent sous forme de « domination symbolique » comme il est souligné par Pierre Bourdieu (2001 : 59/60) :

Il est légitime de traiter les rapports sociaux - et les rapports de domination eux-mêmes - comme des interactions symboliques, c'est-à-dire comme des rapports de communication impliquant la connaissance et la reconnaissance, on doit se garder d'oublier que les rapports de communication par excellence que sont les échanges linguistiques sont aussi des rapports de pouvoir symbolique où s'actualisent les rapports de force entre les locuteurs ou leurs groupes respectifs .

L'approche adoptée dans ce travail de recherche tient compte de la convergence entre les structures sociales et les comportements sociolinguistiques des locuteurs, c'est-à-dire des enseignants francophones, que nous avons conceptualisée sous le concept de l'approche "mésosociolinguistique"² (Bennacer, 2019 :340) laquelle perçoit la relation entre la catégorisation sociale et les comportements sociolinguistiques des locuteurs dans une logique relationnelle constructiviste dominée par le principe de dépendance entre la catégorisation socioculturelle et les comportements individuels.

Sur le plan méthodologique, nous avons adopté la technique du questionnaire auto administré qui favorise la liberté de remplissage aux informateurs. Cette technique présente beaucoup d'avantages précisés par Ahmed Boukous (1999 : 15) : « Le questionnaire occupe une position de choix parmi les instruments de recherche recueillis de façon systématique et se prêtant à une analyse quantitative ».

Notre questionnaire est structuré selon un plan progressif. Il est composé d'un ensemble de questions, prenant en charge les pratiques du français en situations informelles et formelles. Les questions suggérées prennent en charge à la fois la dimension quantitative et qualitative.

Nous avons, en outre, adopté les procédés méthodologiques suivants que nous résumons comme suit :

- La réalisation de notre enquête en milieu professionnel, en choisissant des moments où les enseignants francophones sont libres de leurs tâches pédagogiques ;

¹ La catégorisation sociale admise dans ce travail de recherche est définie par ses attributs culturels et linguistiques.

²L'acception assignée, dans ce cadre de recherche, au concept de « mésosociolinguistique » désigne le point de convergence entre la catégorisation sociale et les comportements sociolinguistiques des locuteurs. Ce concept a été mobilisé dans beaucoup de travaux pour désigner le niveau intermédiaire notamment sur le plan de la structure des réseaux de communication entre les niveaux : macrosociolinguistique et microsociolinguistique.

- L'adoption de la technique du questionnaire auto administrée, étant donné qu'elle favorise la prise en compte des relations sociales et humaines avec nos informateurs ;
- La structuration de notre questionnaire selon nos objectifs de recherche.

Le contenu de notre questionnaire est composé de quatre rubriques principales, prenant en compte l'objet essentiel de notre contribution.

- L'emploi du français dans les échanges quotidiens ;
- Les registres de langue utilisés dans les conversations amicales ;
- L'appréhension (l'image) que les enseignants francophones se font de l'emploi du registre soutenu durant les réunions officielles ;
- L'emploi du registre soutenu chez les enseignants francophones durant les réunions officielles.

Il convient de préciser que les questions élaborées relatives à l'ensemble des rubriques, sont accompagnées d'une question essentielle « pourquoi ? Justifiez votre réponse » qui permet de révéler leurs imaginaires représentationnels.

Nous avons tenté d'optimiser cette présente étude en proposant un nombre réduit de questions, qui relèvent de deux approches d'analyse complémentaire à savoir : l'approche quantitative et l'approche qualitative. Notre démarche est dictée par la nature de notre thème de recherche qui suggère une passerelle entre les pratiques linguistiques et représentations linguistiques et sociales, soumises statiquement à une analyse quantitative et se prétend également à un examen qualitatif.

La passation des questionnaires s'est faite dans des conditions normales tout en sachant que les enquêtes de terrain sont souvent difficiles à concrétiser, notamment dans des espaces professionnels où la distribution est soumise à l'octroi d'une autorisation. Le dépouillement¹ des questionnaires nous a permis de recueillir 15 sur 20 questionnaires. En raison du corpus recueilli jugé insuffisant pour une approche croisée, nous nous sommes limité à une approche d'analyse globale qui suit uniquement le procédé du tri à plat.

3. Analyse du corpus et discussion

3.1. L'usage du français dans le contexte informel

Pour comprendre la place du français dans les pratiques linguistiques informelles des enseignants francophones, nous avons posé la question « Utilisez-vous régulièrement le français dans vos échanges linguistiques quotidiens ? »

Les réponses obtenues relatives au contexte des conversations amicales permettent de notifier que la pratique exclusive du français chez cette catégorie professionnelle est presque effective dans la réalité. Les indices recueillis donnent à comprendre que l'emploi du français n'est pas concurrencé par les autres langues en présence en Algérie. Ces indications nous permettent d'affirmer que chez certains enseignants francophones, le choix du français est manifestement présent dans leurs pratiques linguistiques quotidiennes. L'indice de 93.33% favorable à l'emploi de cette langue révèle que leur posture

¹L'administration des questionnaires a été faite en mois de novembre 2019. Nos informateurs occupent des postes de travail, enseignants au département de langue et littérature françaises à l'université de Bejaia.

sociolinguistique est marquée par le recours au français qui constitue leur langue de travail. Les interactions informelles qui se réalisent au travail sont forgées de motivations symboliques, elles constituent une opportunité pour les interlocuteurs d'afficher leur image socioprofessionnelle. Ces indices favorables à l'utilisation du français, donnent, par ailleurs, à réfléchir sur l'impact des comportements linguistiques professionnels lesquels sont très influents dans la formation d'un habitus linguistique qui dépasse les exigences et les relations professionnelles.

Afin d'examiner les représentations de cette catégorie professionnelle quant à l'emploi de cette langue dans des situations informelles, nous avons posé la question : « pourquoi ? Justifiez votre réponse ». La représentation graphique ci-dessous résume les motivations de nos informateurs :

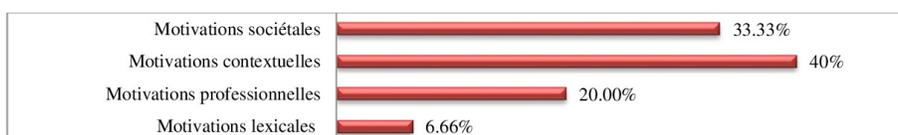


Figure 1 : Les motivations des enseignants francophones quant à l'emploi du français

Les motivations de notre public d'enquête quant à l'emploi du français donnent des éclaircissements significativement intéressants. Les indices relevés qui correspondent à une catégorisation représentationnelle sont révélateurs d'un ensemble de paradigmes qui structurent les relations sociales et professionnelles des enseignants francophones.

Il s'avère que la motivation contextuelle occupe la première position soit 40% par rapport au chiffre global de 15 informateurs. Les exigences du contexte ne sont pas sans importance, car elles imposent les postures sociolinguistiques qu'il faudrait adopter au cours des interactions. Elle est, ensuite, talonnée par la motivation sociétale qui correspond à la réalité du français en Algérie, marquée par sa demande sociale dans plusieurs domaines de la vie de l'Algérien. Des entités symboliques qui favorisent, dans des situations de communication précises, la formation d'un marché linguistique dominé par la mise en valeur du répertoire verbal des locuteurs selon les conditions contextuelles :

La construction d'un marché linguistique crée les conditions d'une concurrence objective dans et par laquelle la compétence légitime peut fonctionner comme capital linguistique produisant, à l'occasion de chaque échange social, un profit de distinction. Du fait qu'il tient pour une part à la rareté des produits (et des compétences correspondantes), ce profit ne correspondant pas exclusivement au coût de formation. (Bourdieu, 2001 : 85)

Certains enseignants francophones, soit 20% d'informateurs, trouvent dans l'emploi du français, une apparence de valorisation de leur image professionnelle qui intervient dans la construction de l'identité professionnelle complète. Il permet, en effet, de comprendre que dans la vie sociale des enseignants francophones, la pratique du français est perçue dans les conversations informelles comme un moyen de reconnaissance professionnelle permettant à cette catégorie sociale de se faire une image valorisante de soi, étant donné que le français est leur langue de travail.

Dans le but de saisir l'usage du français dans les interactions informelles, nous avons introduit la question : « Quel registre de langue du français utilisez-vous durant vos conversations amicales ? » Le graphe ci-dessus résume les résultats recueillis :

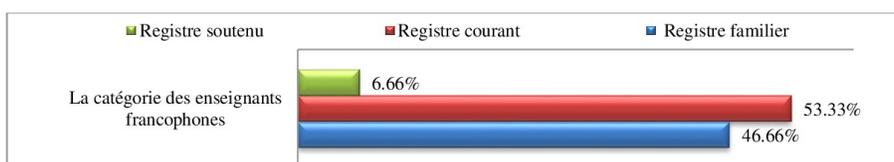


Figure 2 : Les registres mobilisés par les enseignants dans les conversations amicales

L'analyse de ces données qui correspondent au contexte des conversations amicales, actualisé par les francophones, permet de souligner qu'au-delà de la dimension linguistique, les productions linguistiques assurent une fonction de configuration sociale laquelle s'actualise naturellement dans et par les interactions sociales. Nos informateurs ont retenu deux registres essentiels qui correspondent au contexte des relations informelles. Le choix de ces deux registres de langue, à savoir le familial et le courant, est perçu comme une manière de diluer les relations et la construction des rapports sociaux.

Les structures linguistiques adoptées tiennent compte de la nature des liens et surtout des thèmes traités au cours des conversations. Une manière de comprendre que dans ce cas de figure, les productions linguistiques sont au service des contextes linguistiques qui dépendent de la position sociale des interlocuteurs et la visée attendue des conversations amorcées. Ces types de registres permettant de tisser des liens sociaux et des relations amicales, qui correspondent à des situations de communication où le relâchement des liens sociaux actualise le choix des registres de langue.

Pour comprendre les motivations qui poussent les enseignants à adopter le registre qui leur semble adéquat, nous avons posé la question : « Pourquoi ? (Justifiez votre réponse) ». Les réponses obtenues sont catégorisées comme suit :

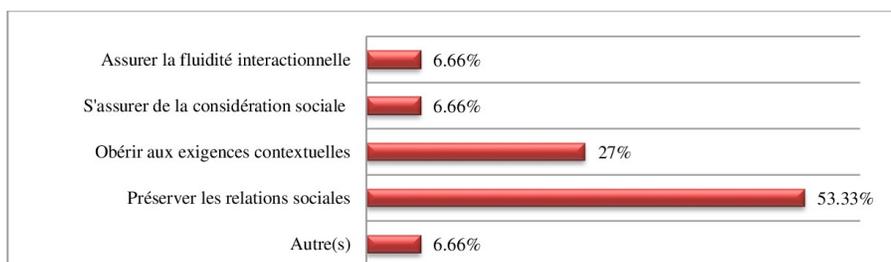


Figure 3 : Les raisons invoquées par les enseignants francophones dans le choix des registres familial et courant

Le contexte des interactions informelles actualisé par les enseignants francophone révèle des détails importants qui permettent de souligner le rôle des représentations dans la construction des interactions. Les précisions se dessinent notamment dans les raisons invoquées qui correspondent à des aspects extralinguistiques dans le choix des registres. Ceci dit, la construction conversationnelle se trouve conditionnée par des paramètres

révélateurs de la complexité des échanges linguistiques. Les productions linguistiques adoptées tiennent compte surtout d'un aspect important, à savoir : la dimension sociale du langage qui recouvre plusieurs dimensions dans la construction des relations sociales, opérées par le biais des structures linguistiques adaptées, comme l'illustrent ces réponses extraites de notre corpus :

- *Extrait 1* : « Il s'agit d'une situation non professionnelle. Dans ce cas, on a tendance à transmettre les règles régissant la langue standard, en employant des termes et des mots familiers »
- *Extrait 2* : « On utilise le registre familier avec les amis car on trouve la liberté d'expression »
- *Extrait 3* : « On utilise le registre familier car entre les amis et on parle sur des sujets banals et pour qu'on puisse se comprendre »
- *Extrait 4* : « Pour assurer l'intercompréhension »
- *Extrait 5* : « Le registre courant est le plus accessible dans les échanges quotidiens. Ajoutant à cela certaines normes sociales qui s'imposent et qui nous poussent à utiliser ce registre »

Pour ainsi dire que dans cette logique sociale, c'est la nature des rapports et surtout les liens sociaux que nous entretenons avec nos interlocuteurs qui déterminent le choix des registres de langue. La dimension sociale, dans ce sillage, est très importante dans la compréhension de la relation entre le choix des productions linguistiques adoptées et la configuration des relations sociales au moment des échanges sociolinguistiques. Les raisons invoquées, notamment relatives aux exigences contextuelles, sont à inscrire, elles aussi, dans cette logique sociale, car les propriétés contextuelles sont définies par les attributs sociaux et les conditions socioculturelles du déroulement des interactions.

La préservation des relations sociales s'actualise, en fin de compte, dans la convocation des productions linguistiques qui elles aussi, s'adaptent en fonction des exigences contextuelles. Le maintien des liens sociaux est à entendre comme une façon d'actualiser les liens sociaux, notamment dans des situations marquées par des liens relâchés, identifiables dans les thèmes abordés et les visées attendues dans la communication ou encore des sujets considérés sans importance par les autres groupes sociaux. Les propriétés socioculturelles se manifestant dans les interactions participent activement à la configuration des productions linguistiques lesquelles conditionnent les critères de choix et déterminent la valeur supposée des registres de langue.

3.2. L'usage du français en milieu professionnel

Pour appréhender les représentations des enseignants quant à l'usage du registre soutenu du français dans le contexte des réunions au travail, nous avons posé la question : « Lors des réunions avec les membres de l'administration, quelle appréhension (image) faites-vous de la personne qui utilise le registre soutenu du français (niveau de langue soutenu)? » : La figure ci-dessous résume les données recueillies :

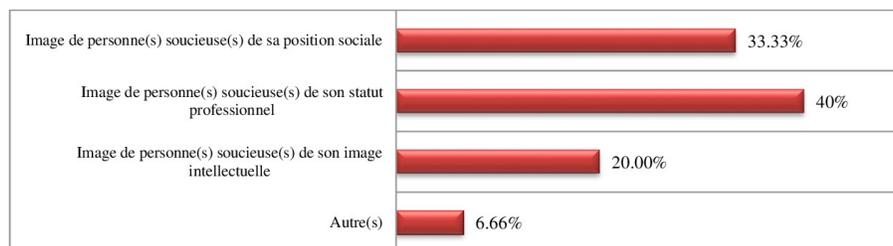


Figure 4 : Les représentations des enseignants quant l'emploi du registre soutenu dans les réunions officielles

Les données recueillies permettent de répertorier quatre types de catégorisation discursive quant à l'emploi du registre soutenu en situation de travail. Il s'avère que dans les représentations de notre public d'enquête, le registre soutenu est majoritairement assigné à trois aspects essentiels, qui donnent à méditer sur la portée des structures linguistiques produites qui acquièrent des valeurs importante autre que la fonction communicative. La considération professionnelle attendue dans l'utilisation du registre soutenu occupe la première place soit 40% par rapport au chiffre global de 15 informateurs. Cette position est talonnée par la valorisation sociale qui se décline surtout dans le maintien de la position sociale en tant qu'une personne socialement considérée. La posture de personne(s) cultivée(s) et instruite(s) occupe, quant à elle, la dernière position pour un indice de 20%. Des exemples d'extraits puisés, en effet, de notre corpus, confirment que la mobilisation des structures linguistique, relatives à ce niveau de langue, s'inscrivent dans une logique de position socioprofessionnelle :

- *Extrait 1* « il donne davantage de représentativité à son poste et son statut professionnel »
- *Extrait 2* « C'est une personne à statut professionnel élevé »
- *Extrait 3* « Lors des réunions, je le vois une personne classe et qui occupe une place dans la société »
- *Extrait 4* « Par respect à la personne et à son poste dans la société »
- *Extrait 5* « Elle donne l'image d'une personne cultivée, compétente et d'un haut niveau d'instruction »

Par ces extraits, nous pouvons, ainsi, affirmer que dans les situations professionnelles, l'image attendue de la société est très importante. L'emploi du registre soutenu au travail permet de souligner la manière avec laquelle les productions linguistiques sont mesurées et évaluées par les membres de la société. Les productions linguistiques sont, ainsi, considérées comme des biens symboliques, porteurs de valeurs emblématiques qui permettent aux locuteurs de se faire valoir, contribuant, ainsi, à l'exercice de la domination symbolique dans des contextes de communication précis :

C'est en tant qu'instruments structurés et structurants de communication et de connaissance que les « systèmes symboliques » remplissent leur fonction politique d'instruments d'imposition ou de légitimation de la domination, qui contribuent à assurer la domination d'une classe sur une autre (violence symbolique) en apportant le renfort de leur force propre

aux rapports de force qui les fondent et en contribuant ainsi, selon le mot de Weber, à la domestication des dominés. (Bourdieu, 2001 : 206)

Ceci nous conduit à souligner le pouvoir du capital linguistique dans la construction des rapports sociaux où dans des situations sociales précises, il est mis en valeur pour provoquer l'effet de domination exercé sur les locuteurs. Chez certains informateurs, le recours au registre soutenu lequel se définit par ses spécificités lexicales et syntaxiques, n'est qu'une forme de revendication de statut social et professionnel parmi les membres de la société.

Les justifications de réponses données par nos informateurs à travers la question « Pourquoi ? Justifiez votre réponse » nous ont permis de souligner un ensemble de motivations que nous résumons comme suit :

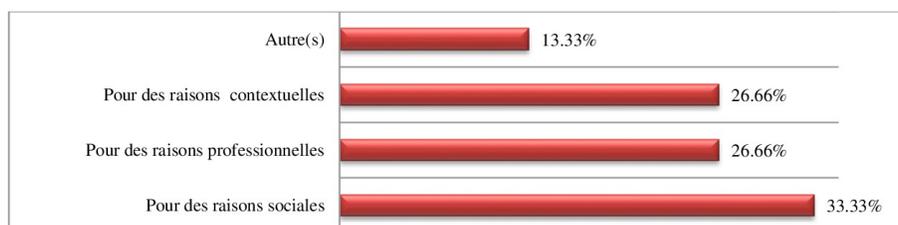


Figure 5 : Les motivations des enseignants quant à l'emploi du registre soutenu dans les réunions officielles

A la lumière de ces données, il s'avère que la convocation du registre soutenu est à entendre comme des structures linguistiques qui garantissent la préservation de la position sociale dans la société. Les réponses de nos informateurs que nous avons catégorisées sous forme d'un ensemble de représentations se matérialisent à travers des extraits significatifs, puisés de notre corpus :

- *Extrait 1* : « Car il maîtrise la langue, il utilise le français soutenu, l'usage de la langue est très important dans la société »
- *Extrait 2* : « Car le bon usage de la langue est très important dans la société »
- *Extrait 3* : « Parce que je trouve cela très professionnel d'utiliser le registre soutenu dans le cadre d'une réunion administrative, cela a l'air déjà beaucoup plus sérieux également »
- *Extrait 4* : « Les autres registres de langue sont dépréciés dans les représentations sociales »

Ces représentations sont, en effet, révélatrices d'un ensemble d'images emblématiques qui dévoilent à la fois des jugements favorables et défavorables à l'encontre des niveaux de langue. Les productions linguistiques s'inscrivant dans le registre familier et courant sont considérées comme étant des productions dépréciées par les membres de la société. Cette attitude permet de soulever l'écart de reconnaissance entre les productions linguistiques socialement produites et les productions linguistiques propulsées par l'institution scolaire, dans la mesure où ces dernières sont enseignées et cultivées par l'école.

Cet écart de reconnaissance permet de souligner l'effet de violence symbolique exercé dans les situations de communication professionnelle marqué par le recours obligatoire à des structures linguistiques jugées légitimes et conformes aux attentes de la société. L'acceptation arbitraire des règles sociales qui régissent la communication linguistique est à entendre comme une forme de soumission symbolique qui s'exerce dans des situations précises où la face sociale joue un rôle primordial dans la mise en valeurs des attributs sociaux notamment au cours des échanges sociolinguistiques :

La violence symbolique s'institue par l'intermédiaire de l'adhésion que le dominé ne peut pas accorder au dominant (donc à la domination) lorsqu'il ne dispose, pour le penser et pour se penser ou, mieux, pour penser sa relation avec lui, que d'instruments de connaissance qu'il a en commun avec lui et qui, n'étant que la forme incorporée de la relation de domination, font apparaître cette relation comme naturelle. (Bourdieu, 2002 : 56)

L'institution scolaire, dans ce sillage, participe de manière directe à asseoir l'effet de la violence symbolique par lequel s'instituent des formes verbales qui surplombent les productions linguistiques naturelles mises en circulation par les membres de la société. C'est pour cette raison que le registre familier ou encore populaire est stigmatisé dans les ouvrages de références, notamment dans certains dictionnaires où le français soutenu tient une place importante dans l'activité lexicologique et la purification du lexique jugé vulgaire.

Cette stigmatisation n'est que le résultat de l'idéologie linguistique présente dans les jugements épilinguistiques mis en circulation par les détenteurs de la variété du français, jugée socialement légitime par sa complexité syntaxique et lexicale. Sa maîtrise est perçue comme un bien symbolique de domination, dans la mesure où elle est entendue comme une référence de distinction sociale et culturelle. Ceci dit, en dépit de la richesse lexicale du registre familier ou populaire, il est toujours flagellé par les concepteurs des ouvrages de références, et par ricochet, il est déprécié par ses propres locuteurs.

Dans le but de comprendre l'attitude des enseignants quant à l'emploi du registre soutenu du français à l'occasion des réunions officielles, nous avons posé la question suivante: « Lors des réunions avec les membres de l'administration, utilisez-vous le registre soutenu du français (niveau de langue soutenu) ? ». Les données nous ont permis de révéler deux tendances contradictoires. Il s'avère que nos informateurs n'admettent pas tous le recours à ce registre de langue. Le pourcentage le plus important revient à la tendance favorable soit 60% de l'effectif global de 15 informateurs. La tendance défavorable a, par contre, enregistré l'indice de 40% soit 6 informateurs d'enseignants francophones. Ces données révèlent, ainsi, que le recours à ce niveau de langue est réservé à une catégorie de personnes.

La compréhension de cette attitude est à saisir dans les réponses favorables et défavorables exprimées, relatives l'emploi du registre soutenu du français durant les réunions officielles dont les données sont résumées comme suit :

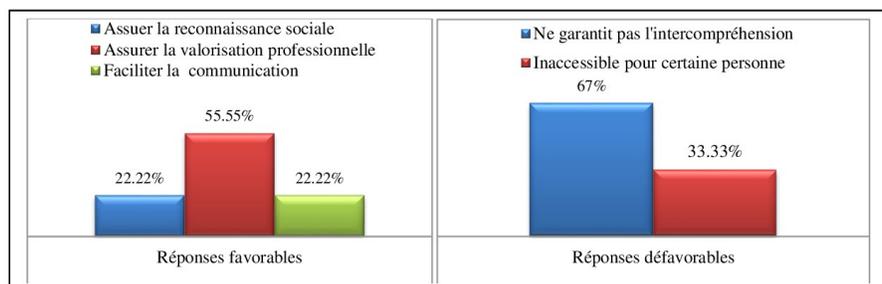


Figure 6 : Les réponses des enseignants francophones quant à l'emploi du registre soutenu

Les données décelées nous ont permis de catégoriser des types de réponses qui correspondent à des choix à la fois favorables et défavorables relatifs à la mobilisation du registre soutenu dans les relations professionnelles. A la différence des réponses défavorables avancées par certains enseignants francophones, s'inscrivent dans une logique communicationnelle, et surtout en rapport à la nature des constructions linguistiques adoptées, lesquelles se caractérisent par un lexique inaccessible et une syntaxe très complexe, le discours développé, favorables à son usage tient compte d'un ensemble de représentations qui dépasse la dimension linguistique, comme il est précisé dans ces passages suivants :

- *Extrait 1* : « Pour montrer mes propres capacités, et aussi une question de reconnaissance sociale »
- *Extrait 2* : « Pour montrer les capacités, car c'est une question de reconnaissance sociale »
- *Extrait 3* : « Parce que cette situation de communication nécessite un registre soutenu respectueux »
- *Extrait 4* : « Car je ne peux pas utiliser un autre registre, on est dans le cadre du travail »
- *Extrait 5* : « Il s'agit d'un contexte professionnel où on est amené à utiliser un registre de langue normatif »
- *Extrait 6* : « Rigueur professionnelle et respect obligent »

Ces discours recueillis auprès des enseignants francophones permettent d'examiner les postures sociolinguistiques convoquées de manière symbolique dans des contextes professionnels, marqués par une multitude d'enjeux liés à l'activité interactionnelle où le principe de « préservation de face » institué par Erving Goffman (1974), est très important dans la régulation des relations sociales :

La face est le fait toujours provisoire du regard des autres, de leur jugement supposé, qu'il convient de rassurer par une attitude adéquate. Elle n'est pas un élément du corps ou de la personne, mais une disposition qui se remanie au fil de l'interaction. Elle réside entre les acteurs, elle est une relation destinée à être en permanence confirmée par les autres et non une substance ou un attribut définitif (Le Breton, 2012 : 51)

Nous soutenons, ainsi, l'affirmation que le registre soutenu est dicté par son aspect de valorisation sociale et professionnelle qui permet non seulement de préserver la face

habituelle, mais aussi de se faire une nouvelle image de soi qui doit arranger les exigences de l'interaction sociale :

Toute interaction est imprégnée d'un flux d'imagination. Nous sommes en permanence traversés d'un rêve éveillé qui ne se soucie guère du principe de réalité. Tout rapport au monde est mêlé à une imagination jamais en repos. Nous anticipons la rencontre à venir, nous la répétons parfois si elle est dotée d'un enjeu important. (Le Breton, 2012 : 51)

Par ce qui précède, la lecture des données obtenues nous donne, ainsi, l'opportunité de souligner le caractère symbolique qui se profile dans toute interaction, surtout dans l'adoption du registre soutenu dans l'espace professionnel, que nous ne pouvons pas réduire à une simple conversation. La mobilisation des compétences linguistique obéit, en fin du compte, à des systèmes de régulations sociales où les registres de langue sont conçus comme des stratégies de compétition et d'adaptation sociale soumise au regard des autres. Une sorte de mises en scènes permanentes qui s'actualisent de manière constante en fonction des situations qui pourraient se présenter.

3.3. Les contextes d'utilisation du registre soutenu du français

Pour appréhender les contextes de communication qui favorisent le recours au registre soutenu du français, nous avons posé la question : « Dans quel(s) contexte(s) de communication préféreriez-vous utiliser le registre soutenu du français (niveau de langue soutenu) ? (choisissez trois réponses et classez-les de 1 à 3) ».

- En présence de personne(s) très proche(s) (famille, ami)
- En présence de personne(s) instruite(s) et cultivée(s)
- En présence de personne(s) de classe sociale moyenne
- En présence de personne(s) à statut social élevé (reconnaissance sociale)
- En présence de personne(s) à statut professionnel élevé
- En présence de personne(s) occupant un poste de responsabilité
- En présence de personne(s) de classe sociale aisée
- En présence de personne(s) inconnue(s) (étrangère(s) à votre entourage)
- Autre contexte.....

Les données obtenues sont synthétisées dans ce graphe :

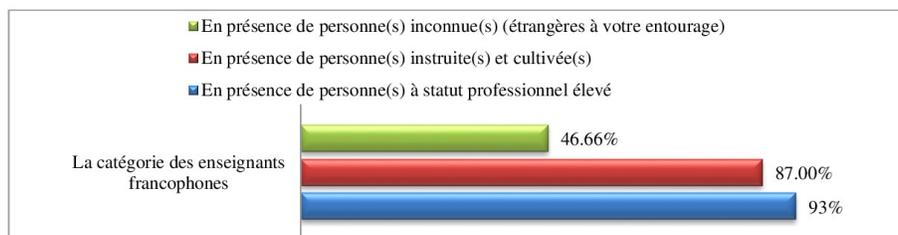


Figure 7 : Les contextes d'utilisation du registre soutenu du français

A la lumière des données recueillies, nous pouvons affirmer que les contextes de communication que nos informateurs ont retenus dans leurs choix révèlent des choix significatifs, qui mettent en évidence le rôle que joue le capital linguistique dans la construction des relations sociales. Le capital linguistique est à entendre comme un ensemble de valeurs sociales qui se profilent, notamment dans les interactions verbales. Les enseignants francophones de par leur statut professionnel, se trouvent en situation de soumission sociale, particulièrement en présence des locuteurs qui occupent un poste de responsabilité. Les indices recueillis soit 93% de réponses par rapport à l'indice global, confirment que la production linguistique est naturellement soumise à l'estime sociale. Pour ainsi dire qu'aux yeux des locuteurs, la production langagière participe à l'exercice de l'effet d'influence et de la domination symbolique.

Tout se passe comme si, en chaque situation particulière, la norme linguistique [...] est imposée par le détenteur de la compétence la plus proche de la compétence légitime, c'est-à-dire par le locuteur dominant dans l'interaction, et cela de manière d'autant plus rigoureuse que le degré d'officialité de l'échange est plus grand (en public, dans un lieu officiel, etc.) (Bourdieu, 1982 :77)

Eu égard au contexte de communication qui relève particulièrement du cadre administratif, la valeur culturelle et intellectuelle recherchée dans le registre soutenu occupe cependant la deuxième position soit 87%, ceci dit que la dimension culturelle n'a pas d'influence à exercer dans le choix de ce niveau de langue. La dernière position revient exclusivement aux situations de communication, singularisée par la présence de personnes inconnues, autrement dit étrangères à l'entourage, qui enregistre 46.66%.

Comme si l'effet de censure qui s'exerce sur le locuteur dominé et la nécessité pour lui d'adopter le mode d'expression légitime (le cas du français d'un patoisant) ou de s'efforcer vers lui étaient d'autant plus fortement ressentis, toutes choses égales d'ailleurs, que l'écart entre les capitaux est plus grand – alors que cette contrainte disparaît entre détenteur d'un capital symbolique et linguistique équivalent, par exemple entre paysans. (Bourdieu, 1982 :77)

Ce contexte de communication traduit le sens symbolique assigné aux échanges sociolinguistiques, dominé par la présence d'une personne inconnue, autrement dit étrangère au contexte communicationnel. Cette situation de communication ne doit pas se définir par rapport à une présence individuelle, mais elle met en valeur la portée symbolique des échanges interactionnels où le répertoire verbal participe à la fois à la négociation et à l'évaluation sociale. La présence d'une personne étrangère dans un contexte de communication révèle des moments particuliers exigés par le regard et les attributs influents des autres. Par ses structures linguistiques très distinctives, le recours au registre soutenu peut être compris, dans des situations précises, comme une forme de revendication de l'estime et de la considération de soi. Des comportements linguistiques qui déterminent, dans toute communication sociale, la valeur socioculturelle et emblématique recherchée dans les productions linguistiques par laquelle s'actualise la visée symbolique des négociations sociales.

A la lumière de ce qui précède, cette analyse nous a donné la possibilité de rendre compte de la façon avec laquelle les échanges sociolinguistiques sont appréhendés par les enseignants francophones. Les registres de langue relatifs au français sont, finalement, considérés comme des formes verbales douées de sens social et culturel, et ils dépassent,

parfois, cette dimension pour intégrer la reconnaissance symbolique des productions linguistiques. Les contextes de communication qui se définissent, entre autres, par la posture sociolinguistique des agents sociaux au moment des interactions, rendent compte des valeurs socioculturelles et symboliques allouées aux constructions verbales. L'usage des registres de langue constitue, finalement, un moyen par lequel les interlocuteurs dans les différentes situations de communication qu'elles soient informelle ou formelle, adoptent des structures linguistiques conformes aux attentes et aux exigences contextuelles, et qui ne sont que des stratégies communicationnelles et des mises en scènes pour exhiber, à chaque interaction, une nouvelle image de soi.

L'approche adoptée qui tient compte de la convergence entre la catégorisation professionnelle et les comportements sociolinguistiques que nous avons conceptualisés sous le concept de l'approche « mésosociolinguistique », nous a permis de retenir que le milieu professionnel est un espace de production des biens symboliques. Les situations de communication sont souvent perçues comme un lieu de construction symbolique où les enseignants francophones par leurs attributs sociaux et culturels, se voient dans l'obligation professionnelle d'investir dans des contextes divers, leur répertoire verbal qui constitue leur bien symbolique de distinction linguistique dans des situations interactionnelles marquées par la compétition sociale. Les productions linguistiques ne se définissent uniquement pas comme des énoncés communicatifs, elles constituent le matériau nécessaire de construction socioculturelle qui participe à l'exercice de la domination symbolique. Les enseignants francophones, de par leur statut professionnel, propulseur du génie culturel et linguistique relatif au français, se sentent dans l'engagement perpétuel de préserver leur face professionnelle et intellectuelle dans tous les échanges sociolinguistiques.

Références bibliographiques

- Arezki, A., 2005, *La planification linguistique et la problématique de l'enseignement des langues* Thèse de Doctorat d'État sous la direction de Foudil Cheriguen et Louis-Jean Calvet, Université de Mostaganem (Algérie).
- Bennacer, M., 2019, *Plurilinguisme et représentations sociolinguistiques dans les institutions de l'État algérien : cas du secteur administratif de l'éducation nationale*, Thèse de Doctorat, sous la direction du Professeur Abdenour Arezki, soutenue le 24 février 2019, Université de Bejaia (Algérie).
- Bennacer, M., Arezki, A., 2017, « Stratégies linguistiques et discursives dans le film « Carnaval fi dachra » de Mohamed Oukassi » in revue *Cahiers de langues et de littérature*, N° 10-11, Université de Mostaganem, faculté des langues étrangères, département de français, pp.129-152. Article disponible sur le site : <https://vrcc.univ-mosta.dz>, consulté le 20 février 2020.
- Boukous, A., 1999, « Le questionnaire », in Louis-Jean Calvet & Pierre Dumont (éd) *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan.
- Bourdieu, P., 1982, *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, Fayard, Paris.
- Bourdieu, P., 2001, *Langage et pouvoir symbolique*, Edition Points, Paris.
- Calvet, L.J., Dumont, P., (éd), 1999, *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan.
- Gadet, F., 1996, « Niveaux de langue et variation intrinsèque », in *Palimpsestes* N°10, Revue de traduction PP. 17- 40.
- Goffman, E., 1974, *Les rites d'interactions*, Éditions Minuit. Paris.
- Labov, W., 1976, *Sociolinguistique*, Éditions de Minuit, Paris.
- Le Breton, D., 2012, *L'interactionnisme symbolique*, Presse Universitaire de France, Paris.
- Strourdze, C., Collet-Hassan, M., 1996, « Les niveaux de langue », in *le français dans le monde* n°69.

Mahmoud BENNACER, Doctorat en sciences du langage, Maître de conférences et membre du Laboratoire LESMS (Les langues étrangères de spécialité en milieux socioprofessionnels :

| *Studii de gramatică contrastivă 34/2020*

préparation à la professionnalisation), Université de Bejaia (Algérie). Sujets de recherche : Les langues en milieu professionnel, les interactions et les représentations sociolinguistiques au travail, langues et domaines professionnels, les pratiques de transmissions familiales des langues en Algérie.

L'IMPERSONNEL EN FRANÇAIS ET EN ARABE : ÉTUDE CONTRASTIVE¹

Résumé : L'impersonnel est peut-être l'un des phénomènes les plus intéressants et les plus complexes de la théorie syntaxique. Dans le présent article, notre but est de délimiter la spécificité de l'impersonnel, de circonscrire sa forme et ses éventuelles variations, et de relever les points convergents et divergents de cette structure asubjectale dans deux langues, le français et l'arabe, élargissant ainsi notre perspective vers une problématique d'ordre plus général dans la description des langues, et qui se poserait plus précisément à l'arabe, langue réputée non munie de cette forme. Nous étayerons une réflexion à la fois intralinguistique et interlinguistique qui nous permettrait de formuler quelques hypothèses, d'entrevoir les différences et les éventuelles ressemblances entre les deux langues.

Mots-clés : impersonnel – syntaxe – sémantique – comparaison – français – arabe

THE IMPERSONAL IN FRENCH AND ARABIC : A CONTRASTIVE STUDY

Abstract: The impersonal is perhaps one of the most interesting and complex areas of syntactic theory. In this paper, our goal is to delimit the specificity of the impersonal, to circumscribe its form and its possible variations, and to note the converging and diverging points of the non-subjectal form in two languages, French and Arabic, expanding thus our perspective towards a problem of a more general order in the description of languages, and which would arise more precisely in Arabic, a language deemed not to have this form. We will lead an intralinguistic and interlinguistic reflection that would allow us to formulate some hypotheses, to glimpse the differences and possible similarities between the two languages.

Keywords: impersonal - syntax - semantics – comparison – French – Arabic

1. Introduction

Touchant à plusieurs problématiques de linguistique générale, l'impersonnel est peut-être l'un des phénomènes les plus intéressants et les plus complexes de la théorie syntaxique. Ce champ est intéressant dans la mesure où l'impersonnel, contrairement au personnel, ne suit pas un seul patron syntaxique mais apparaît dans différentes structures. Quant à sa complexité, elle se trouve justifiée par la difficulté manifeste de cerner la notion ou de rendre compte de toutes ses propriétés notamment interlinguistiquement. A en croire Creissels, « les constructions impersonnelles constituent un ensemble hétérogène dont la délimitation est objet de controverses » (2006 : 325).

Dans la plupart des langues du monde, les constructions impersonnelles sont attestées avec une fréquence plus ou moins élevée. Or, cette notion n'est pas « universelle, mais une notion dont l'applicabilité à une langue est conditionnée par certains aspects de son système de codage argumental » (Creissels, 2018 :7). Les analyses de diverses langues permettraient donc de renouveler la problématique et d'élargir les conceptions classiques de cette notion. L'examen comparatif de structures impersonnelles de langues présente des zones

¹ Racha **Elkhamissy**, Université Ain Shams (Egypte)
rachaelkhamissy@yahoo.fr

intéressantes de réflexion théorique, d'analyse, de vérification d'hypothèses et de conclusions.

Dès que l'on aborde des langues génétiquement différentes, il convient de chercher un concept qui puisse servir de base à une comparaison. L'impersonnel pourrait-il fournir cette aire de confrontation interlinguale ? Dans le présent article, notre but est de délimiter la spécificité de l'impersonnel, de circonscrire sa forme et ses éventuelles variations, et de relever les points convergents et divergents de cette structure asubjectale dans deux langues, le français et l'arabe, élargissant ainsi notre perspective vers une problématique d'ordre plus général dans la description des langues, et qui se poserait plus précisément à l'arabe, langue réputée non munie de cette forme. Notons de surcroît qu'une étude contrastive de l'impersonnel en français et en arabe n'a jamais été menée jusqu'à présent.

Notre objectif ne saurait se réaliser sans une première mise au point théorique, qui tacherait de définir la phrase impersonnelle dans les deux langues en tant que phrase asubjectale (*il* aréférentiel en français /vs./ sujet individué en arabe postposé au verbe). Nous nous attarderons également sur les différentes typologies de l'impersonnel établies pour les deux langues, pour ensuite relever ses principales configurations syntaxiques qui ne sont qu'une réorganisation de la syntaxe linéaire de nature à réaliser une mise en relief du procès, et ce dans le cadre d'une démarche essentiellement descriptivo-analytique.

Nous étudierons une réflexion à la fois intralinguistique et interlinguistique qui nous permettrait de formuler quelques hypothèses, d'entrevoir les différences et les éventuelles ressemblances entre les deux langues.

Nous nous restreindrons en français aux prédicats construits sur "il" dans des phrases impersonnelles actives, structures favorisant un état de récessivité de l'agent qui, dans tous les cas de figure, n'est pas mis en vedette. Nous nous attèlerons aussi à la question de l'impersonnel en arabe, langue où cette forme est largement non reconnue.

2. Vers une définition translinguistique de l'impersonnel

Pourrait-on donner à l'impersonnel une définition translinguistique applicable à plusieurs langues, qui soit à la fois cohérente et opératoire, sans pour autant être trop liée aux particularités d'une langue spécifique et pouvant se prêter à une généralisation ? Avant de répondre à cette question, nous présenterons les différentes définitions données à l'impersonnel en français et en arabe sur les plans morpho-syntaxique et sémantique afin de contextualiser la question traitée par rapport à la littérature sur le sujet.

2.1. L'impersonnel en français

Qu'est-ce que l'impersonnel ? Quelle conception revêt-il ? Quel objet concerné qualifie-t-on ainsi ? Le verbe ou la construction même ? Qu'en est-il du sujet ? Si dans la tradition grammaticale française ce phénomène langagier est connu sous l'appellation d'"impersonnel", il se trouve *a posteriori* rebaptisé "unipersonnel" (Riegelet *al.*, 2004) ou "prédicat asubjectal" (Maillard, 1994a). La dénomination "impersonnel" continue pourtant à prévaloir. Quant au sens du terme "impersonnel", il « varie considérablement en fonction des caractéristiques typologiques d'une langue donnée et de la manière dont on l'applique au verbe où à l'énoncé selon des critères sémantiques, morphologiques, et/ou syntaxiques » (Bottineau, 2010 : 63). De fait, l'impersonnel est considéré « tantôt comme un type de verbe, tantôt comme une construction » (Charaudeau, 1992 : 376-377), selon qu'il admet

strictement (verbe impersonnel) ou non (construction impersonnelle) ce type de prédication.

Du point de vue syntaxique, une structure impersonnelle gravite autour d'un verbe régi par le pronom impersonnel "il" qui remplit la fonction du sujet. Si la plupart des linguistes ont constamment pensé que tout prédicat exige un sujet syntaxique, l'impersonnel français, au dire de Maillard, n'a pas de sujet : il est question de « prédicats asubjectaux qui, non seulement sont privés de sujet syntaxique, mais encore n'en tolèrent aucun » (1994a : 48). Sujet "postiche" (Gaatone, 1994)¹, le "il" explétif (Creissels, 2018) n'est qu'un simple morphème "préverbal", "affixe" (Maillard, 1994a) ou "flexionnel" du verbe (Gardes-Tamine, 1998). Ce pronom « s'oppose au couple je/tu (interlocution = locuteur/allocutaire) par la délocution et relègue la personne d'univers à l'extérieur du couple interlocutif » (Bottineau, 2010 : 69). Autrement dit, dans une langue "à servitude subjectale" comme le français, « la position préverbale est occupée par un indice de sujet postiche *il* ou *ça*, selon les cas » (Maillard, 1994b : 48). Le "il" préverbal – simple marque syntaxique – est donc un pronom sujet délocutif à interprétation impersonnelle et la phrase est par la suite à définir en tant que phrase asubjectale.

Quant aux verbes dits impersonnels, il s'avère utile de rappeler leurs principales caractéristiques. Concernant leur morphologie flexionnelle en tant qu'unité lexicale, il n'existe pas de conjugaisons impersonnelle et personnelle, mais d'un certain soi-disant figement de la forme laquelle ne s'emploie « qu'à la troisième personne du singulier » (Riegelet *al.*, 2004 : 444).

Selon Tesnière, le verbe est « une sorte d'atome crochu susceptible d'exercer son attraction sur un nombre plus ou moins élevé d'actants, selon qu'il comporte un nombre plus ou moins élevé de crochets pour les maintenir dans sa dépendance » (1959 : 238). Le verbe est ainsi présenté comme un noyau atomique muni d'un potentiel combinatoire (la valence). En termes tesnériens, il peut avoir la valence 1, 2 ou 3 selon le nombre d'actants qu'il régit et sera respectivement monovalents, bivalents ou trivalents. Mais qu'en est-il du verbe impersonnel ? De fait, il est question d'un verbe à actance réduite dont le sujet « n'est pas l'un de ses arguments » (Gaatone, 1994 : 42). Sa caractéristique principale serait donc « de ne placer aucun argument du verbe en position sujet » (Gaatone, 1994 : 43).

Explicitons : si on utilise le modèle dépendantiel de Tesnière pour élucider la structure des phrases impersonnelles, les dits verbes seront sans actants, à valence nulle = zéro (avalent), dénotant un procès qui se réalise indépendamment de l'actant. Il s'agit d'une opération de "détopicalisation" du sujet (Muller, 2005) – ou au dire de Brunot (1965) de la "séquence" – et où le composant postverbal n'est toujours pas un argument (actant) et pourrait agir comme un adverbe² (Ruwet, 1990). Cependant, les verbes impersonnels ne sont pas tous avalents : il existe des verbes uniactanciels à valence =1 (monovalent) qui agissent en impersonnels et dont la structure argumentale inclut un seul actant (complément d'objet). Ce sont essentiellement des intransitifs (*arriver, tomber*) ou des intransitifs pronominaux (*se passer, se produire*). D'autres verbes peuvent devenir biactanciels à valence=2 (bivalent) et rester impersonnels et ce dans le cas des transitifs indirects (*Il manque trois pages à ce livre*). Dans toutes ces structures, « le prédicat est dit "asubjectal" et la position sujet reste nécessairement vide » (Maillard, 1994a : 4).

En règle générale, le pronom "il" du français connaît à la fois des emplois référentiels et "impersonnels". Ce dernier cas se réalise dans des phrases définies comme des

¹ Gaatone continue à attribuer au "il" impersonnel le statut de sujet syntaxique.

² Dans le cas des verbes indiquant les phénomènes météorologiques.

« propositions où le verbe est accompagné d'un *il* (ou d'un élément zéro) "neutre", dont la propriété est d'être non référentiel et sémantiquement vide (*il/Ø faut finir demain*) » (Béguelin, 2000 : 25). Le "il" – marque à actant vide et donneur d'accord en position préverbale – ne renvoie à aucune entité linguistique ou extralinguistique qui pourrait être à l'origine de l'action exprimée par le verbe. La référence indéterminée et non individuée assurée par ce pronom a donc pour conséquence d'occulter, sur le plan sémantique, la place d'actant-agent du procès, alors même que la fonction sujet reste présente sur le plan syntaxique. Or, la vacuité du pronom sujet ou sa déréférentialisation n'est pas absolu : Ruwet (1990 : 89) trouve que l'élément "il" ne serait jamais complètement aréférentiel : « dans certaines conditions le sujet impersonnel des verbes météorologiques peut prendre une sorte de valeur référentielle, une espèce de personnification, peut-être de la cause de la pluie ». Il s'agit d'un participant fantomatique ou imaginaire détopicalisé dont l'interprétation pose des problèmes quant à l'identité de l'acteur : indéfini, individuée, vide ou simplement occulté.

La fonction sémantique du "il" impersonnel est donc principalement une baisse de l'agentivité, avec un sujet de surface qui occuperait, en structure profonde, la position objet. Selon Maillard (1994a : 4), « c'est le sens du verbe en contexte qui vide ou non de sa capacité référentielle le morphème préverbal. (...) Ce n'est pas le clitique qui impersonnalise le verbe, c'est le verbe qui impersonnalise le clitique ».

Qu'en est-il des caractéristiques morpho-syntaxiques et sémantiques de la prédication impersonnelle en arabe ?

2.2. L'impersonnel en arabe

La description syntaxique de la langue arabe montre que la phrase est soit verbale soit nominale : verbale si elle commence par un verbe, nominale si elle commence par un nom (SN) ou un pronom.

La phrase verbale arabe est « toute phrase contenant au moins deux éléments : le sujet (que les grammairiens arabes nomment *fā'il* 'agent') et le verbe (que les mêmes appellent *fi'l* 'procès') » (Blachère, Gaudefroy-Demombynes, 1975 :391). La place syntaxique de ces deux composantes est primordiale. La structure minimale type en phrase verbale arabe est "Verbe + Sujet", à laquelle peuvent s'ajouter, selon le sens, des compléments d'objet (direct ou indirect) et des compléments circonstanciels. Ainsi une phrase verbale comportée *a priori* un verbe qui, « toujours énoncé en tête (...), marque une action (ou un état) qui se suffit à elle-même ; la mention du sujet et des compléments n'est que secondaire » (Hajjar, 1991 : 106). Cette position du verbe à l'initiale confère une importance majeure au procès entrepris par le sujet agent. Quant au sujet postverbal, il est soit explicite (sous la forme d'un SN ou d'un pronom personnel suffixe) soit sous-entendu. Il est donc inexact de considérer l'arabe comme faisant partie des langues que l'on pourrait qualifier « à sujet nul » puisque la position sujet qui reste parfois vide (dans le cas de l'attribution du verbe à un pronom sous-entendu à la 3^{ème} personne de masculin singulier que l'on représentera par un Ø) est pratiquement occupée et le verbe se trouve toujours attribué à un sujet.

Mais existe-t-il des verbes impersonnels en arabe ? Avant de répondre à cette question, il est à signaler que les différentes classifications des verbes arabes se font principalement selon quatre critères :

- la temporalité (accompli, inaccompli, impératif),
- la transitivité (intransitif, transitif, bitransitif),

- la formation morphologique (trilitère, quadrilatère, etc. ; fini, défectueux, régulier, etc.)¹
- et la voix (active, passive et réfléchie²).

Concernant les particularités syntaxiques des verbes arabes, la règle générale est que toute construction prédicative doit comporter un terme sujet agent du verbe. Une construction impersonnelle s'écarterait donc de la norme. Notons qu'aucun ouvrage de référence qu'il soit de la tradition grammaticale arabe ou de linguistique moderne ne signale une catégorie de verbes nommés "impersonnels". Ce même constat apparaît chez Fleisch dans son *Traité de Philologie arabe* (1961), où il confirme que cette langue est dépourvue de ce type de verbe. Il en ressort l'impression d'une construction théoriquement indisponible et non attestée. Par ailleurs, Blachère et Gaudefroy-Demombynes consacrent quelques pages de leur ouvrage *Grammaire de l'arabe* (1975) aux verbes qu'ils nomment "unipersonnels", préférant cette dénomination à celle d'"impersonnels". Ils en donnent la définition suivante : « Ce sont des verbes qui expriment une convenance, une obligation, une nécessité, une possibilité ; ils ont pour sujet soit un nom ou un maşdar, soit une proposition verbale au subj. avec أَنْ » (1975 : 266)³. A ces verbes, ils ajoutent d'autres à sens exclamatif (1975 : 266-267)⁴. Ces verbes demeurent à la 3^{ème} personne du masculin singulier. Il est à signaler que l'arabe ne rend pas compte des verbes météorologiques comme "il pleut", "il tonne", etc. par des phrases impersonnelles mais par des tournures à sujet logique générique comme "ciel", "monde" (*Le monde pleut/Le ciel pleu t* "الدنيا تُمطر/ السماء تُمطر") ou à sujet sous-entendu aisément restituable par le nominal "le ciel" (*Il pleu t* "تُمطر").

Récemment, deux articles mentionnent les verbes impersonnels en arabe⁵: le premier est rédigé en français et aborde ces verbes d'un point de vue morphologique, les considérant comme des formes verbales à morphème pronom personnel limité « frappées par une neutralisation de l'opposition de personne ; son paradigme se limite à la troisième personne, ou à la non-personne d'après la terminologie de Benveniste » (Sayah, 2003 : 35). Cette étude se limite, à notre sens, à l'aspect morphologique de ces verbes sans s'attarder sur le côté syntaxique ou sémantique. Quant au second article, il est publié en arabe et analyse les verbes impersonnels dans le texte coranique (Elhamzawy, 2011), se basant principalement dans son acception de l'impersonnel sur les définitions françaises et anglaises de ces verbes : « Les verbes impersonnels réfèrent à l'origine au mot unipersonnel ; ce sont ces verbes qui indiquent un événement dont le sujet sémantique est indéterminé et par la suite ils ne se rapportent pas à un sujet personnel, ne s'adressent pas à une personne particulière et ne contiennent aucune caractéristique personnelle. Le sujet y est un nom ou un pronom neutre dans certaines langues, et dans les langues qui n'ont pas de pronom neutre, le verbe se rapporte à la troisième personne du singulier, et la phrase se cantonne à une seule configuration syntaxique » (Elhamzawy, 2011 : 13) (nous traduisons⁶).

¹ سالم ناقص تام

² Exemples : les schèmes réflexifs "tafa'ala", "infa'ala".

³ Exemple : "حَقَّ"

⁴ Exemples : بنى - نعم - كثرما - طالما - حبذا etc.

⁵ الأفعال غير الشخصية أو اللا شخصية

⁶ "الأفعال اللاشخصية" verbes impersonnels "ترجع في أصلها إلى كلمة unipersonnel وهي تلك الأفعال التي تنل على حدث؛ فاعله الدلالي مبهم indéterminé ومن ثم فلا تسند لـ "فاعل شخصي" "sujet personnel" ولا ينتمى الفاعل إلى شخص ولا يخاطب الفعل شخصا بعينه ولا يحتوى على أية خاصية شخصية، إنما الفاعل يكون اسما أو ضميرا محايدا neutre في بعض اللغات، وفي

Cette étude ne traite qu'un nombre restreint de verbes (huit verbes) et analyse des occurrences qui ne sont pas toutes des constructions impersonnelles¹.

A la suite de nombreuses lectures et en dépit d'un nombre d'attestations relativement faible, nous confirmons de notre part l'existence de verbes impersonnels en arabe, conjugués constamment à la troisième personne du masculin singulier avec un sujet aréférentiel (pronom ou autre) lequel fonctionne comme une forme de neutralisation des oppositions de personne et qui n'existe qu'au nominatif. Toutefois, cette construction est très peu productive en arabe : la liste des verbes est très limitée, le passif (al-mağhūl) étant la voix largement utilisée lorsqu'il s'agit d'un sujet indéterminé, indéfini ou individué, voire non rétablissable. La notion d'impersonnel sera donc utilisée pour qualifier des verbes pour lesquels aucun participant n'est sémantiquement interprétable. Cette définition se réalise matériellement en arabe par des absences de sujets agents ou par des sujets sous-entendus.

Nous concluons donc que l'impersonnel en français et en arabe est cette construction régie par un verbe à la troisième personne du singulier avec un sujet (pronom ou autre), lequel est aréférentiel ou n'a pas de contenu sémantique, l'action exprimée ne pouvant être attribuée à une personne. Donner donc à l'impersonnel une définition générale applicable à deux ou plusieurs langues semble bien fort possible, avec incontestablement quelques dissemblances dues aux spécificités inhérentes à chaque système linguistique.

3. Typologies de l'impersonnel en français et en arabe

Dans le cadre d'une délimitation de la notion, offrir une perspective typologique sur les constructions impersonnelles paraît nécessaire. Nous présenterons dans les quelques lignes qui suivent les différentes catégorisations de la prédication impersonnelle dans les deux langues en question.

Il existe plusieurs tentatives de classification des structures impersonnelles en français. Selon les grammaires traditionnelles, il existe des constructions "essentiellement" ou "strictement" impersonnelles et des constructions "accidentellement" impersonnelles. Riegel *et al.* (2004 : 444) les classent en verbes "impersonnels" et verbes "construits impersonnellement". Gaatone (1991 : 134), lui, parle des "impersonnels figés" et des "impersonnels non figés". De leur côté, les grammaires générativistes et transformationnelles distinguent les "structures impersonnelles de base" des "structures impersonnelles par transformation". Quant à Bottineau (2010 : 69), il voit qu'il existe des verbes sémantiquement impersonnels ou les "impersonnels sémantiques" et des verbes syntaxiquement impersonnels ou les "impersonnels structuraux".

Dans toutes ces catégorisations, le premier groupe comporte les impersonnels sémantico-lexicaux et caractérise principalement les verbes météorologiques ou les locutions verbales impersonnelles. Ces verbes sont généralement liés à l'ininterprétabilité ou la vacuité du référent du sujet (*Il pleut/Il pleut à verse*) ou son indéfinitude (le temps : *Il est tard*). Le second groupe inclut les impersonnels propositionnels ou syntaxiques, considérés comme le résultat d'une opération de grammaticalisation (*Deux bateaux arrivent* → *Il arrive deux bateaux* ; *Quelques gouttes de pluie sont tombées* → *Il est tombé quelques gouttes de*

اللغات التي ليس بها ضمير محايد يسند الفعل للضمير الثالث المفرد، troisième personne singulier وتلزم جملته صورة تركيبية واحدة. (الحمزواي، 2011 : 13).

¹Les verbes *تم حيطر*, *شجر* et *حلق* que l'auteur analyse en tant que verbes impersonnels ne le sont pas, leur sujet étant bien déterminé et ne reflétant pas l'idée de l'impersonnel.

pluie). Ces constructions, "accidentellement" impersonnelles, renferment différents types de verbes intransitifs et transitifs.

Une autre classification dépend essentiellement de l'élément qui remplit syntaxiquement le rôle du sujet : il y a les verbes impersonnels qui ont un sujet réalisé par "il" et les verbes impersonnels qui ont un sujet réalisé par "cela" ou ses variantes (ce, ceci, ça, ç') (Cf. Cristea, 1979: 439-443).

Dans la première catégorie rentrent les verbes météorologiques, les verbes faisant partie des locutions impersonnelles construites avec les verbes faire, être, avoir, des verbes qui connaissent les deux constructions, personnelle et impersonnelle, comme arriver, exister, résulter, etc. Dans la deuxième catégorie rentrent les verbes qui ont comme sujet ce/cela employé en anticipation ou en reprise (Alic, 2007 : 453).

Creissels, de son côté, propose la typologie suivante: les impersonnels sémantiques « qui trouvent leur justification dans les propriétés intrinsèques du prédicat verbal » et les impersonnels pragmatiques qui « peuvent concerner des prédicats dont le sémantisme ne pose aucun problème particulier au niveau cognitif ou au niveau de la correspondance entre rôles sémantiques et rôles syntaxiques » (2006 : 328).

En arabe, comme la tradition grammaticale ne fait aucune mention des verbes impersonnels, il n'existe donc pas une typologie bien déclarée de ce type de constructions. Or, une classification récente basée sur le critère morphologique les divise en deux catégories : les formes verbales invariables ou formes figées et les formes verbales de morphologie limitée (Cf. Sayah, 2003 : 35-36). La première catégorie comporte les formes « qui ne reçoivent aucune des modalités du verbe, elles ont une morphologie figée qui rappelle d'une certaine manière la morphologie des formes nominales qui jouent le rôle des formes verbales dans la phrase » (Sayah, 2003 : 35). Cette classe contient des verbes comme *حبذا* (il est aimable que...), *لا حبذا* (il est détestable que...), *نعم* (il est agréable que...), *بئس* (il est mauvais que...), *كثير ما* (il est fréquent que.../ il arrive souvent que...), *قلّ ما* (il est rare que...), etc. Quant à la seconde catégorie, elle regroupe « les formes verbales qui ne reçoivent que certaines des modalités du verbe, elles ne se préfixent et ne se suffixent que par les morphèmes pronoms personnels de la troisième personne » (Sayah, 2003 : 35). Cette classe compte uniquement trois verbes : *وجب* (il fallait), *حق* (il devait), *ينبغي* (il faut).

Une autre typologie (Elhamzawy, 2011 : 14) est inspirée des classifications françaises où les verbes de la structure impersonnelle sont répartis en deux catégories. La première renferme les verbes essentiellement impersonnels dont le sujet sémantique (agent) est un nom abstrait (*يجدر*, *يستحيل*, *يتحتم*, *يجب*, *يجوز*, *يمكن*, *ينبغي*) et les verbes qui n'ont pas de sujet sémantique (*طالما*, *كثيرما*, *قصرما*, *شذما*, *قلما*). La deuxième catégorie comporte les verbes qui admettent les constructions personnelle et impersonnelle du type (*حلّ*, *شجر*, *حقّ*, *نمّ*) et qui dépendent principalement de la structure syntaxique de la phrase et de son contexte sémantique.

De notre part, nous proposons une classification en fonction des particularités à la fois morpho-syntaxiques et sémantiques pour distinguer principalement trois types de formes impersonnelles :

- les verbes essentiellement impersonnels à forme figée,
- les verbes occasionnellement impersonnels,
- les formes à sens impersonnel dérivées de verbes.

La première catégorie comporte des verbes à aspect accompli, dont la forme est constamment figée (حبذا كثر ما - قلما - طالما - نعم - بنس). La deuxième comprend des verbes qui peuvent figurer en construction personnelle ou impersonnelle mais qui n'apparaissent avec un sens impersonnel que lorsqu'ils sont des inaccomplis¹. Ces verbes expriment principalement l'obligation (يلزم - يجب - ينبغي), l'éventualité (- يكفى) ou l'impossibilité (يستحيل). Les verbes de ces deux catégories ont en commun qu'ils ne se présentent jamais au mode impératif. Il existe aussi en arabe des unités lexicales dérivées de verbes qui impliquent la mise en retrait du sujet. C'est la troisième catégorie, celle des formes à sens impersonnel, qui renferme des structures à caractère modal épistémique dérivées de verbes et construites principalement sur trois schèmes : le schème "maf'ūl" et ses variantes (participes passifs المقبول - المكروه), le schème "fā'il" et ses variantes (participes actifs المنجز - المستحيل - النادر) ou le schème d'un adjectif de relation ("mansūb" الضرورى), dans une structure non prédicative, toutes précédées de la préposition "min" من.

Malgré les quelques divergences entre ces classifications en arabe, elles ont toutes en commun l'absence de rapport à un sujet personne. L'aspect de l'impersonnel est indiqué contextuellement par la présence d'un sens impersonnel principalement intraverbale.

4. Les différentes configurations de l'impersonnel en français et en arabe

Nous tentons ici d'inventorier les différentes structures syntaxiques pouvant donner lieu à une construction dite impersonnelle en français² et en arabe. Les patrons syntaxiques présentent des dispositions variées des constituants de la phrase.

4.1. Les patrons syntaxiques impersonnels en français

FR.	Verbes	Patrons syntaxiques	Exemples
1.	Verbes météorologiques	Il + V	<i>Il pleut.</i>
		Il + Loc V	<i>Il pleut à verse.</i>
		Il + être + Adv. [+temps]	<i>Il est midi.</i>
		Il + être + GN	<i>Il est temps.</i>
		Il + être + GN (art. indéf.) (+ P relative)	<i>Il est des gens que la vérité effraie.</i>
2.	Verbe support "être"	Il + être + à inf.	<i>Il est à noter ...</i>
		Il + être + Adj. + que P (Ind.)	<i>Il est clair que vous vous trompez.</i>
		Il + être + Adj. + que P (Subj.)	<i>Il est nécessaire qu'il parte demain.</i> <i>Il est vain de partir.</i>
		Il + être + Adj. + de inf.	<i>Il en est de même pour Sophie.</i> <i>Qu'en est-il de Sophie ?</i> <i>Il n'en est rien.</i> <i>Il en est ainsi.</i>

¹ Ils peuvent apparaître en construction personnelle lorsqu'ils sont à aspect accompli.

² Nous nous restreignons aux prédicats construits sur "il" dans des phrases impersonnelles actives.

3.	Verbes existentiels Avoir	Il y a + GN (art. indéf.) + Il y a + Adv. [+temps] Il y a + Adv. [+temps] que P	<i>Il y a un médecin dans la salle. Il est parti il y a cinq minutes. Il y a longtemps qu'il est parti.</i>
	Exister	Il existe + GN (art. indéf.)	<i>Il existe des gens sans scrupules.</i>
4.	Verbes modaux Devoir	Il + devoir + être Il + devoir + y avoir	<i>Il doit être l'heure de partir. Il doit y avoir une raison.</i>
	Falloir	Il + falloir + inf. Il + falloir + que P (Subj.)	<i>Il faut partir. Il faut que je parte.</i>
	Se falloir	Il + s'en falloir	<i>Il s'en fallait de peu.</i>
	Valoir	Il + valoir mieux + que P (Subj.)	<i>Il vaut mieux que vous vous taisiez.</i>
	Faire	Il + faire + Adj. Il + faire + GN (art. indéf. /art. part.)	<i>Il fait beau. Il fait un temps superbe. Il fait du soleil.</i>
	Se faire	Il + se faire + Adv. [+temps] Il + se faire + que P (Ind./Subj.)	<i>Il se fait tard. Comment se fait-il qu'il ne soit pas encore arrivé ?</i>
	Se pouvoir que	Il + se pouvoir + que P (Subj.)	<i>Il se peut qu'il ait raison.</i>
5.	Verbes intransitifs inaccusatifs	Il + V + GN	<i>Il arrive deux bateaux. Il est venu deux femmes.</i>
6.	Verbes lexicaux à la forme pronominale s'agir	Il + s'agit + de Inf. Il + s'agit + de GN	<i>Il s'agit de répondre aux questions. Il s'agit d'un texte littéraire.</i>
	s'avérer	Il + s'avère + que P	<i>Il s'avère que cette application est peu satisfaisante.</i>
7.	Verbes à la forme pronominale se produire	Il + se produire + GN	<i>Il se produit quelque chose.</i>
	se passer	Il + se passer (Nég/Inter.)	<i>Il ne se passe rien Que se passe-t-il ?</i>
8.	Verbes suivis d'une subordonnée (paraître/apparaître/semble r/arriver/importer/ convenir/découler/ résulter/ etc.)	Il + V + que P (Ind. / Subj.)	<i>Il paraît qu'ils discutent sérieusement de ce problème. Il n'empêche que je suis heureux avec mes parents. Il semble que tu aies raison.</i>

			<i>Il en découle que notre engagement est d'afficher des budgets équilibrés</i>
9.	Expressions Plaire Suffire aller	S'il +Pronom + plaît Il + suffire + de/que (P) Il + en + aller + de même	S'il vous plaît. Il suffit de le dire. Il en va de même pour toi.
10.	Autres verbes Rester Manquer	Il + V + GN Il + V+ GN + à inf.	Il reste peu de temps. Il reste des devoirs à faire. Il manque deux dossiers.

Tableau 1. Les patrons syntaxiques de l'impersonnel en français

Plus d'une trentaine de constructions dont l'ordre est généralement fixe : SV. Le morphème préverbal est continûment le "il" impersonnel et le verbe est soit une unité prototypique lexicale qui constitue la seule option possible (comme c'est le cas des verbes météorologiques, ou les verbes *s'agir, falloir*), soit des verbes personnels employés impersonnellement et dont le sujet sémantique est généralement dérivé à partir d'une position postverbale. Cette position, si elle n'est pas vide, peut apparaître sous la forme d'un nom, d'un SN ou de toute une proposition avec la fonction attribut ou complément direct comme une façon d'exprimer le sujet.

4.2 Les patrons syntaxiques impersonnels en arabe

AR	Verbes	Patrons syntaxiques	Exemples
1.	Verbes figés حَبٌّ (il est aimable) نعم (il est agréable) بُئْسَ (il est mauvais) قَلِيلٌ (il est rare/il arrive rarement) كَثْرٌ (il est fréquent/il arrive souvent) طال (il y a longtemps) شَدٌّ (il est difficile)	V (accompli) + S (démonstratif لَذا) V (accompli) + S (SN/Pr sous-entendu) Verbe (accompli) + Particule ما ¹	حبذا الطبيب. نعم الصديق الكتاب. بئس القول الكذب. قلما ترى الشمس مشرقة في لندن. كثرا سالت دموعي. طالما عصيتني. شذماتعجبي الكلمة في موضعها.
2.	Verbes modaux يُنْبَغِي يَجِبُ	V + S (Groupe prépositionnel en على / ل) V + S (maṣḍarmu'awal"an أن	وَمَا عَلَّمْنَاهُ الشِّعْرَ وَمَا يَنْبَغِي لَهُ (سورة يس، الآية: 69) يُنْبَغِي أَنْ نحضر الاجتماع. يَجِبُ أَنْ يأتي.

¹ La particule "ما" est considérée soit une particule à part entière (suffisante "كافة") ne remplissant pas la fonction sujet (au dire de Sibawayh), soit une particule supplémentaire, le nom la suivant étant sujet agent.

	يلزم يجوز يمكن يكفى يبدو	+V inaccompli")	يلزم أن تزداد اليد العاملة. لا يجوز أن تتعدى فترة التمديد عامان. يمكن أن يساء استغلالها. يكفى أن يرد الضريبة. يبدو أن مهمة الإنقاذ كانت ناجحة.
3.	Formes dérivées de verbes مسموح مقبول نادر مستحيل ممکن مهم ضروري	Prép ("من") + Participe passif Prép ("من") + Participe actif Prép ("من") + Adj. de relation	من المسموح استخدام الانترنت. ليس من المقبول أن تحال تلك المسائل للبلد المضيف وحده. من النادر أن تجد الخبير هذه الأيام. من المستحيل التحدث عن تغير المناخ و التنمية بوصفها مسألتين منفصلتين. من الممكن أن يصل الليلة من المهم تحمل المسؤولية الجماعية. ليس من الضروري انشاء آلية جديدة.

Tableau 2. Les patrons syntaxiques de l'impersonnel en arabe

Avec six patrons syntaxiques, la langue arabe exprime l'impersonnel avec des structures à verbes essentiellement impersonnels à forme figée, d'autres à verbes occasionnellement impersonnels suivis d'un groupe prépositionnel ou d'un maşdarmu'awal en "an" et d'autres formes à sens impersonnel dérivées de verbes et précédées de la préposition "من".

5. Analyse contrastive

La présentation du cadre théorique de l'impersonnel et de ses typologies, ainsi que l'inventaire des différentes configurations syntaxiques se doit d'être suivie de l'analyse contrastive dans les deux langues envisagées, afin de relever les zones convergentes et divergentes dans le domaine de l'impersonnel.

Dans la perspective contrastive, la première constatation porte sur le niveau de fréquence : bon nombre de verbes en français sont impersonnels par nature ou se prêtent à un emploi impersonnel, au moment où cette structure s'avère très peu productive en arabe. C'est, à notre sens, la différence majeure entre les deux langues considérées, différence émanant principalement de la nature même de la langue arabe qui penche plutôt vers la voix passive pour exprimer une action à sujet indéterminé ou occulté. Nous contredisons donc le constat selon lequel l'impersonnel est une forme absente du système linguistique arabe.

Pour mieux cerner les principales caractéristiques de l'impersonnel dans les deux langues, nous avons eu recours à quelques tests morpho-syntaxiques et sémantiques :

		français			arabe		
Tests morpho-syntaxiques		+	±	-	+	±	-
Morphème Sujet	Pronom	+			+		
	Autre (SN/Proposition)			-	+		
	3 ^{ème} pers masc sing	+			+		
	Position préverbale	+					-
	Sujet explicite	+				±	
	Détachement du sujet			-			-
	Substitution avec un SN		±		+		
	Commutation (avec "ça" en fr)		±				-
	Accord Sujet-Verbe	+			+		
	Incorporation du sujet dans le prédicat verbal		±				-
Verbe	Intransitif	+			+		
	Intransitif pronominal	+					-
	Transitif direct			-	+		
	Transitif indirect	+			+		
	Figé		±		+		
Position postverbale	Vide Ø		±				-
	Nom	+			+		
	Pronom	+			+		
Tests sémantiques		+	±	-	+	±	-
Morphème sujet	Vacuité référentielle	+			+		
	Agentivité			-			-

Tableau 3. Les caractéristiques de l'impersonnel en français et en arabe

Bien que l'impersonnel ne s'applique qu'à un nombre restreint de verbes en arabe et impose de nombreuses contraintes, la mise en parallèle des deux langues souligne une nette ressemblance quant aux *principaux* critères de l'impersonnel :

- du point de vue morpho-syntaxique : la 3^{ème} personne du masculin singulier, l'accord S-V, l'impossibilité de détachement du sujet et la transitivité des verbes ;
- du point de vue sémantique : la déréférentialisation du sujet, sa baisse d'agentivité et la mise en vedette du procès au détriment de ses participants.

Il en résulte, qu'en arabe, le verbe impersonnel est tout aussi asubjectal qu'en français. Quant aux différentes typologies de la prédication impersonnelle, au moment où il existe plusieurs tentatives de classification de ces structures en français, la rareté de la forme en arabe (ou sa soi-disant absence d'après les grammaires traditionnelles) n'a donné lieu qu'à deux entreprises classificatoires récentes auxquelles nous avons ajouté notre proposition de classification, axée sur des caractéristiques à la fois morpho-syntaxiques et sémantiques. Autre constatation : les structures syntaxiques de la phrase impersonnelle, que ce soit en français ou en arabe, sont loin d'adopter un patron syntaxique statique : les deux langues analysées ont recours à des configurations différentes et variées. Or, le français atteste une richesse particulière de l'inventaire des tournures verbales impersonnelles avec une certaine conformité de structure assurée par la présence du morphème affixe "il", ce qui n'est pas le cas de l'arabe où le sujet varie entre pronom, nom, groupe prépositionnel ou toute une

proposition. Nous en concluons une hétérogénéité de ces deux langues sur le plan structural. Notons toutefois que les moyens linguistiques exprimant l'impersonnel dans les deux langues reposent sur une série de verbes essentiellement impersonnels, des unités avec verbes opérateurs (verbes modaux), des expressions verbales, l'arabe se distinguant par des formes à sens impersonnel dérivées de verbes.

Un autre contraste entre les deux langues envisagées est aussi enregistré dans le cas de la transformation impersonnelle à partir du personnel, opération très présente en français et inexistante en arabe.

6. Conclusion

Dans ce travail, nous avons passé en revue l'impersonnel en français et en arabe dans une optique intralangue et interlangue. En effet, les propriétés morpho-syntaxiques et sémantiques des phrases impersonnelles varient d'une langue à l'autre avec pourtant une nette ressemblance dans la notion même : nous nous sommes intéressée à la délimitation de l'impersonnel dans les deux langues en fonction de ses caractéristiques saillantes.

Pour donner suite à de longues observations du paysage linguistique concernant ce phénomène, nous sommes arrivée à maintes conclusions. L'analyse contrastive semble bien confirmer trois situations fondamentales:

1. Zone de convergence :
 - 1.1. une définition générale translinguistique applicable aux deux langues ;
 - 1.2. la présence de la phrase impersonnelle dans les deux langues, battant ainsi en brèche l'ancien constat qu'il n'existe pas d'impersonnel en arabe ;
 - 1.3. les "principaux" critères morpho-syntaxiques et sémantiques de l'impersonnel ;
 - 1.4. le verbe impersonnel est asubjectal dans les deux langues.
2. Zone de quasi-divergence :
 - 2.1. la fréquence du phénomène : productif en français vs très peu productif en arabe ;
 - 2.2. la typologie : les classifications de l'impersonnel en français bénéficie d'une bonne couverture vs les classifications en arabe sont rares et manquent de précision ;
 - 2.3. l'inventaire des configurations syntaxiques de l'impersonnel : riche en français (plus de 30 patrons) vs rare en arabe (6 patrons).
3. Zone de divergence :
 - 3.1. la voie diachronique : phénomène fortement présent dans la tradition grammaticale française vs phénomène inexistant dans la tradition grammaticale arabe ;
 - 3.2. la variation dans la réalisation linguistique de l'impersonnalité dans les deux langues : une nette hétérogénéité des patrons syntaxiques.

Au terme de ce traitement intra- et interlinguistique, nous espérons avoir présenté quelques observations qui pourraient apporter une contribution à l'étude linguistique bilingue français-arabe de l'impersonnel, d'autant plus qu'aucune étude de ce type n'a été envisagée. Il resterait évidemment à travailler, de façon plus fine, chaque structure impersonnelle, d'analyser contrastivement un corpus parallèle bilingue en présentant les différents modèles et stratégies utilisés afin de transposer les phrases impersonnelles d'une

langue à l'autre. C'est sur ces articulations que nous entendons poursuivre notre recherche dans ce domaine.

Références bibliographiques

- Alic, L., 2007, « L'Impersonnel dans la perspective de l'actance », *Revista International Conference Integrare Europeana între Traditie și Modernitate*, Targu-Mures, pp. 452-461.
- Béguelin, M-J., 2000, « Des clauses impersonnelles aux constituants phrastiques: quelques axes de grammaticalisation », *Cahiers de l'ILSL*, N°12, 2000, pp. 25-41 (dans les Actes du 9e Colloque de linguistique romane et slave "Le paradoxe du sujet: les constructions impersonnelles dans les langues slaves et romanes", Lausanne, 11-13 juin 1998).
- Blachère, R., et Gaudefroy-Demombynes, M., 1975, *Grammaire de l'arabe classique*, Paris, Éditions Maisonneuve et Larose, 3^{ème} édition.
- Bottineau, D., 2010, « Quand le classement est une théorie : le verbe impersonnel dans Les Verbes Français », *Langages*, 3-4 (179-180), pp.57-77.
- Brunot, F., 1965, *La pensée et la langue*, Paris, Masson.
- Charaudeau, P., 1992, *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.
- Creissels, D., « La typologie générale des constructions impersonnelles et les constructions impersonnelles du français », *Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2018*, pp.1-25.
- Cristea, T., 1979, *Grammaire structurale du français contemporain*, București, Editura didactică și pedagogică, pp. 439-443.
- Elhamzawy, A.I., 2011, *Les verbes impersonnels en arabe, Analyse syntatico-sémantique à la lumière de la linguistique contrastive*, Ed. de l'Université de Minia.
- (علاء إسماعيل الحمزاوي، 2011، الأفعال اللا شخصية في العربية – تحليل تركيبى لى في ضوء علم اللغة التقابلى، جامعة المنيا)
- Fleisch, H., 1961, *Traité de Philologie arabe*, Beyrouth, Impr. Catholique.
- Gaatone, D., 1991, « Il y a impersonnel et personnel », in *L'impersonnel. Mécanismes linguistiques et fonctionnements littéraires*, Céditell, Université de Grenoble-Stendal, pp. 133-136.
- Gaatone, D., 1994, « Passif, impersonnel et passif impersonnel en français : quelques réflexions », *L'Information Grammaticale*, N. 62, pp. 42-44.
- Gardes-Tamine, J., 1998, *La grammaire 2 Syntaxe*, Paris, Armand Colin.
- Hajjar, J. N., 1991, *Traité de traduction, Grammaire, Rhétorique et Stylistique*, Beyrouth, Dar el Machreq, 5^{ème} édition.
- Maillard, M., 1994a, « Présentation : Les problèmes généraux posés par l'impersonnel », *L'Information Grammaticale*, N. 62, pp. 3-5.
- Maillard, M., 1994b, « Concurrence et complémentarité de il et ça devant les prédicats impersonnels en français contemporain ou comment distinguer une phrase asubjectale d'une phrase à sujet indistinct ? », *L'Information Grammaticale*, N. 62, pp. 48-52.
- Muller, C., 2005, « Diathèses et voix en français », in *Interaction entre sémantique et pragmatique : Actes du XI Séminaire de Didactique Universitaire. – Bucuresti : Editura ASE*, pp. 73-95.
- Riegel, M., Pellat, J-C., Rioul, R., 2004, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, (3ème édition).
- Ruwet, N., 1990, « Des expressions météorologiques », *Le français moderne*, № 58 1/2., pp. 43-97.
- Sayah, A., 2003, « Le verbe arabe et le morphème de personne sujet », *Revue des Lettres et de Traduction*, N°9, pp. 33-38.
- Tesnière, L., 1965, *Eléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck, (1ère éd.1959).

Racha ELKHAMISSY est Professeure en Linguistique française et en linguistique contrastive à l'Université Ain Shams (Egypte) et à l'Université du Koweït. Ses domaines de recherche sont l'analyse contrastive français-arabe, la syntaxe et l'analyse du discours. Elle est l'auteur d'une douzaine de publications dont « De l'adjectif à l'adjectivité en français : regard croisé avec l'arabe » in *Studii de Gramatică contrastivă 30/2018* et « Réflexions sur la forme verbale en -"rait" dans le discours juridique : le cas du Code civil français » in *Thélème* vol. 34/1 (2019).

LES DIFFICULTÉS MORPHOSYNTAXIQUES EN CLASSE DE QUATRIÈME ANNÉE DU CYCLE MOYEN ALGÉRIEN: CAS DE L'ACCORD DU PARTICIPE PASSÉ¹

Résumé : La grammaire est cet art de bien écrire. Elle recouvre l'ensemble des règles qui régissent le fonctionnement d'une langue donnée. En effet, la structuration correcte des énoncés nécessite la maîtrise des usages morphosyntaxiques de ces règles établies. Dans le présent article, nous analyserons les difficultés rencontrées par les apprenants de quatrième année du moyen dans l'accord du participe passé.

Mots-clés : Grammaire, participe passé, accord, usage.

MORPHOSYNTACTIC DIFFICULTIES IN THE FOURTH YEAR CLASS OF THE ALGERIAN MIDDLE CYCLE: CASE OF PAST PARTICIPLE AGREEMENT

Abstract: Grammar is the art of writing well. It covers all the rules that govern the functioning of a given language. Indeed, the correct structuring of statements requires mastery of the morphosyntactic uses of these established rules. In this article, we will analyze the difficulties encountered by learners of the fourth year of the medium in the agreement of the past participle.

Keywords : Grammar, past participle, agreement, usage.

Introduction

La grammaire en classe de langue constitue l'une des composantes fondatrices de l'art de bien parler et de bien écrire. En effet, maîtriser les préceptes de cette dernière n'est une tâche aisée, car l'assimilation de ses mécanismes devrait se faire dès le premier contact avec ce système linguistique. Or, une pédagogie de la grammaire nécessite une analyse systématique des besoins langagiers des élèves ainsi qu'une restructuration des contenus proposés. Un curriculum d'une langue à apprendre devrait se baser sur le niveau du code linguistique à apprendre, le contenu à enseigner, les objectifs à atteindre, les compétences langagières à installer ainsi que les situations a-didactiques à proposer.

Pour permettre à l'élève de comprendre une langue et de l'écrire de façon irréprochable, il importe de le responsabiliser didactiquement en lui faisant apprendre le réinvestissement de ces acquis et l'auto-évaluation de ces productions orales et scripturaires. « La vocation d'une grammaire en langue étrangère est de permettre l'accès à une compétence de communication où se trouvent associées les structures grammaticales et les tâches communicatives (d'où la proposition de grammaires à «double entrée»).» (Chiss, 2002 : 13)

En Algérie, la réalité de classe, lors de l'enseignement de la grammaire, montre que les apprenants éprouvent des difficultés de plusieurs natures et n'arrivent pas à réinvestir

¹Thameur **Tifour**, Université Amar Téledji-Laghouat
Khadidja **Lamri**, Université Amar Téledji-Laghouat
tifourthameur@yahoo.fr

leurs acquis et réactualiser leurs connaissances en termes de lecture et d'écriture. Il semble que les erreurs morphosyntaxiques, notamment celles liées à l'accord du participe passé, relèvent de l'incapacité d'identifier les mécanismes qui sous-tendent toute conceptualisation grammaticale et des exceptions que revêt la grammaire de la langue cible. Analyser les erreurs des apprenants constituerait le socle de tout enseignement réussi et de toute évaluation à thème.

Toute réflexion sur la didactique de la grammaire et les erreurs morphosyntaxiques commises par les apprenants implique de prendre en considération le niveau des élèves ainsi que les difficultés rencontrées lors de l'exploitation du potentiel syntaxique de cette langue.

La présente recherche constitue un sujet d'actualité et tire ses origines de plusieurs travaux menés par plusieurs chercheurs tels : Moirand (1989), Cuq (1996), Puren (2001), Chiss et Meleuc (2001), Catach (2003). Elle s'inscrit dans le domaine de la didactique de la grammaire et de l'analyse des erreurs. Elle a pour objectif de repérer la place accordée au participe passé dans les documents prescrits ainsi que les difficultés rencontrées par les apprenants lors de son exploitation en classe de FLE.

Afin de mieux analyser les différents aspects relatifs à la didactisation de l'accord du participe passé en classe de FLE, une question demeure importante :

- Pourquoi les apprenants de la quatrième année du moyen n'arrivent-ils pas à comprendre le cours du participe passé et à mettre en œuvre leurs acquis grammaticaux ?

Pour répondre à cette problématique, deux hypothèses ont été émises :

- L'accord du participe passé serait un cours inexploitable en classe de quatrième année du moyen.
- La non-maîtrise des préceptes relatifs au participe passé serait le résultat de la méconnaissance de certaines balises syntaxiques.

1. La grammaire

1.1. Essai de définition

La grammaire vient du latin "*grammatica*", elle signifie « l'art de bien écrire ». Il s'agit de la science qui a pour objet l'étude systématique des éléments constitutifs d'une langue. « La grammaire est un Art qui enseigne à bien lire, à parler congrûment, à prononcer avec netteté, et à écrire correctement. » (Arnauld et Lancelot, 1660 : 19) Son objectif est de décrire les règles qui régissent la langue et d'analyser les mécanismes qui sous-tendent sa structuration syntactique. En classe de langue,

on appelle grammaire scolaire un ensemble de savoirs – ainsi que l'ouvrage qui les contient, que ce dernier soit utilisé dans les écoles ou non, qu'il date de 1920, de 1965 ou de 1995 – qui correspond à la vulgate grammaticale élaborée pour l'enseignement des règles prescriptives du français écrit normé. (Chartrand, 1996 : 32).

1.2. Les parties de la grammaire

1.2.1 La phonétique

Elle étudie des éléments constitutifs de la langue : les sons humains indépendamment de leur fonction langagière, elle s'intéresse à la langue parlée. « La phonétique s'intéresse aux sons en tant qu'unités acoustiques produites par un mécanisme physiologique; la phonologie, aux sons en tant qu'éléments d'un système. » (Yvon, 2010 : 27)

1.2.2. La phonologie

Elle étudie la production des sons ainsi que leurs fonctions langagières. Elle fait appel à la phonétique dans les différents systèmes d'articulation et à la sémantique dans les traits phonémiques et sémiques distinctifs. « La phonologie ou phonématique est une branche de la linguistique qui étudie l'organisation des sons d'une langue afin de former un énoncé. » (Walter, 1977 : 13)

1.2.3. La morphologie

Elle étudie la formation des mots ainsi que leur variabilité à savoir : la désinence des verbes, le genre des mots, ... Elle est définie comme « l'étude de la "co-variation systématique" des mots. » (Haude, 2015 : 3) Selon des règles morphosyntaxiques, les mots sont classés ainsi : le nom, le déterminant, le pronom, l'adjectif, l'adverbe, le verbe, la préposition, les conjonctions de coordination, les conjonctions de subordination, les mots-outils ainsi que les interjections.

1.2.4. La syntaxe

Elle étudie les relations entre les syntagmes au sein de l'énoncé ainsi que leur(s) fonction(s) grammaticale(s), lesquelles sont : la fonction de sujet, la fonction d'objet et la fonction d'attribut. La syntaxe est

l'ensemble des lois qu'elle énonce concernant les relations que les mots entretiennent dans l'énoncé. Et la théorie syntaxique organise autour d'elle tout le reste, la classification des mots et les sous-classes, leurs définitions, les procédures de découverte, la formulation des règles et même la présentation des faits de morphologie. (Chervel, 1977 : 26-27)

1.2.5. La lexicologie

Elle étudie le potentiel lexical d'une langue à savoir les mots que recouvre ce code linguistique ainsi que leur(s) sens étymologique(s).

Elle est la discipline de la linguistique consacrée à l'étude des mots. Elle s'intéresse à leur nature, à leur étymologie mais aussi aux relations systémiques (notamment sémantiques) qui les caractérisent. (Eluerd, 2000 : 9)

1.2.6. La sémantique

Elle étudie les relations qu'entretiennent les signifiants avec leurs signifiés ainsi que les rapports existant entre le sens et son effet sémantique (le cas de la polysémie de mots). « La

sémantique est une branche de la linguistique qui étudie les signifiés, ce dont on parle, ce que l'on veut énoncer. » (Chomsky, 1975 : 39)

2. Le participe

2.1 Le mode « participe »

C'est un mode impersonnel qui existe sous une forme simple (participe présent) ou composée (participe passé). Il indique comment se réalise une action par rapport à une autre.

2.2. Le participe passé

Il s'agit souvent d'une partie d'un temps composé qui suit un auxiliaire.

2.2.1. Le participe passé comme temps

Le participe passé désigne l'un des deux temps du mode participe (le second étant le participe présent). Au sens strict, le participe passé de *créer* est *ayant créé*. Cependant, le participe passé désigne aussi, par extension, la forme réduite « créé » qu'on ajoute à l'auxiliaire pour former les temps composés et la forme passive du verbe *créer*. Selon le groupe du verbe, le participe passé se termine par -é (verbes du 1^{er} groupe), -i (verbes du 2^e groupe), -u, -i, -s ou -t (verbes du 3^e groupe).

2.2.2. Le participe passé comme adjectif

On appelle participe passé à valeur adjectivale ou adjectif verbal tout participe passé utilisé sans auxiliaire.

2.3. L'accord du participe passé

2.3.1. L'adjectif verbal

Le participe passé utilisé sans auxiliaire s'accorde en genre et en nombre avec le mot auquel il se rapporte.

Exemple : Les fruits récoltés.

2.3.2. Le participe passé employé avec l'auxiliaire être

Il s'accorde en genre et en nombre avec le mot auquel il se rapporte.

Exemples :

Masculin/ singulier : J'y suis rentré.

Masculin/ pluriel : Nous y sommes entrés.

Féminin/ singulier : J'y suis rentrée.

Féminin/ pluriel : Nous y sommes entrées.

N.B : Les verbes pronominaux dont

2.3.3. Le participe passé employé avec l'auxiliaire avoir

Il ne s'accorde pas en genre et en nombre avec le mot auquel il se rapporte.

Exemple : Féminin/ pluriel : Nous y avons bien travaillé.

N.B :

- Il s'accorde avec le complément d'objet direct placé avant le verbe (substitut grammatical):

Exemple : J'ai pris les revues ----- Je les ai prises.

- Il s'accorde avec le complément d'objet direct placé avant le pronom relatif « que ».

Exemple : J'ai acheté une voiture. ----- La voiture que j'ai achetée ...

2.3.4. L'accord du participe passé des verbes pronominaux

a. Le participe passé d'un verbe pronominal s'accorde en genre et en nombre avec le mot auquel il se rapporte quand ce dernier n'est pas suivi d'un complément d'objet direct ou le pronom personnel réfléchi a la fonction d'un complément d'objet indirect :

Exemples :

Ils se sont donné des livres.

Ils se sont parlé.

b. Le participe passé de certains verbes pronominaux dont le pronom personnel réfléchi a la fonction d'un complément d'objet indirect ne s'accorde pas avec le mot auquel il se rapporte; lesquels verbes sont : se mentir, se nuire, se plaire, se déplaire, se complaire, se rire, se sourire, se succéder et se parler.

Exemple : Elles se sont ri.

2.3.5. Le participe passé suivi d'un verbe à l'infinitif

Pour s'avoir si le participe passé s'accorde ou non, il faut identifier le sujet du verbe qui est à l'infinitif.

a. Le participe passé suivi d'un verbe à l'infinitif s'accorde quand son complément d'objet direct est le « sujet » de l'infinitif.

Exemple : Les paysans que j'ai vus travailler.

b. Le participe passé suivi d'un infinitif ne s'accorde pas quand le complément d'objet direct est l'« objet » de l'infinitif.

Exemple : La musique que j'ai entendu jouer.

c. Le participe passé du verbe « faire » suivi d'un infinitif est toujours invariable.

Exemple : Les paysans que j'ai fait travailler.

- d. Le participe passé du verbe « laisser » suivi d'un infinitif peut s'accorder ou ne pas s'accorder avec le mot auquel il se rapporte.

Exemple : Les cahiers que j'ai laissé(s) tomber.

2.3.6. Le participe passé d'un verbe impersonnel

Le participe passé d'un verbe impersonnel est toujours invariable.

Exemple : Avec les chutes de neige qu'il y a eu, on ne peut plus circuler dans le village.

2.3.7.. Le participe passé passif

Le participe passé passif des verbes passivés structurellement ou des verbes accidentellement « pronominaux » s'accorde toujours avec le mot auquel il se rapporte.

Exemples :

La leçon est expliquée par le professeur.

La leçon s'est expliquée.

3. Propositions didactiques

Il s'agit de trois activités ayant pour objet le participe passé, destinées à une classe d'examen de quatrième année du moyen (la dernière année avant de passer au cycle secondaire) qui se compose de vingt-neuf élèves algériens âgés de quinze à dix-sept ans. Il importe de noter que nos interrogés ont fait sept ans de français depuis le primaire.

3.1. Présentation des activités

3.1.1. La première activité

La première activité a pour objectif d'identifier les différents participes passés ainsi que leurs natures.

3.1.1.1. Présentation des phrases proposées

Consigne : Identifiez les différents participes passés et dites s'ils sont employés seuls, avec être ou avec avoir.

1. Tout le monde a cru son histoire.
2. Julie était enchantée de vous revoir.
3. Vincent est arrivé à l'heure pour le début du film.
4. Ce travail a été bâclé par les auteurs.
5. Les feuilles déchirées seront refusées.
6. La punition que j'ai reçue était méritée.
7. Il y a une rose fanée entre les pages du livre.

3.1.1.2. Présentation des résultats

Tableau 1: Natures du participe passé.

Elèves	Phrase 1	Phrase 2	Phrase 3	Phrase 4	Phrase 5	Phrase 6	Phrase 7
Elève 1	avoir	Être	être	être	seul	avoir	seul
Elève 2	avoir	Être	être	seul	être	avoir	seul
Elève 3	avoir	Être	seul	être	être	avoir	être
Elève 4	avoir	Être	être	être	seul	avoir	avoir
Elève 6	avoir	Être	être	avoir	avoir	être	avoir
Elève 7	avoir	être	seul	être	seul	avoir	seul
Elève 8	être	être	être	être	avoir	avoir	avoir
Elève 9	avoir	être	avoir	seul	être	avoir	avoir
Elève 10	être	être	être	être	être	avoir	avoir
Elève 11	avoir	être	être	être	seul	avoir	seul
Elève 12	être	être	être	avoir	seul	avoir	seul
Elève 13	avoir	être	être	avoir	seul	seul	avoir
Elève 14	avoir	être	seul	être	être	avoir	seul
Elève 15	avoir	être	avoir	seul	seul	avoir	seul
Elève 16	avoir	être	être	être	avoir	être	être
Elève 17	avoir	être	être	être	seul	avoir	seul
Elève 18	avoir	être	être	avoir	seul	avoir	seul
Elève 19	avoir	seul	être	avoir	seul	avoir	avoir
Elève 20	avoir	être	être	avoir	être	seul	avoir
Elève 21	avoir	être	être	avoir	seul	être	avoir
Elève 22	avoir	être	être	avoir	avoir	être	seul
Elève 23	avoir						
Elève 24	avoir	être	être	seul	seul	avoir	avoir
Elève 25	être	seul	avoir	avoir	seul	avoir	avoir
Elève 26	avoir	être	être	seul	être	avoir	avoir
Elève 27	avoir	être	être	seul	être	avoir	avoir
Elève 28	avoir	être	être	avoir	seul	avoir	seul
Elève 29	avoir	être	être	avoir	être	Être	seul

De la lecture de ce tableau, on remarque que les apprenants confondent entre les différentes natures de participe passé proposés. Dans la première et la sixième phrases, il y a quatorze élèves ayant commis des erreurs au niveau de l'identification du participe passé avec l'auxiliaire avoir. Quant à la deuxième, à la troisième et à la quatrième phrases, trente élèves n'ont pas repéré les participes passés accompagnés de l'auxiliaire être. Pour les cinquième et septième phrases, trente et un élèves ont mal identifié les adjectifs verbaux.

Tableau 2 : Participes passés et erreurs commises.

Phrases	Phrase 1	Phrase 2	Phrase 3	Phrase 4	Phrase 5	Phrase 6	Phrase 7
Taux d'erreurs	05	04	07	19	14	09	16
Pourcentage	17 %	14 %	24 %	64 %	47 %	30 %	54 %

Tableau 3 : Récapitulation des erreurs commises selon les types de participe passé.

Participes passés	Participe passé accompagné de l'auxiliaire « avoir »	Participe passé accompagné de l'auxiliaire « être »	Adjectif verbal
Taux d'erreurs	24 %	34 %	50 %

Les tableaux ci-dessus nous montrent le taux d'erreurs relevées dans chacune des phrases proposées ainsi que celui relatif à la nature de chaque participe passé.

Nous pouvons les résumer comme suit :

- Pour le participe passé accompagné de l'auxiliaire « avoir », une moyenne de 24% a été recensée.
- Une moyenne de 34 % a été relevée pour le participe passé employé avec l'auxiliaire « être ».
- Pour l'adjectif verbal, une proportion de 50 % a été repérée.

1.1.1. La deuxième activité

La deuxième activité a pour objectif de savoir si les élèves choisissent le bon auxiliaire.

3.1.2.1. Présentation des phrases proposées

Consigne : Complétez les phrases ci-dessous avec le bon auxiliaire.

1. Nous..... appris à utiliser un ciseau à bois.
2. J'..... pris de nombreuses photos des œuvres du sculpteur.
3. Nous..... restés plus d'une heure à le regarder travailler.
4. Le sculpteur s'.....montré très patient avec nous.

5. Le sculpteur nous.....montré ses outils.
6. Louise et Marie..... façonné une statuette.
7. Jesorti de l'atelier ravi de cette visite.

1.1.1.1. Présentation des résultats obtenus

Tableau 4 : Identification du bon auxiliaire.

Elèves	Phrase 1	Phrase 2	Phrase 3	Phrase 4	Phrase 5	Phrase 6	Phrase 7
Elève 1	avons	ai	sommes	est	a	ont	suis
Elève 2	avons	ai	sommes	a	avons	ont	suis
Elève 3	avons	ai	sommes	ont	avons	sont	suis
Elève 3	a	avons	sont	ont	sont	a	ai
Elève 4	avons	ai	sommes	est	a	ont	ai
Elève 5	ai	a	sont	ai	a	ont	ai
Elève 6	avons	ai	sommes	est	avant	a	suis
Elève 7	avons	ai	sommes	est	a	ont	suis
Elève 8	sommes	ai	avons	est	sommes	est	suis
Elève 9	avons	ai	avons	ais	avons	ais	Ai
Elève 10	avons	ai	sommes	est	avons	est	suis
Elève 11	avons	ai	avons	ais	étions	et	suis
Elève 12	être	Avoir	être	avoir	être	être	avoir
Elève 13	sommes	avons	sommes	avons	sommes	avons	avons
Elève 14	sommes	ai	sommes	est	avons	ai	Suis
Elève 15	ai	ai	avons	as	a	ai	a
Elève 16	avons	ai	sommes	est	a	ont	suis
Elève 17	avons	ai	sommes	est	sommes	et	Suis
Elève 18	avons	as	sommes	ai	as	a	suis
Elève 19	sommes	ai	avons	suis	sommes	a	Suis
Elève 20	avons	ai	sommes	est	a	ont	Suis
Elève 21	sommes	ai	avons	est	ons	es	suis
Elève 22	sommes	ai	avons	est	sommes	a	ai
Elève 23	avons	ai	sommes	ai	avant	est	suis
Elève 24	sommes	ai	avons	est	allons	sont	suis
Elève 25	sommes	ai	sommes	a	avons	sont	Suis
Elève 26	avons	ai	sommes	ai	avons	été	Suis
Elève 27	avons	ai	avons	est	sommes	sont	Suis
Elève 28	avons	ai	sommes	est	a	sont	ai
Elève 29	avons	ai	avons	est	sommes	sont	suis

De la lecture de ce tableau, on constate que les apprenants ne savent pas comment utiliser les auxiliaires être ou avoir et former les temps composés.

Pour la première phrase, douze élèves ont mal choisi l'auxiliaire adéquat. Cinq élèves n'ont pas pu trouver l'auxiliaire de la deuxième phrase. Quant à la troisième phrase, treize erreurs ont été recensées. Concernant la quatrième phrase, quatorze erreurs ont été commises. Vingt-cinq erreurs ont été repérées dans la cinquième phrase. Vingt-six de nos interrogés n'ont pas trouvé le bon auxiliaire de la sixième phrase contre neuf pour la septième phrase.

Tableau 5 : Choix de l’auxiliaire et erreurs commises.

Phrases	Phrase 1	Phrase 2	Phrase 3	Phrase 4	Phrase 5	Phrase 6	Phrase 7
Taux d’erreurs	12	05	13	14	25	26	09
Pourcentage	04 %	02 %	44 %	47 %	83 %	87 %	30 %

Tableau 6: Récapitulation des erreurs commises selon l’auxiliaire adéquat.

Auxiliaires	Avoir	Etre
Taux d’erreurs	56 %	44 %

Les tableaux ci-dessus nous résument les résultats des élèves ayant commis des erreurs dans l’identification de l’auxiliaire adéquat. On peut les répartir comme suit :

- Pour le participe passé employé avec l’auxiliaire « avoir », une moyenne de 56 % a été recensée.
- 44 % de nos interrogés n’ont pas pu trouver l’auxiliaire « être ».

3.1.3. La troisième activité

La troisième activité a pour objectif de bien former le participe passé de différents groupes de verbes ainsi que leur accord.

3.1.3.1. Présentation des phrases proposées

Consigne : Faites accorder correctement chaque participe passé de chaque verbe mis entre parenthèses.

1. La route est (mouill....) depuis ce matin.
2. Les passagers ont (attend....) leur avion pendant deux heures.
3. Les avenues de la capitale sont magnifiquement (décor....).
4. Les rues sont (rempl.....) de monde des six heures du matin.
5. Nous avons (visit.....) une maison près de la mer.
6. Elles se sont (envoy....) des messages.
7. J’ai (envoy...) des lettres à nos cousins de Paris.

3.1.3.2. Présentation des résultats obtenus

Tableau 7 : Formation des participes passés.

Elèves	Phrase 1	Phrase 2	Phrase 3	Phrase 4	Phrase 5	Phrase 6	Phrase 7
Elève 1	éé	s	es	ées	s	es	es
Elève 2	ée	é	es	es	ée	é	es
Elève 3	ée	s	es	is	é	é	é
Elève 3	ée	u	es	es	s	e	es
Elève 4	ée	u	é	ie	s	es	es

Studii de gramatică contrastivă 34/2020

Elève 5	ée	e	es	e	e	e	s
Elève 6	e	é	s	s	es	s	es
Elève 7	é	s	es	e	é	és	e
Elève 8	ée	e	s	s	e	e	es
Elève 9	eé	s	es	es	s	es	e
Elève 10	s	s	es	e	es	es	e
Elève 11	es	e	es	es	es	es	e
Elève 12	ée	u	es	is	e	es	e
Elève 13	e	e	es	es	e	e	es
Elève 14	eé	e	es	e	es	es	e
Elève 15	ée	é	es	e	es	es	e
Elève 16	é	e	s	s	e	es	é
Elève 17	e	u	es	es	es	es	e
Elève 18	e	ee	s	s	s	e	e
Elève 19	es	e	e	ai	es	e	e
Elève 20	eé	é	e	e	e	s	e
Elève 21	e	is	es	s	e	es	e
Elève 22	e	e	eé	es	e	es	e
Elève 23	e	u	es	s	es	e	e
Elève 24	ee	e	es	es	e	es	e
Elève 25	eé	s	es	e	e	es	e
Elève 26	e	s	es	s	e	es	es
Elève 27	e	s	es	es	e	es	e
Elève 28	e	s	es	s	s	es	e
Elève 29	ee	us	es	es	s	es	e

On peut répartir les résultats obtenus comme suit :

- Pour la première phrase, quinze erreurs ont été relevées quant à l'accord du participe passé (l'ajout du « e » du féminin).
- Quant à la deuxième phrase, vingt et une erreur ont été commises (l'ajout du « s » de pluriel).
- Pour la troisième phrase, sept erreurs ont été repérées (l'absence du « e » de féminin et du « s » de pluriel).
- On a pu repérer vingt erreurs commises dans la quatrième phrase.
- Pour la cinquième phrase, quinze erreurs ont été recensées.
- Douze erreurs ont été commises dans l'accord du participe passé.
- Pour la septième phrase, huit erreurs ont pu être relevées.

Tableau 8 : Accord du participe passé et erreurs commises.

Phrases	Phrase 1	Phrase 2	Phrase 3	Phrase 4	Phrase 5	Phrase 6	Phrase 7
Taux d'erreurs	15	21	07	20	15	12	08
Pourcentage	50 %	70 %	24 %	67 %	50 %	40 %	27 %

Tableau 9 : Récapitulation des erreurs commises selon l'accord du participe passé.

Accord du participe passé	Féminin singulier	Masculin singulier	Féminin pluriel	Masculin pluriel
Phrases	1	7	3, 4 et 6	2 et 5
Taux d'erreurs	50 %	27 %	63 %	60 %

Le tableau ci-dessus nous résume les résultats des élèves ayant commis des erreurs dans l'accord de participe passé :

- Il est à noter que quinze erreurs liées à l'accord de participe passé avec des noms féminins singuliers (soit 50%) ont été repérées dans la première phrase.
- Pour les participes passés qui s'accordent avec les noms masculins singuliers, huit erreurs (soit 27 %) ont été commises dans la septième phrase.
- 63 % de nos interrogés n'ont pas accordé le participe passé avec les noms féminins pluriels dans la troisième, la quatrième et la sixième phrases.
- Pour la deuxième et la cinquième phrases, 60 % des élèves ont commis des erreurs au niveau de l'accord du participe passé avec les noms masculins pluriel.

3.2. Interprétation des résultats

3.2.1. La première activité

D'après les résultats obtenus, on constate que les apprenants de la quatrième année du moyen rencontrent des difficultés quant à l'identification des différents types de participe passé. Cela pourrait s'expliquer de la confusion existant entre la morphologie verbale et celle du participe passé.

En effet, la formation du participe passé se base sur les différents groupes des verbes, leur régularité. Surmonter les difficultés relatives à la didactisation du participe passé et travailler la mémoire de l'apprenant nécessite une réactualisation des connaissances grammaticales basiques et l'intégration de certaines activités syntaxiques de base.

3.2.2. La deuxième activité

Nombreuses sont les difficultés rencontrées par nos interrogés lors du choix de l'auxiliaire adéquat. Cela se justifie par le non-maîtrise des modalités d'utilisation des auxiliaires. En effet, le choix de l'auxiliaire dépend, en grammaire, de la présence du complément d'objet dans l'énoncé. Certaines valeurs sémantico-syntaxiques peuvent y être ajoutée car, en guise d'exemple, les verbes de mouvement doivent être accompagnés de l'auxiliaire « être » dans les temps composés.

Choisir le bon auxiliaire nécessite une connaissance des modalités de son fonctionnement ainsi que la maîtrise de décomposition syntagmatique de l'énoncé. Didactiser le participe passé en classe de FLE exige que les étayeurs prennent en considération l'irrégularité syntaxique des verbes et les relations existant entre les différents syntagmes.

3.2.3. La troisième activité

En nous appuyant sur les résultats relatifs à la troisième activité, il est à noter que les apprenants interrogés éprouvent des difficultés dans la morphologie du participe passé et son accord avec le mot auquel il se rapporte. Cela pourrait s'expliquer, nous semble-t-il, de la non-identification du radical du verbe d'où est tiré le participe passé. En effet, l'identification correcte de l'infinitif du verbe ainsi que son groupe mène inéluctablement, avec l'application des règles de la morphologie des participes passés, au bon choix de la désinence adéquate et à l'orthographe correcte.

Quant à l'accord du participe passé, la connaissance des balises syntaxiques régissant son rapport syntactique ne suffirait pas, nous semble-t-il, dans la réécriture et prêterait à équivoque. La systématisation mémorielle des préceptes grammaticaux en classe de langues n'a de la valeur que lorsque l'exemplification et l'éclaircissement pédagogique y constituerait le socle de sa didactisation. En d'autres termes, l'angle de la description grammaticale peut faciliter la compréhension des règles et donner accès aux mécanismes de déduction car il existe plusieurs optiques de réinvestissement des connaissances antérieures et de réintégration de nouvelles connaissances à apprendre. « On le sait maintenant il n'existe pas une grammaire, ni a fortiori la grammaire d'une langue, mais autant de grammaires que de théories sur la langue. Il ne faut pas oublier que c'est le point de vue théorique qui détermine la description d'un objet, et non l'inverse. » (Charaudeau, 1992 : 3)

Conclusion

Nombreux sont les efforts qui ont été fournis dans l'enseignement /apprentissage du FLE afin que l'apprenant soigne sa langue et améliore son écrit. Améliorer son niveau en grammaire en général et dans l'application des règles de l'accord du participe passé en particulier nécessite une remise en question des contenus des manuels en termes de préceptes proposés.

Notre recherche effectuée nous a permis de repérer la place accordée au participe passé dans les manuels du cycle moyen et les difficultés rencontrées par les apprenants lors de son exploitation. Analyser objectivement les erreurs commises par les élèves constitue une étape cruciale dans l'évaluation de son propre enseignement et du curriculum didactique proposé.

Au terme de l'enquête menée, nous avons pu relativiser la confirmation de la première hypothèse précédemment émise et en confirmer la deuxième. D'une part, l'accord du participe passé est relativement exploitable en classe de quatrième année du moyen car cela ne pourrait se faire que lorsque certains acquis syntaxiques sont maîtrisés, à savoir : la formation des temps composés, le choix de l'auxiliaire, etc. D'autre part, toute réflexion didactique sur une activité de langue devrait déterminer la nature des cas grammaticaux proposés ainsi que les différentes difficultés que pourrait y rencontrer l'apprenant; lesquelles difficultés relèvent de la non-concrétisation des faits langagiers appris.

En d'autres termes, l'inapplication des règles morphosyntaxiques apprises relève de la nature des exceptions que revêt la langue cible. Cette abstraction conceptuelle, source de difficultés cognitives, mène à la non-opérativité des connaissances antérieures et à l'oubli de certaines notions basiques de la grammaire. Le recours à certains auxiliaires didactiques, tel le dictionnaire, peut aider à déterminer le genre du mot auquel se rapporte le participe passé du verbe et rappeler certaines règles dont l'apprenant peut avoir besoin dans ces questions morphosyntaxiques. « Il est important aussi dans cette grammaire d'apprentissage d'ausculter la nature des erreurs commises par les apprenants, de les analyser eu égard, je

n'y reviens pas, à la langue maternelle, aux difficultés spécifiques de la langue cible, à la conception qu'on se fait des trajets des apprenants (problème de l'ordre des acquisitions, etc.). » (Chiss, 2002 : 13)

Références bibliographiques

- Arnauld, A. et Lancelot, C., 1660, *Grammaire générale et raisonnée*, Paris, Pierre Le Petit.
Charaudeau, P., 1992, *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.
Chartrand, S.-G., 1996, *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal, Les Éditions Logiques.
Chervel, A., 1977, *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot.
Chiss, J.-L., 2002, « Débats dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire », *Cahiers de l'ILSL*, 13, p. 129-138.
Chomsky, N., 1975, *Questions de sémantique*, Paris, Seuil.
Eluerd, R., 2000, *La Lexicologie*, Paris, PUF.
Walter, H., 1977, *Phonologie du français*, Paris, PUF.
Yvon, D., 2010, « Phonologie du français », *Nouveaux Cahiers de la Sorbonne*, 4, p. 54-67.

Thameur TIFOUR est docteur en langue et littérature françaises et maître de conférences – HDR à l'université Amar Téledji de Laghouat (Algérie). Ses recherches se focalisent sur la didactique de la grammaire en classe de FLE. Il est l'auteur d'une dizaine de publications.

Khadija LAMRI est titulaire d'un master en didactique du FLE de l'université de Laghouat. Elle a été aussi enseignante au collège. Ses domaines de recherche sont la didactique de la grammaire en général et l'analyse des erreurs en particulier.

**FUNCTION OF POLITICAL DISCOURSE ANALYSIS APPROACH TO
NEWS TRANSLATION (THE CASE OF OPEC NEWS
TRANSLATIONS IN MEDIA BASED ON CDA MODEL¹)**

Abstract: From the perspective of critical discourse analysis (CDA), the dominant ideologies affect the metatext through the process of translation. Translational choices in ideological translation can also be explained within the strategic functions of political discourse analysis. The present study attempts to investigate possible manipulative shifts when rendering important economic and political news by news agencies in three levels of textual, paratextual and semiotic to reveal the ways of portraying news in translation. According to results of this study, headlines and illustrations, the elements beyond the borders of text, are taken into consideration as the most effective part of the news affecting the readers' perception called news-overview. Moreover, the result proves that three levels of CDA model introduced by Farahzad (2012) perform parallel functions in analysis of translations. Furthermore, according to cooperation between TS and PDA (Schäeffner 2004), this study suggests that the four strategic functions of PDA approach are applicable for analysis of political translation at paratextual and semiotic levels of CDA model by Farahzad (2012) beyond the text.

Keywords: critical discourse analysis, political discourse analysis, discourse, ideology, intertextuality.

**FONCTION DE L'ANALYSE POLITIQUE DU DISCOURS APPROCHE DE LA
TRADUCTION DES ACTUALITÉS (LE CAS DE LA TRADUCTION DES ACTUALITÉS DE
L'OPEP DANS LES MÉDIAS BASÉ SUR LE MODÈLE DE L'ACD)**

Résumé : Du point de vue de l'analyse critique du discours (ACD), les idéologies dominantes affectent le métatexte par le processus de traduction. Les choix de traduction idéologique peuvent aussi être expliqués dans les fonctions stratégiques de l'analyse politique du discours. La présente étude s'efforce d'étudier les éventuels changements de manipulation dans la traduction d'informations économiques et politiques importantes par les agences de presse, à trois niveaux: textuel, paratextuel et sémiotique, afin de révéler les manières de représenter les actualités en traduction. Selon les résultats de cette étude, les titres et les illustrations, les éléments au-delà des frontières du texte, sont considérés comme la partie la plus efficace de l'actualité affectant la perception des lecteurs appelé aperçu des actualités. En outre, le résultat prouve que trois niveaux du modèle de l'ACD introduit par Farahzad (2012) remplissent des fonctions parallèles dans l'analyse des traductions. De plus, selon la coopération entre traduction et APD (Schäeffner, 2004), cette étude suggère que les quatre fonctions stratégiques de l'approche APD sont applicables à l'analyse de la traduction politique aux niveaux paratextuel et sémiotique du modèle ACD par Farahzad (2012) au-delà du texte.

Mots-clés : analyse critique du discours, analyse politique du discours, discours, idéologie, intertextualité.

¹Zahra Farhad **Tehrani**, Science and Research University
Farzaneh **Farahzad**, Allameh Tabataba'i University
mahsa.farahdtehrani@gmail.com, farahzadatu@yahoo.com

1. Introduction

Translation Studies emphasizes the dynamic nature of political translation which has always been a challengeable area from the perspective of political turn. It is needless to express the impressive role of investigating news translation in media, exploring the ways in which the translational choices of media have the ability to reframe news stories in order to affect the reader's perceptions. Reframing can occur at textual, paratextual and semiotic levels through manipulating the prototext.

Schäeffner and Bassnett believe language and culture are involved in mass media to present the stories, but to do so, "they can privilege specific information at the of other information and they can also hinder and prohibit information from being circulated" (2010: 8).

Ideological translating poses many challenges and problems for translators at every level causing mistranslation due to lack of knowledge or an inability to discern news agencies' intentional manipulation of information. Target text actually distorts the source text leading to different understandings and reactions. These inaccurate translations can incite major political struggles on both the national and international level. The impact of mistranslation of official declarations and key news events have always been an indispensable subject. According to Newmark (1991:44) "ideological implications most found in slogans, catchwords, phrases, titles, etc.; rather than in text and speeches. They are in fact value-laden or culture-bound terms which are assumed as extratextual elements."

It must be noted that the value of investigating paratextual elements is based in the fact that the features draw the reader's attention to themselves in order to shape a judgment in reader's mind toward the news. In this respect, critical thinking ability takes upon itself the task of analyzing ideological translation. Critical thinking practice as suggested in the CDA model, is theoretical framework of this research. The model provides a means of analyzing linguistic modification which takes into account the personal interests of involved parties.

This study sheds light on translation of news texts in 'local media'. Local media is a powerful, popular and reliable source among audiences of all social classes, framing their attitudes towards various issues. All processes, starting from a decision to report on affairs and events (not only political affairs, but any topic) up to the production of a final text are determined by institutional policies and ideologies.

Exploring the effect of subtle persuasive strategies used in translations represents the other aspects of looking into translated news. This critical view persuades the readers to practice critical thinking with an overall insight which helps to better understanding of the relationship between translational behavior and linguistics feature of language as Hatim and Mason emphasize translating "as an activity which is not neutral" (2005: 120).

This study is an attempt to investigate the manipulations and reveal the ways of portraying the news translation to show how language can be used to maintain, reinforce or challenge the ideology in the light of PDA approach by Schäeffner (2004). As Schäeffner (2004), explains in her article, the mistakes of translators in translating process often misinform readers, influencing a society's understanding of news events. Additionally, the study aims to explore how the dominant political ideologies of media agencies exert influence at the micro and macro levels of lexis and grammar. It also seeks to identify any divergence from original text as well as discovering patterns in the news translations conducted by different local news agencies. Furthermore, it aims to conclude whether it is

possible to use the strategic functions of PDA at paratextual and semiotic levels of CDA in order to analyze political translation.

2. Review of the Related Literature

2.1. Political Discourse

The recent developments in Translation Studies reflect the significant changes in the academic discipline. Regarding ideological translation, critical discourse analysis has been essential to further illustrating the ideological implications of translation. Wodak and Meyer stated that, "in modern societies power and domination are embedded in and conveyed by discourses" (2016: 11).

Several scholars, such as Van Dijk, Fairclough, Farahzad's (2012) model of translation criticism, have presented theoretical frameworks based on CDA. Their model utilizes a three-dimensional model, which includes critical discourse analysis, translational choices and the concept of intertextuality, which are divided into three levels: Textual, paratextual and semiotic.

Shäeffner's PDA (2004) approach from the point of view of translation studies also looks into the political discourse, in specific within the four strategic functions of coercion, resistance, dissimulations and legitimization and deligitimization. These functions in her article calls for "cooperation between translation Studies" discipline and "Political Discourse Analysis" in the area of political translation".

Discourse, cognition and society as effective factors, form the three dimensions of the triangle in languages studies and critical discourse analysis researches. "Language connects with the social, through being the primary domain of ideology, and through being a site of, and a stake in, struggles for power" (Fairclough, 2013: 12).

Van Dijk believes discourse is involved with various concepts or put it another way discourse and other factors participate in presenting the idea and describe discourse as follows (Van Dijk, 2014: 12-13):

A form of social interaction in society and at the same time as the expression and reproduction of social cognition. Local and global social structures condition discourse but they do so through the cognitive mediation of the socially shared knowledge, ideologies and personal mental models of social members as they subjectively define communicative events as context models.

2.2. Reshaping Material in Translating to Mind Control

The reshaping of linguistic structures can occur intentionally or due to the translator's unconscious influence by external factors.

The shaping of any news story is undertaken subject to a series of constraints which are both spatial and temporal. The newsworthiness of a story will be determined by its timing, by the circumstances within which the story has emerged. (Bielsa & Bassnett, 2009: p. 11).

Concerning the aforementioned issues, the manipulation can be intentionally or not, but the point is that even unintentional changes in translation resulted in ideological changes should be under investigation.

In this sense, critical thinking plays an important role as the ability to look at something from different perspectives which is an essential aspect of the mental process. According to Halpern (2014) critical thinking is used to “describe thinking that is purposeful, reasoned and goal directed. It is the kind of thinking involved in solving problems, formulating inferences, calculating likelihoods, and making decisions” (p: 8).

2.3. Triangulation of News Translation, Social Theories and Media studies

News translation cooperates with three disciplines of translation studies, media studies and social theory. The researcher should investigate the prototext and metatexts, making sure to analyze the critical discourse analysis, translational choices and intertextuality in order to form a thorough understanding. In this sense, the practicality of each discipline are mentioned in brief according to Bielsa (2016):

- Translation Studies
- Media Studies
- Social Theories

2.3.1. News Values or Newsworthiness

There are many theoretical approaches to news, such as news values, gate-keeping, agenda-setting and framing.

According to Fourie (2008) these approaches are:

- From a praxis point of view: News values
- From a functionalist point of view: Gate keeping and agenda-setting
- From a representational point of view: Framing (p: 223).

2.3. News Translation and Manipulation, Cognition and Society

Reshaping the linguistic structures of texts can manipulate their ideological implications. According to Bielsa and Bassnett “change of title and lead, elimination of unnecessary information, addition of important background information, change in the order of paragraphs, summarizing information, alteration/ recreation, equivalence” (2009: 64).

Whether the translator’s manipulation of a news story is intentionally or not, the translation’s ability to incite ideological changes should investigate. It could be argued that most modifications are intentional attempts to influence on readers’ mind and in fact control the audiences’ perception of news events. The monopoly of dominant discourse on both textual and extratextual level results in the indirect control of public opinion. According to Berman and Wood “a translation, then, might serve a nationalist agenda without the translator’s conscious” (2005: 180).

One of the pivotal concepts in news investigation or policy is ‘gatekeeping’, which is the most effective means of mind control. According to DeFleur “the concept of gatekeeping is by no means to the practice of the gathering and disseminating a selection of news stories via a mass medium” (DeFleur, 2016: 148).

3. Methodology

This research is carried out in an explanatory manner adopting a comparative research model. The corpus consists of English news texts about the Organization of Petroleum Exporting Countries (OPEC) meeting conference declarations and the issue around it, which were covered in global news agencies as well as in local Persian news agencies. Original English language news sources or prototext includes Reuters, Bloomberg, and Financial Price. Persian translations or metatexts included translated texts in local news agencies such as Shana news, which mostly focuses on oil, Tasnim and Isna. It should be noted that translation classification as metatext 1 and metatext 2 made according to the criterion of ideology taken by two different types of news agencies. The rationale behind the selection of OPEC news coverage, is related to its national and international political significance. Furthermore, the selection of the above mentioned news agencies is due to their reliability among the audience.

The news stories in this study are gathered according to the text selection criteria from websites or via search engines, like Google or Google news, and yahoo. It is worthy to mention the news texts only available with two translations are studied. The dominant unit of analysis as segment is sentence unless more than one sentence is required. Ideologically-motivated changes are paired with the corresponding translations and analyzed according to the procedures within the theoretical frameworks of Farahzad's CDA model and Schäeffner's PDA approach. Combined, they serve as frameworks for exploring the relationship between Translation Studies and Political Discourse Analysis.

The three dimensional model based on CDA proposed by Farahzad (2012) include critical discourse analysis, translational choices and the concept of intertextuality. This model is employed to provide analysis that could indicate whether the ideological load of the prototext is preserved in the metatext and investigate the differences are ideologically-motivated.

Intertextuality is the primary phenomena in this model that generally refers to the shaping of a text's meaning by another text. According to Farahzad (2009), "No text stands as an autonomous entity, but is rooted at least in part, in the texts which precede it. Any text is an heir to the past, while at the same time, a product of the present [and still an introduction into the future]". (p. 57)

Critical discourse analysis, translational choices and the conception of intertextuality. In this model translation or target text refer to prototext and source text to metatext. Farahzad introduces three levels in her model based on which a translation can be analyzed.

Shäeffner's PDA (2004) approach from the point of view of translation studies is employed to look into the political discourse in specific. Shäeffner proposed the following four functions: (i) coercion; (ii) resistance, opposition and protest; (iii) dissimulation; (iv) legitimization and delegitimization.

4. Results and Discussion

4.1. Textual Level

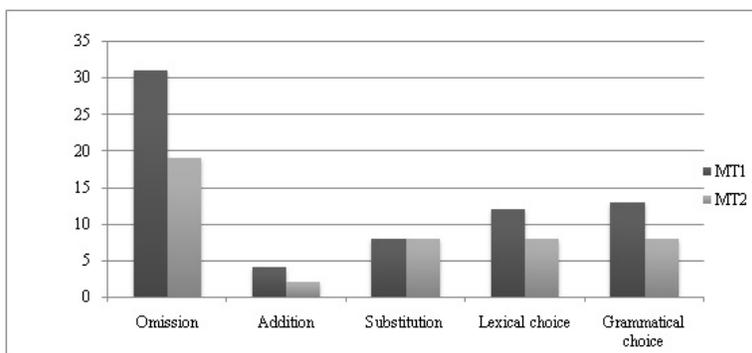
The data are tabulated and analyzed, according to the translation strategies or translational choices in both metatexts regarding the CDA model proposed by Farahzad (2012). It should be noted that in the table PT stands for prototext and MT for metatexts:

Table 1. Frequency of translation strategies based on CDA model, applied in MT1 and MT2

Translation Strategy	MT1		MT2	
Omission	31		19	
Addition	4		2	
Substitution	8		8	
Lexical choice	12		8	
Grammatical choice	Nominalization	7	Nominalization	3
	Passivization	1	Passivization	-
	Temporal Shift	5	Temporal Shift	5
	Total	13	Total	8

To gain a comprehensive overview of this section, this table is provided to indicate the frequency of translation strategies employed in each metatext. Textual analysis in the study indicates that omission is the most frequently used translation strategy being employed 31 times in MT1, approximately twice as many as MT2. The strategy of grammatical choices was used 13 times, which is 8 more times than in MT2. Addition, substitution and lexical choices are the most used translation strategies after omission and grammatical choices.

Chart 1. Frequency of translation strategies based on CDA model, applied in MT1 and MT2



The translation strategies listed for MT2 indicates the strategy of omission is the most frequently used of all the strategies. Grammatical choices include nominalization and temporal shift, lexical choices and substitution employed in equal number and finally addition employed the least.

As a comparison between two metatexts, the table indicates that omission and grammatical choices employed much more in MT1 than MT2. Lexical choice and addition are also being employed at a slightly larger rate in MT1 than MT2. This shows that omission strategy is used to discount controversial issues in both metatexts.

4.2. Thematic Analysis

According to translation analysis and translational choices, news topics relating to meetings of OPEC members, their investigation, and decision making are found to most often be subjected to manipulation. These topics include international sanctions and its influence on oil exporting countries, Iran's position in the region and the rivals, the sums related to contracts, dues, and interests, which will be explained.

• Iran's Position in the Region among Oil Exporting Countries and its Rivals

As one of the top oil exporting countries in the world, Iran is frequently accordingly discussed in English news. The recent agreement among oil exporting countries, whether OPEC and non-OPEC members, to freeze oil production and the subsequent conflicts on agreements among OPEC members has remained a contentious subject.

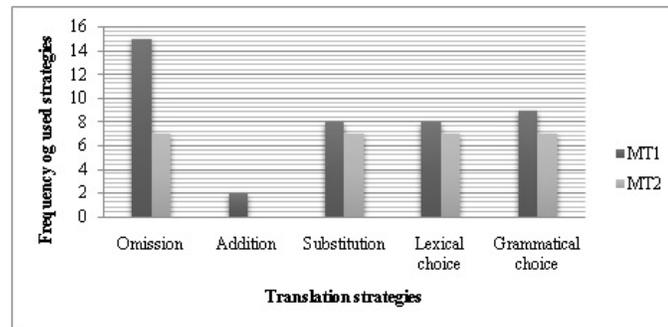
Table 2. Translation strategies applied in MT1 and MT2 regarding the theme of Iran's position in the region and its rivals

Translation Strategies	MT1		MT2	
Omission	15		7	
Addition	2		-	
Substitution	8		7	
Lexical Choice	8		7	
Grammatical Choice	Nominalization	5	Nominalization	3
	Passivization	1	Passivization	-
	Temporal Shift	3	Temporal Shift	4
	Total	9	Total	7

As the table shows, MT1 used the translation strategy of omission 15 times which is about twice as many as its usage in MT2. Addition strategy used two times, while it was not used in MT1. Other strategies of substitution, lexical choice and grammatical choice were used at similar rates in both MT1 and MT2.

MT1 tried to avoid translating the sentences about western countries, especially the U.S. more than MT2. Moreover, it eliminated the sentences about the current government and added a piece of information to neutralize the conflict between Iran and Saudi. In fact, MT1 selected specific information from source text by means of coercion which presented the desired information.

Chart 2. Frequency of translation strategies applied in MT1 and MT2 regarding the theme of Iran’s position in the region and its rivals



• **International Sanctions and the Issues around it**

International economic sanctions against Iran caused several issues for the country. These sanctions which specifically targeted trades in oil exporting have been levied on Iran due to its refusal to suspend the nuclear program. It caused difficulties in exporting, receiving oil revenues and oil price fluctuation. In spite of this, the country could overcome the challenging situation by efforts to maintain its stance in oil market. Lastly, by the removal of sanctions against export of Iranian oil, the country could reach maximum production.

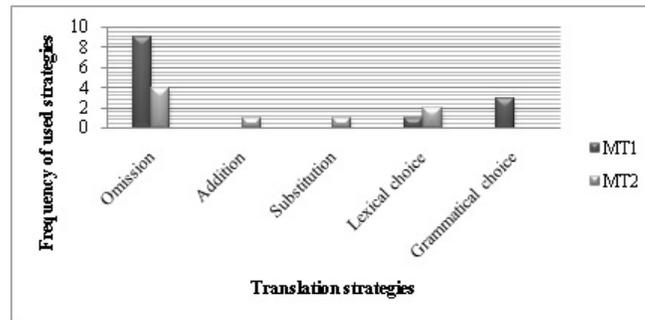
Table 3. Translation strategies applied in MT1 and MT2 regarding international sanctions

Translation Strategies	MT1		MT2	
Omission	9		4	
Addition	-		1	
Substitution	-		1	
Lexical Choice	1		2	
Grammatical Choice	Nominalization	3	Nominalization	-
	Passivization	-	Passivization	-
	Temporal Shift	-	Temporal Shift	-
	Total	3	Total	-

As the table shows, MT1 used the translation strategy of omission nine times, which is about twice as many times as in MT2. The strategy of nominalization occurred three times in MT1, but not used in MT2. The strategy of addition, substitution and lexical choice were only used one or two times.

MT1 avoided talking about international sanctions in an attempt to minimize its negative consequences, such as Iran’s crippled economic situation and political isolation of the country. MT1 instead attempted to foreground the potential achievements of Iran if sanctions were lifted. MT2 avoided talking about international sanctions in just a few sections. Moreover, in some sections the sentences about curbing nuclear program were added or replaced with a piece of information about the implementation of JCPOA in order to present the more positive side of the issue.

Chart 3. Translation strategies applied in MT1 and MT2 regarding international sanctions



• **The Amounts Related to Contracts and Payments**

As contracts are often confidential, news agencies normally present general information about OPEC contracts, but when publicly available, news agencies present the detail. According to the analyzed news stories, English news presented the amounts or the prices mentioned about contracts, deals, dues and payments, while metatexts omitted the mentioned information that is considered as economic censorship.

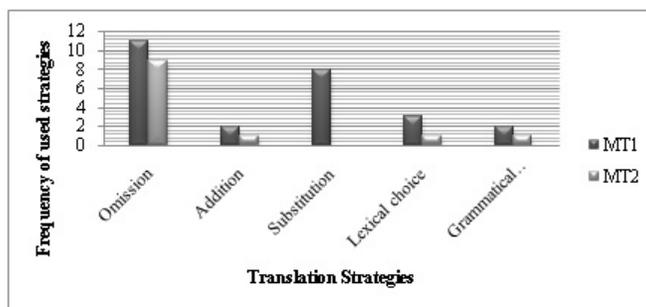
Table 4. Translation strategies applied in MT1 and MT2 regarding prices in contracts and payments

Translation Strategies	MT1		MT2	
Omission	11		9	
Addition	2		1	
Substitution	-		-	
Lexical Choice	3		1	
Grammatical Choice	Nominalization	1	Nominalization	-
	Passivization	-	Passivization	-
	Temporal Shift	1	Temporal Shift	1
	Total	2	Total	1

As the table shows, focusing on prices in contracts and payments the strategy of omission is the most frequent translation strategy in both metatexts of translation. MT1 and MT2 employed an approximately similar translation policy towards pricing in contracts and payment.

Both metatexts tried to eliminate the price of contracts, in particular the amount of dues and interest to be paid to Iran, in order to keep them unknown. Both avoided talking about the crippled economic situation in Iran and its receipt of payment via European banks during sanctions. Information regarding Iran receiving oil payments in Euros in the period of the previous presidency were not mentioned.

Chart 4. Translation strategies applied in MT1 and MT2 regarding prices on contracts and payments



4.2.3. Political Discourse Analysis (PDA)

Translations of news stories analyzed within the CDA model, show how translation presents the news text to its audience. Concerning the genre of study, news stories on oil and economic issues depends on political realities. The political discourse analysis approach proposed by Schaeffner (2004) refers specifically to the intersection of political genre and translation studies.

There were almost no English news stories that were translated in their entirety, but all the translated paragraphs were selected methodically. It was observed that some news stories were even reduced to just short paragraphs, ignoring the other parts and details. Coercion as a function of censorship was observed in three major themes of the news.

The news stories which described protest of a country or government, generally were translated in a more neutral way by means of translation strategies. Using lexical choices involved a more critical translation style which provided a negative portrayal of those who have person grievance specific government.

Dissimulation relates to the quantitative or qualitative control of information. The study found that reports relating to international sanctions and more specifically the nuclear program, were ignored as well as salient prices.

Translations attempted to illustrate a positive self-presentation, especially when talking about the OPEC agreement on freezing the production, which has been presented a positive portrayal of Iran and negative portrayal of Iran's rival members. In fact, the texts were abused for the purpose of validating national ideologies. As it might expected, MT1 and MT2 tried to present a desirable image to the readers.

4.2.4. Paratextual Level

News agencies websites generally present news stories by the means of a balanced source of information and data. Statistical data offers value to the content on the paratextual level that are illustrated in tables, charts or graphs presenting numerical data in an easily digestible form. This data effectively generates the opportunity for the readers to acquire valuable numerical information in the corresponding text.

The samples analyzed in this study indicates that most of the numerical data related to Iranian oil prices and oil production, presented in tables, charts and graphs were omitted in translations. For instance, the following graph describing the recovery of Iranian oil output was omitted in both MT1 and MT2:

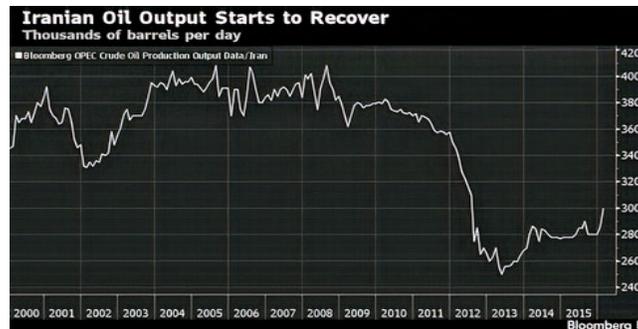


Figure 1. Iranian oil output start to recover

Functionally, eliminating statistical information in tables and graphs can be placed in categorization of coercion. Tables and graphs were not selected from source text but replaced with irrelevant ones in translated versions in order to conceal the numerical data.

4.2.5. Semiotic Level

Semiotic level in translation concerns the elements in translation beyond the text and paratext. News agencies websites possess their own effective and consequential design to present its level of formality, policy and style. These designs also seek to capture the audience's attention. Design depends on multiple elements, such as color, font and graphics. Moreover, the images deployed in news stories can have a considerable impact on the understandings of the news.

It is worthwhile to mention that English news stories in this study included recent images in news stories, while MT1 and MT2 recycled images, if they included any. This study did not observe any considerable ideological censorship of images, merely some substitution.

On one occasion, an English news websites used a photo of dead sunflowers near dormant oil drilling rigs which have been stacked in Dickinson, North Dakota



Illustration 1. Dead sunflowers stand in a field near dormant oil drilling rigs which have been stacked in Dickinson, North Dakota

The photo in the translated article contradicts the original image's message by means of focusing on refraction.



Illustration 2. Picture presented in Asrenaft news

Functionally, substitution of images in both metatexts can be placed in categorization of delegitimization. The substituted images illustrate a negative portray of America at the level of semiotic.

4.3. Argument

According to table 4.3, omission seems to be the most frequent strategy of translation for ideological intervention among the translation strategies, especially in MT1. Approximately twice as many as in MT2 avoided discussing issues such as Iran's rival in the oil exporting industry, international sanctions against Iran, and the prices of contracts and payments.

As a comparison between two metatexts, the table indicates that omission and grammatical choices were employed much more in MT1 than MT2. Lexical choice and addition were employed more in MT1 than MT2. This trend indicates the inclination of translators touse omission as a strategy to ignore controversial issues in both metatexts.

The Investigated data in paratextual level illustrates that most of the numerical data in tables, charts and graphs that were a complementary source of information in English news stories, were omitted in translations. Most of this data related to Iranian oil prices as well as the process of Iran oil production were omitted.

In reference to the design of websites, English websites possessed a formal design concentrating on main news story with the headline and sub-headline of other news following. Persian websites utilized a less formal design and presented a summary of news and complimented with different advertisements.

News translations in which the table or graph were omitted also omitted some terms due to ideological choice in textual level. It means omissions in textual level and paratextual level were parallel to avoid talking about the same issues.

Regarding the semiotic analysis, it was not observed many specific ideological censorship, but replacing the images in a few cases. Concerning the aesthetic aspect, Persian websites in comparison with English ones didn't employed the original images of meeting or at least up-to-date ones. Since, readers usually pay attention of the headlines and photos related to a news story, these components have the most influential impact on readers' perception.

5. Conclusion

The results of the present study confirm the idea that no translation is neutral and unbiased and there is an ideological attitude behind every translational choice. Different translational choices made by different news agencies reproduced diverse meta-texts in terms and political positioning. Translation strategies of omission, addition, substitution, lexical choice and grammatical choices were used to present a desired image by each of news agencies websites according to their policy and ideology. Furthermore, the results indicate that news agencies are significantly interested in using omission than other ones as a way to avoid provoking pivotal issues.

It is noteworthy to state that both MT1 and MT2, mostly portrayed the biased attitude towards the news stories. These transformations cannot be taken into consideration as unintentional ones, but it is the ideology that determines translational choices. Promoting critical thinking would allow us to establish whether ideology is indeed dominant to translation.

Moreover, headlines and images play a key part in the reader's perception of news. They play a critical role as the "overview" of the news and can be manipulated to draw the reader's attention to specific details, causing them to develop subconscious biases.

In conclusion, the strategies employed in textual, paratextual and semiotic level are parallel to each other and when combined present a news story as a whole collection. This means that different levels of analysis provide equally helpful investigative value. The news stories convey whole story with the series of different types of information, such as text, graphs and images at three levels of textual, paratextual and semiotic performing parallel functions.

This study affirms the need for combining TS and PDA as Shaeffner (2004) has suggested. It also clarifies the necessity of analyzing the political translation as a reproduced text. Furthermore, according to this paper PDA is capable of analyzing political translations beyond the borders of mere text. In other words, this study suggests that the four strategic functions of (i) coercion; (ii) resistance, opposition and protest; (iii) dissimulation; (iv) legitimization and delegitimization introduced by Schaeffner (2004) is applicable for analysis of political translation at paratextual and semiotic levels of CDA model by Farahzad (2012) as well as textual level to identify the ideological modifications.

References:

- Berman, S., Wood, M (eds.), 2005, *Nation, Language, and the Ethics of Translation*, Princeton University Press, Princeton and Oxford.
- Bielsa, E., Bassnett, S., 2009, *Translation in Global News*, Abingdon, Routledge.
- Bielsa, E., 2016, *Cosmopolitanism and Translation: Investigating into the Experience of the Foreign*, Oxon, Routledge.
- DeFleur, M., 2016, *Mass Communication Theories: Explaining Origins, Processes and Effects*, London and New York, Rutledge.
- Fairclough, N., 2013, *Language and Power*, second edition, London and New York, Routledge
- Farahzad, F., 2012, "Translation Criticism: A Three Dimensional Model Based on CDA", *Translation Studies*, 36. 9, p. 27-44.
- Farahzad, F., 2009, "Translation as an Intertextual Practice", *Perspectives*, 16. 3-4, p. 125-131.
- Fourie, P., (ed.), 2008, *Media Studies: Policy Management and Media Representation*, third edition, S. Africa: Juta & co. Ltd.

- Halpern, D.F., 2014, *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. New York and London, Psychology Press.
- Hatim, B., Mason, I., 2005, *The Translator as Communicator*, Taylor & Francis e-library, Routledge
- Newmark, P., 1991, *About Translation*. *Center for Translation and Language Studies*, University of Surrey: Multilingual Matter Ltd.
- Schäeffner, C., 2004, "Political Discourse Analysis from the Point of View of Translation Studies", *Language and Politics*, 3. 1, p. 117-150.
- Shäeffner, C., Bassnett, S (eds.), 2010, *Political Discourse, Media and Translation*, Newcastle, Cambridge Scholar Publishing.
- Van Dijk, T. A., 2014, *Discourse and knowledge: A Sociocognitive Approach*, UK, Cambridge University Press.
- Wodak, R., Meyer, M (eds.), 2016, *Methods of Critical Discourse Studies*, third edition, Sage Publications.

Zahra FARHAD TEHRANI received her M.A in Translation Studies from Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran, Iran. She is also the member of Iranian Translators & Interpretations Association (ITIA).

Farzaneh FARAHZAD is a full professor and faculty member in the Department of Translation Studies at Allameh Tabatabai University (ATU) in Tehran, Iran. She is one of the founder of Translation Studies in M.A and Doctoral level in Iran. As a professional translator/interpreter, Farahzad has been actively involved in writing on both theoretical and practical aspects of translation studies, her field of interest. Farahzad's papers have appeared in journals such as *Perspectives*, *Translation*, etc.

SENSIBILITÉ INTERCULTURELLE CHEZ LES FORMATEURS DE FLE DU CYCLE PRIMAIRE ALGÉRIEN: ENTRE RÉSISTANCE ET OUVERTURE¹

Résumé : Nous nous proposons dans la présente contribution d'analyser les traces discursives et les attitudes témoignant de la sensibilité interculturelle chez les formateurs de FLE du cycle primaire et ce, en vue de cerner comment ces derniers perçoivent l'altérité culturelle et sont capables de l'intégrer dans le processus de formation pédagogique. Nous avons procédé par des entretiens semi-directifs en nous appuyant sur un modèle proposé par Bennett (1986) s'étalant sur un continuum scindé en plusieurs positions selon les tendances de perception de chacun (de la résistance à l'ouverture). Nous avons posé comme conjecture que les formateurs manifesteraient un important degré de sensibilité interculturelle, du fait qu'ils contribuent dans la formation dans une langue étrangère (le français), or les résultats auxquels nous avons abouti dévoilent une situation paradoxale au regard de la posture de résistance et de méfiance observée chez certains de nos enquêtés.

Mots-clés: Sensibilité interculturelle, Formation FLE, Primaire algérien, Altérité culturelle.

INTERCULTURAL SENSITIVITY AMONG FFL TRAINERS OF THE ALGERIAN PRIMARY SCHOOL: BETWEEN RESISTANCE AND OPENING

Abstract: This paper seeks to analyze the discursive traces and the attitudes that show intercultural sensitivity of FFL (French as a Foreign Language) trainers in the Algerian primary school. By doing so, the paper aims at identifying how FFL trainers perceive cultural otherness and are able to integrate it into the process of pedagogical training. In this study, semi-structured interviews based on a model by Bennett (1986) were conducted. A continuum divided into several positions was used, according to each person's perception trends (from resistance to opening). We expected that the trainers would show a significant degree of intercultural sensitivity due to the fact that they contribute to the training in a foreign language (French). Yet, the results revealed a paradoxical situation with regard to the posture resistance and mistrust observed among some of the respondents.

Keywords: Intercultural sensitivity, FFL training, Algerian primary school, Cultural otherness.

Introduction

Dans un monde aussi diversifié et pluriel en langues et en cultures, il incombe à tout un chacun de contribuer à sa manière au dynamisme de l'ensemble. Dans cette situation kaléidoscopique, tant de démarches se sont opérées pour faire advenir une mise en contact des différences, un vivre ensemble, une intercompréhension entre les peuples et des activités sociales communes loin des considérations spécifiques.

¹ Lydia **Guenoune**, Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes, Université Lounici Ali-Blida 2

Hakim **Menguellat**, Laboratoire LIRADDI, Université Lounici Ali-Blida 2
el.guenoune@univ-blida2.dz, hakimmenguellat@yahoo.fr

Dans le milieu scolaire, ces principes font désormais partie intégrante des curricula et des instructions officielles issues de la tutelle. Cependant, on peut se demander comment mesurer l'adéquation du discours effectif des acteurs de la formation pédagogique et de l'enseignement/apprentissage à cette idéologie éducative ?

Nous nous proposons à cet effet d'étudier le degré de sensibilité interculturelle chez les inspecteurs de l'Education Nationale (que nous préférons appeler formateurs¹). Par sensibilité interculturelle, nous entendons la capacité d'un individu à percevoir et à comprendre « la carte du monde » ou le cadre de référence culturel d'une personne étrangère, lequel peut être partiellement ou radicalement différent de son propre cadre de référence (contexte social, politique, économique, mode de vie, mode de communication, rites et normes sociales, etc.) et ce, tout en faisant en sorte que « ses propres paradigmes culturels ou ses propres filtres cognitifs ne viennent pas étouffer tout ce que sa sensibilité a pu lui faire percevoir » (Anaflous, 2013 : 05). Ainsi, nous posons comme question principale : Quel est le degré de sensibilité interculturelle des formateurs de FLE selon l'échelle de mesure de sensibilité interculturelle proposée par Bennett ? (Que nous nous attelons à définir nous dans le cadre théorique qui suit).

Nous stipulons en guise d'hypothèse que ces derniers manifesteraient un important degré de sensibilité interculturelle, du fait qu'ils contribuent dans la formation dans une langue étrangère (le français).

Nous avons donc choisi de cibler comme public les formateurs car nous avons remarqué que la dichotomie enseignants/apprenants est très souvent abordée dans les travaux de recherche. Notre choix est par conséquent justifié par la volonté de mettre en exergue les formateurs en tant que rouage capital de la communauté pédagogique, chargés d'encadrer et d'assurer le suivi des pratiques du corps enseignant, d'autant plus que celles-ci peuvent être influées par la transmission sciemment ou inconsciemment des représentations culturelles des formateurs et donc de leur sensibilité interculturelle.

Cadre théorique

La sensibilité est communément reconnue comme une qualité relationnelle envers le monde qui nous entoure, que ce soit en relation avec des groupes (sensibilité généralisée) ou avec des individus (sensibilité interpersonnelle) (Bronfenbrenner, Harding, & Gallwey, 1958). Par ailleurs, lorsqu'on parle de sensibilité dans une perspective interculturelle, Chen et Starosta (1997) expliquent que celle-ci a trait à l'aspect affectif et émotionnel de la compétence interculturelle et ne se traduit que dans la manifestation d'attitudes positives envers l'altérité culturelle. Dans ce sillage, les auteurs ont déterminé une panoplie de facteurs reflétant ces attitudes : « l'engagement dans l'interaction, le respect à l'égard des différences culturelles, la confiance dans l'interaction, le fait de tirer parti de l'interaction, le fait de porter attention à l'interaction » (Gomez, 2018, p. 54). S'appuyant sur ces facteurs, les auteurs ont développé un instrument de mesure de la sensibilité interculturelle *Intercultural Sensitivity Scale* (2000).

La sensibilité interculturelle inspire et fait objet de plusieurs travaux transdisciplinaires, notamment dans les sociétés occidentales. Milton J. Bennett, professeur en communication interculturelle aux Etats-Unis, a fortement contribué au développement de la notion en

¹ Car leur fonction ne se limite pas à l'inspection seulement, ils sont chargés notamment d'orienter et d'encadrer les pratiques didactiques et pédagogiques des enseignants à travers les cycles de formations organisées.

proposant un instrument conceptuel servant à mesurer les orientations interculturelles des individus dans leur processus de construction de la sensibilité interculturelle, soit le *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (1986, 1993, 2004, 2013) (désormais DMIS), s'étendant sur un itinéraire à deux extrémités allant des stades de résistance ethnocentriques aux stades d'ouverture « ethnorelatifs¹ ». Le schéma suivant met en lumière ces différents niveaux de perception :

Figure 1: Schéma représentatif du DMIS (Bennett, 1986)



Source : Centre d'apprentissage interculturel – Institut canadien au service extérieur : http://axecoaching.com/pdf/milton_bennett_ethnorelative.pdf

Comme nous pouvons le constater, les stades se scindent en deux volets distincts :

Les stades ethnocentriques (Bennett, 1986) :

Le déni : Dans cette phase, considérée comme le plus bas degré d'ouverture culturelle, on ne peut concevoir qu'il puisse exister d'autres cultures en dehors de la nôtre (centration sur sa culture propre) de ce fait on ne se sent pas menacés par les différences culturelles puisqu'on les nie. En outre, on ne remet jamais en question notre propre façon de percevoir le monde sous sa pluralité et ses divergences (esprit de clocher). Cet état d'esprit traduit en réalité un degré très restreint de contacts avec des personnes étrangères, ce qui engendre un sentiment de gêne ou même de bizarrerie vis-à-vis de tout ce qui peut être étranger. A ce stade on croit dur comme fer que nous agissons de manière naturelle et ordinaire tandis que les exceptions dans les manières d'agir sont considérées comme peu judicieuses.

La défense : On croit aux différences culturelles et on les accepte, néanmoins on ne les voit pas d'un bon œil, on se sent tellement menacés qu'on évite de socialiser les personnes « différentes ». Ce dénigrement peut être lié à la race, au sexe, ou à quelconque présumé faisant preuve de différence, et est reconnu en général par la construction de stéréotypes négatifs (ils sont tous comme cela, ils sont tous pareils, etc.). Il s'agit d'une posture dans

¹ Le terme « ethnorelativisme » a été inventé par Bennett (1986) dans son article intitulé *A developmental approach to training for intercultural sensitivity*, par opposition à l'ethnocentrisme. De ce fait, nous pouvons maintenir l'usage dudit concept afin de sauvegarder au mieux l'authenticité des concepts avancés dans le DMIS.

laquelle l'insécurité et la méfiance de l'Autre sont considérables. L'ignorance n'est pas la source de cette attitude défensive mais bien l'ethnocentrisme. En effet, à ce stade on prône le postulat de supériorité culturelle stipulant que sa propre culture est à l'apogée de toutes les autres. Une telle manœuvre assigne inévitablement à ce qui est différent un statut inférieur.

La minimisation : On minimise les différences, c'est-à-dire qu'on les perçoit comme étant superficielles. En effet, on adopte une attitude très générale en s'inscrivant dans une perspective universaliste : on suppose que toute l'humanité fonctionne via des normes communes qui orientent les comportements et les valeurs de chacun. Le fait de banaliser les différences est une attitude qui n'entraîne pas de changements réels selon Colomb étant donné que l'individu reste focalisé sur « ses propres paradigmes culturels, qui sont pour lui universels, sans réellement faire d'efforts pour les modifier » (2012 : 29).

Les stades « ethnorelatifs » (Bennett, 1986) :

L'acceptation : Entre l'étape précédente et celle-ci, se fait un embrayage qui change entièrement les registres de références cognitives et les attitudes face aux différences. Cette position est caractérisée par une réinterprétation mentale en se donnant une nouvelle manière d'appréhender les cultures comme étant fluides et dynamiques, plutôt que rigides et statiques. Les personnes désirent découvrir et explorer l'inconnu, ce que Beacco appelle « l'étrangeté motivante » (2000 : 109) et n'éprouvent plus de menace, ils acceptent le fait que d'autres personnes puissent avoir des schèmes culturels variés et divergents. A ce stade, on évite de colporter des préjugés ou de faire des blagues de mauvais goût sur l'Autre, on cherche plutôt à s'informer et à se connaître dans un respect mutuel.

L'adaptation : Les personnes se sentent capables de modifier leur comportement pour s'adapter à un environnement étranger et d'agir hors de son cercle culturel, sans pour autant abandonner ou rejeter leurs croyances ou leurs valeurs d'origine, mais en y incluant de nouveaux éléments issus de l'autre culture. Cette capacité de changement constitue le cœur de la communication interculturelle. La forme la plus commune d'adaptation est l'empathie, celle-ci, telle qu'elle est désignée par Bennett (1986) suppose une modification temporaire de la manière d'agir et de considération des situations, où on se place au niveau de l'autre personne, on est même en mesure d'emphatiser avec elle.

L'intégration : Cette ultime phase suppose d'être capable d'effectuer une « évaluation contextuelle », c'est-à-dire que la personne peut rapidement choisir dans l'un ou l'autre des registres culturels, les attitudes communicationnelles les plus adéquates. Cela nécessite souvent des séjours prolongés au sein des communautés des deux cultures. Le système de valeurs d'une personne se situant dans cette phase est alors extrait de cadres culturels divers, mais elle n'en adopte aucun radicalement. L'altérité culturelle est ici vécue comme un élément important et réjouissant de la vie.

Méthodologie de travail

L'enquête sur terrain s'est effectuée lors du lancement du deuxième cycle de la formation pédagogique préparatoire des enseignants nouvellement recrutés (janvier 2019) laquelle s'est déroulée dans un lycée de la commune d'Isser, wilaya de Boumerdes. Nous avons, dans un premier temps, pris contact avec les formateurs qui assuraient l'encadrement de la formation avant de les inviter à participer aux entretiens semi-directifs. En effet, puisque la

communication est au cœur du processus de formation des représentations sociales (Moscovici, 1976), l'entretien semi-directif se conçoit comme un outil efficient dans la mise en avant des représentations mentales (Desanti & Cardon, 2010) et donc de la sensibilité interculturelle ancrée dans les esprits, ce qui se conforme au sillage de l'objet de notre étude.

Pour ce qui est de la grille d'analyse, nous nous sommes appuyés sur le modèle explicite dans la partie précédente (le DMIS) qui se conforme dans ses propriétés à nos besoins analytiques relatifs à la notion de sensibilité interculturelle.

Le tableau suivant illustre le profil de chaque enquêté, notons que ces derniers travaillent dans des circonscriptions différentes et justifient d'un nombre d'années varié dans la fonction de formation et d'inspection.

Tableau 1: Profil des enquêtés

Formateurs	F1	F2	F3	F4
Age	50 ans	54 ans	47 ans	45 ans
Expérience dans la formation	10 ans	04 ans	02 ans	05 ans
Langues parlées	Arabe algérien Tamazight Français	Arabe algérien Français	Arabe algérien Tamazight Français	Arabe algérien Français

A l'effet de faciliter la lecture des données de nos entretiens, nous présentons ci-dessous le code de transcription adopté :

<p> Ecriture en caractère normal : directement énoncé en français Ecriture en gras : énoncé en arabe algérien suivi d'une traduction en français entre parenthèses Ecriture en italique : les interjections comme « <i>pfiff</i> », « <i>eah</i> », « <i>bah</i> », « <i>ah</i> » Ecriture en Majuscule : insistance sur les mots E : Enquêteur (nous) F : Formateur F + chiffre : numéro de l'enquêté / ou /// : courte ou longue pause ou respiration () : rires, hésitations, sourires, hochement de tête, silence, grimaces, etc. ↑ : augmentation de la voix (haussement du ton) ↓ : diminution de la voix ? : interrogation ++ : débit de parole rapide </p>

Tableau 2: Code de transcription des entretiens semi-directifs

Analyse et discussion

L'analyse des données recueillies nous a permis de dégager deux façons distinctes d'appréhender les différences culturelles qui se démarquent nettement, ce qui génère une importante variabilité de sensibilité interculturelle sur l'échelle du DMIS, que nous exposerons ci-après sur deux volets différents.

Phénomènes de résistance : stades ethnocentriques

Valorisation du *Même*¹ au détriment de *l'Autre*

Le besoin de lier la langue à son substrat culturel n'est plus discutable en didactique des langues-cultures étrangères. En effet, il est admis comme axiome que ces deux éléments se tissent des relations inévitables, or certaines conceptions demeurent conservatrices et traditionnalistes chez les formateurs de FLE:

E : pensez-vous qu'une langue s'enseigne de manière concomitante à la culture ? Pourquoi ?

F1 : (hésitation) pas forcément / pas forcément on n'est pas obligé d'être Français pour apprendre la langue française ↑ / on apprend la langue française tout en étant Algérien en gardant nos valeurs / nos coutumes / etc. Notre culture ↑

F3 pour sa part, déclare :

F3 : *euh* (hésitation) en réalité on ne peut pas déraciner une langue de sa culture /// ce sont deux choses inséparables ou bien indissociables ↑ / MAIS il faut mettre d'abord ↑ sa propre culture en évidence / consolider les valeurs de sa culture et développer chez l'apprenant un sentiment de fierté et de nationalisme /// d'ailleurs c'est parmi les objectifs du système de l'éducation nationale.

Certes, dans une perspective d'approche interculturelle le risque d'acculturation existe, autrement dit, d'assimilation d'une culture étrangère amenant à la perte de l'identité culturelle, et les enseignants devront s'écarter d'une telle orientation de déconstruction des paradigmes culturels et d'adaptation excessive, conduisant au dysfonctionnement des normes et éléments propres à la culture d'appartenance. Cependant, l'idée d'enseigner la langue étrangère concomitamment au développement de la culture afférente ne devrait pas être considérée comme une atteinte à l'identité propre de l'individu et à son marquage culturel. Le témoignage de F1 par exemple, démontre par son insistance, le ton élevé et les adjectifs possessifs « nos », « notre » une attitude défensive et valorisante de l'appartenance au détriment d'une approche duale visant à développer un système intermédiaire entre deux cultures (source et cible). L'avis de F3 ne diverge pas autant du précédent, puisqu'il marque dans ses propos une volonté de mise en exergue prioritaire de son propre paradigme culturel au détriment du paradigme cible, or l'objectif de l'approche interculturelle est de partir d'un principe d'égalité « des cultures et de développer une compétence interculturelle avec des caractéristiques propres à chaque individu » (Koraichi, 2016 : 22).

Quant à l'enquête n°2, il estime qu'il serait préférable d'enseigner la langue avec sa culture pour permettre aux apprenants de découvrir davantage ses composantes. Toutefois l'enquête déclare ensuite, avec un air regrettable, qu'ils sont guidés par le programme :

F2 : bien sûr ↑ de préférence c'est avec la culture c'est-à-dire *euh* il faut que les élèves ou bien / la découvre avec ses vrais / coutumes, mode de vie /// mais on est là on doit suivre un programme / on est guidé c'est-à-dire il y a un guide qu'il faut respecter

¹Nous empruntons ici le terme « Même » évoqué dans l'expression « dialectique du Même et de l'Autre » de Nathalie Auger (2007) dans son article *Constructions de l'inter-culturel dans les manuels de langue*, à l'effet de mettre l'accent sur l'attitude ethnocentrique abordée sur ce point, qui met en avant une tendance à privilégier et à valoriser ses propres normes et valeurs.

Par ailleurs, pour F4 l'initiation à la culture-cible se fait « à chaque fois » en classe de FLE et ce de manière indirecte et implicite. Par « implicitement » l'enquêté faisait allusion aux supports didactiques, librement choisis par les enseignants, notamment à travers des textes littéraires d'auteurs d'origine maghrébine véhiculant des référents culturels relatifs à la culture cible:

- E: ok / d'accord / et pensez-vous qu'une langue s'enseigne de manière parallèle à la culture ?
F4 : (silence) *bah* cette question elle est un peu /
E : c'est-à-dire lorsque vous enseignez le français / est-ce que vous avez l'habitude d'introduire quelques éléments culturels ?
F4 : *bah* c'est tout à fait normal ↑ à chaque fois /
E : vous le faites ? Et de façon directe ou indirecte ?
F4: oui /++ c'est IMPLICITEMENT /

Nous constatons d'après les données recueillies que certains formateurs, tels que F1 et F3, se montrent quelque part réticents quant au tournant de renouvellement qu'observe le champ de didactique des langues-cultures actuel, lequel prône au premier chef la nécessité d'agencer un développement équitable des compétences linguistiques et culturelles.

Attitudes défensives : quand la différence culturelle devient une menace

L'« agir avec » une perspective co-actionnelle co-culturelle

Dans un contexte aussi diversifié, il est question non seulement de « vivre ensemble » (co-exister ou co-habiter) mais de « co-agir », c'est-à-dire que dans une telle perspective, l'objectif est la réalisation commune d'actions sociales, il est alors « indispensable de se créer une co-culture d'action commune » (Puren, 2014 : 32). Cependant, en contexte scolaire, certains formateurs ne perçoivent pas les choses ainsi : en prenant une position défensive, ces derniers acceptent de collaborer avec des personnes issues de communautés étrangères, toutefois ceux-ci manifestent en contrepartie et d'une façon explicite de l'insécurité d'une part face aux différences et d'autre part face à la culture et à l'identité d'appartenance, comme en témoigne cet enquêté :

- E : Vous êtes appelé à travailler dans le cadre d'un projet avec une personne d'une culture différente que la vôtre, comment réagiriez-vous ?
F3: oui je travaille MAIS dans le CADRE DE TRAVAIL / donc le cadre de travail j'accepte de travailler avec lui
E : vous insistez / dans le cadre de travail ?
F3 : bien sûr ↑ faire un projet par exemple / mais quelqu'un qui touche à ma personnalité ou bien qui touche à ma dignité / à mes traditions / à mes valeurs ↑ là je n'accepte pas / mais nous sommes des DEMOCRATES nous sommes des démocrates au sens propre du mot on accepte TOUTES les civilisations on accepte TOUTES les cultures MAIS quelque chose qui touche à ma dignité bien sûr là ça s'arrête là / il faut faire une barrière comme on dit d'accord ?

Les propos tenus par cet enquêté laisse entrevoir une double représentation tiraillée entre acceptation et méfiance, dans la mesure où il dit accepter de « co-agir » mais insiste au même temps fortement à ce que cette activité collaborative soit seulement dans un cadre

professionnel. Ainsi, bien que les deux partisans partagent des actions communes, or l'Autre demeure dans les représentations comme l'étranger « étranger » proprement dit. L'enquête n°2 rejoint l'avis du précédent dans sa posture de méfiance en déclarant qu'il aimerait bien collaborer avec une personne étrangère, néanmoins cette collaboration se verra limitée sur le plan communicationnel et émotionnel en raison de certains sujets « tabous » d'après lui :

F2 : ///je peux travailler dans certaines limites / c'est-à-dire que notre culture en Algérie n'est pas aussi ouverte que celle de l'étranger /il ne faut pas aborder des sujets tabous↑ comme la religion / la politique / il faut garder ses limites / parce que c'est vrai qu'on est un pays démocrate mais il n'y a pas de liberté d'expression
E : donc vous aimeriez bien / mais vous serez tout de même mal à l'aise ?
F2 : ++ voilà / je me méfie de certains sujets

Quant au reste des enquêtés, ceux-ci répondent favorablement à notre question et acceptent volontiers de travailler dans un cadre constellé d'intercompréhension, de respect mutuel et d'échanges interculturels, en procédant ainsi à une « co-action » dans le sens d'actions communes à finalité collective.

Ainsi, pour F1 l'expérience lui donnera l'occasion de connaître davantage la personne dans sa globalité, il déclare :

F1 : bien sûr je serai content parce que là / ça va me donner l'occasion de connaître sa culture /de le connaître lui-même / *euh* /// tout ce qui entoure cette personne et ça sera avec PLAISIR de travailler avec des gens / qui véhiculent D'AUTRES cultures pour s'imprégner/ pour s'ouvrir sur ce monde-là ↓
La proposition réjouit également F4, qui dit d'un air très expressif :
F4 : j'accepte ++ c'est une nouvelle expérience *euh* j'aime bien les défis ↑ (sourire) / oui j'aime ///

Une culture « envahissante » liée à une langue étrangère socialement répandue

Peut-on envisager qu'une langue aussi répandue que le français en Algérie, peut constituer une menace pour l'identité, de par la culture qu'elle véhicule et l'extension de celle-ci dans le contexte sociétal, et ce particulièrement si on est censé former le corps enseignant de langue étrangère à l'ouverture et à la tolérance ? Voyons le témoignage ci-dessous :

E : c'est une menace pour l'identité culturelle des élèves ?
F3 : ++ sur l'identité / même les valeurs / d'ailleurs on voit quelques valeurs qui commencent à disparaître de la société algérienne
E : d'accord / et c'est à cause de la langue française ?
F3 : ++ non ce n'est pas uniquement la langue / il y a beaucoup de facteurs qui rentrent en jeu / PARMÍ les facteurs qui rentrent en jeu il y a la langue ↓ / parce que la langue en elle-même ↑ ne représente pas une menace /// mais il y a ///
E : la culture véhiculée par cette langue ?
F3 : *aah* ↑ il y a une culture / il y a des traditions véhiculées par cette langue qui menacent l'identité algérienne ↓ / ce n'est pas langue ↑

Notons d'après les propos exposés ci-dessus que la menace selon l'enquête ne provient pas directement de la langue mais de la culture véhiculée par cette dernière, touchant d'après lui l'identité culturelle, les valeurs et les traditions algériennes. En outre, la sensation de

menace fut fortement affichée quant à la propagation d'éléments culturels étrangers au sein de la société algérienne, ce qui renvoie aux stades les plus inférieurs du DMIS.

F2 partage cette position résiliente dans sa déclaration :

F2 : *euh* écoutez c'est bien de s'ouvrir sur l'autre culture / mais il y a certainement une menace

Suite à ces dires, nous avons alors tenté de chercher quelles sont les raisons qui incitent un inspecteur de français à envisager la langue française comme une menace pour l'identité culturelle, notamment chez les apprenants du cycle primaire :

F2 : *bah* c'est ça ↑ / on ne peut pas importer une langue en tant que langue / parce que pour apprendre le français je dois lire les livres en français / des journaux des / et PARMIS ↑ ces choses-là qu'est-ce qu'on trouve ? Par exemple si je prends un livre de Victor Hugo ou bien de Jules Verne qu'est-ce que je trouve là-dedans ?

Faisait-il peut-être allusion à la culture véhiculée par la langue ?

E : on peut trouver des choses qui n'appartiennent pas à notre culture ?

F2 : *Ah BIEN SUR* ↑ des choses en dehors de notre culture / en dehors de surtout surtout / nous notre RELIGION notre tradition ↑ *euh* c'est tout à fait différent par rapport à leur tradition /// donc ça peut fortement influencer sur la personnalité et ainsi sur l'identité culturelle surtout chez les enfants ↑ les adultes peuvent se contrôler/ prendre des distances mais les enfants c'est difficile

Nous retenons d'après les propos cités supra, que ces formateurs prônent une idéologie traditionaliste, alimentée d'un esprit cloisonné entravant l'acceptation des différences, du renouvellement et du progressisme dans la société et précisément dans le milieu scolaire, estimant que la culture véhiculée par la langue française est presque « envahissante » à tel point qu' « on voit quelques valeurs qui commencent à disparaître de la société algérienne » comme l'a cité F3.

Par ailleurs, les avis des formateurs interrogés sont disparates et varient sur l'échelle du DMIS, allant des stades les plus infimes jusqu'aux plus accrus en sensibilité interculturelle, étant donné que le reste des enquêtés (F1 et F4) estiment que le français constitue plutôt une véritable richesse et ne peut en aucun cas être considéré comme une menace, ni sur le plan sociétal, ni dans le contexte scolaire :

F1 : un outil de travail / un outil d'enseignement / mais aussi un outil de recherche /// donc pour s'ouvrir sur le monde il nous faut au moins maîtriser une langue étrangère / donc c'est une vraie richesse

F4 : c'est une *euh* / c'est d'abord une langue de travail / c'est une langue pour avoir accès à d'autres cultures *ah* ↑ pour la communication car avec l'arabe ↑ on ne peut pas accéder à toutes les informations / donc c'est un accès / c'est une porte pour découvrir le monde

Les médias de masse comme vecteurs de menace

Les médias de masse peuvent également contribuer au renforcement des représentations négatives, voire à l'accentuation des tabous culturels, touchant particulièrement les individus issus d'un milieu conservateur. Les paroles ci-dessous illustrent la situation où l'enquêté, par son malaise exprimé par un rire, nous déclare :

F2 : Ah il y a des / les coutumes ne sont pas les mêmes / les habitudes / les mœurs surtout SURTOUT la télévision ↑ l'internet ↑ maintenant même par internet on peut avoir accès à toutes les cultures / même par exemple (rire) les chaînes françaises on ne peut pas les voir ensemble à la maison /

Toujours aussi mal à l'aise, il évoque clairement que la menace est continuellement présente lorsqu'il s'agit d'être exposé à une culture étrangère, il déclare :

F2 : oui c'est difficile / donc il Y A une menace / certainement il y a ///

E : donc il faut qu'on fasse des limites ?

F2 : ++ ah il faut les mettre /surtout pour les ENFANTS ++ ↑ ah comme adultes on peut se maîtriser et des fois non ah ↑ ce n'est pas facile ah ↑ (rire) /// les cultures étrangères sont toujours / il y a une certaine menace

E : il y a toujours une petite / une certaine menace ?

F2 : bien sûr

Le souci ici ne réside pas principalement dans le fait de se sentir gêné ou menacé de ce que les médias peuvent diffuser et transmettre comme éléments spécifiques aux mœurs et aux normes de la société étrangère. Néanmoins, la situation pourrait être préoccupante si cela se voit s'exporter du milieu extrascolaire (familial dans le cas de l'enquête) vers le milieu scolaire au point que ces sentiments de malaise et de menace affecteraient le déroulement des pratiques pédagogiques dans une approche interculturelle, lesquelles pourraient à leur tour influencer négativement la sensibilité interculturelle des apprenants.

Phénomènes d'ouverture : stades « ethnorelatives »

De l'acceptation (respect et tolérance) ...

Nous nous interrogeons si notre public cible est capable de vivre harmonieusement dans une société multiculturelle, dans laquelle se côtoient plusieurs cultures, entre autres la culture de la langue enseignée (française). Pour ce faire, nous avons délibérément orienté nos interrogations vers les traditions et célébrations de l'Autre, plus précisément sur une fête ayant une signification aussi bien culturelle que religieuse à savoir la fête de Noël :

E : si à l'occasion de Noël, le collaborateur issu d'une culture étrangère pose dans son bureau un petit sapin de Noël, quelle serait votre réaction ?

F3 : moi j'accepte / je suis adulte ///

E : vous acceptez ? Vous ne lui faites pas une remarque ?

F3 : je peux lui faire une remarque / on peut discuter sur ça mais / je n'ai aucun inconvénient

L'enquête fait partie des personnes qui se positionnent dans le stade de l'acceptation, dans la mesure où il accepte le fait que des personnes puissent avoir des cadres de références différents de ses propres schèmes culturels et ne les perçoivent pas comme menaçants.

F2 rejoint son avis en affirmant qu'il accepte et respecte la diversité et les dissemblances culturelles mais sans pour autant perdre sa propre culture, ce qui induirait à une déculturation, autrement dit, un abandon ou un rejet de certaines normes culturelles. Ceci est l'essence même des principes de l'interculturalité. Il déclare :

E : donc vous pouvez vous adapter à une culture étrangère ?

F2 : (hésitation) SANS L'ACCEPTER ↑ / c'est-à-dire on peut l'accepter mais sans l'appliquer sur soi-même

E : ah d'accord / vous gardez toujours votre culture ?

F2 : ++ je garde ma culture ↑ / je respecte la vôtre / **ih** (oui) on peut la respecter /// sinon il y aura une rupture c'est-à-dire il y aura ///

F4 quant à lui, déclare qu'il est personnellement contre le fait que son collaborateur pose un sapin dans son bureau mais il accepte quand même :

F4 : je suis contre mais j'accepte quand même ///

Par ailleurs, l'enquêté n°1 se démarque par rapport à ses collègues en se situant dans les stades les plus éminents de sensibilité interculturelle. Compte tenu de la singularité de sa façon de penser et le fait qu'il soit le seul parmi les enquêtés à se positionner au-delà du stade de l'acceptation sur l'échelle du DMIS, par conséquent son point de vue relatif à la question posée supra, fera l'objet d'une discussion à part dans le point qui suit.

... A l'adaptation (empathie et capacité de changement)

Le stade d'adaptation comme définit dans le DMIS, suppose d'être à même à modifier temporairement sa vision habituelle des choses et d'être en mesure de comprendre le système culturel de l'Autre et capable d'agir en conséquence, comme le montre cette réponse à la question posée supra :

F1: +++ ma réaction ↑ serait de lui accrocher un cadeau ↑ sous ce sapin

L'attitude de ce formateur semble dépasser le stade de l'acceptation, celle-ci s'inscrit plutôt au niveau du stade de l'adaptation, lequel inclut dans ses formes les plus communes « l'empathie » impliquant la capacité d'un changement temporaire des cadres de références, où on se met à la place de l'Autre. Le comportement empathique se traduit par des actes perçus comme plus appropriés dans la culture cible que dans sa propre culture. Le formateur dans ce cas affiche non seulement une grande compréhension et empathie face à cette personne étrangère, mais aussi contribue à sa manière à agir dans cette différence. On peut dire alors qu'il est « pluraliste culturel », puisqu'il manifeste une habileté à fonctionner dans plus d'un système culturel et socialiser avec : il est en mesure de procéder au décodage des normes et valeurs qui expliquent un comportement dans sa « logique » culturelle.

Conclusion

En définitive, l'enquête réalisée nous a permis de constater une situation paradoxale, voire préoccupante, au niveau du degré de sensibilité interculturelle chez les formateurs de FLE interrogés, par rapport à leur fonction, censée s'engager contre toute forme de repli ou d'enfermement au niveau des représentations mentales et/ou attitudes face aux différences culturelles. En effet, bien que certains manifestent une grande ouverture d'esprit et se situent dans les stades les plus accrus du DMIS, or *a contrario*, nous avons pu observer en parallèle une posture plus axée sur la résistance, traduite en l'occurrence par des attitudes de défense et des sentiments de menace. En outre, nous avons noté une ambivalence dans les propos des enquêtés, dans la mesure où ils sont parfois tiraillés entre les deux niveaux du continuum. Ces résultats illustrent la complexité de « l'appréciation idéologico-émotionnelle » (Sebaa, 2002, p. 62) de l'Algérien à l'égard de la langue et culture françaises, du fait que ce dernier « opte pour une attitude qui oscille entre amour et haine, désir d'intégration et/ou d'exclusion » (Boubakour, 2011, p. 117), ainsi cette attitude pourrait se répercuter en contexte scolaire, tel est le cas observé chez nos formateurs. Notre

hypothèse émise au départ se trouve à cet effet à moitié confirmée : certes nous ne pouvons nier l'important degré de sensibilité interculturelle affiché par certains enquêtés, du fait de leur contribution à la formation dans une langue étrangère (le français) comme nous l'avons stipulé, néanmoins il importe de mettre l'accent sur le degré minime de sensibilité envers l'Autre et sa culture souligné supra.

Nous ne pouvons dans ce cas faire porter la responsabilité uniquement sur l'enseignant de langue qui « est plus que jamais amené à assumer sa responsabilité en tant que médiateur interculturel » (Helaïss, 2018, p. 12), si son formateur qui a pour mission de l'encadrer et d'assurer le suivi de ses activités n'est pas sensible à l'altérité culturelle, étant donné qu'il pourrait transmettre intentionnellement ou pas ses orientations, ce qui mènerait à un dysfonctionnement au niveau des pratiques pédagogiques de l'enseignant, qui probablement les transmettrait à son tour à ses apprenants.

Références bibliographiques

- Anafloos, M., 2013, « Peut-on gérer l'interculturel ? », *Communication*, 31(1), pp. 01-09.
- Beacco, J.-C., 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langues*, Paris: Hachette.
- Bennett, M. J., 1986, "A developmental approach to training for intercultural sensitivity", *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), pp. 179-196.
- Boubakour, S., 2011, *Les représentations culturelles dans la formation de formateurs en Lettres Françaises (thèse de doctorat)*, Université Hadj Lakhdar, Batna.
- Bronfenbrenner, U., Harding, J., Gallwey, M., 1958, "The measurement of skill in social perception" In McClelland, D., *Talent and society* (pp. 110-124), NY: Van Nostrand.
- Colomb, E., 2012, *Premières nations- Essai d'une approche holistique en éducation supérieur, entre compréhension et réussite*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Desanti, R., & Cardon, P., 2010, *Initiation à l'enquête sociologique*, Rueil-Malmaison: Editions ASH.
- Gomez, J. M., 2018, *La sensibilité interculturelle chez des étudiantes et étudiants universitaires de premier cycle en administration des affaires: description des facteurs liés à son développement*, Université de Sherbrook.
- Ahmad Helaïss, 2018, « L'enseignant comme médiateur interculturel en classe de français langue étrangère en Arabie Saoudite », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-2 | 2018, mis en ligne le 02 juin 2018, consulté le 17 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/3013> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.3013>
- Koraichi, M., 2016, « La mise en place d'une compétence interculturelle dans les pratiques enseignantes/apprenantes et son effet sur l'amélioration de l'enseignement/apprentissage de FLE en Algérie », *مجلة كلية الآداب و اللغات*, pp. 15-32.
- Moscovici, S., 1976, *La psychanalyse, son image et son public*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Puren, C., 2014, « La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une nouvelle problématique didactique », *Intercâmbio*, 7, pp. 21-38.
- Sebaa, R., 2002, *L'Algérie et la langue française, l'altérité partagée*. Oran: Edition Dar el Gharb.

Lydia GUENOUE est doctorante, en pré-soutenance, spécialité sociodidactique / didactique du plurilinguisme à l'Université de Blida 2, Algérie. Titulaire d'un master en sciences du langage à l'Université de Boumerdes, elle a assuré l'enseignement du module de phonétique au sein de cette même université. Son domaine de recherche est la sociodidactique, en particulier l'interculturalité dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Hakim MENGUELLAT est Professeur en didactique des langues étrangères et responsable de formation doctorale à l'Université Lounici Ali-Blida 2. Ses travaux de recherche portent sur la sociodidactique. Il est l'auteur d'une dizaine d'articles et de plusieurs communications en particulier

dans le domaine de la lecture et son apprentissage. Il est également directeur de thèse des doctorants en didactique des langues étrangères.

Annexe

Guide de l'entretien semi-directif

Informations générales sur l'enquêté(e)

- Quel âge avez-vous ?
- Vous exercez la fonction d'inspecteur depuis combien de temps ?
- Dans quelle circonscription travaillez-vous ?

Conceptions professionnelles et représentations culturelles

- Que représente pour vous la langue française ?
- Pensez-vous qu'une langue s'enseigne de manière concomitante à la culture ? Pourquoi ?
- Croyez-vous que la culture véhiculée par une langue étrangère, notamment le français, pourrait constituer une menace sur l'identité culturelle des élèves ?
- Vous êtes appelé à travailler dans le cadre d'un projet avec une personne d'une culture différente que la vôtre, comment réagiriez-vous ?
- A l'occasion de Noël, cette même personne pose sur son bureau un petit sapin de Noël, quelle serait votre réaction ?

L'EFFET D'UN ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE SUR LA CONSTRUCTION DES CONNAISSANCES EN FLE¹

Résumé : Cette recherche expérimentale réalisée en didactique du français langue étrangère, s'intéresse aux éventuels apports de la pédagogie de la créativité en contexte universitaire Algérien. Nous nous interrogeons sur la manière avec laquelle, le recours à un environnement d'apprentissage favorable pourrait déclencher, chez nos participants, un état émotionnel positif. Nous supposons que cet environnement permettrait à nos participants de canaliser leurs émotions parasites, en activant plus d'émotions personnelles. Pour ce faire, deux groupes d'étudiants inscrits à l'université de Mascara ont participé à cette recherche : (G1) groupe témoin, et (G2) groupe expérimental. Les groupes ont répondu par la suite à deux questionnaires : initial (Q1), et final (Q2) afin de vérifier les hypothèses de recherche émises.

Mots-clés : Pédagogie de la créativité, émotions, construction de connaissances, cours magistral, environnement numérique.

THE EFFECT OF A LEARNING ENVIRONMENT ON KNOWLEDGE BUILDING IN FFL

Abstract: This experimental research, carried out in the teaching of French as a foreign language, is interested in the possible contributions of pedagogy of creativity in an Algerian university context. We question how the use of a supportive learning environment could trigger a positive emotional state in our participants. We assume that this environment would allow our participants to channel their parasitic emotions, activating emotions that are more personal. For so doing, two groups of students enrolled at the University of Mascara participated in this research, (G1) control group, and (G2) experimental group. The groups then responded to two questionnaires initial (Q1), and final (Q2) in order to verify the research hypotheses made.

Keywords: Pedagogy of creativity, emotions, construction of knowledge, lecture, digital environment.

1. Introduction

À l'université Algérienne, l'enseignement/apprentissage des filières scientifiques demeure perplexe. Arrivant à l'université, l'étudiant accoutumé à la langue arabe durant tout son apprentissage dans les différents paliers : primaire, moyen et secondaire, se trouve contraint de poursuivre ses études de spécialité en français langue étrangère (désormais FLE). Dans les filières scientifiques et/ou techniques comme les sciences médicales, les sciences de l'observation et de la nature, et les sciences technologiques, les cours sont dispensés intégralement en langue française. L'étudiant est confronté dès le début de son parcours universitaire à des cours de spécialité assurés intégralement en langue française. Cette

¹ Mohamed **Mekkaoui**, Université de Mascara
mohammed.mekkaoui@univ-mascara.dz

situation problématique a été pour les chercheurs algériens un défi auquel nous sommes sommés de trouver des solutions.

En outre, nous avons constaté, en particulier, que les étudiants inscrits en tronc-commun biologie à l'Université de Mascara sont confortés au début de leur cursus universitaire à de nouvelles pratiques purement universitaires. Ces nouveaux bacheliers assistent à des cours magistraux durant lesquels ils doivent comprendre oralement le discours scientifique de l'enseignant, et de prendre simultanément des notes. Ces étudiants rencontrent des difficultés vis-à-vis de ce nouveau véhicule du savoir scientifique, et doivent s'adapter cela afin d'arriver à exécuter plusieurs tâches académiques : compréhension des cours magistraux, prise de parole, prise de note, synthétiser, argumenter...etc.

De plus, le profil arabophone des nouveaux bacheliers, c'est-à-dire la maîtrise linguistique de la langue française approximative¹, ainsi que l'enseignement disciplinaire assuré en français, rendent la compréhension orale des cours magistraux difficile. Cette situation de malaise que vivent les étudiants Algériens, va générer des émotions négatives qui pourraient fortement freiner le processus d'acquisition et d'apprentissage.

La perception que l'apprenant se fixe vis-à-vis de ses émotions et des manifestations physiologiques qui en résultent, a une influence directe sur son apprentissage, ainsi que sur sa réussite scolaire (Bandura, 2007). C'est pour cela que l'école est souvent considérée comme un lieu où l'émotion peut constituer une aide non négligeable à l'acquisition des savoirs, ou au contraire, peut conduire l'apprenant à un échec (Cuq, 2003).

Cette recherche expérimentale, menée auprès des étudiants de première année Biologie, vise à étudier la manière avec laquelle le recours à une pédagogie de créativité, en concevant un environnement d'apprentissage, pourrait favoriser la construction des connaissances chez les participants.

De plus, la diffusion des supports didactiques en ligne, par le biais des nouvelles technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE), pourrait constituer un système d'aide non négligeable pour les étudiants. Il faut savoir qu'actuellement, les plateformes e-learning, sont devenues des supports didactiques sur lesquelles les enseignants peuvent diffuser leurs cours sous différents formats (audio, vidéo, ou même écrits). Ainsi, les étudiants pourront télécharger le support du cours sur leurs appareils (baladeurs, ordinateurs ou Smartphones). Une fois le fichier téléchargé, l'apprenant peut l'écouter/le voir, ou même le lire à volonté, où il veut et quand il le désire, même en l'absence de connexion à internet.

La problématique formulée lors de cette présente recherche, est donc de se demander quelles sont les conditions didactiques et pédagogiques qui déclencheront chez nos participants un état émotionnel positif, et qui contribueront à la construction de nouvelles connaissances ? Quel type d'environnement pouvons-nous proposer pour que les émotions constituent un levier pour l'apprentissage et non pas un frein ? Comment concevoir un environnement qui induirait des émotions facilitatrices d'apprentissage et qui réduirait ainsi les émotions parasites de l'apprentissage ? Quel pourrait être le rôle de la créativité dans ce processus ?

Nous supposons que la conception d'un environnement d'apprentissage favorable, c'est-à-dire le recours aux logiciels de présentation d'une part, et de mettre à la disposition des étudiants le fichier Ppt du cours magistral via la plateforme de l'Université de l'autre part,

¹Selon un test de positionnement que nous avons proposé aux étudiants de la 1^{ère} année biologie. Ils arrivent avec un niveau A2 à 80%. (Niveau intermédiaire selon le CECRL)

pourraient amener les participants à faire émerger des émotions facilitatrices d'apprentissage. Ces dernières pourraient tempérer leurs émotions parasites liées au contexte de la réception orale, et favoriserait ainsi la construction de nouvelles connaissances.

2. Cadre théorique de l'expérimentation

2.1 La pédagogie de la créativité

Les recherches menées, jusqu'à présent, en didactique des langues sur la pédagogie de la créativité sont peu nombreuses. Selon la littérature de la pédagogie de la créativité, l'émotion peut affecter simultanément, et le processus d'apprentissage, et la réussite de l'apprenant, car en situation d'apprentissage, l'apprenant éprouve des difficultés, souvent d'ordre linguistique, et se retrouve pénalisé lors des évaluations. Ses émotions sont des éléments qui parasitent et qui freinent sa performance.

Pour Lubart (2003), envisager une pédagogie de la créativité nécessite la conception d'un environnement scolaire dans lequel l'enseignant laisse une place à la pensée divergente, cherche à souder les objets d'apprentissage aux émotions, et complexifie les tâches pour encourager l'apprenant à devenir plus persévérant.

La créativité est définie par Craft (2005), comme l'élaboration de nouvelles idées. Elle permet de refonder le processus d'enseignement/apprentissage en le structurant à partir de nouveaux concepts (Aden, 2009). La créativité devient alors un moyen de médiation entre les savoirs et la production de l'apprenant. Elle favorise à la fois l'acquisition des connaissances et des capacités nouvelles, ainsi que le développement d'une compétence. Cette dernière se réalise par le biais d'une performance où sont mobilisés conjointement et d'une manière efficace ces savoirs et ces capacités (Bourguignon, 2011).

Le socio-cognitivism (Bandura, 2007), et l'approche multivariée (Lubart, 2003) constituent des fondements de base sur lesquelles s'appuie la pédagogie de la créativité, où le cognitif croise l'émotionnel, le physiologique et l'environnemental afin d'élaborer un dispositif créatif.

Afin de stimuler la créativité chez les apprenants en classe, nous nous intéressons principalement à l'effet d'un environnement d'apprentissage favorable (Runco, 2003 ; Gibson, 2010), en l'occurrence l'impact de l'utilisation d'un environnement numérique sur l'émergence des émotions facilitatrices d'apprentissage qui freinent ainsi les émotions parasites des apprenants liées à la réception orale d'un cours magistral. Craft (1997), le confirme également, car selon lui, l'apprentissage dans un environnement favorable et encourageant favoriserait la créativité des apprenants.

2.3 La compréhension des cours magistraux

La compréhension orale en cours magistral figure l'une des activités les plus pratiquées en contexte universitaire algérien, et reste aussi la plus délicate, vu la fragilité linguistique des étudiants ainsi que la complexité du discours scientifique.

Le cours magistral désormais (CM) est un discours *monologal long* (Bouchard, Parpette & Pochard ; 2003), semblable aux autres genres comme la conférence et l'exposé d'étudiant. Tous ces genres proches l'un de l'autre ont un point commun qui est la transmission des informations par un orateur. Le CM est une pratique universitaire que découvre le bachelier dès le début de son cursus universitaire. À ce propos Cortier&Kaaboub (2010) déclarent :

Les étudiants rencontrent des difficultés dès le premier contact avec les cours de spécialité, celui-ci se fait essentiellement à travers les cours magistraux...la compréhension de ces cours est une priorité. (p.62)

Le cours magistral vise la transmission des informations scientifiques et culturelles de haut niveau. Il rassemble un grand public auditeur/scripteur face à un orateur possédant un savoir et prononçant son discours au nom de la Science. Les interventions des étudiants sont rares, généralement limitées à la demande d'explication ou à la réponse aux questions posées par l'enseignant lui-même. L'orateur distant de quelques mètres de son public, dispose d'un bureau placé sur une estrade élevée afin de se faire voir et entendre. Il se contente du seul artefact didactique mis à sa disposition, à savoir le tableau noir ou blanc. L'enseignant se déplace dans l'amphithéâtre pour se faire comprendre et pour faire passer son message. Quant à son public récepteur, concentré sur la prise de notes, doit garder sa place jusqu'à la fin de la séance (Bouchard, Parpette & Pochard, 2003).

Quant à Parpette (2002), le cours magistral à l'université fonctionne selon un schéma qui l'on peut être qualifié d'oralographique, dans la mesure où il met face à face un enseignant qui lance son discours à des étudiants qui prennent des notes. Alk Hal (2007), considère le cours magistral comme une pratique académique purement universitaire. C'est par celui-ci que sont accueillis les nombreux étudiants qui débutent leur formation universitaire. Il constitue une pratique d'enseignement économique, du fait qu'il place un seul enseignant détenteur d'un savoir face à un vaste public d'étudiant, qui s'apprête à recevoir et à comprendre une information afin de la mémoriser et de la restituer ultérieurement lors d'une tâche d'évaluation. Considéré comme une initiation aux disciplines enseignées, le cours magistral est souvent vu comme une pratique délicate, conduisant à l'échec et à l'abandon puisque ces étudiants se caractérisent à la fois par une fragilité scientifique et linguistique.

Selon Bouchard (2007), enseigner en contexte universitaire face à un public vaste, nécessite l'utilisation des supports didactique afin de faciliter le processus d'enseignement/apprentissage. Auparavant, les enseignants universitaires n'utilisaient que le seul artefact qui existait c'est-à-dire le tableau noir. Ce dernier était utilisé dans le but de transcrire quelques termes scientifiques, ou de schématiser des phénomènes naturels. Peu de temps après, ils ont recouru au photocopie, considéré le plus souvent comme le double du cours magistral, qui peut soit précéder ce dernier, l'accompagner pour faciliter la prise de note, ou bien le succéder. Se sont rajoutées ensuite les projections des transparents afin d'offrir à l'ensemble des étudiants situés dans un amphithéâtre la possibilité de voir les inscriptions devenues illisibles sur le tableau noir.

Plus récemment et avec le progrès technologique, notamment en matière d'information et de communication, il est devenu possible d'intégrer un vidéoprojecteur en cours magistral. Cet artefact numérique se caractérise par sa souplesse, sa facilité d'utilisation et de transmission. Il projette sur une surface murale des transcriptions en couleurs, mais également des vidéos. L'étudiant peut acquérir le fichier PowerPoint aisément, en le transférant, en quelques secondes, depuis l'ordinateur de l'enseignant vers sa clé USB ou de le télécharger via la plateforme de l'université. Ces outils didactiques que nous venons de citer peuvent améliorer la qualité de réception des cours magistraux, et guider l'enseignant pendant son action. L'utilisation des logiciels de présentation dédouble le cours magistral (Parpette, 2010), c'est à dire de plus de son caractère verbale multimodal (le discours oral de l'enseignant, son intonation, sa gestualité et ses mimiques), il acquiert

une plurisémiocité écrite (l'écrit et l'inscrit, c'est-à-dire les images, les graphes, les tableaux).

2.4 L'utilisation des logiciels de présentation en cours magistral

Le PowerPoint est un logiciel de présentation qui gagne de plus en plus de terrain en contexte universitaire. Toutes les formations sont présentées à l'aide de cet outil didactique qui remplace petit à petit le fameux tableau noir. Ce logiciel de présentation pourrait bien accompagner le discours oral multimodal de l'enseignant (l'intonation, le gestuel et les mimiques) en cours magistral, où il met à la disposition des étudiants une version écrite plurisémiotique (images, graphes, tableaux) (Bouchard, 2007). Cette double source d'information que présente le PowerPoint, verbale multimodale et écrite plurisémiotique pourrait favoriser le processus d'enseignement/apprentissage, ainsi que la construction de nouvelles connaissances.

Lauters (2004), voit que le PowerPoint peut remplir, en cours magistral, trois fonctions pédagogiques. Il faut savoir que pendant la transmission du savoir en contexte universitaire, les étudiants sont amenés à comprendre le discours oral de l'enseignant, et de prendre simultanément des notes. Le PowerPoint peut alors accompagner la présentation orale où il offre aux étudiants, selon les besoins, des textes, des images, des sons, des vidéos et des animations. C'est ce qui permet de diversifier les présentations afin d'illustrer et d'expliquer d'une façon originale les concepts théoriques. À la fin de la séance, le fichier PowerPoint peut facilement être mis à la disposition des étudiants. Il suffit de le copier sur une clé USB, ou bien de le diffuser sur le site de l'université.

Pour les étudiants de filières scientifiques, les animations peuvent être très utiles, dans le but d'expliquer des formules, des tableaux et même des graphiques. Prenant l'exemple de la lecture des graphiques, l'enseignant peut grâce au PowerPoint faire apparaître les éléments un à un (les axes, les données, les courbes). C'est en suivant cette méthode que les étudiants apprennent à lire correctement les graphiques.

De plus, le PowerPoint peut rendre les étudiants plus actifs en cours magistral. Du fait que l'enseignant leur propose généralement via le logiciel de présentation des activités d'application d'une théorie donnée, de résoudre un problème, de répondre à une question ou tout simplement de formuler une idée personnelle. Dans ce cas-là, des illustrations (images, sons, vidéos, schémas) sont nécessaires à la réalisation de ces activités orales ou écrites.

Le PowerPoint peut également favoriser une prise de notes active, puisqu'il offre aux étudiants la possibilité d'imprimer plusieurs diapositives sur la même page. L'enseignant peut ainsi préparer aux étudiants des copies avant la tenue du cours, en procédant à une mise en page spéciale, c'est à dire en laissant un espace à droite de la page pour leur faciliter la rédaction des commentaires oraux de l'enseignant. Ainsi, la révision des cours serait plus facile, puisque les étudiants auront entre leurs mains et le fichier PowerPoint et les pages dans lesquelles ils ont mentionné leurs notes (Lauters, 2004 ; Parpette, 2010).

En outre, ce logiciel de présentation favorise également les interactions en cours magistral, horizontales entre les étudiants et leur enseignant, ou verticales entre les étudiants eux-mêmes. Par exemple, après l'exposition de plusieurs diapositives, l'enseignant peut proposer à ses étudiants une série de questions. Après un temps de réflexion, les étudiants répondent et justifient leurs réponses. Cette pratique pourrait déclencher un débat sur la question, et pourrait également donner aux étudiants l'occasion

de s'exprimer oralement en amphithéâtre, de défendre leurs opinions, et d'augmenter leurs participations en cours.

De plus, les résultats des expériences menées par Jans *et al.*, (1998), et de Detz & Noel (2002), citées par Lauters (2004), ont montré une meilleure motivation et une plus grande participation des étudiants en cours magistral, grâce à l'utilisation des présentations multimédias.

Bouchard (2007) et Parpette (2010), ajoutent que l'adaptation stratégique d'un cours magistral, en utilisant des appuis visuels projetés via un vidéoprojecteur, renforce le discours oral de l'enseignant, et favorise la compréhension des nouvelles informations. Ainsi, le cours magistral présente une double source d'information, d'une part verbale multimodale, et de l'autre écrite plurisémiotique. La forme verbale multimodale se résume en la langue orale prononcée par l'enseignant, ses intonations, son langage gestuel et mimique. Tandis que la forme écrite plurisémiotique concerne l'écrit et l'inscrit. Ce dernier pourrait être un texte rédigé sur une diapositive, des images, des graphes, des courbes, des schématisations ou des tableaux. Cette iconicité est généralement multiforme, l'enseignant a le choix d'utiliser des icônes analogiques ou non-analogiques. Le premier type d'icône concerne les images qui se fondent sur une relation entre le signifiant, le dessin et l'objet qu'il représente. Cette relation peut être faible dans le cas des graphes et des histogrammes. Pour le cas des icônes non-analogiques, c'est un traitement logique de l'information qui est privilégié, nous citons à titre d'exemple : les formules scientifiques, celles utilisées en chimie, en mathématiques, les tableaux à chiffre, à double entrée.

3. Méthode expérimentale

Afin de réaliser notre recherche expérimentale, nous avons sélectionné soixante étudiants inscrits en première années Biologie à l'Université de Mascara. Les participants ont été par la suite répartis en deux groupes : (G1) et (G2) ayant le même niveau linguistique (A2 selon les résultats d'un test de positionnement).

Tout d'abord, les participants des deux groupes ont subi un questionnaire initial (Q1) composé de dix questions. L'objectif de ce questionnaire (Q1) est d'évaluer le niveau de connaissances des participants sur le thème abordé.

Ensuite, Le groupe témoin (G1) a assisté à un cours magistral en biologie qui traite le sujet de la fécondation. Durant ce cours, l'enseignant animait son cours dans un amphithéâtre, de manière traditionnelle, en n'utilisant que le tableau noir mis à sa disposition.

Par la suite, les participants du groupe expérimental (G2), ont assisté à un autre cours, dont le contenu sémantique et structural était identique à celui du cours présenté aux participants du groupe (G1). Ce groupe expérimental (G2) a bénéficié d'un environnement numérique (un data show) qui projette une version écrite du cours en utilisant le logiciel de présentation PowerPoint version 2013. Nous supposons que le recours à ce système d'aide permettrait aux étudiants, en difficulté vis à vis du français, de mieux comprendre les informations transmises par l'enseignant, et de construire de nouvelles connaissances. Par la suite, nous avons mis à la disposition des participants du groupe (G2) un fichier Ppt du cours magistral.

Pour finir, un questionnaire final, identique au questionnaire initial, a été proposé à l'ensemble des participants. Ces derniers ont répondu à un questionnaire final (Q2) composé de dix questions afin d'évaluer les connaissances qu'ils ont construites sur la thématique abordée lors du cours magistral.

Afin d'effectuer l'analyse des résultats des deux questionnaires (Initial et Final), nous nous basons essentiellement sur le modèle de compréhension de van Dijk et Kintsch (1983). Le modèle de compréhension de textes élaboré par Kintsch & Van Dijk conçoit la construction en trois niveaux de représentation. Plusieurs processus complexes s'opèrent simultanément et de manière interactive, tels que la structure de surface du texte, la structure de base de texte ainsi que le modèle de situation.

Le premier niveau est le plus élémentaire, et correspond aux caractéristiques lexicales et syntaxiques des énoncés. Tandis que le deuxième niveau, ou la base de texte autrement dit, est l'ensemble de propositions contenues dans le texte. Il est organisé en deux niveaux : la microstructure textuelle qui se traduit par la construction d'une représentation propositionnelle des phrases du texte, et la macrostructure textuelle qui consiste schématiquement à la construction cohérente d'un résumé. Selon ce modèle, les macros propositions qui s'enchaînent dans le texte influencent fortement la cohérence locale et globale. Le troisième niveau prend en considération l'influence du milieu linguistique et culturel de l'individu sur le processus de compréhension. Le modèle de situation intervient lors du traitement des informations, et permet d'activer les connaissances en mémoire à long terme du lecteur. Ce dernier doit ajouter des nœuds et établir d'autres connexions à partir de ses propres connaissances et expériences au réseau propositionnel pauvre et incohérent, afin de rendre la structure cohérente. Les connaissances du lecteur sont opérationnalisées pendant l'activité inférentielle en favorisant le rapport entre le contenu sémantique du texte et les connaissances antérieures. C'est ce processus qui nous permet de fonder des connaissances en mémoire.

Lors de la compréhension d'un texte, le lecteur doit représenter la situation décrite par le texte, en modèle de situation. Ce dernier est défini par Van Dijk et Kintsch (1983) comme étant une représentation cognitive des événements, des actions, des individus et de la situation en général évoquée par le texte. Ce troisième niveau de compréhension nécessite d'activer le processus inférentiel.

Pour répondre aux questionnaires, les sujets focalisent leur attention sur la construction de la cohérence globale de la signification des réponses. Cette causalité constitue l'une des relations nécessaires à la structuration des connaissances en mémoire à long terme. Les informations causalement reliées sont intégrées plus efficacement aux connaissances antérieures que celles qui sont reliées par d'autres types de relations (Denhière & Baudet, 1992).

De plus, le recours aux questionnaires permet aux participants d'orienter leur attention sur le contrôle du niveau sémantique du texte (Legros & Crinon, 2002), et non plus seulement sur le niveau de la surface textuelle (Piolat & Roussey, 1992).

4. Méthode d'analyse

L'analyse des protocoles expérimentaux recueillis s'articulent autour de deux points essentiels : à savoir les réponses au questionnaire initial (Q1) et au questionnaire final (Q2). La première analyse de cette recherche tente d'étudier le nombre de réponses correctes produites aux questionnaires (Q1) chez les participants. Ces questionnaires sont considérés comme des outils d'aide à l'élaboration des inférences causales sur la réponse à des questions qui portent sur le modèle de la situation évoquée par le texte Vs des questions qui portent sur le contenu de la base de texte.

La seconde analyse a pour but d'analyser le niveau de pertinence des réponses ajoutées au questionnaire (Q2).

La variable dépendante est constituée dans cette analyse par l'analyse des informations ajoutées au questionnaire final (Q2), et nous permet de mesurer l'impact du recours à une pédagogie de la créativité, c'est-à-dire l'impact de l'utilisation d'un environnement d'apprentissage sur la construction de nouvelles connaissances. Les analyses statistiques ont été réalisées à l'aide d'une méthode statistique inférentielle : l'analyse de la variance ou ANOVA (ANalysis Of VAriance).

5. Analyse des résultats

Nous présentons à présent les résultats obtenus ainsi que l'analyse des réponses aux questionnaires Initial (Q1) et final (Q2) pour les deux groupes : témoin et expérimental.

Les données ont été analysées selon le plan S<G2>* Q2 dans lequel les lettres S, G, Q, renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Groupe (G1, témoin et G2 expérimental), Questionnaire (Q1= questionnaire initial ; Q2= questionnaire final).

Le facteur Groupe est significatif $F(1,18)= 352,892, p< 0.0001$.

Les réponses aux questionnaires Q1 et Q2 varient en fonction des groupes (moy G1= 8,075 vs moy G2= 9,527).

Le facteur Questionnaire (Q1 vs Q2) est significatif $F(1,18)= 1890,298, p<0.0001$. Les réponses aux deux questionnaires (Q1 vs Q2) sont significativement différentes (moy Q1= 6,55 vs moy Q2= 11,05).

L'interaction des facteurs Groupe et Questionnaire (Q1 vs Q2) est significative $F(1,18)= 145,435, p< 0.0001$. La différence de réponses aux deux questionnaires Q1 et Q2 varie en fonction des groupes (Voir la Figure 1).

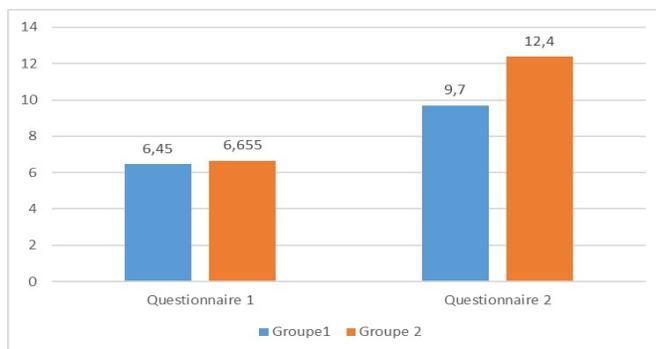


Figure 1. Moyenne de réponses aux deux questionnaires (Q1 vs Q2) en fonction des groupes (G1 vs G2).

	Q1		Q2	
	Moyennes	Ecart types	Moyennes	Ecart types
G1	6,450	0,254	9,700	0,287
G2	6,655	0,254	12,400	0,350

Tableau 1. Moyennes et Écarts type des réponses aux deux questionnaires (Q1 vs Q2) en fonction des groupes (G1 vs G2).

Nous avons remarqué que les deux groupes (G1) et(G2) améliorent leurs résultats au questionnaire final (Q2).

Les réponses du groupe (G2) au questionnaire final (Q2) sont plus importantes que celles du groupe (G1) (9,7 vs 12,4).

Nous avons alors obtenu des résultats selon lesquels les participants du groupe (G2), qui ont bénéficié du système d'aide à la construction des connaissances, ont donné plus de réponses au questionnaire final (Q2) que les participants du groupe (G1) qui n'ont bénéficié d'aucun système d'aide.

6. Interprétation des résultats

Le facteur Groupe est significatif. Les réponses aux questionnaires Q1 et Q2 varient en fonction des groupes.

Le facteur Questionnaire (Q1 vs Q2) est significatif. Les réponses aux deux questionnaires (Q1 vs Q2) sont significativement différentes. L'interaction des facteurs Groupe et Questionnaire (Q1 vs Q2) est significative. La différence de réponses aux deux questionnaires Q1 et Q2 varie en fonction des groupes.

Nous avons remarqué que les deux groupes G1, G2, améliorent leurs résultats au questionnaire final (Q2). L'hypothèse est alors validée. Les réponses du groupe G2 au questionnaire final (Q2) sont plus importantes que celles du groupe G1.

Les résultats obtenus confirment notre hypothèse principale. En comparant les réponses du questionnaire initial à celle du questionnaire final, nous avons observé des ajouts considérables d'informations. Ces ajouts confirment que les activités proposées aident les participants à l'activation des connaissances en mémoire à long terme et/ou à la construction de connaissances nouvelles sur le thème abordé.

Le système d'aide proposé aux participants de cette expérimentation figure comme l'une des tâches qui mettent en jeu des activités mémorielles. Elles favorisent ainsi l'activation des structures de connaissances stockées en mémoire à long terme (MLT) ainsi que la construction de nouvelles connaissances.

7. Conclusion

Nous avons formulé auparavant une hypothèse principale qui préconise que le recours à une pédagogie de la créativité en classe, pourraient déclencher, chez nos participants, un état émotionnel positif, en freinant ainsi leurs émotions parasites liées à la construction des connaissances en contexte Universitaire Algérien. La conception d'un environnement d'apprentissage adapté pourrait favoriser la construction de nouvelles connaissances.

Les résultats obtenus nous ont permis de confirmer cette hypothèse. Nous avons remarqué que lors des réponses aux questions du questionnaire initial (Q1), les participants des deux groupes ont obtenu un pourcentage très rapproché d'informations. Ces résultats nous ont permis de confirmer que les participants possèdent les mêmes connaissances référentielles, et qu'ils effectuent les mêmes tâches dans les mêmes conditions.

En revanche, lors des réponses au questionnaire final (Q2), les participants du groupe expérimental produisent plus de réponses correctes et l'interaction des facteurs Groupe et Niveau de pertinence des idées activées et produites, indique qu'ils produisent plus de réponses correctes.

Pour finir, la conception d'un environnement d'apprentissage favorable en cours magistral, a déclenché chez nos participants un état émotionnel favorable, et les a permis de se percevoir plus auto-efficace. L'émergence des émotions positives, grâce à cet environnement d'apprentissage, a donc favorisé, chez nos participants, une expérience d'apprentissage significative. La conception de cet environnement d'apprentissage et le téléchargement du fichier Ppt ont favorisé la construction de nouvelles connaissances.

Références bibliographiques :

- Alk Hal, S., 2007, *Les étudiants étrangers face aux genres académiques français : l'impact des Cours Magistraux et des Travaux Dirigés sur le taux d'échec en première année : le cas de la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion de l'Université Lumière Lyon 2*, thèse de Doctorat, Université de Lyon2, France.
- Aden, J., 2009, « La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre », *Synergies Europe*, n° 4, p. 173-180.
- Bandura, A., 2007, *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*, 2e éd. Tr. P. Lecomte, Bruxelles, De Boeck, [1997].
- Bouchard, R., 2007, « Les appuis iconiques (types Powerpoint) pendant les cours magistraux : quelle aide à la compréhension pour les étudiants étrangers ? », *L'ouverture des filières francophone aux étudiants étrangers : enjeux politiques, implications didactiques, culturelles et institutionnelles*, Besançon, France.
- Bouchard, R., Parpette, C., & Pochard, J.C., 2003, « Le cours magistral et son double, le polycopié : relations et problématique de réception en L2 », *Pluralité des langues et pluralité des supports*, Lyon, Presses de l'ENS.
- Bourguignon, C., 2010, *Pour enseigner les langues avec le CECL, Clé et conseils*, Paris, Delagrave.
- Cornaire, C., 1998, *La compréhension orale*, Paris, CLE international.
- Cortier, C., Kaaboub, A., 2010, Le français dans l'enseignement universitaire Algérien : enjeux linguistiques et didactiques, *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, numéro 47, p.55-65, clé international.
- Craft, A., 2005, *Creativity in schools. Tensions and dilemmas*, New York, Routledge.
- Cuq, J.-P., 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère*, Paris, Clé international.
- Damasio, A.-R., 1999, *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*, Paris, éditions Odile Jacob.

- Denhière, G., Baudet S., 1992, *Lecture, compréhension de textes et science cognitive*. Paris, PUF.
- Denis, M., 1994, *Image et cognition*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Galbraith, M. W., & Jones, J. D., 2003, Promotion and benefits of enhancing creativity in higher and adult education, *MPAEA Journal of Adult Education*, 32 (1), 18-28.
- Gibson, R., 2010, The 'art' of creative teaching: Implications for higher education, *Teaching in Higher Education*, 15(5), 607-613.
- Lauters, G., 2004, « Le (power) point sur les logiciels de présentation », *Réseau*, n° 55 –Cellule TICE – FUNDP. 26 p.
- Legros, D., & Crinon, J., (Eds.), 2002, *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris, Armand Colin.
- Lubart, T. I, Mouchiroud, C., Tordjman, S., & Zenasni, F., 2003, *Psychologie de la créativité*, Paris, Armand Colin.
- Parpette, C., 2010, Quelques réflexions sur des pratiques croisées entre formation linguistique et enseignement disciplinaire, *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, numéro 47, 106-115, clé international.
- Parpette, C., 2002, Le cours magistral, un discours oralo-graphique : effets de la prise de notes des étudiants sur la construction du discours de l'enseignant, *Actes du colloque Langues et Signification-Albi*, juillet 2001.
- Piolat, A., & Roussey, J.-Y., 1992, « Rédaction de texte. Eléments de psychologie cognitive », *Langages*, pp. 106-125.
- Puozzo Capron, I., 2013, Pour une pédagogie de la créativité en classe de langue. Réflexion théorique et pratique sur la triade : créativité, émotion, cognition. *Synergies France*, 10, 8 pages.
- Runco, M. A., 2003, Creativity, Cognition, and their Educational Implications, *The Educational Psychology of Creativity*, 25–56, New York, Hampton Press.
- Van Dijk & Kintsch, W., 1983, *Strategies of discourse comprehension*. New York, Academic Press.

Mohamed MEKKAoui est Docteur en didactique des langues, et Maître de conférences au Département de Langue et Littérature Françaises, Faculté des Lettres et des Langues, Université de Mascara (Algérie). Il assure, depuis plusieurs années, des cours en didactique du FLE/FOS destinés à des étudiants en didactique des langues étrangères. Ses recherches, ainsi que ses nombreuses participations et publications scientifiques s'inscrivent dans une perspective interdisciplinaire, et portent essentiellement sur l'enseignement/apprentissage du français par le biais du numérique, la pédagogie de la créativité, ainsi que la conception des systèmes d'aides didactiques pour des apprenants de français langue étrangère.

L'EFFET D'UN ENVIRONNEMENT INFORMATISÉ SUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE SCRIPTURALE EN FLE¹

Résumé : Cette recherche s'inscrit dans le cadre général d'une didactique cognitive de l'écriture, la démarche adoptée vise à décrire et à tenter d'évaluer, dans une optique de comparaison, les potentialités d'un environnement informatisé dans la mise en œuvre et le développement des compétences scripturales chez les étudiants de 2^{ème} année licence de français par rapport à un environnement non informatisé ou ce que nous appelons traditionnel. Notre objectif est de mettre à l'essai un cours d'expression écrite réalisé dans un environnement informatisé afin d'évaluer les apprentissages réalisés (production écrite) et de voir s'il y a motivation et satisfaction chez les apprenants ayant utilisé cet environnement. Effectivement, les résultats ont permis de montrer que grâce aux nombreuses facilités qu'il procure au rédacteur, cet environnement est capable de l'amener à amplifier et à améliorer ses stratégies d'écriture d'un texte explicatif en français.

Mots-clés : environnement informatisé, texte explicatif, production écrite, didactique cognitive.

THE EFFECT OF A COMPUTERIZED ENVIRONMENT ON THE DEVELOPMENT OF SCRIPTURAL SKILLS IN FLE

Abstract: This research falls within the general framework of cognitive didactics of writing, the approach adopted aims to describe and attempt to assess, with a view to comparison, the potential of a computerized environment in the implementation and the development of scriptural skills in students of the second year of French baccalaureate in relation to a non-computerized environment or what we call traditional. Our objective is to test a written expression course carried out in a computerized environment in order to assess the learning achieved (written production) and to see if there is motivation and satisfaction among the learners who have used this environment. Indeed, the results have shown that thanks to the many facilities it provides to the writer, this environment is capable of bringing him to amplify and improve his strategies for writing an explanatory text in French.

Keywords: computerized environment, explanatory text, written production, cognitive didactics.

1. Introduction

Les chercheurs dans le domaine de la production écrite considèrent l'acte d'écrire comme une tâche très complexe (Lemonnier & Guimont, 1995 : 688-707). En effet, pour qu'un ensemble d'énoncés soit perçu en tant que texte, le scripteur doit faire preuve aussi bien d'une compétence linguistique que d'une compétence textuelle. La première se rapporte explicitement à la connaissance des règles morpho syntaxiques et la deuxième exige que le scripteur sache gérer en même temps les aspects linguistiques, psychologiques et

¹ Leila **Rekrak**, Cherine **Mohand Ameur** Université Dr Moulay Taher à Saïda-Algérie
lila_rekrak@yahoo.fr

pragmatiques pour que son texte soit lisible, ce qui implique de sa part un effort cognitif élevé. Selon certains auteurs (Koninck & Boucher, 1993 : 27-51), cet effort sera plus élevé s'il s'agit de rédiger dans une langue seconde (L2) ou dans une langue étrangère (LE). En effet, le scripteur éprouve généralement des difficultés à rédiger un texte cohérent en sa langue maternelle (L1) cela demande beaucoup de temps et d'efforts. Mais quand il s'agit de rédiger en langue étrangère, la tâche devient plus complexe et plus difficile car il ne réfléchit pas seulement sur la langue étrangère (connaissances linguistiques) mais aussi sur le domaine évoqué par le texte à produire.

Il semble donc important de proposer des activités d'aide qui se focalisent davantage sur le développement des stratégies d'apprentissage et d'expertise de la production écrite, efficacement et en fonction des besoins spécifiques des apprenants, et des exigences de la société mondiale de l'information et de la connaissance. Une solution possible pourrait s'envisager avec l'utilisation des nouvelles technologies d'information et de communication (TICE). Ces technologies semblent représenter un support, voire un outil, potentiel pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue, et des activités langagières de construction de connaissances. L'engouement des chercheurs de la rive nord pour ces outils de travail, nous intrigue, et nous incite à tenter de décrire et d'analyser les effets de ces outils technologiques dans l'environnement plurilingue de l'Algérie.

L'intérêt de notre travail serait de ce fait, les apports d'un environnement d'apprentissage informatisé au développement de la compétence scripturale d'un texte explicatif en français chez les étudiants de 2^{ème} année licence de français :

L'introduction des TICE dans l'enseignement/ apprentissage de l'écrit scientifique en FLE permet-elle de surmonter les difficultés rencontrées par ces étudiants? Le travail dans un environnement informatisé pour la production d'un texte explicatif peut-il susciter la motivation des apprenants?

Nous émettons les hypothèses suivantes :

- L'usage de l'environnement informatisé permettrait de diminuer les difficultés rencontrées par les apprenants de FLE lors de la production d'un texte explicatif.
- L'usage de l'environnement permettrait d'augmenter la performance des apprenants en production écrite en termes de motivation.

Par cette recherche, nous voudrions d'abord cerner les difficultés rencontrées par ces étudiants lors de la production écrite en français ainsi que les conditions d'enseignement de la tâche d'écriture. Pour ce faire, deux questionnaires ont été administrés aux étudiants et aux enseignants du département de français de la ville de Saïda. L'objectif visé ici est de relever les représentations de ces acteurs de la situation d'enseignement /apprentissage quant à la question de la production écrite en français.

Nous avons mené par la suite une expérimentation auprès d'étudiants inscrits en 2^e année licence de français de l'université Dr Moulay Taher. Les participants, majoritairement âgés de 18 à 23 ans ont été répartis en deux groupes : les participants du groupe témoin ont suivi le cours de façon traditionnelle et les étudiants du groupe expérimental ont utilisé l'environnement informatisé.

Enfin, nous avons adressé un questionnaire de motivation aux étudiants du groupe expérimental afin de mesurer le degré de motivation vis-à-vis ce nouveau mode d'apprentissage.

Pour analyser l'effet de l'outil didactique proposé (l'environnement informatisé) sur la production d'un texte explicatif en français, il nous paraît utile d'analyser le corpus recueilli d'un point de vue qualitatif et quantitatif. Le point de vue quantitatif renvoie au nombre et au type d'informations produites par les participants, alors que le point de vue qualitatif renvoie à la cohérence de l'explication et à la qualité de la langue.

2. Objectifs de travail

Dans cette recherche l'objectif principal est d'intégrer les nouvelles technologies dans l'enseignement/apprentissage du FLE, en mettant à l'essai un cours d'expression écrite réalisé dans un environnement informatisé et l'évaluation des apprentissages réalisés.

Mais de manière spécifique nos objectifs sont :

- mettre à l'essai un environnement informatisé dont le contenu porte sur les processus d'écriture (planification, mise en texte et révision)
- tenter d'évaluer dans une optique de comparaison, les potentialités d'un environnement informatisé dans la mise en œuvre et le développement de la compétence rédactionnelle d'un texte explicatif en français, par rapport à un environnement non informatisé ou ce que nous appelons traditionnel.
- Voir s'il y a motivation chez les apprenants ayant utilisé l'environnement informatisé.

3. Le dispositif de recherche

3.1. Participants

vingt-quatre étudiants de deuxième année licence de français inscrits à l'université Dr Moulay Taher à Saida ont participé à l'expérimentation. Les sujets sont âgés de 18 à 23 ans. Pour les besoins de l'expérimentation, ces apprenants ont été divisés en deux groupes, en fonction de l'outil didactique proposé.

- un groupe travaillant de façon traditionnelle: Groupe G1 ;
- un deuxième groupe utilisant l'environnement informatisé, Groupe G2.

3.2. Interprétation des résultats de l'analyse des questionnaires

Dans le cadre de cette recherche, nous essayons, dans cette enquête par questionnaire qui précède l'expérimentation et qui l'appuie, d'interroger le regard que portent les principaux acteurs de la situation d'enseignement/apprentissage à l'université, à savoir les étudiants et les enseignants sur les problèmes de la production écrite en français.

3.2.1. Questionnaire pour les enseignants

11 enseignants du département de français ont répondu à un questionnaire composé de cinq questions: trois questions fermées et deux questions ouvertes.

L'objectif visé ici est de relever les conceptions des enseignants de la notion de compétence rédactionnelle de leurs étudiants et les types de pratiques qui la développent.

Nous supposons que seulement les enseignants de la matière de l'écrit proposeraient à leurs étudiants des tâches de production écrite, en leur expliquant les étapes du processus

d'écriture. Ils adopteraient un ensemble de méthodes pour initier les étudiants à une rédaction de qualité.

Le tableau suivant regroupe les réponses données par les enseignants :

Question 1	Proposez-vous à vos étudiants des tâches d'écritures ?
Oui	11
Non	0
Types de tâches	<ul style="list-style-type: none"> - De la dictée, des activités de rédaction comme les dissertations - Rédaction de textes explicatifs, argumentatif, exhortatif - Leur demander de prendre des notes, de schématiser sous forme de tableau - Leur demander de travailler en groupe - Production de texte libre - Des résumés, synthèses de documents, compte rendue, les commentaires, etc.
Question 2	Pensez-vous que les représentations négatives que font vos étudiants <i>vis-à-vis</i> de la production écrite peuvent entraver le processus d'apprentissage de cette dernière ?
Oui	11
Non	0
Question 3	Expliquez-vous à vos apprenants les étapes du processus d'écriture ?
Oui	11
Non	0
Question 4	Comment procédez-vous pour emmener vos étudiants à écrire ?
	<ul style="list-style-type: none"> - Donner un plan à suivre - Faire lire les étudiants différents supports sur le même sujet pour les doter d'un lexique assez nécessaire - Leur demander de prendre des notes, de souligner les mots clés et les phrases importante dans un texte - Leur donner des consignes à suivre - Leur demander de travailler en groupe - Leur demander d'utiliser des phrases simples - Utiliser des supports textuels - Leur demander de lire le texte plusieurs fois - Leur faire une analyse détaillée sur le texte - Leurs donner des mots clés et quelques idées principales - Leur donner des prototypes et des modèles à suivre
Question 5	Expliquez comment un environnement TICE peut-il développer la compétence à écrire chez les apprenants ?
	<ul style="list-style-type: none"> - Les TICE améliorent les connaissances, les aptitudes, les compétences transversales en contribuant à la motivation et au plaisir d'apprendre à l'estime de soi - Il existe des applications, des logiciels qui facilitent la production écrite comme les dictionnaires numériques, les correcteurs orthographiques qui aident les apprenants lors de la rédaction d'une production écrite

	<ul style="list-style-type: none"> - Les TICE sont très utile dans la phase d'imprégnation - Les TICE motivent les étudiants et suscitent leur intérêt - L'utilisation des différentes fonctionnalités d'un traitement de texte les aide à mieux écrire - L'image et le son captent les étudiants mieux qu'une simple feuille - Les étudiants peuvent travailler en groupe sur des forums ou des groupes d'échange - Les TICE sont un véritable gain de temps - Ils permettent de consolider les acquis - progresser via des plateformes en lignes qui leur offrent une multitude d'activités ludiques qui touchent l'écriture et d'autres points d'apprentissages - Les TICE installent chez les apprenants la compétence de l'écrit plus facilement en un laps de temps.
--	---

Tableau 1 : les réponses données par les enseignants aux questions 1, 2, 3, 4,5.

Le tableau 1 montre que les enseignants de toutes les matières se focalisent sur des activités menant les étudiants à rédiger en français. Leur objectif est d'amener ces apprenants à écrire souvent et régulièrement des textes de nature variés. Mais, en général, les enseignants ne savent pas quelle démarche choisir pour amener les apprenants à écrire. Selon (Zétili, 2006 :93), ils se contentent de leur montrer « quelques principes de base de ce qu'il faudrait faire dans telle ou telle situation d'écrit pour produire tel ou tel type de texte » Il ajoute que « la tâche essentielle de l'enseignant consiste, à mon sens, à dédramatiser l'écriture en intervenant aux bons moments et en leur expliquant que l'acte d'écrire s'apprend par l'exercice ».

3.2.2. Questionnaire pour les étudiants

Les sujets enquêtés sont constitués de cent trois étudiants de deuxième année de licence de français. Le questionnaire anonyme a été administré directement et a été renseigné par les étudiants en présence de l'enquêteur. Le questionnaire comprend cinq questions fermées (questions à choix multiples). Il permet aux étudiants de s'interroger sur leurs représentations de l'écrit.

Nous prévoyions que les étudiants n'écrieraient pas régulièrement, ils rédigeraient seulement s'ils sont mis en situation de production écrite. Ils ont des difficultés tout au long de la production écrite à cause du bagage linguistique limité ; tels que les fautes d'orthographe, de grammaire et de conjugaison qui les amènent au phénomène de l'interférence de la langue maternelle.

Les résultats sont présentés dans le tableau 2 :

Question 1	Quelle est l'importance de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère? justifiez
Très important	96
Assez important	7
Peu important	0
Quelques justifications	<ul style="list-style-type: none"> - Pour s'habituer à écrire et rédiger correctement - Pour maîtriser la langue étrangère et la comprendre - C'est la base de l'apprentissage d'une langue étrangère - c'est utile dans la vie quotidienne et professionnelle

Question 2	Pensez-vous qu'il faut être doué pour écrire en français ?
Oui	87
non	16
Question 3	Avec quelle intensité écrivez-vous en français ? Précisez ce que vous écrivez
Souvent (3fois/semaine)	10
Parfois (1 fois/semaine)	69
Rarement (pour les examens)	24
	Les étudiants écrivent : <ul style="list-style-type: none"> - pour réviser et évaluer leurs compétences linguistiques - dans le but d'échanger avec des amis sur internet - pour rédiger des exposés - des résumés de romans - des écrits libres (journal personnel) - des résumés de cours - pour faire des devoirs et des exercices
Question 4	Quels sont les textes que vous considérez comme les plus difficiles à les rédiger ?
Texte narratif	2
Texte descriptif	16
Texte argumentatif	35
Texte explicatif	52
Question 5	Quelles sont les plus grandes difficultés que vous rencontrez quand vous écrivez en français ?
La construction correcte de la structure de la phrase	36
La construction du texte qui a une bonne relation entre les idées	44
La rédaction d'une ébauche avant de se mettre à rédiger	5
La syntaxe, le vocabulaire et l'orthographe	37
	Remarque : Certains étudiants ont coché plus d'une case.

Tableau 2 : les réponses données par les étudiants

D'après le tableau 2, une forte majorité d'étudiants déclare que l'écrit représente une activité très importante dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, ils révèlent aussi que l'écriture est indissociablement liée au don. Autrement dit, il est nécessaire d'avoir un don pour écrire. Toutefois, penser l'écriture comme quelque chose

qui n'est pas naturel et qui relève du don ne peut en aucun cas favoriser son apprentissage. Or, l'écriture s'apprend et constitue en elle-même un objet d'apprentissage.

Nous confirmons que les étudiants éprouvent des difficultés à rédiger en français, ces difficultés sont d'ordre linguistiques (orthographe, morphosyntaxe et conjugaison) et sémantique (l'enchaînement des idées). Ils déclarent aussi que le texte explicatif est le plus difficile à rédiger. Ce type de texte véhicule en effet des informations étrangères au contexte linguistique et culturel des apprenants. Il est plus difficile à traiter que le texte narratif par exemple en raison des difficultés pour le lecteur d'opérer les inférences nécessaires dans un domaine de connaissances moins disponible ou peu familier du lecteur (Legros, 2008 : 63).

4. Expérimentation

Notre démarche empirique s'est déroulée en deux séances, elle a été réalisée après deux séquences didactiques réalisées par les enseignants des matières Grammaire et CEE (compréhension et expression écrite), durant lesquelles les étudiants de deuxième année ont étudié les caractéristiques et les particularités du texte explicatif : sa structure, les modes d'organisation du développement du texte, l'utilisation des procédés explicatifs, la progression thématique dans l'explication, le vocabulaire spécialisé, le présent de vérité générale, la neutralité et l'impersonnalité du discours (effacement de l'émetteur qui s'efforce de présenter ou d'expliquer objectivement un phénomène), l'utilisation des connecteurs logiques, les expressions de la cause et de la conséquence.

Les étudiants ont participé à un projet d'écriture portant sur le texte explicatif et ayant comme thématique le réchauffement climatique. Les participants ont été divisés en deux groupes, un groupe travaillant de façon traditionnelle (Groupe G1) et un deuxième groupe utilisant l'environnement informatisé (Groupe G2).

Nous avons créé un **environnement informatisé**, c'est un type de site internet mis à l'essai, il est utilisé seulement par nos apprenants dans la salle d'informatique. Dans ce site, l'apprenant trouve des ressources pédagogiques numériques qui l'aideraient à rédiger un texte explicatif : des vidéos, des liens vers des sites internet, des images, des textes, des articles. Les activités choisies en lien avec ces ressources permettent de développer chez les étudiants de 2^{ème} année licence de français la compétence à construire des connaissances et à adopter quelques stratégies de rédaction d'un texte explicatif. Ces stratégies d'aide sont réparties selon les trois étapes d'écriture bien connus: la planification, la mise en texte et la révision (Hayes & Flower, 1980). Pour chaque étape nous avons créé un hyperlien, l'apprenant commence d'abord par le processus de planification (la production d'idées, le cadrage des buts d'écriture et l'analyse du contexte de production). Après avoir planifié le contenu de sa production, l'étudiant va verbaliser et mettre en texte les informations fournis par les documents proposés. Enfin, un simple clic de souris lui permet de passer à l'étape de la révision, il se décentre de son écrit pour l'évaluer, pour voir s'il fonctionne, tout en s'investissant pleinement dans ce même écrit.

Durant la première séance, les participants des deux groupes ont écrit d'une manière individuelle durant une heure un texte explicatif répondant à la consigne suivante :

«Ecrivez en 60 minutes un texte explicatif adressé à des apprenants du secondaire dans le but d'expliquer les causes et les conséquences du réchauffement climatique ».

Durant la deuxième séance, les sujets des deux groupes ont réécrit leurs textes, Les étudiants du groupe G2 avaient à leur disposition des ordinateurs reliés à une connexion

internet, ils ont utilisé l'outil proposé (l'environnement informatisé) pour réécrire leurs textes, alors que les apprenants du groupe G1 ont réécrit leurs textes sans l'utilisation de cet environnement.

Après avoir expliqué aux étudiants du groupe G2 le contenu de l'environnement informatisé, nous leur avons donné la consigne suivante : « Vous disposez de 60 minutes pour travailler dans cet environnement d'apprentissage informatisé, l'objectif est de réécrire votre premier texte explicatif adressé à des apprenants du secondaire, dans le but d'expliquer les causes et les conséquences du réchauffement climatique »

La consigne du groupe G1 était la suivante : « réécrivez en 60 minutes un texte explicatif adressé à des apprenants du secondaire, dans le but d'expliquer les causes et les conséquences du réchauffement climatique ».

5. Méthodes d'analyse des protocoles

Les textes sont analysés du point de vue quantitatif et du point de vue qualitatif. Pour le premier point, nous avons comptabilisé le nombre et le type des informations produites :

P1 : information pertinente qui a une relation avec le thème.

P2 : information non pertinente qui n'a aucune relation avec le thème.

Concernant le deuxième point, nous avons élaboré la grille d'évaluation suivante :

Catégorie de critère	Cohérence de l'explication			Qualité de la langue		
Critères constitutifs de la catégorie	Respect de la consigne	cohérence phrastique	cohérence du texte (entre les phrases)	orthographe	Construction des phrases	Le lexique

Pour vérifier si le texte rédigé par chaque étudiant a bien répondu aux critères, nous avons attribué une note pour chaque critère présentée dans une échelle de 0 à 4.

Proposition	Très faible	faible	passable	bien	Très bien
Note attribué à chaque critère	0	1	2	3	4

Les résultats obtenus ont ensuite été additionnés pour donner le total des points de la production écrite de chaque étudiant (la note maximale pour un texte pouvant être attribué était de 24 c'est-à-dire 12 points pour la catégorie cohérence de l'explication et 12 points pour la catégorie qualité de la langue).

6. Résultats

Notre première analyse quantitative renvoie au nombre et aux types d'informations produites par les étudiants des groupes G1 et G2 lors des deux séances.

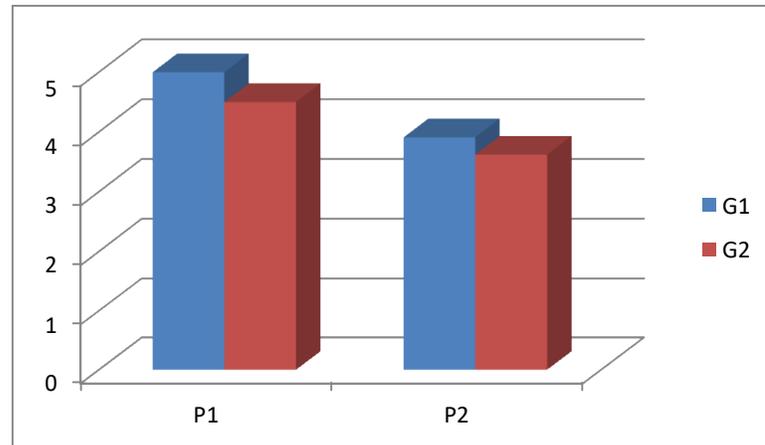


Figure 1. Moyenne des types d'informations (P1 vs P2) produites par les groupes (G1 vs G2) lors du premier jet.

Les résultats de la figure 1 révèlent que les étudiants des deux groupes ont produit beaucoup d'informations non pertinentes de type P2

D'après la figure 2 les étudiants du groupe G2 ont produit plus d'informations pertinentes et moins d'informations non pertinentes que les étudiants du groupe G1. Les résultats sont présentés ci-dessous.

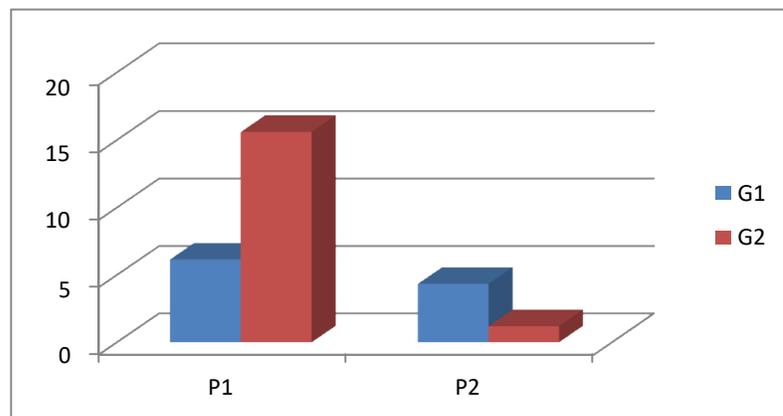


Figure 2. Moyenne des types d'informations (P1 vs P2) produites par les groupes (G1 vs G2) lors du 2e jet.

La deuxième analyse porte sur la cohérence de l'explication et la qualité de la langue. Pour les deux groupes d'étudiants G1 et G2, Nous avons d'abord calculé les moyennes générales des sous-catégories. Ensuite les moyennes générales des deux catégories : cohérence de l'explication et qualité de langue.

Pour chaque groupe, la moyenne générale de chaque sous-catégorie est obtenue par l'addition des notes (de 0 à 4) attribuées à chaque étudiant, la note obtenue est divisée par le nombre des étudiants (12).

Les moyennes générales de chacune des catégories : cohérence de l'explication et la qualité de la langue sont obtenues par l'addition des moyennes des sous-catégories qu'elles regroupent.

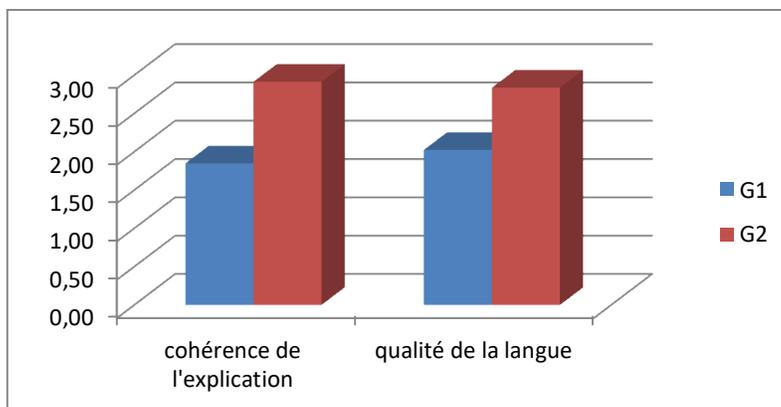


Figure 3. Moyenne des deux catégories (cohérence de l'explication vs qualité de la langue) en fonction des groupes (G1 vs G2) lors du 2e jet.

La figure 3 montre que les moyennes des deux catégories « la cohérence de l'explication et la qualité de la langue » du groupe G2 sont supérieures aux moyennes du groupe G1.

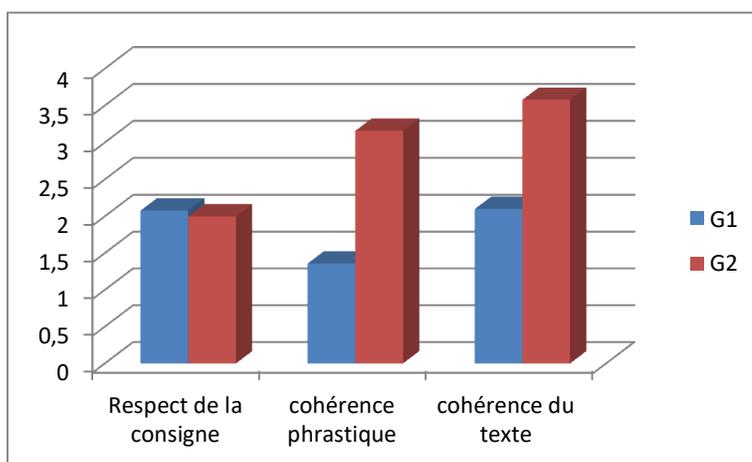


Figure 4. Moyenne des sous-catégories (respect de la consigne vs cohérence Phrastique vs cohérence du texte) en fonction des groupes (G1 vs G2) lors du 2e jet.

Nous observons que la moyenne des deux sous-catégories cohérence phrastique et cohérence du texte varie en fonction des groupes G1 et G2. En effet, les moyennes générales de ces deux sous-catégories du groupe G2 sont supérieures à celles du groupe G1. Mais, nous nous observons aucune différence de moyenne de la sous-catégorie respect de la consigne pour les deux groupes. (Figure 4)

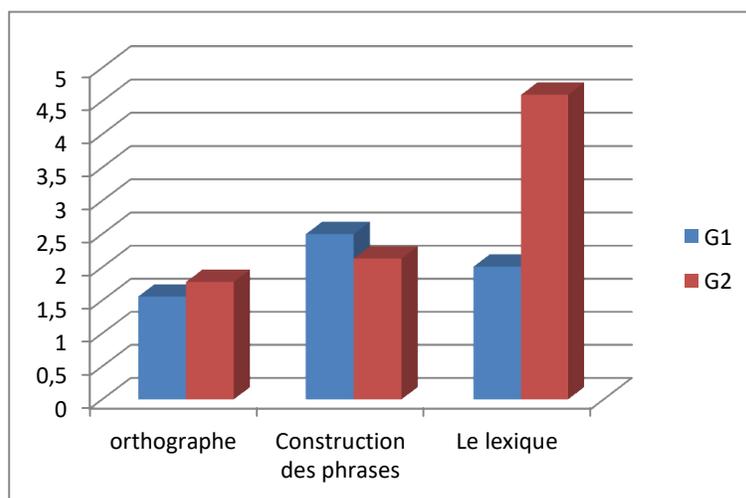


Figure 5. Moyenne des sous-catégories (orthographe vs construction des phrases vs lexique en fonction) des groupes (G1 vs G2) lors du 2e jet.

Selon, la figure 5, nous n'observons aucune différence significative des moyennes des sous-catégories « orthographe » et « construction des phrases » entre les deux groupes tandis que la moyenne de la sous-catégorie « lexique » du groupe G2 est la plus grande.

7. Analyse du questionnaire de Motivation

Le questionnaire de motivation a été administré aux 12 étudiants qui ont travaillé avec un environnement d'apprentissage informatisé, il est composé de 5 questions fermées à choix multiples à réponse unique. Les résultats sont présentés dans le tableau suivant :

Question 1	Utiliser un environnement informatisé pour écrire votre texte a été meilleur que d'utiliser un environnement traditionnel
D'accord	10
Pas d'accord	2
Question 2	Avec cet environnement d'apprentissage, je suis satisfait(e) de l'accès facile à l'information.

D'accord	12
Pas d'accord	0
Question 3 Je suis satisfait(e) de la souplesse d'apprentissage et de l'indépendance (travailler où je veux, quand je veux) qu'offre cet environnement.	
D'accord	12
Pas d'accord	0
Question 4 Avec l'environnement d'apprentissage informatisé, le cours était plus intéressant.	
D'accord	10
Pas d'accord	2
Question 5 Je trouve que cet environnement permet de manière générale un apprentissage efficace de l'écriture d'un texte explicatif.	
D'accord	9
Pas d'accord	3

Tableau 3 : les réponses données par les étudiants au questionnaire de motivation.

8. Discussion

Dans le cadre de ce travail nous avons tenté d'analyser d'une part l'effet de l'utilisation d'un environnement d'apprentissage informatisé sur la production d'un texte explicatif en français, d'autre part, voir s'il y a motivation et satisfaction chez les apprenants ayant utilisé cet environnement.

Les données obtenues ont révélé un effet positif de l'utilisation de cet environnement. Lors de la première séance, les étudiants des deux groupes ont produit plus d'informations non pertinentes, ils disposent en effet, peu de connaissances sur le thème du réchauffement climatique. Ils peinent donc à transmettre par écrit leurs propres connaissances du domaine. Les travaux des cognitivistes ont grandement contribué à montrer l'importance des connaissances dans le domaine de la production écrite (Marin & Legros, 2008 : 167); (Denhière & Piolat, 1988 : 24-46).

Lors de la deuxième séance, contrairement aux étudiants du premier groupe, les sujets du groupe G2 ont pu améliorer leur deuxième jet en produisant plus d'informations pertinentes. L'utilisation de l'environnement informatisé a probablement renforcé l'importance accordée à la lecture pour favoriser non seulement un meilleur traitement cognitif du texte mais également une meilleure activation des informations voire des connaissances des apprenants (Marin, 2008 : 98). Les ressources proposées sur le réchauffement climatique ont contribué à enrichir les connaissances de nos sujets sur cette thématique.

Les résultats montrent également que les participants du groupe G2 ont mobilisé des stratégies qui leur ont permis d'améliorer la cohérence et la qualité de la langue de leurs textes, les moyennes de ces deux catégories sont supérieures à celles du groupe G1. Leurs textes sont assez riches en vocabulaire, par rapport aux connaissances élaborées et mieux travaillées au regard de la cohésion, et de la cohérence.

Ces apprenants en travaillant avec des documents audiovisuels trouvés dans l'environnement informatisé, ils acquièrent inconsciemment un vocabulaire relatif au thème qu'ils réutilisent dans la production de leurs textes. Aussi, les stratégies de travail proposées

dans cet environnement ont permis à ces étudiants de s'exprimer sur un sujet d'actualité et à produire des textes organisés de façon cohérente :

- les ressources pédagogiques numériques ont contribué à l'enrichissement de la base de connaissances référentielles, et aussi linguistiques des apprenants.
- la présentation des étapes de production de Hayes et Flower a permis à développer chez ces étudiants des compétences de production de textes de meilleure qualité du point de vue de la cohérence, de la cohésion et de la pertinence des informations.

Les résultats nous permettent également de noter que parmi ce groupe de 12 étudiants, la grande majorité et même presque la totalité admet :

- que l'utilisation d'un environnement informatisé pour rédiger le texte a été meilleur ;
- qu'ils sont satisfaits de l'accès immédiat à l'information via cet environnement ;
- qu'il leur offre une souplesse d'apprentissage et une indépendance vis-à-vis du lieu de travail ;
- et plus important encore, qu'ils sont satisfaits de cet environnement.

9. Conclusion

En final, nous avons conduit cette recherche dans le but d'apporter quelques réponses, que nous pensons indispensables au développement des nouvelles compétences scripturales imposées par la société numérique. Il nous paraît important de ne pas sous-estimer les pressions techniques, sociales et surtout économiques de la nouvelle ère, qui induisent de nouveaux comportements rédactionnels. Pour cela, il serait intéressant de développer les stratégies de production écrite des apprenants algériens, dans un environnement informatisé, en multipliant les outils didactiques qu'offre un tel environnement. Nous pourrions ainsi proposer différents outils en fonction d'une part, des connaissances linguistiques, et également des représentations des apprenants du thème à traiter.

Nous pouvons dire que cet environnement a suscité le goût d'apprendre chez les apprenants vu que ces derniers nous ont fait part, *via* le questionnaire de motivation, d'un climat d'apprentissage agréable, relaxant, d'un travail réalisé avec intérêt. Comme le disait Boivin (2001), « Pour susciter le goût d'apprendre, [la] transmission du savoir doit avoir lieu dans un climat d'apprentissage agréable et stimulant. »

Références bibliographiques

- Bracewell, R., Laferrière, T., 1996, « L'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication à l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire ». *Revue documentaire : Rescol/ Schoolnet*, Ottawa.
- De Koninck, Z., Boucher, E., 1993, *Écrire en L1 ou en L2 : Processus distincts ou comparables ?*, Bulletin de l'AQEFLS.
- Denhière, G., Piolat, A., 1988, «Aspects cognitifs de la production de textes». Actes Sémiotiques, numéro spécial, P. Stockinger (Ed.), Intelligence Artificielle, II : Approches cognitives du texte, IX, 40, p. 24-46.
- Guimont, L., LEMONNIER, F., 1995. *Un cours de rédaction axé sur le processus d'écriture et sur la linguistique textuelle*, Canada, Canadian Modern Language Review, Hayes, J.R., 1996, «Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect». In Piolat, A., Pélissier, A., (Eds.). *La rédaction de textes : Approche cognitive*. Lausanne.

- Lapierre, J., Gingras, G., 2001, *Perception des professeurs et des étudiants quant à l'utilisation et l'impact des TIC à l'École polytechnique de Montréal*, Département de mathématiques et de génie industriel, École polytechnique de Montréal.
- Marin, B., Legros, D., 2008, *Introduction à la psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et production de textes*, Paris, De Boeck,
- Tardif, J., 1997, *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, les Éditions Logiques,
- Zetili, A., 2006, *Analyse des procédés d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de français. Cas du cycle secondaire en Algérie*, thèse de Doctorat d'Etat, université MENTOURI, Constantine.

Leila REKRAK est maître de conférences classe A en didactique du français à l'université Dr Moulay Taher à Saida –Algérie-, elle est aussi ingénieur en informatique option intelligence Artificielle. Ses domaines de recherches sont Enseignement/ apprentissage du FLE et littéracies numériques, les technologies éducatives et le français sur objectif universitaire. Elle est auteur de sept publications.

Cherine Narimen MOHAND AMEUR est étudiante master 2, spécialité : français option didactique et langue appliquée à l'université Dr Moulay Taher à Saida, Algérie.

**LE PLURILINGUISME EN CLASSE DE SECONDE EN ALGERIE :
APPRENDRE L'ALLEMAND A L'AIDE DE L'ANGLAIS ET DU
FRANÇAIS¹**

Résumé : Pour voir l'impact des deux premières langues étrangères, le français et l'anglais, enseignées au profit des élèves du lycée : option Lettres et Langues Vivantes ; et ce qu'elles pourraient apporter à l'apprentissage de l'allemand, nous avons effectué une enquête aux lycées de la ville de Tiaret au cours de l'année scolaire 2018-2019. Le résultat démontre une acquisition meilleure de la troisième langue grâce à cette présence simultanée des langues

Mots-clés : Apprentissage des langues, Concomitance linguistique, Enquête, Cycle secondaire.

**PLURILINGUALISM IN SECOND CLASS IN ALGERIA: LEARNING
GERMAN USING ENGLISH AND FRENCH**

Abstract: To see the impact of the two foreign languages, French and English, taught for the benefit of high school students: Option: letters and foreign languages and what extent they can contribute to the learning of German, we conducted a survey at the level of high schools of Tiaret during the scholar year 2018-2019. The result demonstrates a better acquisition of the third language thanks to this simultaneous presence.

Keywords: Learning foreign languages, Simultaneity of language, Investigation, secondary school.

Introduction

La nécessité progressive de pluralité et de diversité, que la mondialisation exige à toutes les sociétés, donne lieu à un projet didactique réel censé assurer l'accès au monde plurilingue et pluriculturel. Cet accès permet l'identification de soi et la découverte des autres grâce aux langues apprises.

Cette situation fait de l'apprentissage des langues étrangères une responsabilité éducative, qu'on doit prendre en charge ; d'où émerge la pratique plurilingue. Sous cet angle, (Tadadjeu, 1999 : 53) trouve que le plurilinguisme :

par la pluralité et la diversité dont il témoigne, par la coexistence qu'il impose, par les échanges qu'il permet, peut être facteur de partage, de convivialité, d'ouverture sur les autres.

¹ Fatima **Ziouani**, Université Amar Telidji, Laghouat, Université Oran 2, Algérie
zioanifatima@yahoo.fr

Dans ce contexte, l'ancien directeur pédagogique à l'Alliance Française, (Dalgalian, 2012) dans sa conférence sur Les avantages du bilinguisme précoce, souligne :

ça ne fonctionne pas comme les vases communicants. Les langues ne sont jamais en concurrence. Plus on en apprend et plus cela facilite l'apprentissage de nouvelles langues. Il y a un effet cumulatif. L'apprentissage d'une langue ne nuit pas à l'apprentissage d'une autre langue; c'est tout le contraire.

De son côté, (Serre, 1996 : 112) insiste sur la fonction *plurielle* des langues en prétendant que ces dernières sont

Un trésor et véhiculent autre chose que les mots. Leur fonction ne se limite pas au contact et à la communication. Elles constituent d'une part des marqueurs fondamentaux de l'identité, elles sont structurantes d'autre part de nos perspectives

En Algérie, le plurilinguisme serait encore un des moyens pour créer la dynamique du développement social, économique et culturel, notamment avec la quantité des investissements du monde socio-économique : Cubains dans le secteur de médecine, Chinois et Turques dans le secteur des travaux publics, Allemands et Français dans le secteur de l'industrie d'automobiles, etc.

C'est pour cela qu'on remarque que les personnes, conscientes de cette réalité, ont tendance à se former dans les langues. Hormis le mode d'instruction formelle, ces personnes suivent des formations privées en langues, dont elles éprouvent le besoin.

1. Problématique

Au cycle secondaire en Algérie, les apprenants spécialisés en branche des Lettres, auraient l'opportunité d'apprendre trois langues étrangères en 2^{ème} AS. Ce choix est octroyé en fonction de différents critères comme la moyenne obtenue et les vœux exprimés par les apprenants.

Nous nous interrogeons donc dans quelle mesure l'apprentissage du français et de l'anglais langues étrangères, peut-il favoriser celui de l'allemand langue étrangère au lycée ? En Algérie, le français apparaît comme une langue voisine de l'anglais en matière de syntaxe, de morphologie ou de lexique. L'anglais, de sa part, a beaucoup de points communs avec l'allemand, notamment en ce qui concerne le lexique.

Pour cette raison, nous avons profité de la présence simultanée des trois langues en classe de la 2^{ème} année secondaire (langues vivantes) pour voir l'impact des deux premières sur la troisième, en l'occurrence l'allemand.

Pour cela, nous avons mené une enquête auprès des enseignants et des élèves des lycées à Tiaret. Fondée sur des entretiens avec les enseignants et un questionnaire destiné aux élèves, notre enquête nous a permis à la fois de connaître les démarches appliquées par les professeurs et de distinguer les rapports établis par ces élèves entre les langues en question ainsi que leurs éventuelles stratégies d'apprentissage de l'allemand qui reposent sur leurs savoirs et savoir-faire dans les autres langues.

2. Le français au secondaire

Le français en Algérie a un statut de langue étrangère, mais comme il est enseigné depuis le primaire et de par la réalité sociale qui l'accompagne, nous pouvons plutôt le considérer comme une langue étrangère *particulière*¹.

Au secondaire, l'enseignement du français vise à doter l'apprenant d'une maîtrise suffisante de la langue pour lui permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires, de produire des discours écrits et oraux liés à une situation de la vie sociale. C'est aussi, l'exploitation efficace de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de compte-rendu, etc.

Au-delà des apprentissages linguistiques et communicationnels, d'autres objectifs d'ordre interculturel et éducatif sont à réaliser à travers l'enseignement du français.

Dans le guide destiné aux professeurs de français (2015 : 03), il est recommandé aux enseignants pour un apprentissage optimal du français au secondaire, de :

- passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage ;
- doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de «transactions» possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication ;
- favoriser l'intégration des savoirs, savoir-faire, savoir-être par la mise en œuvre de l'approche par compétences ;
- développer chez les apprenants des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération ; de stimuler la curiosité, l'envie d'apprendre par la réalisation collective de projets.

3. L'anglais au secondaire

L'anglais, à son tour, est vu comme une langue internationale. Il s'impose dès la 1^{ère} année moyenne au même titre que le français. C'est la deuxième langue étrangère qui accompagne l'apprenant jusqu'à l'épreuve du baccalauréat.

Ce qui favorise la place de l'anglais, c'est aussi le fait qu'il soit la langue de l'Internet, de l'informatique et des technologies modernes. À ce titre, (Derradji, 2001 : 46) constate que cette langue progresse en Algérie, notamment dans le domaine de la recherche scientifique :

L'anglais, considéré comme langue étrangère seconde revêt une importance plus grande pour la poursuite des études à l'étranger ou pour faire des études pointues dans le domaine de la recherche.

Au secondaire, l'apprentissage de l'anglais s'inscrit dans le cadre de l'approche communicative et celle par compétences, approches récentes sur lesquelles est axé l'apprentissage des autres langues étrangères en vue d'installer les compétences liées à la communication. Ainsi, le programme de l'anglais conçu pour le secondaire (2006 : 04) souligne que le projet d'apprendre cette langue aide la société à

s'intégrer harmonieusement dans la modernité en participant pleinement et entièrement à la communauté linguistique qui utilise cette langue pour tous types d'interaction. [...]

L'enseignement de l'anglais implique, non seulement l'acquisition de compétences

¹ Notre description par rapport au statut de la langue française en Algérie

linguistiques et de communication, mais également de compétences transversales d'ordre méthodologique/technologique, culturel, social chez l'élève.

4. L'allemand au secondaire

Les apprenants ayant opté pour la branche des lettres et des langues vivantes, ont à choisir entre l'allemand et l'espagnol, deux langues supplémentaires disponibles dans presque tous les lycées de la ville de Tiaret. Ce choix peut être fixé par les parents d'élèves ou par les élèves eux-mêmes en fonction de leur prédisposition pour apprendre telle ou telle langue. Généralement les apprenants qui ont un bon niveau en français optent pour l'espagnol et ceux qui ont forts en anglais préfèrent apprendre l'allemand. D'autres facteurs, que nous allons voir par la suite, peuvent déterminer leurs choix.

Ainsi, concernant les finalités de l'enseignement de l'allemand au secondaire, le programme en question nous dit que cet enseignement doit contribuer avec les autres disciplines à :

- permettre [aux apprenants] de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique.
- leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.
- Sur un plan plus spécifique, l'enseignement de l'allemand doit permettre : l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs, la sensibilisation aux technologies modernes de la communication, la familiarisation avec d'autres cultures pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle (...)

D'après cette lecture, nous constatons que, outre les objectifs linguistiques, l'enseignement de l'allemand consiste à développer la compétence de la communication chez les apprenants et les préparer pour la mise en perspective d'une citoyenneté mondiale, et cela en leur inculquant des valeurs culturelles, sociétales et humaines.

Il est par ailleurs constaté que les approches empruntées pour enseigner ces langues sont les mêmes ; ce qui nous pousse à supposer qu'un apprentissage efficace de l'une de ces langues pourrait favoriser l'apprentissage des autres. En pareille occurrence, les finalités de l'enseignement des trois langues encouragent toutes le projet du plurilinguisme et la pluri-culturalité.

5. Méthodologie

Nous tâchons de mettre en exergue le rapport établi par les apprenants entre leur connaissance du français et de l'anglais et leur apprentissage de l'allemand, afin de cerner l'importance à accorder au recours à ces langues dans l'enseignement-apprentissage. Dans un second temps, nous présentons les représentations des enseignants d'allemand par rapport à son enseignement-apprentissage, et comment ces derniers bénéficieraient de la présence des deux langues pour initier les apprenants à la troisième langue cible.

6. L'enquête

L'enquête s'est déroulée au niveau de quatre établissements de la wilaya de Tiaret au cours du premier trimestre de l'année 2018-2019. Chaque classe compte environ 16 apprenants,

ce qui donne un nombre de 62 apprenants. Quant aux enseignants interrogés, il s'agit de 10 de différents établissements de la ville.

7. Questionnaire auprès des apprenants

D'abord, l'enquête consiste à connaître le motif du choix de l'allemand par les apprenants. À cette question, 37 révèlent que c'est un choix personnel déterminé par leur passion pour la langue. 14 envisagent d'enseigner l'allemand dans le futur, 9 pensent à l'immigration en Allemagne et 2 disent que le choix leur a été dicté par leurs parents.

Ensuite, l'enquête vise à vérifier par un questionnaire si les deux langues étrangères sont bien maîtrisées par les apprenants enquêtés. En réponse à cette interrogation, 18 apprenants déclarent avoir maîtrisé le français ; 32 affirment être forts en anglais ; et 12 prétendent maîtriser les deux langues. Il est clair que presque la moitié des apprenants ont une préférence pour l'anglais.

La question suivante a pour but de savoir si ces apprenants suivent des cours particuliers pour perfectionner leur niveau en langues. Comme réponse, 27 affirment être pris en charge par des professeurs de français et d'anglais '*anciens et expérimentés*' assurant des cours supplémentaires, et cela pour se préparer aux épreuves officielles. Les autres (35) préfèrent travailler en groupes ou entre pairs pour mieux comprendre les cours présentés par les enseignants. Pour l'allemand, tous les apprenants se contentent de leurs professeurs respectifs.

Les apprenants sont par la suite interrogés sur leur éventuel recours aux annales et les séquences des vidéos sur Internet pour améliorer leur allemand. 54 sur 62 reconnaissent avoir utilisé des brochures et visualisé des extraits de vidéos diffusés sur You-tube pour vaincre l'obstacle de l'articulation correcte de certains mots et expressions, notamment composés.

Il s'agit, par ailleurs, de déterminer le nombre de ceux qui ont l'impression d'être aidés par ces langues dans leur apprentissage de l'allemand et de voir si ces langues ont favorisé leur apprentissage. À cette question, les réponses sont divergentes : ainsi, 16 apprenants appartenant au même établissement, dévoilent le fait qu'il leur est interdit de parler dans une autre langue à part l'allemand en classe, ne serait-ce que pour demander une explication. D'après eux, même les anecdotes racontées par leur enseignante, sont en allemand.

Les autres apprenants (46) avouent que leurs enseignants ont de temps en temps recours au français pour expliquer comment procéder, notamment en matière de grammaire, puisque le système grammatical de l'allemand est tout à fait différent de ceux des autres langues. Il s'agit parfois de verbes composés, dont les affixes se déplacent une fois qu'ils sont conjugués ; des verbes qui changent de place après certains articulateurs logiques, etc.

Pour le vocabulaire, les enseignants optent pour l'anglais pour expliquer le sens de certains mots ayant la même orthographe, comme : father/ Vater ; to come/kommen ; to begin/ beginnen ; hand/Hand ; winter/ Winter ; gut/ Gut, etc. Seulement, en allemand, tous les noms (propres et communs commencent par une majuscule). D'après les apprenants, ce trait identique leur facilite la compréhension de certains mots mêmes si l'enseignant oublie d'en faire la traduction.

Or dans le lexique allemand, il y a pas mal de termes d'origine française qui peuvent aider les apprenants à en reconnaître le sens. Nous pouvons citer à titre d'exemple : das Büro, die Broschüre, der Aktionär, die Armee, das Crêpe, Schofför, etc.

En ce qui est de la syntaxe, les professeurs peuvent s'appuyer sur l'anglais pour exprimer le principe du complément de nom en allemand, qui est différent à celui de la syntaxe française. Ainsi dans l'expression 'salle de classe', le complément du nom est prépositionnel, alors qu'en anglais et en allemand, il est plutôt collé au nom : classroom/Klassenzimmer.

L'objectif de la dernière est de connaître si les apprenants sont pour ou contre l'utilisation du français et de l'anglais pour expliquer les cours de l'allemand. 52 apprenants expriment leur souhait d'apprendre l'allemand par le biais des autres étrangères, notamment en début de son apprentissage. Les autres (10) trouvent que cette démarche les perturbe et qu'ils risquent de perdre le bain sonore à force de se servir des autres langues.

Ainsi, en consultant les annales destinées aux apprenants de l'allemand, censés préparer l'épreuve du bac, il est constaté l'utilisation du français pour expliquer les règles de la grammaire et certaines contraintes syntaxiques de la langue.

Pour l'oral, nous avons noté que l'accent germanique, contrairement à la représentation faite par de nombreux apprenants, est loin de l'anglais. Certes, beaucoup de mots sont identiques mais la prononciation est bien différente.

Après avoir questionné les apprenants, nous avons trouvé judicieux de discuter avec les enseignants d'allemand pour voir ce qu'ils pensent, à leur tour, de l'usage des autres langues vivantes en classe.

8. Entretiens avec les enseignants

À la suite des discussions faites avec les enseignants, nous avons collecté puis synthétisé leurs propos en fonction des thèmes. Ainsi, il y a eu sept questionnements, dont les réponses figurent ci-dessous.

Notre première question est sur l'expérience professionnelle de nos enquêtés. Sur les 10 professeurs, seulement 3 sont anciens dans le domaine avec une expérience qui varie entre 20 et 25 ans, les autres ont une expérience professionnelle qui ne dépasse pas les dix ans. Le but de cette question est de savoir dans quelle mesure l'expérience pourrait diminuer les entraves liées à l'enseignement de l'allemand.

La deuxième question vise à savoir si les enseignants ont eu des difficultés lors de l'enseignement de l'allemand. En réponse à cette question, tous déclarent avoir rencontré beaucoup d'obstacles relatifs notamment à la prononciation et à la grammaire. Il faut aller doucement avec les apprenants pour qu'ils puissent percevoir le principe de l'apprentissage de cette langue différente de celles déjà étudiées.

La troisième question est axée sur le recours des enseignants à d'autres moyens *non classiques*¹ pour améliorer la qualité de l'apprentissage de la langue. 6 enseignants proposent aux apprenants, en plus du support-manuel, des documents sonores lors de la séance de l'oral. Ces enregistrements comportent des dialogues authentiques et artificiels, des récits courts engageant des images liées à la réalité culturelle de la langue cible, etc.

La quatrième question cherche à connaître si les apprenants éprouvent ou non une motivation pour apprendre la langue. Les interrogés ici parlent de *l'état instable* de la motivation des apprenants. Au départ, ces derniers ont hâte d'apprendre leur *langue préférée*², mais avec les obstacles confrontés parfois même par les excellents, certains ont tendance à être démotivés, voire même découragés. Ainsi, la grammaire en question

¹ Il s'agit du recours aux moyens et des réseaux informatiques pour apprendre les langues.

² En l'occurrence l'allemand ou l'espagnol

représente un défi face à ces apprenants, qui ne se sont pas encore familiarisés avec cette nouvelle tendance linguistique.

Pour cette même question, l'ensemble des enseignants s'accorde sur le fait que la motivation pourrait rendre la pratique pédagogique plus facile et efficace. En effet, les apprenants après avoir surmonté les premiers obstacles de l'apprentissage, reprennent leur motivation et pourront même avoir des notes meilleures par rapport à celles de français et d'anglais, d'après ces professeurs.

Une autre question est réservée à l'introduction de l'approche interculturelle en classe. En y répondant, les enseignants disent qu'ils sont contraints de suivre le programme, mais c'est toujours tolérable, pour certains d'entre eux, de donner des flashes culturels, de traiter avec les élèves les similarités et les différences culturelles, et cela à travers les activités de l'oral menées en classe. Ainsi, les apprenants sont par exemple conviés à vanter leur société, leurs traditions (culture source) et en contrepartie, ils sont invités à parler de qui les attire chez le peuple allemand (culture cible).

Le but de la question suivante est de savoir si les enseignants se servent ou non des autres langues pour gérer leurs cours. Parmi les 10 enseignants interrogés, 8 ne se sont pas contentés d'y répondre par *oui* ou par *non* mais ont justifié leurs réponses. Ils nous ont alors semblé apporter un éclairage intéressant sur la façon dont ils envisagent les liens entre l'allemand et les autres langues.

Il s'avère que la majorité est contrainte d'utiliser les autres langues à cause des situations de blocage et de réticence senties chez les apprenants. Selon eux, cette démarche leur fait gagner du temps pour pouvoir avancer dans les activités.

Pour certains professeurs, faire appel au français en matière de phonétique, rend plus explicite la prononciation de certains sons. À cet effet, l'enseignant peut indiquer, en début d'apprentissage, que le [s] devant un [t] ou un devant un [p] en allemand se prononce [ʃ] ; par exemple : sport (ʃpɔʁt) ; stark (ʃtɑʁk)¹.

Deux enseignants rejettent l'idée d'expliquer ou de traduire dans les autres langues, sous prétexte que cette pratique inculque chez les apprenants la *mauvaise habitude* d'utiliser ces langues au détriment de l'apprentissage de l'allemand. Pour eux, les apprenants sont obligés de s'arranger pour s'exprimer dans la langue cible. Par contre, le recours aux gestes peut les aider à se faire comprendre.

La dernière question consiste à connaître si l'enseignement des mêmes contenus dans les trois langues pourrait consolider l'acquisition des savoirs en question. A cette question, les enseignants sont unanimes sur le fait que cet *apprentissage simultané* des contenus aide à installer des compétences de base chez les apprenants comme celles de la production écrite. Par exemple, la rédaction d'un texte argumentatif, abordant le thème de l'immigration clandestine, serait plus réussie si les autres enseignants se rapportent au même sujet lors de la séance de la production écrite.

9. Synthèse des résultats

D'après les résultats énoncés ci-dessus, nous pouvons déduire que l'apprentissage de plusieurs langues en parallèle pourvoit les apprenants d'une maîtrise meilleure de celles-ci. Chacune de ces langues apporte ses propres richesses qui s'ajoutent au capital linguistique commun à ces langues. Les professeurs, à leur tour, sont conscients de l'apport précieux

¹ Une transcription phonétique pour les lecteurs non-germanophones.

des autres langues en faveur de la nouvelle langue enseignée, ce qui rend leur conduite plus commode.

Conclusion

Nous sommes partis de l'idée que la connaissance du français et l'anglais pourrait constituer un appui pour l'apprentissage de l'allemand (langue cible et troisième langue étrangère) par des apprenants algériens, dont les langues maternelles sont l'arabe et/ou le tamazight¹.

Ce travail nous a permis de noter que, pour de nombreux apprenants que pour des enseignants, il serait possible d'articuler l'apprentissage de l'allemand sur des langues d'appui comme le français et l'anglais.

Cette enquête a permis de constater que le contact de ces langues en classe ne favorise pas seulement la capacité à communiquer mais aussi il offre le privilège de côtoyer les autres cultures relatives à ces langues, à savoir française, francophone, britannique, américaine, germanique, hispanique, etc.

Même si sur le plan psycho-didactique il serait sensé de réfléchir à la façon de se servir de la motivation éprouvée par la plupart de ces apprenants, il est certain que ces résultats reflètent la grande contribution des langues étrangères déjà étudiées à en faire apprendre la troisième.

Références bibliographiques

Dalgalian, G., 2012, à propos du bilinguisme précoce. Alliance Française à Paris, cité dans : <https://abp.bzh/les-avantages-du-bilinguisme-precoce-conference-de-gilbert-dalgalian-a-moelan-24794>.

Derradji, Y., 2001, *Le contact de langues comme rapport de forces*. Cours de post-graduation. Université Mentouri de Constantine. Cité par ALLIK Amel dans son mémoire de magistère disponible sur : <https://bu.umc.edu.dz/theses/francais/ALL880.pdf>

Programme de français au secondaire., 2005, Ministère de l'Éducation Nationale. Disponible en PDF sur <http://www.education.gov.dz/wp.pdf>

Programme de l'anglais au secondaire, 2006, Ministère de l'Éducation Nationale. Disponible sur www.education.gov.dz > Accueil > Ressources.

Programmes d'allemand 2^{ème} AS., 2006, Ministère de l'Éducation Nationale. Disponible en PDF sur : <http://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/Allemand-2AS-1.pdf>

Serre, M., 1996, *Atlas*, Flammarion, Paris. Disponible sur : <http://multilingues-precoces.over-blog.com/2014/01/citations-et-points-de-vue-sur-le-bilinguisme.html>

Tadadjeu, M. 1999, *Problématique des langues à l'école en Afrique*, in Robret Chaudenson, Raymond Renard, Langues et développement, Agence Intergouvernementale de la francophonie, Didier Erudition.

Fatima ZIOUANI est maître de conférences B en didactique de langues au département des lettres et langues étrangères, faculté des lettres et des langues, université de Laghouat, Algérie. Ses travaux de recherches s'inscrivent dans le domaine de la didactique des langues et des cultures, de l'interculturel ainsi que la didactique de l'écrit. Elle est auteure de plusieurs articles en matière de méthodologie de rédaction.

¹ Langue parlée par la communauté berbère en Algérie.

