



**UNIVERSITATEA DIN PITEȘTI**

**STUDII  
DE  
GRAMATICĂ CONTRASTIVĂ**

**Nr. 38/ 2022**

**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 2022**

Samir ABDELHAMID, Universitatea din Batna, Algeria  
Nassima AMARI, Universitatea Alger 2, Algeria  
Bachir BOUHANIA, Universitatea Adrar, Algeria  
Mahmoud BENNACER, Universitatea din Bejaia, Algeria  
Aini BETOUCHE, Universitatea Mouloud Mammeri de Tizi Ouzou, Algeria  
Aboubakre BOUASLA, Université de Médéa, Algeria  
Alina GANEA, Universitatea Dunărea de Jos Galați, România  
Cristina ILINCA, Universitatea din Pitești, România  
Joachim N'DRE DAMANAN, Universitatea Bouaké, Coasta de Fildeș  
Souhila MARKRIA, Universitatea din Mostaganem, Algeria  
Simina MASTACAN, Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău, România  
Nabil SADI, Universitatea din Bejaia, Algeria  
Florienela ȘERBĂNICĂ, Universitatea din Pitești, România  
Anissa ZRIGUE, Universitatea din Kairouan, Tunisia

**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

**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](mailto:sorin.fianu@eup.ro)

CUPRINS/ TABLE DES MATIÈRES/ CONTENTS

GRAMATICĂ CONTRASTIVĂ/GRAMMAIRE CONTRASTIVE /CONTRASTIVE GRAMMAR

Lahlou **Belkessa**

*Au(c)torisation et rapport à l'autre dans les mémoires de master : étude contrastive arabe-français / Being an Author and Relationship to the Other in Master Dissertations: Contrastive Study Arabic – French / 7*

Souhila **Markria**

*La lengua española en Argelia y Marruecos entre pasado y presente: “de la jaketia a la rehispanización” / The Spanish Language in Algeria and Morocco between Past and Present: “From Jaketia to Rehispanization” / 22*

Arnaud Romaric **Tenkieu Tenkieu**

*Hacia un análisis funcional de las preposiciones españolas / Towards the Functional Analysis of the Spanish Prepositions / 33*

TRADUCTOLOGIE/TRANSLATION STUDIES/TRADUCTOLOGIE

Cristina **Ilinca**

*Enseigner la traduction à l'ère technologique : quelques défis / Teaching Translation in the Technological Age: Some Challenges / 47*

Mirela **Ivan**

*L'enseignement du français technique. Défis de la traduction technique en classe de FOS / Teaching Technical French Language. Challenges of Technical Translation within FOS Courses / 53*

VARIA

Souhila **Benzerroug**

*Enseigner l'oral durant la pandémie dans les écoles de formation des formateurs. réalité, enjeux et implications didactiques / Teaching Oral Skills in Teacher Training Schools during the Pandemic / 60*

Naoual **Bourkaib Saci**

*L'impact du plurilinguisme sur les représentations et les identités linguistiques / The Impact of Plurilinguism on Linguistic Representations and Identities / 72*

Naouèl **Dellalou**, Boudjemaa Ali **Boutamina**

*Le genre textuel, un enjeu didactique dans l'enseignement-apprentissage de la production écrite en classe de Fle / The Textuel Genre, A Didactic Issue in Teaching-Learning of Written Production in Fle Class / 84*

**Itidele Djebbari, Naouël Dellalou**

*La cogni-classe, une aubaine pour le développement de la compétence rédactionnelle à l'école primaire ? / The Cogni Class, a Help for the Development of Writing Skills in Elementary School? / 100*

**Charef Eddine Kaouadji, Bachir Hichem Boudjemàa**

*Asseoir sa légitimité via la justification et à travers les médias: l'interview du président algérien Abdelmadjid Tebboune au journal « Le Point » / Asserting its Legitimacy through Justification and through the Media: The Interview with the Algerian President Abdelmadjid Tebboune with the Newspaper "Le Point" / 112*

**Sofiane Maizi, Naoual Bourkaib Saci**

*Engagement et prise en charge énonciatifs dans la satire médiatique. Analyse d'un corpus tiré du journal électronique El Manchar / Enunciative Engagement and Management in Media Satire. Analysis of a Corpus from the Online Newspaper El Manchar / 125*

**Amir Mehdi, Mahfoudh Benyoucef**

*Des systèmes d'aide neuroergonomique au service de la compréhension d'un texte argumentatif en classe de Fle / Neuroergonomic Aid Systems for the Comprehension of an Argumentative Text in Ffl Class / 140*

**Moussa Mouazer**

*L'impact des méthodes cognitivo-comportementales dans l'appropriation des compétences chez les étudiants de master I Didactique et langue appliquée à l'Université de Saida / The Impact of Cognitive-Behavioural Methods in the Appropriation of Skills among Students of Master I Didactic and Applied Language at the University of Saida / 152*

**Sidi Mohamed Talbi, Abdelkader Benzemat**

*La langue française au niveau du cycle moyen : représentations et état des lieux / The French Language at the Middle School : Representations and Inventory / 160*

**Cherif Touadi, Mohamed Fouzi Imessaoudene**

*L'intégration de la culture étrangère dans l'enseignement du Fle en Algérie : enquête auprès des enseignants du cycle primaire / The Integration of Foreign Culture in the Teaching of French Foreign Language in Algeria : Survey of Primary Cycle Teachers / 175*

**Cristina Ungureanu**

*Exploring Silence in Specific Communities / Explorer le silence dans des communautés spécifiques / 186*

## RECENZII/ REVIEWS/ COMPTES RENDUS

**Achour Bourdache**

*Langues, Discours et Identités au prisme des réseaux sociaux numériques / Languages, Discourses and Identities through the Prism of Digital Social Networks / 192*

## **AU(C)TORISATION ET RAPPORT À L'AUTRE DANS LES MÉMOIRES DE MASTER : ÉTUDE CONTRASTIVE ARABE- FRANÇAIS<sup>1</sup>**

**Résumé :** Cet article interroge le rapport à l'autre, aux auteurs de références notamment, d'étudiants apprenti-chercheurs en linguistique. En adoptant une perspective comparative entre les écrits d'auteurs arabophones et d'autres francophones, nous voulons comprendre le processus de construction d'une identité auctoriale chez les étudiants auteurs de mémoires de master. Les résultats d'une analyse ciblée de 20 mémoires montrent que malgré les différences constatables entre les deux catégories de scripteurs, les étudiants font face aux mêmes difficultés. Et compte tenu de variations importantes constatées au sein d'une même catégorie, les difficultés à notre sens pourraient davantage être expliquées en termes de socialisation différenciée des apprenants qu'au poids de la langue de l'écriture.

**Mots-clés :** au(c)torisation, rapport à autrui, mémoire de master, polyphonie, difficultés scripturales.

### **BEING AN AUTHOR AND RELATIONSHIP TO THE OTHER IN MASTER DISSERTATIONS: CONTRASTIVE STUDY ARABIC – FRENCH**

**Abstract:** This paper examines the relationship to the other, particularly to the writers cited, of graduate students doing research in linguistics. By adopting a contrastive perspective between the writings of Arab-speaking students and French-speaking ones, our purpose is to understand the process of authorial identity construction among the students preparing a Master dissertation. The results of the analysis of 20 dissertations show that despite clear differences between the two categories of writers, the students face the same difficulties. And in light of the important variations observed within the same category, these difficulties could be explained, in our opinion, in terms of the different social backgrounds of the learners rather than the language used in their writings.

**Key words:** Authorship, relationship to the other, Master dissertation, polyphony, scriptural difficulties.

### **1. Introduction**

En deuxième année master, les étudiants en lettres de l'université de Bejaia font l'expérience, pour la première fois pour la plupart d'entre eux, d'une écriture de recherche. Il s'agit de l'écriture d'un mémoire de master, une écriture longue et à forte dimension heuristique. L'écriture d'un mémoire est censée, entre autres objectifs, former l'identité auctoriale de l'étudiant, en lui permettant notamment de savoir gérer ses sources et de s'autoriser une voix parmi celles citées dans son écrit et qui font souvent autorité dans son domaine. La situation particulière du mémorant, qui est à la fois l'étudiant et le chercheur, est génératrice de pratiques scripturales plus ou moins conformes aux exigences des écrits

---

<sup>1</sup> Lahlou Belkessa, Université de Bejaia, lahlou.belkessa@univ-bejaia.dz

de recherche, et témoignent pour certaines d'entre elles d'une affiliation réussie à la communauté de chercheurs. Nos recherches tentent justement de mettre au jour certaines dimensions de ces pratiques scripturales et d'expliquer pourquoi certains étudiants arrivent à s'au(c)toriser et d'autres n'y arrivent pas.

Dans ce présent article, l'accent sera mis sur le rapport à autrui dans les mémoires d'une vingtaine d'étudiants en linguistique de l'université de Bejaia. Afin de mieux rendre compte des postures que les étudiants mémorants adoptent face aux auteurs qu'ils citent, nous choisissons d'adopter une approche contrastive entre des écrits d'étudiants arabophones et d'autres francophones.

## 2. Problématique et orientations théoriques

La réflexion menée dans cet article amorce un ensemble d'interrogations que nous pourrions rassembler dans cette question générale : Comment les étudiants accèdent-ils au statut d'auteur dans leurs mémoires de master ? Dans une optique plus restreinte, nous nous demandons quels rapports aux auteurs de référence manifestent les scripteurs arabophones et les scripteurs francophones, comment les uns et les autres gèrent les discours d'autrui et que révèlent leurs manières de gérer ces discours sur leurs difficultés/facilités d'au(c)torisation. L'approche contrastive adoptée nous amènera à mesurer les variations entre les deux catégories d'étudiants et à tenter de les expliquer.

Précisons d'emblée que nous ne pensons pas que les difficultés scripturales rencontrées par les étudiants face au mémoire de master soient d'ordre linguistique. Du moins, nous n'accordons d'intérêt aux difficultés linguistiques (comprises au sens morphosyntaxique) que quand celles-ci sont en lien avec la question de l'auctorialité ou de l'au(c)torisation (nous y reviendrons).

Si nous avons fait le choix d'aborder la question de l'écriture du mémoire sous le prisme de l'auctorialité, c'est parce que ce genre discursif se réalise dans « une situation communicative particulièrement plurivocale ou polyphonique » (Fløttum K., 2009 :58), et où il est difficile à un étudiant habitué aux discours de « *restitution de savoirs* » (Rinck F., 2011 :80), de s'autoriser une voix propre parmi celles qu'il invoque. En effet, comme l'écrit Colin (2019), l'auteur du mémoire est comparable à « *un animateur d'un débat radiophonique* » dont la fonction consiste à gérer la parole de ses invités, de les confronter et de les interroger au-delà de leur statut qui ferait autorité.

Parmi les différentes notions qui appréhendent chacune à sa manière la question de l'auctorialité, comme celles de « *image du scripteur* » (Delcambre I. et Reuter Y., 2002) et « *figure de l'auteur* » (Rinck F., 2006), nous avons fait le choix de recourir à la notion d'au(c)torisation développée par C. Delarue-Breton (2014). Ce choix conceptuel s'explique par la nature même du mémoire, qui est un discours de « *recherche en formation* » (Reuter Y., 2004), censé former l'étudiant à l'écriture de recherche par la recherche (Rinck F., 2011 ;2012). La notion d'au(c)torisation a l'avantage d'appréhender l'écriture du mémoire comme un processus à travers lequel se construit l'auctorialité de son scripteur, en somme comme une « *auctorialité en devenir* » (Ibid.).

Ce choix conceptuel nous amène à considérer les attitudes scripturales des mémorants comme des indices d'une affiliation, encore en cours, plus ou moins réussie à l'écriture de recherche. L'analyse de la gestion des discours d'autrui nous permettra de

déterminer les caractéristiques des *postures énonciatives* (Rabatel A., 2002) adoptées par les étudiants-scripteurs, et de dévoiler ce qui permet à certains d'afficher des postures plus adéquates que celles d'autres étudiants.

### 3. Corpus et méthode d'analyse

Dans nos travaux, nous étudions ce phénomène de construction de l'identité auctoriale chez les étudiants de master qui s'initient à la recherche en nous focalisant sur trois phénomènes discursifs (la gestion de la subjectivité, la gestion de la polyphonie et la problématisation). Le plus important d'entre eux est à notre sens lié à la question de la gestion de la polyphonie qui constitue un exercice difficile pour les nouveaux entrants dans la littérature de recherche. Dans cet article, cette question est appréhendée dans une perspective comparative.

Notre étude est basée sur un corpus constitué de 20 mémoires de master écrits par des étudiants de la faculté des lettres et des langues de l'université de Bejaia. Les étudiants qui nous intéressent sont inscrits dans deux départements différents, dix d'entre eux suivent un master en sciences du langage au département de langue arabe et les dix autres se spécialisent, également, dans les sciences du langage, mais au département de langue française. La langue d'écriture des deux groupes d'étudiants est différente et les formations suivies diffèrent globalement, mais se recoupent sur plusieurs plans. En effet, en dehors de la langue de formation et quelques modules particuliers, la plupart des matières enseignées dans les deux départements présentent les mêmes contenus didactiques.

A en croire l'arrêté ministériel N°362 du 09 Juin 2014 qui régit les modalités de réalisation des mémoires de master, les mémoires analysés sont réalisés durant l'année universitaire 2020/2021, dans les mêmes conditions pour les deux groupes d'étudiants. Ces derniers sont soumis aux mêmes contraintes de temps. Le volume des écrits peut varier au sein d'un même département entre 60 et 140 pages.

Bien que nous présentions dans un premier temps des données quantitatives, l'analyse entreprise dans cet article est dans sa globalité de type qualitatif. En effet, elle a été réalisée en trois étapes. Dans un premier temps, il s'est agi de déterminer les modes de référencements qui dominent dans les mémoires ainsi que les fonctions octroyées par les scripteurs aux discours d'autrui. L'intérêt est porté dans un second temps sur le contexte d'intégrations des discours d'autrui, en scrutant les modes d'introductions des discours d'autrui et les commentaires qui les suivent.

Ces différents niveaux d'analyse sont envisagés dans une approche contrastive que nous pouvons qualifier de *multidimensionnelle* (Grossman, 2012). Cette approche a tâché, comme le recommande F. Grossman (2012 :156), « *de ne pas considérer de manière univoque un facteur explicatif* » (notamment linguistique) mais prendra également en considération les facteurs culturels et disciplinaires qui sont impliqués dans l'écriture. Même si les mémoires sont réalisées dans la même discipline, nous n'ignorons pas qu'elle peut être envisagée différemment d'un contexte à l'autre.

Étant donné l'état actuel de nos recherches, les facteurs explicatifs sont construits à la fin de l'article comme hypothèses de recherche. Démarrant des réflexions popperiennes, notre travail tâche de réfuter une hypothèse (selon laquelle la langue

d'écriture déterminerait les difficultés scripturales) pour asseoir et affiner d'autres présentées, elles aussi, comme falsifiables et, donc, comme sujettes à réfutation.

#### 4. Quelques données statistiques

Nous avons commencé notre analyse par le repérage des discours d'autrui dans les mémoires. Ces discours d'autrui se concentrent majoritairement dans les premières parties des mémoires : « partie théorique », « revue de littérature », « état de l'art », etc.

Le recours au discours d'autrui peut se faire de différentes manières. Pour F. Boch et F. Grossman (2002), il existe cinq modes de référencement : la reformulation, la citation directe, la citation intégrée, l'îlot citationnel et l'évocation. Plus récemment, B. Daunay et I. Delcambre (2016) fusionnent les deux formes de citations et distinguent l'*hybridation* comme une catégorie qui mêle l'îlot citationnel, qu'ils préfèrent nommer *emprunt*, à la reformulation.

Le recours à l'un ou à l'autre de ces modes de référencement peut, surtout quand le recours à un seul mode est massif dans un même écrit, nous indiquer le type de prise en charge adopté par les scripteurs. Pour B. Daunay et I. Delcambre (Ibid.), cette prise en charge énonciative est évaluée dans un continuum allant d'un extrême à un autre, de la *paraphrase* qui s'apparente à un manque de prise en charge à la *métaphore*.

Dans notre corpus, les deux modes privilégiés par les étudiants des deux départements sont la citation et la reformulation. Comme nous pouvons le constater dans la figure 1, les évocations et les emprunts, que nous pouvons qualifier de pratiques expertes, sont très rares dans notre corpus.

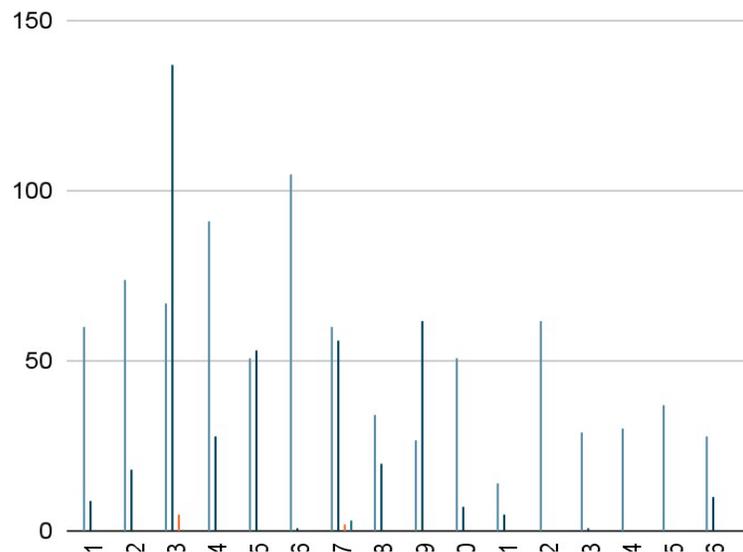


Fig. 1. Modes de référencement

Ce que nous pouvons également remarquer dans la figure 1, c'est que les auteurs arabophones (dont les écrits présentent le code MA) recourent à la reformulation beaucoup plus couramment que leurs camarades du département de français (dont les mémoires sont notés avec les lettres MF), qui privilégient quant à eux la citation sous ses deux formes intégrée ou directe. Dans certains mémoires (MA3 et MA9), les reformulations représentent le mode le plus dominant. Toutefois, il faudra préciser que les reformulations observées sont souvent de type paraphrastique ; les auteurs reprennent en effet littéralement le discours source comme nous pouvons le constater dans l'exemple suivant :

(1) Texte reformulé (MA 8):

بشكل ليستجيب من الإنسان المبذولة بتكرار الجهود في وضع مستمر. و هو أيضا يتصرف إلى التقدم تغيير السلوك التعلم هو للوضع<sup>1</sup>. مثير

Texte source:

يمكن تعريف التعلّم بأنه تغيير السلوك تغيراً تقدمياً يتصف من جهة بتمثّل مستمر للوضع. و يتصف من جهة أخرى بجهود مكررة يبذلها الفرد للاستجابة لهذا الوضع إستجابة مثمرة<sup>2</sup>.

Nous avons souligné dans le texte reformulé les mots qui sont repris du texte source. Il est facilement constatable que les mots repris sont nombreux et apparaissent dans leur ordre initial. Cette pratique est également présente dans les écrits des francophones et souligne plusieurs difficultés que nous avons déjà eu l'occasion d'illustrer (Belkessa L., 2018a).

En choisissant un mode de référencement, le scripteur intègre à son propre écrit un discours d'autrui auquel il accorde une fonction bien précise. Le type de fonction qu'il lui accorde peut nous aider à comprendre quel rapport il entretient avec l'auteur cité. En nous appuyant sur les réflexions de M. Kara (2004), nous pouvons distinguer quatre fonctions des discours d'autrui dans un mémoire de master. Les auteurs des mémoires font référence à un auteur pour définir une notion, avancer une nouvelle idée, appuyer une idée ou amorcer un débat (Belkessa, 2018b).

A ces quatre fonctions s'ajoute une autre fonction, présente uniquement dans le corpus constitué de mémoires d'étudiants du département d'arabe, qui est celle de l'illustration. Ces étudiants font recours à la citation pour illustrer une norme linguistique. Comme dans l'exemple suivant, les citations sont des versets coraniques dans la plupart des cas, ou des vers poétiques.

(2) Extrait 2 (MA 7) :

" هو أن تدخل بين شينين في نوع واحد ، مثل قوله تعالى "الْمَالُ وَالْبَنُونَ زِينَةُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا".<sup>3</sup>

<sup>1</sup> L'apprentissage est un changement de comportement dans un mouvement d'amélioration constant. Il se caractérise également par la répétition des efforts fournis par l'individu en vue de réaction plus fructueuse à la situation.

<sup>2</sup> L'apprentissage peut être défini comme un changement de comportement, changement amélioratif qui se caractérise d'un côté par son caractère constant. Il se caractérise d'un autre côté par les efforts répétitifs fournis par l'individu pour réagir d'une manière fructueuse.

<sup>3</sup> Il s'agit de faire rentrer deux éléments dans un seul type, comme dans la parole de Dieu le Très-Haut «Les biens et les enfants sont l'ornement de la vie d'ici bas».

Les chiffres exposés dans la figure 2 montrent clairement que les étudiants des deux départements recourent aux discours d'autrui essentiellement pour définir, pour avancer une nouvelle idée, ou encore moins souvent pour appuyer une idée.

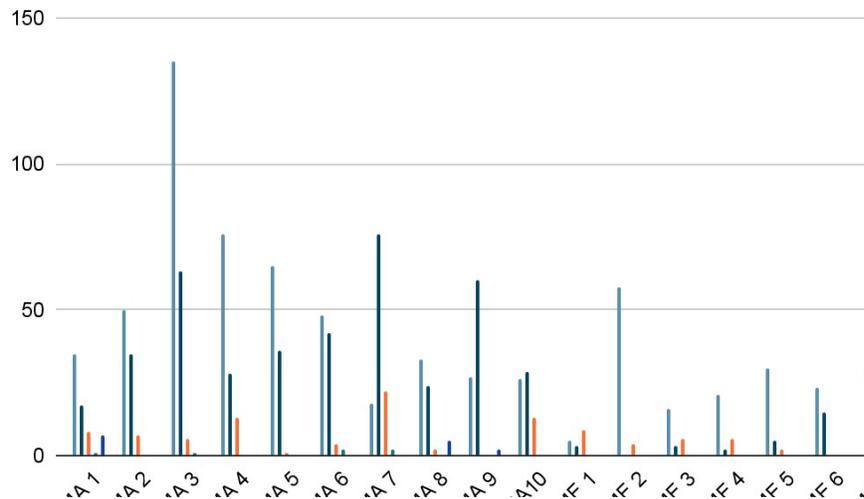


Fig 2. Fonctions des discours d'autrui dans les mémoires

La fonction qui peut explicitement traduire chez l'étudiant apprenti-chercheur la crainte de s'affirmer en tant qu'auteur, c'est la fonction « *confirmatoire* » (Kara M., 2004 :136). Le recours au discours d'autrui, en particulier sous forme de citation, pour appuyer une idée confère au discours d'autrui le statut de preuve incontestable et emprisonne le scripteur dans un rôle de reproducteur d'un savoir sacralisé. Cette pratique est présente dans certains mémoires (en particulier MA 7 et MF 7) des deux départements. Parfois même les scripteurs, comme dans les deux extraits suivants, se sentent contraints de s'appuyer sur les propos d'un auteur pour «prouver» ce qu'ils constatent dans leurs corpus d'étude ou pour décrire sa problématique ou son cadre méthodologique. Dans l'extrait suivant, après avoir exposé des chiffres issus de son enquête réalisée par questionnaire, le scripteur «appuie» ses données par une citation.

(3) Extrait 3 (M F7 p.11).

De cela, nous déduisons que l'utilisation de ces réseaux est répandue et prend de l'ampleur, nous **appuyons** nos propos par la citation suivante: « *Les réseaux sociaux ont bouleversé nos habitudes de communication en permettant le partage des idées ....* »

Les différences statistiques, entre les deux catégories d'étudiants, ne nous semblent que très peu significatives et semblent insuffisantes pour caractériser les postures adoptées par les scripteurs, et ne permettent pas de rendre compte des difficultés et des facilités qu'ils

rencontrent dans la gestion de la polyphonie dans leurs mémoires, et encore moins de les expliquer.

### 5. Des difficultés communes ?

Ce que nous avons pu observer dans un premier temps dans les mémoires analysés, c'est que la plupart des étudiants des deux départements font face aux mêmes difficultés. Hormis les tentatives de quelques scripteurs de gérer (à bon escient) efficacement la polyphonie dans leurs écrits, la plupart des étudiants lèguent leurs écrits aux auteurs qu'ils citent. En démissionnant ainsi de leur fonction d'auteur, ils adoptent une *posture sous-énonciative* (Rabatel A., 2004) inadéquate aux écrits de recherche. Cette posture largement dominante dans notre corpus révèle plusieurs difficultés scripturales qui seraient intéressantes à discuter.

La première difficulté observée dans notre corpus a trait à la longueur des citations. Les scripteurs arabophones et francophones font souvent recours à de longues citations, qui s'étalent parfois sur toute une page. Dans certains cas, elles ne sont ni introduites ni commentées. Nous pouvons illustrer cette idée par les deux extraits suivants, où on peut constater que les étudiants reprennent les sous-titres des discours cités.

#### (4) Extrait 4 (MA1)

القصة القرآنية تحتوي على عدة خصائص نذكر منها:

أ - الإيجاز»

الإيجاز من خصائص القصص القرآنية، فأغلب القصص الموجودة في القرآن الكريم موجزة وقصيرة ومن مميزات هذه الخاصية أنها تلفت نظر الباحث ليتعمق بها بكل ما فيها من عبر ومواقف

ب - وحدة الغاية

"كل ما ورد في القرآن الكريم من أنباء وقصص تشترك في الغاية والهدف، فهي كلها تهدف إلى توحيد الله سبحانه وتعالى، فكل الرسل والأنبياء يهدفون إلى دعوة أممهم للإيمان بالله وحده لا شريك له والدخول في دين الله.

ج - الواقعية

القصص القرآنية بعيدة عن الخيال والأساطير، فهي نتيجة أحداث ووقائع حقيقية حدثت في أرض الواقع، وبأثر أبطالها أحداثها على أرض الحياة<sup>1</sup>.»

#### (5) Extrait 5 (MF 2)

Selon Dubois : « En grammaire traditionnelle, la morphologie est l'étude des formes des mots (flexion et dérivation), par opposition à l'étude des fonctions ou syntaxe.

En linguistique moderne, le terme de morphologie a deux principales :

<sup>1</sup> Le récit coranique contient plusieurs spécificités, nous en citons :

a. La brièveté : «la brièveté est une des caractéristiques du récit coraniques, la plupart des récits contenus dans le saint coran sont concis et courts, et parmi les spécificités de cette caractéristique, c'est qu'elle attire l'attention du chercheur pour les approfondir en tenant compte de tout ce qu'ils portent comme messages et comme morales.

b. L'unicité de l'objectif : tout ce qui est cité dans le saint coran en termes d'histoires et récits rejoignent le même but et le même objectif. Tous visent l'unicité de Dieu le Tout-Puissant, puisque tous les prophètes et messagers ont pour mission d'inviter leurs peuples à croire en un Dieu unique sans équivoque et à se convertir à la religion de Dieu.

c. Le réalisme : Les récits coraniques sont loin de l'imagination et du mythe. Ils constituent le résultat de faits qui se sont réellement passés.

- 1) Ou bien la morphologie est la description des règles qui régissent la structure interne des mots ,c'est- à-dire les règles de combinaison entre les morphèmes racines pour constituer des « mots » (règles de formation des mots , préfixations et suffixations) et la description des formes diverses que prennent ces mots selon la catégorie de nombre, de genre ,de temps, de personne et, selon le cas (flexion nominale ou verbale),par opposition à la syntaxe qui décrit les règles de combinaison entre les morphèmes lexicaux (morphèmes, racines et mots) pour constituer des phrases.
- 2) Ou bien la morphologie est la description à la fois des règles de la structure interne des mots et des règles de combinaison des syntagmes en phrase. La morphologie se confond alors avec la formation des mots, la flexion et la syntaxe, et s'oppose au lexique et à la phonologie. Dans ce cas, on dit plutôt morphosyntaxe. » (1994, p.311).

Dans ce premier chapitre, nous nous consacrons à la description morphologique. Nous pouvons à ce stade de notre étude affirmer que la plupart des étudiants recourent d'une manière abusive à la citation, ce qui a déjà pu être constaté dans des travaux antérieurs (Belkessa L., 2018b; Piette V., et Pollet M-C., 2002). Ce que nous avons en plus remarqué dans le corpus analysé, c'est que les étudiants ont tendance, d'une manière quasi-systématique, à juxtaposer deux ou trois citations définitives, reliées par des articulateurs additifs. Ces citations (extraits 6 et 7) reproduisent le même sens, et ne sont que très rarement commentées.

(6) Extrait 6 (MA 4 p.58)

2-2- Diglossia اللغوية Diglossia

في اللغة:  
- ذكر لان العرب لابن تاطور الازدواج هو: "الزوج خلاف الفرد يقال: زوج أو وفود. قال الله تعالى { وَمِنْ كُلِّ شَيْءٍ خَلَقْنَا زَوْجَيْنِ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ } الذريات الآية 49 ، ويجمع أزواجا وأزوايج... والأصل وفي الزوج الصنف والنوع من كل شيء. وكل شينين مقترنان شكلين كانا أو نقيضين.."<sup>1</sup>  
- وفي تعجم الوسيط : "زوج الأشياء تزويجا وزواجا قرن بعضها ببعض، ازدواجا اقتترنا والقوم تزوج بعضهم من بعض والكلام أشبه بعضها بعضا في السجع والوزن والنشء صار إثنين"<sup>2</sup>.  
- أما عند معجم المفصل في علوم اللغة نجد مصطلح الازدواجية بمعنى "هي حالة وجود لغتين مختلفتين عند شعب ما تكلم يهود أمريكا اللغتين العبرية والانجليزي"<sup>3</sup>.<sup>2</sup>

(7) Extrait 7 (MF 8 p. 14)

---

<sup>1</sup>2.2. Diglossie. Sens communs. Selon Ibn Mandor, la dualité est : «le un d'une paire (الزوج) est le contraire du singulier (الفرد). On dit : un d'une paire (زوج) ou singulier. Dieu le très Haut dit : Et de toute chose Nous avons créé [une paire]: Peut-être vous rappellerez-vous? AD-DARIYAT verset 49. « Dans le dictionnaire المعجم الوسيط : Dualiser ( زَوْج ) les choses, les jumeler les unes aux autres, les gens se sont dualisés les uns avec les autres, certains mots se ressemblent à d'autres dans le rythme et les sonorités.

Pour ce qui est du dictionnaire المعجم المفصل في علوم اللغة , nous trouvons le concept de Bilinguisme dans le sens de «une situation où l'on trouve deux langues différentes chez un peuple, les juifs d'Amérique parlent l'hebreu et l'anglais».

Dans le dictionnaire Lalande le signe est défini comme: « un objet matériel, figure ou perceptible, tenant lieu d'une chose absente ou impossible à percevoir, et servant soit à la rappeler à l'esprit, soit à se combiner avec d'autres signes pour effectuer une opération ». (Joly MARTINE, 2005: 27)

Martine Joly le définit comme étant : « un signe a une matérialité que l'on perçoit avec l'un au plusieurs de nos perception (créer, bruit, magique), le sentir (odeur diverse parfum, fumer) on peut le voir (un objet, une couleur, un geste), l'entendre, le toucher ou encore le goûter ». (1993 : 25).

Il ajoute aussi : « le signe n'est signe que s'il exprime des idées, et s'il provoque dans l'esprit de ceux qui le perçoivent une démarche interprétative » (1993 : 22)

Concernant Pascal Vaillant lui aussi le définit comme suit : « Le signe est ce qui est met à la place de quelque chose d'autre, soit concret ou abstrait ». (1999 : 278-279)

Ces pratiques, qui traduisent à notre sens des difficultés scripturales importantes, sont identiques chez la plupart des étudiants des deux départements. Si quelques variations existent entre les mémoires, elles ne s'expliquent pas, comme nous pouvons le montrer dans la dernière partie de l'article, par le facteur linguistique. Toutefois, il existe bien des similitudes entre les mémoires écrits en arabe qui les distinguent des mémoires écrits en français.

## **6. Quelles différences entre les attitudes des deux groupes de scripteurs ?**

La différence importante que nous avons pu constater entre les deux corpus analysés a trait aux types de sources cités. Les auteurs des mémoires en arabe se réfèrent aux chercheurs scientifiques, recourent très souvent aux dictionnaires de langues ( المعجم الوسيط, لسان العرب ) et aux textes religieux (coran, sunna du prophète et exégèses). Par contre, les étudiants du département de français recourent essentiellement aux écrits des chercheurs scientifiques et citent très rarement des dictionnaires de langue.

Face aux extraits du texte coranique, inexistant dans les mémoires rédigés en français, les étudiants restent très prudents et s'interdisent toute approche critique. Cette auto restriction peut s'expliquer de deux manières différentes : une censure sociale liée à la réception du texte et une interdiction individuelle liée au caractère sacré du texte coranique aux yeux des auteurs eux-mêmes.

En plus, les versets coraniques sont souvent donnés comme des exemples du bon usage de la langue. Dans certains mémoires, les versets coraniques sont notés avec une typographie différente de celles des autres citations, et ils sont soigneusement rapportées en précisant les consonnes.

Ces particularités sont essentiellement liées à la culture de la langue arabe qui s'est historiquement construite autour de la religion musulmane. En plus, l'enseignement de l'arabe dans les différentes institutions scolaires algériennes se réalise souvent en lien avec l'éducation islamique. Il n'est donc pas étonnant que les étudiants en langue arabe recourent aux textes religieux auxquels ils accordent une importance particulière. Ces attitudes ne déterminent pas le type de postures adoptées par les étudiants, et ne peuvent à notre sens expliquer ce qui fait que certains étudiants arrivent à s'autoriser une voix dans leurs mémoires, et que d'autres n'y arrivent pas.

### 7. Routines de gestion de références

En analysant plus finement notre corpus, nous avons pu distinguer cinq types de gestion des références qui sont reproduits par les étudiants du département d'arabe et par ceux du département de français. Certaines de ces routines révèlent des postures que nous pouvons qualifier de sous-énonciatives, qui témoignent d'un ensemble d'obstacles entravant le processus d'au(c)torisation. Certaines autres routines témoignent au contraire de quelques facilités d'accès au statut d'auteur.

Le premier type est celui qui nous semble le plus éloigné d'une gestion efficace des discours d'autrui. Il consiste à appuyer systématiquement chaque idée avancée par une citation suivant ce schéma :

Construction du raisonnement	Exemple mémoire en arabe	Exemple mémoire en français
<b>Idée avancée 1</b>	لقد اهتم الجرجاني بعملية الإبداع (...)	La sémiologie ne consiste pas (...)
+	↓	↓
<b>Citation 1</b>	واستدل لذلك "بأن الرجلين (...) ويصدر كهذا القول" 2	« Sémiotique et communication (...) autrement large »
+	↓	↓
<b>Idée avancée 2</b>	ولقد ناقش "الجرجاني" مفهوم الموقع <sup>3</sup> (...)	Cette perspective structuraliste (...)
+	↓	↓
<b>Citation 2</b>	فهو يقول "وإن المنرى أن في الناس (...) تخير" <sup>4</sup>	« Peut se définir (...) 'on veut influencer ».

Fig 3. Type 1.

Les deux exemples illustrent une tension assez forte chez les scripteurs qui se sentent obligés de recourir à une citation directe pour confirmer chaque idée avancée.

Le deuxième type (figure 4) s'éloigne du précédent mais témoigne néanmoins de beaucoup de difficultés de gestion des discours d'autrui dans un mémoire de master. L'étudiant, dans ce cas de figure, juxtapose un ensemble de citations, généralement des définitions, pour ensuite paraphraser la toute dernière citation.

<sup>1</sup> Al-Jurjani s'est intéressé au processus de création.

<sup>2</sup> Il a justifié par le fait que "les deux hommes (...) et se produit comme ce ce discours"

<sup>3</sup> Al-Jurjani a discuté du concept de position

<sup>4</sup> et il dit «et nous, nous voyons chez les gens (...) choix.

Construction du raisonnement	Exemple mémoire en arabe	Exemple mémoire en français
<b>Citation 1</b>	يقول صحراوي " وفحواه ... ثم انجاز شئ ما "1	D'après de dictionnaire le robert « l'image » « Est une ...
+	↓	↓
<b>Citation 2</b>	كما عرفه أوستن بأنه: "الفعل المؤسس من قبل متكلم يتمتع بصلاحيات معينة"2.	Selon Platon « J'appelle image d'abord
+	↓	↓
<b>Citation n</b>	وقد حدد فان دايك أفعال الكلام بقوله: "فمن خلال إنتاج الأصوات نقوم ... 3	Quant à Christian Metz, il dit « L'image a une ressemblance
+	↓	↓
<b>Reformulation paraphrastique de la citation n</b>	لفعل الكلامي في نظر فان دايك حدث فونولوجي ومورفولوجي ونحوي ودلالي ينتج من خلال مستويات: صرفية, نحوية, صوتية, تتحكم فيه.4	L'idée de Christian Metz est de réfléchir sur l'analogie ..

Fig 4. Type 2.

Cette pratique est assez présente chez les deux groupes d'étudiants. Les textes, truffés de citations juxtaposées, ressemblent à des *mosaïques* (Pollet M-C. et Piette V., 2002).

Le type suivant, présenté et illustré par la figure 5, ressemble au premier type à une seule différence que la citation appui se trouve expliquée juste après. L'étudiant dans ce cas là ne se contente pas de confirmer son idée par une citation, mais fait également un retour sur cette dernière. L'explication donnée est une simple paraphrase qui nous fait penser aux commentaires de citation que les étudiants ont l'habitude de produire durant leurs cursus.

<sup>1</sup> Sahraoui dit : «et son contenu ...puis réaliser une quelconque chose»

<sup>2</sup> Austine l'a défini comme : «l'acte fondateur de la part de l'orateur qui dispose de certains pouvoirs»

<sup>3</sup> Van Dyck a défini les actes de langage en disant : « C'est par la production de sons que nous..»

<sup>4</sup> Selon Van Dyck, l'acte verbal a un événement phonologique, morphologique, grammatical et sémantique qui se produit à travers des niveaux : morphologique, grammatical, phonémique qui le régissent. .

Construction du raisonnement	Exemple mémoire en arabe	Exemple mémoire en français
<b>Idée avancée</b>	فالتعلم يقوم باكتساب سبل ترضي... <sup>1</sup>	Considéré comme un emprunt, le calque ...
+	↓	↓
<b>Citation appui</b>	بقوله " التتلم أن تحصل... <sup>2</sup>	« On dit qu'il y a calque ...
+	↓	↓
<b>Explication</b>	يتجلى في هذا المفهوم أن... <sup>3</sup>	Cette citation appuyée et complète....

Fig 5. Type 3.

L'avant dernier type remarqué dans les mémoires analysés nous paraît plus intéressant que les précédents, mais souligne toutefois que les scripteurs ont encore du mal à se débarrasser de leur statut d'étudiants en situation d'examen. Cette routine se rapproche beaucoup de la dissertation, où l'on doit restituer un ensemble d'informations avant de finir par une synthèse.

Construction du raisonnement	Exemple mémoire en arabe	Exemple mémoire en français
<b>Citation 1</b>	ذكر نبيل راعب في كتابه " العمل الصحفي" (أنا الأداة التي... <sup>4</sup>	Le signe est définit comme « Ce qui permet de connaître...
+	↓	↓
<b>Citation 2</b>	ويرى نزار بشير (هي المتن الورقي الذي... <sup>5</sup>	Pierce la définit ainsi comme « Un signe
+	↓	↓
<b>Citation n</b>	ويضيف فاروق ابو زيم في " تمخل الى دلم الصحافة" (الصحافة هي... <sup>6</sup>	Ou encore « Un signe est d'abord
+		
<b>Synthèse</b>	نصل تن خلال التعاريف الابق ذكرها أن... <sup>7</sup>	Nous voyons que ces définitions de signe, nous permettent ...

Fig 6. Type 4.

<sup>1</sup> Et l'apprentissage se réalise par l'acquisition de moyens satisfaisants...

<sup>2</sup> par son dire : «l'apprentissage consiste à avoir ...

<sup>3</sup> Et cela se dévoile dans le concept de ...

<sup>4</sup> Nabil Ragheb cite dans son livre «le travail journalistique» (l'outil par lequel...

<sup>5</sup> Et Nazar Bachir voit (c'est le corps par ...

<sup>6</sup> et Farouk Abou Zaim dans «Initiation au journalisme» (le journalisme est...

<sup>7</sup> Et nous arrivons à partir des définitions citées plus haut que

Ce type consiste, comme nous pouvons le constater dans les exemples donnés, à introduire successivement un ensemble de citations pour en faire une synthèse, présentée souvent comme exhaustive.

Les scripteurs (du MA10 et du MF9) qui adoptent le dernier type de gestion nous semblent trouver beaucoup moins de difficultés à s'affirmer comme auteurs de leurs mémoires. Ils semblent gérer d'une manière plus ou moins efficace les discours d'autrui dans leurs écrits.

. Construction du raisonnement	Exemple mémoire en arabe	Exemple mémoire en français
<b>Citation introduite 1</b>	تعد الأسرة الدهد الأول للطفل وبني: "أول جماعة إنسانية يتفاعل معها، ..." <sup>1</sup>	comme nous l'indique cette citation (...) « l'ensemble des ... »
+	↓	↓
<b>Commentaire</b>	يتضح لنا الوحدة الأولى التي يتعرعرع فيها الطفل الجزائري ويستند عليها... <sup>2</sup>	Cela sous-entend que de nouvelles unités lexicales entrent en jeu, ce qui relève de la créativité lexicale que ...
+	↓	↓
<b>Citation introduite 2</b>	... فيقول في نذا الصدد اللغوي الفرنسي ، "مهما في اكتساب الطفل للغة..." <sup>3</sup>	... G.Mounin définit comme « L'une des caractéristiques fondamentale
+	↓	↓
<b>Commentaire</b>	من خلال هذا القول يتضح لنا أن الأطفال <sup>4</sup>	En d'autres termes, le fait qu'un individu maîtrise
.		
.		
.		

Fig 7. Type 5

Nous pouvons constater, pour ce type de gestion, que la grande majorité de l'espace est occupée par le scripteur qui se réfère aux auteurs pour en tirer des conclusions qu'il tâche vite de relier à sa problématique. Les commentaires des discours d'autrui sont assumés par le scripteur qui tente à chaque fois de les problématiser, en les renvoyant tantôt à leur contexte de production ou en les rapportant aux problématiques traitées dans son mémoire.

<sup>1</sup> La famille est considérée comme le premier berceau pour l'enfant et elle est : «le premier groupe social avec qui il interagit

<sup>2</sup> il nous paraît que la première entité dans laquelle l'enfant algérien grandit...

<sup>3</sup> Le linguiste français dit à ce propos, «peu importe l'acquisition d'une langue par l'enfant...»

<sup>4</sup> A partir de cette citation, il nous paraît que les enfants...

## 9. Conclusion

Il est encore tôt à cette étape de la recherche pour tirer des conclusions sur l'origine des différences constatées au sein d'un même groupe d'étudiants qui a suivi le même cursus universitaire. Parmi les 20 mémoires analysés, deux d'entre eux au moins présentent des indices d'une au(c)torisation en cours. Les résultats auxquels nous sommes parvenu à partir de l'analyse du corpus écrit nous ont au moins permis de relativiser l'impact du facteur linguistique, et de nous orienter *in fine* vers d'autres facteurs plus importants, notamment culturels et sociaux. Nous pensons qu'il ne faut pas négliger le poids de la socialisation des apprenants qui peut constituer un élément interprétatif important, notamment leur origine sociale, les modalités de construction de leurs rapports aux savoirs, leurs passés scolaires et leur socialisation universitaire.

### Références bibliographiques

- Belkessa, L., 2018a, *De la littérature académique à la littérature de recherche dans le mémoire de master : rupture et/ou continuum*, Thèse de doctorat. Université de Constantine 1.
- Belkessa, L., 2018b, « La pratique de la reformulation en littérature avancée, une clé pour acculturer les étudiants aux écrits de recherche » dans *Revue des Lettres et Langues* n°1, V7. p. 153-166. Disponible sur : <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/271/7/1/54303>
- Boch, F. et Grossman, F., 2002, « Se référer au discours d'autrui, quelques éléments de comparaison entre experts et néophytes », *Enjeux*, n°54, p. 41-51.
- Colin, D., 2012., « L'écrit réflexif au prisme de l'auctorialité », *Revue des HEP*, n°25, p. 69-79.
- Daunay, B. et Delcambre I., 2016, « Les modalités énonciatives de la reformulation- Comparaison entre écriture d'enseignement et de recherche », *Revue Langues, cultures et sociétés*, 2(1), pp. 23-37.
- Delarue-Breton, C., 2014, « Créativité, au(c)torisation et dialogisme : le mémoire de master MEEF, miroir de l'expérience psychique ? » Dans F. Neveu, P. Blumenthal, L. Hriba, A. Gerstenberg, J. Meinschaefer & S. Prévost (Éds). *Actes du IVème Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF), Symposium « Linguistique de l'écrit, linguistique du texte, sémiotique, stylistique »*. [Disponible en ligne] : <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20140801109>
- Delcambre, I. et Reuter, Y., 2002, « Images du scripteur et rapports à l'écriture », *Pratiques* n°113-114, p.7-28.
- Fløttum, K., 2009, « Une perspective comparative de langue et de discipline sur les écrits scientifiques : standardisation versus diversification » Dans Defays J-M. et al. (éd.), *Principes et typologie des discours universitaires* (tome 1), Paris, L'Harmattan, p. 57-68.
- Grossman, F., 2012, « Pourquoi et comment cela change ? Standardisation et variation dans le champ des discours scientifiques », *Pratiques*, n°153-154, p. 141-160.
- Kara, M. 2004., « Pratiques de la citation dans les mémoires de maîtrise », *Pratiques*, n°121/122, p. 111-142.
- Pollet, M-C., Piette, V., 2002., « Citations, reformulations du discours d'autrui : une clé pour enseigner l'écriture de recherche ? », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°29, pp. 165-179.
- Rabatel, A., 2005, « Les postures énonciatives dans la co-construction dialogique des points de vue : coénonciation, surénonciation, sousénonciation », Dans BRES Jacques et al. *Dialogisme et polyphonie*, De Boeck Supérieur, p. 95-110.
- Reuter, Y., 2004, « Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation », *Pratiques*, n°121/122, p. 09-27.
- Rinck, F., 2006, L'article de recherche en Sciences du langage et en Lettres. Figure de l'auteur et identité disciplinaire du genre, Thèse sous la direction de BOCH Françoise et GROSSMANN Francis, Université Stendhal Grenoble III.

- Rinck, F., 2011, « Former à (et par) l'écrit de recherche. Quels enjeux ? Quelles exigences ? », *Le français aujourd'hui*, n°174, p. 79-89.
- Rinck, F., 2012, « Réflexivité et écrits de recherche. Propositions pour une formation universitaire à (et par) la littérature », *Diplyque*, n°24, p. 79-91.

Lahlou **BELKESSA** est maître de conférences à l'université de Bejaia. Ses recherches portent principalement sur les littératures universitaires et sur les inégalités d'accès aux savoirs à l'université.

## **LA LENGUA ESPAÑOLA EN ARGELIA Y MARRUECOS ENTRE PASADO Y PRESENTE: “DE LA JAKETIA A LA REHISPANIZACIÓN”<sup>1</sup>**

**Resumen:** La presencia de la lengua española en las tierras musulmanas pretende ser fundamental para un posible diálogo entre civilizaciones y para crear un beneficio bilateral. El español como idioma extranjero se aprende en Argelia y Marruecos tras una formación afinada del árabe estándar y del francés, en la educación del colegio, y después del inglés en la enseñanza secundaria. El estudio que se ofrece a continuación pretende ilustrar un eje histórico de la aparición del idioma español y de su enseñanza en estas dos zonas vecinas, desde que fue incrustado por las familias judías desterradas de Monarquía hispánica a finales de la Edad Media, hasta la ocupación restringida del Norte de África y la aparición de la minoría de los moriscos en estas dos zonas. Nuestro objetivo específico es recapitular un enfoque general sobre la aparición de la cultura, de la lengua Jaketia a una rehispanización, al mismo tiempo aludir a la enseñanza actual del español como lengua extranjera, tanto en la enseñanza secundaria como superior. En este sentido, este proyecto pretende ofrecer someramente la aparición del español en el pasado y su enseñanza y aprendizaje en el presente como lengua extranjera (ELE) en los dos países vecinos Argelia y Marruecos.

**Palabras clave:** El español, Argelia, Marruecos, enseñanza, historia.

### **THE SPANISH LANGUAGE IN ALGERIA AND MORROCO BETWEEN PAST AND PRESENT: “FROM JAKETIA TO REHISPANIZATION”**

**Abstract:** The presence of the Spanish language in Muslim lands is intended to be fundamental for a possible dialogue between civilizations and to create a bilateral benefit. Spanish as a foreign language is learned in Algeria and Morocco after refined training in standard Arabic and French in high school education, and then English in secondary education. The following study aims to illustrate a historical axis of the appearance of the Spanish language and its teaching in these two neighboring areas, since it was embedded by the Jewish families banished from the Hispanic monarchy at the end of the Middle Ages, until the restricted occupation of north Africa and the appearance of the Moorish minority in these two areas. Our specific objective is to recapitulate a general approach to the emergence of culture, from the Jaketia language to a rehispanization, while at the same time alluding to the current teaching of Spanish as a foreign language, both in secondary and higher education. In this sense, this project aims to provide a brief overview of the emergence of Spanish in the past and its teaching and learning in the present as a foreign language (ELE) in the two countries of Algeria and Morocco.

**Keywords:** Spanish, Algeria, Morocco, teaching, history.

### **Introducción**

La lengua de Cervantes se sigue difundiendo en todo el mundo. Al presente, es el segundo idioma de comunicación internacional, porque se aumenta a 572 millones de

---

<sup>1</sup> Souhila **Markria**, Universidad de Mostaganem, markriasouhila@hotmail.com

hispanohablantes. Asimismo, se supone el tercer idioma más empleado en Internet: el 7,7% de los internautas se comunican en castellano. Igualmente, pretende ser el segundo idioma más empleado en las dos primeras redes sociales: Twitter y Facebook (Instituto Cervantes, 2018). Al respecto, el presente artículo plantea especialmente la enseñanza y aprendizaje de la lengua de Cervantes como idioma extranjero (ELE) en Marruecos y Argelia. Se estudió, inicialmente, un eje histórico de la aparición del idioma en estas dos zonas y en segundo lugar, propone revisar su enseñanza actualmente o sea el español entre el pasado y el presente en Argelia y Marruecos. Pues en estas líneas pretendemos responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo apareció el español en Argelia y Marruecos? ¿La enseñanza de la lengua de Cervantes se está desarrollando o reduciendo actualmente en estos dos territorios?

El aprendizaje de la lengua española se cumple por distintos motivos, casuales o instrumentales (Martinell & Cruz, 2006). Generalmente, los argelinos o los marroquíes, alumnos u obreros, la estudian para poder hallarse en una sociedad lingüística determinada. Otros la estudian por afecto o para viajar a los países de habla hispana. Otro tanto la estudia por necesidad: algunos porque tienen familia en América Latina, es decir, parentescos que conocen bien el español, y a modo de ejemplo citamos a los libaneses en el Medio Oriente. Por esta razón, no debemos olvidar la importancia de las palabras sutiles de Manuel Jiménez Raya, y hemos de tenerlas siempre muy presentes a la hora de tomar las distintas decisiones referentes al aprendizaje. El aprendizaje de un idioma, acaso más que el de cualquier otra disciplina, pide una alta calidad de autodirección del aprendizaje, motivación y actitudes efectivas por parte del profesor, particularmente, si hablamos de obtener niveles superiores de conocimiento de la lengua extranjera en cuestión. (Manuel Jiménez Raya, 1994: 41). El español en Argelia o Marruecos se aprecia como una conformidad vital para suscribir cómodamente al mercado profesional español y, precisamente, se accede a la puerta de un patrimonio cultural, pero de raíces comunes que proporciona la enseñanza y el contacto de los dos países mediterráneos

### **1. La lengua de Cervantes en el contexto magrebí**

Muchos trabajos académicos extranjeros, argelinos o marroquíes hablaron en la enseñanza del español de las distintas habilidades, de los programas de los cursos, de los objetivos, del rol del profesor, de las distintas formas de aprendizaje, de la cultura, de las TIC, etc. pero muy poco de la historia de la aparición de la lengua en el Magreb. En este orden de cosas, parece apropiado volver a la historia para poder hablar de la presencia del español en el mundo magrebí. El idioma español en nuestros días es muy diferente del castellano antiguo. Esto quiere decir que el actual español no se parece en casi nada a la *Jaketia* (*Haquetia*), que era el lenguaje propio de los sefardíes de origen ibérico instalados en Marruecos desde el ostracismo de España (Martínez, 2015). Alguna variante de la *Jaketia* aún se usa hoy por unos judíos de Levante. Este dialecto es un mezclado del español arcaico, más o menos bien conservado, del árabe y del hebreo, al que vulgarmente llaman “*haquitíaque*”. El *haquitíaque* lo trajeron los judíos al Magreb, fundamentalmente Tánger, Tetuán y pocamente Orán, Mazalquivir y Tremecén después de su rechazo final por parte de Fernando e Isabel en 1492.

Francesco Arroyo constata que el español está presente relativamente en Argelia, en especial en Orán, donde incluso se conserva una pequeña colonia cuya lengua de comunicación interna es el catalán, en su variante valenciana (1992). La *Jaketia* dio lugar a

un proceso de “rehispanización” que acabó por solucionarse como una “renovación” del dialecto.

La lengua de Cervantes ha tenido un perfeccionamiento notable en el Norte de África, especialmente en Argelia y Marruecos. Diariamente, son más los norteafricanos no hispanohablantes que intentan aprender esta lengua y muchos preparan exámenes internacionales como el Diploma de español como lengua extranjera del Instituto Cervantes para poder encontrar un trabajo con el mundo español.

El estado Magrebí dedicó un gran esfuerzo y constancia para mejorar su conocimiento de la lengua con enfoque exclusivo en las unidades que se iban a estudiar: la literatura, la economía, el arte, los negocios, el turismo, la civilización española e hispanoamericana, la diplomacia, la hostelería, etc. En este sentido, el punto central del presente trabajo consiste en exponer de forma profunda el gran valor del español en el Magreb, particularmente Argelia y Marruecos, que sigue aumentando día a día.

### **1.1. El español en Marruecos**

Tradicionalmente, las relaciones de vecindad hispano-marroquíes han sido principalmente complicadas, desde la independencia de este país en 1956. En realidad, estas relaciones hunden sus raíces en el pasado con la presencia española en el Magreb, y especialmente en el convulsivo periodo del protectorado español que empezó en 1912 (Gálvez, 2007: 4).

El español en Marruecos, se habló por primera vez en 1492 con la venida de más de cien mil judíos desterrados de Aragón y Castilla. El español apareció en Marruecos en muchos lugares del norte de Marruecos que se fueron independizando, menos Ceuta y Melilla. Como consecuencia, hoy, entre 4 y 6 millones de individuos hablan español. Esto quiere decir, el 25% de la urbe de la monarquía marroquí, habla español.

El uso del castellano se desarrolla en la parte del norte, es decir en las franjas del protectorado español tales como Tánger, Tetuán, Larache, Mamora y las montañas del Rif. Se entró en el árabe dialectal del norte de Marruecos y a modo de ejemplo tenemos: Ikirsi, bizcocho, ibisku, khipo, sansur skuela, (Autor, 2013). Se debe subrayar igualmente la gran influencia de una minoría de moriscos echados a principios del siglo XVII por parte del rey piadoso Felipe III, y posterior emigración a Marruecos.

#### **1.1.1. Los moriscos**

Los «moriscos», en el uso de esta palabra por los historiadores actuales, son los musulmanes de los reinos peninsulares que luego serán España (*Coronas de Castilla, Aragón y Navarra*), que fueron obligados a convertirse al cristianismo a principios del siglo XVI. Así se les distingue de los «mudéjares» o musulmanes peninsulares originarios del Al-Ándalus árabe. Los moriscos eran llamados, desde el punto de vista religioso cristiano, «cristianos nuevos de moros». Pero la terminología de los historiadores modernos es muy clara: son «moriscos» los musulmanes hispánicos obligados a bautizarse y a ser cristianos en la sociedad española de los siglos XVI-XVII. (Epalza, 1992: 12).

Muchos de ellos eligieron Marruecos como un refugio muy próximo en 1492 tras la caída del último reducto musulmán Granada, y otros siguieron viviendo en el solar español hasta su expulsión final en 1609-1614. Se establecieron en Fez, Tetuán y Rabat, y allí llevaron

sus hábitos y costumbres españoles, llegaron muchos obreros andaluces que introdujeron la actual industria de molinos, alfarería y cueros, introdujeron los conceptos y la literatura administrativa típica española. Los moriscos que llegaron a Rabat, guardaron las costumbres andaluces modernas, por lo que no únicamente hablaban español, sino que igualmente hablaban el árabe local. Por ende, se explica la clara influencia que tuvieron los moriscos en el lenguaje en el país vecino.

### 1.1.2. Los sefarditas y la Jaketia

Conviene definir primero a los sefardís<sup>1</sup> o sefarditas como «Los sefardíes son los descendientes de los judíos que salieron de España a fines de la Edad Media. Por lo tanto, la denominación de sefardí no puede darse a los “judíos que vivieron en los reinos hispanos medievales, musulmanes y cristianos; a estos hay que denominarlos hispanojudíos”, (Prados García, 2011: 2119) y en su expulsión crearon comunidades en diversos países de Europa, el Mediterráneo Oriental y el Norte de África. Como secuela del decreto final de expulsión que Isabel y Fernando firmaron el día 31 de marzo de 1492, los sefardíes partieron de España llevando consigo recuerdos culturales y tradiciones españolas. Cruzaron el Estrecho de Gibraltar y se asentaron en Marruecos principalmente en Casablanca, o en el Norte de Marruecos y poco a poco estos judíos fueron emigrando a Palestina.

Como consecuencia de la presencia de esta minoría sefardí en el norte de Marruecos, podemos discutir de la haquitía, que posiblemente sea la variedad lingüística de Marruecos que más refleja la gran influencia de otros idiomas y culturas para el desarrollo sociocultural del país. La jaketia según Benoliel «dialecto peculiar a los judíos de origen ibérico establecidos en Marruecos desde la expulsión de España, y considerablemente distinto del que aún hoy es hablado por los judíos de Oriente, es un compuesto del castellano antiguo, más o menos bien conservado, de árabe, y de hebreo, al que da vulgarmente el nombre haquitía». (Benoliel, 1926). Esto quiere un jaleo del español antiguo, más o menos bien conservado, de árabe y de hebreo, al que vulgarmente llaman “haquitíaque”.

Algunos ejemplos citados por el filólogo Mohamed el Madkouri Maataoui, ( Maataoui, 2004).

Árabe marroquí	Hakitía
<i>bjor</i> بخور (incienso)	<i>ebjor</i>
<i>'dul</i> عدول (notario)	<i>E'dul</i>
<i>hdiyya</i> هديّة (regalo, boda)	<i>ehdiyya</i>
<i>rd*a V.</i> رضي (aceptar, condescender, satisfacerse)	<i>ordear</i>
<i>šdid</i> شديد (fuerte)	<i>šedid</i>
<i>mh*amsa</i> محمصّة (especie de alcuzcuz)	<i>memas</i>
<i>mh*a</i> محي (suprimir, borrar)	<i>mehear</i>
<i>mrah*ba</i> مرحبا (bien venido, venida)	<i>marahba</i>

<sup>1</sup> Según la Real Academia Española sefardí se desprende del hebreo šēfārad y “se dice de los judíos oriundos de España, o de los que, sin proceder de España, aceptan las prácticas especiales religiosas que en el rezo mantienen los judíos españoles” (RAE: sefardí).

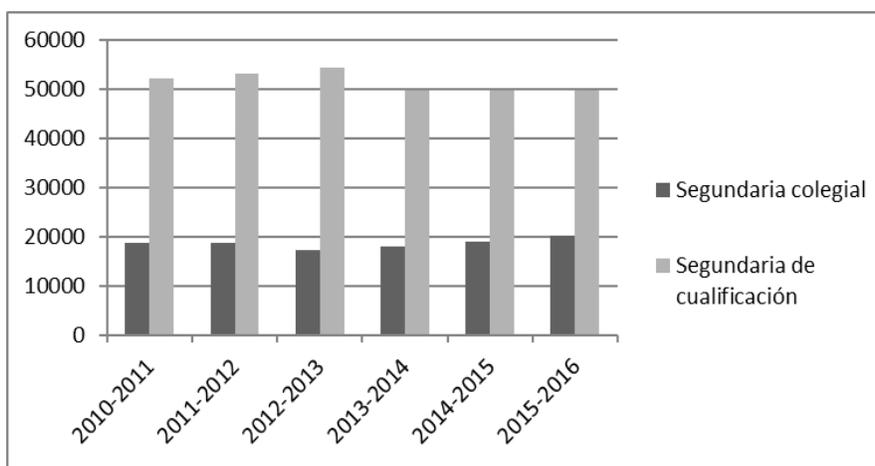
### 1.1.3. El español en la docencia marroquí

La lengua española se estudia en la enseñanza secundaria, pero a partir del curso escolar 2004-2005 se incorporó también en «el ciclo colegial». Además, hoy los alumnos del colegio optan por el inglés, y esto muestra claramente que la situación del español en el sistema educativo marroquí pierde su peso en los últimos años. Fue imposible obtener cifras oficiales actualizadas sobre el estado del español en la enseñanza pública, según la directora del Instituto de Estudios Hispano-Lusos en Rabat. Sin embargo, David Fernández Vítors ha registrado algunas cifras y ha realizado estadísticas entre los años: 2010- 2016. Como se visualiza en la Tabla 1, el español en la secundaria de cualificación de 2016 se ve deteriorado, pues los datos se desploman en un 49.731, en comparación con los años anteriores.

Tabla 1.

*El español en el instituto Hispano- Lusos en Rabat en la secundaria colegial y secundaria de cualificación. (Fernández Vítors, 2014)*

	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014- 2015	2015- 2016
Segundaria colegial	18642	18754	17344	18005	19095	20088
Segundaria de cualificación	52151	53167	54503	49766	49755	49731



En algunos liceos se ofrece la posibilidad de cursar un tipo de especialidad en lengua española, con más horas de español, para alumnos que quieren orientar su carrera hacia la Filología Hispánica. El material didáctico usado en Marruecos es arcaico e inadecuado, son manuales eminentemente de elaboración francesa, como *El Sol y Sombra*; *Por el mundo hispánico*; *Lengua y vida*; *La Pratique de l'espagnol* o el ya clásico *¿Qué tal Carmen?* (Benyaya, 2007).

En cuanto a la enseñanza superior, el idioma español está repartido en siete departamentos hispánicos en las principales universidades marroquíes: Rabat, Casablanca, Agadir, Tetuán, Nador, Tánger y Fez. En estas universidades se nota un cambio muy evidente en cuanto al número de los estudiantes: Fez y Agadir se consideran como primeras universidades de acogida de los estudiantes. Durante el curso 2011-2012, cursaron estudios de Lengua y Literatura Españolas 2.692 alumnos, según los datos de David Fernández Vitores y durante el curso 2017-2018 llegaron a 2099 alumnos, según los datos del Ministerio Superior de la Enseñanza Superior y de la Investigación.

Incluso, se enseña el español en los centros de formación de profesionales, como en el Instituto Superior Internacional de Turismo de Tánger, o el Instituto Superior de Técnicas Turísticas de Mohammedia. Marruecos es como Argelia porque se dan cursos de español en algunas licenciaturas técnicas y campus universitarios, como el de Ait Melloul de la Universidad Ibn Zohr de Agadir. La lengua española también se imparte en las Universidades y *Hautes Écoles* privadas. En la Escuela de Ingenieros de Fez (ENSA) se va a iniciar un máster en el que se impartirá español como una de las lenguas extranjeras.

Cabe mencionar que también el instituto Cervantes de Marruecos dispone de seis centros (Casablanca, Fez, Marrakech, Rabat, Tánger y Tetuán). En 2008 contaba con 13.542 alumnos inscritos y en 2017 había 11.409 matriculados (Peregil, 2018). Así pues, esto muestra otra vez que el español en Marruecos está en plan de retirada. La lengua de Cervantes en Marruecos no se halla sólo en la secundaria colegial y secundaria de cualificación o en las universidades o centros académicos, sino en cada casa marroquí, en las farmacias, en las calles y esto es debido, también, al mundo de los negocios, las empresas españolas implantadas en dicho territorio (Martínez, 2015: 25):

Con la implantación de estas empresas, no solamente se está exportando la empresa en cuestión, sino que también se exportan unos códigos de conducta y costumbres empresariales, y estos en muchas ocasiones son muy difíciles de separar de la lengua (...) lo que al final afecta al desarrollo sociocultural del país.

La televisión española, por su parte, tiene un impacto profundo en los televidentes marroquíes. Sobre todo, en las zonas del norte, mediante sus películas, su fútbol, sus emisiones. Así, se puede decir con certeza que el español oral conquista el espacio cultural de la sociedad marroquí. Debido a estas cadenas televisivas, muchos productos españoles como los zumos, los aceites, los pescados, etc... son muy conocidos. Asimismo, Marruecos tiene asociaciones de hispanistas para crear contactos con el mundo hispánico como la asociación AHISMA (de Agreda, 2008), que fue fundada en 1989, y encabezada por la profesora Aziza Bennani, decana de Facultad de Letras de Mohamamdia.

## 2. La lengua de Cervantes en el contexto argelino

La proximidad geográfica es uno de los motivos de la presencia española en el Magreb. Argelia tiene una relación muy fronteriza a la cultura española, parece que el español ha acentuado de forma intensa y progresiva. Históricamente, la representación del español en Argelia hay que remontarla a partir de la primera mitad del siglo XVI con la conquista de Mazalquivir y Orán. La reina Isabel ordenó en su testamento la expansión española por el norte de África. El proyecto fue dirigido por Francisco Jiménez de Cisneros. En 1505 se conquistó Mazalquivir, en 1509 Orán y en 1510 se alcanzó dominar toda la costa argelino-marroquí.

La salida final de España de Orán, a finales del siglo XVIII, no cerró la última fase de la presencia del español en las tierras argelinas. Cuando Francia conquistó Argelia en 1830, el solar argelino empezó a ser poblado por numerosos europeos. Los alicantinos comenzaron a llegar entre los años 1840-1870, por la cercanía a la costa argelina y para buscar un porvenir y empleo: obreros, horticultores, jornaleros, etc. En este contexto el historiador Torres Martínez asegura que:

Los europeos llegaron a Argelia buscando una nueva vida y, en muchos casos, con la intención de instalarse definitivamente. Además de los franceses, el mayor contingente era español, formado fundamentalmente por obreros, artesanos, hortelanos y jornaleros. Dentro de estos se distinguían los menorquines, valencianos, murcianos y andaluces orientales. También había italianos y malteses, instalados todos ellos en la costa y en las llanuras costeras, sobre todo en los departamentos de Orán y Argel (Markria, 2021:76).

Los resultados lingüísticos de este pleito histórico se pueden apreciar hasta hoy en día. Por ende, Argelia ha acreditado la influencia de la lengua y la cultura españolas, pero desgraciadamente referimos menos su análisis y descripciones lingüísticas (Francisco moreno Fernández, 1992: 6). La influencia española es grande en la región noroccidental de Argelia y especialmente en la ciudad de Orán y en las comarcas próximas como Arezw, Mostaganem... Allí conjuntamente existieron unos cambios históricos que tienen en la lengua (la árabe, la española, la francesa,). (L. Benallou, 1984).

### 2.1. El español en la docencia argelina

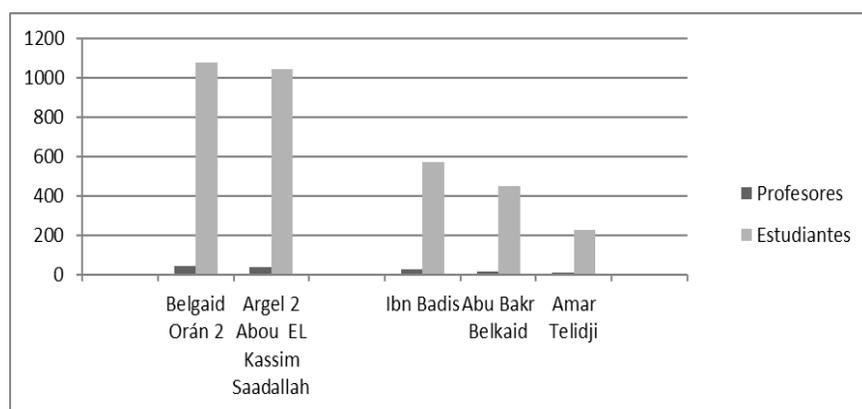
El idioma español apreció por primera vez en la docencia argelina en los años setenta, exactamente en 1973, como segundo idioma extranjero inmediatamente después del francés. Pero en los años ochenta y a lo largo el curso académico 1984-1985 fue abolida por decisión del Ministerio de Educación y así se permaneció únicamente el inglés como lengua indispensable. A continuación, en 1992, se volvía a estudiar en el primer año del bachillerato y solamente en la rama de Letras y Letras y Lenguas, en el segundo y tercer año del bachillerato. A partir del curso 2005-2006, el castellano se redujo sólo a dos años; en gran medida, en el segundo y tercer año del bachillerato. Los distintos manuales usados son *Hola chicos*, como primer manual; dos años más tarde vino el manual *Buen viaje*, después *Ven a ver imágenes de hoy y*, actualmente, *Un mundo por descubrir*, para los del

segundo curso secundario y *Puertas abiertas* para los alumnos del tercer curso. En la actualidad, el idioma español está en más de 600 institutos, con más de 200 profesores.

En la enseñanza universitaria, la lengua de Cervantes se aprende como especialidad para conseguir una licenciatura después de tres años con el conocido sistema (LMD). El español se halla en este momento en cinco grandes universidades de Argelia. En la Tabla 2, se ve bien un número eminente de los estudiantes en Orán porque esta universidad se considera como la primitiva que inauguró el departamento de español en Argelia.

Tabla 2.  
Número de alumnos y profesores durante el curso 2018-2019  
Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos.

Universidades	Profesores	Estudiantes
Belgaid Orán 2	44	1080
Argel 2 Abou EL Kassim Saadallah	40	1045
Ibn Badis	26	570
Abu Bakr Belkaid	14	450
Amar Telidji	10	226



Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos de los jefes de los departamentos.

Además, el idioma español se enseña en otros departamentos: como el departamento de traducción e interpretación, a partir de 1971; el departamento de lenguas latinas como lengua optativa; la especialidad de civilización islámica y, hasta en las otras universidades científicas, como Ciencias y Tecnología USTO. En la docencia privada, el idioma español lo encontramos en el Instituto Cervantes de Argel y Orán. Asimismo, en la Universidad de Mostaganem y en la Cámara de Comercio de Tremecen y en Sidi Bel Abbas. Sin dejar en el tintero las aulas de Sétif, Bejaia y Blida y Anaba, según la alusión del exdirector Eduardo Calvo García. Sin embargo, el español no se halla sólo en las escuelas públicas sino también en las escuelas privadas.

## **2.2. El instituto Cervantes en Argelia**

España tiene un organismo que difunde el idioma español en el ámbito internacional que es el instituto Cervantes. Su aparición en 1991 (BOE núm. 70 del 22 de marzo de 1991). Casi en 40 centros en todo el mundo para promover el uso, la enseñanza del español con sus mejores actividades y calidades. Entre sus actividades científicas destacan la enseñanza del español, la organización de congresos y talleres, la creación de materiales didácticos y la gestión de diplomas como lengua extranjera, llevar a cabo actividades culturales, en todas sus manifestaciones. Crear convenios de colaboración con otras instituciones y universidades, públicas o privadas (Rainer H Goetz, 2007: 199).

Según la alusión del hispanista argelino El-Kebir (2012: 6), el Instituto Cervantes de Argel fue el primer centro que se creó en Argel en 1992, y se ha convertido en uno de los institutos de mayor difusión de actividad docente de toda la red de Cervantes y más tarde lo seguirá el instituto de la ciudad de Orán que se maneja aparte de Argel desde 2008.

Cabe subrayar también que el instituto Cervantes ha llegado a poner sus raíces en otras comarcas argelinas llamadas “aulas externas” situadas en Annaba, Bugía, Blida, Mostaganem, Sidi Bel Abbas, Sétif y Tlemcen (Pulido, 2010, pág. 3) gracias a las relaciones y correspondencias realizadas por el Instituto Cervantes con los responsables académicos argelinos y los de las Cámaras de Comercio, según la alusión del hispanista El-Kebir (2012: 6).

Desde su inauguración el instituto Cervantes de Argel brinda los siguientes cursos de español, conforme al Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje de las lenguas. Cada nivel tiene 60 horas de clase:

- **Nivel Inicial** (Cursos de 60 horas por nivel).  
A1.1; A1.2; A2.1; A2.2
- **Nivel Intermedio** (Cursos de 60 horas por nivel).  
B1.1; B1.2; B1.3
- **Nivel avanzado** (Cursos de 60 horas por nivel).  
B2.1; B2.2; B2.3; B2.4
- **Nivel superior** (Cursos de 60 horas por nivel).  
C1.1; C1.2; C1.3; C1.4  
C2 ( C2.1- C2.8 - Cursos modulares independientes).

En cuanto al material didáctico usado según el nivel, el instituto Cervantes de Argel ha elegido los siguientes:

- **Nivel A1** Nuevo Aula Internacional Plus 1, ed. Difusión.

- **Nivel A2:** Nuevo Aula Internacional 2, ed. Difusión.
- **Nivel B1:** Nuevo Aula Internacional 3.ed. Difusión.
- **Nivel B2:** Nuevo Aula Internacional 4 ( B2.1 y B2.2), ed. Difusión.  
Nuevo Aula Internacional 5 ( B2.3 y B2.4 ), ed.Difusión.
- **Nivel C1:** C de C1, ed. Difusión.
- **Nivel C2:** Modulares (material propio).

### Conclusión

Para concluir podemos confirmar que Argelia, Marruecos han llegado a arrebatar la primera comunidad de hispanohablantes en el mundo por su cercanía geográfica y por sus raíces históricas. Estas comarcas hicieron cada vez más colaboraciones nuevas y coaliciones, de tal forma que, cada vez más, muchos de argelinos y marroquíes pretenden aprender el castellano de cualquier manera, a cualquier precio y en cualquier lugar. La lengua de Cervantes tomó un logro significativo y progresivo y ha alcanzado un apogeo enorme en estos dos países vecinos. Un eje próximo de investigación sugestivo sería presentar el mismo estudio con la enseñanza de ELE en el mundo Oriente u otras zonas del norte de África, así como saber la historia del español y su enseñanza en diferentes partes del mundo árabe. De esta manera, podrían conseguirse importantes datos que facilitarían una comparación con el fin de seguir innovando y mejorando el habla española.

### Referencias bibliográficas

- Agreda Fernando de, 2008, “centros de Arabia y los centros marroquíes”, *Hesperia culturas del Mediterráneo*, año VI, volumen III, pp. 201-210.
- Benyaya, Zineb. Enero 2007, “La enseñanza del español en Marruecos: del pasado al presente”, *Porta Linguarum*, 7, pp.167-180.
- Benallou L., 1984, *Essai de bibliographie linguistique algerienne*, Argel, Office des Publications Universitaires.
- El-Kebir, A., 2012, *El español como lengua extranjera en Argelia*. Alicante, Primer Encuentro hispano-argelino de universidades.
- Epalza Mikel, de 1992, *Los moriscos antes y después de la expulsión*. Madrid, ed. 2 Ilustrada, UM.
- Fernández Francisco Moreno, 1992, “el español en Oran: notas históricas, dialectales y sociolingüísticas”, *Revista de filología española*, tomo LXXII, Universidad de Alcalá de Henares.
- Gálvez Alejandro Valle del, 2007, “España-Marruecos: una relación bilateral de alto potencial conflictivo, condicionada por la Unión Europea, panorama con propuestas”, *Revista electrónica de estudios internacionales*, recuperado de [www.reei.org](http://www.reei.org), pp. 1-27,
- Instituto Cervantes, “El Instituto Cervantes presenta hoy el anuario, El español en el mundo 2017» consultado el 25 de febrero de 2022, recuperado de: [[https://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/prensa/2017/noticias/Presentaci%C3%B3n-Anuario-2017.htm](https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2017/noticias/Presentaci%C3%B3n-Anuario-2017.htm)]
- LEY 7/1991, de 21 de marzo, por la que se crea el Instituto Cervantes.1 (BOE núm. 70 del 22 de marzo de 1991).
- Martinell Gifré, Emma y Cruz Piñol, Mar., 2006, *Cuestiones del español como lengua extranjera*, Barcelona, S.L.
- Manuel Jimenez Raya, 1994, *Didáctica del español como lengua extranjera, marco ELE*, Madrid, edición empresa.

- Martínez Jiménez, Clara, junio 2015, *El español en Marruecos: su influencia en el desarrollo sociocultural del país.*, Madrid, Universidad Pontificia Comillas.
- Markria, Souhila, 2013, “La situación del español en las tres zonas magrebies (Túnez; Marruecos y Argelia)” Centro de Cervantes, pp. 84-89, recuperado de, [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/oran\\_2013/13\\_Autor.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/13_Autor.pdf)
- Autor, 2021, “Arzew una comarca oranesa, refugio para moriscos expulsados e inmigrantes españoles”, *Revista argelina*, n° 13, pp. 69-83.
- Peregil, Francisco, 16 enero 2018, “El español pierde peso en la enseñanza en Marruecos”, *El país*, Rabat.
- Morales Cabezas, J., 2014, “Perspectivas tecnológicas en la didáctica de la lengua”. En Mª P. Núñez Delgado y J. Rienda (coords.), *Aproximación didáctica a la lengua y la literatura* (pp. 31-45). Madrid, Síntesis.
- Mohamed el Madkouri Maataoui, 2004, “los arabismos en el judeo-hispano- marroquí (Hakitia)”, *Revista electrónica de estudios filológicos*, n°8, diciembre, disponible en <https://www.um.es/tonosdigital/znum8/estudios/6-madkouri.htm>
- Ounane, A., 2005, «El español en los países árabes». Recuperado de: <http://www.educacion.es/redel/biblioteca/2005/>. (Consultado el 01-06- 2022).
- Pulido, F. M., 2010, La enseñanza del español a través del Instituto Cervantes y el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE). *Temas para La Educación. Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía*, 1-6.
- Prados García, C., 2011, “La expulsión de los judíos y el retorno de los sefardíes como nacionales españoles. Un análisis histórico-jurídico. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía (pp. 2119-2126). Granada, Instituto de Migraciones.
- Rainer H Goetz, 2007, *La lengua española panorama socio histórico*, América, British library.
- El instituto cervantes de Argel,  
([http://argel.cervantes.es/es/cursos\\_espanol/cursos\\_generales\\_espanol/cursos\\_generales\\_espanol.htm](http://argel.cervantes.es/es/cursos_espanol/cursos_generales_espanol/cursos_generales_espanol.htm))

Souhila **MARKRIA**: Profesora de español en la facultad de lenguas, departamento de español de la universidad de Mostaganem, Argelia (Maître de Conférences). Enseña la historia moderna de España, el comentario oral, las técnicas de redacción. Ha publicado varios artículos y ha participado en muchos congresos nacionales e internacionales.

## **HACÍA UN ANÁLISIS FUNCIONAL DE LAS PREPOSICIONES ESPAÑOLAS<sup>1</sup>**

**Resumen:** Las preposiciones en lenguas romanas son generalmente definidas como palabras semánticamente vacías que no cumplen sintácticamente ninguna función cualquiera. El objetivo de este artículo es mostrar que las preposiciones españolas son elementos léxicos vacíos capaces de cumplir una función bien determinada. Por eso, haremos intervenir durante este análisis autores tales como Alarcos Llorach, Marcos Marín y también la RAE.

**Palabras clave:** preposición, Palabra vacía, Fonosintáctica, gramática funcional, Funcionalistas.

### **TOWARDS THE FUNCTIONAL ANALYSIS OF THE SPANISH PREPOSITIONS**

**Abstract:** The prepositions in roman languages are generally defined as such words semantically empty that no realize syntactically none function inside a phrase. The objectives of this article is to show, upon breadth explanations of Spanish functionalists linguistic and of the RAE, which the Spanish prepositions, are empty lexical elements, as thought the others elements pertaining to the category of full words, to implement a function nicely given. For that, we shall do intercede during this analyse authors such as Alarcos Llorach, Marcos Marín, etc. and even the RAE.

**Key words:** preposition, Empty word, Phonosyntactic, functional grammar, Functionalists.

### **Introducción**

Para construir oraciones dotadas de sentidos y sintácticamente viables, los signos que las componen deben combinarse según un conjunto de reglas fonosintácticas determinadas. Por eso, deben estructurarse con elementos léxicos bien precisos en función de lo que el emisor quiere vincular durante su acto comunicativo.

De acuerdo con los principios de la lingüística moderna, tales como preconizados por las diferentes escuelas lingüísticas (estructuralistas, funcionalistas y/o generativistas), consideradas como las grandes corrientes que han orientado las diferentes gramáticas como la funcional en nuestro caso. Quedando fiel a las prescripciones gramaticales dictadas por los gramáticos funcionalistas españolas y por la RAE (2009/2010), nuestro análisis gira en torno del análisis (funcional) de las preposiciones en gramática funcional a fin de analizar su rol tan sobre el plan semántico como sintáctico (inexistente según la gramática tradicional española).

---

<sup>1</sup> Arnaud Romaric **Tenkieu Tenkieu**, Universidad de Douala, r\_no2@yahoo.fr

### 1. ¿Cómo definir la preposición?

En este apartado traemos una definición del concepto de preposición basándonos sobre definiciones dadas por gramáticas funcionalistas. Al empezar, es importante notar el hecho de que la mayoría de los especialistas consultados tales como Alarcos Llorach, Hernández Alonzo, Pavón Lucero, no definen propiamente las preposiciones, sino que se contentan con una simple caracterización para explicar este concepto.

Sin embargo, hay autores como Hernández Alonso (1984:645) que consideran que la preposición es “una categoría de palabras invariables con función gramatical dentro del sintagma nominal, que establecen una relación entre dos sintagmas y que aportan una matiz significativa” al sentido vinculado en la oración. Se puede decir que las preposiciones son palabras cuya función gramatical propia es la de servir para relacionar en una oración dos sintagmas. Añade precisando que las preposiciones “por si solas no significan, no denotan, no tienen un referente externo o pragmático, es decir, no son auto- semánticos ni auto-funcionales, sino que prestan un significado al sintagma que introducen”. Concluye diciendo que las preposiciones “podrían definirse como índice o marca pronominal de sintagma no sujeto”. En los ejemplos que vienen a continuación se puede mejor ilustrar los dichos mencionados.

(1)

1. Vive en la casa de su padre.
2. Mi hermano mayor viene de donde son muertos numerosos africanos durante la esclavitud.

En el ejemplo (1.1) la preposición (*en*) permite establecer una relación dentro la oración entre el verbo con su sintagma nominal (*vive* y *la casa de su padre*). Mientras que la preposición (*de*) permite establecer una relación en la oración entre dos sintagmas nominales (*la casa* y *su padre*).

En el ejemplo (1.2) la preposición (*de*) permite establecer una relación entre el sintagma verbal y el sintagma nominal.

Cabe notar que en estos dos ejemplos, las preposiciones no se limitan solamente a relacionar los diferentes sintagmas, sino también permiten a los sintagmas nominales cargarse de un sentido diferente, habilitándolos a cumplir funciones sintácticas diferentes de aquellas que habitualmente poseen.

Alarcos Llorach (1994:214) por su parte, define las preposiciones como “unidades dependientes que incrementan a sustantivos, adjetivos o adverbios como índices explícitos de las funciones que tales palabras cumplen bien en la oración, bien en el grupo unitario nominal”. Así, según él, las preposiciones permiten cumplir al sintagma o grupos sintagmáticos una función que sea gramatical o semántica característica del sentido que tienen estos sintagmas.

(2)

- Vivo en casa de mi padre  
Vivo en casa paterna.

Podemos ver en el ejemplo (2.a) que la preposición *de* permite al grupo sintagmático (mi padre) cumplir la función propia de un adjetivo. Eso es ilustrado en el ejemplo (2.b) donde se puede ver el adjetivo *paterna* en vez de *de mi padre*.

De esta manera, diremos que las preposiciones pueden ser definidas teniendo en cuenta tres aspectos que son: morfológicos, sintácticos y semánticos. Morfológicamente las preposiciones son palabras invariables, es decir que no sufren de flexión. Sintácticamente, las preposiciones son consideradas como nexos, conectores subsubordinantes. Y semánticamente, se definen como palabras carentes de significado. Esto es, son palabras que no tienen contenido o referencia semántica. Sin embargo, con respecto al significado de las preposiciones, hay muchos investigadores como Hernández Alonso, Marcos Marín, Alarcos Llorach, etc. que ven en ellas palabras con sentido. Y consiguientemente intentan hacer una clasificación y delimitación de estos elementos.

## 2. ¿Porqué clasificar y delimitar la preposición?

Delimitar las preposiciones es hacer un inventario de esta categoría de palabras. Como lo atestiguan todas las gramáticas españolas consultadas, las preposiciones españolas forman una clase de palabras con paradigma cerrado. Así, según la RAE y ASALE (2010:558) la delimitación o “el inventario que de ellas se hace no siempre coincide en las diversas gramáticas, ya que algunas preposiciones son de escaso uso, otras han ingresado no hace mucho en este paradigma y otra, finalmente, poseen solo algunas de las propiedades que caracterizan dicha clase de palabras”. Dicho inventario siguiendo los diferentes modos de clasificación propuestos por autores tales como E. Alarcos Llorach, Hernández Alonso, de la RAE y ASALE (2010), etc. es la siguiente: *a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, so, sobre, tras, versus, vía, pro*.

Visto así se deduce directamente que las preposiciones conforman un número finito de ítems, dado que son elementos gramaticales. Así, teniendo únicamente en cuenta su morfología, las preposiciones pueden clasificarse en:

- simples: son simples aquellas que son constituidas por un solo funitivo o por una sola palabra. Así, como lo ha preconizado la RAE y ASALE (2010) serán consideradas como preposiciones simples, las preposiciones léxicas ya citadas en el inventario. son llamadas preposiciones léxicas al hecho que son constituidas por un solo elemento cuyo significado es definido en los diccionarios. El ejemplo que sigue ilustra unas preposiciones simples.

(3)

- a. Los niños que estaban jugando en clase, se van hacia el oficio del Director.
- b. Te espero a la salida del colegio a las cuatro.

En estas oraciones de 3 (a, b), las preposiciones *en, hacia, a* son consideradas como simples debido al hecho que existen en el léxico y además están constituidas de un solo funitivo.

- agrupadas: a diferencia de las simples, las preposiciones agrupadas son un conjunto de al menos dos funitivos preposicionales que sirven para matizar el significado traído por la relación que se establece en la estructura la cual pertenece. Por eso, se

combinan preposiciones de este tipo: *de por, para con, de entre, desde por, por de, de a, por entre*, etc. Los ejemplos que siguen ilustran los usos de este tipo de preposiciones en las oraciones:

(4)

1. Tendrás esta victoria de por vida.
2. Es muy caro para con los pobres.
3. De entre estos libros he elegido éste.
4. Desde por la noche está festejando con sus amigos.

Así, como se puede ver en los ejemplos de 4 (1, 2, 3, 4), las preposiciones *de por, para con, de entre, desde por* son agrupadas. Esta agrupación es el resultado de la adición de dos preposiciones consecutivas.

Dentro del grupo de las preposiciones agrupadas se puede también añadir las locuciones prepositivas que son según la RAE y ASALE (2010:560) “agrupaciones de palabras que adquieren conjuntamente el sentido y el funcionamiento gramatical de las preposiciones”. Es decir, al contrario de las preposiciones simples que se forman mediante el paradigma léxico, las locuciones prepositivas se forman mediante el paradigma funcional. Esto explica por qué la RAE y ASALE (2010:560) precisa diciendo que “estas unidades léxicas se crean mediante mecanismos productivos que permiten gramaticalizar significados muchos más específicos que los designan las preposiciones simples.” Así, por la RAE y ASALE (ibídem) las expresiones como: *a causa de, en orden a, bajo pena de, por culpa de*, etc. son locuciones prepositivas. La RAE precisa que al contrario de las preposiciones simples que forman un paradigma cerrado, las locuciones prepositivas se aproximan a formar un paradigma abierto a pesar que no llegue a serlo porque debido al hecho que existe un número finito de preposición y con respecto a la regla de formación de locuciones prepositivas podemos hacer una lista bien que exhaustiva de locuciones prepositivas en español. En los ejemplos a continuación se puede ver el empleo de estos tipos de preposiciones agrupadas.

(4')

1. A causa de su mala preparación, no ha probado al examen.
2. Estos hermanos están en estado de arresto.
3. La paella española es a base de arroz, pescados, legumbres y otros alimentos.

### 3. ¿Cómo se estructuran las locuciones prepositivas?

Con la expresión reglas gramaticales sobre la formación de las locuciones prepositivas se entiende el orden que rige los diferentes elementos ligados a ellas. Sin embargo, debemos repasar las diferentes definiciones acuñadas de este concepto. Pavón Lucero (1999:579) define el concepto de locución prepositiva como “una expresión constituida por varias palabras, con una forma fija, que se utiliza en el habla como una pieza única y que presenta el comportamiento típico de la preposición”. La RAE- ASALE (2009:2276), por su parte, escribe que “las locuciones preposicionales son expresiones constituidas por varias palabras que adquieren conjuntamente el sentido y el funcionamiento gramatical de las preposiciones”. En el libro de la RAE – Manual (2010:560) se propone una definición más

simplificada de las locuciones prepositivas, presentándolas como “agrupaciones de palabras que adquieren conjuntamente el sentido y el funcionamiento gramatical de las preposiciones”. Tanto Pavón Lucero (2013), Alarcos Llorach (1994) como la RAE (2009 y 2010) clasifican las locuciones prepositivas siguiendo su combinación. Si se toma el modelo presentado por la RAE (2010:562) los diferentes esquemas que forman las locuciones prepositivas son:

- **Preposición + sustantivo + preposición:** con este esquema las preposiciones que pueden aparecer con más frecuencia en posición inicial son: *a, con, en, de, por*. Estas preposiciones en posición inicial pueden constituir locuciones prepositivas como: *a base de, a cargo de, a costa de, con arreglo a, con base en, con cargo a, de boca de, de su boca de, de conformidad con, de parte de, en aras de, en atención a, en bien de, por causa de, por conducto de, por culpa de*. Debemos notar que hoy en día, se forman menos locuciones prepositivas encabezadas por otras preposiciones. No obstante, cabe señalar que se pueden formar algunas locuciones prepositivas encabezadas por preposiciones como: *bajo, so*, como, por ejemplo, las locuciones prepositivas: *bajo pena de, bajo pretexto de, so capa de, so pena de, so pretexto de*.

(5)

1. He entendido esas palabras de la boca de su padre bajo pretexto de ser extranjeros.
2. La realización de este trabajo es a cargo de estos alumnos de séptimo curso.

Se puede ver en los ejemplos de 5 que las agrupaciones de palabras *de la boca de, bajo pretexto de, cargo de*, constituyen en sí mismas locuciones prepositivas.

- **Sustantivo + preposición:** con este tipo de esquema, el elemento matriz de la locución es el sustantivo. A pesar del hecho de que la supresión de cualquiera de los dos altera completamente el sentido de la locución prepositiva. Refiriéndose a la RAE (ibíd.: 563) podemos citar: *gracias a, merced a, respecto a, respecto de*.

- **Adjetivo /participio + preposición:** este tipo de combinación es más productiva en español. Puede dar locuciones prepositivas tales como: *debido a, junto a, junto con, referente a, relacionado con, tocante a*.

- **Preposición + infinitivo + preposición:** a este esquema, a pesar de su escaso rendimiento, corresponden las locuciones prepositivas como: *a pesar de, a juzgar por, a partir de*.

Con todas estas pautas, se puede observar el mecanismo con el cual se forman las locuciones prepositivas en español. Hay que señalar que según la RAE (2010) el esquema correspondiente a: **Preposición + lo + adjetivo + preposición**, no constituye una locución prepositiva, porque el adjetivo sigue funcionando en esta unidad como un verdadero adjetivo.

(6)

1. Junto con la elección presidencial, la elección legislativa se desarrollará el 15 de julio.
2. Las mujeres empiezan su trabajo a partir de las cinco de la madrugada.
3. Los alumnos han asistido al concierto gracias a la ayuda del Director.

En los ejemplos de 6 si se suprime uno de los elementos constitutivos de las locuciones prepositivas (**junto con, a partir de, gracias a**) la palabra en la cual cada una de estas estructuras será agramatical. Así, las estructuras resultantes que vienen a continuación:

- 1'. \*Junto la elección presidencial, la elección legislativa se desarrollará el 15 de julio.
- 2'. \*Las mujeres empiezan su trabajo a partir las cinco de la madrugada.
- 3'. \*Los alumnos han asistido al concierto a la ayuda del Director.

Son agramaticales. Esta agramatical es debido a la ausencia respectivamente de la preposición **con, de** y del sustantivo **gracias**.

#### 4. ¿Qué significado traen las preposiciones y las locuciones prepositivas en oraciones?

Dado que el valor de los elementos preposicionales se deduce en sus diferentes empleos en una oración. En esta parte, nos centramos en primer lugar en mostrar los diferentes significados o aproximaciones de significar que pueden ser o estar acuñados en los conceptos de preposición. Nos centramos también en estudiar las locuciones prepositivas, donde la preposición, es el funtivo que nos orienta sobre la dirección significativa del nuevo funtivo.

##### 4.1. El significado

Los gramáticos tales como Leonardo Gómez Torrego, Alarcos Llorach, Hernández Alonso y los académicos de la RAE con sus nuevas gramáticas nos dicen que ciertas preposiciones poseen ya en la lengua un significado propio, léxico. Y que otras preposiciones tienen un significado que se deduce del contexto en el cual se las usa. Refiriéndose también a la clasificación hecha por la tradición gramatical, Alarcos Llorach (1994:222) y la RAE y ASALE (2010:577) por un lado, las agrupan por su significado. Por otro, para romper con esta clasificación hecha por la tradición gramatical, basada sobre el significado que vincula una palabra, para definir el uso de cada preposición, los gramáticos proponen una clasificación de su significado general basándose sobre el sentido que vinculan.

Según Osuna García (1991), se pueden clasificar las preposiciones según su significación general en:

1. Preposiciones que implican participación: *con, contra, sin, por* (causa)
2. Preposición que no implican participación: este tipo se divide también en:
  - a) Las que marcan un referente como límite o destino: *a, hacia, hasta, para*
  - b) Las que marcan un referente como punto inicial u origen: *desde, de*
  - c) Las que marcan un referente como situación (sea de espacio o de tiempo):  
se dividen también en dos tipos:  
Situación absoluta: *en, por*  
Situación relativa: *entre, sobre*

Por su parte Alarcos Llorach (1994 – 1999 -2000) las clasifican en:

1. Preposiciones dinámica o que permiten aplicarlas a referencias en que interviene el movimiento físico o figurado. Divide esta clase en dos grupos según:

a) Implican acercamiento o aproximación a la noción designada por su término:

Expresan relación con el límite: *a, hasta, contra*.

Expresan dirección hacia el límite: *hacia, para*.

b) Implican alejamiento a la noción designada por su término:

Insiste en el proceso: *desde*,

Marca solo el origen del proceso: *de*

2. Preposiciones que se usan indiferentemente para nociones estáticas o dinámicas.

Divide esta clase en dos grupos según:

a) Señalan situaciones bien definidas y concretas. Pueden expresar:

Dimensión horizontal: *ante, tras*.

Dimensión vertical: *sobre, bajo*.

b) Señalan la situación más imprecisamente. Se divide en:

Rasgo de compañía o con concomitancia: *con* (positivo), *sin* (negativo).

El rasgo de imprecisión, este último grupo implica límites de situación: *entre, en*. Por su parte Horno Chéliz (2002) las clasifican en:

1. Preposiciones no dinámicas que se dividen en:

a) Preposiciones no orientadas: *con, en, entre, sin*.

b) Preposiciones orientadas: *ante, bajo, sobre, tras*.

2. Preposiciones dinámicas: *a, contra, de, desde, hasta, hacia, para, por*.

A pesar de los criterios utilizados por estos autores para clasificar los significados de las preposiciones, las tres propuestas dejan ver una similitud entre los autores. Lo que nos lleva a utilizar la propuesta de Horno Chéliz (2002) proponen

Preposiciones dinámicas u orientadas	Preposiciones no dinámicas
<i>a, contra, de, desde, hasta, hacia, para, por</i>	<i>Con, en, entre, sin, ante, bajo, sobre, tras</i>

Cuadro de clasificación de las preposiciones según Horno Chéliz

Esta clasificación marca un punto metodológico que podemos aprovechar. Sin embargo, se necesita mencionar que está lejos lograr resultados que satisfagan este problema. Lo que nos permite intentar unas explicaciones sobre el uso, el significado y la función sintáctica de cada cual de las preposiciones más utilizadas en gramática.

#### 4.2. Los límites sintácticos en el término de las preposiciones y de las locuciones prepositivas

Según la RAE y ASALE (2010:564) “el término de las preposiciones y de las locuciones prepositivas puede estar restringido por factores sintácticos y semánticos. Aun si, existe relación estrecha entre ellas”. Este límite sintáctico y también semántico depende del uso de las preposiciones o de las locuciones prepositivas en la oración.

#### 5. Los usos de las preposiciones

Dado que las preposiciones constituyen un grupo ya bien delimitado, en esta parte, nuestra intención es intentar dar unas explicaciones sobre el uso más aproximado de las preposiciones más utilizadas en la actualidad lingüística. Por eso, utilizaremos explicaciones dadas por algunos autores tales como Alarcos Llorach, Gili Gaya S., Gómez Torrego, Hernández Alonso, RAE y ASALE (2010) etc., para mejor explicar el uso actual acuñado en estas preposiciones. A este efecto, Alarcos Llorach (1994:223) concibe que el uso o “los usos concretos de las preposiciones dependen de los significados que comporten tanto el término regente de la preposición como el regido por ella”. Razón por la cual, significado y uso están íntimamente unidos.

A continuación, se muestra los diferentes significados pragmáticos de que se cargan las preposiciones utilizadas en español:

- La preposición “A”: funcionalmente, introduce complementos de destino, de término o de límite y de localización que poseen un significado de orientación o de dirección.

(7)

1. Yo voy a Yaundé.
2. Mi madre llegara al fin del día.
3. Los estudiantes están esperándote a la entrada del supermercado.

- La preposición *a* además de introducir complementos de destino, de término o de localización, expresan idea de movimiento material o figurado Gili Gaya (1980). Sin embargo, aunque la preposición *a* posee una cierta significación en su uso en ciertas construcciones, en los sintagmas de cómo:

Busco un secretario (cualquiera) / Busco a un secretario (determinado. Ese y no otro).

- La preposición “En” se caracteriza en primer lugar para expresar la idea de repaso, es decir que expresa una acción que es estática. Una acción que se refiere tanto al espacio como al tiempo.

(8)

1. He visto en la calle una de las leonesas camerunesas.
2. Los alumnos regresan en la tarde de sus ocupaciones cotidianas de las vacaciones.

Para Gili Gaya (1980:254) la preposición *en* además de usarse para expresar ubicación espacial o temporal, se usa también con significación modal, formando así “frases adverbiales como: *en serio, en broma, en secreto, en general, en particular, en fin, etc.*” La

preposición *en*, en cierta medida significa en una estructura oracional: medio, instrumento o precio.

(9)

1. Los chicos alemanes muertos viajaban en avión.
2. Los ancianos cameruneses de 1930 hablan en alemán hasta hoy.
3. Las chicas están en pijama.

- La preposición “*De*” a diferencia de ciertas otras preposiciones, es una preposición vacía. Su uso depende significativa o funcionalmente del contexto y de su combinación con otros elementos en una oración. Así, como los han mencionado Gili Gaya (1980) y más lejos la RAE (2010), la preposición *de* puede ser empleada para introducir funcionalmente: - El complemento de nombres, de adjetivos o de adverbios.

(10)

1. Los alumnos del primario quieren escribir sobre los bancos de la clase.
2. La población camerunesa está contenta con las acciones de sus dirigentes.
3. Los profesores de la Universidad de Douala hablan fácilmente de política en la Universidad.

- El complemento de régimen preposicional.

(10a)

1. Los parientes hablan de política con sus hijos mayores.

En los ejemplos que hemos tomado sobre las diferentes funciones sintácticas en las cuales se inscribe el uso de la preposición *de*, podemos ver que esta no vincula ningún sentido léxico pero sirve para introducir con la ayuda de su término una función bien específica.

Sin embargo, refiriéndose al significado que puede vincular esta preposición en una oración, puede expresar (RAE (2010), Gili Gaya y otros):

- La posesión y la pertenencia. la posesión se expresa en una oración por medio del nombre del poseedor, precedido de la preposición.

(10b)

1. Los alumnos viven en la casa de mi padre.
2. Se come los chocolates de María.

Asimismo, se puede expresar con la preposición *de* la pertenencia que es muy semejante a la posesión. A este efecto, Gili Gaya aclara que con la pertenencia no se refiere el significado, relacionando el propietario y la cosa poseída, sino que relaciona los objetos o atributos que están contenidos en una cosa.

(11)

1. Creemos en la autoridad del papa.
2. Las naranjas de este árbol son podridos.

- Materia y cantidad: se usa para expresar la materia con que está hecha una cosa o un objeto, el carácter de una persona (propiedad atributiva) y el contenido que caracteriza algo.

(12)

1. Los parientes han comprado un reloj de oro.
2. El ministerio de la enseñanza ha cambiado el libro de español.
3. He dado mi confianza a un hombre de valor.

- El origen o la procedencia. La preposición *de* en su significación contextual puede también traducir o expresar el origen o la procedencia de alguien o de algo. En los ejemplos que siguen, se puede ver que la preposición *de* permite expresar el origen y la procedencia.

(13)

1. Los alumnos que están comiendo, salen de Dschang.
2. El Presidente Buhari viene de Abuja para una concertación con su homólogo camerunés.

Para Gili Gaya (1980:252) “la significación de origen o procedencia equipara a menudo las preposiciones **de** y **desde** cuando se trata de distancia locales y temporales y metafóricamente, de diferencias físicas o morales: de Veracruz a México, de hoy en ocho días, de 10 a 13, de uno a otro, de la madre a la hija”.

- La preposición *de* puede también expresar el modo de realizar o de hacer una acción.

(14)

Los chicos regresarán de pronto de la iglesia.

- La preposición *de* puede usarse para expresar el tiempo en que se sucede algo.

(15)

Mi madre llegará de noche del campo.

Los periodistas cubrirán de mañana la llegada del jefe de gobierno francés en Camerún.

- La preposición *de* puede según la RAE y ASALE (2010) unida al infinitivo, dar una construcción proposicional que tiene el valor condicional. El ejemplo que sigue es extraído de la RAE y ASALE (2010)

(16)

De haberlo sabido, no habría venido.

- La preposición *para* se usa generalmente para expresar el destino. Este destino según la RAE y ASALE (2010:569) se utiliza “en un sentido físico y también en el figurado.” Cuando la preposición *para* expresa el destino en el sentido físico, introduce complementos que expresan siempre el límite de un movimiento. Expresa, además, el límite temporal prospectivo en el que se supone que algo sucederá.

(17)

1. Nos iremos para su casa de mañana.
2. Lo haremos para el jueves, día de fiesta.

En los ejemplos que hemos mencionado, se puede ver que la preposición *para* en el ejemplo (1) expresa el sentido del movimiento en un primer tiempo y en el ejemplo (2) se carga de significación de destino de tiempo aproximado y preciso ya indica el momento (*jueves*). Por la RAE y ASALE (2010:569) el más característico de los sentidos figurados

de esta preposición es el de “finalidad o propósito” como se puede averiguar en los ejemplos siguientes.

(18)

1. Viajó para salvarme de su amenaza.
2. El cuchillo sirve para cocinar.

- La preposición *para* puede usarse incluso con sentido de utilidad o servicio, de orientación y destinatario como se puede ver en las muestras que vienen a continuación.

(19)

1. Hacemos nuestros ejercicios de francés para la evaluación de mañana.
2. Lo he hecho para ella.
3. Cocinar para los cocineros es muy fácil.

- La preposición *por* funcionalmente en una oración se utiliza para introducir el complemento agente. Por eso, nos permite ver que en una oración pasiva el sujeto sube la acción, hecha por el complemento de agente encabezado por la preposición *por*.

(20)

Los caramelos son comidos por los chicos.

La preposición *por* funcionalmente encabeza complementos de lugar que según la RAE y ASALE (ibídem) “expresan el trayecto o el curso de un movimiento”.

(21)

Los gitanos paseaban por el centro de Europa.

La preposición *por* posee también el sentido de medio con el cual pasa algo.

(22)

1. El presidente ha enviado el mensaje por fax a un embajador en España.
2. Se transmite las noticias oficiales por teléfono a los diferentes administrativos en Camerún.
3. Los sordos se comunican por signos.

La preposición *por* se utiliza asimismo para expresar el tiempo o el lugar.

(23)

1. Me quedaré a Douala por dos meses.
2. Los soldados pasan por Garoua antes de llegar en Maroua.

Según la RAE y ASALE (ibídem.: 570) “es característico de *por* encabezar los complementos causales formados con grupos nominales y adjetivas”.

(24)

Está contenta por su curación.

Las restantes preposiciones que no hemos estudiado no ofrecen especialmente dificultades funcionales y semánticas. Dado que en el plan semántico no se cargan de sentidos que no pueden definir los diccionarios especializados. Razón por la cual muchas preposiciones adquieren únicamente valor de nexos, de conjunciones en determinados casos para significar algo.

## 6. Combinaciones semánticas de las preposiciones

Las preposiciones españolas pueden combinarse con otras palabras para obtener sintagmas prepositivos. Así, según la RAE y ASALE (2010:571- 572) “varias de ellas localizan algo o a alguien por su orientación en relación con un eje (*sobre* o *bajo*, *ante* o *tras*) o prescindiendo de él (*en*, *entre*, *a*)” ver ejemplos precedentes 5, 6,7, 8. Esta combinación semántica de la preposición puede: expresar una ubicación aproximada con preposiciones *por*, *sobre*, *hacia*. Pueden también introducir en una oración los componentes de un proceso o un cambio dependiendo del origen o del punto de partida (*desde*, *de*); el término o el destino (*a*, *contra*, *hasta*), el lugar intermedio entre el origen y el término (*por*, *vía*), o la dirección que muestra (*hacia*, *para*).

Las preposiciones cuando encabezan frases subordinadas forman sintagmas preposicionales. Estas preposiciones formadas por elementos léxicos pertenecientes a otras categorías gramaticales forman generalmente grupos sintácticos semánticamente llenos. Así, estos sintagmas preposicionales pueden ser constituidos por:

- **Preposición + verbo al infinitivo ± Sintagma Nominal:** los grupos sintagmáticos formados por esta combinación sintáctica pueden cargarse de sentidos diferentes según el uso de la preposición que encabeza. Según Gili Gaya (1980:191) estas agrupaciones sintácticas con algunas preposiciones equivalen a oraciones subordinadas adverbiales. Así, los grupos sintagmáticos preposicionales siguientes pueden expresar oraciones subordinadas de diferente índole.

- A + el + infinitivo ± Sintagma Nominal: tiene el sentido temporal.

(25)

Al caer la noche, las mujeres musulmanas salen de sus casas.

- De + tanto + infinitivo: tiene sentido causal.

(26)

De tanto estudiar, me duele la cabeza.

- Por + infinitivo ± tanto: puede tener sentido causal.

(27)

Por haber comido tanto, le duele su barriga.

- Para + infinitivo: puede tener sentido final.

(28)

Para comer en esta casa, se debe trabajar duro.

- Para + infinitivo + tanto + Sintagma Nominal: puede tener sentido concesivo.

(29)

Para tener tanto dinero, viaja poco.

- A / De + infinitivo: puede tener sentido condicional.

(30)

De tener dinero compraría un coche a mis padres.

- Con + infinitivo ± sintagma nominal: puede tener sentido concesivo.

(29)

Con llover, salieron a entrenar.

- De + como + Sintagma Nominal: puede tener sentido modal.

(31)

Actúa de como lo dijiste.

Para Alonso Hernández (1996:658) las preposiciones en todos estos casos de grupos sintácticos con preposiciones como formantes, son “elementos instrumentales”.

- **Preposición + donde + Sintagma Nominal.** Según la RAE y ASALE (2010:419) los grupos sintácticos introducidos por *donde* pueden también ser términos de preposición” como con las siguientes:

- Hasta + donde + Sintagma Nominal.

(32)

Llegaremos hasta donde podemos llegar en esta vida.

- En + donde + Sintagma Nominal.

(33)

Los actores viven en donde Vivian los demás actores.

- A + donde + Sintagma Nominal.

(34)

Se dirige a donde se ha producido el espectáculo de música.

Aquí, se puede ver que nos hemos basado únicamente sobre la función semántica que pueden cumplir en los grupos preposicionales las preposiciones y no sobre la función gramatical que desempeñan en estos grupos formados que encabezan.

### Conclusión

Tanto los adverbios como las preposiciones son palabras invariables. Asimismo, forman cada cual una clase de las siete partes de palabras cerradas. Las preposiciones pueden combinarse morfológicamente con adverbios para obtener adverbios prepositivos o con sustantivos para dar sintagma sustantivo-preposicional o con verbo al infinitivo para obtener sintagma preposicional todos dotados de sentido. Así, esta relación de combinación adverbio- preposición, sustantivo- preposición, verbo al infinitivo-preposición da lugar a expresiones o palabras que poseen una función semántica- funcional bien precisa. La diferencia principal que existe entre los adverbios (conjuntivos) y las preposiciones es que semánticamente los adverbios significan algo. Es decir que, son palabras con sentido completo mientras que las preposiciones no significan por la mayoría parte nada, son

palabras sin semantismo. Los adverbios se diferencian de las preposiciones funcionalment en la medida en que cumplen una función bien precisa que corresponde a su clase, mientras que las preposiciones no tienen ninguna función sintáctica, son términos de adverbios, adjetivos, sustantivos, nombres, infinitivo, participio, etc. Es decir que las preposiciones se posicionan como verdaderos elementos de relación. Dado que visto según gramáticos funcionalistas como Alarcos Llorach, Marcos Marín, son verdaderos funtivos relacionantes al mismo nivel que las conjunciones de coordinación. Sin embargo, se difieren de las conjunciones de coordinación por el hecho que no unen estructuras sintácticas de mismo nivel sino estructuras sintácticas cuyo uno es subordinado tan sobre el plan semántico como funcional a otro (subordinante).

#### Referencias bibliográficas

- Alarcos Llorach, E., 1994, *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
- AlarcosLLlorach, E., 1999, *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe. Versión electrónica
- Alarcos Llorach, E., 2000, *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe. Versión electrónica
- Bosque y Violeta Demonte: *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Vol. 3. Madrid, Espasa-Calpe, p.565-655.
- Gili Gaya, S., 1980, *Curso superior de sintaxis Española*, Barcelona, Bibliograf.
- Gómez T., 1998, *Gramática didáctica del español*, Getafe (Madrid), SM, cuarta edición.
- Hernández Alonzo, C., 1984, *Gramática funcional del español*, Gredos, Madrid, Marcos Marín, F. y Otros, 1998, *Gramática española*, Madrid, Síntesis.
- Morera, M., 1990, “El adverbio relativo como: significado y usos”, en *Actas del Congreso de la Sociedad Española de Lingüística XX aniversario*. ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M<sup>a</sup>. A. (ed.). P. 681-691, Madrid, Gredos.
- Osuna García, F., 1991, *Función semántica y función sintáctica de las preposiciones*, Madrid, Gredos.
- Pavón Lucero, M.V., 1999, “Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio”, en Ignacio Pavón Lucero, M.V., 2013, “Apenas como subordinante temporal”, en CABEDO
- RAE y ASALE, 2009, *Nueva gramática de la lengua española*, Asociación de Academias de la lengua Española, Madrid, Espasa Libros.
- RAE y ASALE, 2010, *Nueva gramática de la lengua español. Manual*, Madrid, Espasa Libros. Versión electrónica cargada el 04/08/2015.

**Arnaud Romaric TENKIEU TENKIEU** se ha doctorado en 2021 por la Universidad de Douala-Camerún en lengua y lingüística españolas. Imparte clases de español y francés por el momento en diferentes colegios y liceos de la ciudad de Libreville-Gabón. Tiene también un diploma de docente de las escuelas. Sus campos de búsqueda son: la sintaxis y la morfosintaxis, la pragmática, la semántica, la sociolingüística, la fonética, la fonología, la lingüística general y se apasiona también por la lingüística aplicada de las lenguas romanas (francés y español). Desde 2022 ha empezado trabajos en Análisis del discurso. Ha publicado artículos en varias revistas científicas en Europa como en África.

## **ENSEIGNER LA TRADUCTION À L'ÈRE TECHNOLOGIQUE : QUELQUES DÉFIS<sup>1</sup>**

**Résumé :** Cette étude propose de présenter quelques difficultés liées à l'inclusion des outils de traduction automatique et de traduction assistée par ordinateur dans le parcours de formation de futurs traducteurs. Dans un premier temps, une courte synthèse des considérations théoriques autour des concepts de traduction, traductologie et compétence traductologique sera faite l'accent étant mis sur leur évolution au fil du temps. Dans un deuxième temps, nous essaierons de souligner le rôle de la technologie dans l'activité professionnelle du traducteur mais aussi dans la formation de la compétence traductionnelle.

**Mots-clés :** traduction, traductologie, compétences.

### **TEACHING TRANSLATION IN THE TECHNOLOGICAL AGE: SOME CHALLENGES**

**Abstract:** This study aims at presenting some difficulties related to the use of machine translation and computer-assisted translation tools in the training programme of future translators. First, a short synthesis of the theoretical considerations around the concepts of translation, translation studies and translation skills will be made, with an emphasis on their evolution over time. Then, we will try to underline the role of technology in the professional activity of the translator but also in the formation of translation competence.

**Key-words:** translation, translation studies, competences

### **Introduction**

Les besoins de communication et la curiosité intellectuelle ont poussé l'homme à vouloir découvrir et à apprendre d'autres langues. La traduction existe ainsi de tous les temps comme réponse aux besoins de l'homme de connaître le monde, de connaître l'Autre.

Le concept de traduction a évolué au fil du temps sous l'influence du contexte social, politique, culturel, intellectuel des époques. Newmark (1981) précise le rôle fonctionnel de la traduction dans la société au cours de l'histoire de la manière suivante :

« On a traduit pour répandre ou défendre des idées religieuses, pour imposer ou combattre des doctrines philosophiques ou des systèmes politiques. On a traduit pour créer ou parfaire une langue nationale. On a traduit pour révéler une œuvre, par admiration pour un auteur [...] On a traduit pour mille et une raisons. La traduction était tout à la fois arme et outil. Elle remplissait une mission » (p.366).

Ces dernières décennies l'évolution rapide des nouvelles technologies, la dynamique des échanges socio-économiques ont engendré des besoins de communication à un rythme inattendu. Pour ce qui est de la traduction, les conséquences les plus importantes sont des

---

<sup>1</sup> Cristina Ilinca, Université de Pitești, cristina.ilinca@upit.ro

changements dans l'activité du traducteur, une révision du rôle social de la traduction, et de plus, la naissance d'autres champs de recherche qui associent la traduction à l'utilisation de la technologie.

### **Méthodologie**

Dans cette étude nous nous proposons d'analyser l'impact des dernières évolutions concernant la traduction automatique et la traduction assistée par ordinateur sur l'enseignement de la traduction. Dans un premier temps, nous allons faire une courte synthèse de l'évolution du concept de traduction au fil du temps. Dans un deuxième temps, nous allons parler de l'influence que les développements enregistrés dans le domaine de la technologie et dans d'autres domaines ont eue sur le domaine de la traduction, sur l'activité et le rôle du traducteur qui doit avoir des compétences adaptées aux nouveaux environnements, mais aussi sur la didactique de la traduction.

### **De traduction à traductologie**

Dès l'Antiquité, la théorie et la pratique de la traduction ont tourné autour de deux pôles : la traduction libre, *ad sensum*, centrée donc sur le sens et la créativité, et la traduction littérale, *ad verbum*, dont la priorité était le texte source. Malgré le nombre impressionnant des écrits sur la traduction, sur des critères propres à cette activité au fil du temps, ce n'est qu'à partir de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle qu'on peut parler de la traduction comme discipline autonome ou au moins en quête d'une certaine autonomie. Dès les 1950 on peut remarquer une évolution du discours théorique centré sur la conceptualisation de l'activité traductive, un débat important étant celui sur le choix du terme qui définisse ce domaine : en français *traductologie*, traduction de l'allemand *Übersetzungswissenschaft*, en anglais, *translation studies* étant le terme le plus utilisé, préféré au *translatology*.

Nous allons mentionner ici James Holmes (1972) qui distingue deux grandes directions complémentaires : la *traductologie théorique* et la *traductologie appliquée*. La traductologie théorique se propose de définir et décrire les phénomènes de traduction, les principes explicatifs et de formuler des théories à partir des pratiques de traduction. La traductologie appliquée se concentre sur l'application des principes et des théories dans des activités comme la critique des traductions, la formation des traducteurs, le développement d'outils d'aide à la traduction. Cette vision prend ainsi en compte la traduction comme produit (le texte traduit) mais aussi comme processus.

Pourtant, la multiplicité et la diversité des théories et des approches déterminent la nécessité de créer un cadre épistémologique cohérent et la linguistique générale en pourrait constituer un repère :

« Il s'agira d'une traductologie abstraite, pure, principielle, ni prescriptive, ni descriptive, ni projective, mais transcendant les particularités et allant dans le sens de ce qui rend la traduction possible, établissant les principes fondateurs de l'acte traductionnel, au-delà des disparités et des particularités, à la manière d'une syntaxe générale, d'une phonétique générale, d'une linguistique générale » (Bannour, 2009 : 14-15).

Guidère (2010 :11) propose un double cadre de référence épistémologique pour la traductologie: une épistémologie générale et une épistémologie spécifique pour la discipline :

« La traductologie est d'essence interdisciplinaire parce qu'elle cherche à appréhender la globalité du phénomène traductionnel. Il n'est pas étonnant qu'elle ait besoin de nombreux moyens d'investigation empruntés à d'autres disciplines pour embrasser la totalité de son objet protéiforme et pourtant spécifique. Sa spécificité réside dans son empirisme : l'homme a de tout temps pratiqué la traduction, mais il ne l'a pas toujours théorisée. Il a également traduit dans des proportions sans commune mesure avec sa réflexion sur la traduction. Il s'ensuit que la traductologie est aujourd'hui fondée avant tout sur l'empirisme, c'est-à-dire sur la pratique traductionnelle et sur l'observation des faits de traduction. [...] En tant que discipline empirique est descriptive, la traductologie tente d'identifier, à partir de l'observation, des principes et des phénomènes récurrents dans l'activité de traduction. L'ensemble organisé des principes et des phénomènes ainsi identifiés forme une théorie. [...] »

C'est toujours Guidère (2010 :11) qui souligne le rapport de complémentarité entre la réflexion théorique et la pratique de la traduction, ainsi que sur l'importance d'un cadre épistémologique et méthodologique rigoureux de la traductologie en tant que discipline autonome :

« [...] traduire, c'est déjà faire de la traductologie. Parfois consciemment mais bien souvent inconsciemment. L'activité de traduction suppose, en effet, une conscience traductologique minimale. Même dans le cas d'un apprentissage « sur le tas », l'expérience montre qu'il existe une réflexion traductologique latente qui préside au travail de l'apprenti traducteur. [...] Pour décrire sa propre activité, le traducteur doit s'appuyer sur le raisonnement logique, à partir de postulats et de règles. D'où l'importance d'une réflexion épistémologique et méthodologique rigoureuse. C'est le premier fondement d'une autonomie disciplinaire de la traductologie. »

Qu'il s'agisse de théoriciens, traducteurs ou apprentis traducteurs, la conscience traductologique consiste à mener une réflexion générale à partir du processus traductif proprement dit qui implique le choix et l'utilisation de certaines stratégies afin d'identifier, d'analyser des modèles et des problèmes de traduction d'ordre général.

### **Nouveau contexte, nouvelles compétences**

De nos jours, la création et l'utilisation des outils informatiques pour la traduction se retrouvent au cœur de l'activité traductive. Suivant les tendances dans le domaine, tant les traducteurs que les formateurs ont dû intégrer dans leur activité des outils technologiques spécifiques : bases de données terminologiques, dictionnaires électroniques ou des outils plus complexes comme les mémoires de traduction :

“Although the relationship between translation and the computer began with the development of software for machine translation, the real boom of translation technologies was marked by the development of electronic dictionaries and terminological databases, the arrival of the Internet with its numerous possibilities for research, documentation and communication, and the emergence of computer-assisted translation tools. [...] The computer has been an integral

part of the infrastructure needed by translators for some time now, but the amount of knowledge and the skills linked to the translation technologies that the translator has to master is growing by the day “ (Alcina, 2008: 80).

C'est ainsi qu'on est amenée à parler de la nécessité de former des compétences spécifiques chez le futur traducteur.

La notion de *compétence traductionnelle (translation competence)* a fait l'objet de nombreuses publications. Nous allons mentionner ici les travaux de Schäffner & Adab (2000), PACTE (2000), Pym (2003). Les termes employés montrent la diversité des perspectives : *translation abilities* ou *skills* (Lowe, 1987 ; Pym, 1992 ; Hatim & Mason 1997), *transfer competence* (Nord, 1991), *translational competence* (Chesterman (1997).

Pour notre compte, on va retenir ici la définition du Groupe PACTE qui regroupe non seulement la compétence linguistique mais aussi des connaissances ou habilités spécifiques à d'autres domaines. La compétence traductionnelle présente quatre traits :

- (1) une connaissance experte qui n'est pas possédée par tout bilingue ;
- (2) une connaissance opérationnelle et non pas déclarative ;
- (3) une compétence regroupant plusieurs sous-compétences interconnectées ;
- (4) la composante stratégique a un rôle essentiel. (*apud* Hurtado Albir, 2008 :27)

La compétence traductionnelle est envisagée comme une compétence plutôt opérationnelle que déclarative regroupant cinq sous-compétences et compétences psychophysiologiques :

- Sous-compétence bilingue (connaissances pragmatiques, sociolinguistiques) ;
- Sous-compétence extralinguistique (des connaissances biculturelles, encyclopédiques et thématiques, textuelles et lexico-grammaticales) ;
- Sous-compétence de connaissances en traduction (connaissance des principes qui régissent la traduction et des aspects professionnels) ;
- Sous-compétence instrumentale (exploiter des sources de documentation et les technologies de l'information et de la communication TIC appliquées à la traduction) ;
- Sous-compétence stratégique (connaissances opérationnelles concernant la planification du processus, l'élaborer le projet de traduction, l'évaluation, le repérage des problèmes de traduction et l'identification de possibles solutions.) (*apud* Hurtado Albir, 2008 :28).

### **Retombées pour la didactique de la traduction**

Au niveau de la formation à la traduction, les défis les plus importants pourront être considérés la création et l'élaboration d'un cadre de formation cohérent et adapté aux nouvelles tendances, reposant sur de des méthodes d'enseignement appropriées, des outils pédagogiques efficaces.

Pour revenir à la notion de compétence traductionnelle que nous avons présentée ci-dessus, on peut remarquer que les trois premières compétences relèvent de l'activité de traduction proprement-dite alors que le besoin de former les deux dernières sous-compétences est déterminé par le contexte contemporain marqué par l'évolution de la technologie et la diversification de nouvelles pratiques sur le marché du travail (l'organisation du travail par projet, le travail à distance, etc.).

À notre avis, en étape initiale, la formation à la traduction doit être centrée sur la traduction humaine afin de bien développer les sous-compétences bilingues, extralinguistiques et de connaissances en traduction, celles-ci constituant le cœur de la compétence traductologique. Le plan de formation peut inclure, bien sûr, des outils électroniques comme les dictionnaires, les bases de données en ligne ou les outils de traitement de texte. Les activités de traduction classiques (thème et version), des activités d'analyse contrastive doivent être exploitées à ce premier niveau afin de faire les apprentis avancer dans l'approfondissement de leurs connaissances et de développer une méthodologie de travail et cultiver la conscience traductologique minimale qu'ils possèdent dans un état encore latent.

Il va sans dire que l'interaction homme-machine a un certain impact sur les processus cognitifs liés à l'activité de traduction. À ce jour il existe des recherches traitant de ce sujet mais à caractère isolé, on pourrait dire, sur de petits échantillons et corpus, les avancées enregistrées dans d'autres disciplines comme la neurolinguistique ou la psycholinguistique ne permettant pas encore une analyse interdisciplinaire approfondie.

Nous retiendrons ici les études D'Angelo (2012) qui parle d'une déshumanisation progressive du processus de traduction, avec l'omission de la dimension communicative du passage interlinguistique, des asymétries linguistiques et culturelles. Le rôle de la traduction en tant que vecteur de médiation interlinguistique et interculturelle serait dans ce cas réduit si non totalement supprimé. Nous pourrions ajouter ici la réduction de la dimension créative de la traduction par l'élimination de la phase de production et d'analyse des solutions, des hypothèses de traduction qui est essentielle dans l'apprentissage de la traduction.

À la lumière de tout ce qui précède, nous pourrions affirmer que ce n'est qu'à un niveau avancé que les systèmes de traduction automatique et traduction assistée par ordinateur seront introduits dans le parcours de formation des futurs traducteurs. Ceux-ci présentent de nouveaux avantages dans la formation des futurs traducteurs qui devront être capables à s'adapter à des environnements de travail dynamiques. On pourra mentionner ici les projets d'apprentissage collaboratif en ligne qui peut être proposés afin de simuler le travail à distance et de développer les sous-compétences instrumentales et stratégiques mentionnées ci-dessus. Les apprentis auront ainsi l'occasion de se familiariser avec des pratiques qui tiennent à la gestion des projets de formation, à l'interaction avec le client.

### **Conclusions**

L'apparition de nouveaux concepts, outils, la grande variété terminologique reflétant l'évolution rapide du secteur de la traduction automatique et de la traduction assistée par ordinateur mettent les traducteurs, traductologues et formateurs dans la situation de devoir intégrer ces nouveautés dans leurs activités. Des approches interdisciplinaires qui réunissent des ingénieurs du langage, des cognitivistes, des neurolinguistes, des linguistiques, des professionnels de la traduction devront être capables de rendre compte de la complexité de l'activité traductive et la façon dont l'interaction homme-machine peut influencer la manière de travailler du traducteur, le processus proprement-dit et le produit, des éléments qui devront se retrouver ensuite au niveau de l'enseignement de la traduction.

**Références bibliographiques :**

- Bannour A., 2009, « Épistémologie de la traductologie », Université de Tunis, p.2. <http://abannour.unblog.fr/files/2009/03/pistmologiedelatraductologie.pdf>, consulté le 20 juillet 2022.
- D'Angelo M., 2012, *Nuove tecnologie per la didattica delle lingue e della traduzione*, Rome, Aracne Editrice.
- Alcina, A., 2008, "Translation technologies Scope, tools and resources", *Target*, 20, pp. 79-102. [10.1075/target.20.1.05alc](http://10.1075/target.20.1.05alc)., consulté le 20 juillet 2022.
- Chesterman, A, 1997, *Memes of Translation*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Guidère M., 2010, Introduction à la traductologie. Penser la traduction : hier, aujourd'hui, demain. deuxième édition, Bruxelles, De Boeck Université.
- Hatim, B., Mason, I., 1997, *The Translator as Communicator*, London, Routledge.
- Holmes, J., 1972, "The Name and Nature of Translation Studies", *Translation Studies*, no1, APPTS series, University of Amsterdam.
- Hurtado Albir, A., 2008, « Compétence en traduction et formation par compétences » *TTR*, vol. 21, no 1, 1er pp. 17-64, <http://id.erudit.org/iderudit/029686ar>, consulté le 13 septembre 2022.
- Lowe, P., 1987, "Revising the ACTFL/ETS scales for a new purpose: rating skill in translating" in Rose, M.G. (éd.) *Translation Excellence: Assessment, Achievement, Maintenance. American Translators Association Scholarly Monograph Series*, Binghamton, University Center of Binghamton, pp. 53-61.
- Newmark, P., 1981, *Approaches to Translation*, New-York, Printice-Hall.
- Nord, C., 1991, *Text Analysis in Translation*, Amsterdam, Rodopi.
- PACTE, 2000, «Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems of a Research Project », in Beeby, A., Ensinger, D., Presas, M. (eds), *Investigating translation*, Amsterdam: John Benjamins, p.99-106. DOI: 10.1075/btl.32.
- Pym, A., 1992, *Translation and text transfer*, Francfort, Peter Lang.
- Pym, A., 2003, "Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defense of a Minimalist Approach ", *Meta*, vol. 48, n° 4, pp. 481-497.
- Schäffner, C, Adab, A., 2000, *Developing translating competence*, Amsterdam, John Benjamins.

Cristina ILINCA est maître de conférences au Département des Langues Étrangères Appliquées, Faculté de Théologie, Lettres, Histoire et Arts de l'Université de Pitești, Roumanie. Elle enseigne la théorie et pratique de la traduction, la linguistique de corpus et des travaux dirigés de traductions technico-scientifiques. Ses derniers travaux portent sur la traduction spécialisée, la terminologie et la didactique du FLE, la didactique de la traduction.

## **L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS TECHNIQUE. DÉFIS DE LA TRADUCTION TECHNIQUE EN CLASSE DE FOS<sup>1</sup>**

**Résumé:** Dans ce travail, nous nous proposons d'exposer quelques défis de l'enseignement du français technique et de la traduction technique en classe de FOS. Pour faire cela, nous commençons avec les problèmes réels et concrets avec lesquels nous nous confrontons en classe de FOS aux spécialisations du domaine technique. Nous essayerons de répondre à la question suivante : est-ce qu'il y a une spécificité de l'enseignement technique d'une langue étrangère ? Est-ce que la langue technique existe-t-elle ou pas ? Ensuite nous présenterons brièvement quelques théories pertinentes sur l'enseignement de la traduction et sur la théorie de la traduction. A partir de ces théories, nous avons fait une expérimentation sur un groupe de cinquante étudiants en deuxième année à la Faculté de Mécanique et Technologie de l'Université de Pitesti, Roumanie, pour vérifier si ces théories s'appliquent aussi dans le cas des traductions techniques ou seulement dans le cas des traduction littéraires. En fin, nous avons tiré nos propres conclusions sur ce sujet.

**Mots-clés :** enseignement, traduction, technique, langue française.

### **TEACHING TECHNICAL FRENCH LANGUAGE. CHALLENGES OF TECHNICAL TRANSLATION WITHIN FOS COURSES**

**Abstract:** The issues of teaching technical French and technical translation in FOS courses are what we aim to discuss in this thesis. To do this, we first examine the actual issues that arise in the technical specialty FOS classes that we are dealing with. In this way, we will try to address the issue, "Is there a specificity of technical education in a foreign language?" The existence or absence of technical language we'll quickly go over a few relevant notions concerning translation theory and how it relates to teaching it in the paragraphs that follow. We conducted an experiment based on these hypotheses on fifty second-year students at the Faculty of Mechanics and Technology of the University of Pitesti, Romania, to determine whether they also hold true. In the end we drew our own conclusions on this subject.

**Key words:** teaching, translation, technicalities, French language.

### **Introduction**

Dans la classe de FOS, l'enseignant du français de spécialité se confronte généralement à un problème : celui que les étudiants s'attendent à ce qu'on leur enseigne seulement le langage de spécialité du domaine qu'ils étudient, considérant qu'ils n'ont pas besoin du français commun, ce qui est très faux. Tous les enseignants connaissent bien que la langue générale (ou commune) est, par définition, la partie du système linguistique comprise et utilisée par la majorité des locuteurs d'une communauté linguistique, tandis que la langue de spécialité c'est un sous-système linguistique qui comprend l'ensemble des moyens

---

<sup>1</sup> Mirela Ivan, Université de Pitesti, mirela.ivan@upit.ro

linguistiques propres à un champ d'expérience particulier (science, technique, profession, etc.). Enseigner le français technique ne signifie seulement donner des listes de mots techniques que les étudiants doivent apprendre par cœur, mais tout premièrement enseigner le français général de base, car il n'y a aucun texte technique qui ne contienne aussi des articles, des adjectifs, des verbes conjugués à différents temps verbaux, etc. ou des mots du français commun.

Pour communiquer en langue étrangère, la grammaire et le lexique sont interdépendants. La grammaire est une description du fonctionnement de la langue. Quand on parle une langue, on utilise des règles, même si on n'en est pas toujours conscient. Quand on apprend une langue, connaître les règles permet de gagner du temps. C'est pourquoi le rôle de l'enseignant est de guider la construction de cette représentation.

Dans la classe de FOS l'enseignant doit, dans une première étape, approfondir les connaissances acquises par l'apprenant dans le secondaire, approfondissement qui comprend d'abord une révision de l'ensemble des savoir-faire linguistiques, car il s'avère souvent que les acquisitions du secondaire laissent à désirer. Seulement après cette étape on peut passer de l'enseignement de la langue générale à celui de la langue de spécialité. Par l'intermédiaire du lexique, le passage de la langue générale à celle de spécialité s'exécute aisément. Pratiquement on ne peut pas parler d'une spécificité de l'enseignement technique d'une langue étrangère car, à part le lexique de spécialité acquis facilement par les enseignants ayant un bon niveau de langue, la langue technique n'existe pas. Nous voulons dire qu'il n'y a pas de construction phrastique ou de structure spécifiquement technique, les soi-disant langues techniques utilisant les constructions grammaticales qui régissent le fonctionnement de la langue. Donc la transition de la langue générale à celle de spécialité se réalise conformément aux besoins pratiques, aussi bien qu'institutionnels. Et quel serait le but d'apprendre une langue étrangère sinon celui d'acquérir la capacité de converser et de traduire des divers messages d'une langue à autre ?

### **Quelques considérations théoriques sur la traduction, en général, et sur la traduction technique.**

Vinay et Darbelnet (1977 : 46-55) distinguent sept procédés techniques, divisés en deux groupes : la traduction directe ou littérale d'un côté, la traduction oblique de l'autre. L'emprunt, le calque et la traduction littérale relèvent de la traduction directe, alors que la transposition, la modulation, l'équivalence et l'adaptation sont considérées comme des manifestations de la traduction oblique. Autrement dit, Vinay et Darbelnet utilisent le terme traduction littérale pour référer à la fois à une des deux directions générales que le traducteur peut emprunter (traduction directe ou littérale par opposition à traduction oblique) ainsi qu'à un procédé technique spécifique.

Selon Christian Balliu, l'enseignement de la traduction répond aux mêmes critères d'exigence et de rigueur que les autres disciplines scientifiques.

« La transmission des savoirs doit reposer sur des notions clairement identifiées et matérialisées dans la langue par une terminologie aussi précise qu'univoque. Il est important de signaler que le métalangage de la traduction reste à ce jour labile, mouvant et varie d'une institution à l'autre, pour ne pas dire d'un enseignant ou d'un chercheur à l'autre. » (Balliu, 2005: 19)

En réalité, les recherches ont démontré que les traductions littéraire et technique (au sens de "spécialisé") ont « de tout temps navigué de conserve et que la traduction technique est née en même temps que la traduction littéraire, peut-être avant, même si son lustre est plus discret et sa présence moins coruscante. Ce n'est qu'au cours des quarante dernières années que, pour des raisons historiques, la traduction technique a réellement acquis droit de cité et a fait l'objet d'une étude plus fouillée et systématique.» (Balliu, 2005: 16) Les progrès dans les domaines scientifiques les plus divers et leur diffusion par les nouvelles technologies de l'information et de la communication y ont évidemment largement contribué.

Dans les textes techniques, le signifiant semble moins important, les questions stylistiques étant considérées comme secondaires. Ce serait oublié que le style zéro, aseptisé, n'existe pas. Selon l'opinion de Christian Balliu, aux côtés du style personnel, individuel de chaque auteur, existe un autre style, moins visible, mais tout aussi réel : le style imposé par la culture, la société dans laquelle on vit.

« C'est en fait ce problème que tente de résoudre la localisation, sans peut-être s'en rendre compte. La localisation montre que le discours informatique, que l'on croit international par excellence, n'échappe pas aux contraintes socioculturelles. Traduire le signifié, c'est adapter le signifiant par lequel tout passe. S'attacher au signifié, c'est déshabiller le signifiant pour le revêtir dans la langue d'arrivée. » (Balliu, 2005: 24)

L'acte de traduire est donc un processus d'interprétation de texte par le traducteur.

### Cas pratique

Avant d'entrer dans le concret et de parler de notre cas pratique, on doit y rappeler très brièvement quelques notions que tout spécialiste connaît déjà très bien, mais qui sont nécessaires pour les apprenants et pour les débutants. La traduction interlinguale, qui est le transfert d'un message d'un code linguistique dans un autre, opère avec deux langues en contact: la langue de laquelle on traduit, appelée *langue de départ* ou *langue source* et la langue dans laquelle on traduit, appelée *langue d'arrivée* ou *langue cible*. Dans le domaine pédagogique de la traduction on pratique *le thème* lorsque la langue source est la langue maternelle et *la version*, lorsque la langue source est la langue étrangère. Il y a une grande différence de niveau entre les traductions du roumain en français (les thèmes) et les traductions du français en roumain (les versions), même dans le cas des textes techniques.

A partir de ces théories rappelées plus haut, nous avons fait une expérimentation sur un groupe de cinquante étudiants en deuxième année à la Faculté de Mécanique et Technologie de l'Université de Pitesti, Roumanie. Nous leur avons donné à traduire deux textes techniques<sup>1</sup> (équivalents du point de vue de leurs difficultés) : l'un roumain pour le traduire en français et l'autre français pour le rendre en roumain. Nous avons constaté, évidemment, que chacun d'eux a traduit mieux et plus correctement le texte du français en roumain qu'inversement. Pour en connaître l'opinion des étudiants testés, nous leur avons demandé pourquoi ils se sont mieux débrouillés aux versions qu'aux thèmes. Leurs

---

<sup>1</sup> Les textes en question peuvent être trouvés dans notre livre *Le français de spécialité pour les ingénieurs (TCM et AR)*, Ed. Sitech, Craiova, 2016, p. 20-22.

réponses ont été, en unanimité, qu'ils ont déduit le sens des mots techniques du français parce qu'ils se ressemblent beaucoup à leur équivalent roumain. Inversement, du roumain en français, l'ignorance de l'équivalent français de chaque mot et expression à traduire a fait la différence. Une explication générale est que le thème nécessite une certaine compétence qui doit être acquise et fixée par la pratique, permettant de contrôler si les étudiants ont assimilé les mots et les structures grammaticales du français.

La version permet de vérifier si les enseignés sont capables de rendre dans la langue maternelle le sens et les nuances d'un texte étranger, ce qui est moins difficile. La capacité d'encoder un texte de la langue maternelle dans la langue étrangère n'apparaît pas automatiquement après avoir appris des listes de mots et des problèmes de grammaire. Autrement dit, la capacité de réaliser correctement un exercice du type *thème* n'est pas assurée seulement par l'assimilation des connaissances lexicales et grammaticales quelque nombreuses qu'elles soient. La maîtrise du lexique et de la grammaire implique l'étude des problèmes ponctuels et de leur totalité qui est du type de l'inventaire, tandis que la traduction exige la connaissance d'une combinatoire. Par exemple, l'enseigné apprend que les verbes *élever*, *soulever*, *dresser*, *lever* signifient *a ridica*. Lorsqu'il traduit du français en roumain il se débrouille très bien, mais lorsqu'il doit faire l'exercice inverse, le thème, il ne possède aucun critère de sélection entre ces synonymes. Pour traduire *a ridica ochii spre cer* il croit qu'il peut utiliser aussi bien *soulever*, *élever* ou *lever*. De même, pour le mot roumain « a închide » on peut utiliser en français « fermer (la porte) », « raccrocher l'appareil » ou « couper le portable », donc cela dépend du contexte, mais aussi de la capacité du traducteur de déceler la différence entre ces mots français qui se traduisent en roumain de la même manière.

La synonymie sous une forme d'équivalence entre des mots isolés paraît plutôt « freiner » qu'« accélérer » le bon usage d'une langue étrangère. Il est bon qu'on donne aux étudiants à apprendre des combinaisons de mots du type syntagme ou expression et aussi de groupes libres ou de cohésion moyenne comme « lever les yeux », « soulever un poids », « soulever une question », « dresser la tête », « élever le ton », etc. où tous ces verbes se traduisent par le roumain « a ridica ».

Dans le cas heureux où l'étudiant maîtrise bien la grammaire axée sur le niveau micro-structural, il a des difficultés dès qu'il travaille à des macro-structures : la syntaxe de la phrase et du texte. Quant au niveau lexical des textes techniques, on rappelle deux des plus fréquents procédés de traduction directe<sup>1</sup>:

a) **l'emprunt**, qui est le plus simple, trahit généralement une lacune : les mots de la langue source n'ont pas un correspondant dans la langue cible. Il y a beaucoup de mots techniques roumains empruntés au français comme tels, sans être modifiés et adaptés, par exemple *abdomen*, *cric*, *pneu*, *piston*, *pédale*, *volant*, etc.

b) **le calque**, qui se confond avec les emprunts adaptés, c'est la transposition d'un mot ou d'une construction d'une langue dans une autre par traduction, par exemple *thermomètre*, *hypotension*, *cylindre*, *suspension*, *projecteur*, *pare-brise*, *marche-arrière*, *parallèle*, etc.

---

<sup>1</sup> la plupart des concepts utilisés sont empruntés à J. P. Vinay – J. Darbelnet (1977, *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*) et à Teodora Cristea (1982, *Contrastivité et traduction* et 1997, *Eléments de grammaire contrastive*) et reformulés.

Il est donc évident que, dans le cas des deux textes du domaine des véhicules automobiles, les étudiants se sont mieux débrouillés à la version qu'au thème parce que la plupart des termes techniques français ont été prêtés au roumain et donc ils se ressemblent, ce qui permet aux enseignants de déduire le sens et la forme du mot correspondant en roumain.

Mais les ressemblances entre la forme et le sens des mots des deux langues peuvent être quelque fois trompeuses. Plus deux langues sont apparentées, plus les fausses ressemblances (appelées *faux-amis*) sont nombreuses. Rappelons rapidement que les *faux-amis* sont les mots qui d'une langue à l'autre semblent avoir le même sens parce qu'ils se ressemblent par la forme, mais qui ont en réalité des sens différents ou partiellement différents. On les appelle aussi *homonymes* ou *paronymes interlinguaux*.

Il y a des *faux-amis absolus* et des *faux-amis partiels*. Les premiers sont rencontrés surtout dans les traductions - versions et représentent les mots français à signifiant semblable en roumain, mais à signifié complètement différent. Par exemple, le mot français *benzine* désigne un produit chimique pour ôter les taches, le roumain *benzină*<sup>1</sup> se traduit par *essence* ; le verbe *ajouter* ne signifie pas *a ajuta* (le français *aider*), mais *a adăuga*; le mot français *batiste* désigne un tissu fin de lin et pas le mot roumain *batistă*, c'est-à-dire *mouchoir*; de même *pochette* ne signifie pas *poșetă* (qui est le *sac-à-main*), mais *buzunărel*; *ration* c'est *rație* et pas *rațiune* (traduit en français par *raison*) et les exemples peuvent continuer.

*Les faux-amis partiels* sont des mots français à signifiant semblable en roumain, mais à signifié partiellement différent. C'est le cas des mots français polysémiques qui ont en roumain un équivalent de forme et de sens semblable et un ou plusieurs équivalents de sens différents. Par exemple, *l'alliance* signifie en roumain *alianță*, mais aussi *verighetă*; *arrêter* signifie *a aresta*, mais aussi *a opri*, *bougie* signifie *bujie* et *lumânare*; *bouton* signifie *buton* et *mugure* ou *nasture*; le verbe *doubler* signifie *a dubla* et aussi *a depăși* (*doubler une voiture*); *essence* se traduit par *esență*, mais aussi par *benzină*; *observer* c'est *a observa* et *a respecta* (*observer le code de la route*); *parer* c'est *a para* (*le pare-brise*) mais aussi *a împodobi*, c'est-à-dire *ornier*; le mot *panne* signifie *pană* et *osânză* ou *catifea fină*, etc.

Outre les ressemblances, on a vu qu'il y a beaucoup de différences grammaticales, sémantiques et phoniques marquées dans les deux langues, ce qui nous oblige de faire attention à la manière de traduire pour ne pas tomber dans les pièges de la langue étrangère et faire une mauvaise traduction ou pire, obtenir un contresens.

## Conclusions

Les messages utilitaires, qui sont les messages conversationnels, techniques, scientifiques, sont beaucoup moins difficiles à traduire que ceux artistiques, littéraires parce que les mots techniques sont, en général, mono sémantiques et supposent une traduction directe. Quant

---

<sup>1</sup> La plupart des étudiants testés sont tombés dans le piège des faux-amis et ont traduit le mot roumain „benzina” par le français „benzine” et le français „essence” par le roumain „esenta”, même si la traduction n'avait pas de sens et était totalement incorrecte (par exemple: „faire le plein d'essence” = \*a face plinul de esenta et „masina pe benzina” =\* machine sur benzine).

aux messages artistiques on a affaire à une traduction oblique qui suppose « repenser le texte de départ et le réorganiser afin de le faire couler dans le moule syntaxique de la langue d'arrivée » (Vinay et Darbelnet, 1977 : 46-55). La traduction n'est pas un procédé d'acquisition, mais d'approfondissement des connaissances acquises aux études de grammaire et de lexique qui doivent précéder la traduction.

Il convient donc de conclure les principaux défis de la traduction technique qui est différente de la traduction dite « littéraire ». Qu'il s'agisse de traduction commerciale, juridique ou autre, la traduction technique exige des compétences spécifiques et comporte des difficultés communes quel que soit le secteur d'activité. L'une des premières difficultés en traduction technique est de trouver le bon équilibre entre l'utilisation du langage courant et des termes techniques. Un texte technique, même si son rôle est informatif et utilitaire, il doit toutefois rester compréhensible, fidèle à l'original, tout en conservant fidèlement toutes les informations techniques.

Le second défi d'un traducteur technique est l'équilibre entre traduction littérale et adaptation. Les langues ayant toutes des subtilités de langage qui leurs sont propres, le traducteur technique devra savoir les adapter tout en respectant les aspects conventionnels, informatifs et utilitaires du contenu.

Pour une traduction technique de qualité, il faut donc tenir compte non seulement des termes techniques à traduire, mais aussi des spécificités de la langue source et de la langue cible, de ses nuances, et des caractéristiques du type de contenu à traduire. Par exemple, un rapport technique rédigé par un ingénieur en roumain peut être destiné à des techniciens français. Donc un autre défi serait la compréhension approfondie du contenu à traduire et la précision. Il ne doit pas y avoir la moindre confusion possible sur le sens d'un texte ou même d'une seule phrase. Pour cela, la bonne traduction des termes techniques ne suffit pas. Il faut savoir adapter le texte sur le plan lexical, grammatical, syntaxique, etc.

### **Références bibliographiques**

- Balliu, Christian, 2005, *L'histoire de la traduction: une somme théorique*, Cahiers de la MRSH, n° 44/ 2005, p. 15-33.
- Cristea, Teodora, 1982, *Contrastivité et traduction*, București, T.U.B.
- Cristea, Teodora, 1997, *Eléments de grammaire contrastive*, București, Ed. Didactica și Pedagogica.
- Ivan, Mirela, 2016, *Le français de spécialité pour les ingénieurs (TCM et AR)*, Craiova, Ed. Sitech.
- Vinay, Jean-Paul et Darbelnet, Jean-Louis, 1977, *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*, (éd. rev.), Paris, Didier.
- <https://altraductions.com/blog/5-defis-de-la-traduction-technique>,  
publié le 01/02/2020 par José Gambín Asensio (consulté le 16 août 2022).

Mirela **IVAN** est docteur en langue et littérature française, maître de conférences à l'Université de Pitesti, Roumanie, Faculté de Théologie, Lettres, Histoires et Arts, Département de Langues Étrangères Appliquées. Ses recherches et publications en français traitent du domaine didactique en

---

<sup>1</sup> Idées empruntées et reformulées de l'article publié par José Gambín Asensio (<https://altraductions.com/blog/5-defis-de-la-traduction-technique> et consulté le 16.08.2022).

l'occurrence les langues spécialisées, le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) et le Français Langue Etrangère (FLE), mais aussi du domaine de la traduction, de la littérature française, de la linguistique française et de la grammaire contrastive (français-roumain).

## **ENSEIGNER L'ORAL DURANT LA PANDÉMIE DANS LES ÉCOLES DE FORMATION DES FORMATEURS. RÉALITÉ, ENJEUX ET IMPLICATIONS DIDACTIQUES<sup>1</sup>**

**Résumé :** Notre contribution porte sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral dans un contexte universitaire à l'ère de la pandémie. Nous avons effectué à cet effet une étude comparative au sujet de l'enseignement cette compétence dans les départements de langues (français et anglais) dans la formation des futurs enseignants à l'ENS de Bouzaréah. Notre question principale serait : quelle est la réalité de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral dans les départements de langues à l'heure de la COVID19 ? Inscrivant notre recherche en pédagogie universitaire et en didactique des langues, nous avons tenté de combiner deux outils d'investigation, à savoir le questionnaire (50 étudiants) et l'entretien avec huit (8) enseignants affiliés aux deux départements cités supra. Le dépouillement des résultats des corpus recueillis montre qu'il y a eu de grandes mutations voire des changements dans les stratégies d'enseignement et même dans ce processus d'enseignement et dans la manière d'évaluer les compétences des étudiants. Toutefois, des difficultés entravent le bon déroulement de cette activité et des recommandations sont émises pour y remédier. Nous achevons notre article par une présentation des résultats des étudiants dans ce module durant la pandémie pour voir s'il y a réellement une amélioration conséquente ou non.

**Mots-clés :** compétence orale, évaluation, difficultés, pandémie, outils pédagogiques

### **TEACHING ORAL SKILLS IN TEACHER TRAINING SCHOOLS DURING THE PANDEMIC. REALITIES, CHALLENGES AND DIDACTIC IMPLICATIONS**

**Abstract:** Our contribution focuses on teaching and evaluating the oral competence in an academic setting during the pandemic era. We suggest to carry out a comparative study on the teaching of the oral skill in the foreign language departments (French and English) at the Teacher Training College of Bouzareah (ENSB). Our main question would be: what is the reality of oralskill teaching and evaluation in foreign language departments at the time of COVID19? The present study is therefore part of university pedagogy and language teaching, it tries to combine two investigative tools, namely the questionnaire (50 students) and the interview with eight(8) teachers at the two departments cited above. The analysis of the results of the collected data shows that there have been major changes in teaching strategies and even in the teaching process and students' skills assessment. However, difficulties have been faced and recommendations are made to remedy them. We conclude our research paper with a presentation of the students' results in this module during the pandemic.

**Key words:** oral skills, assessment, difficulties, pandemic, teaching aids

---

<sup>1</sup> Souhila **Benzerroug**, École Normale Supérieure des lettres et des sciences humaines de Bouzaréah – Alger, houd-bens@live.fr

## **1. Introduction**

Depuis la pandémie de COVID 19, l'enseignement à distance (EDA) s'est substitué à celui du mode présentiel et ce dans les institutions du monde entier. Ce nouveau mode d'enseignement surtout dans le contexte universitaire, est tout à fait nouveau en Algérie contrairement aux autres pays du monde qui l'ont déjà adopté et l'adoptent jusqu'à l'heure d'aujourd'hui. Dans cet article, il s'agit pour nous de mettre l'accent sur l'enseignement à distance et plus précisément sur les stratégies à mettre en place pour enseigner l'oral durant la pandémie à l'université.

De même, nous partons de notre expérience ayant assuré ce module durant plusieurs années pour examiner de près la manière dont s'enseigne cette compétence si nécessaire dans la formation des futurs enseignants de l'ENS à l'heure de la pandémie. Notre question principale serait : Comment enseigne-t-on et évalue-t-on l'oral dans les départements de langues à l'heure de la COVID19 ?

Nous tenterons également de répondre à ces questions : comment les enseignants du module de l'oral perçoivent-ils l'enseignement à distance ? Ont-ils été initiés à l'enseignement à distance ? Quelles stratégies adoptent-ils dans l'enseignement à distance pour enseigner l'oral ? Comment les étudiants perçoivent-ils l'enseignement à distance ? Quelles sont les contraintes rencontrées et par les enseignants et par les étudiants ? Quel type d'évaluation adopter pour ce nouveau type d'enseignement ? Quelles remédiations peut-on y apporter ?

Notre article s'organise comme suit : en premier lieu, nous présentons un aperçu sur la les modalités d'enseignement à l'école normale supérieure de Bouzaréah puis, nous décrivons le programme dédié à l'enseignement de l'oral (PTO<sup>1</sup>) dans les départements des langues au sein de cette institution. Nous avons ainsi combiné deux outils d'investigation l'entretien semi-directif avec huit enseignants des techniques de l'oral dans les deux départements de français et anglais et le questionnaire administré aux étudiants de profil PEM<sup>2</sup> suivant cet enseignement. Pour mieux affiner notre recherche, nous comparons les résultats des étudiants de ce module durant la période de confinement au premier semestre de l'année universitaire 2019-2020 c'est-à-dire l'enseignement synchrone et ceux durant l'année universitaire 2020-2021.

Enfin, des recommandations et des pistes de recherches seront émises pour une bonne prise en charge de l'oral en classe de FLE à distance.

## **2. La formation des formateurs à l'ENS de Bouzaréah**

L'École Normale supérieure (l'ENS<sup>3</sup>) est une institution qui s'occupe de former les futurs enseignants. Celle-ci est située au niveau de toute l'Algérie et compte environ six institutions relevant de ces wilayas : Laghouat, Sétif, Ouargla, Bécharr, Mostaghanem et Bouzaréah. Elle a pour tâche « d'assurer la formation au métier d'enseignant au profit du

---

<sup>1</sup> PTO c'est un module qui est inclus dans la formation à l'ENS et renvoie à l'apprentissage de l'oral, ce sigle signifie pratique et techniques de l'oral.

<sup>2</sup> PEM : Professeur d'enseignement moyen.

<sup>3</sup> ENS, c'est l'École Normale Supérieure des Lettres et Sciences Humaines de Bouzaréah.

secteur de l'Éducation nationale.» comme le stipule l'article 20 du décret exécutif n°166176 du 14 juin 2016

Pour les sciences humaines, l'ENS en compte quatre langues et deux disciplines comme l'indique le tableau ci-après :

Départements / Profils	Lettres arabes	Histoire-Géographie	Philosophie	Amazight	Français	Anglais
PEP (3ans) Le primaire	+	/	/	+	+	/
PEM(4ans) Le moyen	+	+	/	/	+	+
PES (5ans) le secondaire	+	+	+	/	+	+

Tableau1. Formation et profils à L'ENS de Bouzaréah

Il ressort de ce tableau que la formation des PES est dispensée à l'ENS pour tous les départements excepté le département Amazight. Pour le cycle moyen, deux départements ne disposent pas de ce profil : Amazight et philosophie. Enfin, pour le profil PEP, trois départements seulement l'assurent. Arrivés à la dernière année de formation, les stagiaires sont affectés vers des établissements scolaires des trois cycles (primaire, moyen ou secondaire) selon le profil de l'étudiant pour effectuer le stage pratique qui comprend l'observation et l'intervention.

A présent, nous allons nous intéresser à la formation des formateurs dispensée à l'ENS de Bouzaréah en nous focalisons sur la place de l'oral dans les départements des langues (anglais et français).

### 2.1. Place de l'oral dans les départements de langues étrangères

Les futurs enseignants à l'ENS reçoivent une formation qui s'étale sur trois, quatre et cinq ans pour les trois profils et prend en charge l'oral durant les deux premières années d'initiation à la formation. Le programme de pratique et techniques de l'oral (PTO) pour la langue française ou Listening and Speaking pour la spécialité d'anglais de la deuxième année PEM à l'ENS de Bouzaréah a pour objectif de développer les compétences de réception et de production orales. Le volume horaire est de trois heures par semaine pour la langue française et de quatre heures et demie pour le département d'anglais. Il est à signaler que pour mieux encadrer les étudiants, la classe est répartie en deux sous-groupes équitables pour une meilleure compréhension des objectifs du programme de l'oral, trois éléments y figurent :

- énumération des objectifs d'apprentissage, des compétences à développer et quelques orientations et conseils pour le déroulement des enseignements.
- le contenu des cours des techniques de l'oral pour le profil PEM.
- les critères d'évaluation en réception et production orales accompagnés d'explications.

Nous pouvons signaler que le programme est axé sur le développement de la compétence communicative langagière qui relève de quatre grands axes comme nous l'indique le Cadre Commun de référence pour les langues (CECR) : « (...) La compétence langagière

est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de réception, de la production, de l'interaction et de la médiation. » (2001 :18)

Nous remarquons d'après notre analyse des programmes des techniques de l'oral des deux départements de langues qu'ils sont axés d'abord sur la réception qui exige l'utilisation des TICE , c'est-à-dire les documents audio et particulièrement les documents audio-visuels qui ont le privilège de promouvoir l'enseignement et l'apprentissages des langues en offrant un panoplie de documents authentiques :« Les TIC n'offrent pas seulement des outils pouvant améliorer l'enseignement et l'apprentissage, mais elles transforment largement la société et le savoir. » (Cornu, 2003,3-14) En outre, la compétence de production orale est l'objectif principal de cette formation donnant l'occasion au futur enseignant de prendre la parole d'avoir une sécurité linguistique.

En somme, se former à l'enseignement des langues dans les ENS est présenté dans des programmes très riches au niveau des objectifs, finalités et compétences à développer. Reste seulement à les réadapter selon les besoins et motivations des étudiants dont le niveau est souvent hétérogène comme le montre Elizabeth Nonnon (2010) « la progression doit s'accommoder des imprévus, des réactions des élèves et de multiples contraintes qui ne relèvent pas du plan cognitif. » (Nonnon, 2010).

### **3. Méthode**

#### **3.1. L'entretien semi-directif**

Nous avons jugé utile de recourir à une recherche qualitative via l'entretien semi-directif. Ce choix a été motivé par notre enquête afin de pouvoir recueillir les propos des enquêtés qui sont souvent émis avec franchise et spontanéité, comme le soulignent Raynal et Rieunier : « une relation verbale dynamique entre deux personnes dans le but d'extérioriser ses sentiments et ressentis (entretien d'aide) » (Raynal et Rieunier, 2007 :177).

##### **3.1.1. Présentation de l'entretien - enseignants**

L'entretien semi-directif que nous avons mené avec les enseignants universitaires appartenant aux deux départements de langues française et anglaise. Il comprend neuf questions ouvertes qui invite ces enquêtés à nous fournir des réponses autour de :

- l'utilisation des TICE dans le module de l'oral et en l'occurrence en mode distanciel ;
- leurs représentations quant à ce nouveau mode d'enseignement en Algérie ;
- les outils et nouvelles stratégies d'enseignement de l'oral avant et durant la pandémie ;
- logiciels utilisés en ligne pour évaluer les compétences de réception et de production orales ;
- l'énumération des contraintes liées à l'enseignement de l'oral à distance ;
- propositions pour une meilleure méthode de l'enseignement de l'oral à distance.

Les questions que nous avons posées à nos enquêtés ainsi que leurs objectifs sont présentés dans le tableau ci-après.

<i>Questions</i>	<i>Objectifs des questions</i>
1- Pouvez-vous nous parler de vos débuts à l'ENS et surtout dans l'enseignement des techniques de l'oral ?	L'ancienneté dans la formation des formateurs et surtout dans l'enseignement du module de l'oral
2-Savez-vous utiliser les TICE ? Et comment qualifiez-vous votre formation en TICE ?	La maîtrise d'outils technologiques pour l'enseignement de l'oral et la formation acquise à ce sujet
3-Quels sont les moyens/ stratégies que vous utilisez en classe pour enseigner l'oral ?	Recensement des outils et stratégies employés en classe dans l'enseignement de l'oral.
4-Ces stratégies, ont-elles changé depuis la pandémie ?	Réalité de l'enseignement de l'oral à distance
5-Trouvez-vous des difficultés à enseigner l'oral à l'heure de la pandémie ?	Énumération des difficultés rencontrées à distance dans le module de l'oral
6-Quelles sont vos impressions sur l'enseignement de l'oral en ligne ?	Perception des enseignants sur l'enseignement en ligne
7-Parlez-nous un peu de la motivation et l'assiduité de vos étudiants ?	Point de vue des enseignants sur la motivation des étudiants en ligne
8 Pour évaluer la compréhension orale et la production orale, comment procédez-vous ?	Le déroulement de l'évaluation en réception de l'oral
9-Que suggérez-vous pour une meilleure prise en charge de la compétence orale en ligne ?	Les propositions pour un enseignement efficient à distance.

Tableau 2 : Questions et items de l'entretien –enseignants

Il est à rappeler que le nombre de nos enquêtés est de huit enseignants appartenant aux deux départements d'anglais et de français ; à raison de quatre enseignants pour chaque département. Ces derniers sont de profil littéraire ou didactique et ont presque tous une expérience conséquente dans l'enseignement moyen ou secondaire. A l'exception de deux enseignants du département d'anglais qui ont plus de dix seulement dans le contexte universitaire. Les réponses obtenues sont les suivantes :

*« -Écoutez, moi je suis ancien ! je prépare ma retraite hhhh.....eih j'ai fait quinze ans au lycée et maintenant ça fait dix ans que je suis à l'ENS donc je totalise Vingt cinq ans ;  
- A peu près 20 entre le lycée et l'ENS  
-Moi, j'ai fait maintenant 15 ans de service au lycée et 15 ans ici ; donc presque trente ans «*

*-J'ai 15 ans de service à l'université, j'ai été recrutée après l'obtention de mon magister en didactique des langues. »*

Pour l'enseignement du module de l'oral, la plupart de ces enseignants ont affirmé qu'ils tous assuré ce module depuis plus de trois ans car aux départements de langues et pour une meilleure prise en charge des futurs enseignants, ils doivent assurer un module de spécialité et un autre de langue, c'est-à-dire de grammaire ou de l'oral.

Pour ce qui est de l'utilisation des TICE, les enseignants interrogés affirment qu'ils utilisent tous les outils technologiques pour enseigner l'oral, mais ils nous informent qu'ils ne maîtrisent pas trop ces outils et qu'ils réclament une formation approfondie :

- Moi, j'utilise ces outils, mais à ma manière, je 'n'ai pas trop évolué car aucune formation ne m'a été faite depuis mon recrutement,*
- Moi, je suis autodidacte ; hhhh, j'ai appris sur le tas avec mes étudiants.*
- Ma formation sur les TICE ! Aucune formation ne m'a été donnée, je la réclame vivement et surtout maintenant on bosse beaucoup plus en ligne.*
- Ah oui, j'en ai bénéficié en ligne lors de ma formation des nouvelles recrues, et c'était parfait, ça m'a beaucoup aidé. Je la recommande à mes collègues !!! »*

Pour les stratégies et outils utilisés en classe, les enseignants questionnés nous disent qu'ils optent pour une approche communicative et qu'ils travaillent par tâche et activités en utilisant des documents authentiques, la projection, les baffles et même des DVD. Pour la méthode utilisée à l'oral, ils affirment qu'ils optent pour les trois écoutes (globale, approfondie et sélective) tout en variant les accents des interlocuteurs afin d'appivoiser l'oreille des futurs enseignants. En ce qui concerne la production orale, ils utilisent la grille critériée qu'ils communiquent aux étudiants et procèdent à l'auto-évaluation.

Pour ce qui des stratégies utilisées durant la pandémie dans l'enseignement de l'oral, les enseignants nous ont confirmé qu'ils n'ont pas changé, mais ont plus de difficultés à suivre les étudiants en ligne par rapport au présentiel.

- « Moi, je vous dis sincèrement, en ligne j'ai du mal à les cadrer, on les écoute difficilement parler, leurs réponses en compréhension orale est trop lente, »*
- Le présentiel c'est beaucoup mieux, on peut les voir, les parler, voir leur expression du visage, c'est difficile de travailler en ligne !!*
- Les documents audio ou audio visuels on doit les envoyer d'abord pour gagner du temps et éviter les problèmes de connexion,*
- Les étudiants manquent un peu d'assiduité et ceux qui assistent ont du mal à suivre en ligne et je vous parle des éternelles écoutes que l'on refait à chaque fois, ça fatigue franchement !!!!*
- Oui, je suis obligée d'envoyer le document à l'avance durant les cours en présentiel ou en ligne avant le cours, mais il ne faut pas envoyer des documents moins volumineux.*
- Moi je leur demande de s'enregistrer et de m'envoyer leurs vidéos pour évaluer leurs productions écrites, mais ça me prend un temps énorme pour les télécharger !»*

En ce qui concerne les difficultés, les enseignants du module de l'oral nous disent que :

- « -Je souffre surtout par rapport au choix des supports, ça me prend beaucoup de temps avant en classe c'était facile on trouvait des astuces, mais là à distance, il ya plus de problèmes, oui !*

- Oui, la durée de la séance à distance, d'habitude c'est 1h30 en présentiel, mais à distance c'est 1h, je ne peux tout faire avec eux,
- Mon problème, c'est la connexion, d'ailleurs j'habite dans une région par trop couverte d'internet alors comment voulez-vous que je travaille bien ce module, si c'était une autre compétence, oui, mais là c'est l'oral !!! C'est très utile pour eux !!!
- Les documents doivent être saisis avant de les envoyer aux étudiants pour une meilleure visibilité.
- Les supports ne doivent pas être trop longs pour d'autres écoutes et là je suis perdue à la quête de supports adéquats ;
- l'évaluation de la production orale, ça me prend beaucoup de temps à les écouter et ils sont présents sans vidéo ;
- Je pense qu'il faut revenir au présentiel dans les modules de base tels que la grammaire, l'écrit et l'oral.

Ces enseignants ont émis des suggestions pour un enseignement de l'oral efficient à distance que nous énumérons comme suit :

- « -Moi, je pense qu'il faudrait nous former davantage surtout concernant les nouvelles technologies utilisées à distance surtout les questionnaires sur Moodle et la grille critériée et le mode d'évaluation ou activités à présenter aux étudiants sinon ça ne marche pas !
- Il faut nous assurer nous les enseignants une bonne connexion ou faire des conventions à ce propos avec les autorités concernées,
- Offrir aux étudiants les moyens adéquats pour qu'ils puissent suivre leur enseignement tels que l'ordinateur, la connexion .....etc ;
- Oui, ça marche seulement si on nous fournit tous les moyens requis et de former aussi les étudiants à l'utilisation d'outils technologiques TIC ;
- revenir aux cours en présentiel pour l'oral et penser à former aussi les étudiants sur Moodle sinon ça ne marchera pas ! »

Les enseignants rajoutent qu'il faut donner plus de chance aux apprenants de prendre la parole pour pouvoir s'exprimer et créer des activités qui motivent l'apprenant :

« A retenir que la maîtrise de la production est le résultat d'une pratique et qu'il faut donc multiplier les activités tout en favorisant en premier lieu le désir d'échange : pour que les échanges puissent s'engager, les déclencheurs des productions langagières, même s'ils sont proches de l'artifice dans une classe de langue, doivent motiver la parole et créer le besoin de parler et de vouloir dire. » (Cuq, Gruca, 2005 :184).

Pour ce qui est des résultats des étudiants durant la pandémie dans le module de l'oral, les enseignants questionnés ont affirmé ceci :

- « -Les résultats sont identiques avant et après la pandémie ;
- Petite amélioration par rapport au disanciel ;
- Je ne peux vous répondre, je pense qu'il faudrait du temps pour le dire, il faut voir le processus sur deux ou trois ans, pas maintenant car c'est nouveau pour nous tous ;
- Oui en quelque sorte, mis pas excellents, en compréhension beaucoup plus et non pas en production !!
- Moi je préfère leurs résultats avant la pandémie, ils étaient meilleurs, non pas comme maintenant, c'est une régression !

- Maintenant ils ont tous les moyens à leur portée, ils peuvent progresser, je dis oui, il y a un progrès ;
- Une meilleure formation, ça passe avant tout, multiplier les supports multimédias. »

### 3.2. Questionnaire proposé aux étudiants

Nous rappelons que notre échantillon comprend 50 étudiants aux deux départements de langues (anglais et français) suivant leur formation en deuxième année de profil PEM. Le but étant de pouvoir comparer leur perception de ce type d'enseignement durant les deux ans de l'enseignement de l'oral. Ce questionnaire comprend huit questions dont quatre sont ouvertes invitant nos enquêtés à nous fournir des éléments de réponse sur :

- le fonctionnement de l'enseignement à distance du module de l'oral dans les deux départements de langues ;
- énumération de leurs difficultés de l'apprentissage de l'oral à distance ;
- recensement des moyens, stratégies et méthodes utilisés par les enseignants en ligne dans l'enseignement de l'oral ;
- évaluation de leur prestation ou compétences à l'oral depuis la pandémie.
- leurs propositions pour assurer une meilleure formation à l'oral et particulièrement en ligne.

Les questions ainsi que les objectifs de ce questionnaire adressé aux étudiants sont présentés dans le tableau suivant.

Questions	Objectifs des questions
1-Comment qualifiez-vous le module de l'oral dans votre formation initiale ? Utile <input type="checkbox"/> peu utile <input type="checkbox"/> inutile <input type="checkbox"/>	-comment les étudiants perçoivent l'intérêt de l'oral dans leur formation initiale
2- Si oui, Pourquoi ? .....	Énumérer l'utilité de la maîtrise de l'oral
3-Trouvez-vous des difficultés à assister aux à distance ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>	-savoir si les étudiants ont des difficultés à suivre les cours en ligne
4-Si oui, à quoi sont –elles dues ? -connexion <input type="checkbox"/> -argent <input type="checkbox"/> -trop de charge <input type="checkbox"/> -je suis dépassé par les cours <input type="checkbox"/> -Autres.....	-reconnaitre les causes de ces difficultés
5-Quels outils / logiciels sont utilisés par vos enseignants dans l'enseignement de l'oral en ligne ?	-lister les moyens et TICE utilisés par les enseignants dans le module de l'oral à distance
6-Que préférez-vous, l'enseignement en ligne ou à distance de l'oral ?	--savoir quel mode d'enseignement de l'oral est préféré par les étudiants
7-Comment qualifiez-vous vos performances à l'oral ? -En réception : médiocre <input type="checkbox"/> m <input type="checkbox"/> e excellente <input type="checkbox"/>	-savoir comment les étudiants progressent à l'oral en production et en réception

-En production : médiocre <input type="checkbox"/> moyenne <input type="checkbox"/> parfaite <input type="checkbox"/>	
8-Que proposez-vous pour améliorer l'apprentissage de l'oral en ligne ? ..... .....	-extraire les principales suggestions des étudiants pour rendre l'enseignement de l'oral plus efficient en ligne

Tableau 3 : Questions et items de l'entretien -étudiants

L'analyse des données recueillies du questionnaire, nous a révélé que 96% des étudiants affirment qu'ils trouvent que le module de l'oral est utile dans leur formation initiale contre 4% qui disent qu'ils le trouvent peu utile. Ces résultats nous montrent combien ces futurs enseignants de langues (anglais ou de français) sont conscients de l'utilité de ce module qui les prépare à enseigner en classe où l'interaction est souvent provoquée avec les apprenants suite à une utilisation de la langue enseignée. Pour eux, maîtriser une langue consiste à maîtriser l'oral, c'est-à-dire développer la compétence de réception et de production orales. Pour une question relative aux problèmes rencontrés par les étudiants à assister aux cours en ligne, ces derniers ont répondu majoritairement que oui (76%) contre (14%) seulement qui déclarent qu'ils n'ont pas de contraintes. Ces résultats sont conformes à ceux des enseignants interrogés plus haut dans l'entretien semi-directif et qui ont confirmé que leurs étudiants affrontent beaucoup de problèmes dans les cours en lignes.

Pour ce qui est des problèmes rencontrés, les résultats enregistrés sont les suivants :

- 75% disent qu'ils ont des problèmes de connexion et de réseau ;
- 32% déclarent qu'ils ont un problème d'argent, ils ne peuvent se permettre de se connecter à tout moment dans tous les modules ;
- 78% disent qu'ils ont trop de charge et se sentent ainsi dépassés à se mettre devant leurs téléphones portables à attendre les enseignants ;
- d'autres difficultés sont signalées par rapport à la qualité de la connexion et du partage des documents par les enseignants qui généralement sont en de ça des attentes ou alors ils sont envoyés tardivement ;
- l'horaire proposé par les enseignants, il n'est pas toujours respecté par les enseignants, c'est-à-dire qu'ils peuvent attendre plusieurs heures devant leurs portables en vain ;
- avoir du mal à télécharger les documents souvent volumineux envoyés par les enseignants.

Pour ce qui est des logiciels utilisés par les enseignants, les étudiants affirment à 86% qu'ils optent pour les documents MP4 ou MP3 avec des questionnaires de compréhension sous forme de PDF ou Word pour que nous puissions évaluer notre compétence de réception orale. Ils affirment aussi qu'il n'y a pas d'autres outils employés à distance et c'est identique au mode présentiel où la méthode consiste à écouter ou visionner un document sonore ou audio visuel et répondre aux questions de compréhension globale, fine et détaillée.

A une question relative au mode d'enseignement / apprentissage préféré par les étudiants, ces derniers nous déclarent qu'ils éprouvent beaucoup de difficultés à assister aux cours à distance et ils préfèrent donc ceux en présentiel à 97%.

A une question relative à l'appréciation du niveau des apprenants depuis la pandémie à l'oral en comparant les deux années d'apprentissage de cette compétence, la majorité ont déclaré (82%) qu'ils ont atteint un niveau moyen en réception et qu'ils doivent fournir plus

d'efforts afin que leur performance orale se perfectionne. D'autres (8%) disent qu'ils ont un niveau médiocre, nous pouvons supposer que ceux-ci sont déjà arrivés avec une maîtrise non satisfaisante de l'oral ou qu'ils n'ont jamais été initiés au lycée à faire de la compréhension orale. Pour la production orale, les résultats sont presque identiques : 74% d'entre eux ont déclaré qu'ils ont un niveau moyen, contre 6% qui disent qu'ils ont beaucoup de difficultés à s'exprimer à l'oral prendre la parole en public

Enfin, les étudiants interrogés ont émis des propositions que nous jugeons très judicieux et pertinents :

- « prévoir des séances en présence du module de l'oral car il est très utile ;
- nous former pour utiliser les moyens technologiques ;
- sensibiliser les enseignants à nous prendre en charge à l'oral et surtout de nous écouter et de nous corriger ;
- choisir des supports qu'on peut bien écouter et pas des vidéos difficiles à déchiffrer ;
- *utiliser des applications qui aident à télécharger comme slack par exemple ;*
- *nous aider à nous sécuriser et être patients avec nous car c'est nouveau pour nous l'oral. »*

#### 4. Étude comparative des résultats dans le module oral avant et durant la pandémie

Nous allons présenter dans ce qui suit le nombre total des étudiants. Nous avons comparé les résultats des étudiants dans le module de l'oral pour le profil PEM (2<sup>ème</sup> année) dans les deux départements de langue française et anglaise.

	<i>Nombre total des étudiants</i>	<i>Garçons</i>	<i>Filles</i>
Promotion 2020/2021	80	6	74
Pourcentage	100%	4,76%	95,23%

Tableau 4 : Nombre d'étudiants

Les données de ce tableau montrent que le nombre des étudiants du profil PEM est égal pour les deux spécialités durant l'année universitaire 2020- 2021. Il est à constater aussi que le nombre d'étudiants (6 garçons) est moins élevé par rapport à celui des filles (74).

<i>Résultats Des étudiants</i>	<i>0-5 pts</i>	<i>5 – 10 pts</i>	<i>10-12 pts</i>	<i>12-14pts</i>	<i>14-16 pts</i>	<i>16 et plus</i>
Avant la pandémie 2020, S1	00	10	24	36	06	04
Pourcentage 100%		12,50%	30%	45%	7,5 %	5 %

Durant la pandémie 2021, S1	00	36	28	16	00	00
Pourcentage 100%	/	45%	35 %	20%	/	/

Tableau 5 : Résultats des étudiants

Nous pouvons signaler à travers le tableau ci-dessus que les résultats du premier semestre des étudiants durant la pandémie (2021) sont acceptables dans l'ensemble. Ceux qui ont obtenu plus de la moyenne sont représentés par les pourcentages : 35% et 20% ce qui représente un taux de 55% devant le pourcentage 45% des étudiants ayant obtenu une note au dessous de la moyenne. Nous constatons également qu'aucun étudiant n'a obtenu plus de 14. D'une manière générale, ces groupes sont moyens.

L'examen de ce tableau, nous révèle aussi qu'avant la pandémie les résultats des étudiants du même profil (en 2020) étaient beaucoup meilleurs. En effet, 10 étudiants seulement ont eu au dessous de la moyenne ce qui représente un taux de 12,5%. Toutefois, 87,5% ont eu plus que la moyenne (+10) et ce durant le S1 où les cours étaient assurés uniquement en présentiel. Nous supposons que cela est dû au fait que ces étudiants ont eu le privilège de travailler davantage en classe avec l'enseignant dans des situations de communication plus significatives.

## 5. Discussion et conclusion

Cette recherche a tenté d'explorer la réalité de l'enseignement de l'oral en mode distanciel dans les départements des langues (anglais et français) à l'ENS de Bouzaréah dans la formation des formateurs. Les résultats de cette recherche ont montré que les enseignants ne sont pas initiés à enseigner l'oral à distance. Cette compétence langagière est axée beaucoup plus sur la compréhension des discours oraux : compétence difficile à acquérir pour l'apprenant en langues « Comprendre n'est pas une simple activité de réception » (Gruca, Cuq, 2003). En somme, nous pouvons dire que les résultats des étudiants sont meilleurs avec l'enseignement en présentiel qu'en distanciel et cela a été confirmé par les enseignants et les étudiants interrogés durant les entretiens. De même, l'enseignement de l'oral exige plus d'efforts et de moyens contrairement aux autres compétences langagières telles que la compréhension écrite et les compétences linguistiques partielles. En effet, l'information est éphémère à l'oral et demande une maîtrise parfaite des outils technologiques et une connexion de haut débit. Néanmoins, nous ne pouvons pas généraliser ces résultats sur tous les profils car nous avons pris juste un profil (2<sup>ème</sup> PEM) et seulement deux groupes. Pour une meilleure prise en charge de cette compétence en classe de langue, nous pensons qu'il faudrait se pencher du côté de l'enseignant qui doit changer de rôle, comme le montre Morlaix : « L'enseignant *organise des situations complexes, invente des problèmes et des défis, propose des énigmes ou des projets, son rôle est très important, mais il ne tient plus le devant de la scène et monopolise plus la parole.* » (Morlaix, 2009 : 80-81).

Nous pensons poursuivre nos recherches ultérieurement en nous intéressant aux pratiques enseignantes en classe de français dans le contexte universitaire et ce en proposant un

dispositif didactique qui pourrait développer efficacement les compétences orales des étudiants. Ce dernier sera axé sur la mise en place d'une pièce théâtrale et d'un débat d'idées qui seront réalisées par les étudiants en classe en alternant l'enseignement en présentiel et à distance. Il serait utile également de se pencher vers l'agir professionnel des enseignants universitaires de langues (anglaise et française) dans l'enseignement de l'oral pour une professionnalisation de la formation initiale des formateurs. Enfin, nous souhaitons dans l'avenir nous intéresser à l'enseignement de la compétence de production écrite et sa place dans la formation des formateurs.

#### **Références bibliographiques**

- Conseil de l'Europe, 2001, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Division des politiques linguistiques. Paris, Les Editions Didier.
- Cornu, B., 2003, "The teaching profession: a networked profession in new networked environments. In Dowling C. et Lai K.-W. (Eds), *Information and communication technology and the teacher of the future*, 3-14, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Cuq, J.P., Gruca, I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, PUG, Presses Universitaires de Grenoble.
- Le Journal Officiel de la République Algérienne, n°36 publié le 19 juin 2016. Morlaix, S., 2009, *Compétences des élèves et dynamiques des apprentissages*. Rennes, Presses Université de Rennes.
- Nonnon, E., 2010, « La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement », *Repères*, 41, p.5-34.
- Raynal, F., Rieunier, A., 1997, *Pédagogie, dictionnaire des concepts clé*, Paris, ESF.

Souhila **BENZERROUG** est maître de conférences HDR en Didactique des langues à l'École Normale Supérieure des lettres et des sciences humaines de Bouzaréah-Alger. Elle s'intéresse à l'enseignement du français langue étrangère en Algérie et plus précisément à l'analyse des manuels scolaires. Ses recherches sont axées sur le développement des compétences discursives orales et scripturales des apprenants dans un milieu scolaire et universitaire plurilingue.

## **L'IMPACT DU PLURILINGUISME SUR LES REPRÉSENTATIONS ET LES IDENTITÉS LINGUISTIQUES<sup>1</sup>**

**Résumé :** En considérant les spécificités du contexte sociolinguistique algérien, nous aborderons dans le cadre de cet article la pluralité linguistique dans le milieu scolaire. Autrement dit, nous poserons la question de l'impact de la diversité linguistique au plan social sur les représentations linguistiques et les identités langagières des protagonistes de la relation didactique. À travers cette réflexion qui vise l'étude des manifestations langagières en termes de représentations et de rapport aux langues, nous voulons aboutir à des suggestions didactiques fondées sur des paradigmes méthodologiques inhérents à la didactique du plurilinguisme de manière générale et à la sociodidactique de manière particulière.

**Mots clés :** Pluralité linguistique, représentations linguistiques, identité, didactique du plurilinguisme, sociodidactique.

### **THE IMPACT OF PLURILINGUISM ON LINGUISTIC REPRESENTATIONS AND IDENTITIES**

**Abstract:** By considering the specificities of the Algerian sociolinguistic context, we will approach within the framework of this article the linguistic plurality in the school environment. In other words, we will question the impact of linguistic diversity at the social level on the linguistic representations and linguistic identities of the protagonists of the didactic relationship. Through this reflection, which aims to study language manifestations in terms of representations and their relationship to languages, we want to arrive at didactic suggestion based on methodological paradigms inherent in the didactics of plurilingualism in general and in socio-didactics in a particular way.

**Keywords:** Linguistic plurality, linguistic representations, identity, didactics of plurilingualism, Sociodidactic.

### **Introduction**

Aujourd'hui tout être social est citoyen du monde. Il est appelé à interagir sans cesse avec les autres même si les systèmes de référence sociolinguistiques sont fondamentalement différents. De gré ou de force, les individus et par conséquent les langues cohabitent et parfois se confrontent en créant entre eux une sorte de tension et de conflit sociolinguistiques. C'est pourquoi, la nécessité de développer des compétences plurilingues favorisant l'échange avec autrui n'est plus à démontrer. Cela dit, le produit linguistique est loin d'être neutre : il représente le reflet d'une couleur de pensée et articule clairement les schèmes interprétatifs d'une certaine réalité sociale. Chaque langue est en effet une forme particulière de la conception du monde sous-tendant inéluctablement un particularisme

---

<sup>1</sup> Naoual **Bourkaib Saci**, Université Blida2, sacinawel@yahoo.fr

culturel et identitaire. Pour le sujet plurilingue, il se définit par conséquent à travers l'ensemble des répertoires linguistiques déterminant en grande partie sa personnalité. Sous cet angle et en considérant le cas de l'enseignant d'une langue étrangère et de l'apprenant plurilingue, quel serait l'impact de la cohabitation territoriale des langues en Algérie sur les représentations et les identités linguistiques de ces deux partenaires de la relation didactique ? En abordant cette problématique, notre objectif est d'aller vers un enseignement/apprentissage des langues qui doit aujourd'hui plus que jamais, s'orienter vers une didactique du plurilinguisme et de la pluri-culturalité en termes d'interaction et de cohabitation harmonieuse des langues et des cultures. Dans le cadre de cette contribution, nous allons dans un premier temps, présenter brièvement le paysage sociolinguistique algérien pour passer ensuite à la notion de didactique du plurilinguisme. Nous aborderons également la question de la pluralité linguistique en Algérie en relation d'un côté, avec les représentations linguistiques des enseignants de français et d'un autre côté, avec l'identité des apprenants. Dans un deuxième temps, nous rendrons compte du protocole de recherche mis en place en vue de répondre à notre problématique. Dans un troisième et dernier temps, nous allons faire des suggestions didactiques qui découleront directement des résultats et des conclusions auxquels nous aurons aboutis en reprenant les travaux de Laurent Gajo (2018). En somme, notre objectif à travers cette entreprise est d'aller d'une situation sociodidactique donnée jusqu'à la mise en place d'une méthodologie éducative spécifique.

### **1. Bref aperçu du paysage sociolinguistique algérien**

L'Algérie est un pays multilingue dans la mesure où plusieurs langues se partagent la même sphère géographique : la langue officielle et nationale est l'arabe standard (l'arabe appris à l'école/langue d'enseignement : désormais L1) et on reconnaît depuis 2002, le tamazight comme deuxième langue nationale ; de plus même si l'arabe algérien et le français ne jouissent ni du même statut, ni de la même reconnaissance officielle que les deux précédentes langues, ils sont omniprésents dans le répertoire langagier des Algériens. D'un point de vue sociolinguistique, cette pluralité linguistique se définit par rapport à la cohabitation des langues dans un même espace social indépendamment des statuts « politiques » qu'on attribue à chacune d'elles. Dans le même sillage, A.-Y. Abbes-Kara (2004 : 33) atteste que :

« La situation linguistique de l'Algérie peut être qualifiée de plurilingue dans la mesure où plusieurs langues de statuts différents cohabitent. Nous avons d'une part ce que le discours officiel a tendance à nommer la langue nationale (l'arabe classique) et les langues étrangères (le français principalement), d'autre part, les langues maternelles : le berbère (le kabyle, le chaoui...) et l'arabe dialectal ».

Pour illustrer cet état de fait, Mouloud Mammeri (1985 : 153) parle d'un

« Algérien berbérophone qui travaille à Alger. La matinée, quand il se lève, chez lui il parle berbère. Quand il sort se rendre à son travail, il est dans la rue et dans la rue, la langue la plus communément employée c'est l'arabe algérien. Il devra donc connaître ou posséder au moins en partie ce deuxième instrument d'expression. Quand il arrive à son travail, la langue officielle étant l'arabe classique, il est tout à fait possible qu'il y ait des pièces qu'ils lui

arrivent dans cette langue et qu'il va devoir lire. Il lui faudra donc posséder peu ou prou l'usage et l'utilisation de cette langue. Une fois passé ce stade officiel, le travail réel se fait, en général, encore actuellement en français ».

En somme, l'état de plurilinguisme dans la société algérienne de manière générale est un fait attesté par de nombreux sociolinguistes, en l'occurrence KH. Taleb Ibrahim (2006) qui affirme que « les pratiques langagières des algériens de manière générale sont plurilingues et s'organisent selon un continuum incluant plusieurs sphères langagières que connaît la société algérienne ». Ce qui signifie que le locuteur algérien choisit entre plusieurs langues qu'il possède et qu'il manipule selon des degrés de maîtrise différents, en fonction de la situation dans laquelle il se voit impliqué.

## **2. Du contexte sociolinguistique à la didactique du plurilinguisme**

Si nous avons choisi d'établir la relation entre ces deux domaines de recherche, c'est parce que comme l'attestent P. Blanchet, D. Moore et S. Assalah - Rahal (2008), toute réflexion en didactique des langues doit rendre compte de l'hétérogénéité des comportements humains et des représentations des sujets dans les contextes sociaux où ces sujets observés évoluent. En ce sens, la question des contextes se trouve désormais au centre des problématiques que peuvent poser les recherches en didactique des langues. C'est ainsi que plusieurs phénomènes abordés d'un point de vue didactique ne peuvent être compréhensibles que lorsqu'on les observe par rapport à leur réalité contextuelle en tant qu'objet de perception et de signification. Dans ce même ordre d'idée D. Coste (2007 : 416) atteste que : « la didactique du plurilinguisme en contexte semble de plus en plus évidente et de plus en plus nécessaire pour la prise en compte de la pluralité des langues, pour l'étude de leurs rapports, des représentations auxquelles elles donnent lieu, des pratiques langagières effectives en dehors de l'école ». D'où la nécessité d'évoquer le concept de contextualisation qui renvoie d'un point de vue sociodidactique à la prise en compte active des contextes dans le tissage concret des pratiques didactiques et didactologiques (l'ensemble des réflexions sur la didactique), P. Blanchet (2009).

De plus, il est indéniable qu'aujourd'hui, les didacticiens parlent de didactique du plurilinguisme plutôt que de didactique des langues pour la simple raison qu'on ne peut plus concevoir aujourd'hui l'enseignement/apprentissage d'une langue indépendamment de l'ensemble des langues en présence dans un contexte socio- didactique donné. En effet, Jacqueline Biliez (1998), atteste que « les usages dans les sociétés modernes se mélangent et s'articulent les uns aux autres. Et donc inéluctablement, le locuteur se construit des répertoires langagiers plurilingues qui ne se juxtaposent pas mais qui s'articulent dans une entité langagière cohérente ».

Par conséquent, parler de Didactique du français en Algérie implique nécessairement une approche de cette langue en relation avec l'ensemble des langues en présence dans le contexte scolaire (en l'occurrence l'arabe algérien, le tamazight, l'arabe standard, etc.). D'où le concept de didactique du plurilinguisme qu'on emploie à juste titre dans le cadre de toute réflexion sur le contexte scolaire algérien.

### **3. Les représentations linguistiques en milieu scolaire**

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues, V. Castellotti et D. Moore (2002) soulignent la nécessité de tenir compte des représentations sociales du sujet enseignant ou apprenant parce qu'elles apportent des réponses à certains comportements qui peuvent être de prime abord flous et incompréhensibles. Pour le psychosociologue G. N. Fischer (1987 : 118), « la représentation est avant tout un processus social permettant d'appréhender les aspects de la vie ordinaire par un recadrage de nos propres conduites à l'intérieur des interactions sociales ». En ce sens, les représentations sont porteuses de sens. Elles aident les gens à communiquer, à agir et à réagir dans un environnement donné. Elles engendrent donc des opinions, des attitudes et des comportements. Même si la notion de représentation et celle d'attitude, toutes deux empruntées à la psychologie sociale, présentent de nombreux points de rencontre et sont parfois utilisées l'une à la place de l'autre, nous considérons l'attitude comme étant une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet alors que les représentations comme l'ensemble des images que se construit/se forge le sujet autour d'un objet donné.

Parce que les représentations que nous avons des langues influencent inévitablement nos attitudes envers ces langues (J.-C. Beacco et M. Byram, 2002), nous nous sommes intéressée à la mission éducative en termes de tâche ou de conduite que s'attribuent les enseignants de français en Algérie. En fait, en prenant le cas d'un enseignant de français langue étrangère, on est amené à penser qu'il pourrait être face à une situation, du moins qu'on puisse dire, problématique. En effet, V. Castellotti et D. Moore (2002 : 38) expliquent que l'enseignant d'une langue étrangère est confronté à une double mission : « D'un côté apprendre à ses élèves en quoi ils sont membres d'une communauté donnée (et donc décrire l'Autre qui se distancie des valeurs de sa communauté d'appartenance) et d'un autre côté, lui faire découvrir un système de valeurs qui est potentiellement différent ».

### **4. L'identité en milieu éducatif**

Bourdieu (1990 : 141) définit l'identité comme étant le système des sentiments, des stratégies et des représentations rendant une personne semblable à elle-même et différente des autres. Ce concept renvoie selon B. Olivier (2009 : 7) à « l'image que nous faisons de nous, à la fois dans ce que nous avons de spécifique, voire d'individuel (la carte d'identité), et dans ce que nous avons de commun avec les autres, ainsi que l'image que nous faisons des autres, ce en quoi ils sont différents de nous ». De manière générale, l'identité en psychologie, c'est cette entité « psychique » qui d'une part nous distingue des autres dans notre singularité et d'autre part, elle marque notre appartenance à un groupe social de par les valeurs que nous partageons avec ce groupe. En sociologie, l'identité renferme le rapport entre le collectif et l'individuel, elle se construit à travers des classifications, des statuts sociaux, des relations intra-groupales et inter-groupales. En ce sens, la notion d'identité est liée à une pratique qui n'est pas seulement individuelle mais sociale. Elle se construit dans des appartenances à des groupes aussi hétérogènes soient-ils.

Abdenour Arezki (2008) précise alors que l'identité fondamentale chez tout sujet social est l'identité linguistique : c'est bien dans et par la langue que l'être puis le groupe

construisent leur identité : c'est à travers la parole que le sujet-locuteur recherche de l'attestation de sa propre existence en communiquant avec l'Autre, donc soit en s'inscrivant, soit en se distinguant d'une communauté linguistique, qu'on confirme et atteste l'existence de soi. Autrement dit, c'est par la langue qu'il se distingue et en elle qu'il se fonde. Sous cet angle, dans un contexte multilingue comme celui de l'Algérie, la question des identités est cruciale, notamment dans un contexte scolaire où les plusieurs langues-cultures se côtoient, notamment au niveau de l'école.

En effet, la question des identités de manière générale et des identités linguistiques de manière particulière se pose avec acuité dans le contexte scolaire algérien. Parce que l'école a un rôle de premier plan à jouer dans la création d'un climat inclusif qui favorise à la fois le bien-être sur les plans identitaire et émotionnel, chez les apprenants quelle que soit leur sphère d'appartenance (Fazel, 2015 ; Pastoor, 2015), il est primordial de comprendre la manière dont se réalisent la reconnaissance et l'acceptation de l'autre en classe de langue étrangère.

## **5. Méthodologie de la recherche**

Nous nous sommes posé la question suivante : quelle finalité assignerait l'enseignant de français en Algérie à sa mission éducative : promouvoir la culture de l'élève ou bien imprégner l'élève de la culture étrangère ?

En considérant le cas particulier des enseignants de français dans le cycle secondaire algérien (désormais **PES**), nous voulons savoir si le contact des langues en contexte social algérien génère chez eux, des représentations négatives sur la cohabitation des langues et des cultures dans l'espace-classe et si au niveau de leur pratique enseignante, il traçait des frontières étanches entre les langues premières (avec toutes valeurs identitaires algériennes qu'elles portent) et la langue étrangère, et donc la culture de l'Autre. Notre objectif est de saisir la manière dont les enseignants de français déclarent gérer l'altérité linguistique et culturelle au niveau de leurs classes, c'est-à-dire cerner les conceptions de la mission éducative et des principes éduco-idéologiques qui sous-tendent les interventions éducatives chez les enseignants concernés par l'enquête.

Pour ce faire, nous avons demandé à dix (10) PES de raconter leur histoire personnelle avec les langues et les cultures et avec leur enseignement. Concrètement, comme le dit M. Molinié (2006), nous avons mis l'enseignant de français en situation de produire une forme particulière de récit de soi, qui consiste à retracer son rapport aux langues et à relater ses expériences d'enseignement. Suite à quoi, nous avons collecté dix biographies langagières autour de ces deux axes. Dans un premier temps, chaque enseignant a raconté son « histoire avec la langue et la culture françaises », en l'occurrence l'âge où il a commencé à parler cette langue ; la fréquence approximative de l'emploi du français par rapport à celles des autres langues qu'il connaît et ce dans un intervalle d'une journée ; les différents contextes où il la pratique ; ce qu'elle représente pour lui ; ce que représente pour lui certaines valeurs de la culture française. Dans un second temps, nous avons demandé à l'enseignant de relater son histoire avec l'enseignement de cette langue, notamment son ancienneté dans l'enseignement ; les écrivains et poètes qu'il aimerait étudier avec ses élèves ; les sujets de rédaction qu'il souhaite aborder avec eux ; les sites touristiques français / étrangers (historiques) qu'il souhaite visiter avec ses élèves ; les champs et aspects culturels

inhérents à cette langue qu'il voudrait traiter en classe.

Pour l'analyse des discours collectés, nous nous sommes inspiré des travaux de Savoie-Zajc (2003), en l'occurrence « l'analyse de contenu thématique » et ceux de Bardin L. (1996) qui considèrent l'analyse thématique comme étant une pratique méthodologique permettant le classement d'objets à partir de critères objectifs et en fonction de caractéristiques communes. Nous nous sommes également référée à la théorie du noyau central établie par Abric (1994). En partant du principe qu'une représentation sociale se définit par son contenu et son organisation, le simple repérage du contenu d'une représentation ne suffit pas à la reconnaître et à la spécifier, c'est l'organisation de ce contenu qui est essentielle. L'étude des représentations nécessite :

- le repérage du contenu de la représentation ;
- l'étude des relations entre les éléments, de leur importance relative et de leur hiérarchie ;
- la détermination du noyau central et des éléments périphériques.

Pour ce faire, Arbric (1994) explique qu'à la base de toute représentation se trouve un noyau central qui se distingue des autres par une plus grande saillance, autour duquel s'organisent de nombreux éléments dits périphériques. Ces derniers peuvent être plus ou moins proches du noyau central : plus l'élément est proche du noyau central, plus il concrétise la signification de la représentation. Par contre, un élément éloigné du noyau central prendra un aspect illustratif, justificatif ou explicatif : tels que les jugements ou les croyances personnelles. Au final, l'étude des représentations sociales consiste d'une part à repérer les éléments constitutifs de la représentation et d'autre part, à connaître l'organisation de ces éléments en repérant le noyau central et les éléments périphériques. En définitive, notre analyse des représentations linguistique consiste à construire des significations implicites ou explicites du discours en faisant ressortir des thèmes représentatifs en termes de récurrences ou correspondances, de similitudes et de différences dans leur discours.

Par ailleurs, pour se constituer une idée sur les identités des apprenants algériens, se manifestant selon Philippe Blanchet par des indices emblématiques entre autres linguistiques, nous avons mené une enquête auprès de dix (10) collégiens algériens avec lesquels nous avons réalisé des entretiens semi-directifs autour de leur rapport aux langues-cultures qu'ils pratiquent. Les deux principaux axes abordés avec les enquêtés ont porté d'une part, sur leurs perceptions des langues et des parler en présence dans leur environnement (maison, quartier, ville, collège, etc.) et d'autre part, sur leurs propres pratiques langagières et les contextes qui déterminent leurs choix linguistiques.

Convaincue que « dans les situations de contacts de langues et de plurilinguisme, les discours qui circulent sur les langues, sur les locuteurs et sur l'apprentissage jouent un rôle déterminant dans la mesure où ils donnent forme et sens aux pratiques, à la fois sociales et linguistiques », Daniel Moore (2008), nous sommes partie de l'idée qu'il existe en chaque locuteur un ensemble de représentations qui conditionnent son rapport à sa propre langue et à celle des autres. L'ensemble de ces représentations constitue chez les individus, un imaginaire relativement stable (d'un point de vue synchronique) sous-tendant leur identité que nous tenterons de cerner à partir des discours épilinguistiques définis par Thiry Bulot (2005) comme étant des faits discursifs relatifs aux jugements portés par les locuteurs sur leurs pratiques discursives.

À partir d'une analyse qualitative des données collectées, nous tenterons de cerner ce rapport aux langues d'une cohorte d'enseignants de français et d'élèves au cycle moyen algérien. Même si cet échantillonnage est réduit, il nous permettra de saisir de manière significative les principes sous-tendant les représentations linguistiques d'un groupe choisi de façon complètement aléatoire.

## **6. Pluralité linguistique et représentations linguistiques des PES observés**

L'analyse des données collectées suite à une enquête par le biais de la technique de la biographie langagière des enseignants de français au cycle moyen algérien, nous a révélé que :

- les enseignants ont des représentations positives à l'égard du français : ouverts sur la culture française, ils s'intéressent à l'Histoire, la littérature, la musique, cinéma, etc. ;
- ils déclarent être fortement imprégnés d'une double culture franco-algérienne ;
- ils assignent à l'enseignement du français la finalité de former un citoyen algérien ouvert sur la culture d'autrui, la culture du monde dans sa dimension universelle (mis à part un seul aspect culturel où les enseignants s'expriment de manière radicale : c'est l'aspect religieux qui fait l'exception : ils déclarent tous, catégoriquement, ne jamais l'aborder en classe avec leurs élèves).
- De manière générale, l'analyse des discours a montré que les enseignants de français s'attribuent le rôle de médiateurs culturels entre leurs élèves (avec toute la dimension identitaire que cela implique) et la culture de l'Autre. Donc, ils ne se cloîtent pas dans l'image du protecteur de valeurs identitaires nationales mais ils défendent un esprit d'ouverture sur d'autres cultures. Aussi, les pratiques enseignantes déclarées témoignent de valeurs socioculturelles qui dépassent les frontières territoriales.

En définitive, l'analyse des représentations des enseignants vis-à-vis des langues et de leur enseignement n'a pas révélé de profils de personnes acculturées (glorifiant la culture de l'Autre au détriment de la sienne ou dont la culture d'origine a été assimilée par une culture étrangère). Au contraire, les enseignants se valorisent dans leur mission de médiateur entre d'un côté, l'algérianité qui reste fondamentalement la composante de leur identité et celle de leurs élèves et d'un autre côté, l'étrangeté de l'Autre.

## **7. L'impact de la diversité linguistique sur l'identité des apprenants algériens interrogés**

L'analyse des discours épilinguistiques des élèves a révélé que :

- ils font des comparaisons intragroupes, s'identifient à des groupes sociaux (famille, amis, quartier, etc.) et se construisent une identité linguistique en relation avec chaque groupe social auquel ils appartiennent. En marquant d'abord leur appartenance à un groupe, ils déclarent par la suite parler l'arabe algérien et pour d'autres le kabyle comme leur maman, papa, frères et sœurs, ils disent aussi

mélanger les langues comme leurs amis du quartier ou leurs camarades du collège ; et qu'ils utilisent l'anglais comme le font les facebookeurs ;

- en parallèle, ces mêmes élèves, lorsqu'ils parlent de leur rapport aux langues, font des comparaisons intergroupes en témoignant d'une conscience collective, d'une identité qui dépasse la sphère de leur environnement immédiat (c'est-à-dire leur famille, amis, quartier, etc.) en évoquant la dimension communautaire, notamment la notion d'appartenance à un pays, à une religion (l'islam) ou à une nation. Ces sphères d'appartenances se manifestent au niveau linguistique par une sorte de discours «de l'institution » sur les langues, ce que nous appellerons le discours « instrumentalisé » à des fins politico-éducatives tel qu'il est enseigné aux élèves, par exemple : je parle l'arabe littéraire, c'est la mère de toutes les langues ; l'arabe, c'est la langue notre pays, c'est grâce à elle qu'on a l'ouverture islamique ; etc.

De manière synthétique, l'analyse des discours épilinguistiques nous a permis de voir chez les élèves interrogés, une représentation identitaire plurielle dont la dynamique s'est manifestée à travers leurs discours. En effet, les élèves (dans leur grange majorité) déclarent mobiliser plusieurs langues, voire les mélanger selon les situations rencontrées ; leur discours témoigne donc d'une identité plurilingue qui comme le dit si bien Annie Pilote (2006 : 97) : « n'est pas vu comme un état de confusion, mais une réponse stratégique et une volonté de produire une identité cohérente relativement à des expériences langagières hétérogènes ».

En définitive, d'un point de vue de «la sociolinguistique des discours », en reprenant les termes de Thiry Bulot (2005), un point de vue qui problématise les corrélations entre espace et langues autour de la matérialité discursive, nous voyons bien ici comment la pluralité linguistique au plan social se traduit dans des identités linguistiques plurielles au niveau du sujet algérien : l'alternance codique (code switching) ou les langues mêlées, métissées ou en contact (code mixing). Ces manifestations linguistiques, relevées à partir de notre corpus, traduisent des réalités culturelles diverses de la société algérienne et témoignent d'une sorte de consensus identitaire qui se manifeste au niveau de l'identité personnelle par les représentations d'un soi plurilingue et d'une conscience d'un soi plurilingue qui s'accepte et se confirme. En reprenant l'expression du linguiste Abou Elimam (2006), les élèves observés ne présentent pas de profils d'auto-odi, c'est-à-dire le profil d'un sujet qui se hait et qui dévalorise son identité affective ; bien au contraire, tous les élèves interrogés valorisent leur pluralité linguistique ; leurs discours a révélé des identités linguistiques plurielles pleinement assumées : une manifestation d'une conscience plurilingue dans les pratiques langagières effectives avec une mise en valeur du plurilinguisme.

Alors concrètement, en partant du fait que l'enseignant de français s'attribue la fonction de médiateur culturel et que les identités plurielles caractérisent les apprenants algériens, comment pourrait-on conceptualiser une approche didactique où la pluralité linguistique serait un levier pour l'enseignement/apprentissage des langues de manière générale et du français de manière spécifique dans le contexte algérien ?

## **8. Implications didactiques : pour une éducation plurilingue à l'école algérienne**

Pour répondre à la question des retombées didactiques, nous allons vous faire part de la

conférence de Laurent Gajo (février 2019), intitulé Didactique du FLE et didactique du plurilinguisme : quelles intersections ? Et dans laquelle il reprend le contenu de ses travaux de 2018 et 2015. Il pose exactement la même question que nous et il propose de réfléchir en situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère dans un contexte plurilingue en tenant compte du contact de langues et non de chaque langue en particulier. Il propose de raisonner en traçant un axe en abscisses et en coordonnées du moins vers le plus :

- l'axe horizontal représente un état de compétence langagière : du monolingue au plurilingue ;
- l'axe vertical représente l'approche de cette compétence : de la dimension linguistique ou structurale (ce qu'il appelle « en mention ») à la dimension pragmatique ou contextuelle (ce qu'il appelle « en usage »).

Donc, si on fait avancer le curseur de la gauche vers la droite et de haut vers le bas, on va de plus en plus, de l'approche grammaticale chez le monolingue jusqu'aux approches bi- ou plurilingue et d'intercompréhension des langues et de la didactique intégrée des langues. Il explique alors que dans ce cadre typologique dans lequel peuvent s'inscrire les différentes approches didactiques, la meilleure approche didactique est celle qui s'inscrit dans le cadran haut/gauche du schéma. Cela signifie que la meilleure approche serait celle qui considère la ou les langues en usage (c'est-à-dire les langues mobilisées dans une tâche langagière donnée) en tenant compte de l'ensemble des langues qui entrent en contact dans un contexte donné. Dans cette optique, la meilleure façon d'enseigner le français dans un contexte algérien consisterait à partir des pratiques langagières réelles dans leurs dimensions plurielles et pluriculturelles, telles qu'elles se sont manifestées lors de notre enquête, pour aboutir à une conceptualisation, c'est-à-dire à une représentation au plan cognitif du mode de fonctionnement de la langue à apprendre.

De manière schématique, la mise en pratique de cette approche est reprise sous forme d'une continuité « horizontale ». Gajo (2018) explique que toute activité linguistique peut être abordée en classe sous forme de tâche discursive qui se réalise dans une sorte de continuité (à l'horizontal) qui part de l'usage jusqu'à la conceptualisation.

Ce travail sur la langue passe donc par plusieurs étapes :

- l'activité linguistique et dans ce cas pour l'apprenant algérien elle serait plurilinguistique;
- l'activité épilinguistique (discours spontané sur ce qui est produit : activité métalinguistique inconsciente) ;
- la réflexion, et là elle serait plurielle, c'est-à-dire qu'elle inclurait l'ensemble des connaissances des langues et sur les langues ;
- la conceptualisation.
- Ce qui est intéressant à souligner dans l'approche de Gajo (2018), c'est que dans un contexte plurilingue, le travail linguistique est alors un travail plurilingue fondé sur :
- la contrastivité (un plurilinguisme à travailler en mention, c'est-à-dire en comparant 2 systèmes linguistiques) ;
- l'alternance (un plurilinguisme à travailler en usage, c'est-à-dire sur la parole telle qu'elle se trouve réalisée).

Dans ce cas, le travail plurilingue en mention (par la contrastivité L1/L2) ou en usage (par

l'alternance des langues acquises) peut véritablement être considéré comme un levier d'apprentissage en partant d'une problématisation posée au niveau de deux ou plusieurs systèmes linguistiques jusqu'à une conceptualisation au niveau du fonctionnement de ces deux systèmes.

A titre d'exemple, en reprenant une partie de notre recherche doctorale (2016), citons le cas de l'approche des temps verbaux en 1<sup>ère</sup> année secondaire. L'idée est que pour conjuguer un verbe donné (dans un texte par exemple), l'enseignant part de l'expression de la temporalité à partir des langues pratiquées et acquises par les élèves, puis il leur demande de construire une valeur aspectuo-temporelle en se représentant mentalement l'action dans son déroulement, en la localisant dans le temps et en la situant par rapport à un repère donné ou par rapport à d'autres actions éventuelles. Ce premier travail, même s'il est guidé par l'enseignant, il se réalise au plan cognitif par l'élève lui-même. Au plan linguistique, la première représentation cognitive construite par l'élève prendra des formes linguistiques diverses, provisoires, et dans plusieurs langues.

Le travail épilinguistique, suggéré par Gajo (2018) prendra, pour nous, la forme d'une discussion sur l'expression de la temporalité en L2 par comparaison à la L1. D'une prémisse intentionnelle qui repose sur la volonté du sujet d'exprimer un fait dans le temps, en passant par la prémisse cognitive où apparaît le savoir linguistique qui doit être mis en place pour réaliser le but, jusqu'à la forme linguistique finale, l'élève aboutit à une conceptualisation en suivant, selon Griggs, P., Carol, R. et Bange, P. (2002), un raisonnement de type :

- si mon but est de rendre compte d'un procès X qui se produit au même moment où je parle;
- si en arabe l'action qui se produit au même moment où je parle correspond au présent momentané ;
- si en français le présent momentané prend la forme verbale du présent de l'indicatif ;
- alors je donne au procès X, la forme verbale du présent de l'indicatif.

En somme, dans une perspective didactique dite « convergente ou intégrée » du français langue étrangère et de l'arabe, langue de scolarisation en Algérie, il s'impose désormais de réfléchir sur les enseignements/ apprentissages des langues en contact comme un « tout » homogène, interdépendant et construit sur une toile de fond méthodologique commune.

### **Pour ne pas conclure...**

En reprenant la réflexion de B. Maurer (2010) qui atteste que dans les sociétés africaines, la compétence plurilingue est souvent de règle mais le plurilinguisme des sujets n'est pas pris en charge par l'institution scolaire, nous comprenons bien que la construction d'une didactique du plurilinguisme dans le contexte éducatif algérien est toujours un chantier. Le défi est donc de parvenir à un décroisement des compétences plurilingues, en mettant en place des activités d'enseignement et d'apprentissage qui visent l'optimisation de "l'atout plurilingue".

### Références

- Abric, J.-C., 2001, *Pratiques sociales et représentations*, Paris : PUF
- Abdenour Arezki, 2008, « L'identité linguistique : une construction sociale et/ou un processus de construction socio-discursif », *Synergies Algérie* n° 2, pp.191-198
- Bardin, L., 2007, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.
- Beacco, J.-C. & Byram, M., 2003 (édition revisitée en 2007), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques <http://www.coe.int/t/dg4/linguistique>.
- Biliez Jacqueline, 1998, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Hommage à Louise Dabène, Grenoble, CDL-Lidilem.
- Billiez, J., 2005, « Répertoires et parlers plurilingues. Déplacements à opérer et pistes à parcourir à l'école », In Prudent, L. F., Tupin, F. & Wharton, S. (éds). *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Berne – Fribourg : Peter Lang, collection Transversales, pp. 323-340.
- Blanchet P., 2009, *Contextualisation didactique* : de quoi parle-t-on ? *Le français à l'université* 14- 02, <http://www.bulletin.auf.org>
- Blanchet, P., Moore, D. & Assalah-Rahal, S. (dirs.), 2008, *Perspective pour une didactique des langues contextualisée*, éd. Archives Contemporaines et AUF, Paris, (pp.183-203)
- Bourdieu P., 1990, *Ce que parler veut dire*. Paris, Fayard.
- Bulot, T., 2003, « Matrice discursive et confinement des langues : pour un modèle de l'urbanité », *Cahiers de Sociolinguistique*, no 8, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp.99-110.
- Bulot, T., 2003, *Les frontières et territoires intra-urbains : évaluation des pratiques et discours épilinguistiques*. [Le città plurilingui. Lingue e culture a confronto in situazioni urbane / Multilingual cities. Perspectives and insights on languages and cultures in urban areas], Udine, Forum in corso di stampa.
- Bulot T., 2005, « Discours épilinguistique et discours topologique : une approche des rapports entre signalétique et confinement linguistique en sociolinguistique urbaine », *Revue de l'Université de Moncton*, Volume 36, Numéro 1, p. 219–253
- Castellotti, V. & Moore, D., 2005, « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation », In Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F. & Véronique, D. (dir.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF, pp. 107-132.
- Castellotti, V. & Moore, D., 2008, *Contextualisation et universalisme : quelle didactique des langues pour le 21<sup>e</sup> siècle ?* Dans Blanchet, P., Moore, D. & Assalah-Rahal (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Éditions des Archives Contemporaines et AUF (Agence universitaire de la Francophonie), pp. 183–203.
- Coste, D., 2005, « Quelle didactique pour quels contextes ?, Enseignement du français au Japon, » n° 33, pp. 1-14. Coste, D., 2006, *Pluralité des langues, diversité des contextes, quels enjeux pour le français* », in Castellotti, V. et Chalabi, H., pp. 11-25.
- Coste, D., 2007, *Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et/ou standardisation ?*, communication au colloque international de la FIPF : « Le cadre européen, une référencemondiale »?
- Coste, D., 2010, « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle », *Cahiers de l'Acedle*, 7, N°1, pp. 141–165.
- Elimam, A., 2006, *L'exception linguistique en didactique*, éd. Dar El Gharb, Alger.
- Fischer G.-N., 1987, *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Paris, Dunod.
- Gajo, L., 2018, « Modes d'enseignement bilingue à l'université : enjeux didactiques et sociopolitiques », In H. Knoerr, A. Weinberg & C. E. Buchanan (Eds.), *Enjeux actuels de l'immersion universitaire* (pp. 1-27). Ottawa, Groupe de recherche en immersion au niveau universitaire.
- Gajo, L. & Steffen, G., 2015, « Didactique du plurilinguisme et alternance de codes : le cas de

- l'enseignement bilingue précoce », *Canadian Modern Language Review / Revue canadienne des langues vivantes* 71/4, 471- 499.
- Griggs, P., Carol, R. & Bange, P., 2002, « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères », *Revue française de linguistique appliquée* 2, Vol. VII, pp.25-38.
- Mammeri, M., 1985, « L'expérience vécue et l'expression littéraire en Algérie », in *Culture vécue, Culture du peuple, Revue dérive*, n° 49.
- Maurer, B. 2010, « Éléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 7-1 |2010.
- Molinié M., 2006, « Activité biographique et développement du sujet plurilingue », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, Paris, Français dans le monde, Biographie langagière et apprentissage plurilingue, pp.171-189.
- Moore, D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Collection LAL, Paris, Didier.
- Olivier, B., 2009, « Les identités collectives : comment comprendre une question politique brûlante ? » in *Les identités collectives à l'heure de la mondialisation*, Hermès, pp. 7-27.
- Pilote, A., 2006, « Les chemins de la construction identitaire : une typologie des profils d'élèves d'une école secondaire de la minorité francophone », *Éducation et francophonie*, vol. XXXIV, no 1, p. 39-53.
- Savoie-Zajc, L., 2004, « La recherche qualitative/interprétative en éducation », Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 147-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Saci N., 2016, *Vers des perspectives métacognitives dans l'enseignement/apprentissage des temps verbaux du français*, thèse de Doctorat en didactique des langues, dirigée par Pr Bentaïfour B. et Saadi D., soutenue à l'ENS de Bouzaréah.
- Taleb El Ibrahim KH., 2006, *L'Algérie : co-existence et concurrence des langues*, L'année du Maghreb, CNRS éditions, Dossier « L'espace euro-maghrébin », pp. 207-218.

Madame Naoual **BOURKAIB SACI**, maître de conférences à l'Université Blida2, membre du laboratoire de recherche en linguistique et en sociodidactique du plurilinguisme (Lisodip-Bouzaréah). Elle a dirigé plusieurs recherches en sciences du langage et en didactique des langues et des cultures et a publié plusieurs articles qui s'inscrivent dans ces deux champs de recherche.

## **LE GENRE TEXTUEL, UN ENJEU DIDACTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA PRODUCTION ECRITE EN CLASSE DE FLE<sup>1</sup>**

**Résumé :** L'objectif de cet article est de partager les résultats obtenus, suite à une recherche impliquée menée lors de notre investigation doctorale<sup>2</sup>. Cette dernière avait pour but et comme ambition, de proposer dans les collèges algériens, dont l'enseignement-apprentissage du FLE répond exclusivement à une typologie textuelle, une nouvelle approche dans l'enseignement du FLE en général, et de l'écrit en particulier. Il s'agit de se projeter dans une nouvelle dialectique de lecture-écriture qui privilégie une approche générique des œuvres littéraires en classe de FLE. A dessein de développer essentiellement la compétence scripturale des collégiens algériens, nous avons opté pour l'introduction de la littérature par les genres en classe de FLE ; et par l'occasion la lecture d'œuvre intégrale. Pour ce faire, le genre romanesque objet de notre proposition est le roman policier.

**Mots-clés :** Corrélation lecture/écriture, genre policier, approche générique, posture d'auteur.

### **THE TEXTUEL GENRE, A DIDACTIC ISSUE IN TEACHING-LEARNING OF WRITTEN PRODUCTION IN FLE CLASS**

**Abstract:** The objective of this article is to share the results obtained, following involved research carried out during our doctoral investigation. The aim and ambition of this research was to propose in Algerian colleges, whose teaching-learning of French as a foreign language responds exclusively to a textual typology, a new approach in the teaching of French as a foreign language in general, and of writing in particular. It is a question of project in gone self into a new dialectic of reading-writing which favors a generic approach to literary works in the FLE class. With the intention of essentially developing the scriptural competence of Algerian middle school students, we have opted for the introduction of literature by genres in FLE class; and on occasion the reading of complete works. To do this, the novel genre object of our proposal is the detective novel.

**Key words:** Reading/writing correlation, detective genre, generic approach, authorship.

### **1. Introduction**

Dans une ère marquée par le développement et la propagation des technologies numériques et des nouvelles technologies de l'information et de la communication, la lecture d'une

---

<sup>1</sup>Naouël **Dellalou**, Université Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem, naouel.dellalou@univ-mosta.dz ; Boudjema Ali **Boutamina**, Université Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem, boudjemaali.boutamina@univ-mosta.dz

<sup>2</sup> Le présent article est extrait de notre thèse : *Le genre policier comme enjeu didactique dans l'enseignement-apprentissage de la production écrite*. Université d'Oran 2. Algérie. (2016).

œuvre complète par des apprenants du FLE, en particulier des collégiens, devient un défi difficile à relever voire impossible selon les témoignages des enseignants enquêtés<sup>1</sup>. En effet, nous avons constaté que la majorité des enseignants continuent à, non seulement sous-estimer la capacité de leurs apprenants en matière de lecture intégrale d'un un texte littéraire, mais surtout ils passent à côté d'enseignements essentiels et primordiaux dans la mesure où ils écartent toutes possibilités de travail sur les dimensions axiologique et herméneutique que propose la littérature, tout en ignorant le potentiel qu'a cette dernière à développer des compétences en lecture et en écriture essentiellement chez des apprenants du FLE. Sachant qu'aller vers des œuvres complètes, est un des objectifs de l'enseignement moyen en Algérie :

« Aller vers les œuvres complètes est un des objectifs de l'enseignement moyen. L'élève sera amené à devenir un lecteur autonome ne se contentant plus des extraits d'œuvres étudiés dans un manuel en classe. Il passe donc de la lecture scolaire (faite en classe), à une lecture sociale (faite dans la vie quotidienne, pour le plaisir). Une œuvre complète peut être courte (une nouvelle) ou longue (un roman, un recueil de fables) ... L'important est que la classe l'appréhende dans sa totalité d'objet social : couverture en carton, illustration... [...] le plus important est de multiplier les occasions pour faire connaître le plus d'auteurs possibles aux élèves leur inculquant ainsi le plaisir de lire. [...] il est impératif de faire découvrir et de faire aimer la lecture aux élèves ; il ne faudrait en aucun cas qu'elle demeure dans l'esprit d'un élève un simple exercice scolaire. Pour que l'habitude de la lecture s'installe, la phase d'initiation doit avoir lieu au plus tard en 1ère année moyenne. » (*Guide de l'enseignant de 1ère année moyenne*, p-p.119-120)

C'est pourquoi, le présent article<sup>2</sup> se veut être une tentative de réaction à l'interrogation portant sur la possibilité d'introduire la lecture de romans complets au collège algérien. L'objectif de cette intervention est de partager les résultats obtenus, suite à une recherche impliquée menée avec des collégiens algériens, dont l'enjeu essentiel était, d'une part, de lire intégralement une œuvre, et d'autre part, d'adopter une posture d'auteur afin de produire des nouvelles policières.

La présente recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique du texte littéraire. Il est question de se projeter dans une nouvelle dialectique de lecture-écriture qui privilégie une approche générique des œuvres littéraires en classe de FLE. A dessein de développer essentiellement la compétence scripturale des collégiens algériens, nous avons opté pour l'introduction de la littérature par les genres en classe de FLE en instaurant la lecture d'œuvre intégrale. Pour ce faire, le genre romanesque objet de notre proposition est le roman policier

Toutefois, comment peut-on investir la notion de « genre » littéraire, catégorie de hiérarchisation, dans l'enseignement-apprentissage du FLE en général et dans la production

---

<sup>1</sup>L'échantillon des enseignants avec qui nous avons mené une enquête lors de notre recherche doctorale dans le but de connaître leurs pratiques et leurs représentations en matière d'enseignement-apprentissage de l'écrit en classe de FLE.

<sup>2</sup>Qui est une suite à un premier article sur la même thématique publiée en 2016 dans la revue *Traduction et Langues*.

écrite en particulier ? Comment favoriser l'acquisition de l'écrit à partir du genre policier ? Quelles stratégies et quel dispositif mettre en place, grâce au genre (para) littéraire, pour le développement des compétences rédactionnelles des collégiens algériens ?

Rappelons que le point de départ de notre recherche repose sur deux hypothèses axiales. La première concerne l'optique interactionniste que favorise le travail sur la notion de genre littéraire pour améliorer l'écrit des apprenants, et la seconde concerne les apports du roman policier, genre (para)littéraire, au développement de la posture d'auteur chez les apprenants du FLE.

Ainsi, nous avons mené une expérimentation dont l'enjeu essentiel était d'amener les apprenants du FLE à adopter une posture d'auteur suite à la lecture complète de *Morituri* de Yasmina Khadra. L'approche théorique préconisée pour une telle démarche pédagogique, s'appuyait sur l'outil scolaire *le modèle didactique des genres* (de Pietro et Dolz, 1997 ; Dolz & Schneuwly, 1998 ; de Pietro et Schneuwly, 2003 ; Dolz et Gagnon, 2008). Considéré comme une ingénierie didactique permettant de transformer tout un ensemble de ressources en contenus potentiels, *le modèle didactique* du genre nous a permis d'une part, de faciliter la didactisation du polar *Morituri* pour des apprenants de 3AM en réalisant des séquences dans lesquelles il était possible de varier les moments d'écriture durant les moments de lecture. D'autre part, il a non seulement favorisé un travail scolaire dynamique, mais a, également, permis de révéler la capacité des apprenants à développer leurs propres compétences scripturales en adoptant une posture d'auteur.

Dans une perspective de changement, notre recherche opte pour de nouvelles pratiques pédagogiques afin d'optimiser au mieux l'acte d'écrire au sein du collège algérien et à reconsidérer les genres préexistants.

## 2. Limite des typologies textuelles

Le mode de classement le plus « innovant », qui a occupé une place très importante dans la pédagogie des années 80, est la typologie textuelle. Avec la notion *types de textes*, on quitte la tradition rhétorique, et on oriente les travaux vers la linguistique moderne. Le seul problème émanant de cette typologie textuelle, selon Canvat, est qu'elle ne rend pas vraiment compte d'une manière suffisamment fine de l'hétérogénéité textuelle. C'est pourquoi, Adam reconnaît les limites des typologies textuelles et les abandonne au profit des typologies séquentielles :

« Un texte à dominante narrative est généralement composé de relations d'actions, d'événements, de paroles et de pensées, il comporte des moments descriptifs et dialogaux plus ou moins développés. Parler, dans ce cas de façon réductrice, de texte de type narratif revient à gommer la complexité spécifique du texte en question. En effet, c'est dans le dosage des relations entre ces divers constituants compositionnels que chaque texte construit ses effets de sens, voire ses intentions esthétiques. La théorie compositionnelle des séquences a pour tâches de mettre l'accent sur tels dosages, sur les solutions nouvelles inventées par chaque texte et sur les règles qu'il respecte. » (Adam, 1999 : 82-83)

Même si nous pensons que les propositions d'Adam (types de textes ou séquences textuelles) figent l'ensemble des textes dans une approche plus formelle que pragmatique, nous leur reconnaissons une certaine puissance quant aux changements survenus au sein de la classe de français en général et du FLE en particulier: s'ouvrir vers d'autres textes, pas forcément littéraires (ex. le travail sur le type injonctif), a permis aux apprenants du FLE, durant leur apprentissage, de diversifier les situations de lecture et d'écriture.

Cependant, Y. Reuter se demande encore une fois, si une entrée typologique en classe est la plus opératoire dans l'enseignement-apprentissage du français ; il y voit trois limites :

- Les typologies, selon lui, sont une façade qui cache une profonde hétérogénéité dont il est difficile de discerner le plus opératoire : typologie de textes ou typologies de discours ;
- Les typologies sont en rupture avec les représentations et les discours des apprenants ;
- Les usages didactiques tendent à rigidifier ces formalisations heuristiques en règles intangibles et à les utiliser à des fins en soi et non pas comme des instruments, où le but devient non de s'en servir pour mieux lire ou écrire mais savoir les reconnaître et les identifier ; l'étiquetage tient lieu de compétence.

Par ailleurs, les textes proposés aux collégiens algériens sont classés et catégorisés en « types », mais jamais en « genres ». Même si ce dernier existe déjà dans les manuels (comme par exemple le conte et la BD), il n'est jamais exploité comme tel. Il se trouve qu'à force d'insister, durant les séances de compréhension écrite sur le modèle typologique lu et les marques typographiques qui le caractérisent et le différencient des autres types textuels, l'apprenant en écrivant procède par imitation : il ne « pense » pas son texte et la notion de « texte » avec tout ce qu'elle recouvre comme repérages, formulation d'hypothèses, interprétation...etc. cède la place à la notion de « type ». Par conséquent, l'enseignant ainsi que l'apprenant, évacuent toute possibilité d'interprétation et négligent le fait qu'on écrit, d'abord, pour être lu. Cette dimension pragmatique du « lecteur virtuel » à qui tout écrit est destiné, est souvent marginalisée, non exploitée dans les pratiques scolaires relatives à l'écrit. Le texte en classe de FLE est considéré comme support et non pas comme une source d'inspiration. Support de lecture, d'exercices de grammaire, de dictée ou prétexte pour écrire, la littérature romanesque fragmentée a toujours été présente au collège comme instrument d'enseignement-apprentissage du FLE, mais jamais comme un objet d'apprentissage.

En somme, même si le genre existe, il demeure un outil mis au service d'une dominante typologique. Toutefois, nous ne prétendons guère l'exclusion de la typologie textuelle du programme, mais d'introduire à ses côtés, la notion de genre qui favorise au mieux l'articulation lecture-écriture.

L'intérêt que nous portons à la corrélation lecture-écriture au milieu scolaire rejoint celui de Reuter (Reuter, dir, 1998 : 03), et s'explique par différentes raisons :

- Un intérêt scientifico-cognitif doublé d'un intérêt scientifico-institutionnel font qu'il y a eu une prise de conscience que la lecture et l'écriture sont indispensables à maîtriser dans toutes les disciplines scolaires.

- L'objectivation de l'écriture : on a cessé de considérer l'écriture comme un aboutissement "magique" des autres activités du cours de français.
- Une volonté d'innovation qui se fonde sur la perception des bénéfices que l'action didactique peut générer des interactions lecture-écriture.
- La lecture et l'écriture ne sont plus perçues comme des fins en soi, mais comme un moyen d'une scolarisation plus prolongée de l'apprenant.

Même si la lecture et l'écriture sont deux pratiques hétérogènes (Crinon. J.2006), nous estimons que les interactions suscitées par ces deux dernières diminueraient la contrainte de la pratique rédactionnelle et faciliteraient le développement de la compétence scripturale.

### **3- Genre textuel et interactions lecture-écriture**

#### **3-1- L'hétérogénéité de la notion de genre**

La notion de « genre » a déjà fait couler beaucoup d'encre. Elle passe d'une simple conception classique prônant des normes rigoureuses, à une conception plus « moderne » appelant une hétérogénéité, ainsi que des écarts. L'intérêt que nous lui portons aujourd'hui est purement didactique. Il s'agit de voir quel impact peut avoir la notion de genre avec son hétérogénéité, sur les interactions lecture-écriture, ainsi que l'impact que peut avoir cette corrélation sur le développement de la compétence scripturale des apprenants du FLE. Nous pensons que le développement d'une compétence générique est déterminant, voire primordial pour le développement d'une compétence interactive du lire-écrire ; le genre favorise un certain nombre d'avantages didactiques dans l'enseignement-apprentissage de la compétence de « lecture » (Sublet, 1990).

Canvat voit dans la notion de genre un double intérêt :

« - L'écriture implique la lecture : l'écriture d'un texte de genre amène à une métalecture réflexive qui vise à comparer l'état du texte écrit à la représentation du genre visé et à en évaluer la conformité et/ou l'écart (et éventuellement, à réécrire tout ou partie du texte) par rapport à des critères construits en lecture ;

La lecture implique l'écriture : le genre joue une fonction de réservoir de possibles dans lequel le scripteur peut puiser des schémas, des formules, des stéréotypes qu'il intégrera dans sa propre production, ce qui entraîne l'activation mémorielle de lectures anciennes. » (Canvat, 1998 : 273)

Dans ce cas-là, la notion de genre joue un rôle nodal dans la corrélation lecture-écriture. Quand il s'agit d'écrire, le scripteur, sur le plan cognitif, active facilement ses lectures antérieures relevant d'un genre lu, et ce, grâce aux critères qu'il a déjà construits. Par conséquent, écrire dans un genre précis convoque indubitablement des comparaisons entre le texte écrit et la représentation d'un genre qu'on vise à écrire. Cette comparaison s'effectue en évaluant l'écart ou la conformité au genre visé. De ce fait, l'hétérogénéité qui constitue la notion de genre devient plus intéressante puisqu'elle est à la fois relativement ouverte à des dépassements mais sans pour autant se perdre : car les composantes textuelles génériques qui servent comme des points de repères, rattachent le texte écrit à son genre.

### **3-2- Genre textuel et guidage des activités de lecture-écriture**

Certains genres textuels préexistent chez l'apprenant avant même son entrée à l'école (J.A. Langer 1985). Dans certaines pratiques socio-culturelles, la narration de petites histoires aux enfants avant de se coucher, est une tradition. Ce qui permet à ces enfants de faire connaissance avec des genres (comme le conte merveilleux), dont ils s'approprient les caractéristiques spécifiques sans pour autant connaître la notion de genre. Autrement dit, les genres ou les représentations de certains genres préexistent déjà chez l'enfant, et c'est l'exploitation de ces représentations qui est intéressante en matière de lecture et d'écriture. Le genre devient en ce sens « un outil heuristique » qui permet le décodage des textes en classes homogènes (Canvat, 1998). Ce qui implique la construction de critères d'identification (Privat, 1988). Par ailleurs, lire n'est possible qu'à partir d'un certain cadrage générique permettant l'ouverture de « l'horizon de lecture » du texte. Ce même cadrage facilite la compréhension des textes qui transgressent les « lois du genre ». De surcroît, la sensation du « déjà lu » qu'offre le cadrage générique fait partie du « réservoir de possibles » que constitue le genre dans lequel le scripteur puise au cours de l'écriture ; on ne peut penser l'acte scriptural sans se référer à un système générique qui préexiste déjà grâce aux lectures antérieures. Le genre devient en ce sens, une unité d'organisation et de structuration facilitant les guidages de l'écriture.

### **3-3- Genres et renouvellement des pratiques scolaires de lecture et d'écriture**

#### **3-3-1. En lecture**

L'intérêt de la notion de genre dans le renouvellement des pratiques scolaires de lecture est double. En effet, grâce aux modèles structurels et thématiques qui fonctionnent comme des clichés (histoires de voyage dans le temps, histoires policières...) et que la notion de genre met en œuvre, une lecture paradigmatique (par comparaison, imprégnation et structuration) est mise en place. Ces modèles intégrés et hiérarchisés sont réinvestis dans de nouvelles lectures dont le genre auquel ils appartiennent, facilite le regroupement. Par ailleurs, l'apprenant a plus de capacité à faire des lectures prospectives favorisées par la (re)connaissance des caractéristiques génériques : Il passe d'une lecture passive à une lecture active en émettant des hypothèses de lecture (Canvat, 1992).

#### **3-3-2. En écriture**

« En écriture, la notion de genre offre un cadre opératoire pour l'étude et les pratiques de transformation (reformulation avec consignes strictes, larges, ou sans consigne, voir Béguin, 1982) et de transposition de textes (citons, parmi d'autres, la transposition de nouvelles en fait divers et vice versa...) des parodies et des pastiches, etc. » (Canvat, 1992 : 277)

En outre, la notion de genre est une entrée majeure dans l'apprentissage de l'écriture en projet, qui suppose des écrits plus ou moins longs, avec tout ce que cela peut poser comme

problèmes d'acquisition de procédures de bas niveau ou haut niveau ; qu'il s'agisse d'acquisition de procédures d'ordre graphique, syntaxique, ou de mise en place de situation de résolution de problèmes, de construction de savoirs et de savoir-faire, de programmation d'activités d'apprentissage...( Charolles, Garcia-Debanc, 1986 ; Halté, 1989). Ce qui nous a amené à poser comme postulat que la notion de genre est une catégorie mobile certes, mais fondamentale dans le développement de la compétence de lecture-écriture pour un apprenant du FLE.

#### 4- Dispositif méthodologique

Le dispositif didactique que nous avons mis en place pour la partie empirique de notre recherche, et qui s'est déroulé dans un collège situé en zone rurale, comprenait deux volets : Il s'agit dans le premier, d'une enquête extensive dite « enquête de début d'année » inspirée de la proposition de Jean-Louis DUFAYS et al. (2005) pour une première façon de « réinvestir le pédagogique dans le réel ». Dans ce sillage, nous avons soumis aux apprenants de 3AM (public qui avait comme objectif la lecture de *Morituri*), dès le début de l'année scolaire, un questionnaire conçu pour approcher leurs goûts, leurs pratiques, leurs représentations en matière de lecture et d'écriture et leur système de valeur. Nous avons jugé utile de connaître d'abord le genre littéraire favori chez ces apprenants avant même de lancer le projet expérimental afin de l'adapter à ce dernier. Les réponses fournies par les apprenants, quant à leurs préférences génériques, ont révélés une très grande influence de leur culture télévisuelle. La forte stéréotypie présente dans l'esprit des apprenants, grâce à leur culture télévisuelle, gravitant selon ces derniers, autour du suspense, de l'effet de surprise et de la curiosité à trouver la résolution du problème, explique un engouement porté au genre policier<sup>1</sup>. Un genre jusqu'à présent, inexistant dans leurs pratiques scolaires en matière de lecture.

Le deuxième, est une expérimentation didactique dont l'enjeu fondamental était, dans un premier temps, d'amener les apprenants du FLE à lire l'œuvre de Yasmina Khadra : *Morituri* intégralement, et de s'y inspirer afin de produire à leur tour de petites nouvelles policières. Pour relever ce défi, nous avons construit des séquences en nous référant à l'outil scolaire *le modèle didactique* du genre (de Pietro et Dolz, 1997 ; Dolz & Schneuwly, 1998 ; de Pietro et Schneuwly, 2003). Considéré comme une ingénierie didactique permettant de transformer tout un ensemble de ressources en contenus potentiels, le *modèle didactique* du genre nous a permis de faciliter la didactisation du polar *Morituri* pour les apprenants de 3AM (Classe Expérimentale) en réalisant des séquences dans lesquelles il était possible de varier les moments d'écriture durant les moments de lecture. Dans un second temps, nous a permis d'inviter les apprenants de 2AM (Classe Contrôle) à lire durant l'activité de la lecture suivie et dirigée, non pas une, mais deux œuvres complètes (comme l'exige l'approche générique) tirées cette fois-ci de la littérature policière de jeunesse ; il s'agit de *Le secret de la Joconde* de Catherine Ternaux et *Les doigts rouges* de Marc Villard.

---

<sup>1</sup> 52.7% des apprenants ont choisi de lire le roman policier. Alors que 33.32% ont préféré lire le conte.

#### 4-1- L'expérimentation

A dessein d'introduire efficacement la notion de genre textuel, et pour la didactisation du polar *Morituri*, on avait besoin d'un projet Contrôle et d'un projet Expérimental au sein de la CE ; afin de mieux cerner la différence entre ce que nous proposons dans notre recherche et ce qui se fait habituellement dans les pratiques scolaires en classe de FLE. C'est pourquoi, durant le premier trimestre de l'expérimentation, nous avons gardé le projet proposé par le manuel scolaire de 3AM. Par conséquent, nous avons continué à dispenser les cours habituels, en respectant les recommandations du programme : à savoir « L'élaboration d'un recueil de textes explicatifs donnant l'explication scientifique de phénomènes naturels accompagnés de légendes ». Avant d'arriver à terme de leur projet, les apprenants étaient conviés durant les trois séances de productions écrites que proposait le projet en question, à s'exercer à la rédaction des textes de type explicatif. En somme, les trois activités d'écriture tournaient autour du type explicatif, alors que les trois séances de compréhension écrite que comprenait ce même projet, proposaient différents genres textuels à savoir : la légende, le récit fantastique et le récit réaliste, seulement, dont la valeur s'effaçait avec le texte à dominante explicative.

Quant au PE et relativement à notre hypothèse de départ, nous avons introduit des activités visant l'interaction entre le lire et l'écrire. Pour ce faire, nous avons proposé aux apprenants de la CE (classe de 36 élèves) la lecture fragmentée du polar *Morituri* qui s'est poursuivie tout au long du projet. La différence entre le PC et le PE concernait, d'une part, la multiplicité et la variation des moments et des activités scripturales, et d'autre part, la mise en œuvre des séquences qui répondait au schéma quinaire du policier, puisque le PC propose trois productions écrites et le PE en propose neuf. Cependant, comme le travail sur le genre suppose la lecture de plusieurs titres et non pas un seul ; et comme nous avons affaire à des lecteurs débutants, novices dans l'exercice de la lecture d'œuvre complète, leur proposer plusieurs romans à lire était trop risqué. C'est pourquoi, nous nous sommes contentée, au départ, de quelques extraits (de différents sous-genres) tirés de la littérature de jeunesse. En effet, pour une entrée dans l'univers romanesque du genre policier et avant le lancement effectif de la lecture de *Morituri* de Yasmina Khadra, nous avons organisé pour les apprenants de troisième année deux séances de compréhension : une orale et la deuxième écrite. L'objectif de ces activités était, d'une part, de « mettre en appétit » les apprenants ; de les introduire dans l'univers du policier ; d'avoir la possibilité de reconnaître le genre grâce à des indices externes : couvertures, titres fondamentalement thématiques, caractère polychrome, logos et collections. D'autre part, de les amener à découvrir les sous-genres : roman noir et roman à énigme. Ce qui nous a permis d'introduire *Morituri* en scellant un pacte virtuel entre nous et les apprenants. Par conséquent, nous leur avons explicité la démarche à suivre, les séquences didactiques que peut proposer un tel projet, le pourquoi de la lecture d'une œuvre intégrale et les objectifs que nous nous sommes fixés au tant que chercheur. Nous leur avons expliqué, également, à ce moment, la consigne, la tâche et la posture que nous leur avons attribuées. L'approche générique de *Morituri*, nous a permis de multiplier et de varier les moments d'écriture en interaction avec la lecture tout en étudiant :

- le paratexte en émettant des hypothèses de sens ;
- la fiche de lecture ;
- les caractéristiques du roman noir ;
- la réécriture de dialogue et de la quatrième de couverture ;
- le résumé ;
- l'onomastique ;
- l'intertexte ;
- l'enquête : en impliquant l'apprenant

En somme, toutes ces tâches constituaient des outils d'aide pour l'apprenant dans l'écriture de son produit final<sup>1</sup>. Une fois le défi relevé par ces apprenants de troisième, dans la mesure où ils ont bel et bien fini la lecture de *Morituri* et remis leurs productions finales à la fin du projet, nous avons prolongé l'expérimentation avec l'activité de lecture suivie et dirigée (lecture récréative), en proposant à une classe de deuxième qui comptait 28 apprenants, (CC) la lecture de deux œuvres tirées cette fois-ci de la littérature de jeunesse ; il s'agit, pour le premier, du polar de Marc Villard *Les doigts rouges* et pour le deuxième *Le secret de la Joconde* de Catherine Ternaux. Notre choix a porté sur ces deux romans pour deux raisons : la première, est la double interprétation des événements qu'offre le roman *Les doigts rouges* et qui suscite d'avantage la curiosité des apprenants en privilégiant le suspense. Quant au deuxième roman, il conjugue deux genres : on retrouve dans *Le secret de la Joconde* le fantastique et le policier.

Pour ce faire, sept séances (soit deux semaines et demie) ont été programmées, dans lesquelles nous nous sommes intéressée, dans un premier temps, au roman de Marc Villard *Les doigts rouges* afin de permettre à ces apprenants novices en matière de lecture d'œuvre intégrale de découvrir les caractéristiques du genre policier tout en favorisant les interactions lecture-écriture. Par la suite, nous avons mis en réseau la lecture de ce récit avec celui du *secret de la Joconde* à dessein d'en dégager les convergences et les divergences des deux romans. Une fois la lecture terminée, les apprenants ont été conviés à résumer, au choix, un des deux romans.

## 5- Analyse qualitative des résultats

Pour analyser les résultats obtenus lors de notre recherche impliquée, nous avons procédé à deux analyses : une quantitative et la seconde qualitative. Pour cet article, nous allons nous contenter de l'analyse qualitative de quelques nouvelles policières (cf. Annexe) que nous avons jugées représentatives de l'ensemble des écrits des apprenants de la CE. Pour plus d'efficacité dans l'analyse des résultats obtenus des rédactions, nous avons mis en place une grille d'évaluation portant sur :

- la description des personnages :
- l'instance narrative :

---

<sup>1</sup>Les types textuels qu'ils avaient l'habitude d'étudier isolément et comme des fins en soi en les identifiant et en les étiquetant, deviennent des instruments remplissant des fonctions, aidant les apprenants dans l'accomplissement de leur produit final ; leur apprentissage a plus de sens.

- le cadre spatio-temporel,
- la trame narrative : Respect (ou non) des normes du genre policier :
- la description : lieux d'insertion et fonction
- l'écriture : dialogues ; présence de l'oral ; la cohérence textuelle (connecteurs) ; la métaphore et la comparaison.

Toutefois, il ne s'agit là que de repères pour nous autant que chercheur dans l'évaluation des productions. Contrairement aux pratiques scolaires en matière d'écrits en FLE, qui exigent de l'apprenant le respect de certains critères de réussite dans leurs productions écrites, nous pensons en rejoignant C. Tauveron et P. Seve, qu'il conviendrait de : « Donner des choix d'écriture au lieu d'imposer des normes, faire prendre conscience que certains choix sont contraints par le genre choisi, par le dispositif narratif mis en place, et d'autres libres. » (Tauveron, et Seve, 2002 : 84)

Nous tenons, également, à rappeler que nous nous intéressons, dans cet article, uniquement à l'analyse de deux composantes<sup>1</sup> parmi les six :

- les personnages : onomastique et relations ;
- la description ; lieux d'insertion et fonctions.

## 5-1- Les personnages

### 5-1-1- La distribution dénomminative : l'onomastique

En étudiant l'onomastique que proposait *Morituri*, les apprenants ont découvert que derrière les noms (de personnages ou de lieux) existait toute une stratégie discursive de leur pamphlétaire. En effet, « Par la stratégie dénomminative qu'il adopte, l'écrivain donne à lire sa stratégie de discours et le lieu culturel, géographique et historique d'où il énonce son histoire.<sup>2</sup> » (Achaour, Bekkat, 2002 : 82)

Nous allons adopter une démarche systématique pour parvenir à une analyse et une interprétation plus ou moins satisfaisante. Pour ce faire, trois questions se posent à nous : qui est nommé ? Comment ? Et qui garde l'anonymat ?

Suite à ces interrogations, nous avons préféré regrouper les différentes nominations en deux axes :

- l'axe du nommé,
- l'axe de l'anonymat.

Nous nous intéresserons plus particulièrement aux personnages clés émanant des quatre productions dont les auteurs sont cités en annexe, à savoir : *Omar* (récit de *Fedwa*), *Mme Portrait*, (récit de *Jelloul*) *Ain Dep*, *Kader Zeffa*, *Stéphane*, *Philip* (récit de *Sara*), *Abbès*,

---

<sup>1</sup>Pour l'ensemble de l'analyse des résultats, nous vous invitons à lire notre thèse de Doctorat intitulée : *Le genre policier comme enjeu didactique dans l'enseignement-apprentissage de la production écrite*, soutenue le 08 mars 2016 à l'université d'Oran.

<sup>2</sup> Achour, C., Bekkat, A., *Clefs pour la lecture des récits*, Convergences critiques II. Éd. du Tell, 2002. p.82.

*Boulahrouse* (récit de *Dihia*). Quant aux anthroponymes de *Ilyes* : *Gibs*, *Abby* et *Duky* ils sont purement référentiels.

Le récit de *Fedwa*<sup>1</sup> est accrédité par un seul personnage nommé : *Omar*, personnage principal de l'histoire. Tous les autres personnages sont anonymes. Le policier, l'ami et même le fils ne sont pas nommés. La prédominance du nom de *Omar* guide le lecteur. Il s'agit d'un point de repère fondamental qui désigne, d'une part, un contexte algérien ; d'une société algérienne. D'autre part, *Omar* désigne un intertexte majeur dans la littérature maghrébine : Mohamed Dib et le personnage mythique de son œuvre *La grande maison*.

L'onomastique dans le récit de *Sara* est révélatrice d'un mélange de culture. D'un côté, nous avons *Stéphane* et *Philip*. De l'autre, *Ain Dep* (en français, l'œil du loup) et *Kader Zeffa* (signifie Kader la balance). Il en ressort explicitement de ce choix dénomiatif :

- la dimension interculturelle ;
- la dichotomie du *bien* et du *mal*. Le *bien* affrontant le *mal* ;
- un jeu de mots dans la construction des anthroponymes des personnages qui reste spécifique au genre polar.

De la même manière procède *Dihia*. Le nom *Boulahrouse* est un jeu de mots signifiant *le père des mauvais sorts*. *Abbès*, le nom qui désigne le commissaire, est typiquement local. Le personnage principal de *Dihia* se situe dans l'axe de l'anonymat. Le « je » qui s'implique n'a pas de désignation dénomiatif. Cette absence de nomination ne perturbe en aucun cas la cohésion du récit. Bien au contraire, elle donne accès à l'appropriation du rôle du personnage principal par tout lecteur confondu : en s'identifiant à ce dernier et en participant à l'enquête.

*Jelloul* continue lui aussi, à manipuler les noms de ses personnages en usant du même jeu de mots des signifiants. Sauf que lui, préfère le faire dans la langue française plutôt que dans la langue dialectale : *M<sup>me</sup> Portrait*, comme il l'explique dans son récit, est une artiste peintre, d'où l'appellation.

### 5-1-2- Les relations entre les personnages

Lors de la lecture du roman *Morituri*, les apprenants avaient pris conscience que *Brahim Llob*, personnage principal, avait des adjuvants qui l'aidaient à avancer dans son enquête, comme il avait également des opposants qui l'entravaient ; il existe des relations que le texte établit entre les personnages. Dans cette partie d'analyse, nous voulions voir quelles relations les apprenants ont instauré entre leurs personnages, et s'ils ont réactivé leurs acquis antérieurs.

Pour ce faire, et conformément à quelques catégories du schéma actantiel (sujet, objet, opposant, adjuvant), nous avons observé les combinaisons de rôles que les apprenants ont attribué à leurs personnages. La grille suivante détaille leurs relations :

---

<sup>1</sup> Nous avons choisi de ne pas codifier les noms des apprenants qui se sont exercés à l'écriture littéraire, car il nous a semblé plus judicieux de garder leurs noms et jouer le jeu jusqu'à la fin en leur attribuant la posture d'auteur (même amateur)

Du texte (lexique et sémantisme) → aux concepts

Personnages	Modes de désignation des actions	Modes de désignation des personnages	Rôle thématiques (l'être)	Rôle dans l'action (le faire)
Omar	Champ lexical de réhabilitation : voulut arrêter-trouva un travail- s'occupa de son fils- avoir une simple- assumait ses responsabilités	- Cambrioleur, très discret, connu, digne- âgé de 35 ans	La victime	L'objet
Le policier	Champ lexical de la corruption : Argent - braquage- chantage	Complice- très furieux	Le bourreau	L'opposant
Le copain	Champ lexical de l'amitié : ami- aida - veiller sur son fils- adopter son fils		L'ami fidèle	L'adjuvant

Grille 1. Distribution des rôles des personnages (Écrit de Fadwa)

Personnages	Modes de désignation des actions	Modes de désignation des personnages	Rôle thématiques (l'être)	Rôle dans l'action (le faire)
Stéphane	Champ lexical de l'enquête : Cherche à trouver- se dirigea- a fouillé- ont pris la route- frappa- ont poursuivi- attrapé	-libre- pleurant- s'évanouit	L'enquêteur	Le sujet
Philip	Champ lexical de l'amitié : se jette sur lui- le sert en pleurant	Vieux copain	Le copain	L'adjuvant
Kader Zeffa	Démolir - exploser la voiture	Malfaiteur - corrompu- salop - tuer	Le suspect n°1	L'opposant
Sa femme et ses enfants		Petite famille	Les victimes	L'objet
Ain Dep	Le chef - contrebande	Associé	Le criminel	L'opposant

Grille 2. Distribution des rôles des personnages (Écrit de Sara)

Personnages	Modes de désignation des actions	Modes de désignation des personnages	Rôle thématiques (l'être)	Rôle dans l'action (le faire)

Mina	Ch.lex de voyance : voyaient- a revu - la nuit - la vision - toucher	Maman - médium	La protagoniste	Le sujet
Le papa			La victime	L'objet
Le policier	Ch.lex de l'amitié : lui raconter sa vision - tenir compagnie	Meilleur ami	protagoniste	L'adjuvant
M <sup>me</sup> portrait	Ch.lex de solitude : vit seule - artiste	Vieille dame - semblé gentille	Bourreau	L'opposant

Grille 3. Distribution des rôles des personnages (Écrit de Jelloul)

Personnages	Modes de désignation des actions	Modes de désignation des personnages	Rôle thématiques (l'être)	Rôle dans l'action (le faire)
Mme Boulahrouse		Avait des traces de coups - se disputait avec son marie	La victime	L'objet
« Je »	Ch.lex du témoignage : j'entendis - restai - j'avertis - j'expliquai		Le témoin	Le sujet
Commissaire Abbès		Commissaire de la criminelle	Enquêteur	L'adjuvant
2 <sup>ème</sup> M <sup>me</sup> Boulahrouse	Ch.lex de complicité : essayait d'ouvrir la porte - prendre l'argent et quelques affaires	Jeune – belle - arrogante	Suspect n°1	L'opposant

Grille 4. Distribution des rôles des personnages (Écrit de Dehia)

Personnages	Modes de désignation des actions	Modes de désignation des personnages	Rôle thématiques (l'être)	Rôle dans l'action (le faire)
Thomas Down		Un marine	1 <sup>ère</sup> victime	Objet
Melina		Monte religieuse	Meurtrière	Opposant
Gibs	Interroger		Enquêteur	Sujet
Abby et Ducky	Autopsie - analyse	Médecin scientifique	protagonistes	adjuvants

Grille 5. Distribution des rôles des personnages (Écrit de Ilyes)

Ce qui ressort nettement des grilles présentées ci-dessus, est la distribution des rôles des personnages et leurs relations dans les textes des apprenants. Il se trouve qu'ils ont mis en place des combinaisons de rôles qui permettent le développement de leurs intrigues

policieres respectives. On retrouve chez la majorité les catégories nécessaires (sujet, objet, adjuvant, opposant) pour le développement de leurs histoires. Même si la place ou l'existence du *sujet* de l'action dans le récit de *Fadwa*, est ambiguë, cela ne l'a pas empêché de caractériser les situations de sa production par le conflit des intérêts entre ses personnages (*Omar* et le policier corrompu). Cette caractérisation a permis le développement de son intrigue.

En somme, grâce à la présence de certaines catégories de personnages stéréotypés, liés par des intérêts communs (des liens de parenté, d'amitié) ou caractérisés par un conflit des intérêts, le développement de l'intrigue peut être réussi.

### 6- La description : lieux d'insertion et fonction

Les productions des apprenants varient et multiplient les moments de description. Bien que les fonctions de la description soient nombreuses, les apprenants ont privilégié (inconsciemment) les deux fonctions suivantes : l'emblématique et l'organisatrice. Il n'y a pas de place pour la description symbolique, « *on décrit en fonction du genre littéraire ou du genre du discours dans lequel on s'inscrit.* » (Achour et Bekkat, op.cit. p.55) Et comme ces apprenants avaient affaire au genre policier où se mêlent crime ; intrigue ; quête ; enquête ; indices et coupable, nous avons retrouvé dans leurs écrits respectifs des descriptions qui oscillaient entre les deux fonctions.

Notons que même si nous avons à faire à des novices en matière d'écrit littéraire, ces apprenants ne se sont guère privés d'user systématiquement de la description : toute perspective entreprise par le personnage principal s'accompagnait d'une description mise au service du suspense et de l'intrigue. Quelle soit organisatrice ou emblématique, la description dépasse la simple pause, et devient un actant parmi d'autres qui sert l'avancée du récit comme en témoignent les extraits suivants :

*Dihia : [j'entendis un cri horrible venant de la maison de mon voisin. Je restai un moment immobile].* Fonction emblématique

*[L'autopsie faite sur le corps révéla des traces de coups en bas de la nuque. Le médecin légiste était catégorique : les coups étaient la cause de la mort.]* Fonction organisatrice.

*Ilyes : [j'ai trouvé un brin de paille sur sa chaussette. C'est un grain de l'automne dernier, il provient d'un arbre qui s'appelle le cicomort.]* Fonction emblématique.

*[un clochard fouille les poubelles comme tous les jours. Il aperçoit une benne à ordures derrière un restaurant chic rempli de restes de nourriture. Il trouve une godasse neuve. Il la tire de toutes ses forces. Il s'aperçoit qu'il a une jambe entre les mains.]* Fonction organisatrice.

*Jelloul : [...leur maman et sa fille Sihem étaient médiums. À côté d'eux une voisine qui semblait gentille, une vieille dame.]* Fonction emblématique

*[Mme Portrait dessinait un tableau...c'étaient des personnages qu'elle avait tués et qu'elle voulait tuer. Il y avait dedans deux hommes, une femme et une petite fille qui ressemblait à Sabrina.]* Fonction organisatrice.

En fait, il n'existe pas de normes textuelles régissant les moments de descriptions. Le choix de décrire simultanément ou antérieurement au moment de la narration, est un choix stratégique de l'auteur.

En somme, grâce au travail sur le genre policier, le type descriptif n'est plus utilisé comme une fin en soi, mais il remplit différentes fonctions : il ne s'agit plus d'étiquetage mais de création.

## 7- Conclusion

L'analyse qualitative des écrits nous a permis de constater que même si on avait affaire à des apprenants novices en matière d'écriture de récits policiers plus ou moins longs. De même que leur orthographe n'est pas réellement maîtrisée. Cela ne les a pas empêchés de produire des écrits cohérents, réfléchis, caractérisés et bien agencés. Contrairement aux représentations du groupe de pairs, faire adopter aux apprenants du FLE une posture d'auteur en se référant au genre policier, s'est révélé être plus un appoint qu'un frein : ces apprenants du FLE, dont la capacité de lire des œuvres complètes a été longtemps sous-estimer, ont bel et bien créé de petites histoires policières. Grâce à la notion de genre textuel en général et au genre policier en particulier, ils ne sont plus considérés comme de simples apprenants du FLE, mais bien plus ; ils sont créatifs<sup>1</sup>, ils sont devenus des sujets scripteurs en FLE.

## Références bibliographiques

- Achour C., Bekkat A., 2002, *Clefs pour la lecture des récits. Convergences critiques II*, Ed. du Tell.
- Adam, J.-M., 1999, *Linguistique textuelle*, Paris, Nathan.
- Biard, J., Denis F., 1993, *Didactique du texte littéraire*, Paris, Nathan.
- Canvat, K., Dufays, J.-L., 199, « Scènes de genres : lectures-duels », *Pratiques* n°81. p-p. 73-87
- Canvat, K., 1999, *Enseigner la littérature par les genres : Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, Bruxelles. Ed. De Boeck Duculot.
- Canvat, K. 1998, *La notion de genre à l'articulation de la lecture et de l'écriture*. Coll. Exploration. Francfort, Peter Lang.
- Canvat, K., 2007, « Quand la littérature a mauvais genre... ». *Diptyque*, n° 9, *Les mauvais genres en classe de français ? Retour sur la question*. L. Rosier et M.C. Pollet, (éd). Presses universitaires de Namur, p. 9-26.
- Crinon, J., 2006, « L'écriture littéraire et les genres », *Le Français aujourd'hui*, 153, p.17-24.
- De Pietro, J.-F., Dolz, J., 1997, « L'oral comme texte : comment construire un objet enseignable ? », *Éducation et recherches*, 19/3, p. 335-359.
- De Pietro, J.-F. & Schneuwly, B., 2003, « Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique », *Les Cahiers Théodile*, n°3, p. 27-52.

---

<sup>1</sup>Cependant, ces sujets ne sont pas « créateurs ». Ils ne pourraient guère être considérés comme tels. Être « créateur » implique la mobilisation en toute conscience de moyens maîtrisés au service d'un effet esthétique bien déclaré ; or ces jeunes apprenants du FLE ne peuvent avoir un projet esthétique conscient.

- Dolz, J., Gagnon R., 2008, « Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit », *Pratiques* n°137/138, p.179-198.
- Dolz, J., Schneuwly, B., 1998, *Pour un enseignement de l'oral ; initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur.
- Dufauys J-L. et al., 2005, *Pour une lecture littéraire*, coll. Savoirs en Pratique, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Hannecart, N., *L'articulation lecture-écriture à partir de la notion de stéréotype, pour aborder la poésie en classe de FLE*, [http://www.fbpf.org.br/cd2/liste\\_des\\_auteurs/h/nathalie\\_hannecart.pdf](http://www.fbpf.org.br/cd2/liste_des_auteurs/h/nathalie_hannecart.pdf)
- Khadra, Y., 1997, *Morituri*, Paris, Gallimard, coll. Folio policier.
- Leclaire-Halte, A., 2008, « Place et traitement des genres fictionnels de littérature de jeunesse dans les programmes de l'école primaire de 2007 », *Pratiques*, n°137/138, p.217-234.
- Reuter, Y., 2001, *Le roman policier*, Paris, Nathan Université.
- Reuter, Y., 1999, « L'enseignement-apprentissage de la littérature en question » *Enjeux*, n° 43-44, p.191-203.
- Reuter, Y. (dir.), 1998, *Les interactions lecture-écriture : actes du colloque Théodile-Crel* (Lille, nov. 1993), Berne, Peter Lang.
- Reuter, Y. 1996, *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, Paris, ESF.
- Reuter, Y., 1986, « Les paralittératures : problèmes théoriques et pédagogiques », *Pratiques*, n°50, p. 3-21.
- Tauveron, C., Seve, P. 2005, *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM cycle 2 et cycle 3*, Hatier Pédagogie.
- Tauveron, C. dir. (2002), *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique (de la GS au CM2)*, Paris, Hatier.
- Ternaux, C., 1997, *Le secret de la Joconde*, Paris, Grasset-Jeunesse.
- Villard, M., 2007, *Les doigts rouges*, Paris, Mini Syros.

**Curriculum :**

Guide de l'enseignant, 2006, *Plaisir d'apprendre le français*, première année de l'enseignement moyen. ENAG Editions.

**Thèse :**

Dellalou N., 2016, *Le genre policier comme enjeu didactique dans l'enseignement-apprentissage de la production écrite*, Université d'Oran 2. Algérie.

Naouël **DELLALOU** est titulaire d'un doctorat en Didactique du français langue étrangères et maîtresse de conférences habilitée à diriger des recherches en didactique à l'Université Abdelhamid Ibn Badis- Mostaganem - Algérie. Cheffe d'équipe au laboratoire Didactique des projets de formation et conception de curricula. Domaines scientifiques d'intérêts : Didactique du texte littéraire et didactique du FOU.

Boudjemaa Ali **BOUTAMMINA** est titulaire d'un doctorat en langue française, spécialité sciences du langage à l'Université Abdelhamid Ibn Badis- Mostaganem - Algérie.

## **LA COGNI-CLASSE, UNE AUBAINE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE RÉDACTIONNELLE À L'ÉCOLE PRIMAIRE ?<sup>1</sup>**

**Résumé :** Le présent travail est le fruit d'une réflexion didactique sur l'acquisition d'une compétence rédactionnelle chez des apprenants du français langue étrangère à l'école primaire algérienne. De par sa nature, la production de l'écrit est une activité complexe qui sollicite un effort cognitif, en quête de connaissances grammaticales et culturelles, et un savoir-faire relatif aux stratégies de réalisation. Son introduction à l'école primaire algérienne doit être réinterrogée et réétudiée sous différents angles. Nous envisageons d'étudier cette compétence dans une perspective neuroscientifique. Notre objectif est de voir l'impact de cette discipline sur le savoir-écrire tout en intervenant, au sein d'une cogni-classe, sur les axes de : l'attention, la compréhension et la mémorisation.

**Mots clés :** Cogni-classe, production écrite, l'attention, la compréhension, la mémorisation.

### **THE COGNI CLASS, A HELP FOR THE DEVELOPMENT OF WRITING SKILLS IN ELEMENTARY SCHOOL?**

**Abstract:** This research paper presents a didactic reflection on the acquisition of writing skills among learners of French as a second language in an Algerian primary school. Written communication is a complex task that entails cognitive capacity and efforts at the level of grammar, culture, and more importantly, the use of written production strategies. Introducing composition at primary schools must be reconsidered and reinvestigated from various perspectives. The present work studies writing skills from a neuro-scientific angle. The overarching purpose of this paper is, to view the influence of this discipline on the ability to produce and compose, mainly when it is related to a cognitive class. Further, the former explores the learners' attention, comprehension and memorization.

**Keywords:** Cogniclass, written production, attention, comprehension, memorization.

### **Introduction**

L'intérêt que nous portons à l'activité de production écrite, en tant qu'enseignant et chercheur dans le domaine de l'éducation, nous a mené à accepter le défi d'entreprendre des recherches scientifiques sur le développement des compétences scripturales chez des apprenants novices, en faisant appel à de nouvelles méthodes pédagogiques qui ont prouvé leur efficacité en contexte scolaire français.

---

<sup>1</sup> Itidele **Djebbari**, Université Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem, djebbari\_itidele@yahoo.com  
Naouël **Dellalou**, Université Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem, dellalounawel@yahoo.fr

D'ores et déjà, il est important de mesurer la difficulté de la tâche à surmonter, pour des apprenants d'une langue étrangère, telle que la langue française. Savoir écrire, c'est avoir l'aptitude à traduire une idée, un sentiment, une pensée en un message écrit, manifesté par une chaîne de mots ayant un sens, une cohérence et une cohésion. Cela devrait se faire tout en respectant les règles grammaticales, sémantiques, et aussi les signes typographiques et la ponctuation. En contexte scolaire algérien, la production écrite est définie comme l'installation de la compétence à « produire à l'écrit des énoncés dans lesquels se réalisent des actes de parole »<sup>1</sup>

Cet article se donne pour tâche de présenter les pratiques de classe dont l'intention repose sur la transmission d'un savoir, qu'on cherche à vérifier durant une évaluation formative, puis d'en faire un outil pour réaliser des actes de paroles instantanés. De surcroît, il s'agit de développer des compétences qui se transforment en performances, présentes dans des productions écrites réalisées dans des contextes et des situations extra scolaires non conditionnés par le temps. En ce sens, nous cherchons à répondre à cette problématique : Quelles pratiques pourrait-on adopter pour mieux maintenir la mémorisation du savoir acquis afin de s'en servir dans un processus rédactionnel ?

Nos hypothèses de recherches découlent de nos lectures de dizaines d'articles sur l'apport des neurosciences à l'éducation. Ainsi nous supposons que :

- Etre toujours confronté aux mêmes difficultés d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, suppose qu'il faut remettre en question les méthodes utilisées ;
- Faire appel à des pratiques innovantes pourrait mener à des voies prometteuses au cycle primaire, notamment pour apprendre à écrire ;
- Les neurosciences éducatives qui sont une tendance dans plusieurs pays au monde, nous incitent à tenter l'expérience dans un contexte algérien.

Pour relever un tel challenge, nous avons mené une expérimentation au cycle primaire. L'enjeu était de monter un mini- projet d'une Cogni-classe et d'en tester l'impact sur l'apprentissage de l'écrit.

De la sorte, notre travail adoptera le plan suivant : Faire un tour d'horizon pour passer en revue les éléments qui ont trait à la production écrite ; effectuer un état des lieux du processus rédactionnel à l'école primaire algérienne et enfin nous allons mettre en exergue notre expérimentation en faisant surgir, d'abord, l'idée de monter un projet de Cogni-classe, puis en présentant et en interprétant ce qui en découle comme résultats.

### **1. La production écrite : est-ce une fin en soi ?**

L'écriture, la rédaction, la production écrite, ou encore la production de l'écrit, sont tant d'appellations qui désignent la compétence de savoir- écrire, savoir- rédiger. L'écriture vient toujours compléter la lecture. Elle se situe en phase finale, dans un processus d'apprentissage. Cependant, est-elle une fin en soi, c'est- à dire que la fin justifie les moyens, et on n'a pas à se soucier de comment développer efficacement cette compétence ? Ou encore, faut-il s'appuyer sur une méthodologie sûre pour se garantir de la durabilité du

---

<sup>1</sup> (Commission nationale des programmes , 2016)

savoir acquis ? Nous présenterons dans ce qui suit des points de vue de quelques auteurs et chercheurs par rapport à l'acte d'écriture.

### 1.1 L'acte d'écrire : qu'en pensent les spécialistes ?

Selon (Zesiger, 1995 :10), l'écrit a été depuis son apparition en IV<sup>e</sup> millénaire avant Jésus-Christ utilisé comme un moyen pour communiquer et mémoriser. Dès lors, parler de production écrite a signifié pour longtemps d'après (Joubaire, 2018 :3), passer essentiellement par trois étapes à savoir : la planification du texte, la composition de texte ou la rédaction et enfin la révision, en précisant qu'il faut le faire de façon linéaire. Cela ne va permettre au scripteur de revenir à l'étape précédente pour un ajout, une suppression ou une modification si nécessaire. Par ailleurs, il a fallu attendre jusqu'aux années 1980 pour rompre avec cette méthode d'écriture dite traditionnelle. Elle s'est faite substituée par le modèle de Hayes et Flower. Ces deux chercheurs qui ont eu le mérite de proposer un nouveau modèle de processus cognitifs de la production textuelle, l'ont construit à base des trois principaux processus rédactionnels. Ces derniers interagissent lors de la rédaction, marquant ainsi une rupture avec le modèle traditionnel linéaire, dans le but d'offrir au scripteur plus de choix, tout au long de cette activité. De plus, lui donner la possibilité de passer avec aisance entre ces trois éléments : l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme, le processus d'écriture (Garcia-Debanco et Fayol, 2002 :40).

Ces suggestions viennent s'installer dans ce nouveau modèle comme une prise en considération d'autres facteurs concernés par cette activité. Nous citons, d'abord, l'exemple des éléments extérieurs à la production écrite telle que la consigne d'écriture qui influence et oriente le chemin du scripteur, la mémoire qui joue un rôle important dans la détermination du contenu même de la production, ces deux éléments s'ajoutent au processus d'écriture qui inclut quant à lui la planification, la mise en texte et le retour sur le texte. Le scripteur, ayant adopté ce choix aura plus de chances, selon Hayes et Fowler, pour réussir sa production écrite et faire passer son message.

Parallèlement, nombreux sont ceux qui ont été tentés par l'enrichissement de ce modèle, qui a pu octroyer au scripteur davantage de possibilités d'écriture. Non loin de ce modèle, nous citons l'exemple de (Bereiter et Scardamalia, 1987), qui se sont intéressés, quant à eux, à une tranche d'âge moins experte, face à ce genre d'activité et qui par conséquent prend plus de temps pour la réussir en faisant recours à la méthode du *knowledge transforming*. Il est à signaler qu'un autre groupe de chercheurs tels que (Flower et al, 1989 :15) ont insisté pour dire qu'il y ait une planification constructive au service de l'objectif de la production qu'exige la consigne et sur lequel le scripteur travaille le long de sa rédaction. Le modèle de (Levelt, 1989) qui est inspiré du modèle de la production verbale, ce dernier tente de repérer les composantes de la production orale qui devraient être impliquées dans la production écrite. Il a démontré que pour être produite, l'information verbale tout comme celle écrite nécessite de se transformer à chaque système par lequel elle passe. (Van Galen, 1991 :183), qui rejoint cette idée de défendre le principe du passage de l'abstrait « la pensée » au concret « des gestes graph moteurs », sollicite de réunir plusieurs paramètres notamment la mémoire avec ses composantes, le traitement mental avec ses particularités ainsi que le processus même que traverse l'information. Cette prise de conscience de la nécessité de reconsidérer cette activité et de prendre en compte,

davantage, des facteurs impliqués dedans, avait aussi inspiré les travaux de (Berninger et Swanson, 1994) qui œuvrent pour le développement de la production de l'écrit pour les enfants qui sont encore dépourvus d'une certaine autonomie durant leurs premières années de pratique. En contrepartie, pour arriver à faire réussir une planification transformée, il sera impératif de veiller à ce que l'exercice de la révision se développe graduellement avec le temps.

Se rendre compte de l'importance de la planification, a conduit (Hayes et Nash, 1996 : 29-51) à distinguer deux types de planifications : une première qui détermine la charpente du texte du scripteur et une deuxième qui l'accompagne tout au long de sa rédaction de manière à lui permettre à chaque fois de rectifier et de réorganiser son contenu. Largement influencé par les travaux des théoriciens ayant tenté d'enrichir son premier modèle de 1980, Hayes abandonna petit à petit son modèle d'expert et commença à s'ouvrir à d'autres choix, comme par exemple de faire recours à une double planification. S'éloigner du statut d'expert donne au scripteur l'occasion d'écrire sous l'influence d'autres produits de la société, il est ainsi influencé par des écrits d'autres auteurs et est à son tour influenceur de ce changement. Le contexte d'écriture a fait que le statut du scripteur change aussi. L'environnement de la tâche (composante de son premier modèle) inclut davantage d'options, de personnes, ceci est bien clair dans son modèle publié en 1996, qui regroupe des collaborateurs et des destinataires.

C'est dans la même optique que Van définit la production de l'écrit, ce dernier stipule que : « La production écrite n'est pas une simple transcription, ne consiste pas en la juxtaposition de phrases bien formées, n'est pas une activité subsidiaire à la lecture [...] Son enseignement/apprentissage, en contexte scolaire, demeure relativement complexe : elle implique non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire.» (Veda, 2008, 27)

## **1.2 L'apprentissage de l'écriture à l'école primaire**

Dans notre parcours professionnel, au cycle primaire, nous avons à la fois le souci d'accomplir convenablement notre mission d'enseignement et aussi le souci d'améliorer la qualité de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères en contexte algérien. Ce n'est pas un hasard, si nous nous sommes intéressés au développement de la compétence scripturale du public auquel nous nous adressions (des apprenants du cycle primaire). Après avoir constaté que l'activité de la production écrite leur paraît difficile, ennuyeuse, voir complexe... nous nous sommes orientées vers une autre piste de recherche, non pas celle qui s'intéresse à la remédiation mais qui va vers le diagnostic pour en dégager les vraies raisons. Notre avis n'est rien d'autre qu'un témoignage qui vient appuyer les témoignages de plusieurs collègues qui enseignent au cycle primaire, et qui classent l'activité de production écrite dans la catégorie des activités les plus difficiles à accomplir, comme tâches d'enseignement. La séance du compte rendu de la production écrite n'en fait pas l'exception. Dans le cadre de notre enquête, nous nous sommes rapprochées de certains enseignants de langue française pour faire un état de lieux. Ce que nous avons pu avoir comme informations était pratiquement identique pour la plupart d'entre eux ; ils affirment que la quasi-totalité des apprenants du cycle primaire ne sont pas en mesure de produire seuls un texte d'une quarantaine de mots même avec l'aide d'une boîte à outils, cela est

vérifié par les notes d'évaluation de l'écrit qui sont très souvent abaissées par rapport à la compréhension lors des devoirs et des examens. Selon les mêmes sources, les causes de ces lacunes sont d'origines multiples. Il s'avère que plus que la moitié des enseignants trouvent dans le manque du vocabulaire la cause principale de l'échec de cette activité, et que l'oubli en est le facteur principal, qu'il ne faudrait pas négliger. D'autres facteurs sont cités, tel que le manque de concentration, d'envie, le stress, le temps... alors qu'une minorité d'enseignants avouent avoir toujours demandé à leurs apprenants de lire en dehors des heures d'études car la lecture enrichit le vocabulaire et de pratiquer l'écriture en dehors de la classe. Mais en vain, chose qui rend l'élève perdu une fois confronté à la consigne d'écriture, car il est dépourvu d'idées pour pouvoir s'exprimer et aussi, il a oublié les mots, par le biais desquels il pourrait rédiger.

Nous précisons qu'en temps normal la séance de l'expression écrite bénéficie de quarante-cinq minutes, qui sont, selon ce que prévoit le programme, suffisantes pour donner à l'élève le temps de rédiger un texte d'une quarantaine de mots.

Nous mentionnons également que les élèves concernés par cette activité sont en quatrième et cinquième année du cycle primaire. C'est-à-dire des enfants qui reçoivent des cours de français langue étrangère pour la deuxième et la troisième année de leur scolarité.

Nous ajoutons que le type d'exercice de cette pratique en 4<sup>ème</sup> année porte généralement sur des activités d'évaluation qui consistent à remplir des paragraphes à lacunes, de sorte que la complétion correcte avec des mots, tirés de la consigne de la tâche, complètera le sens du paragraphe et donnera lieu à une expression écrite.

Nous comprenons que la raison du choix de ce type d'activités est dû au manque qu'éprouvent les élèves en matière d'autonomie, et nous pensons dans ce cas qu'il s'agit d'un bon exercice qui puisse être accordé à un élève à cet âge-là, du moment qu'il fait ses premiers pas dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cependant, nous nous permettons d'émettre notre point de vue dans ce sens. Il n'est pas admissible de donner le nom de « production écrite » à cette activité pédagogique pour les raisons suivantes :

Remplir un paragraphe lacunaire ne signifie pas que l'élève est capable de rédiger seul une production écrite sur le même sujet. Le premier travail, même fait avec succès par l'élève, ne signifie pas forcément qu'il réussira la tâche d'une production écrite.

Le travail effectué par l'élève (le remplissage d'un texte) ne peut en aucun cas être pareil à celui que fait l'écrivain (la réflexion, la récupération d'informations depuis la mémoire à long terme, le traitement de l'information au niveau de la mémoire de travail, la planification, l'écriture, la correction, la révision et enfin le travail sur la forme et le fond, la cohérence et la cohésion).

Pour les élèves de la cinquième année primaire, la situation diffère, dans la mesure où ils pratiquent effectivement l'expression écrite. Nous pouvons donner un exemple d'une consigne d'écriture sur un sujet de la première séquence du premier projet du programme de la cinquième année, qui demande à l'apprenant d'écrire un texte pour décrire un animal à partir d'une photo. Quel que soit le contenu de la consigne d'écriture, qu'il s'agisse de décrire un animal, de raconter ce qu'on fait en fin de semaine ou encore ce qu'on prévoit en cas d'inondation. Nous nous posons toujours le questionnement suivant : Est-il possible de demander à un élève, en début d'année scolaire, de rédiger une production écrite avant que ce dernier n'ait la possibilité de s'approprier les méthodes d'écriture, ni même avant d'enrichir son stock lexical qui lui facilitera la tâche d'écriture ?

Est-ce possible d'entamer l'acte d'écrire avant même de commencer avec des micro-activités, comme par exemple : former des phrases ; d'accorder du temps aux cours de syntaxe qui offrent une autonomie cognitive à l'apprenant lui permettant de combiner ces phrases ?

Comment peut-t-on demander à un scripteur novice de produire de l'écrit sans avoir le temps suffisant de rencontrer des productions écrites d'autres auteurs qui portent sur le même sujet, sachant qu'il pourrait s'inspirer et/ou tirer profit de ces œuvres ?

Pour clore ce questionnement, n'est-il pas judicieux de donner l'opportunité aux apprenants de la même classe de s'entraider, d'interagir, d'échanger des savoir-faire afin d'accomplir cette tâche, qui s'avère difficile à se faire réaliser individuellement ?

Il est à préciser qu'avant de demander à l'apprenant de produire un texte, ce dernier participe à des séances de huit heures environ, regroupées dans ce qu'on appelle une séquence didactique. Toutes ces étapes d'apprentissage sont censées être au service de la réalisation de la production écrite. Néanmoins, le temps estimé nous semble insuffisant pour la réalisation de cet objectif (acte de parole) et cette méthode (travail par séquence) n'est pas efficace pour des raisons que nous allons citer ci-dessous. Pour conclure, nous pensons que la production écrite telle qu'elle est présentée par les différents modèles d'écriture, nécessite une adaptation quant aux méthodes de son enseignement et de son apprentissage à l'école primaire. Toutefois, à cet âge, ne faut-il pas miser d'abord sur le développement des compétences scripturales, au lieu de s'aventurer dans une tâche plus complexe qui est la production écrite, sans pour autant avoir le dispositif pédagogique nécessaire ?

Il en découle de cette analyse, la nécessité de faire profiter le milieu éducatif du développement technologique, auquel assiste le monde et qui a fait profiter presque tous les domaines de la société. La technologie pourrait-elle, enfin, aider la science à être plus efficace en accédant même à un monde mystérieux qui est le cerveau de l'enfant pour pouvoir intervenir au moment de son apprentissage ?

Dans ce qui suit nous essayons de présenter comment le développement technologique a pu franchir les portes de l'école et nous nous interrogeons sur la manière dont il pourrait outrepasser certaines difficultés.

## **2. Les neurosciences de l'éducation**

Etymologiquement, l'éducation est définie comme l'action de développer, de faire produire. De ce principe, l'éducation du XX siècle avait besoin de passer à un autre paradigme pour se révéler ouverte à plus d'options, comme la si bien compris Houdé. Ce changement auquel assiste l'éducation est marqué par l'avènement de l'outil informatique qui permet de nos jours la supervision de l'opération de l'apprentissage, qui était avant lui, question d'observations à partir desquelles les psychologues en tiraient des conclusions. Par analogie, il devient plus facile par le biais des techniques comme de l'IRM fonctionnelle de lier l'école au laboratoire et de trouver dans les collaborations, qui puissent naître entre le contexte de l'apprentissage et le lieu affiliant les recherches sur le cerveau de l'être humain dans toutes ses dimensions, des suggestions pour l'optimisation de l'apprentissage, et par conséquent pour le développement des compétences des élèves. Pour arriver à ce but-là

beaucoup d'acteurs sont concernés ; en plus des enseignants et des psychologues, des neuroscientifiques, des médecins, et des informaticiens sont eux aussi invités à faire partie de cette collaboration. Il convient, ainsi d'intégrer sous le toit des neurosciences, les sciences de l'éducation. Cet enrichissement participe à mettre fin à des neuromythes ou de fausses croyances, et/ou à confirmer des théories qui n'ont pas eu l'occasion d'apparaître pour plusieurs raisons dont le manque de matériel. Ou encore, de découvrir, de tester, et d'offrir au monde de l'éducation de nouveaux choix, des options plus efficaces, et des méthodes et outils plus adaptés. La *cogni-classe* en est l'une de ces offres des neurosciences.

### **3. C'est quoi une *Cogni-classe* ? Quel en est l'intérêt ?**

L'idée que nous avons construite sur la *cogni-classe* nous renvoie à la perception d'un lieu où les neurosciences cognitives rencontrent l'éducation, puisque l'étude du cerveau 'vivant' pendant l'apprentissage est devenue, de nos jours, possible grâce aux techniques d'imagerie cérébrale pratiquées par les spécialistes en neurologie, ce qui donne aux neurosciences accès, « aux mécanismes cérébraux liés à l'apprentissage et l'enseignement de disciplines scolaires » (Gaussel, Reverdy, 2013 :30).

D'après cette définition nous pouvons dire que la *cogni-classe* est un espace qui rend possible le fait que des échanges entre l'école et le laboratoire s'effectuent. D'une part, du laboratoire vers la classe, quand les informations provenant des chercheurs modélisent l'enseignement, et d'autres part, vers le sens inverse ; quand les observations portées par les enseignants vont vers les chercheurs des laboratoires en attente de résolution de problèmes. L'enseignant devient dans ce cas, selon Berthier et collaborateurs, « un expérimentateur » qui travaille avec des élèves ayant le statut de « pilotes de leurs développements [...] Et deviennent complices de démarches pédagogiques et Co-inventeurs de l'évolution » (Berthier, Borst, Desnos, Guilleray, 2021 :143).

Une *cogni-classe* est vue par l'équipe dirigée par BERTHIER et collaborateurs qui est d'ailleurs fondatrice du concept de *cogni-classe* comme « un travail autour d'une classe mettant en œuvre une ou plusieurs modalités pédagogiques traduites des apports des sciences cognitives de l'apprentissage » (Berthier, Berthier-Bonfigli, Ferrari, Guilleay, Hubert, Hubert, 2020)

Un enseignant participant dans un projet de *cogni-classe* est supposé collaborer avec le directeur d'école, l'inspecteur, les élèves et leurs parents, les experts du domaine, et d'autres enseignants participant dans ce même projet. Les attentes de ce projet sont multiples : travailler sur l'attention, la mémorisation, la compréhension, l'implication active, les fonctions exécutives, la métacognition, et/ou les facteurs psycho-sociaux.

### **4. Cadre de l'étude**

L'objectif de cette expérimentation, est de tester cette nouvelle technique d'apprentissage : la *Cogni-classe*, qui avait donné ses fruits dans d'autres pays, à l'école primaire algérienne, et aussi, disposer les apprenants du français langue étrangère d'un climat de classe qui

pourrait favoriser leur apprentissage en général, et le développement des compétences scripturales en particulier.

Naturellement, et puisqu'il s'agit d'une nouvelle discipline, nous avons pensé à nous informer sur le domaine en suivant une formation dans ce sens. Le meilleur moyen était de nous inscrire pour nous former aux sciences cognitives de l'apprentissage, notre première station était donc le *massive open online course* : apprendre et former avec les sciences cognitives. Nous avons adhéré au groupe et suivi une formation en ce sens.

Nous avons espéré au terme de cette formation : améliorer nos pratiques pédagogiques, adopter des comportements plus efficaces et aider nos apprenants à surmonter les lacunes rencontrées pendant les moments d'évaluation, notamment lors des moments de la production de l'écrit qui nécessitent entre autres le stockage des informations en mémoire à long terme.

Nous rappelons que l'objectif, pour lequel nous avons opté pour la *cogni-classe* comme outil, est le développement des compétences scripturales des élèves et non pas mener ces derniers à produire des expressions écrites finies. Pour réaliser notre but, nous avons vu qu'il serait logique de commencer d'abord par travailler sur le stock lexical de l'élève, comme première étape du développement de la compétence visée. C'est pourquoi nous avons choisi d'intervenir principalement sur les trois pistes pédagogiques, à savoir l'attention, la compréhension et la mémorisation.

D'abord, pour justifier notre choix, nous pouvons dire qu'il s'agit d'éléments interdépendants entretenant des liens corrélatifs avec la production écrite : avant d'écrire, l'auteur a besoin de revenir à ce qui est stocké dans sa mémoire en phase d'apprentissages.

Pour mémoriser, il faut comprendre, et pour comprendre il faut être attentif. Ceci dit, avant de pratiquer l'écrit, il faut, au moins, passer par les trois étapes que nous venons de citer. En d'autres mots, il est nécessaire, d'aider l'enfant à acquérir « la matière première » avant de lui demander de produire. Il est aussi important de savoir comment et de quelle manière il apprend avant de lui faire apprendre quoi ce soit.

Grâce aux neurosciences, il est devenu, de nos jours, possible d'observer l'enfant en train d'apprendre (d'être attentif, de comprendre, puis de mémoriser). C'est ce qui est expliqué par le phénomène de la plasticité cérébrale, traduite par la création de multiples liens entre les neurones due à la connectivité synaptique, puis au renforcement de ces liens causé par la répétition de cette opération. Nous précisons que le phénomène de la connectivité synaptique est le résultat d'une relation entre deux neurones. De ce fait, le cortex cérébral se renforce, on parle alors de plasticité cérébrale. Apprendre fait donc développer les structures neuronales du cerveau de l'être humain, et c'est sur quoi nous avons travaillé dans nos *cogni-classes*.

**4.1 L'attention** : premier élément pris en compte dans nos *cogni-classes* vu le rôle qu'elle joue dans la réussite de l'apprentissage. Elle est, à notre avis, un facteur déterminateur de l'apprentissage. Chercher à doter l'apprenant de cette qualité c'est développer en lui « l'ensemble des mécanismes qui nous permettent de sélectionner une information et ses étapes de traitement » (Dehaene, 2015 :2).

Devant une mauvaise concentration de nos apprenants, que nous avons pu constater durant l'exercice de notre tâche professionnelle, en tant qu'enseignants de langue française. Nous avons fixé comme objectif de début d'année scolaire d'aider nos élèves à prêter attention à la cible d'apprentissage, ou en d'autres mots, les stimuler, comme le pense William James, à «la prise de possession par l'esprit, sous une forme claire et vive, d'un objet ou d'une suite de pensées parmi plusieurs qui sont présents simultanément [...] Elle implique le retrait de certains objets afin de traiter plus efficacement les autres [...] ». (Lithfous, Despers, Dufour, 2018 :87).

Nous savons aujourd'hui, grâce aux neurosciences, que ce phénomène a une explication scientifique ce qui veut dire qu'il peut être compris, décrit, analysé, et touché.

En faisant des recherches sur ce sujet, nous avons été attirés par le modèle des trois systèmes attentionnels de l'être humain de (Porsner et Petersen, 1990 : 25-49) à savoir le système d'alerte, le système d'orientation et celui du contrôle exécutif qui va avec l'autorégulation. Pour les développer nous avons procédé, en respectant l'ordre, de la manière suivante :

- Veiller à distinguer les moments d'apprentissage (couteux en matière d'attention) des autres moments. Et ceci par le biais des actes que nous mettons en œuvre, en vue d'activer le système attentionnel d'alerte de l'élève. En outre, nous avons tâché à répéter ces mêmes gestes à chaque fois qu'il s'agit d'un moment où une nouvelle information est délivrée à l'élève. Tel que le fait de s'habituer à associer une certaine posture que ce dernier adoptera à un moment important du cours durant lequel il recevra une information importante à garder. Dans notre cas, ce moment est caractérisé par une alerte sonore, une manière de s'asseoir, un maintien du calme, une fermeture des portes et des fenêtres de la classe, et une posture de l'enseignant.

- Orienter l'attention de l'élève vers la cible de l'apprentissage, jusqu'à ce que cette pratique s'automatise chez lui. C'est-à-dire, qu'il prenne l'habitude d'ignorer les stimuli qui peuvent intégrer le climat de classe, et ait l'habitude de focaliser son attention avec l'enseignant pendant que ce dernier lui transmet l'information.

- Pour compléter le travail de ces deux systèmes, il nous a été demandé aussi d'aider l'apprenant à « la planification, la sélection, l'initiation, l'exécution et la supervision des comportements volontaires, dirigés vers un but », (Dehaene, 2015 :2). C'est une compétence qui, à notre avis s'acquiert avec l'exercice, l'apprenant essaie tout au long du cours d'ajuster son attitude et de choisir ses comportements en fonction du but de l'apprentissage fixé dans le début de chaque activité pédagogique.

**4.2 La compréhension :** elle s'est imposée comme deuxième condition pour la réalisation de notre objectif soit le développement des compétences scripturales. Nous avons donc veillé à ce que, ce qu'il devrait être mémorisé, soit compris a priori pour pouvoir s'en servir au moment de la production.

C'est ce que (Furst, 2022) a essayé de présenter dans son modèle qui explique l'apprentissage. Une opération qui passe essentiellement par quatre étapes : d'abord par « *know* » lorsqu'un apprenant rencontre un concept pour la première fois, phénomène

traduit par un mouvement de neurones constituant un réseau une fois l'information assimilée.

Ensuite par l'étape « *understand* », une fois que le nouveau concept est associé à d'autres préexistant déjà appelés « modèles mentaux ». Comprendre se traduit donc par l'ajustement et/ou l'enrichissement des modèles mentaux, pour ce faire, c'est-à-dire aider l'apprenant à mieux comprendre, les nouveaux mots ont souvent été associés à des représentations mentales déjà enregistrées dans la mémoire de l'élève, ces modèles mentaux peuvent être des images, des souvenirs, connus dans d'autres langues sous d'autres noms.

Puis se succèdent les étapes de « use » qui consiste à faire appel au concept (grâce à une bonne mémorisation) puis à l'utiliser. Une pratique régulière de cette étape donne lieu à la dernière qui est la maîtrise. A notre avis, il est encore très tôt de réaliser à ce niveau-là un tel objectif (la maîtrise), et ce pour les raisons citées *supra*.

**4.3 Vers une mémorisation plus efficace :** Nous avons vu dans le modèle précédent, qu'apprendre ne s'arrête pas sur recevoir et comprendre une nouvelle information, mais continue jusqu'à la bonne utilisation de cette dernière même après longtemps. L'étape d'apprendre s'avère donc une condition pour la réalisation d'une production écrite. Nous nous interrogeons à ce stade sur le meilleur chemin que doit prendre l'élève pour arriver à mémoriser efficacement des notions nouvellement apprises, afin de les utiliser de nouveau, même après une longue durée.

En neurosciences, la mémoire est définie comme une « organisation modulaire » (Croisile, 2009 :2). Généralement, on ne parle pas d'une mémoire mais d'un système mémoire. Si on a choisi de l'appeler ainsi, c'est parcequ'il existe plusieurs mémoires auxquelles des centres cérébraux sont dédiés. Encoder, stocker et récupérer sont les trois étapes principales de la mémorisation. Largement impliqués dans l'apprentissage, ces trois moments délicats, à notre avis, sont à traiter avec soin et délicatesse.

Dans notre *cogni-classe*, du moment que le travail sur la mémoire était prioritaire, nous avons veillé à accompagner nos élèves pendant les trois moments de cette activité. Il est à noter qu'il ne nous était pas évident de le faire, avec le temps réduit qui nous a été dédié pour les séances de l'enseignement de cette langue étrangère, et surtout avec notre engagement vis-à-vis au respect du programme et des plans des apprentissages. Nous avons pu travailler sur les points suivants :

- Pendant l'encodage de l'information assuré par la mémoire sensorielle, nous avons veillé à ce que l'information touche le maximum de sens possible, car c'est par le biais du sens que cette dernière se traduira en une trace mémorielle, plus la réception est marquante et plus profondément l'information est emmagasinée.

- Pendant le stockage, expliqué en neurosciences par le maintien temporaire de l'information en mémoire de travail, nous nous sommes accordés la mission d'empêcher l'information de s'estomper rapidement, pour qu'elle réussisse à intégrer la mémoire à long terme. Cette opération, largement soutenue par l'attention, consiste en une mise en valeur de l'information nouvellement présentée, le rappel de son importance pour la suite de l'apprentissage, et surtout sa répétition. Notre travail, au sein d'une *cogni-classe* a toujours misé sur la consolidation de l'information, en procédant à chaque fois (selon la notion

présentée) à différencier la méthode. Jusqu'à présent faire des rappels espacés dans le temps est la méthode la plus efficace, confirmée par les neurosciences pour une meilleure consolidation de l'information.

## 5. Le retour à la production écrite

Considérée dans un contexte scolaire comme un moment d'évaluation, la production écrite teste les acquis de l'apprenant durant ses apprentissages. Dans le cas où nous avons suggéré de substituer cette activité par des micro-tâches qui vérifient et évaluent le développement des compétences scripturales, un travail sur l'attention, la compréhension et la mémorisation s'avère primordial, pour la simple raison qu'il existe une relation d'indépendance entre la compétence scripturale ( la compétence à produire par écrit) et ces trois fonctions cognitives. Pour écrire, la mémoire à long terme se veut une condition, car avec un stock lexical pauvre, il sera impossible à l'auteur de produire. Ajoutons à cela, le rôle de la mémoire de travail qui est considérée comme l'atelier du cerveau, lors de la mise en ouvre du vocabulaire récupéré depuis la mémoire à long terme. En guise de récapitulation, il faut dire qu'il n'est pas possible, à notre avis, d'écrire sans développer des compétences scripturales, comme il n'est pas possible non plus de développer ces dernières sans passer par un travail approfondi sur l'attention, la compréhension et la mémorisation.

## Conclusion

L'idée que nous avons voulu défendre, à travers cette recherche, est qu'il serait tôt de parler de production (dernière étape de l'apprentissage appelée « maîtrise » dans le modèle de Efrat) avant de travailler sur l'attention, la compréhension et la mémorisation (les toutes premières étapes de l'apprentissage). L'expérimentation que nous avons menée au cycle primaire vient approuver notre enquête quant aux difficultés auxquelles les scripteurs novices sont affrontés.

Les neurosciences cognitives s'avèrent une aubaine pour le développement des compétences, si une prise de conscience est faite dans ce sens. Chercher à développer la production écrite de français langue étrangère, reste un fantasme, tant qu'on ignore l'apport des sciences cognitives dans la compréhension de la façon d'apprendre. Au terme de cette réflexion, nous souhaitons qu'une fenêtre sur les neurosciences éducatives soit ouverte. La cogni-classe demeure une voie prometteuse à exploiter, toute en espérant que d'autres études viennent consolider ce projet par sa propagation à différents niveaux et avec le dispositif qu'il faut.

## Références bibliographiques

- Berthier, J-L., Berthier-Bonfigli, L., Ferrari, L., Guillery, F., Hubert, J., Hubert, I., 2009, « Qu'est-ce qu'une cogni-classe ? », *Apprendre et former avec les sciences cognitives*, <https://sciences-cognitives.fr/cc-quest-ce/> (consulté le 10 juillet 2022).
- Berthier, J-L., Borst, G., Desnos, M., Guilleray, F., 2021, « *Les neurosciences cognitives dans la classe* », Paris, ESF science humaines.
- Bereiter, C., Scardamalia, M., 1987, *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

- Berninger, V. W., & Swanson, H. L., 1994, « Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing », *Children's writing: Toward a process theory of the development of skilled writing*, 2, p 57-81.
- Commission nationale des programmes, 2016, *Enseignement primaire programme de la langue française*, ALGERIE, Office National des Publications Scolaires.
- Croisile, B., 2009, « Approche neurocognitive de la mémoire », *Gérontologie et Société*, 130, p. 11-29.
- Dehaene, S., 2015, « L'attention et le contrôle exécutif », *Collège de France*, p.1-29 [https://www.college-de-france.fr/sites/default/files/documents/stanislas\\_dehaene/UPL2812985053430393578\\_Cours\\_2\\_Fondements\\_cognitifs\\_des\\_apprentissages\\_scolaires\\_v6.pdf](https://www.college-de-france.fr/sites/default/files/documents/stanislas_dehaene/UPL2812985053430393578_Cours_2_Fondements_cognitifs_des_apprentissages_scolaires_v6.pdf) (consulté le 18 juillet 2022).
- Flower, L., Hayes, J. R., Schriver, K. A., Haas, C., & Carey, L., 1989, « Planning in writing: The cognition of a constructive process », *Technical Report*, 34, p 1-56.
- Furt, E., 2022, « Learning in the brain », *Teaching with Learning in Mind* <https://sites.google.com/view/efratfurst/learning-in-the-brain> (consulté le 15 juin 2022).
- Gaussel, M., Reverdy, C., « Neurosciences et éducation : la bataille des cerveaux », *Dossier de veille de l'IFÉ*, 86, p 1-41.
- Garcia-Debanc, C., Fayol, M., 2002, « Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens », *Pratiques*, 115, p 37-50.
- Hayes, J. R., Nash, J., *The science of writing : theories, methods, individual differences and applications*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Joubaire, C., 2018, « (Ré)écrire à l'école, pour penser et apprendre », *Dossier de veille de l'IFÉ*, 123, p 1-24.
- Lithous, S., Despres, O., Dufour, A., 2018, *Le vieillissement neurodégénératif : méthodes de diagnostic différentiel*, Paris, Elsevier Masson SAS.
- Levelt, M., 1989, *Speaking: From intention to articulation*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Posner, M. I., Petersen, S. E., 1990, «The attention system of the human brain », *Annual review of neuroscience*, 13, p 25-42.
- Van Galen, G., 1991, «Handwriting: Issues for a psychomotor theory », *Human Movement Science*, 10, 165-191.
- Veda, A., 2008, « Vers une Définition de la Production Ecrite », *Cyberthèses*, p.7-315 [file:///C:/Users/Pc%20Bridge/Downloads/aslim\\_v.pdf](file:///C:/Users/Pc%20Bridge/Downloads/aslim_v.pdf) (consulté le 25 juin 2022).
- Zesiger, P., 1995, *Écrire Approches cognitive neuropsychologique et développementale*, Paris, Presses Universitaires de France.

Itidele **DJEBBARI** est doctorante à l'université Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem, et enseignante de français au cycle primaire en Algérie. Ses travaux portent sur les neurosciences cognitives et les sciences de l'éducation.

Naouël **DELLALOU** est titulaire d'un doctorat en Didactique du français langue étrangère et maître de conférences habilitée à diriger des recherches en didactique. Enseignante à l'Université d'Oran 2, elle est Cheffe d'équipe au laboratoire Didactique des projets de formation et conception de curricula. Domaines scientifiques d'intérêts : Didactique du texte littéraire, didactique de l'écrit et didactique du FOU.

**ASSEOIR SA LÉGITIMITÉ VIA LA JUSTIFICATION ET À TRAVERS LES MÉDIAS : L'INTERVIEW DU PRÉSIDENT ALGÉRIEN ABDELMADJID TEBBOUNE AU JOURNAL « LE POINT »<sup>1</sup>**

**Résumé :** Dans un monde où l'information fuse à tout va et dans lequel la communication détient un rôle privilégié, être légitime devient vitale pour tout type de discours dans les diverses sphères d'échange. Nous tentons lors de ce travail de nous intéresser à la légitimité présidentielle et aux moyens langagiers qui la servent dans le discours politique par le biais du relai médiatique. Il nous paraît pertinent de revenir sur la mise en place d'un discours légitimant et de ses composants discursifs. Pour cela, nous proposons une lecture analytique de l'interview accordée par le président algérien Abdelmadjid Tebboune au journal français « Le Point » en juin 2021 afin d'étudier le discours justificatif véhiculé par le locuteur à travers les enjeux médiatiques.

**Mots clés :** légitimation, discours justificatif, médias, effets langagiers

**ASSERTING ITS LEGITIMACY THROUGH JUSTIFICATION AND THROUGH THE MEDIA: THE INTERVIEW WITH THE ALGERIAN PRESIDENT ABDELMADJID TEBBOUNE WITH THE NEWSPAPER "LE POINT"**

**Abstract:** In a world where information is all over the place and in which communication has a privileged role, being legitimate becomes vital for any type of discourse in the various spheres of exchange. We try during this work to focus on presidential legitimacy and the linguistic means that serve it in political discourse through the media relay. It seems relevant to us to return to the establishment of a legitimizing discourse and its discursive components. For this, we propose an analytical reading of the interview given by Algerian President Abdelmadjid Tebboune to the French newspaper "Le Point" in June 2021 in order to study the justifying discourse conveyed by the speaker through media issues.

**Key words:** legitimation, supporting speech, media, language effects

### **Introduction**

Les médias ont constamment eu une influence sur nous, sur notre façon de voir le monde et notre manière de penser. Au moyen de la radio, la télévision, la presse écrite mais aussi internet, les médias envahissent notre vie quotidienne, nous délivrant non seulement des informations mais aussi des manières de pensées. Aussi, Il n'y a point de politique sans les médias, les liens étroits qui unissent ces deux champs invitent à s'interroger sur la manière dont la sphère médiatique traite le politique, construit et déconstruit l'image des hommes politiques, choisit de mettre en lumière telle question de société plutôt qu'une autre. Voilà

---

<sup>1</sup> Charef Eddine **Kaouadji**, Université de Tissemsilt, charafkaouadji@gmail.com  
Bachir Hichem **Boudjemàa**, Université de Tissemsilt, bbachirhichem@gmail.com

pourquoi la politique, en tant que champs d'autorité et de pouvoir, a toujours besoin de la communication médiatique pour se réaliser parfaitement. Veron affirme à ce propos que « ce sont toujours des journalistes qui reçoivent les hommes politiques » (1989 :116). Pour Mercier (2017), la politique intervient en tant que mise en scène des détenteurs du pouvoir, liée à un travail de légitimation et d'autorité. Sur le plan gouvernemental, la communication est associée à la fois, à la propagande qui supervise les représentations sociales et rassemble les citoyens et à l'art de garantir une publicité positive en ayant recours aux médias.

Les hommes politiques se présentent et se mettent en scène dans le but d'affirmer leur existence. Abélès (1997) affirme que les démonstrations d'existence et d'autorité favorisent la projection d'une véritable mise en spectacle du pouvoir. L'image du possesseur du pouvoir joue un rôle très important dès lors qu'elle incarne à la fois le moyen de la puissance et son fondement. De tout temps, toute forme d'autorité politique se réalise pour prescrire ou attester son statut. Au centre de sa légitimité, il existe la démonstration de sa faculté à agir et son pouvoir de remodeler les choses et métamorphoser les faits du monde. C'est pourquoi « les hommes politiques sont en représentation et agissent pour être vus agissant » (Bourdieu, 1981 :15)

La communication politique est à cet effet, un outil au service du pouvoir et le lieu d'un éventail de moyens langagiers mis en exergue pour garantir son efficacité, engendrer l'adhésion du public, mais surtout, certifier sa légitimité. Selon Gingras (2008), l'hégémonie d'un Etat s'appuie principalement sur sa légitimité, qui est l'assentiment du pouvoir. Mais actuellement, les réflexions portées sur la légitimité sont devenues de plus en plus complexes. Elles s'inscrivent, en ce sens, dans un ensemble très étendu de débats sociopolitiques traitant le manque de confiance et la défiance qui s'est nourrit avec le temps envers les systèmes politiques, et qui s'est manifestée par une hausse considérable du taux d'abstention dans les différents événements électoraux. Ceci a conduit à la diminution de la crédibilité des acteurs politiques au regard de l'opinion publique, qui a remis en cause la légitimité de ces derniers une fois qu'ils accèdent au pouvoir. Tous ces éléments ont fait en sorte de créer un climat de dé-légitimation chez les pouvoirs politiques.

Pensé comme tel, l'acteur politique se retrouve en perpétuelle édification de sa légitimité. Cette opération se réalise en grande partie via les instances médiatiques qui contribuent, de manière très significative, à approuver cette légitimité ou au contraire, à la désapprouver, vu le pouvoir qu'elle possède dans l'espace public.

L'édification de cette légitimité s'appuie principalement sur un discours justificatif axé sur des pratiques ou des absences de pratiques passées, présentes ou futures. Ce processus se réalise grâce à une rhétorique qui puise toutes ses forces d'un contexte discursif spécifique. En effet, un discours centré sur la justification accentue la crédibilité de son énonciateur et par conséquent, sa légitimité. Charaudeau (2005) affirme sur ce point qu'il est nécessaire de se référer à trois conditions fondamentales pour l'accomplissement de toute rhétorique crédible, qui appuierait la légitimité de son énonciateur. D'après lui, il est important d'abord de considérer la conformité de l'orateur avec ses convictions (politiques entendons-nous) ; puis il s'agit de mesurer d'une part son aptitude, voire sa crédibilité, à tenir ses engagements et à les concrétiser réellement d'autre part.

En nous basant sur ce qui précède, nous ferons remarquer que notre travail aspire à étudier les effets langagiers recherchés par les pouvoirs politiques afin de justifier leurs actes et de ce fait, asseoir leur légitimité. Ces effets langagiers se produisent grâce à des

moyens langagiers. Ainsi, chaque locuteur politique s'appuie sur une rhétorique spécifique, un choix de vocabulaire précis afin de rendre son discours particulier à l'égard de l'auditoire et, par conséquent, construire un pouvoir politique légitime. Cette remarque nous paraît primordiale dans la mesure où notre corpus concerne le discours du président actuel de la république algérienne démocratique et populaire, ce qui démontre donc, l'importance des trois conditions assurant une rhétorique crédible comme précisé plus haut.

## 1. Corpus d'étude

Le 02 juin 2021, le président algérien Abdelmadjid Tebboune a accordé une interview à l'hebdomadaire français « *Le Point* » où il a répondu aux questions des deux journalistes, Kamel Daoud et Adlène Meddi. Des questions qui correspondaient, pour l'essentiel, à la situation politico-économique de l'Algérie ainsi qu'aux relations bilatérales qu'entretient l'Algérie avec ses pays voisins, notamment la France.

Nous pensons que puisque l'interview est donnée au journal français « *Le Point* », il nous semble tout à fait probable que l'auditoire à qui cet entretien est destiné serait la diaspora algérienne à l'étranger, voire même l'opinion internationale. D'autant plus que le mouvement populaire de contestation *El Hirak*<sup>1</sup> persiste toujours à l'étranger et plus particulièrement en France vu le nombre d'algériens qui y sont installés.

Précisons, par ailleurs, que les interlocuteurs du président algérien qui ont mené cette interview ne sont pas des figures anodines dans l'imaginaire collectif. En effet, l'interview a été faite par Kamel Daoud et Adlène Meddi, deux journalistes et écrivains algériens connus pour leur ferveur envers le mouvement populaire de contestation *El Hirak*, mais qui tolère, d'une certaine manière, le nouveau président Abdelmadjid Tebboune, comme le montre l'article écrit par Adlène Meddi et paru au journal « *le Point* »<sup>2</sup>, au lendemain de l'élection présidentielle du 12 décembre 2019 et où, il a vanté, d'une certaine manière, le candidat Abdelmadjid Tebboune.

En effet, Abdelmadjid Tebboune est un homme politique algérien et président de la république algérienne démocratique et populaire depuis le 19 décembre 2019. Haut fonctionnaire de carrière, il est ministre dans plusieurs gouvernements et Premier ministre du 25 mai au 15 août 2017. Rappelons que la candidature de l'ancien président sortant, Abdelaziz Bouteflika<sup>3</sup>, a été retirée, suite au mouvement populaire de contestation, ce qui a obligé le report de cette élection, prévue initialement le 18 avril 2019 et tenue finalement le 12 décembre 2019. Lors de celle-ci, le candidat indépendant Abdelmadjid Tebboune a été élu dès le premier tour, qui a vu néanmoins, un taux d'abstention important compte-tenu du contexte particulier qui a marqué cette élection.

---

<sup>1</sup>*El Hirak*, en arabe, mouvement en français, est une série de manifestations hebdomadaires qui ont lieu entre 2019 et 2021 en Algérie pour protester dans un premier temps contre la candidature de l'ancien président de la république algérienne Abdelaziz Bouteflika à un cinquième mandat présidentiel et réclamer la mise en place d'une deuxième république qui garantirait un Etat de droit.

<sup>2</sup>[https://www.lepoint.fr/afrique/algérie-les-sacres-chantiers-d-abdelmajid-tebboune-14-12-2019-2353150\\_3826.php](https://www.lepoint.fr/afrique/algérie-les-sacres-chantiers-d-abdelmajid-tebboune-14-12-2019-2353150_3826.php)

<sup>3</sup> Président de la république algérienne démocratique et populaire de 1999 à 2019

Précisons, en ce sens, que le discours qui constitue notre corpus aspire au premier degré à édifier une tournure justificative à double visée illocutoire : appuyer des faits antérieurs ou bien les discréditer. Au risque de nous avancer quelque peu, nous dirons à titre annonciateur que le locuteur Tebboune se doit à la fois de se démarquer par rapport au régime de son prédécesseur mais aussi, confirmer ses prises de positions antérieures.

Aussi, le type de légitimité qui fait l'objet de notre travail, est une légitimité par mandatement, c'est-à-dire représentative, qui s'instaure via un système de délégation du pouvoir qui fait que les représentants provenant de ce système de délégation sont responsables de leurs actes devant ceux qui les ont élus, ils sont donc mandatés. Ceci dit, il ne s'agit ici que d'une souveraineté temporaire obtenue par procuration, qui a constamment besoin d'être réactivée et relancée par des justifications diverses, dans la mesure où elle peut être remise en cause par ceux qui l'ont octroyée.

Ajoutons aussi que l'allocution politique médiatisée est un réservoir de connaissances et d'interprétations servant à l'évaluation des pouvoirs politiques et dans laquelle, la légitimité est établie, contestée ou transformée. Ceci nous permet de relever une autre particularité de notre corpus, à savoir, le double positionnement communicationnel incarné par le locuteur politique dans ce corpus. En effet, l'exercice d'un discours politique unilatéral diffère d'une interview, dans laquelle, le locuteur est à la fois énonciateur et co-énonciateur, ce qui signifie que le discours n'est pas linéaire et ne permet pas au locuteur de maîtriser la direction de l'entretien. Cette particularité implique que le locuteur Tebboune se soumet à la loi médiatique, qui, rappelons-le, est le relais qui rattache l'instance citoyenne à l'instance politique, ce qui renforce sa volonté d'afficher une légitimité lors de cette interview.

L'étude vise donc à mettre l'accent sur l'interrelation qui existe entre le discours justificatif et l'édification de la légitimité du président Abdelmadjid Tebboune devant l'instance médiatique. Les questions que nous nous sommes posées pour formuler l'objet de l'étude sont : Comment l'homme politique, en l'occurrence Abdelmadjid Tebboune, se justifie-il pour asseoir sa légitimité ? Comment est-ce que les médias contribuent-ils à façonner cette légitimité ?

Avant d'entamer les points qui concrétisent ce discours légitimant, il nous paraît important de clarifier ce qu'on entend justement par ce discours légitimant et du rôle des médias qui en sont les garants.

## **2. La question de la légitimité**

Pour Darbon (2009), la légitimité est l'accréditation du caractère moralement juste et essentiel des institutions constitutives du pouvoir, autrement dit, c'est le fait qu'un pouvoir soit pratiqué convenablement aux yeux de la majorité. Les éléments qui conditionnent la légitimité sont la confiance, la réciprocité et le consentement. Charaudeau (2005) souligne dans cette optique que le mécanisme par lequel s'instaure la légitimité est un mécanisme de reconnaissance d'une personne par les autres personnes. Elle est ce qui donne droit à pratiquer un pouvoir quelconque, et s'établit pour justifier les comportements de celui qui opère au nom d'une valeur. En effet, un acteur politique qui se retrouve ainsi légitimé, sait à l'avance, que cette légitimité lui est octroyée par les citoyens qui sont la cible de ses actes de discours.

### 3. Le rôle des médias

Les médias sont des instances par lesquelles la société civile s'informe des actions émises par ceux qui les gouvernent, il s'agit donc, d'instances représentant la société et qui occupent la quasi-totalité de l'espace public ; en d'autres termes c'est le lieu où interagissent la sphère politique et la sphère sociale. Il est à noter que « L'information est essentiellement affaire de langage et le langage n'est pas transparent au monde, il présente sa propre opacité à travers laquelle se construisent une vision, un sens particulier du monde » (Charaudeau, 2005 : 12)

En effet, les instances médiatiques jouent un rôle très important dans la relation qui lie le citoyen et le pouvoir politique et occupent donc, une position stratégique dans le paysage politique, social, économique et environnemental. La montée en puissance des médias a bouleversé, de manière très significative, le monde de la politique qui a dû appliquer d'autres méthodes et modes de fonctionnement dictées, la plupart du temps, par les médias et les conseillers en communication.

Les médias utilisent divers moyens pour diffuser l'information, presse écrite, télévision, radio, supports numériques...etc. Dans les démocraties, l'opinion publique prend une place croissante dans la légitimation de l'action politique. En contribuant à l'interaction entre les responsables politiques et l'opinion publique, les médias participent donc à l'état de droit.

### 4- La mise en scène du discours à travers l'interview

Comme nous l'avons cité plus haut, notre corpus d'analyse est constitué d'une interview accordée par le président algérien Abdelmadjid Tebboune à l'hebdomadaire français « *Le Point* ». Du point de vue de son organisation communicationnelle, l'interview est fondée sur des séquences formelles de questions/réponses, où la détermination des droits et des devoirs du couple intervieweur/interviewé est préétablie. Toute intervention de l'interviewé doit être, en règle générale, une réponse à une question, accordant ainsi à l'intervieweur un contrôle total des thèmes abordés.

Notre objectif via cette analyse, est de dévoiler les différents moyens langagiers exploités par le locuteur Tebboune pour se justifier et asseoir, par conséquent, sa légitimité en tant que président de la république. Plusieurs moyens langagiers, lors de ce discours, peuvent être pris en considération, néanmoins, nous focaliserons pour la présente étude sur les quatre points suivants : la figure de la personnification, le discours de vertu et de moralité, la polyphonie de la négation, ainsi que l'appropriation de la légitimité via le mouvement contestataire.

#### 4.1- La personnification, une figure chargée d'émotion

La personnification est parmi les figures rhétoriques les plus privilégiées dans le discours politique, et ce, grâce à sa capacité d'accentuer le processus persuasif du discours. Elle est « une figure de rhétorique qui consiste à faire d'un être inanimé ou d'un être abstrait, purement idéal, une personne réelle, douée de sentiment et de vie » (Dubois, 1994 : 369).

Cette humanisation de l'abstrait lui donne donc, le pouvoir de penser, de communiquer et d'agir. Le locuteur Tebboune a eu recours à ce procédé discursif pour décrire un constat et exprimer une conviction personnelle, comme le montre l'extrait ci-dessus :

« En 2017, j'étais déjà convaincu que l'Algérie allait droit dans le mur »

Le locuteur ici personnifie l'Algérie en lui attribuant le sentiment de la perte de contrôle, de l'échec et de la catastrophe. En mentionnant, à l'ouverture de cet extrait, l'année 2017 et en exprimant après un verbe de conviction, le locuteur faisait allusion à la période où il occupait le poste de premier ministre, et où, il a été démis de ses fonctions après seulement trois mois d'exercice. Dans un entretien accordé à la chaîne d'informations France 24, au lendemain de ce départ précipité, le politologue Rachid Tlemçani<sup>1</sup> a affirmé, qu'Abdelmadjid Tebboune a tenté de toucher aux intérêts de certains oligarques qui appartiennent au clan présidentiel et a été victime d'une lutte des clans à la tête de l'État.

En ce sens, le locuteur aspirait par le biais de cet extrait justifier sa destitution et mettre en avant une légitimation présidentielle, vu que la vertu qu'il incarne, repose principalement sur les convictions et les principes. Selon les propos de Charaudeau (2005), pour incarner la vertu, l'homme politique doit prouver dans les périodes difficiles et décisives de sa vie politique, qu'il est apte à fixer un choix en relation avec ses convictions et ses valeurs. La personnification qui intervient par la suite avait pour rôle de rendre vivante, la situation où se trouvait l'Algérie en 2017.

Ce discours imagé connu en politique pour être plus percutant et plus original, tend à assurer la transmission de l'information, en jouant sur l'économie du langage. En usant de cette figure de rhétorique, le locuteur entend implicitement persuader le récepteur, algérien notamment, en l'interpellant à travers ses sentiments avec un registre pathétique. Ceci implique, d'une part, la tenue d'un discours populiste qui est compris par l'ensemble des algériens et constitue, d'autre part, un procédé particulier visant, de la part du locuteur, à se rapprocher de son auditoire et à créer, par conséquent, un lien intimiste. Ce qui ne peut que renforcer sa légitimité aux yeux du peuple.

#### **4.2- Le discours justificatif entre vertu et moralité**

Comme nous l'avons cité précédemment, la visée illocutoire du discours justificatif élaboré par le locuteur Tebboune est d'appuyer des faits antérieurs ou bien les discréditer. Charaudeau (2005) souligne dans cet esprit, que le politicien s'explique et se justifie sans cesse au moyen de discours officiels, de conférences de presse et d'interviews. L'objectif ici, est d'éclaircir les choses et jeter le discrédit sur les critiques et les attaques perpétrées contre sa personne ou son entourage. Le locuteur Tebboune l'a exploité pour discréditer un fait précédant. Lisons d'abord cet extrait :

« Il fallait donc agir et j'ai proclamé, en tant que Premier ministre, devant le Parlement, que le salut viendrait de la séparation de l'argent et du pouvoir. (...). Quand le pouvoir est gangrené par

---

<sup>1</sup> <https://www.france24.com/fr/20170815-algerie-premier-ministre-limoge-nomination-abdelmadjid-tebboune-ahmed-ouyahia>

les intérêts personnels, il se défend à sa manière. S'attaquer à ce système peut devenir mortel. Très dangereux. »

Dans un premier temps, un rappel du contexte discursif est primordial pour déceler le sens et dépister les sous-entendus et les non-dits de cet extrait. En effet, comme nous l'avons cité auparavant, la dernière fonction qu'a exercée le locuteur Tebboune, avant de diriger le pays, était celle de premier ministre sous la présidence d'Abdelaziz Bouteflika. Il a été démis de ses fonctions trois mois seulement après sa nomination. Les médias privés algériens s'étaient fait l'écho à l'époque d'une « sévère lettre de recadrage » adressée par le président à son Premier ministre, critiquant entre autres, ses récentes mesures limitant les importations de nombreux produits. Mais d'autres sources estiment que le premier ministre Tebboune a été limogé pour avoir mené une lutte brutale contre la corruption au pays, en allant jusqu'à menacer les intérêts des hommes d'affaires proches de Bouteflika.

En commençant sa phrase par le verbe « falloir », qui fait partie des verbes exprimant la déontique, le locuteur voulait projeter l'image d'un homme politique qui s'attache aux valeurs morales de l'obligation et du devoir. Le verbe d'action « agir », qui suit cette déontique, a pour fonction d'appuyer ce sens du devoir inhérent au statut de responsable politique, en l'occurrence, celui de premier ministre. Il confirme ainsi qu'il avait pour fonction de lutter contre les usages fallacieux de l'argent en politique.

De plus, tout au long de cet énoncé, le locuteur a eu recours à un lexique intense pour qualifier les agissements de l'ancien système, auquel il faisait partie, mais en se positionnant comme l'homme providentiel qui était chargé de stopper la gangrène incarnée par ce système. Ainsi, tout un champ lexical est distillé par le biais de ces paroles comme : « le salut, séparation du pouvoir et de l'argent, intérêts personnels, s'attaquer, mortel, dangereux ».

Ce champ lexical possède, en ce sens, deux fonctions : démontrer la nature du pouvoir profond qui caractérisait l'ancien système et par la même occasion, mettre en avant l'image d'un homme politique qui s'attache à l'éthique et aux principes moraux liés à sa fonction. D'ailleurs, le mot « salut » incarne cette dernière idée, puisqu'il fait référence tacitement à une espèce de purification de la vie politique. Donc, en reliant ce trait particulier à la mission de « purificateur » qu'il s'était donnée, le locuteur projette une image d'honnêteté, de vertu, voire même de sainteté. De plus, cela permet de légitimer son action présidentielle à travers un discours rassurant à l'égard de son auditoire.

#### **4.3- Le discours de justification fondé sur la polyphonie de la négation**

Parmi les nombreux moyens langagiers que l'on peut relever, tout au long de cette interview, le discours fondé sur la polyphonie de la négation nous paraît pertinent. Voyons l'extrait suivant à titre d'exemple :

« Je n'ai pas été le candidat d'un parti, mais celui du peuple et de la jeunesse, deux piliers sur lesquels je compte beaucoup »

Nous relevons dans cet extrait un « mais réfutatif » qui s'est manifesté dans une séquence dialogale, dans la mesure où il a été employé juste après l'énoncé négatif « je n'ai pas été le candidat d'un parti » et dont le rôle sémiotique, est de se discréditer des partis politiques qui

dominant la scène politique algérienne. Ce qu'on entend par la réfutation, c'est un rejet d'un discours déjà existant et la projection d'un autre discours contredisant. Comme confirmée par Gisèle Losier : « réfuter, c'est présenter un argument soit comme rejetant ou repoussant une certaine conclusion, soit comme bloquant le mouvement argumentatif qui ferait tirer une certaine conclusion » (Losier, 1989).

En ce sens, nous comprenons que la réfutation utilisée dans une perspective argumentative implique forcément la présence d'un double discours polyphonique : le premier qu'on rejette et le second auquel on adhère.

La visée illocutoire du locuteur Tebboune, ici, est de toucher l'affect de l'auditoire algérien qui mesure cette disqualification à travers ses systèmes de représentation et ses savoirs partagés avec l'orateur : l'autoritarisme électoral incarné par les partis de la coalition, nommé également, les partis de l'alliance présidentielle à l'époque de l'ancien président algérien Abdelaziz Bouteflika, les revendications du mouvement populaire de contestation *El Hirak*, les appels à la démocratisation du pays...etc. Il s'est ensuite positionné, après le « mais réfutatif », au côté du peuple et de la jeunesse en les qualifiant de piliers dont il ne peut s'en passer. Autrement dit, le locuteur Tebboune se définit, par le biais de cet énoncé, du côté du peuple et se sépare de facto du régime de son prédécesseur.

Nous déduisons donc, que le « mais réfutatif » rattache deux arguments anti-dirigés, comme confirmé par J.M. Adam : « Il [le mais réfutatif] se trouve inséré dans une stratégie de dialogue conflictuel, dans un véritable conflit d'assertions. Il est lié à des phénomènes de prise en charge et de portée [...] L'assertion refusée peut n'être pas explicitement attribuée ou attribuable à un énonciateur précis, différent ou non du locuteur L, un effet de polyphonie est, de toute façon, lisible. » (Adam, 1990 : 196)

De manière générale, il s'agit d'un assortiment englobant deux énoncés, dont la disparité n'exclut pas l'autre, mais le complète, pour mieux le présenter. Cette mise en scène du discours a pour ambition, d'une part, d'activer la sensibilité de l'auditoire algérien qui, rappelons-le, a une certaine réticence envers les partis politiques algériens, notamment en matière de crédibilité et d'impartialité électorale et, d'autre part, à construire une légitimité, qui puise toute sa force, dans le choix du peuple, base de toute souveraineté, un statut qui procède de ce que Charaudeau (2005) nomme, *la légitimité par mandatement*.

À travers ce discours de légitimation, le locuteur Tebboune aspire implicitement à délégitimer le statut de son prédécesseur, qui était constamment parrainé par des partis politiques entachés pas des soupçons de fraude électorale<sup>1</sup>. Par ailleurs, il veut aussi faire passer un message d'assurance à l'égard du mouvement populaire de contestation, plus particulièrement, celui établi en France et connu pour ses appels au boycott des élections présidentielles de 2019. À titre informatif, le taux de participation des algériens établis à l'étranger a été estimé à 8.69% contre un taux de participation global de 39,93%.

---

<sup>1</sup> Durant les trois mandats d'Abdelaziz Bouteflika (2004, 2009 et 2014), ce dernier a toujours été lié aux partis de l'Alliance Présidentielle composé du F.L.N, R.N.D et le M.S.P.

#### 4.4- *El Hirak*, une légitimité par procuration

En guise de réponse à une question posée par les deux journalistes, et qui avait pour thème, la persistance du mouvement de contestation populaire *El Hirak*, le locuteur Tebboune a répondu comme suit :

« Je n'utilise plus ce mot (*Hirak*) parce que les choses ont changé. Le seul *Hirak* auquel je crois est le *Hirak* authentique et béni qui a spontanément rassemblé des millions d'Algériens dans la rue. Ce *Hirak*-là a choisi la voie de la raison en allant à l'élection présidentielle. Il n'a pas écouté le chant des sirènes qui le poussait à aller vers une période transitoire, et dix millions d'Algériens sont allés voter. Une minorité a refusé l'élection. Je pense que tout Algérien a le droit de s'exprimer, mais je refuse le diktat d'une minorité. »

Lors de cette réponse, le locuteur Tebboune s'adjuge les faveurs d'*El Hirak*. Plus que cela, il se proclame d'*El Hirak* et des valeurs qui l'ont accompagnées. En effet, dans ce passage, le locuteur Tebboune se présente comme étant le fruit du mouvement populaire qui a conduit au changement de régime en Algérie. De ce fait, et de manière inéluctable, ce mouvement qui a acquis de facto une légitimité étant au nom de la démocratie et d'un Etat civil, octroie au locuteur une légitimité à gouverner et à se positionner comme la conséquence de ce changement politique.

Par ailleurs, soulignons que dans le même passage, le locuteur Tebboune remet en cause la continuité d'*El Hirak* après sa propre élection, le qualifiant d'illégitime et de minoritaire. Rappelons ainsi qu'au moment de cette interview, le mouvement de contestation survit toujours en France. Ceci suppose une critique sous-jacente de la part du locuteur concernant cette persistance, qui selon lui, n'a plus raison d'être.

Il s'agit donc d'un discours justificatif qui a pour ambition, de la part du locuteur, d'asseoir sa légitimité en qualité de président de la république algérienne. De ce fait, lorsqu'il parle d'*El Hirak*, il s'associe à ce dernier et le présente grâce à un lexique axiologique mélioratif, lequel renvoie, par conséquent, à sa personne en tant que chef d'Etat. De plus, il se positionne, en même temps, comme le seul garant, et la seule voie légitime à incarner les principes d'*El Hirak* et à les concrétiser sur le terrain, faisant ainsi allusion aux nombreuses mesures prises depuis son élection, telles que : la nomination d'un premier ministre technocrate, la dissolution de l'assemblée populaire nationale et l'organisation d'élections législatives anticipées, la libération de plusieurs dizaines de militants d'*El Hirak*, la condamnation de plusieurs ministres et hommes d'affaires proches de l'ancien régime.

#### 5- Les enjeux médiatiques à travers le récit narratif

Dans notre approche du discours légitimant dans le discours politique médiatisé, nous ne pouvons éluder la question du rôle joué par les médias dans la construction de cette légitimité. Nous avons effleuré plus haut le sujet en mettant en exergue le rôle de médiation joué par les instances médiatiques entre le locuteur politique et la population. Nous avons également abordé la notion de mise scène à travers le genre de l'interview, lequel, permet au locuteur de refléter et d'asseoir sa légitimité à travers les quatre points d'analyse que nous venons de soulever. Il nous semble opportun de revenir, de manière plus approfondie,

sur cette mise en scène en nous intéressant, cette fois-ci, au discours médiatique proprement dit.

Dans le cas de notre corpus d'étude, nous relevons à travers le récit médiatique qui entoure l'interview, un récit narratif qui contribue à l'instauration d'un discours légitimant au profit du président algérien. Dès 1982, Louis Quéré s'interrogeait déjà sur l'impact de la narrativisation de l'information médiatique dans l'espace public : « Pour qu'elle soit opérationnelle, l'information postmoderne ne doit-elle pas continuer à se transmettre sous forme de récit, c'est-à-dire sous forme d'histoire ? Une information radicalement dé-narrativisée peut-elle capter ses destinataires [...] ? Le retour permanent du narratif dans le non-narratif ne témoigne-t-il pas d'une exigence liée à la nature symbolique de la socialisation, c'est-à-dire d'une exigence d'histoire irréductible. » (Quéré, 1982 : 148)

Au vu de la place que détiennent les médias (anciens et nouveaux) dans l'espace communicationnel public et social, la théâtralisation du fait politique devient une pratique courante servant l'idéologie médiatique (chaque média selon sa ligne éditoriale) et parfois le politique.

C'est ainsi que dans le corpus d'étude qui nous intéresse, la mise en scène du personnage Abdelmadjid Tebboune est à visée double : servir l'intérêt du journal « *le point* » (proposer une interview du président algérien ne peut que susciter l'intérêt du lecteur, notamment dans un contexte marqué par l'évolution des relations algéro-françaises) et permettre au locuteur Tebboune d'affirmer sa légitimité, notamment face à deux journalistes d'origine algérienne et fervents défenseurs d'*El Hirak*. Voici un extrait pour illustrer la mise en scène du président algérien :

« À 11 heures passées, sur une terrasse ombragée, le chef de l'État algérien reçoit ses intervieweurs. Il leur consacre plusieurs heures. Son discret staff, réduit au maximum, s'éparpille sous les arcades mauresques de cette résidence adossée au « cabinet », le bureau du président, un peu plus haut, auquel on accède en traversant le jardin. L'image bucolique tranche avec la double sinistrose de la présidence fantomatique des derniers mandats de Bouteflika et avec le cliché en noir et blanc d'un pouvoir opaque et renfermé. « Vous avez trop de questions », commente, tout sourire, Abdelmadjid Tebboune en invitant à prendre le café »

Dans ce passage qui précède un bref rappel du parcours de l'actuel président algérien et de l'interview à proprement dite, nous constatons une théâtralisation via un discours narratif du cadre et de l'ambiance qui ont entouré le déroulement de l'entretien. Ceci est visible à travers une séquence descriptive du bureau de la présidence, d'un repérage temporel au départ de l'énoncé et d'un présent de narration qui marque chaque phrase de cet extrait.

La première remarque que nous ferons est que ces « détails » ne sont donnés qu'en vue de rendre plus « passionnant » et plus attractif l'enjeu de cette interview ; détails qui au passage n'auront aucun impact sur la nature des questions proposées, tout au long de l'entretien. Ceci dit, ce récit narratif entourant l'interview contribue (volontairement ou non) à la mise en place d'un discours légitimant au profit d'Abdelmadjid Tebboune.

En effet, dans l'énoncé qui précède, l'instance journalistique met en exergue la différence entre le cadre spatial qui régnait sous l'ancienne présidence et celui de l'actuelle résidence présidentielle. Dans la phrase « L'image bucolique tranche avec la double sinistrose de la présidence fantomatique des derniers mandats de Bouteflika », le lecteur ne

peut ignorer le lexique axiologique péjoratif et mélioratif décrivant la résidence du président, respectivement sous l'ancien président Bouteflika et sous le président Tebboune. Cette mise en scène, au premier plan, laisse apparaître de manière presque implicite mais détectable, une projection sympathisante de l'image du chef de l'état actuel. Le fait de mentionner la « plaisanterie » du président algérien à l'égard de ses deux interlocuteurs permet de refléter, pour l'auditoire, l'ambiance décontractée qui a entouré le déroulement de l'entretien.

De plus, l'allusion faite à un staff présidentiel « réduit au maximum » et « discret » dénote une ambiance « normale », presque nonchalante concernant le déroulement de l'interview, débarrassée de tout caractère officiel et rigoureux. D'ailleurs, ceci est confirmé plus loin dans la mise en scène lorsque l'article mentionne le fait que le président Tebboune a fait sortir l'ensemble de son équipe pour s'entretenir seul à seul avec les deux représentants médiatiques.

Ces deux points que nous venons de soulever accentuent le discours de légitimité projeté tout au long de l'entretien par le locuteur Tebboune. Ainsi, cette présentation quasi théâtrale de l'introduction des deux journalistes dans le palais présidentiel lui permet de marquer la différence avec son prédécesseur, volonté que nous avons déjà décelée lors de ses réponses. Aussi, le fait d'entretenir une relation de convivialité à l'égard de ses interlocuteurs et le souhait de les « affronter » seul, sans la présence permanente de son staff, confirment l'image d'un président qui n'a rien à cacher, qui est prêt à tout dire et à parler sans retenue ni tabou. Ceci ne peut que renforcer sa légitimité et mieux faire passer son discours justificatif durant le déroulement de l'entretien.

## **Conclusion**

Lors de cette étude, nous nous sommes intéressés à la légitimité et au discours justificatif qui accompagne le discours politique médiatisé. Il nous a semblé pertinent de revenir à la relation qui existe entre ces deux discours – politique et médiatique – sachant que l'un dépend de l'autre et vice versa. Comme les derniers changements politiques survenus en Algérie ont remis à l'ordre du jour la crédibilité et la confiance dont peut jouir ou non un chef d'Etat, nous avons trouvé qu'une analyse portée sur la légitimité et les divers moyens langagiers qui la concrétisent et qui permettent in fine la présence automatique d'un discours justificatif offrent un objet d'analyse particulier. Nous avons donc choisi de revenir sur l'interview donnée par le nouveau président algérien à la presse française en 2021.

Ainsi, dans notre analyse, nous avons pu relever quatre moyens langagiers qui concrétisent le plus cette légitimité et le discours justificatif qui l'accompagne. Nous avons donc relevé dans notre analyse la figure rhétorique de la personnification qui provoque à travers l'émotion une adhésion de la part de l'auditoire par le biais de l'empathie. Ensuite, nous avons pu relever la vertu qui se dégage dans les propos du locuteur concrétisant ainsi un discours justificatif particulier et renforçant par la même occasion l'émotion déjà présente dans le point précédent. Nous avons poursuivi notre analyse des données en nous basant sur l'étude d'un usage spécifique de la négation, en l'occurrence polyphonique, qui a permis au locuteur de se dissocier de son prédécesseur et de se légitimer de facto aux yeux des algériens. Pour finir, il nous a semblé pertinent de souligner le discours subtil tenu par

le président Tebboune à l'égard d'El *Hirak*, se servant de ses principes et de ses valeurs afin d'asseoir encore sa légitimité. Rappelons également, que tous ces moyens langagiers, mis au service d'un discours légitimant, sont assurés via le discours médiatique et la particularité des interlocuteurs qui ont assuré la tenue de cet entretien.

Pour conclure, il nous paraît important de mettre en exergue l'impact que peut avoir le discours médiatique sur la réception du discours politique lui octroyant ainsi une adhésion de la part du public tout en assurant en même tant sa propre légitimité.

### Références bibliographiques

- Abèlès, M., 1997, « De l'Europe politique en particulier et de l'anthropologie en général », *Cultures & Conflits*, n° 28, pp. 1-30 ; DOI : <https://doi.org/10.4000/conflits.379> (consulté le 04 mai 2022)
- Adam, J.-M., 1990, *Éléments de linguistique textuelle*, Liège : Mardaga.
- Bourdieu, P., 1981, « La représentation politique : Éléments pour une théorie du champ politique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 36, no 1, pp. 3-24 ; DOI : <https://doi.org/10.3406/arss.1981.2105> (consulté le 17 mai 2022)
- Charaudeau, P., 2005, *Le discours politique, Les masques du pouvoir*, Paris : Vuibert.
- Charaudeau, P., 2005, *Les médias et l'information, l'impossible transparence du discours*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Darbon, D., 2009, « Gouvernance et fabrique de l'ordre politique : la réinvention de la légitimité et le retour des classes moyennes », *Chroniques de la gouvernance 2009-2010*, éditions Charles Leopold Mayer, pp.81-87.
- Dubois, J., Giacomo, M., et Guespin, L., 1994, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris : Larousse.
- Gingras, A.-M., 2008, « La construction de la légitimité dans l'espace public », *Politique et Sociétés*, 27(2), pp. 03–09 ; <https://doi.org/10.7202/019454ar> (consulté le 26 mai 2022).
- Losier, G., 1989, « Les mécanismes énonciatifs de la réfutation », *Revue québécoise de linguistique*, 18(1), pp. 109–127 ; <https://doi.org/10.7202/602642ar> (consulté le 02 juin 2022)
- Mercier, A., 2017, *La Communication politique*, Nouvelle éd. revue et augm, Paris, CNRS Éd., coll, Les Essentiels d'Hermès.
- Veron, E., 1989, « Interfaces. Sur la démocratie audiovisuelle avancée », *Hermès*, 4(1), pp. 113-126.
- Quéré, L., 1982, *Des miroirs équivoques. Aux origines de la communication moderne*, Paris : Aubier Montaigne.
- Charef Eddine **Kaouadji**, docteur en sciences du langage, maître de conférences exerçant en tant qu'enseignant-chercheur chargé de cours et TD au département des langues étrangères de la Faculté des Lettres et des Langues à l'Université de Tissemsilt – Algérie. Sujets de recherche : L'analyse des discours politiques, médiatiques et littéraires et plus particulièrement ceux qui s'intéressent aux relations algéro-françaises. La numérisation des textes politiques, médiatiques et littéraires par la mise en place d'une base de données regroupant les textes et les discours d'expression française. L'analyse des objets signifiants en croisant l'analyse du discours et la sémiotique appliquée. La pédagogie des discours scientifiques et techniques en contexte plurilingue, en l'occurrence l'analyse des spécificités linguistiques de textes supports destinés pour une filière scientifique et technique.

Bachir Hichem **Boudjemaa**, docteur en analyse du discours littéraire, maître de conférences exerçant en tant qu'enseignant chercheur au sein de l'université de Tissemsilt en Algérie. Je suis généralement chargé d'assurer des TD et cours sur la civilisation française, la notion de corpus en analyse du discours ainsi que des pratiques communicationnelles. Mes recherches jusqu'ici ont porté essentiellement sur la portée discursive des littératures francophones, maghrébines et subsahariennes. L'intérêt de mes travaux concerne l'orientation scripturale des nouvelles tendances littéraires des auteurs d'expression française, ainsi que sur leurs influences assumées ou implicites, qu'elles soient d'ordre idéologique, politique ou philosophique.

**ENGAGEMENT ET PRISE EN CHARGE ÉNONCIATIFS DANS  
LA SATIRE MÉDIATIQUE.  
ANALYSE D'UN CORPUS TIRÉ DU JOURNAL ÉLECTRONIQUE EL  
MANCHAR<sup>1</sup>**

**Résumé :** La satire médiatique demeure au centre d'un débat public sur les limites de la liberté d'expression. La présente contribution propose d'analyser des articles satiriques du journal *El Manchar* parues entre 2015 et 2020. Elle s'intéresse, dans une démarche d'analyse du discours, à l'humour politiquement engagé et à cette possibilité d'amalgame, dans la satire, entre le contrat humoristique (avec mise à distance) et le contrat politico-militant (sans mise à distance). Cette étude s'applique, en conséquence, à analyser les traces de l'implication énonciatives des locuteurs-énonciateurs primaires. Elle porte un intérêt particulier à l'emploi de l'injure publique et de l'exagération hyperbolique. L'analyse du corpus d'étude révèle que cette satire politique offre un effet cathartique pour libérer la colère et exprimer l'indignation des satiristes. Elle semble devenir un instrument au service d'une idéologie contre le pouvoir en place et ses affidés.

**Mots clés :** satire politique, engagement énonciatif, prise en charge énonciative, injure publique, exagération hyperbolique.

**ENUNCIATIVE ENGAGEMENT AND MANAGEMENT IN MEDIA SATIRE.  
ANALYSIS OF A CORPUS FROM THE ONLINE NEWSPAPER EL MANCHAR**

**Abstract:** Media satire remains at the center of a public debate on the limits of freedom of expression. The present contribution proposes to analyze satirical articles from the newspaper *El Manchar* published between 2015 and 2020. It is interested, in a discourse analysis approach, in politically committed humor and in the possibility of amalgamation, in satire, between the humorous contract (with distancing) and the political-militant contract (without distancing). This study applies, consequently, to analyze the traces of the enunciative implication of the primary speaker-lecturers. It is particularly interested in the use of public insults and hyperbolic exaggeration. The analysis of the corpus of study reveals that this political satire offers a cathartic effect to release the anger and express the indignation of the satirists. It seems to become an instrument in the service of an ideology against the power in place and its close affiliates.

**Keywords :** political satire, enunciative engagement, enunciative management, public insult, hyperbolic exaggeration.

### **Introduction**

Le discours satirique politique suscite, aujourd'hui en Algérie, un regain d'intérêt grâce aux nouvelles technologies et leurs potentialités considérables de diffusion. Que ce soit sur la télévision, la radio ou l'Internet, les satiristes recourent au style humoristique pour faire

---

<sup>1</sup> Sofiane **Maizi**, Université Lounici Ali. Blida 2, sofianemaizi@hotmail.fr  
Naoual **Bourkaib Saci**, Université Lounici Ali. Blida 2, sacinawel@yahoo.fr

passer des messages politiques d'une manière subtile et détournée, c'est ce qui leur permet ainsi d'avoir un grand impact sur les audiences. La présente contribution propose d'analyser le contenu des articles satiriques du journal électronique *El Manchar* parues entre 2015 et 2020. La satire médiatique est un thème d'actualité de plus en plus discuté depuis les caricatures controversées du prophète de l'Islam (QSSSL), les attentats de Charlie Hebdo en 2015, la suspension définitive par le New York Times en 2019 des dessins politiques et tout récemment la décapitation en octobre 2020 d'un enseignant français qui avait montré à ses élèves des caricatures du prophète (QSSSL). La satire nourrit ainsi un vif débat sur les limites de la liberté d'expression et les atteintes à la dignité et à l'honneur d'autrui.

La principale motivation, qui nous a poussé, subséquentement, à entreprendre ce travail de recherche est l'insuffisance, à notre connaissance, en particulier en Algérie, de recherches académiques consacrées exclusivement au discours satirique dans la presse électronique<sup>1</sup>. Cette insuffisance de recherches académiques approfondies n'est pas due à un manque d'intérêt pour ce genre, mais la principale raison est la carence en journaux spécialisés exclusivement dans la satire politique en Algérie<sup>2</sup>. L'apparition du site satirique *El Manchar* en 2015 serait un fait exceptionnel dans la scène médiatique algérienne<sup>3</sup>. Le manque de recherches académiques approfondies dédiées strictement aux écrits satiriques sur le web en Algérie, nous a en quelque sorte incité à opter pour ce thème, non pas pour combler une quelconque lacune, mais pour apporter modestement une pierre à un édifice en cours de construction. La communauté scientifique en Algérie commence désormais à s'intéresser de près à cette satire politique et de laborieux travaux de recherche sont entrepris par des mastérants, des doctorants et des chercheurs confirmés. Parmi ces travaux de recherches, que nous avons consulté, l'article de Guettaf Fares et Reggad Malika Fouzia (Guettaf & Reggad, 2017) ayant pour titre *Approche polyphonique de l'ironie dans la presse satirique algérienne : cas du journal d'information satirique El-Manchar* qui s'interroge sur la dimension polyphonique des écrits satiriques. Il y a aussi l'article de Radia Touati (Touati, 2021) *Autour de l'acte humoristique en Algérie : Le français au service de l'implicite* qui explore l'apport de la langue française dans l'acte humoristique en période de Hırak et de la COVID-19.

Le site amateur *El Manchar* a été créé en 2013 par Nazim Baya pour répondre à une urgence politique<sup>4</sup>. Le fondateur de ce site satirique n'a jamais dissimulé, que ce soit dans ses interviews ou dans ses écrits sur les réseaux sociaux, son engagement politique pour le changement démocratique en Algérie. Dans une interview accordée le 28 juin 2019 à la chaîne de télévision France 24, le fondateur du site *El Manchar*, un fervent militant du *Hırak*<sup>5</sup>, soutient que sa satire politique est *une arme de dérision massive* contre le système.

---

<sup>1</sup> Il existe, en fait, peu de travaux scientifiques dédiés strictement aux écrits satiriques sur le web en Algérie. Les travaux académiques consultés s'intéressent essentiellement à des chroniques de presse ayant des traits satiriques et/ou à des caricatures de presse.

<sup>2</sup> A l'exception d'une brève aventure du journal satirique *El Manchar* entre 1990 et 1991, la quasi-totalité des journaux algériens relèvent de la presse généraliste.

<sup>3</sup> Ce site numérique se consacre exclusivement à la critique satirique de l'actualité politique et sociale en Algérie.

<sup>4</sup> Voir entretien de Nazim Baya du 28 juin 2019 à la chaîne France 24.

<sup>5</sup> Mouvement de soulèvement populaire en Algérie.

Tout au long de cet entretien, Nazim Baya emploie un discours à caractère martial (*arme, résistance, révolution, contre-révolution*) pour dénoncer la *dictature*. Cet engagement politique en faveur du soulèvement populaire peut-il pousser ce satiriste à confondre contrat humoristique (avec mise à distance) et contrat politico-militant (sans mise à distance) (Charaudeau, 2015) ? Les articles satiriques de ce site électronique comportent-ils des traces de l'implication énonciatives du locuteur-énonciateur primaire ? Pour répondre à ces deux questions, nous avons constitué un corpus composé de 19 articles satiriques consacrés à la critique de personnalités politiques (chefs de partis, ancien chef du gouvernement, anciens ministres, ex Wali d'Alger, député(e)s...) et de déclarations médiatiques (entretien, articles de presse, portraits, posts Facebook...) du fondateur du site *El Manchar*<sup>1</sup>. Sur les 19 articles, trois sont signés par Nazim Baya, quatre par la rédaction et douze autres articles par des pseudonymes. Les articles de ce corpus d'étude publiés entre le 24 septembre 2015 et le 10 septembre 2020 ont été sélectionnés dans le but bien précis de vérifier, avec des exemples pertinents, la possibilité de l'existence d'un amalgame entre l'engagement militant-politique de(s) satiriste(s) et le contrat de divertissement humoristique. La présente contribution s'intéresse essentiellement, dans une démarche d'analyse du discours, aux procédés de disqualification des cibles (déshumanisation, animalisation, objectification, accusations de trahison) dans la satire politique et à l'emploi de la violence verbale (injures publiques, propos scatologiques, exagération hyperbolique). Cet article sera entamé par une clarification conceptuelle des notions d'engagement énonciatif et de prise en charge énonciative. Il s'intéressera, par la suite, à la cohabitation à haut risque entre humour et engagement militant-politique. Dans la partie d'analyse du corpus d'étude, un intérêt particulier sera porté aux procédés mis en œuvre par les satiristes pour la disqualification des cibles. La possibilité de l'existence d'un amalgame délibéré entre engagement politique et humour dans la satire politique sera explorée dans cette présente contribution. Les résultats de l'analyse du corpus d'étude seront finalement interrogés pour confirmer ou infirmer les hypothèses de recherche.

### 1. Engagement énonciatif/prise en charge énonciative : des notions confuses ?

La mise en exergue de l'engagement énonciatif ou de l'implication de la subjectivité de l'énonciateur dans un énoncé (Rabatel & Chauvin-Vileno, 2006) conjuguée à la spécification de l'instance de la prise en charge énonciative (Desclés, 2009) ont, de tout temps, focalisé l'intérêt de l'analyse du discours médiatique<sup>2</sup>. Les définitions contradictoires de la notion de prise en charge énonciative proposées, d'un côté, par les linguistes francophones, adeptes de la théorie de l'énonciation, et, de l'autre, par les pragmaticiens anglo-saxons, nécessitent une clarification conceptuelle pour éviter toute confusion dans cette contribution. La notion de prise en charge (ou responsabilité)

---

<sup>1</sup> Cet article s'appuie sur un corpus élargi constitué outre les articles satiriques des déclarations médiatiques dans divers supports (presse écrite, émissions de télévisions et interventions sur Youtube et Facebook). Il est ainsi impossible de citer toutes les interventions médiatiques de Nazim Baya.

<sup>2</sup> Le sens de ces deux notions attise de nombreux débats dans la communauté scientifique et il est peu probable qu'un consensus puisse apparaître un jour. La distinction engagement/prise en charge énonciatifs dans cet article s'appuie sur les publications des linguistes français Alain Rabatel et Roselyne Koren.

énonciative (Rabatel & Koren, 2008) provient des maximes conversationnelles (Grice, 1979), en particulier le principe de sincérité. Elle est souvent associée à l’assertion (affirmative ou négative) supposée dire la vérité. La première définition explicite de cette notion a été proposée par Antoine Culioli (Culioli, 1971) qui soutient que prendre en charge est dire ce que l’on pense être vrai. Antoine Culioli estime qu’asserter est un acte qui suppose une garantie de vérité. Cette première définition de la prise en charge a été largement contestée par la communauté scientifique (Beysade & Marandin, 2009; Rabatel & Chauvin-Vileno, 2006) qui soutient qu’un locuteur peut communiquer une information sans être convaincu de sa véracité. L’exemple le plus cité est celui du journaliste qui peut rapporter des informations de diverses sources sans garantir leur véracité. Il existe, aujourd’hui, de profondes divergences entre théoriciens sur la définition de cette notion. Les définitions actuelles hésitent entre les concepts de vérité, assertion, modalité et énonciation (Coltier, Dendale, & De Brabanter, 2009). Jean-Pierre Desclès (Desclès, 2009), qui concède que la notion de prise en charge renvoie notamment à l’assertion, précise qu’il s’agit d’un acte d’engagement non négociable de l’énonciateur. L’assertion « énonce une proposition qui-au moins temporairement- est posée comme étant non négligeable par l’énonciateur puisque ce dernier, en s’engageant sur la vérité de ‘ce qui est dit’, ferme, vis-à-vis de son co-énonciateur, toute possibilité d’ajustement dialogique. » (Desclès, 2009, p. 36).

Il semble nécessaire maintenant de distinguer les deux notions de prise en charge énonciative et d’engagement énonciatif qui sont considérées par certains chercheurs (Culioli & Normand, 2005; Laurendeau, 2009) comme des paronymes. L’engagement énonciatif renvoie, dans cette contribution, à la force illocutoire ou la valeur intentionnelle reflétant les desseins du locuteur/énonciateur primaire, alors que la prise en charge concerne la vérité des énoncés. La notion de force illocutoire, dans cet article, s’appuie sur la théorie générale des actes de langage de John Searle et Daniel Vanderveken (Meunier, 2012).

### 1.1. Humour et/ou engagement militant-politique

L’humour est souvent considéré comme un acte de transgression. Pour Patrick Charaudeau (Charaudeau, 2015, p. 137), l’humour est un *acte de transgression non négociable*<sup>1</sup>. Il serait une critique de la norme sociale et de l’Autre. Dans cet humour, où il n’y aurait pas de place à la modération, l’humoriste n’ambitionne pas de se réconcilier avec la norme sociale et/ou ses ennemis idéologiques, mais il veut humilier, rabaisser et blesser ses cibles. « L’acte humoristique brise le miroir des conventions sociales, casse les jugements bien-pensants, fait voler en éclats les stéréotypes identitaires » (Charaudeau, 2016, p. 56). Cet écart à une norme sociale bien établie peut être toléré s’il joue le rôle d’une soupape de sûreté libérant les hommes de toutes contraintes morales, mais parfois l’humour peut être instrumentalisé pour servir de mauvaises causes (Charaudeau, 2015, p. 154).

---

<sup>1</sup> Patrick Charaudeau, « L’humour de Dieudonné : le trouble d’un engagement »

Si l'humour est défini comme une transgression, l'humour engagé est, selon Charaudeau, « une transgression non négociable qui peut aller jusqu'à l'outrance » (Charaudeau, 2015). Cet humour engagé risque d'ouvrir la voie à toutes sortes de dérives. L'humour devient finalement une arme pour servir les intérêts de groupes restreints au détriment de l'intérêt public. L'humour trop engagé politiquement est souvent grinçant et impitoyable pour les cibles, mais pour ses auteurs il est toujours qualifié de simples plaisanteries. Cet humour est, en fait, un étendard élevé pour rallier les partisans d'une cause. Il ne se limite pas à un acte de partage pour construire une connivence avec des complices, mais cet humour politiquement engagé est une incitation à l'action (ibid). Patrick Charaudeau (Charaudeau, 2015) estime que dans l'humour engagé ce qui apparaît réellement n'est pas la transgression mais la subversion.

« La subversion se distingue de la transgression en ce que celle-ci brise le tabou de la règle, de la norme, du jugement bien-pensant, mais sans les détruire. La transgression confirme la règle. L'acte humoristique qui transgresse ne détruit pas. On est heureux le temps de cette transgression, mais on sait que la doxa oppressive continue de s'imposer (...) La subversion, elle, met en cause la règle et la doxa dans leur fondement. Elle tente de détruire la valeur qui les soutient, ne laissant aucune possibilité de continuer à envisager l'existence du mal » (Charaudeau, 2015, p. 139).

La subversion du latin *subvertere*, qui veut dire renverser et bouleverser, est, selon Charaudeau (Charaudeau, 2015), une technique d'action sur l'opinion visant à faire vaciller ou renverser un système ou à moindre degré le remettre en cause pour modifier ses valeurs. L'instrumentalisation systématique de l'humour pour défendre un engagement militant-politique brise le contrat humoristique (avec mise à distance) au profit d'un contrat politico-militant. Quand le fondateur du site *El Manchar* considère la satire comme arme de dérision massive pour défendre son positionnement idéologique ne risque-t-il pas de troquer son contrat humoristique contre sa parole militant-politique ?

## 2. Le régime et ses courtisans : cibles privilégiées des satiristes d'*El Manchar*

Les hommes politiques, notamment ceux accusés d'être des courtisans ou *chayatines*<sup>1</sup> du pouvoir, sont des cibles privilégiées de la dérision dans les articles satiriques d'*El Manchar*. Les articles satiriques du corpus d'étude, en particulier ceux consacrés à l'ex députée Naïma Salhi et à l'ex secrétaire général du FLN, Amar Saïdani, sont d'une rare virulence. Antécédents professionnels et/ou personnels, traits physiques, comportement en public, prises de position politiques...tout semble permis pour ridiculiser les cibles. Les satiristes recourent souvent à des arguments *ad personam* sans aucun lien avec le fond du débat politique : Naïma Salhi *est juste idiote*<sup>2</sup> et *s'il y avait intelligence sur Facebook, vous n'y trouveriez pas Naïma*<sup>3</sup>. L'ex députée et également présidente d'un parti politique est

<sup>1</sup> Chiyatines vient du mot chita qui veut dire brosse pour habit en dialecte algérien. Les chiyatines est un terme péjoratif qui désigne des flatteurs services ou des lèche-bottes.

<sup>2</sup> *Le shour dément : je n'y suis pour rien. Naïma Salhi est juste idiote* publié le 6 septembre 2020.

<sup>3</sup> Article satirique publié le 2 mai 2020 sur le site *El Manchar*.

souvent qualifiée par le terme péjoratif de *vache*<sup>1</sup> : *des poulets qui arrêtent une vache, on l'espère tous avec l'incarcération de Naima Salhi*<sup>2</sup>, *la police judiciaire enquêtera dès ce soir sur le plus célèbre bovin de l'histoire après Naima Salhi*<sup>3</sup>, *Et à Yennayer, il est de bon ton de sacrifier une vache*<sup>4</sup>. Cette assimilation ancrée de la politicienne à une vache est une dépréciation qui vise à humilier et à rabaisser le comparé : *Madame Salhi en sa qualité de vache*<sup>5</sup>. L'animalisation de la politicienne aboutit à une métamorphose du comparé considéré comme un animal car il agit, selon les satiristes, comme une vache. Les satiristes recourent à la déshumanisation animale en retirant les particularités spécifiques à l'être humain au comparé. Ils commencent ainsi par retirer l'intelligence à cette députée : *Naima Salhi est juste idiote* puis sa moralité : *cette vache a failli diviser un peuple*<sup>6</sup>, *c'est une vache maléfique*<sup>7</sup>, *Oum racisme*<sup>8</sup> et *Naïma Salhi fabule*<sup>9</sup>. Les satiristes veulent à travers cette déshumanisation animale montrer que le comportement de cette politicienne est animé par des instincts bestiaux.

Mais pourquoi les satiristes qualifient cette politicienne de vache ? L'analyse du corpus d'étude apporte plusieurs éléments de réponse. La vache symbolise, dans l'imaginaire collectif algérien, l'idiotie et le manque d'intelligence. Le mot vache sert également dans l'arabe algérien à désigner une femme obèse : *Faute de jogging, pour des raisons physiques, la place de Naima Salhi est dans la cuisine*<sup>10</sup>. Dans la langue française, une grosse vache est une insulte grave qui renvoie à une femme obèse, odieuse et détestable. L'expression française peau de vache désigne ainsi une personne méchante et hostile. Les satiristes ne se contentent pas de destituer cette politicienne de son statut humain, mais ils vont jusqu'à une offense extrêmement violente en qualifiant cette politicienne de merde<sup>11</sup>. Ils expriment ainsi avec un jugement assertif ce qu'ils ressentent pour cette politicienne qui est, selon eux, une personne dégoutante, sans valeur et toxique.

Ce déferlement de jugements négatifs aboutit finalement à une incitation implicite à éliminer, d'une manière brutale (égorgement), cette politicienne controversée. Dans l'article satirique Naïma Salhi appelle Tebboune à prolonger le deuil national suite à la libération

---

<sup>1</sup> Article Naïma Salhi appelle Tebboune à prolonger le deuil national suite à la libération de Rebrab mis en ligne le 1 janvier 2020.

<sup>2</sup> Le coq capturé à El Biar sera présenté devant le procureur de la république demain publié le 8 février 2020.

<sup>3</sup> Pourquoi la vache qui rit, rit ? Le président ordonne l'ouverture d'une enquête mis en ligne le 10 septembre 2020.

<sup>4</sup> Naïma Salhi appelle Tebboune à prolonger le deuil national suite à la libération de Rebrab.

<sup>5</sup> Article publié le 15 avril 2018 Encouragé par ses conseillers, Zoukh se porte candidat à la mairie de New Delhi.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Article du 14 avril 2020 *Naïma Salhi se lance dans la cuisine sous le pseudonyme Oum Racisme*.

<sup>9</sup> Article du 6 septembre 2020 : *Le Shour dément : je n'y suis pour rien. Naïma Salhi est juste idiote*.

<sup>10</sup> Article du 14 avril 2020.

<sup>11</sup> *Les premières recettes ont montré que Salhi est à la cuisine ce qu'elle est à la politique. Une merde*.

de Rebrab publiée le 1 janvier 2020, le satiriste (rédaction) conclut son texte par cette phrase : *Et à Yennayer, il est de bon ton de sacrifier une vache. Yennayer*, premier jour de l'an du calendrier agraire berbère, est souvent fêté en Kabylie par le sacrifice de vaches. *Ouziâ, Essahma, Ennafka ou Tamechritt*, en amazigh, est une tradition qui consiste à sacrifier une vache, dont la viande est ensuite partagée à parts égales entre les familles du village (dechra). L'expression bon ton, qui est définie comme toute action conforme au savoir-vivre en société, est une incitation implicite à éliminer cette politicienne<sup>1</sup>.

Cette logique de mise à mort est exprimée par le verbe *sacrifier* qui fait référence, dans ce contexte précis, à l'action de tuer par égorgement un animal ou une personne. L'égorgement, dans l'imaginaire collectif algérien, est un châtement réservé particulièrement pour les traîtres (*harkis*) durant la guerre de libération nationale<sup>2</sup>. Naima Salhi serait ainsi accusée, par les satiristes, de haute trahison envers la nation et l'histoire du pays<sup>3</sup>. L'assimilation ancrée de Naima Salhi à une vache puis la proposition implicite de son sacrifice durant la fête de *Yennayer* est une stratégie d'annihilation absolue de cette politicienne. Le modus operandi, l'égorgement puis le dépeçage, a une signification symbolique extrêmement forte. Cette annihilation symbolique absolue dispense, en outre, le (s) satiriste (s) de débattre des idées et des opinions de cette politicienne qui seraient partagées, à tort ou à raison, par une partie de la population. Le recours à des arguments *ad personam* et à l'injure publique exempte ainsi le (s) satiriste(s) d'argumenter et d'exposer les idées défendues par la cible<sup>4</sup>.

L'ex secrétaire générale du FLN, Amar Saïdani, est aussi une cible privilégiée des articles satiriques d'*El Manchar*. Les articles satiriques, à l'exemple de *Zadmat les vache-Kiri* ou *Houda Feraoun propose de mettre la photo d'Amara Saïdani nu sur les interfaces des sites x pour décourager les enfants d'y accéder*, foisonnent de qualificatifs peu glorieux désignant cette personnalité politique : *drabki*<sup>5</sup>, *homme au front ridé*<sup>6</sup>, *front tortueux*<sup>7</sup>. Les satiristes semblent s'affranchir de toute contrainte morale en s'attaquant à cette cible. Ils laissent ainsi libre cours à leurs idées les plus sinistres : « Une chaussure révolutionnaire, et potentiellement indestructible, dont le cuir serait extrait à partir de la peau d'Amara Saïdani,

---

<sup>1</sup> Naima Salhi a tenu en 2018 des propos violents contre la langue tamazight : « Ma petite fille est dans une école privée où la majorité des élèves sont kabyles. Elle s'est comportée avec innocence et a commencé à apprendre. Je ne me suis pas opposée. Puisque c'est devenu une obligation d'apprendre (le tamazight), je lui ai dit : si je t'entends prononcer un mot en kabyle, je te tue. Je vais t'éduquer ! ».

<sup>2</sup> Cette méthode d'assassinat a été également largement utilisée par les groupes terroristes et en particulier le GIA ou groupe islamique armé dans les années 90.

<sup>3</sup> Cette politicienne s'oppose vigoureusement à l'enseignement de la langue tamazight à l'école et profère régulièrement des propos jugés racistes contre les berbérophones.

<sup>4</sup> Le philosophe allemand Arthur Schopenhauer estime que l'argument *ad personam* est l'ultime stratagème pour une personne pour éviter de débattre une idée ou une opinion.

<sup>5</sup> Article du 27 mars 2019 : *Zadmat les vache-Kiri : Saïdani adapte Wagner dans son nouveau concerto de derbouka*.

<sup>6</sup> *Houda Feraoun propose de mettre la photo d'Amara Saïdani nu sur les interfaces des sites x pour décourager les enfants d'y accéder* publié le 24 septembre 2015.

<sup>7</sup> Article du 5 juillet 2015 : *Réagissant à la décision du gouvernement d'imposer les transactions par chèque, Saïdani fronce le front jusqu'au saignement*.

connu pour être l'une des 'wedjh' les plus 'm'telless' de l'Algérie contemporaine »<sup>1</sup> ou « Houda Feraoun propose de mettre la photo d'Amar Saïdani nu sur les interfaces des sites X pour décourager les enfants d'y accéder »<sup>2</sup>. Dans le premier article publié le 19 juin 2019, le satiriste a recours à deux termes de l'arabe algérien : *wejh* qui veut dire visage et *m'tales* qui peut être traduit par les verbes de la langue française barbouiller, maculer et souiller. Ces deux termes renvoient implicitement à une expression de l'arabe algérien qui veut dire : un visage souillé de merde. Cette expression est une injure qui est employée pour désigner une personne effrontée qui n'a honte de rien et qui est surtout sans dignité. Selon le satiriste, l'ex secrétaire général du FLN est l'une des personnes les plus insolentes de l'Algérie contemporaine.

Les satiristes assènent également les pires injures publiques à d'autres personnalités politiques : *Amara Benyounes, Khalida Toumi et Amar Ghoul créent les Chiyatines Anonymes*<sup>3</sup> ou *Le Grand Débat sur l'ENTV : 5 chiyates vont s'affronter pour savoir si Bouteflika est sublime ou juste génial*<sup>4</sup>. L'ex chef du gouvernement Abdelmalek Sellal est surnommé le *clown*<sup>5</sup> ou *Abdelmalek Secteur*<sup>6</sup>, alors qu'Ahmed Ouyahia est qualifié de *grand ennemi du peuple*<sup>7</sup> qui se nourrit exclusivement de mépris, d'aversion et de sadisme<sup>8</sup>. Quant à Djamel Ould Abbes, il est décrit comme un *mythomane*<sup>9</sup> professionnel ou un *martyr vivant*. La subjectivité des satiristes se manifeste dans l'ensemble des articles du corpus d'étude dans les lexèmes (adjectifs dépréciatifs, verbes, substantifs, modalisateurs) et les propos scatologiques. Ces nouvelles sont des écrits émotionnels qui semblent procurer un effet cathartique aux satiristes. Ainsi dans l'article *L'état de santé d'Ouyahia se dégrade : il aurait perdu 10 kgs de mépris en 24h*, le satiriste se réjouit du malheur (prison et maladie) de l'ex premier ministre Ahmed Ouyahia<sup>10</sup>. La cible est qualifiée avec des termes péjoratifs : *grand ennemi du peuple, salaud*. Dans un extrait de cet article, le satiriste, qui apparaît se réjouir de la détérioration de la santé de l'ex premier ministre, souhaite implicitement sa mort en prison : « A noter que la fondation Hitler ainsi que plusieurs organisations pour la défense de la haine dans le monde appellent à la libération immédiate d'Ouyahia, qui, faute de donner libre cours à son mépris, va dépérir dans les heures qui viennent ». Le satiriste décrit Ouyahia comme une âme monstrueuse qui subsiste

---

<sup>1</sup> *Redressement national : Sonipex relancée avec des godasses indestructibles à base de peau de Saïdani* (19 juin 2019).

<sup>2</sup> Voir article du 24 septembre 2015.

<sup>3</sup> Article publié le 1 octobre 2016.

<sup>4</sup> Article mis en ligne le 21 mars 2017.

<sup>5</sup> *Plusieurs clowns en grève pour protester contre l'incarcération de Sellal* (15 juin 2019).

<sup>6</sup> *Sellal se lance dans One man show avec le nom de scène Abdelmalek Secteur* (13 mars 2017).

<sup>7</sup> *L'état de santé d'Ouyahia se dégrade : il aurait perdu 10 kg de mépris en 24 h* (13 juin 2019).

<sup>8</sup> Ibid.

<sup>9</sup> *Djamel Ould Abbes contacté par le FBI pour tester la fiabilité de leurs détecteurs de mensonge* (15 novembre 2018).

<sup>10</sup> Ahmed Ouyahia qui a soutenu la candidature de l'ex président Abdelaziz Bouteflika pour un cinquième mandat est l'un des hommes politiques les plus contestés par le soulèvement populaire de février 2019. Il avait été contraint de déposer sa démission du poste de premier ministre le 12 mars 2019 au lendemain de l'annonce de Bouteflika de sa décision de retirer sa candidature pour un cinquième mandat présidentiel. Il sera incarcéré trois mois après (12 juin 2019) pour son implication dans des affaires de corruption. Son arrestation a été célébrée par les militants du Hirak.

grâce aux malheurs des autres : « cet homme se nourrit exclusivement de mépris, d'aversion et de sadisme ». La subjectivité du satiriste se manifeste particulièrement dans le verbe *dépérir*, qui renvoie dans cet article à une mort douloureuse et humiliante, et à l'expression *dans les heures qui viennent*. L'auteur espère ainsi un dépérissement rapide de la cible en prison.

Autre constat dans les articles de ce corpus d'étude est que les satiristes ont rédigé dans la précipitation leurs articles pour commenter à *chaud* des faits d'actualité sans s'offrir du recul pour soigner leur écriture. La satire sur la détérioration de l'état de santé d'Ouyahia a été ainsi publiée le lendemain (13 juin 2019) de son incarcération à la prison d'El Harrach. La satire *le Shour dément : je n'y suis pour rien. Naïma Salhi est juste idiote* a été mise en ligne le même jour (6 septembre 2020) de la publication d'une information sur l'ensorcellement durant trois ans de cette politicienne. Dans la première satire sur la détérioration de la santé de l'ex premier ministre, plusieurs erreurs orthographiques sont relevées dans ce court texte ce qui témoigne que l'article a été écrit dans la précipitation. Parmi les erreurs orthographiques, il y a une omission d'un adjectif possessif (*sa*) : « Des mauvaises nouvelles sur (sa) santé nous viennent de l'infirmierie de la prison ». Nous pouvons aussi citer l'expression *vers les coups de 10 heures* qui est, certes, utilisée à l'oral, mais dans l'écrit d'autres expressions plus soignées sont plus recommandées pour exprimer l'approximation dans le temps. Les règles de ponctuation sont également malmenées dans cette nouvelle satirique et en particulier l'emploi de la virgule.

## 2.1. L'hyperbole entre hyper-assertion et sur-énonciation

Cet engagement énonciatif ou cette implication de la subjectivité du locuteur/énonciateur primaire dans les articles du corpus d'étude est particulièrement perceptible dans l'article intitulé *Selon plusieurs témoignages, la démocratie, la liberté et l'honnêteté vivent séquestrées et violées par Bouteflika & cie depuis 1962* publié le 1 novembre 2015 et signé par le pseudonyme éternel procrastinateur. Cet article comporte de nombreux indices de subjectivité qui trahissent le positionnement idéologique du locuteur/énonciateur primaire. Dans ce court texte, la subjectivité du satiriste se manifeste dans le choix des substantifs et des adjectifs dépréciatifs : *le Président à vie, Chef des armées de corrompus, Monarque incontinent, Highlander baptisé, lémure ressuscité, le potentat décrépît, Abdelaziz Bouteflika, pour voie de fait sur l'honnêteté*. Cet article est rédigé sous forme d'un réquisitoire contre l'ex président de la République, Abdelaziz Bouteflika, et son régime politique. Le satiriste assène plusieurs accusations à l'ex président de la République algérienne : « Il est par ailleurs accusé avec ses acolytes de séquestration et de viol sur la démocratie et la liberté depuis 53 ans. Les événements seraient survenus à l'Ouest du pays, du côté de la ville de Tlemcen un jour de mai 1962, où les victimes (la démocratie, la liberté et l'honnêteté) auraient été enlevées et violentées puis séquestrées et violées régulièrement avec leur ami l'espoir dans des cachots dispersés un peu partout dans le pays de la Zlabiya ». Dans cet article, le satiriste recourt à l'adynaton, une figure de l'exagération hyperbolique, qui est employée dans la satire pour tourner en ridicule la cible. L'adynaton est exprimé dans les substantifs et les adjectifs dépréciatifs : *Chef des armées de corrompus, Monarque incontinent, Highlander baptisé, lémure ressuscité, potentat décrépît...* pour critiquer l'ex président de la République et tout son régime politique.

L'ex président déchu est accusé d'instaurer la dictature et la corruption en Algérie. Il est qualifié de *Chef des armées de corrompus, Monarque incontinent, Highlander baptisé, lémure ressuscité, potentat décrépité*. L'adjectif *incontinent* a, dans le dictionnaire Larousse (2021), un double sens : *incontinent qui manque de retenue, de modération / qui ne peut contrôler ses émissions de matières fécales ou d'urine*. Le satiriste insinue ainsi que l'ex président de la République se trouve dans l'incapacité physique d'exercer ses fonctions politiques. Quant au substantif *lémure*, qui est défini dans le dictionnaire Larousse comme un *spectre d'un individu décédé, fantôme*, il est employé avec le participé passé *ressuscité* pour sous-entendre que les prérogatives présidentielles d'Abdelaziz Bouteflika, qui était gravement malade et quasiment absent de la scène politique algérienne de 2014 à 2019, sont confisquées par des forces anticonstitutionnelles. Dans l'expression *bref le potentat décrépité*, l'adverbe *bref* qui succède aux substantifs et adjectifs dépréciatifs et précède l'expression *potentat décrépité* est employé pour résumer et conclure. L'adverbe *bref* qui devance une structure oxymorique, force absolue (*potentat*) et déchéance totale (*décrépité*) relève de l'hyperbole (Geneviève, 2014). Les occurrences hyperboliques dans ce texte révèlent le positionnement du satiriste. Laurent Perrin (Perrin, 1996, p. 67) et Alain Rabatel (Rabatel, 2014, p. 91) soutiennent que l'exagération hyperbolique prouve que le locuteur/énonciateur primaire propose une lecture interprétative de l'hyperbole qui prenne en compte les contenus, la forme de l'énoncé et les intentions de l'énonciation. Les deux théoriciens rejettent le fait que les occurrences hyperboliques se réduisent à une manière exagérée d'exprimer sans conséquence. L'exagération hyperbolique est perceptible dans presque tous les articles de notre corpus : *Ouyahia grand ennemi du peuple, Bouteflika est sublime...il est juste génial*, Sellal est un clown et Djamel Ould Abbes serait un *mythomane professionnel* ou un *martyr vivant*. L'exagération l'hyperbolique dans ces articles satiriques est une hyper-assertion extrême qui s'appuie sur une posture de sur-énonciation (Rabatel, 2014, p. 91). Dans tous les articles satiriques du corpus d'étude, il existe l'« ensemble des moyens non démonstratifs, non argumentatifs, visant à déconsidérer l'adversaire » (Angenot, 1982, p. 249) désignés comme *figures de l'agression* par Marc Angenot. Les satiristes recourent le plus souvent à la dérision, au sarcasme, à l'injure publique, à la métaphore et à l'hyperbole pour s'en prendre à leurs cibles (Freud préfère le mot victime). L'éthos satirique dans le corpus d'étude s'appuie sur les *figures de l'agression* pour dévaloriser, humilier et disqualifier les cibles. Ce caractère agressif et véhément pourrait se justifier par un profond sentiment de colère, d'indignation et surtout de mépris pour des politiciens accusés de corruption et de déliquescence.

### 2.1.1. Humour vs contrat de parole militant-politique : l'amalgame assumé

L'expression humour engagé constitue-t-elle un oxymore manifeste ? Peut-on prendre au sérieux cet humour qui transgresse les conventions sociales pour commenter des thèmes d'actualité ? L'humour ne peut, en réalité, franchir un certain seuil de sérieux sans risquer de s'altérer. Mais dans une société algérienne en perte de repères et confrontée quotidiennement à d'innombrables paradoxes sociaux, culturels, économiques et politiques, l'humour semble se réinventer pour devenir un refuge, un point de ralliement pour une jeunesse en proie au désespoir. Le recours à cet humour engagé est un choix délibéré de la

part du fondateur du site satirique qui apparaît conscient des enjeux qu'implique cette stratégie. Dans son entretien télévisé du 28 juin 2019, Nazim Baya affirme que l'humour est une *arme de résistance* contre la *dictature* :

« L'humour te permet de dire des choses que tu ne peux pas dire par un autre genre ou de façon sérieuse. Et donc se cacher derrière l'humour pour dire des messages politiques (silence) je trouve ça très pratique quand on vit sous une dictature ». Nazim Baya précise que le site *El Manchar* a été créé dans l'unique but de s'attaquer au pouvoir politique en place. « La ligne éditoriale du site est de critiquer le pouvoir en place. L'ancêtre du site était une page Facebook...elle a été créée en 2013 pour répondre à une urgence politique parce qu'à l'époque il y avait l'ex président Abdelaziz Bouteflika qui voulait se présenter à un 4ème mandat, alors qu'il était très affaibli et très diminué suite à son AVC. Et du coup je me suis dit pourquoi ne pas créer une page pour commenter l'actualité politique d'autant plus qu'il y avait cette candidature qui se profilait. Après ça (...) comme ça a bien marché j'ai lancé le site en 2015.»

Le satiriste se positionne ainsi comme combattant pour la liberté et la démocratie ce qui a des répercussions évidentes sur son acte humoristique et sur la ligne éditoriale de son site satirique. Patrick Charaudeau (Charaudeau, 2015) considère cet amalgame délibéré entre engagement politique et humour comme une perversion cynique. « La perversion est cynique parce qu'elle transforme le non-sérieux du contrat humoristique en sérieux du contrat politique, et inversement ». Pour Roland Barthes, un acte de perversion provoque une jouissance : « La perversion, tout simplement, rend heureux » (Barthes, 1975, p. 643). Les satiristes semblent jouir en prenant pour cible les politiciens accusés de courtoisie et de corruption. D'une pierre deux coups : ils jouissent en s'attaquant aux forts avec l'arme des faibles en même temps qu'ils expriment leur engagement politique pour le changement démocratique. Le fondateur du site satirique s'est exprimé à plusieurs reprises dans les médias et les réseaux sociaux, en particulier Facebook, sur son engagement pour le mouvement de soulèvement populaire. Dans un post Facebook mis en ligne mi-septembre 2020 sur son compte personnel, Nazim Baya soutient :

« Je ne conçois pas ma vie en dehors de l'engagement. C'est peut-être stupide, mais c'est la seule façon pour moi de me persuader que je ne suis pas venu au monde pour rien (...) Il est possible d'envisager d'autres moyens pour changer les choses que ceux que nous avons expérimentés et qui ont déjà montré leur limite. Je pointe ici les démonstrations de force dans la rue...Nous pouvons sur le mode lilliputien mettre Gulliver à terre. Si toutefois, le jour venu, nous sommes assez nombreux. J'ai la certitude qu'un autre 22 février est possible. »

Cet amalgame assumé entre humour et engagement confirme que le contrat de parole militante dans les articles satiriques de ce site a manifestement succédé au contrat humoristique. Et lorsque l'engagement militant devient dominant-et il l'est souvent dans ces articles satiriques - la visée ludique s'éteint complètement au profit de la parole militante. L'humour ne devient finalement qu'un prétexte pour défendre une cause politique. Il est considéré comme une sorte d'immunité ouvrant toutes les voies pour s'attaquer aux plus forts sans risquer des poursuites judiciaires. Les satiristes emploient un style essentiellement assertif dans les articles du corpus d'étude ; ce qui témoigne d'une prise en charge non négociable. Quand le locuteur/énonciateur invente un discours rapporté pour dire que Naïma Salhi *est juste idiote* ou plus explicitement quand il espère

l'incarcération de cette personnalité politique comparée à une *vache*, il accomplit une assertion ou une prise en charge non négociable. Le satiriste pouvait employer dans le premier exemple le conditionnel ou les modalisateurs pour atténuer ses propos, mais il a finalement opté pour le présent de l'indicatif et l'adverbe d'énonciation *juste* (Leeman, 2004) qui porte sur le prédicat *est idiote*. L'adverbe *juste* a une orientation argumentative dans cet énoncé vu qu'il restreint le statut du sujet *Naïma* par rapport à d'autres possibles : *Naïma* n'est pas victime d'un envoiement, elle n'est pas folle, ni un fin stratège politique, mais elle *est juste idiote*. Le satiriste sous-entend que cette politicienne souffre de dégénérescences intellectuelles, morales et physiques. Cette orientation argumentative est confirmée dans le même texte par deux autres énoncés : *le Shour a réagi en déniant toute responsabilité quant à l'indigence politique de Naïma Salhi* et *Naïma Salhi fabule*. L'emploi de l'adverbe *juste* dans la structure *Naïma Salhi est juste idiote* apporte également une ambivalence sémantique (Geneviève, 2014) qui peut se traduire par deux lectures distinctes : une lecture euphémisante qui tend à atténuer les faits ce n'est pas si grave, elle est juste idiote, et une autre lecture litotique et ironique qui relativise le propos en apparence, mais pour mieux le renforcer dans la réalité. L'adverbe *juste*, de prime abord, semble avoir une intention dédramatisante dans le titre de cet article, mais la prise en charge énonciative est feinte dans cette expression. Le lecteur est invité à une autre interprétation qui a une intention dramatisante. Cette visée dramatisante est confirmée dans le corps de cet article : *Naïma Salhi fabule*. Le satiriste estime que ces allégations d'ensorcellement publiées sur la page Facebook de Naïma Salhi sont une manœuvre idiote de cette politicienne qui espère se dédouaner de ses déclarations polémiques précédentes.

### 3. Satire ou parole militante ?

Les articles de ce corpus d'étude relèvent-elles de la satire politique ou d'un autre registre discursif ? Les cibles dans ces nouvelles satiriques ne sont pas sélectionnées fortuitement, mais toutes ces cibles sont des adversaires ou des ennemis politiques qui défendent des idées fondamentalement opposées à celles de(s) satiriste(s). La première cible des satiristes est Naïma Salhi qui est accusée d'avoir tenu des propos racistes et anti Kabyle. Ibtissem Hamaloui, une ex députée FLN, est prise pour cible après avoir fait des déclarations médiatiques contre le *Hirak*, alors qu'Amara Benyounes, Khalida Toumi et Amar Ghoul, tous des anciens opposants au pouvoir, sont accusés de trahir l'intérêt national pour servir leurs intérêts restreints. Les autres cibles sont toutes considérées, par les satiristes, comme des courtisans sans scrupules d'un régime politique illégitime.

Autre constat significatif est le style explicite choisi par les satiristes dans leurs écrits. Dans l'article *Ibtissem Hamlaoui est en train de faire une sieste*<sup>1</sup>, l'auteur recourt à un style explicite pour dénoncer les déclarations anti-hirak de cette ex députée. Dans cet article, Nazim Baya révèle son engagement pour le mouvement de soulèvement populaire en Algérie : « Chacun de nous se fait une certaine idée de l'Algérie et espère s'en rapprocher le plus possible par le biais du Hirak. Quant à moi, si je sors chaque vendredi c'est juste pour empêcher Ibtissem Hamlaoui de faire sa sieste ». Ce texte peut être classé dans la catégorie de tribune ou de billet d'opinion qui reflète la position personnelle de l'auteur sur

---

<sup>1</sup> Article du 27 mars 2020 rédigé par l'auteur Nazim Baya.

un fait d'actualité. La propriété de la satire est qu'elle recourt à l'humour et à l'implicite (ironie, antiphrase, parodie, sous-entendus, présupposés...) pour tourner en ridicule les cibles, mais dans les articles de ce corpus d'étude, les satiristes préfèrent l'injure publique pour humilier leurs cibles constituées essentiellement de personnalités politiques. A-t-on le droit de comparer une personnalité politique, certes, controversée, à une *vache* en revendiquant le droit à la liberté de l'expression et à l'humour ? Les articles de ce corpus d'étude sont en fait inclassables dans le genre discursif de la satire qui a essentiellement pour visée de faire rire. Dans ces articles, la visée ludique est presque absente au profit d'un engagement politique assumée. Ces articles satiriques pourraient être classés dans le genre discursif du pamphlet politique, tel qu'il est montré par Marc Angenot (Angenot, 1982). Ces articles s'intéressent exclusivement à l'actualité politique contrairement à la satire qui est une œuvre moraliste dominée par l'élément anecdotique et narratif et critiquant les mœurs publiques, les vices et toutes les absurdités de l'humanité. Quand la satire critique, le pamphlet politique<sup>1</sup> dénonce et agresse. Les articles de ce corpus d'étude comportent tous les traits constitutifs du pamphlet politique :

- Ecrit qui cible des personnalités politiques considérées comme des adversaires ou des ennemis idéologiques.
- Enoncé partial exprimant une position idéologique en faveur d'une doctrine ou d'un mouvement politique.
- Argumentation *ad personam* ou attaque personnelle contre un adversaire politique sans relation avec le fond du débat.
- Enoncé de circonstance écrit dans la précipitation pour commenter à « chaud » des faits d'actualité.
- Ecrit émotionnel qui autorise un effet cathartique pour libérer sa colère, exprimer son indignation et/ou sentir la délectation.
- Ecrit bref avec un verbe violent, une franchise brutale et une critique souvent facile et superficielle.
- Un recours excessif à l'injure publique et au sarcasme.
- Des jugements de valeurs souvent manichéens (le bien contre le mal ou la démocratie contre la tyrannie) : Ouyahia grand ennemi du peuple, Bouteflika, un potentat décrépité.
- Une dichotomie victime (peuple) et bourreau (régime politique)
- L'énonciateur se considère comme un homme libre ou un chevalier des temps modernes qui s'attaque aux courtisans (chiyatines)
- Prétention de dénoncer l'imposture dans un contexte d'aveuglement généralisé.

L'engagement politique en faveur du soulèvement populaire conduit les satiristes du site électronique *El Manchar* à confondre contrat humoristique (avec mise à distance) et contrat politico-militant (sans mise à distance). Les cibles de ces satiristes demeurent les hommes politiques, notamment ceux accusés d'être des courtisans du pouvoir. Les satiristes emploient essentiellement des arguments *ad personam* sans aucun lien avec le fond du

---

<sup>1</sup> Le pamphlet politique est défini comme tout écrit, dont la visée est de dénoncer, dans un style agressif, le pouvoir ou un politicien sur le mode de la raillerie et du dénigrement. L'ennemi (cible ou victime) préféré du pamphlétaire politique est un courtisan du pouvoir ou un oligarque. Le pamphlétaire est un don quichotte des temps modernes qui méprise les courtisans. Chevalier solitaire, éternel pourfendeur de moulins à vent, il mène un combat sans espoir de gagner.

débat politique pour ridiculiser leurs cibles. Cette stratégie d'annihilation symbolique des cibles dispense le (s) satiriste (s) de débattre des idées et des opinions de ces politiciens. Les arguments *ad personam* exemptent le (s) satiriste(s) d'argumenter et d'exposer les idées défendues par les cibles. Les satiristes emploient le plus souvent la dérision, le sarcasme, l'injure publique, l'hyperbole et la métaphore pour s'en prendre à leurs cibles. Ce caractère offensif de l'éthos satirique se justifie par un profond sentiment de colère et d'indignation contre des politiciens accusés de déliquescence. Cet amalgame entre engagement politique et humour est qualifiée par Patrick Charaudeau (Charaudeau, 2015) de perversion cynique qui procure une jouissance. Les satiristes paraissent ainsi jouir en prenant pour cible les politiciens accusés de courtoisie et de corruption. L'amalgame assumé entre humour et engagement confirme que le contrat de parole militante dans les articles satiriques de ce site a manifestement succédé au contrat humoristique. Et lorsque l'engagement militant devient dominant, la visée ludique s'éteint totalement au profit de la parole militante. L'humour ne devient finalement qu'un prétexte pour défendre une cause politique. Il est considéré par les satiristes comme une sorte d'immunité ouvrant toutes les voies pour s'attaquer aux plus forts sans risquer des poursuites judiciaires. Les satiristes emploient un style essentiellement assertif dans les articles de ce corpus d'étude ce qui témoigne d'une prise en charge non négociable.

### Conclusion

L'analyse des articles du corpus d'étude révèle que le recours aux lexèmes à connotation dépréciative et aux propos scatologiques offre un effet cathartique pour libérer la colère et exprimer l'indignation des satiristes. L'irruption de l'engagement militant-politique des satiristes dans les articles de ce corpus d'étude génère un amalgame entre le contrat humoristique (avec mise à distance) et le contrat politico-militant (sans mise à distance). La satire devient finalement un instrument (une arme comme préfère le préciser Nazim Baya) au service d'une idéologie contre le pouvoir en place et ses affidés. Nazim Baya se sert ainsi de l'humour pour s'opposer au système politique. Cette remise en cause de l'ordre politique établi aurait pour visée la création d'un effet perlocutoire sur les lecteurs en provoquant l'indignation contre des politiciens accusés de corruption et de trahison de la nation. De nouvelles recherches académiques sur l'effet perlocutoire généré par les articles satiriques du journal électronique *El Manchar* sur les lecteurs semblent désormais nécessaires.

### Références bibliographiques :

- Angenot, M., 1982, *La parole pamphlétaire*, Paris, Payot.  
Barthes, R., 1975, *La déesse H*, Paris, Seuil.  
Beyssade, C., & Marandin, J. M., 2009, « Commitment: Une attitude dialogique », *Langue Française*, 162, p. 89-107.  
Charaudeau, P., 2015, « L'humour de dieudonné: le trouble d'un engagement », *Humour et engagement politique*, p. 135-182, limoges : Lambert-Lucas.  
Charaudeau, P., 2016, « Humour et liberté d'expression. Un mariage impossible? », *Revue Ridiculosa*, 23.  
Coltier, D., Dendale, P., & De Brabanter, P., 2009. « La notion de prise en charge: Mise en perspective », *Langue Française*, 162, p. 3-27.

- Culioli, A. & Normand, C., 2005, *Onze rencontres sur le langage et les langues*, Paris, Ophrys.
- Culioli, A., 1971, « Modalité », *Encyclopédie Alpha*, tome 10, Paris, p. 4031.
- Desclés, J. P., 2009, « Prise en charge, engagement et désengagement », *Langue Française*, 162, p. 29-53.
- Geneviève, S., 2014, « Juste la fin du monde. L'excès juste, ou l'hyperbole exagère-t-elle toujours ? », *L'hyperbole rhétorique*, p. 63-78.
- Grice, H. P., 1979, « Logique et conversation » (original 1975), *Communications*, 30(1), p. 57-72.
- Guettaf, F. & Reggad, M., 2017, « Approche polyphonique de l'ironie dans la presse satirique algérienne : cas du journal d'information satirique El -Manchar », *Journal international de recherche innovante en sciences humaines*, 1, p. 1-16.
- Laurendeau, P., 2009, « Préassertion, réassertion, désassertion: Construction et déconstruction de l'opération de prise en charge », *Langue Française*, 162, p. 55-70.
- Leeman, D., 2004, « L'emploi de juste comme adverbe d'énonciation », *Langue Française*, 142 (2), pp. 17-30
- Meunier, J.-G., 1986, "La logique illocutoire : ses fondements selon Searle et Vanderveken », *Philosophiques*, 13 (2), p. 383-402.
- Perrin, L., 1996, *L'Ironie mise en trope du sens des énoncés hyperboliques et ironiques*, Paris, Kimé.
- Rabatel, A., 2014, « Analyse pragma-énonciative des points de vue en confrontation dans les hyperboles vives: hyper-assertion et sur-énonciation », *L'hyperbole rhétorique*, Travaux neuchâtelois de linguistique.
- Rabatel, A., & Chauvin-Vileno, A., 2006, « La question de la responsabilité dans l'écriture de presse », *Semen*, (22), URL: <http://journals.openedition.org/semen/2792>; DOI: <https://doi.org/10.4000/semen.2792>
- Rabatel, A., & Koren, R., 2008, « La responsabilité collective dans la press », *Questions de communication*, (13), p.7-24.
- Touati, R., 2021, « Autour de l'acte humoristique en Algérie : le français au service de l'implicite », *Multilinguales*, 9, p. 106-130.

Sofiane **MAIZI** est doctorant en Sciences du langage à l'université Blida 2 Lounici Ali. Il fait partie du laboratoire de recherche interdisciplinaire en didactique des langues et des cultures en Algérie (RIDILCA). Son projet de recherche a pour objet le discours satirique dans les médias électroniques en Algérie.

Naoual **BOURKAIB SACI**, maître de conférences à l'université Blida2, membre du laboratoire de recherche en linguistique et en socio-didactique du plurilinguisme (Lisodip-Bouzaréah). Elle a dirigé plusieurs recherches en sciences du langage et en didactique des langues et des cultures et a publié plusieurs articles qui s'inscrivent dans ces deux champs de recherche.

**DES SYSTÈMES D'AIDE NEUROERGONOMIQUE AU  
SERVICE DE LA COMPRÉHENSION D'UN TEXTE  
ARGUMENTATIF EN CLASSE DE FLE<sup>1</sup>**

**Résumé :** La lecture/compréhension des textes argumentatifs est une activité proposée régulièrement aux apprenants de 4<sup>ème</sup> année moyenne<sup>2</sup>. Cette compétence est en réalité l'objectif ultime visé par le Ministère de l'Education algérien concernant le profil de sortie des apprenants de 4 AM (Ministère de l'Education Nationale, 2019). Néanmoins, lire et comprendre est sans conteste, l'un des comportements humains les plus complexes (Blanc & Brouillet, 2005). De plus, le texte lui-même est aussi considéré comme un objet complexe (Adams & Bruce, 1982). De fait, proposer aux apprenants des stratégies de compréhension et des systèmes d'aide s'avère une nécessité pédagogique et didactique et à plus forte raison quand il s'agit d'apprenants baignant dans un contexte bi-plurilingue. Toutes choses égales par ailleurs, parmi les stratégies proposées, l'utilisation des cadratifs (Mehdi & Kheir, 2012 ; Mehdi, 2012 : 2017 : 2018) peut se révéler un outil facilitant l'accès au sens d'un texte argumentatif sans pour autant nécessiter un investissement supplémentaire de la part de l'enseignant ou de l'apprenant.

**Mots-clés :** Lecture/compréhension ; systèmes d'aide lexicale ; stratégies ; sciences cognitives.

**NEUROERGONOMIC AID SYSTEMS FOR THE COMPREHENSION OF AN  
ARGUMENTATIVE TEXT IN FFL CLASS**

**Abstract:** The reading/comprehension of argumentative texts is an activity regularly proposed to learners in the 4th year average. This skill is in fact the ultimate objective targeted by the Algerian Ministry of Education regarding the exit profile of 4th year MS learners (Ministry of National Education, 2019). Nevertheless, reading and comprehension is undoubtedly one of the most complex human behaviours (Blanc & Brouillet, 2005). Moreover, the text itself is also considered a complex object (Adams & Bruce, 1982). Indeed, providing learners with comprehension strategies and support systems is a pedagogical and didactic necessity, especially for learners in a bi-lingual context. All things being equal, among the strategies proposed, the use of frames (Mehdi & Kheir, 2012; Mehdi, 2012: 2017; 2018) can be a tool that facilitates access to the meaning of an argumentative text without requiring additional investment on the part of the teacher or the learner.

**Keywords:** Reading/comprehension; lexical aid systems; strategies; cognitive science.

**Introduction**

Lors de la lecture, le compreneur s'appuie sur des éléments linguistiques présents dans le texte afin de construire la signification locale et globale (Boudechiche, 2007). Cette construction de sens est une opération cognitive très complexe (Blanc & Brouillet, 2005). À

---

<sup>1</sup> Amir **Mehdi**, Université de Tiaret, amir.mehdi@hotmail.com

Mahfoudh **Benyoucef**, Université d'Oran 2, benyoucefmahfoudh@gmail.com

<sup>2</sup> Désormais 4 AM

plus forte raison, lorsqu'il s'agit d'un texte en langue étrangère. Néanmoins, ces éléments constitutifs de la structure textuelle sont rarement exploités dans les recherches sur la lecture/compréhension, c'est pourquoi, notre travail de recherche se propose d'investir cette piste relative aux systèmes d'aide<sup>1</sup> d'ordre lexical, qui semblent générer des interrogations, et attirer l'attention du lecteur sur certaines informations nécessaires à la construction du sens contextuel.

Parmi ces systèmes d'aide, nous citons les adverbes temporels endophrastiques et exophrastiques qui peuvent avoir un double usage, à savoir la « disjonction et la conjonction » ; les adverbes de disjonction sont généralement détachés en début de phrase<sup>2</sup> (Borillo, 2005). En plus, comme ils peuvent avoir maintes positions, leurs fonctions en dépendent. Par conséquent, un adverbe en début de phrase est défini comme *évaluatif*, de plus son usage après le verbe lui confère le statut d'« adverbe de manière » (idem).

En effet, ces adverbes transphrastiques<sup>3</sup> pourraient être utilisés dans les deux sens, endophrastique et exophrastique. Leur fonction est de cerner soit un champ référentiel-notionnel soit, un champ spatio-temporel (Guimier, 1996). Ils assurent, en fait, le rôle d'introducteurs de cadre temporel<sup>4</sup> lorsqu'ils sont placés en début de la phrase, leur impact dépasse la phrase et se fait sentir au niveau du segment textuel. Parmi ces adverbes temporels, nous citons les adverbes de cadrage temporel (appelés aussi adverbes référentiels anaphoriques) et les adverbes relationnels.

En premier lieu, les adverbes de cadrage temporel. À cet effet, le détachement en début de phrase de l'adverbe *aujourd'hui* lui octroie une fonction relative au cadrage. Ainsi, le lecteur pourrait avoir une vision d'évaluation relative à la réalité dichotomique vérité/fausseté du contenu propositionnel.

En second lieu, les adverbes relationnels. Ces derniers occupent soit une position médiane ou détachée en tête de phrase de manière facultative, soit une position médiane de manière obligatoire. Ils n'ont pas besoin d'avoir un repère référentiel dans le sens où ils expriment un ordre chronologique.

Ces usages d'ordre fonctionnel seront investis à tous les niveaux en fonction des objectifs de la présente recherche. Le recours à ces différents systèmes d'aide, dans des textes spécialisés, en fonction de leur positionnement, aidera-t-il les apprenants à construire une signification globale de ce genre discursif ?

### **Qu'est-ce que comprendre un texte ? Les sciences cognitives répondent**

En survolant la littérature scientifique allouée à la lecture/compréhension dans le champ des sciences cognitives, on parvient à distinguer une évolution qui s'est étalée sur trois générations (van den Broek & Gustafson, 1999 in Marin & Legros, 2008). En effet, la première génération de recherches a réduit cette activité au produit de la compréhension (Kintsch & al., 1990). Dans cette optique, le point a été mis sur ce que se

---

<sup>1</sup> Dorénavant, tous les adverbes cités ci-dessus seront dénommés « systèmes d'aide lexicale ».

<sup>2</sup> EX : vraisemblablement, il est en bonne santé.

<sup>3</sup> Ce sont aussi des conjonctions.

<sup>4</sup> Appelés aussi « des cadratifs ».

rappelle puis construit un lecteur après la lecture d'un texte. De fait, cette représentation mentale est propre au lecteur et dépasse les connaissances contenues dans le texte. Par ailleurs, les recherches qui s'inscrivent dans cette première lignée (van Dijk & Kintsch, 1983) ont mis en exergue trois niveaux de représentation : le niveau de surface qui se concentre sur les mots et les propositions employés dans le texte ; le niveau sémantique qui renvoie à la macrostructure et à la microstructure du texte. Le niveau microstructural correspondant aux propositions qui composent le texte. Le niveau macrostructural quant à lui, prend en charge les connaissances importantes formant la structure locale du texte ; le troisième niveau accorde une importance particulière aux connaissances et aux expériences du lecteur par rapport au monde évoqué par le texte, lui conférant de facto une représentation originale. Cette dernière est appelée « modèle de situation ». Cette conception stipule que le sens d'un texte ne se trouve plus dans ce dernier mais qu'il est plutôt construit par le lecteur lui-même (Haroun, 2016).

La seconde génération de recherches et grâce notamment aux avancées scientifiques et technologiques (i.e. outils informatiques, instruments de mesure ultra-précis, etc.) s'est orientée vers l'étude des processus cognitifs impliqués dans le processus de compréhension (op. cit.). En effet, une opération complexe sous-entend une multitude de tâches qui doivent être accomplies en cohésion pour prétendre à une compréhension efficace. Parmi les découvertes notables, le rôle de la mémoire dans la compréhension, les types de mémoire (Macoir & Fossard, 2008) ainsi que la mise en exergue de la limite des ressources cognitives (Coirier & al., 1996) qui peuvent être allouées à une tâche ont permis de développer une vision plus scientifique et plus méthodique du processus de la compréhension. En dernier lieu, la troisième génération de recherches a permis d'intégrer dans un même cadre théorique unifié les conclusions des deux précédentes (Mbengone, 2006). Par ailleurs, cette vision intégrative (processus + produit) a rendu possible la mise en évidence des mécanismes qui entrent en jeu dans la construction d'une représentation mentale en cours d'élaboration.

En bref, l'intérêt ici est de mettre en exergue le fait que le processus de compréhension est une activité mentale complexe et un phénomène particulièrement ardu (Vriendt-De Man & al., 2000) d'où la nécessité de proposer aux apprenants-lecteurs-compreneurs des outils et des stratégies en vue de les aider à construire le sens et développer leur compétence de compréhension de textes en L2.

### **1. Stratégies cognitives en lecture/compréhension**

Selon le neuroscientifique Stanislas Dehaene (Dehaene, 2013), connaître le fonctionnement du cerveau permet de mettre en place des stratégies cognitives afin de garantir un apprentissage efficace. En effet, à travers les 4 piliers de l'apprentissage qu'il a mis en exergue, à savoir l'attention, l'engagement actif, le retour d'information et la consolidation, il est maintenant plus pertinent de structurer les enseignements sur cette base afin de maximiser les chances d'un apprentissage efficace et efficient pour les apprenants. En outre, rendre la connaissance neuro-ergonomique est, selon Idriss Aberkane (2016), une manière de permettre au cerveau humain d'être plus à même de l'intégrer efficacement. Ces avancées en matière de fonctionnement du cerveau humain sous-entendent que ce dernier

peut être influencé par des éléments et des facteurs extérieurs. En effet, la neurodidactique renvoie au fait que les neurosciences mettent à la disposition de la didactique leurs connaissances et leurs découvertes sur « comment apprend le cerveau humain ? » afin de rendre le processus d'enseignement/apprentissage le plus neuroergonomique possible. Dans cette logique, proposer des savoir de manière structurée et hiérarchisée s'avère être une stratégie efficace pour permettre au cerveau d'intégrer plus aisément les connaissances proposées.

Dans cette logique, les systèmes d'aide lexicale peuvent avoir un effet bénéfique sur le processus de compréhension d'un texte (Mehdi, 2017 ; 2018) dans la mesure où ils peuvent aider l'apprenant à rappeler ses connaissances stockées hiérarchiquement en mémoire à long terme (MLT). Par ailleurs, si la tâche de rappel est réussie cela révélerait indirectement que les informations incluses dans le texte ont été correctement traitées et encodées puis stockées dans la MLT par l'apprenant-compreneur (Benyoucef & Benbachir, 2022).

## 2. Définition conceptuelle des systèmes d'aide lexicale

En faisant un bref survol sur l'usage des systèmes d'aide lexicale en classe de langue, on se rend compte que ce terme a en réalité évolué de *mots invariables* à *mots de liaison* pour arriver à la terminologie actuelle de connecteurs -qui renvoient dans la présente étude aux systèmes d'aide lexicale- (Elalouf & Trévisse, 2011). Par ailleurs, la *Grammaire méthodique du français* (Riegel & al., 1994) souligne la pluralité des fonctions de ces derniers au sein du texte. En fait, les auteurs mettent en exergue deux significations distinctes : une au sens élargie et l'autre au sens restreint (idem). La fonction restreinte renvoie à « leur présence et à l'établissement d'une liaison au sein de la phrase complexe » (op. cit.) et la fonction élargie « regroupe des procédés très divers sous une fonction très générale : l'organisation du texte » (idem). Néanmoins, la définition qui fait consensus auprès des auteurs précédemment cités est celle proposée par Schneuwly (1989) étant donné qu'elle regroupe deux fonctions : syntaxique périphérique et textuelle. La première renvoie selon l'auteur aux « unités linguistiques qui ne font pas partie intégrante des propositions, plutôt en début de propositions » et la seconde à toutes celles qui sont incluses dans le texte comme étant une partie intégrante de ce dernier.

Dans cette optique, nous nous sommes limités à : d'abord, ensuite et enfin puisqu'en classe de FLE leur utilisation est prédominante que ce soit de la part des enseignants ou des apprenants.

### 2.1. D'abord

Il s'agit, en fait d'un organisateur de l'ossature textuelle en ce sens qu'il établit un certain ordre chronologique non pas dans la phrase dans laquelle il se trouve, mais au niveau de l'ensemble du segment textuel qu'il chapeaute. En effet, Ziti (1995) signale que le jugement sémantique, étayé par l'identification d'un système d'aide au départ, optimise la gestion du sens de la proposition en mémoire.

De fait, il remplit à la fois la fonction de conjonction, puisqu'il permet d'établir un rapport entre le segment propositionnel à introduire et un autre segment sis dans le contexte gauche

et d'un organisateur discursif, qui permet l'introduction d'un ensemble propositionnel, qui sera écrit dans le contexte droit (Nøjgaard, 1992 ; Guimier, 1996).

Selon Bras et al. (2008) le contenu propositionnel contenant l'adverbe « d'abord » est uni, par une relation discursive coordonnante, à un autre constituant défini comme topique de discours.

Ce détachement d'ordre cadratif du système d'aide *d'abord*, lui attribue l'appellation de cadratif sériel. Cette fonction permet au lecteur de mettre en liaison le contenu propositionnel en amont et le contenu propositionnel en aval.

En définitive, le résultat de ce positionnement débouche sur l'absorption du contexte gauche et la projection vers le contexte droit en donnant lieu à une sérialisation propositionnelle.

Système d'aide lexicale	Positions	Fonctions
D'abord	-Première position (exclusivement) -Orientation	-Organisation des informations : 1. sur le plan de la pertinence 2. sur le plan de la chronologie -Séquentialisation

## 2.2. Ensuite

Considéré également comme un système d'aide lexicale à la compréhension, ce dernier favorise une organisation temporellement structurée des idées. Dans ce sens, Claude Guimier et Odile Blanvillain (2006) le nomment « adverbe relationnel de successivité » parce qu'il sous-entend un découpage dans l'organisation des propositions constituant le texte ou le paragraphe.

En outre, il offre la possibilité d'envisager la séquentialité temporelle au cas où le fait de juxtaposer des propositions ne rendrait pas ou pas suffisamment compte de la chronologie dans les actions.

En outre, selon certains spécialistes en linguistique, *ensuite* peut être considéré comme un indicateur d'intégration élémentaire alertant le lecteur sur un éventuel enchaînement ou succession (Adam, 2005). En d'autres termes, il peut également être à l'origine de l'ouverture d'une série incluant à titre d'exemple : en outre ; par ailleurs ; puis ; etc.

Dans la même optique, Louis de Saussure et Patrick Morency (2006) soulignent que dans certains cas de figure, ce système d'aide peut, en plus de sa fonction temporelle, assurer une fonction discursive s'il est intégré à part entière dans le contexte narratif.

Selon les deux auteurs précédemment cités, l'une des problématiques fondamentales soulevées par ces systèmes d'aide et, au-delà de la variété de leurs impacts envisageables, est leur sémantique sous-jacente. A fortiori, l'éventualité la plus intuitive serait qu'il s'agisse d'expressions temporelles primitives, enrichies ou conformées au discours, selon les exigences du contexte, vers la temporalité discursive plutôt parce qu'elle fait référence au temps.

Système d'aide lexicale	Positions	Fonctions
Ensuite	-Première position -Position médiane -Position finale	-Additionnelle -Dénombrement -Succession

### 3.3. Enfin

Ce système d'aide lexicale peut assumer plusieurs fonctions au sein d'un texte ou d'un énoncé. En effet, il peut énumérer, verrouiller, enchaîner voire clôturer. De fait, il assure des fonctions organisatrices structurant le texte en établissant un classement à l'intérieur des phrases.

Pour Jean Michel Adam (1990), ce système d'aide délimite les structures phrastiques et effectue la segmentation des propositions en se référant à une certaine logique chronologique.

En outre, *enfin* peut également jouer le rôle de lien sémantique entre les propositions ou les phrases constituant le texte. De la sorte, il met en exergue la relation intrinsèque qui existe entre ces dernières. Par conséquent, il peut avoir un impact sur des propositions qui le précèdent ou le devancent<sup>1</sup>.

Par ailleurs, la fonction d'intégration linéaire peut être considérée comme un lien sémantique entre les différentes propositions du texte ou de l'énoncé. Aussi, il souligne une certaine forme de connexité. En outre, il contrôle la sérialisation discursive en impactant une partie du texte. C'est ce qu'Adam appelle la portée (de droite ou de gauche).

Dans la même lignée, Cadiot et ses collaborateurs (Cadiot & al., 1985) ont montré que le *d'abord* est un marqueur de premier item et *enfin* est un marqueur de dernier item. En d'autres termes, *enfin* a pour fonction de « *mettre fin à un discours précédent* », en octroyant le primat fonctionnel de ces propositions à la structuration discursive et en signalant la clôture du discours mais pas l'intention discursive (Bras & al., 2008 ; Saussure & Morency, 2006).

Bref, un articulateur logique représente d'un point de vue cognitif bien plus qu'un mot ou une locution permettant la jonction fluide et cohérente entre différentes idées, il s'agit en réalité d'un médium neuroergonomique pouvant rendre l'acte de lire et de comprendre plus efficace et plus efficient de la part des apprenants en situation exolingue. Car telle une image subliminale, il peut être capté par le cerveau et échapper complètement aux yeux.

Ainsi, l'usage des systèmes d'aide lexicale est en mesure d'impacter la compétence de compréhension d'un texte sans que cela ne soit visible de prime abord.

### 3. Méthode

Dans ce qui suit, nous allons mettre en relief les éléments principaux relatifs à l'expérience menée. Il s'agit en réalité d'une double expérimentation afin de montrer l'impact de ces systèmes d'aide d'ordre lexical sur la compréhension d'un texte argumentatif en classe de FLE.

<sup>1</sup> Impact ou portée (Adam, 1990).

En effet, la première expérimentation représente une séance ordinaire de lecture/compréhension. Dans cette dernière, les participants sont censés, dans un premier temps, lire un texte<sup>1</sup> puis, dans un second temps, faire un rappel du même texte de façon à mesurer quantitativement (nombre d'informations rappelées) et qualitativement (la pertinence des informations rappelées) les informations rappelées par les participants sans avoir bénéficié de l'apport que nous supposons qu'un système d'aide lexicale puisse apporter aux apprenants-lecteurs-compreneurs.

La deuxième étape de l'expérimentation consiste en l'intégration de trois systèmes d'aide lexicale, en l'occurrence, *d'abord*, *ensuite* et *enfin* dans le texte de deux manières différentes :

- La première : au début des paragraphes ;
- La deuxième : au milieu des paragraphes.

#### 4. Les participants

L'expérimentation s'est déroulée dans une classe de 24 apprenants que nous avons répartis en 03 groupes de 08 participants : 02 groupes expérimentaux (G1 et G2) et 01 groupe témoin (G3).

- **G1** : système d'aide lexicale au début des paragraphes.
- **G2** : système d'aide lexicale en position médiane.
- **G3** : Aucun système d'aide lexicale (groupe témoin).

#### 5. Résultats

Afin de rendre compte de l'impact de ses systèmes d'aide sur la capacité de rappel des informations lues qui, en réalité, traduisent au-delà du simple rappel, la compréhension du texte de la part des apprenants, nous avons opté pour une analyse prédicative dans le but de passer outre certaines contraintes liées à la forme des informations rappelées pour nous concentrer uniquement sur la charge sémantique mise en exergue par le nombre de prédicats et d'arguments cités dans chaque production écrite.

Pour plus de précision, nous rappelons que lorsqu'il s'agit d'une situation de langue étrangère, le cas échéant, le français, les spécialistes préconisent de préférer la signification et le sens à la forme. Puisqu'il est question d'apprenants en phase d'acquisition.

La première analyse a porté sur le nombre d'ajouts. Les analyses statistiques ont été réalisées à l'aide d'une méthode statistique inférentielle : ANOVA.

---

<sup>1</sup> Chaque jour, des associations humanitaires déclarent dans les organes de presse : « La violence à l'égard des femmes et des filles est un problème mondial ».

Cette violence constitue une des violations des droits humains les plus persistantes et une menace pour des millions de femmes et de filles.

Elle ne connaît pas de frontières sociales, économiques ou nationales.

Elle touche les femmes de tous âges et peut avoir lieu dans diverses situations.

Pour conclure, grâce à l'éducation et à la sensibilisation, on pourra éradiquer ce problème.

Les propositions produites ont été analysées en unités sémantiques en comparant la production réalisée après la lecture 1 et celle qui a été réalisée après la lecture 2. Elles ont été analysées selon le plan d'expérience  $S < G 3 > * N^A$ , dans lequel les lettres S, G,  $N^A$  correspondent, respectivement, aux facteurs Sujet, Groupe (G1 texte avec des connecteurs cadratifs ; G2 texte avec des connecteurs en position médiane, G3 texte sans connecteurs). La seconde analyse a été effectuée selon le plan :  $S < G 3 > * P2$ , dans lequel les lettres S, G, P renvoient respectivement aux facteurs Sujet, Groupe (G1 texte avec des connecteurs cadratifs ; G2 texte avec des connecteurs en position médiane, G3 texte sans connecteurs).

Les tableaux suivants présentent les données recueillies à travers l'analyse prédictive<sup>1</sup> :

Le premier tableau concerne l'analyse effectuée sur le texte-corpus

Nombre de prédicats	Nombre d'arguments
32	18

Tableau 1 : Nombre de prédicats et d'arguments dans le texte-corpus

Le second tableau présente les données de l'analyse des apprenants du groupe témoin (celui qui n'a bénéficié d'aucune aide). Il s'agit de l'addition du nombre de prédicats et d'arguments rappelés par les 8 membres du groupe.

Nombre de prédicats	Nombre d'arguments
69	36

Tableau 2 : Nombre de prédicats et d'arguments rappelés par le groupe témoin G3

- Nombre de propositions pertinentes : 11
- Nombre de propositions ajoutées : 00

Le troisième tableau concerne le premier groupe expérimental, celui qui a bénéficié d'une aide à la compréhension et au rappel d'un texte argumentatif sous la forme de connecteurs organisationnels. Pour ce groupe, ces connecteurs ont été placés au début de chaque proposition.

Nombre de prédicats	Nombre d'arguments
110	75

Tableau 3 : Nombre de prédicats et d'arguments rappelés par le G1

- Nombre de propositions pertinentes : 21
- Nombre de propositions ajoutées : 09

<sup>1</sup> Il est utile de rappeler que le nombre de prédicats attendus s'élève à 256 et celui des arguments à 144. Aussi, le nombre de propositions formant le texte est de 06 (pour les 08 apprenants, cela s'élève donc à 48 propositions).

Le quatrième tableau présente les données du deuxième groupe expérimental. Ce groupe a quant à lui bénéficié du même système d'aide mais placé cette fois-ci au milieu des propositions.

Nombre de prédicats	Nombre d'arguments
71	42

Tableau 4 : Nombre de prédicats et d'arguments rappelés par le G2

- Nombre de propositions pertinentes : 12
- Nombre de propositions ajoutées : 00

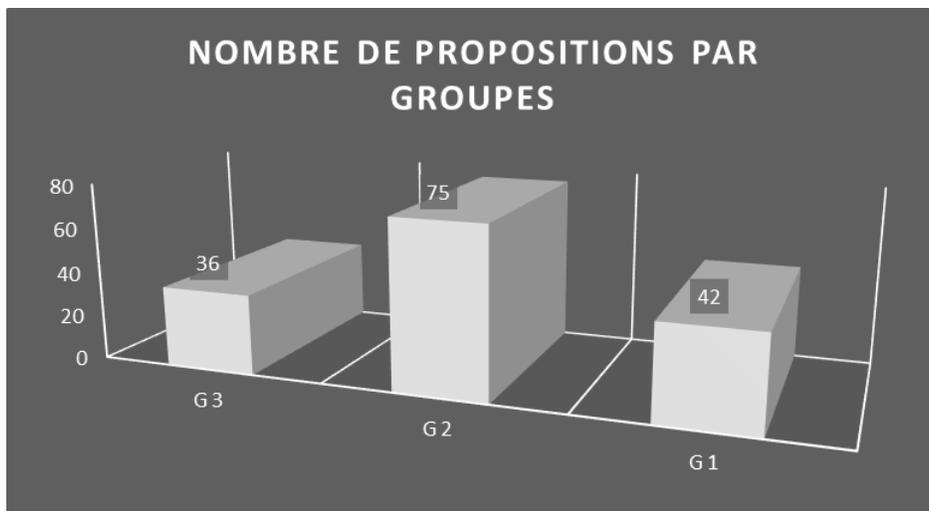


Figure 1 : Nombre de propositions par groupes

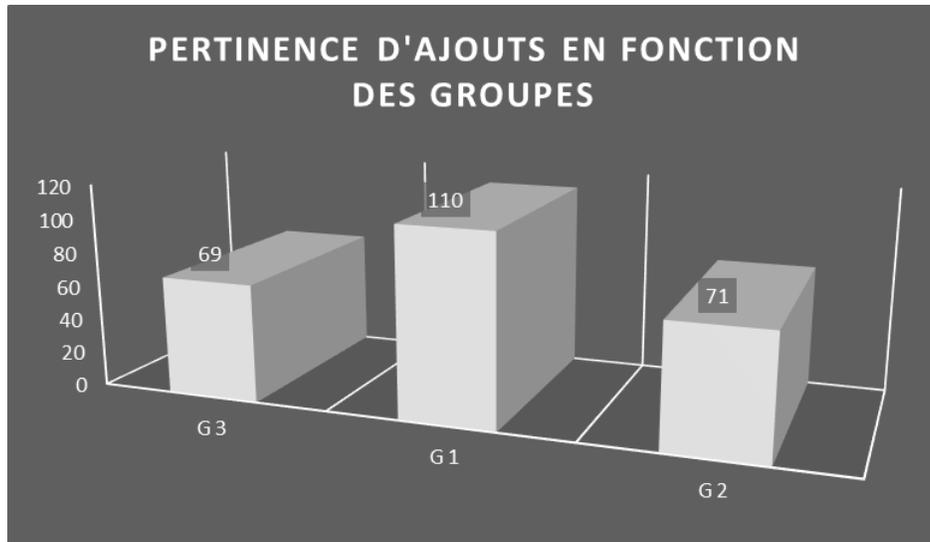


Figure 2 : Graphique montrant la pertinence des propositions ajoutées en fonction des groupes

Les systèmes d'aide insérés comme introducteurs de cadre ont donc un impact sur le nombre et la pertinence des informations ajoutées pendant la deuxième phase de rappel et par extension sur la compréhension du texte.

Cela montre, en fait, que le groupe G1, qui a lu les propositions avec des systèmes d'aide lexicale (en tête de phrases) a produit des ajouts en matière de nombre et de pertinence supérieurs à ceux des groupes G2 & G3 qui ont lu des textes sans et avec des systèmes d'aide en position médiane.

### Conclusion et interprétation

Les données recueillies permettent de conclure que les systèmes d'aide lexicale placés en tête de la phrase (cadratifs) optimisent l'activation des processus cognitifs intervenant durant l'activité de compréhension et de production du rappel. Mentionnons également que l'analyse en question se focalise sur des expériences ayant montré la manière d'intégration, de construction et de représentation des propositions. Il est à signaler aussi que les données recueillies, issues de jets d'écrits des apprenants rencontrant des difficultés de compréhension en FLE, ont mis en évidence le rôle de la démarche didactique comprenant des outils d'aide, aisément identifiables, afin de comprendre et produire un rappel de propositions qui soit pertinent et cohérent.

Nous avons montré que le placement et la position des systèmes d'aide lexicale (*d'abord*, *ensuite* et *enfin*) dans les segments textuels en FLE, activent des connaissances anticipatrices et hypothétiques, établissant en effet, la relation avec le domaine évoqué par les segments textuels proposés.

On peut déduire que l'apprenant s'appuie, devant ce type de propositions, sur ceux détachés en tête de phrase, ce qui lui a permis de pallier l'insuffisance linguistique, grâce à l'emploi des cadratifs temporels, ayant favorisé l'activation des inférences indispensables durant la compréhension et le retraitement du second rappel.

### Références bibliographiques

- Aberkane, I. J., 2016, *Libérez votre cerveau! Traité de neurosagesse pour changer l'école et la société*, Paris, Robert Laffont.
- Adam, M. J., 1990, *Eléments de linguistique textuelle*, Liège, Mardaga.
- Adam, M. J., 2005, *Analyse de La linguistique textuelle - Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris : Armand Colin, collection « Coursus ».
- Adams, M., & Bruce, B. (1982), "Background knowledge and reading comprehension", In J.A. Langer & M.T. Smith-Burke (Eds.), *Reader meets author : Bridging the gap. A psycholinguistic and sociolinguistic perspective* (pp. 2-25). Newark, DE. International Reading Association.
- Benyoucef, M., & Benbachir, N. (2022), « Lecture/compréhension en classe de FLE : Les sciences cognitives au service de la neuroergonomie », *Survvol contextualisé*, 626-611 ,(1)11, فصل الخطاب.
- Blanc, N., & Brouillet, D., 2005, *Comprendre un texte : L'évaluation des processus cognitifs*, Paris, In press.
- Blanvillain, O., & Guimier, C., 2006, *Les formes non finies du verbe*, Presses universitaires de Rennes.
- Borillo, A., 2005, *Quelques structures principales de valeurs temporelles en prédication seconde*, <http://w3.erss.univtlse2.fr:8080/index.jsp?perso=borillo&subURL=Cerlico06.pdf>
- Boudechiche, N., 2007, « Etude de l'effet de deux types d'aides (questionnaire versus note explicative) et de la langue maternelle sur la relecture, le retraitement des informations et la compréhension d'un texte explicatif », *Synergies Algérie* n°1, pp. 157-172.
- Bras, M., Prevot, L., & Vergez-Couret, M., 2008, « Quelles relations de discours pour les structures énumératives ? » *Congrès Mondial de Linguistique Française*, 2008, 179. <https://doi.org/10.1051/cmlf08225>
- Cadiot, A., Ducrot, O., Fradin, B., & Nguyen, T. B., 1985, « Enfin, marqueur metalinguistique », *Journal of Pragmatics*, 9(2-3), 199-239. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(85\)90025-6](https://doi.org/10.1016/0378-2166(85)90025-6)
- Coirier, P., Gaonac'h, D., & Passerault, J.-M., 1996, *Psycholinguistique textuelle : Une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris, A. Colin.
- Dehaene, S., 2013, *Les quatre piliers de l'apprentissage, ou ce que nous disent les neurosciences*, ParisTech Review, 7.
- Elalouf, M.-L., & Trévisé, A., 2011, « Le traitement des connecteurs dans les Instructions officielles et les manuels (français L1 / anglais L2) », *Revue française de linguistique appliquée*, XVI(2), 121-140. <https://doi.org/10.3917/rfla.162.0121>
- Guimier, C., 1996, « Les adverbes du français : Le cas des adverbes en -ment », *Ophrys, Persée*, [https://www.persee.fr/doc/igram\\_0222-9838\\_1998\\_num\\_78\\_1\\_2862\\_t1\\_0066\\_0000\\_2](https://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1998_num_78_1_2862_t1_0066_0000_2)
- Kintsch, W., Welsch, D., Schmalhofer, F., & Zimny, S., 1990, "Sentence memory: A theoretical analysis", *Journal of Memory and Language*, 29(2), 133-159. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(90\)90069-C](https://doi.org/10.1016/0749-596X(90)90069-C)
- Macoir, J., & Fossard, M., 2008, « Mémoire procédurale et processus cognitifs : Application de règles en morphologie, syntaxe et calcul arithmétique », *Congrès Mondial de Linguistique Française*, 2008, 162. <https://doi.org/10.1051/cmlf08011>
- Marin, B., & Legros, D. (2008), *Psycholinguistique cognitive*, Bruxelles, De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.marin.2008.01>

- Mbengone, C., 2006, *Rôle des facteurs de variabilité culturelle et linguistique dans la compréhension et le rappel de textes en langue seconde. Vers une didactique cognitive des aides à la compréhension en milieu diglossique*, Thèse de doctorat. Université Paris 8.
- Mehdi, A., 2012, *Connecteurs causaux et traitement inférentiel : Pour une approche didactique stratégique*, Édilivre.
- Mehdi, A., 2017, *Effet des connecteurs temporels et adversatifs sur la compréhension d'un texte scientifique en L2 en contexte universitaire algérien : Cas des étudiants inscrits au CEIL -Université de Tiaret*. [Thèse de Doctorat, Université Abdelhamid Ibn Badis - Mostaganem]. <http://e-biblio.univ-mosta.dz/handle/123456789/13277>
- Mehdi, A., 2018, « Du cadrage temporel à l'effet cognitif : Cas des deux connecteurs « aujourd'hui et enfin » ». *Studii și cercetări filologice. Seria limbi străine aplicate*, N.17. Université de Pitești-Roumanie. <http://scf-lsa.info/wp-content/uploads/2019/03/36-42-AMIR-MEHDI-2.pdf>
- Mehdi, A., & Kheir, A., 2012, « Le paramètre axiologique a-t-il un impact sur l'apprentissage en classe de FLE en contexte plurilingue ». *Studii și cercetări filologice. Seria limbi străine aplicate*, N.11. Université de Pitești-Roumanie. [EN LIGNE]: [Http://scf-lsa.info/wp-content/uploads/2021/01/SCF-LSA-19-2020-2.pdf](http://scf-lsa.info/wp-content/uploads/2021/01/SCF-LSA-19-2020-2.pdf).
- Ministère de l'Éducation Nationale, (2019), *Guide du manuel de français de 4 AM. Langue française*, ONPS.
- Nøjgaard, M., 1992, *Les adverbies français*, Kobenhavn, Munksgaard.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R., 1994, (1re éd. 1994, 8e éd. 2014), *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF.
- Saussure, L., & Morency, P., 2006, « Adverbiaux temporels et sériels en usage discursif », *Cahiers Chronos 7*, Anvers.
- Schneuwly, B., 1989, « La conception vygotkienne du langage écrit », *Études de linguistique appliquée*, 73, 107.
- Van den Broek, P., & Gustafson, M., 1999, "Comprehension and memory for texts: Three generations of reading research", In *Narrative comprehension, causality, and coherence: Essays in honor of Tom Trabasso* (p. 15-34), Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W., 1983, *Strategies of Discourse Comprehension*, New York, Academic Press.
- Vriendt-De Man, M. J. de, Renard, R., & Rivenc, P. (Éds.), 2000, *Apprentissage d'une langue étrangère seconde* (1re éd), Bruxelles, De Boeck Université.
- Ziti, A., 1995, « Effet du positionnement des connecteurs sur le traitement en temps réel de phrases », *L'année psychologique*. Vol. 95, n°2. Pp. 219-245.

Amir **MEHDI** est maître de conférences en didactique des langues au département des lettres et langues étrangères à l'université de Tiaret. Ses recherches, qui s'inscrivent dans le champ de la didactique et de la cognition, portent sur le FOS, les connecteurs logiques et sur l'enseignement du FLE dans le contexte algérien. Il est auteur aussi de deux ouvrages : *Connecteurs causaux et traitement inférentiel : pour une approche didactique stratégique*, (2012, Ed. Edilivre), *Réflexion épistémologique autour du concept de problématique de recherche* (2021, Ed. Publiwiz).

Mahfoudh **BENYOUCEF** est docteur en didactique du FLE. Sa thèse soutenue à l'université d'Oran 2 (Algérie) traite du transfert des acquis expérimentiels de la L1 vers la L2 dans le contexte bi-plurilingue algérien. Ses travaux s'inscrivent plus spécifiquement dans le champ des sciences cognitives, des neurosciences et de la neuroergonomie. Il est auteur de plusieurs articles sur les systèmes d'aide à la compréhension de textes en L2.

**L'IMPACT DES MÉTHODES COGNITIVO-  
COMPORTEMENTALES DANS L'APPROPRIATION DES  
COMPÉTENCES CHEZ LES ÉTUDIANTS DE MASTER I  
DIDACTIQUE ET LANGUE APPLIQUÉE A L'UNIVERSITÉ DE  
SAIDA<sup>1</sup>**

**Résumé :** Le système scolaire peut être analysé sous plusieurs facettes : le contexte, l'objet et le sujet. Les innovations des ces dernières années ont porté sur le sujet en particulier. Ce dernier est parfois mis en exergue sous l'angle du comportement externe des apprenants. Cependant, leurs manières de fonctionner est négligée durant la compréhension et les statistiques sur l'échec ne sont pas encourageantes. C'est pourquoi, la connaissance du cerveau s'impose comme la référence qui accompagnera les étudiants et les enseignants tout au long de leur parcours. Dans cet article, nous tenterons d'exploiter les connaissances disponibles sur les apports de la psychologie cognitive et les neurosciences pour déterminer les disparités au niveau de l'appropriation des compétences dans une classe et nous supposons qu'elles pourraient être identifiées, prises en considération et pourquoi pas régulées par le biais de la mise en place des profils de compréhension.

**Mots-clés :** Cerveau, neurosciences, psychologie cognitive, profils de compréhension

**THE IMPACT OF COGNITIVE-BEHAVIOURAL METHODS IN THE APPROPRIATION OF  
SKILLS AMONG STUDENTS OF MASTER I DIDACTIC AND APPLIED LANGUAGE AT THE  
UNIVERSITY OF SAIDA**

**Abstract:** The school system can be analysed from several angles: the context, the object and the subject. Innovations in recent years have focused on the subject in particular. The latter is sometimes emphasised in terms of the external behavior of learners. However, their ways of functioning are neglected during understanding and the statistics on failure are not encouraging. Therefore, knowledge of the brain is the reference that will accompany students and teachers throughout their course. In this article, we will try to exploit the knowledge available on the contributions of cognitive psychology and neuroscience to determine the disparities in the appropriation of skills in a class and we suppose that they could be identified, taken into consideration and why not regulated through the implementation of understanding profiles.

**Keywords :** Brain, neuroscience, cognitive psychology, comprehension profiles

**Introduction**

Au seuil du vingt et unième siècle, appelé aussi siècle du cerveau, il est ardu de progresser sans comprendre le fonctionnement du cerveau et sans faire usage des stratégies d'apprentissage. La majorité des enseignants se réfère aux méthodes traditionnelles, sachant bien que ces dernières créent des inégalités. L'enseignement d'une langue exige un sacrifice

---

<sup>1</sup> Moussa **Mouazer**, Université de Saïda, moussa.mouazer@univ-saida.dz

à la hauteur de cette tâche, ce qui pourrait se faire par le biais de méthodes cognitivo-comportementales à savoir les profils d'apprentissage, même si cette approche présente quelques inconvénients auxquels ferait face n'importe quel enseignant, ce que nous circonscrivons dans la question suivante : *Comment les profils d'apprentissage contribuent à motiver les apprenants ?*

Dans cette contribution, nous tenterons de montrer qu'il est normal d'avoir ses propres démarches et manières d'apprendre et se faire plaisir en apprenant et en retrouvant la confiance en soi et en ses propres capacités.

Nous émettons l'hypothèse selon laquelle la connaissance des profils d'apprentissage serait une démarche efficace pour accompagner les apprenants qui douteraient de leurs capacités en s'enfermant dans des schémas inopérants.

Cette étude a pour objectifs d'abord, d'instaurer un climat de communication et d'interaction entre les enseignants du département de français de l'Université Dr. Moulay Tahar de Saïda, d'actualiser nos connaissances pour être à la page de la diversité des processus d'apprentissage et montrer qu'il y a plusieurs manières de faire acquérir les savoirs. Ensuite, susciter un débat sur les processus employés pour apprendre, et les structures avec lesquelles les apprenants abordent leurs apprentissages et enfin, croiser les regards avec les enseignants les plus expérimentés.

Tout en étant conscient de l'importance des deux aspects cités précédemment (contexte et objet), nous supposons que l'amélioration de l'enseignement /apprentissage ne peut advenir qu'en centrant notre intérêt sur les apprenants avec les deux aspects cognitivo-comportementaux. Travailler sur ces deux aspects à utiliser par les apprenants pour apprendre, c'est essayer de comprendre comment se fait la réception des informations par le cerveau. En raison des difficultés rencontrées par les étudiants dans la compréhension d'un cours, la connaissance des profils de compréhension demeure une pierre angulaire dans leur processus d'apprentissage. Ce travail tentera de mettre en exergue la manière dont notre cerveau change de cadre de référence et perçoit les informations avec l'utilisation des profils de compréhension.

Initier les apprenants à définir leurs profils de compréhension, leur permettrait de découvrir leurs façons d'apprendre, de comprendre et de mémoriser les informations, ensuite les restituer au mieux lorsqu'ils sont interrogés oralement ou lors d'un contrôle écrit.

### **1- Soubassement théorique**

Les éléments théoriques qui nous servent de base pour comprendre les difficultés des partenaires de l'enseignement/apprentissage sont les sept profils d'apprentissage de J-F. Michel (2018). Nous croyons que les difficultés des enseignants ne sont que le reflet de celles des étudiants. Toutes les activités des apprenants impliquent trois grandes étapes ; d'abord, l'activation d'une ou plusieurs entrées sensorielles appelées aussi mémoires externes à savoir le visuel, l'auditif, le kinesthésique, l'olfactif et le gustatif (siglé VAKOG). Ensuite, le traitement de ces données dans le cerveau par des circuits plus ou moins complexes pour leur donner un sens, et en conclusion, l'élaboration et la réalisation d'une réponse sous formes de mouvements, de réactions et d'images mentales (Lieury, 2014). Que l'on soit plutôt visuel, auditif ou kinesthésique, tout le monde a accès à son imagination. Notre cerveau se sert de son palais mental en permanence pour la créativité,

l'anticipation, l'adaptation et aussi la mémoire. Cela permet de retenir facilement des quantités d'informations importantes ; une sorte de mnémotechnie améliorée (Olicard, 2019 : 48).

L'auteur des sept profils d'apprentissage a expliqué les mécanismes qui mènent à l'échec des études et il donne des pistes pour aider réellement les enseignants et les apprenants. Il dédramatise l'échec et facilite la compréhension en proposant une méthode simple et efficace qui constitue une aide pour accompagner les étudiants à un meilleur apprentissage (J-F. Michel, 2018). Dans cette méthode, il met en évidence la diversité des processus d'apprentissage et montre qu'il y a plusieurs façons d'acquérir un savoir en connaissant le profil d'apprentissage des apprenants, ainsi que leurs stratégies et leurs caractéristiques (Chalevin, 2004).

À chacun sa manière d'apprendre, ce n'est pas parce que l'on a des difficultés pour apprendre, que l'on est *cancre*, ce n'est pas parce qu'on ne comprend pas une matière qu'on le restera pour toujours. Il est toujours possible de changer. La clé de la réussite est de savoir comment on apprend ? Chacun de nous a une façon d'apprendre, d'enregistrer l'information et d'aboutir à des déductions dans toutes les matières. Chacun des profils répond à un ensemble de consignes de stratégies et une mobilisation des compétences cognitivo-comportementales particulières des étudiants. C'est pourquoi, les neuroscientifiques affirment que l'un de principes majeurs des neurosciences du comportement repose sur le fait que l'expérience modifie la structure du cerveau, longtemps après qu'il a achevé son développement (Jaffard, 2008).

Les sept profils d'apprentissage mettent en évidence la diversité des processus d'apprentissage et montrent qu'il y a plusieurs façons d'obtenir les savoirs et maîtriser les savoir-faire. Cette méthode pourrait être un moyen facilitateur pour tous ceux qui ont tendance à douter de leurs compétences et de s'enfermer dans un état d'esprit négatif. Les apprenants peuvent avoir leurs propres démarches d'apprendre, en leur permettant de se faire plaisir tout en travaillant. Il permet aussi de trouver confiance en soi et cela créera une motivation qui est le moteur de tout apprentissage.

Comme toute nouvelle méthode, cette dernière trouve du mal à être appliquée et butera sur certains obstacles qui sont : **\*la force du conformisme** ; ne pas imposer à apprendre différemment. Si nous apprenons différemment, rien n'est plus difficile par la force du conformisme que de faire valoir cette différence ouvertement devant les autres. **\* la force de l'habitude** ; plus on se conditionne plus il sera difficile de se défaire de cette habitude et d'adopter un nouveau comportement ou savoir. **\* la mémoire à court terme (MCT)** ; la défaillance de notre mémoire qui ne peut retenir que 5+ou- 2 informations. **\* la contrainte du contexte** ou plusieurs facteurs peuvent survenir comme le contexte ou les besoins des apprenants. Ainsi, *pour* faire sortir les professeurs de ce cercle vicieux où ils s'entêtent à utiliser une pédagogie inefficace, faudrait-il les amener à voir que pour le cerveau, aucune réalité n'existe en dehors de la perception qu'il en a, et qu'un cerveau ne possède et ne connaît que ce qu'il a créé ou recréé (Ulric, 1996).

Il existe de nombreux outils pédagogiques, qui occupent une place primordiale dans l'apprentissage et l'appropriation des différentes compétences qui sont utilisées par les enseignants, afin d'améliorer le niveau de savoir des apprenants et de garantir leur réussite.

Tout au long de la partie théorique, nous avons essayé de démontrer l'importance des neurosciences cognitives intégrées dans l'enseignement appelé aussi neuropédagogie où l'on trouve plusieurs méthodes d'apprentissage.

De ce fait, nous avons proposé un outil d'enseignement/apprentissage qui s'appelle les sept profils d'apprentissage comme un moyen qui attire l'attention et motive les apprenants à apprendre. Dès lors, nous allons voir dans cette partie pratique comment les profils de compréhension prennent en compte les différences existantes entre les étudiants. Il est important de préciser que cet outil n'exclut pas les autres méthodes d'apprentissage. Au contraire celles-ci viennent en complément.

## 2- Procédure expérimentale

### 2-1 Recueil des données

Cette étude porte sur un échantillon de 41 étudiants du département de français de l'Université Dr. Moulay Tahar de Saïda, durant l'année universitaire 2020/2021. Nous illustrerons notre échantillon dans un tableau en tenant compte de l'âge, le sexe et la résidence :

	Le sexe		L'âge		La résidence	
	F	G	18-23	24 et +	Ville	compagne
<b>Nombre</b>	36	05	33	08	15	26
<b>Total</b>	41		41		41	

Tableau 1 : L'étude de l'échantillon

Le but est d'identifier les profils d'apprentissage en leur soumettant le test qui leur permettra une meilleure connaissance d'eux-mêmes, de leurs aptitudes, de leurs points faibles et points forts pour mieux exploiter leurs opportunités, ensuite préparer une expérimentation pour détecter l'impact de ces profils dans l'appropriation des compétences.

### 2-2 Déroulement de l'expérimentation

Durant la première séance, nous avons proposé un cours à faire oralement d'une manière traditionnelle, nous avons choisi d'expliquer le concept de compétence. Pendant la deuxième séance, nous leur avons proposé une activité de rappel pour l'ensemble des étudiants. Cela vise à évaluer quantitativement le nombre de réponses attendues pour chaque étudiant et de mesurer l'écart existant entre les différents profils. La consigne était : *Essayer de faire un résumé de ce que vous avez retenu du cours présenté.*

Après dépouillement, les résultats étaient comme suit :

Compréhension globale	Nombre de copies	Pourcentages
Réponses non attendues	32	78 %
Réponses attendues	09	22 %
<b>Total</b>	41	100%

Tableau 2 : Synthèse des résultats du premier test avant la connaissance des profils

32 étudiants, soit 78% des étudiants étaient en échec, cela pourrait être justifié par le manque de stratégies dans l'activité de mémorisation. 09 étudiants, soit 22% ont donné des réponses non attendues. C'est pourquoi, nous avons trouvé utile de réfléchir sur la manière de faire de chaque étudiant.

Une semaine après, dans la deuxième séance, nous avons utilisé le test de Virginie Michel qui consiste à soumettre un questionnaire de huit questions à choix multiples avec la consigne de : *choisir la réponse qui correspond le mieux à ce que tu ferais pour connaître ton profil visuel, auditif ou kinesthésique*. Nous avons résumé le questionnaire de la manière suivante :

Quand vous cherchez à apprendre :

- 1- Vous construisez-vous des images ou des films ?  
Revoyez-vous dans votre tête la page où vous avez pris des notes ?
- 2- Vous racontez-vous une histoire ?  
Est-ce que vous vous redites vos notes avec vos mots ?  
Est-ce que vous entendez la voix de l'enseignant ?
- 3- Avez-vous besoin d'associer des émotions aux mots, de bouger, de vivre physiquement ce que vous apprenez ou de réécrire vos notes ?

La prise de conscience des profils est utile pour donner une représentation mentale sur la façon dont apprennent les étudiants.

Nous avons trouvé après dépouillement les profils suivants : 32 étudiants de profil visuel, 06 étudiants sont de profil auditif et 03 étudiants de profil kinesthésique, comme le désigne le tableau ci-dessous :

	visuel	auditif	kinesthésique	Total
<b>Nombre</b>	32	06	03	41
<b>Pourcentage</b>	78 %	15 %	07 %	100%

Tableau 3 : Les profils de compréhension des étudiants

Dans la troisième séance, après avoir décelé les profils des étudiants, nous avons expliqué le cours en utilisant la schématisation, les couleurs, les titres en gras et aérés pour captiver leur attention. Nous leur avons proposé la même consigne à savoir le résumé du cours pour mesurer l'écart existant entre les différentes réponses des participants.

Après dépouillement, nous avons trouvé que 78% des réponses étaient justes et attendues, ce qui pourrait être justifié par le fait que la majorité des étudiants ont bénéficié de la

manière proposée des graphiques et que ces étudiants sont de profil visuel, c'est pour cela que les réponses au test étaient acceptables. En effet, enseigner selon les profils de compréhension des étudiants est bénéfique dans l'appropriation des compétences.

L'appropriation des connaissances	Nombre de copies	Pourcentages
Réponses attendues	32	78 %
Réponses non attendues	09	22 %
Total	41	100%

Tableau 4 : Synthèse des résultats du troisième test après la connaissance des profils

Sur les 46 copies, nous avons recueillis 78 % de réponses attendues sur le plan de la compréhension globale, le reste à savoir 15% d'auditifs et 7% de kinesthésique, soit 22% du taux global sont déficitaires.

### 3- Principaux résultats

Nous pouvons affirmer que 78 % des étudiants qui forment le groupe visuel ont formulé quelques hypothèses sur le sens du concept proposé à partir de l'exploitation du graphique recopié à main sur leurs feuilles. Cela a provoqué des effets positifs sur la mémorisation des connaissances. Le recours de ces étudiants aux schémas avec tous les indices semble une bonne aide qui leur permet de se lancer dans le rappel et l'écriture. Pour se retrouver, le groupe visuel a utilisé le canal sensoriel de la vue pour se remémorer les détails de ce qu'il a vu et fait facilement des images mentales, c'est ce qui aide à la mémorisation et l'appropriation des connaissances. En revanche, il n'y a que 22 % des étudiants qui englobent les auditifs (15%) et les kinesthésiques (7%) ayant répondu en reprenant aléatoirement quelques phrases.

Les résultats de cette étude montrent que l'utilisation des profils de compréhension sont indispensables pour aider les apprenants à surpasser les obstacles d'appropriation des connaissances et modifie significativement leurs performances. Sur un autre niveau d'analyse, les résultats enregistrés varient selon le mode d'enseignement et selon les profils.

### 4- Discussion générale

Pour le groupe visuel, les résultats de cette activité montrent combien les étudiants de ce groupe étaient motivés et attentionnés par la présence du graphique censé activer les informations stockées dans la mémoire à court terme. Après avoir fait des efforts de compréhension nécessaires en recopiant et en intégrant mieux les informations. Parce que, c'est en transcrivant ce qui est dessiné au tableau que les étudiants prennent conscience que tout n'est pas compris, alors, ils posent des questions aux pairs ou à l'enseignant. C'est à dire que l'engagement est actif de la part des étudiants. Celui-ci est tant prisé par les chercheurs en sciences cognitives (Dehaene, 2011).

Pour les groupes auditif et kinesthésique, ils ont montré une activité et un

comportement peu motivants. Car, ce n'est pas le canal sensitif préféré de ces étudiants. Nous avons remarqué lors de notre étude comparative et l'analyse des résultats obtenus des réponses des apprenants des deux groupes auditif et kinesthésique moins de réponses correctes car la compréhension pour les auditifs s'effectue principalement par l'écoute et pour les kinesthésiques s'effectue par ce qui est ressenti. Par conséquent, les deux groupes n'ont pas la tâche facile pour apprendre. Ce qui résulte que l'outil pédagogique intégré dans cette activité a influencé beaucoup plus le groupe visuel que les deux autres groupes. D'où, la compréhension du texte par l'utilisation des dessins et des mots-clés en sus, avec des couleurs a attiré leur attention, et les concepts existants dans le schéma ont pu être mémorisés dans leurs mémoires à long terme.

L'explication que nous pouvons donner à ces différents comportements des étudiants réside dans le rôle joué par la connaissance des profils de compréhension des étudiants. Nous pouvons déduire que la connaissance des profils des étudiants est un vrai stimulus qui les entraîne à s'intéresser à leurs apprentissages. La réflexion de l'étudiant sur sa métacognition ou sa manière d'apprendre, ne peut se faire qu'on lui donnant des moyens pratiques pour y arriver, c'est ce qui est affirmé par (Katharina, 2018).

### **Conclusion et perspectives**

Tous les étudiants ont les trois sens, mais leur utilisation est à des degrés différents. Dans notre cas, nous avons voulu savoir quel canal le cerveau préfère-t-il ou privilégie pour enregistrer les informations. La connaissance du profil individuel nous a permis de détecter certains obstacles en vue de palier certaines erreurs pédagogiques. Ainsi, il a été mis en place des stratégies d'apprentissage adaptées aux besoins de chacun des étudiants. Quand les enseignants travaillent selon les besoins et les profils des apprenants, ces derniers parviennent à mieux mémoriser certains comportements, faits et gestes et à faire des rappels significatifs.

La maîtrise des profils de compréhension permet aux étudiants d'apprendre efficacement et sensibiliser les enseignants à pratiquer une diversité pédagogique pour toucher l'ensemble des apprenants. Il y a une multitude d'approches pédagogiques qui pourrait assurer la transmission des contenus à tous les publics et quel que soit leurs profils. C'est dans ce sens, que nous voulons initier les enseignants et les apprenants à la connaissance des profils d'apprentissage. Ces derniers sont inconnus dans tous les paliers de l'enseignement.

Ce travail a pu apporter quelques éléments empiriques de manière à nourrir la réflexion et le débat autour de la pédagogie innovante en général et les profils de compréhension en particulier, dans l'espoir d'étaler la recherche aux profils de motivation et d'identité dans nos prochaines contributions. Nous pourrions dire que l'enseignement par les profils serait une panacée ou un gage d'innovation, sachant que visualiser est un art qui vient s'ajouter aux trois compétences connues qui sont lire, écrire et compter.

### **Références bibliographiques :**

- Alain, L., 2014, *Mémoire et réussite scolaire*, Paris, Dunod.
- Buzan, T., 2004, *Une tête bien faite*, Paris, éditions Eyrolles.
- Castellani, P-M., 2006, *Une méthode d'apprentissage. Reformuler pour performer*, Paris, Tom Pousse.

- Chalevin, M.-J., 2004, *Aider vos enfants à réussir*, Paris, Eyrolles pratique.
- Dehaene, S., 2011, *Apprendre à lire, les sciences cognitives à la salle de classe*, Paris, Odile Jacob.
- Fabien, O., 2019, *Votre cerveau est extraordinaire*, Autechaux, Estimprim.
- Jaffard, R. « De l'intérêt de mémoriser », In *Cerveau et psycho*, n°28, juillet-août 2008
- Jean-François, M. 2018, *Les 7 profils d'apprentissage*, Paris, Eyrolles.
- Katharina, T., 2018, *Le profil d'apprentissage un outil contre l'échec*, Paris, Tom Pousse.
- La Garanderie, A., 1984, *Pédagogie des moyens d'apprendre*, Paris, Eyrolles.
- OCDE, 2002 *Comprendre le cerveau : vers une nouvelle science de l'apprentissage*, EDP Sciences, les Ulis CEDEX, France
- Stordeur, J., 2014, *Les neurosciences au service de la pédagogie*, Lille, BUC.
- Ulric, A., 1996, *Pédagogie collégiale*, Montréal, Maisonneuve.

Moussa **MOUAZER** est maître des conférences à l'Université de Saïda Dr. Moulay Tahar en Algérie. Membre du laboratoire de recherche Environnement Linguistique et Usages du Français en Algérie de l'Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem (Algérie). Auteur d'une thèse de doctorat en sciences intitulée *L'impact des illustrations dans la compréhension d'un texte scientifique*. Auteur de plusieurs articles scientifiques publiés dans des revues nationales et internationales. Actuellement, toutes ses recherches portent a priori sur l'apport des neurosciences cognitives à la didactique du FLE.

## **LA LANGUE FRANÇAISE AU NIVEAU DU CYCLE MOYEN : REPRÉSENTATIONS ET ÉTAT DES LIEUX<sup>1</sup>**

**Résumé :** Etant un moyen de communication très efficace, la langue a toujours été un thème d'actualité ayant suscité la curiosité des chercheurs. Le français comme d'autres langues est présent dans le monde, de l'Europe à l'Amérique en passant par l'Afrique, la langue française entretient désormais un lien très fort avec ceux qu'ils l'utilisent. En Algérie, par exemple, bien qu'elle occupe une place très importante, la langue française n'est pas vue de la même manière de la part de tous les Algériens. Cela est dû à des facteurs historiques, culturels et sociologiques. Ainsi, dans le domaine de l'enseignement, où le français est considéré comme un savoir primordial, sa représentation diffère non seulement au sein des apprenants eux-mêmes mais également au sein du personnel éducatif et administratif. Pour chacun, le français reflète une image, soit-elle méliorative ou péjorative. Notre étude s'articule autour des représentations de la langue française dans le milieu scolaire, et en particulier, chez les apprenants de la 4<sup>e</sup> année du cycle moyen. Cela soulève quelques questions : quel rapport, ces élèves, entretiennent-ils avec cette langue, et dans quelle mesure cela influencerait-il sur leur niveau et leur choix (au lycée ou à l'université) ? Pour ce faire, nous procédons par un questionnaire destiné à ces élèves dans le but d'essayer de répondre à ces questions. Cette enquête a abouti à une certaine hétérogénéité de représentations chez les apprenants de FLE.

**Mots-clés :** Apprenant de FLE, représentations, stéréotype, enseignement/apprentissage.

### **THE FRENCH LANGUAGE AT THE MIDDLE SCHOOL: REPRESENTATIONS AND INVENTORY**

**Abstract:** As a very effective means of communication, language has always been a topical issue that has aroused the curiosity of researchers. French, like other languages, is well and truly present in the world, from Europe to America via Africa. The French language now maintains a very strong link with those they use it. In Algeria, for example, although it occupies a very important place, the French language is not seen in the same way by all Algerians. This is due to historical, cultural and sociological factors. Thus, in the field of education, where French is considered an essential knowledge, its representation differs not only among the learners themselves but also among the educational and administrative staff. For everyone, French reflects an image; it can be ameliorative or pejorative. Our study revolves around the representations of the French language in the school environment, and in particular, among learners of the 4th year of the middle cycle. This raises a few questions: what relationship do these learners have with this language, and to what extent would this influence their level and their choice (at secondary school or at university)? To do this, we proceed with a questionnaire intended for these learners in order to try to answer these questions. This survey resulted in a certain heterogeneity of representations among FLE learners.

**Keywords:** FFL learner, representations, stereotype, teaching/learning.

---

<sup>1</sup> Sidi Mohamed **Talbi**, Hassiba Benbouali University of Chlef, s.talbi@univ-chlef.dz  
Abdelkader **Benzelmat**, Taher Moulay University of Saida, benzelmat.kader@gmail.com

## Introduction

La langue française en Algérie a connu plusieurs statuts. Avant l'indépendance, elle était la langue officielle et nationale du peuple algérien, qui était considéré comme français musulman. À cette époque, le français était utilisé pour l'enseignement dans les écoles publiques, soit pour enseigner les Français, ou les Algériens. Après l'indépendance, cette langue a commencé à avoir un statut hétérogène, en devenant parfois une langue seconde, parfois une langue étrangère. Il s'agit d'une hétérogénéité de statuts, dépendante aux différents contextes algériens. Mais « bien après l'indépendance de l'Algérie, cette langue d'origine étrangère possède un statut privilégié par rapport à toutes les autres langues en présence, y compris l'arabe moderne » (Queffélec & Derradji, 2002 : 36). En effet, le statut de cette langue après l'indépendance n'était pas clair, même si la majorité de sociolinguistes algériens et français lui attribuent le statut de langue étrangère.

En 1969, c'est-à-dire sept ans après l'indépendance, un décret présidentiel fut édicté, ordonnant aux administrations algériennes la traduction de tous les documents administratifs en langue arabe. Malgré cela, la langue française continuait à être de plus en plus en usage, puisqu'il était difficile pour l'élite algérienne, dont la majorité était francophone, de se faire traduire en arabe du jour au lendemain.

En Algérie, l'enseignement de cette langue commence depuis la 3<sup>e</sup> année du cycle primaire, et accompagne l'apprenant algérien jusqu'au cycle secondaire, et cela peut se poursuivre jusqu'à l'université si l'étudiant opte pour des filières techniques ou scientifiques. Parfois, même s'il ne s'agit pas de filières techniques et scientifiques, une matière de langue française est introduite dans la formation, ce qui veut dire, que le français est très présent en contexte d'enseignement algérien.

À la suite de cette rétrospective, notre étude s'intéressera, en particulier, aux représentations de cette langue étrangère, vis-à-vis des apprenants en 4<sup>e</sup> année du cycle moyen, et plus particulièrement ceux du collège d'enseignement moyen BOUAZZA Belkacem à Saïda. À travers cette enquête, nous nous intéresserons aux représentations que se font ces apprenants de la langue française, et l'impact que peut avoir cette langue étrangère sur leur apprentissage. Mais avant tout, il importe de définir certains concepts en rapport avec le cadre formel de cette étude.

### 1. La notion de représentation

Selon le *Dictionnaire des sciences du langage* :

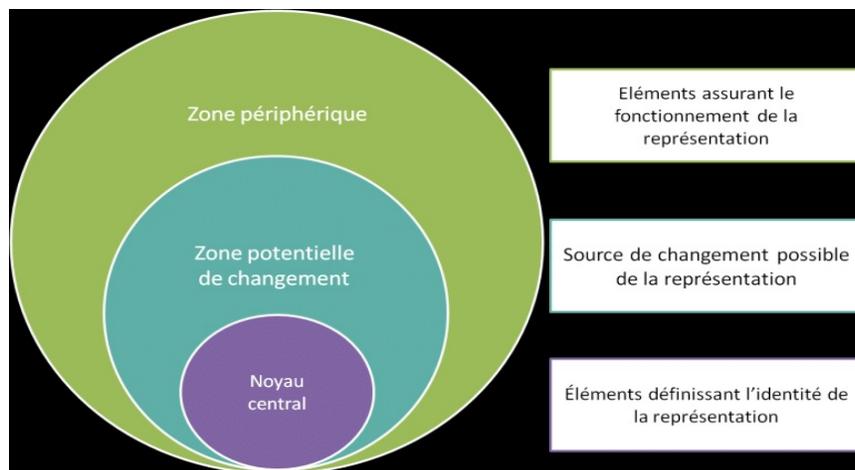
« On appelle *représentation* en psychologie cognitive une entité conceptuelle interne au sujet, décrite comme un correspondant de réalités externes expérimentées par ce sujet. La notion de représentation appliquée aux activités mentales (mémorisation, raisonnement, etc.) suppose que le traitement des informations passe par des signes, des symboles, des images » (Neveu, 2015 : 307).

Cette notion est présente dans plusieurs domaines, notamment en sociologie, en psychanalyse et en psychologie cognitive. La *représentation* provient du verbe se *représenter*, c'est-à-dire se faire ou se concevoir l'idée de quelque chose de concret ou d'abstrait. Dans notre quotidien, nous apprenons beaucoup de choses, et des représentations

à propos de celles-ci sont introduites dans notre appareil psychique, concevant ainsi ce que l'on appelle une /ou des représentation(s). En enseignement/apprentissage des langues étrangères, par exemple, les apprenants se font des idées ou des représentations de ce qu'ils apprennent, et par conséquent, ils se font une représentation de la langue étrangère. Chacun d'entre eux en conçoit une idée. C'est ainsi, à titre d'exemple, que certains apprenants algériens, de la langue française, s'en représentent l'idée de l'inimitié, en pensant qu'elle est la langue de l'ennemi. Du coup, nous n'allons pas anticiper ces analyses, car elles seront bien mises en exergue dans le cadre formel de cette enquête.

En 1898, le sociologue français Emile Durkheim, introduit le concept de « représentation sociale » ou « collective » au sein d'études sociologiques. Il est à noter que la sociologie se situe à l'interface de la psychologie : deux disciplines indissociables. Et penser le social comme cognitif permet la compréhension des représentations sociales au sein de la société.

Les propriétés de la cognition humaine permettent à l'homme de construire une idée commune, c'est-à-dire partagée entre les membres d'une société. En effet, l'appareil physique humain est capable de transformer les éléments de l'information lui provenant du milieu extérieur en des représentations, c'est-à-dire des images mentales synonymes aux éléments perçus par les organes sensoriels. Jean Claude Abric, en 1996, propose une théorie qui explique le processus de la construction des représentations sociales. Le schéma ci-dessous<sup>1</sup> nous permettra donc, de comprendre les trois zones inhérentes à la problématique de construction de représentations sociales : un noyau central, une zone potentielle de changement et une zone périphérique :



Les zones de la construction des représentations

<sup>1</sup> Disponible sur l'URL : [https://www.researchgate.net/figure/Structure-d'une-representation-sociale-Les-donnees-ont-ete-recueillies-a-partir-de-la\\_fig1\\_281878578](https://www.researchgate.net/figure/Structure-d'une-representation-sociale-Les-donnees-ont-ete-recueillies-a-partir-de-la_fig1_281878578). Consulté le : 29/05/2021.

Pour Jean Claude Abric, il existe trois zones responsables de la construction des représentations sociales. D'abord, une zone profonde, appelée *noyau central*, au niveau de laquelle se regroupent les éléments qui définissent l'identité de la représentation, autrement dit, c'est l'aboutissement de la construction de la représentation. Car cette dernière est construite selon tout un processus. Ensuite, un deuxième niveau, appelé *zone potentielle de changement*, et qui se trouve à l'intermédiaire de deux zones. Caractérisée par une flexibilité, cette zone accepte des changements, des modifications de certaines idées conçues ou représentations non encore élaborées, il s'agit d'une zone régulatrice, pouvant opérer des changements au niveau des représentations. Par exemple, le fait d'expliquer à un apprenant de FLE, en donnant lui des exemples, que le français est une langue de communication et d'accès à la connaissance, et non pas un ennemi. Enfin, une zone de premier niveau, appelée *zone périphérique*, où certains éléments assurent le fonctionnement des représentations. En d'autres termes, c'est la première zone où commence la construction de la représentation (premières perceptions de la notion).

La représentation est le contenu concret de l'acte de la pensée. Plus les notions et les informations sont assimilées, plus l'inconscient en conçoit des représentations concrètes. Cette notion a intégré plusieurs domaines y compris celui de la didactique des langues et des cultures. Selon le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* :

« Il s'agit d'une notion transversale que l'on retrouve dans plusieurs domaines au sein des sciences de l'homme et de la société et qui a acquis, aussi bien en sociolinguistique qu'en didactique des langues-cultures, une position théorique de premier plan [...]. La didactique des langues-cultures et la didactique du FLE en particulier, n'ont pas manqué de déceler l'importance de la prise en compte des représentations dans l'observation des situations d'enseignement-apprentissage d'une part (représentation de la langue elle-même et de cet enseignement-apprentissage qu'ont les parents, les apprenants, les enseignants, les décideurs concernés, etc., et qui pèsent lourdement sur sa mise en œuvre et son déroulement même), et donc dans la programmation de politiques linguistiques et éducatives, et d'autre part dans les principes didactologiques avancés, comme en premier lieu la démarche interculturelle prônée, en phase avec l'approche communicative, par H. Besse R. Galisson, L. Porcher, G. Zarate et bien d'autres dans le champ » (Cuq, 2003 : 215-216).

En enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la prise en compte de la notion de représentation est importante, dans la mesure où elle guide l'enseignant dans ses pratiques enseignantes, à comprendre comment se construisent les apprenants de FLE des représentations de certaines notions linguistiques et culturelles. Ceci afin d'opérer des régulations cognitives sur certains concepts d'enseignement/apprentissage susceptibles de motiver l'apprenant dans son processus d'apprentissage de la langue.

## 2. La notion de stéréotype

Le concept de *stéréotype* ne doit pas être confondu avec celui de la *représentation*, du moment que la représentation est plus générale que le stéréotype. Un stéréotype est un cliché tout fait, mentalement à propos de quelque chose. On se contente de définir ce concept, selon le *Dictionnaire de didactique du français langue française et seconde* : « un

stéréotype consiste en une représentation « cliché » d'une réalité (individu, paysage, métier, etc.) qui réduit celle-ci à un trait, à une « idée toute faite ». Il est donc une vue partielle de cette réalité » (Cuq, 2005 : 224). La langue française en Algérie par exemple, est pour beaucoup de gens la langue de l'ennemi, elle est donc perçue d'une vue partielle, et non dans son entité globale, c'est-à-dire un moyen de communication et d'épanouissement intellectuel. Il est donc à noter qu'un stéréotype réduit l'apparence de quelque chose, en un seul élément. Par exemple, la Tour Eiffel pour certaines gens représente Paris.

### **3. Apprentissage d'une langue étrangère et arrière plan culturel**

L'apprentissage d'une langue étrangère est aussi synonyme, à l'apprentissage d'une culture de cette langue. L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Algérie, s'oppose parfois à certains acquis culturels des apprenants, du moment que, ceux-ci possèdent la culture de leur langue mère, étant l'arabe dialectal. Enseigner le FLE à des apprenants non-natifs, c'est les inviter à acquérir non seulement de nouveaux comportements langagiers, mais aussi appartenir à un nouveau système culturel et mode de pensée :

« Les conditionnements culturels sont parfois très profonds et ne relèvent pas de la didactique. Mais ce ne sont parfois que des habitudes que l'on peut changer. On est souvent surpris de ce qu'on peut obtenir d'une classe, dans un lieu où on pensait que les habitudes socioculturelles l'interdisaient. Ceci est l'affaire de chacun. Tenir compte des pesanteurs culturelles ne signifie pas nécessairement ne rien faire pour que cela change. Cela peut aussi donner envie d'introduire des changements progressifs pour améliorer une situation qui n'est pas satisfaisante, et de tenter des expériences » (Courtyllon, 2003 : 19).

Les apprenants, avant qu'ils ne commencent à s'approprier le système linguistique de la langue étrangère, possède déjà un arrière-plan culturel de la langue à laquelle appartient leur culture originelle. Cela signifie qu'en apprenant une langue étrangère, leur compétence cognitive intervient pour ajuster des systèmes d'appropriation.

En Algérie, la langue française est le résultat d'une période coloniale. Cette langue a connu plusieurs statuts, et comme par voie de conséquence, elle est tantôt vue comme un « apport culturel » en plus, tantôt comme un danger d'assimilation de la culture algérienne, c'est-à-dire celle inhérente à la langue arabe, ou plus ou moins à la langue dialectale. Certains vont jusqu'à considérer que c'est la présence du colonialisme, d'autres comme un reste dangereux de celui-ci. Ces attitudes sont parallèlement présentes en contexte d'enseignement. De même, certains apprenants se font maintes représentations voire stéréotypes de la langue française en Algérie. Objet auquel nous nous intéressons dans le cadre formel de cette recherche.

### **4. Présentation de l'enquête**

Cette enquête a pour objectif principal de déceler les représentations que se font ces apprenants vis-à-vis de la langue française et de discerner l'impact de ces représentations sur l'enseignement/apprentissage de cette langue. Dès lors, la problématique qui nous interpelle dans cette recherche se présente comme suit : Quelles représentations les

apprenants collégiens de la 4<sup>e</sup> année moyenne se font de la langue française ? Quel impact provoquent ces représentations dans leur apprentissage ?

Dans un premier temps, nous émettons les hypothèses suivantes :

- Ces apprenants auraient une hétérogénéité de représentations vis-à-vis de la langue française ;
- Ces représentations auraient un impact déterminant dans leur apprentissage.

#### **4.1 Méthodologie**

Pour réaliser le volet pratique de cette recherche, qui consiste en l'analyse des représentations d'un échantillon d'apprenants en 4<sup>e</sup> année moyenne vis-à-vis de cette langue étrangère, et son impact sur l'enseignement/apprentissage, nous avons opté pour l'utilisation de la méthode d'investigation la plus répandue pour l'enquête sur le terrain, à savoir le questionnaire. Selon El Gherbi (1993 : 51) : « l'enquête essentiellement fondée sur le questionnaire présente l'avantage de travailler sur des situations concrètes où le phénomène linguistique et culturel apparaît dans sa complexité globale ».

#### **4.2 Déroulement de l'enquête**

Nous avons effectué notre enquête, durant le moi de mai, dans le collège d'enseignement moyen BOUAZZA Belkacem situé au chef-lieu de la ville de Saïda, choisi pour des fins de proximité et de commodité de collecte de données.

L'étude a été menée en milieu scolaire auprès d'un groupe composé de 33 apprenants collégiens (4<sup>e</sup> année moyenne), dont la plupart est âgée d'entre 14 et 17 ans, et dont le statut social et la situation professionnelle des parents sont hétérogènes.

#### **4.3 Choix de l'échantillon**

Le choix de ce palier peut être justifié par le fait que l'élève, ayant appris cette langue depuis le primaire, et en étant encore en processus de familiarisation avec celle-ci, devrait s'en faire quelques idées, et en avoir quelques représentations. D'autant plus que, au cours de ce cycle, l'élève reçoit un apprentissage intensif du français, soit 4 heures par semaine, ce qui est nettement élevé par rapport au primaire ou encore au lycée.

Ainsi, les élèves sont en contact permanent avec cette langue, et par conséquent, les représentations qu'ils s'en font ne sont pas le résultat d'une ignorance du sujet.

#### **4.4 Présentation du questionnaire**

Les enquêtés ont été invités à répondre dans l'anonymat à un questionnaire composé de 10 questions. Dans un premier temps, nous avons procédé à l'identification de notre public choisi, avec des questions portant sur l'âge, le sexe, et la situation socioprofessionnelle des parents. C'est une sorte d'introduction au questionnaire qui s'avère nécessaire afin de déterminer le profil de nos enquêtés.

En ce qui concerne la deuxième partie du questionnaire, elle se compose d'une série de 10 questions fermées, auxquelles les apprenants sont invités à les infirmer ou à les

confirmer en cochant par « oui » ou « non ».

Par ailleurs, les thématiques dans cette deuxième partie concernent, en grande partie, les représentations que pourraient se faire ces apprenants sur le français. Cela nous permettra par la suite de les repérer et de déterminer leur impact sur l'enseignement / apprentissage de cette langue.

Enfin, pour éviter toute confusion ou incompréhension liée à la langue, les questions ont été rédigées en arabe et en français.

Dépouillées, les données collectées ont été traitées de manière à avoir des résultats en pourcentages qui se sont apprêtés à l'analyse et l'interprétation.

#### 4.5 Analyse des résultats

Avant le traitement des données collectées, il a été annulé deux questionnaires de deux répondants qui ont répondu d'une manière aléatoire, ceci afin d'éviter tout biais à notre enquête. Ainsi, nous précéderons dans cette partie à la présentation des résultats, leur analyse suivie au fur et à mesure de leur interprétation.

##### Item 1 : *Aimez-vous le cours de français ?*

Comme nous pouvons le constater, dans la figure ci-dessous, les pourcentages obtenus sont voisins et concordants, soit 52% des filles pour 48% des garçons, qui expriment leur penchant à la langue française, ce qui laisse à dire que cette langue n'a plus cette grande place qu'elle avait occupée il y a quelques années.

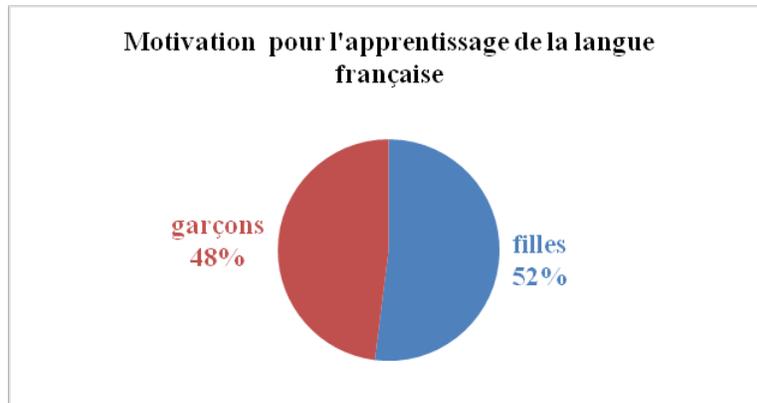


Figure 1

Cela explique également qu'elle soit associée à l'idée du colonialisme, et par voie de conséquence, le rejet qu'ils en éprouvent, d'où les difficultés que rencontrent ces apprenants lors de leur apprentissage. En outre, la variable « sexe » n'avait pas vraiment un impact flagrant sur les résultats obtenus, du moment que garçons et filles éprouvent

pratiquement le même sentiment vis-à-vis du français.

**Item 2 :** *Parlez-vous le français en dehors de la classe ?*

L'utilisation de la langue française hors de classe s'est nettement manifestée chez les filles, soit 67% qui affirment avoir utilisé le français dans un milieu extrascolaire. En revanche, les garçons l'utilisent beaucoup moins (33%).

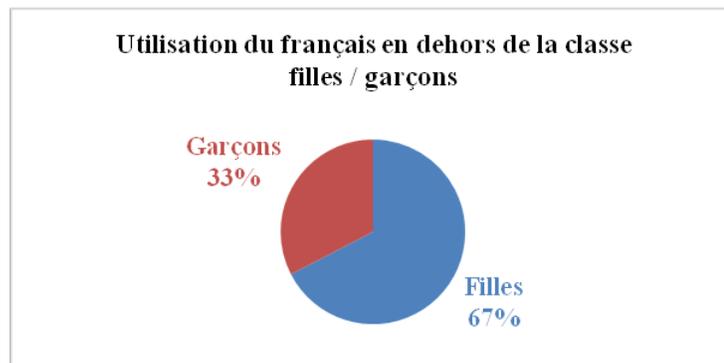


Figure 2

Ce décalage des pourcentages peut être justifié par le fait que les filles et les garçons, ayant affirmé avoir utilisé le français en dehors de la classe, proviennent d'un milieu socioculturel favorable caractérisé par des parents généralement fonctionnaires, instruits, et qui parlent cette langue et encouragent leurs enfants à la pratiquer.

**Item 3 :** *Croyez-vous que le français est le résultat de la colonisation française ?*

L'image que l'on a tant associée au français, à savoir la langue du colonisateur, est manifestement présente chez les élèves : 60 % d'entre eux (garçons et filles) la considèrent ainsi.

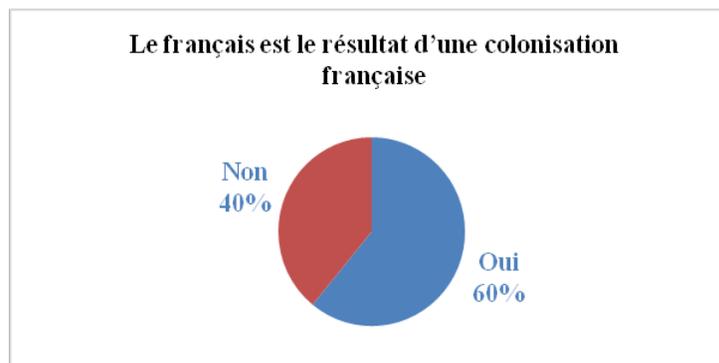


Figure 3

Cela montre, la prise de conscience des apprenants de la réalité historique de notre pays. De plus, les événements survenus récemment en Algérie, notamment avec le mouvement du *Hirak*<sup>1</sup> depuis le 22 février 2020, le statut de la langue française a été remis en question. En effet, beaucoup d'Algériens, essentiellement des arabophones, soutiendraient l'idée selon laquelle, le français devrait être remplacé par l'anglais.

**Item 4 :** *Croyez-vous que le français est indispensable pour les études ?*

Pour ces élèves, maîtriser le français n'est pas forcément synonyme de réussir ses études : les chiffres (figure 4) montrent que 56% d'entre eux partagent cet avis.

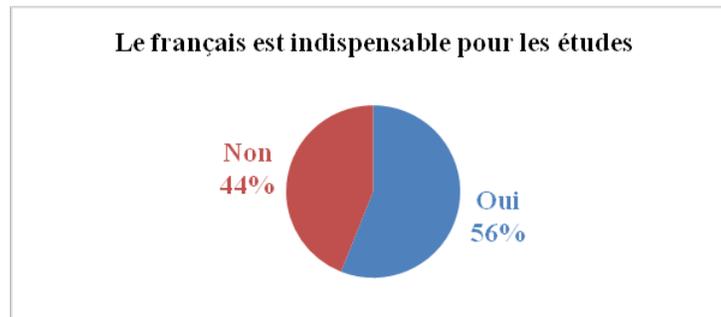


Figure 4

Cela confirme les résultats obtenus précédemment. Les élèves qui ne sont pas motivés, pour une raison ou une autre, à l'idée d'apprendre la langue française, et que celle-ci représentait pour eux la langue de l'ennemi, ne voyaient pas leur réussite en rapport avec la maîtrise de cette langue.

**Item 5 :** *Croyez-vous que le français est une langue de prestige ?*

Parler le français devant ces élèves, n'a rien de particulier, du moment que les réponses affichent un taux de 50 %. Ainsi, le français, pour eux n'est qu'une langue parmi tant d'autres.

---

<sup>1</sup> Mouvement de révolte pacifique déclenché en Algérie, le vendredi 22 février 2020, revendiquant une réforme radicale et une destitution générale du gouvernement algérien.

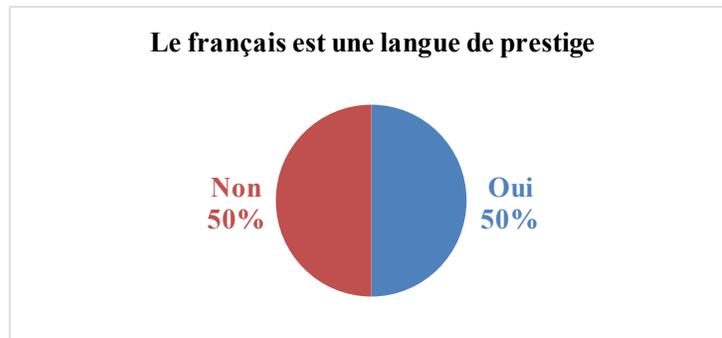


Figure 5

Pour les autres 50 % ayant révélé cette représentation, ils considèrent le français comme étant une langue de prestige, parce qu'ils l'utilisent comme moyen de communication dans leur quotidien. Ainsi, ils se voient « civilisés », « branchés » et « modernes ».

**Item 6 :** *Considérez-vous le français comme la langue des riches ?*

La question suivante n'a presque laissé personne indifférente, dans la mesure où 25 élèves, soit 76% (figure 6) ont répondu par « non » à cette idée stéréotypée, selon laquelle le français est la langue des riches, contre 8 élèves qui pensaient le contraire.

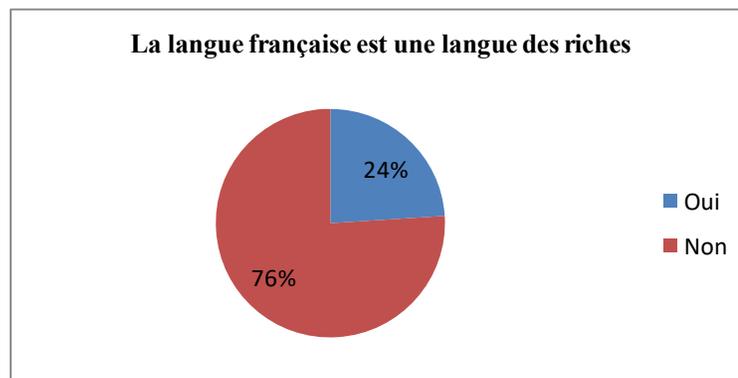


Figure 6

La langue française n'est pas réservée exclusivement à la classe des riches, sachant que l'enseignement du français en Algérie est assuré dans toutes les écoles publiques, où les apprenants, soient-ils issus d'une classe moyenne ou riche en reçoivent le même

apprentissage.

**Item 7 :** *Pensez-vous que le français est une langue parlée par les femmes ?*

Le français ne peut pas être associé au sexe, ceci est affirmé par les réponses obtenues. En effet, 25 élèves, soit 69 % (figure 7) élèves n'y voient aucun trait féminin. Cependant, 8 élèves (soit 31%) se sont fait cette représentation stigmatisante de la langue française. Cela montre que le français n'est pas une langue réservée aux femmes, il peut être utilisé aussi bien par les hommes que par les femmes.

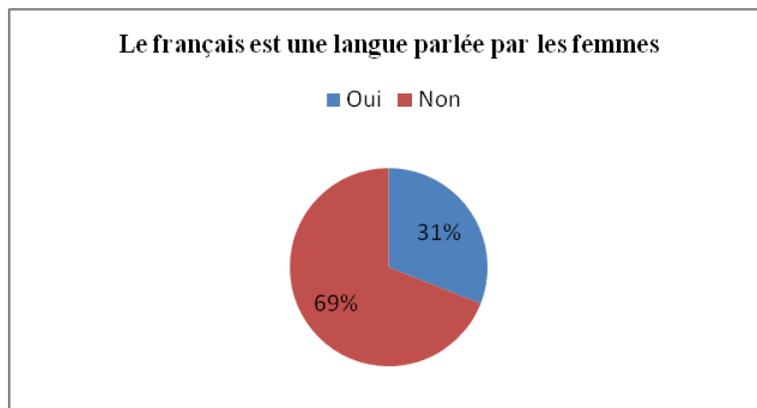


Figure 7

**Item 8 :** *Croyez-vous que la langue arabe est menacée par la langue française ?*

Les élèves ont représenté un taux de 42 % à répondre par « oui » à cette question, soit 14 élèves sur 33 qui considèrent que la présence de la langue française en Algérie menace la langue arabe.

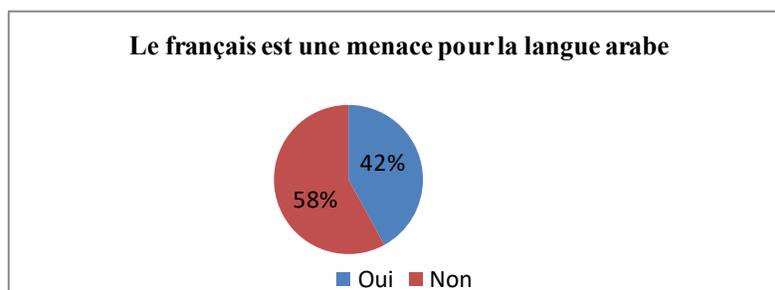


Figure 8

En effet, nous avons remarqué que ces mêmes élèves avaient déjà répondu par « oui » à la question 4, à savoir la langue française est un résultat de la colonisation française. Cela dit,

le français représente souvent la langue de l'ennemi.

**Item 9 :** *Voyez-vous que le français est difficile à apprendre ?*

Nous avons conclu que 17 élèves, soit 51% ont admis que le français est une langue difficile à apprendre contre 16 élèves, soit 49% qui ont infirmé ce stéréotype de complexité de la langue française.

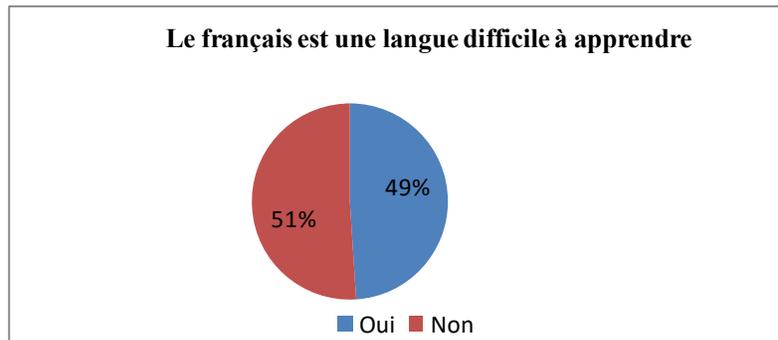


Figure 9

L'ensemble des répondants par « oui » avait exprimé leur désintérêt à l'égard du français (1<sup>e</sup> question), cela explique clairement les résultats obtenus.

**Item 10 :** *Comptez-vous choisir le français comme spécialité plus tard ?*

Les chiffres montrent que 16 filles sur 18, soit 88 % envisageant opter pour la langue française comme spécialité à l'avenir, en l'occurrence, à l'université, contre 22% de garçons.

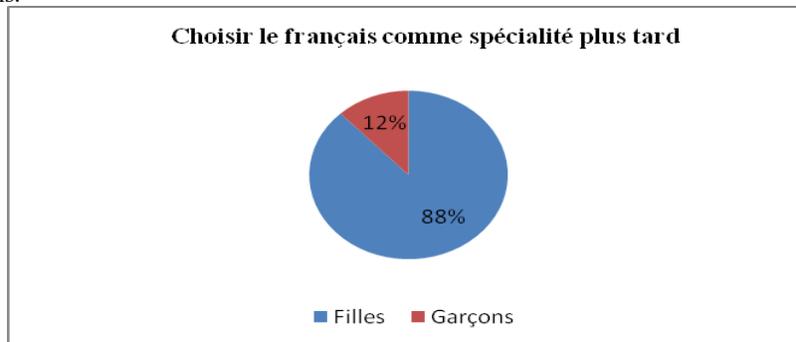


Figure 10

Ce décalage de pourcentages est largement influencé par la variable « sexe », du moment

que les filles ont montré presque à l'unanimité leur intérêt pour cette langue beaucoup plus que les garçons. En effet, les filles sont plus enclines à la langue que les garçons, en particulier les langues étrangères qui symbolisent la modernité, d'autres cultures et connaissances. Le stéréotype courant est que les garçons s'intéressent davantage à la science et à la technologie.

#### **4.6 Interprétation des résultats**

Cette enquête nous a révélé la présence d'une mosaïque de représentations de la langue française chez les apprenants de la 4<sup>e</sup> année du cycle moyen. En effet, les avis divergeaient remarquablement en fonction du sexe. Nous remarquons par exemple, un pourcentage de 67 % de filles qui expriment leur utilisation de la langue française en dehors de la classe. De même, 88 % d'entre elles souhaitant choisir cette langue comme spécialité à l'université, contre seulement 12 % des garçons. La prédilection à la langue française, est exprimée majoritairement par les filles. Il faut dire que les femmes ont souvent été associées avec des « pratiques prestigieuses » jusqu'à dire que « les variantes prestigieuses le deviennent par le fait d'être celles employées par les femmes » (Bauvois, 2002 : 54).

De plus, il a été également observé que les collégiennes ont tendance à mieux se classer que leurs camarades de classe (garçons) en termes de langue (observé et confirmé par les enseignants et les relevés de notes).

Ces divergences quant à la représentation de la langue française ne vont pas de soi, car le contexte algérien est marqué par un plurilinguisme. D'autant plus, « le contexte étant un facteur important dans la formation des représentations, il est nécessaire d'établir un état des lieux du cadre sociolinguistique algérien afin de cerner l'image qui s'offre à l'apprenant » (Aldja, 2014). Les représentations changent d'un contexte à l'autre, et comme par voie de conséquence, les apprenants de FLE se trouvent ainsi influencés par ses traits socioculturels. C'est ce que nous résume bien Josiane Boutet en affirmant que :

« Si les langues se valent toutes du point de vue du linguiste, on sait qu'il n'en va pas de même dans les représentations que les sociétés fabriquent. Des valeurs, positives ou négatives, des jugements sont associés dans chaque société aux langues qui y sont parlées » (1997 : 28).

Les langues, qu'elles soient enseignées ou naturellement acquises, elles sont souvent sujettes à une dynamique sociale de représentation. L'école n'est qu'un lieu où l'on identifie ces représentations socio-scolaires ; et la société, avec ses caractéristiques politiques, historiques et idéologiques, constitue le véritable laboratoire où sont construites ces représentations.

#### **Conclusion et perspectives**

L'enquête que nous avons menée a révélé qu'il existe une certaine hétérogénéité des représentations de la langue française chez les apprenants collégiens en 4<sup>e</sup> de la ville de Saïda. En effet, les garçons, à maintes reprises, ont pu exprimer leur refus de cette langue. Les réponses recueillies confirment, en grande partie, les hypothèses émises au début de notre enquête. En outre, nous avons pu déceler les paramètres qui sont à l'origine de ce

préjugé, à savoir les représentations, les stéréotypes qui sont souvent liés au français.

Ceux-ci sont le résultat de plusieurs facteurs, à la fois historiques, politiques, économiques, linguistique et socioculturels. Ce qui n'est pas sans conséquences sur l'enseignement/apprentissage de cette langue. En effet, de nombreuses études ont montré que le rendement de l'enseignement du français en Algérie a beaucoup perdu en termes d'efficacité et de repères.

Néanmoins, les filles étaient beaucoup plus motivées pour cette langue, du moment que les réponses montrent que les représentations que s'en sont faites, sont essentiellement positives. Ce qui explique clairement leur compétence linguistique.

Au terme de cette recherche, nous nous sommes rendu compte de l'importance de la prise en considération des représentations des apprenants, dans l'enseignement / apprentissage des langues, en particulier le français. Ainsi, cela s'avère nécessaire lors de l'élaboration des stratégies d'enseignement / apprentissage appropriées aux élèves.

Notre étude est loin de prétendre à l'exhaustivité, dans la mesure où les résultats obtenus ne concernent qu'un échantillon limité (33 élèves). Néanmoins, ce travail a permis de toucher du doigt les éléments de la représentation du français chez certains apprenants en 4<sup>e</sup> année moyenne de la ville de Saïda. Cela dit, il pourra être enrichi par des travaux ultérieurs.

#### **Références bibliographiques**

Aldja, O-P., 2014, « L'impact des attitudes et représentations des langues sur l'enseignement. Le cas du français en Algérie », 4<sup>e</sup> Congrès Mondial de Linguistique Française, In SHS Web of Conferences, Volume 8, 2014.

[En ligne]: <[https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2014/05/shsconf\\_cmlf14\\_01060/shsconf\\_cmlf14\\_01060.html](https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2014/05/shsconf_cmlf14_01060/shsconf_cmlf14_01060.html)> [Consulté le 29/05/2021].

Amossy, R., Anne, H-P., 2015, *Stéréotypes et Clichés langue discours société*, Paris, Armand-Colin.

Bauvois, C., 2002, *Ni d'Ève Ni d'Adam, Étude sociolinguistique de douze variables du français*. Paris, l'Harmattan.

Boutet, J., 1997, *Langage et société*, Paris, Seuil.

Courtillon, J., 2003, *Elaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette.

Cuq, J-P., 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Jean Pencreac'h.

El Gherbi, E.M, 1993, *Aménagement linguistique et enseignement du français au Maroc*, Meknès, Imprimerie La Voix de Meknès.

Neveu, F., 2011, *Dictionnaire des sciences du langage*, Paris, Armand-Colin.

Queffélec, A. & Derradji, Y. et al., 2002, *Le français en Algérie lexique et dynamique des langues*. Bruxelles, Duculot.

Sidi Mohamed **TALBI**, est docteur en didactique de la littérature et de la langue française. Membre du Laboratoire de recherche d'Outils d'Apprentissage Pédagogiques et de Langues d'Oran 2. Maître assistant à l'Université Hassiba Benbouali de Chlef (Algérie). Auteur de plusieurs publications nationales et internationales. Il a participé dans une dizaine de manifestations scientifiques nationales et internationales. Il a assuré, à l'Université d'Oran 2, plusieurs séminaires en méthodologie de la recherche aux étudiants en Masters 1 & 2, options : Didactique du FLE et Sciences du Langage. Organisateur d'un séminaire international en février 2022 sur la question interdisciplinaire de la didactique des langues, des neurosciences cognitives et des sciences du langage. Secrétaire de la

revue Passerelle d'Oran 2 (<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/531>). Actuellement, il travaille sur deux projets de recherche : la parution d'un numéro Varia en décembre 2022 (revue Passerelle), et la direction d'un ouvrage collectif intitulé « *La recherche en didactique des langues-cultures : aspects méthodologiques et neurocognitifs* ». Ses domaines d'intérêt portent sur la didactique de la littérature, la didactique du FLE, les neurosciences cognitives, les TICE.

Abdelkader **BENZELMAT**, est un enseignant de Français Langue Etrangère au cycle d'enseignement moyen en Algérie. Titulaire d'un Master en Didactique et Langues Appliquées à l'Université Dr. Moulay Taher de Saïda (Algérie). Membre de la cellule pédagogique des enseignants du moyen de langue française. Il a participé à une dizaine de confirmations pour l'obtention du Certificat d'Aptitude Professionnelle à l'Enseignement Moyen. Auteur d'un projet de fin d'étude portant sur le rôle des Flashcards dans l'apprentissage du vocabulaire. Actuellement, ses recherches portent majoritairement sur les méthodes d'enseignement de FLE aux apprenants collégiens.

### Annexe

<b>Questionnaire :</b>		
<p>- Quel âge as-tu ? ..... كم عمرك ؟</p> <p>- Tu es : un garçon (ولد) <input type="checkbox"/> une fille (بنت) <input type="checkbox"/> أنت : <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>- Profession du père : ..... مهنة الأب :</p> <p>- Profession de la mère : ..... مهنة الأم :</p> <p>✓ Veuillez cocher la bonne case :</p>		
Questions الأسئلة	Oui نعم	Non لا
1/ Aimez-vous le cours de français ? هل تحب حصة اللغة الفرنسية ؟		
2/ Utilisez-vous le français en dehors de la classe ? هل تستعمل الفرنسية خارج القسم ؟		
3/ Croyez-vous que le français est le résultat de la colonisation française ? هل تعتقد أن الفرنسية هي نتيجة الاستعمار الفرنسي ؟		
4/ Croyez-vous que le français est indispensable pour les études ? هل تعتقد أن الفرنسية ضرورية للنجاح في الدراسة ؟		
5/ Croyez-vous que le français est une langue de prestige ? هل تعتقد أن الفرنسية تعطي هيبة ومكانة مرموقة لمن يتكلمها ؟		
6/ Considérez-vous le français comme étant la langue des riches ? هل تعتبر أن الفرنسية هي لغة الأغنياء ؟		
7/ Pensez-vous que le français est une langue parlée par les femmes ? هل تعتقد أن الفرنسية هي لغة يتكلمها النساء ؟		
8/ Croyez-vous que la langue arabe est menacée par la langue française ? هل تعتقد أن الفرنسية تشكل خطراً على العربية ؟		
9/ Voyez-vous que le français est difficile à apprendre ? هل ترى أنه من الصعب تعلم الفرنسية ؟		
10/ Comptez-vous choisir le français comme spécialité plus tard ? هل من الممكن أن تختار الفرنسية ك تخصص دراسي في المستقبل ؟		

## **L'INTÉGRATION DE LA CULTURE ÉTRANGÈRE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE EN ALGÉRIE : ENQUÊTE AUPRÈS DES ENSEIGNANTS DU CYCLE PRIMAIRE<sup>1</sup>**

**Résumé :** L'objectif du présent article est de déterminer la place accordée à la dimension culturelle dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) au cycle primaire en Algérie. Au moment où les didacticiens des langues-cultures étrangères insistent sur la nécessité de l'intégration de la culture véhiculée par la langue cible, la réforme éducative de 2003 envisage l'ouverture de l'école algérienne sur les cultures et civilisations étrangères dans le but de doter l'apprenant d'un ensemble de compétences linguistiques, culturelles et interculturelles, lui permettant de participer aux échanges (inter)culturels et d'accéder aux connaissances universelles. Les résultats d'une enquête par questionnaire, menée auprès des enseignants, dévoilent la priorité accordée à la dimension linguistique au détriment de la dimension culturelle, en raison d'une carence dans la formation des enseignants.

**Mots-clés :** enseignement, culture étrangère, français langue étrangère, cycle primaire

### **THE INTEGRATION OF FOREIGN CULTURE IN THE TEACHING OF FRENCH FOREIGN LANGUAGE IN ALGERIA: SURVEY OF PRIMARY CYCLE TEACHERS**

**Abstract:** The objective of this article is to determine the place given to the cultural dimension in the teaching of French as a foreign language in the primary cycle in Algeria. At time when foreign language-culture teachers insist on the need to integrate the culture conveyed by the target language, the educational reform of 2003 envisages the opening of the Algerian school to foreign cultures and civilizations with the aim to provide the learner with a set of linguistic, cultural and intercultural skills, allowing him to participate in (inter)cultural exchanges and to access universal knowledge. The results of a questionnaire survey, conducted among teachers, reveal the priority given to the linguistic dimension to the detriment of the cultural dimension, due to a lack of teacher training.

**Keywords:** teaching, foreign culture, French as a foreign language, primary cycle.

### **Introduction**

La définition de la langue met en évidence deux aspects majeurs : aspect idiomatique et aspect social (CUQ : 2003). Par conséquent, si les deux aspects de la langue se manifestent mutuellement, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères doit assurer à l'apprenant une acquisition simultanée des compétences linguistiques et culturelles.

Certes, les premières années de l'apprentissage d'une langue étrangère sont consacrées à l'acquisition des connaissances linguistiques. Cependant, la mise en contact de l'apprenant avec la culture étrangère lui permet non seulement de découvrir l'Autre, mais de se découvrir et d'attribuer également du sens à la langue qu'il apprend.

---

<sup>1</sup> Cherif **Touadi**, Université de Tissemsilt, cherif.touadi@yahoo.fr  
Mohamed Fouzi **Imessaoudene**, Université de Tissemsilt, ifoozy@yahoo.fr

En reconnaissant les inconvénients de l'ancien système éducatif algérien, basé sur le monolinguisme (Loi d'Orientation sur l'Education Nationale : 2008), la réforme éducative de 2003 opte désormais pour une politique, permettant l'ouverture sur les cultures universelles. Cette recherche, inscrite dans un cadre didactique, soulève une problématique liée à l'intégration de la culture étrangère en classe de FLE. Le questionnement auquel nous essayons de répondre pivote autour des questions suivantes :

Les enseignants de FLE au cycle primaire en Algérie abordent-ils la culture étrangère au sein de leurs classes ? Accordent-ils de l'importance aux objectifs culturels ? Pour quelles démarches didactiques optent-ils ?

Pour orienter notre recherche, nous supposons que si les enseignants accordaient de l'importance à l'intégration des aspects culturels de la langue française, en classe, des difficultés d'ordre, didactique et pédagogique entraveraient le processus d'enseignement de la culture française.

L'objectif principal de cette recherche est d'éclairer l'une des réalités contemporaines, liées à l'enseignement des langues étrangères, précisément l'intégration de la dimension culturelle dans l'enseignement du FLE au cycle primaire en Algérie. Il s'agit, en effet, de mesurer le degré d'intérêt accordé à la dimension culturelle dans l'enseignement du FLE et d'évaluer l'adaptation des démarches didactiques et pédagogiques à la finalité assignée à l'enseignement du FLE dans la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale de 2008, étant un document officiel, régissant la réforme éducative de 2003. Ce document œuvre à garantir à l'apprenant algérien une formation solide, lui permettant de s'ouvrir sur les autres cultures et civilisations à travers l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Cette finalité devrait se traduire sur le terrain en termes de formation professionnelle et continue, dispensée au profit des enseignants, en vue de les doter ces derniers d'outils méthodologiques, leur permettant de mener à bien le processus de construction des compétences linguistiques, culturelles et interculturelles chez les apprenants.

Pour répondre à notre questionnement, nous avons distribué un questionnaire auprès des enseignants de français exerçant au cycle primaire en Algérie, centré sur quatre (04) axes, pour recueillir des données sur :

- 1) les informateurs ;
- 2) l'importance accordée à la culture étrangère par les enseignants de FLE au cycle primaire ;
- 3) les démarches didactiques et pédagogiques adoptées pour aborder la culture étrangère ;
- 4) la place de la formation des enseignants et des directives officielles dans le renforcement des compétences, visant l'intégration des aspects culturels de la langue française.

Notre travail est scindé en deux parties. La première aborde les concepts théoriques de la recherche et caractéristiques de l'enseignement du FLE en Algérie dans le cadre de la réforme éducative de 2003, régie par la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale de 2008. Quant à la deuxième partie, elle est consacrée à la présentation, l'analyse et la discussion des résultats obtenus, après une enquête par questionnaire, menée auprès des enseignants de FLE au cycle primaire en Algérie.

## **1. La dimension culturelle dans l'enseignement des langues étrangères**

Plusieurs didacticiens ont tenté de définir la notion de culture. Notre objectif n'est pas d'exposer les différentes définitions proposées, car elles sont abondantes et s'inscrivent dans des perspectives différentes. Nous voudrions nous référer à une définition permettant de simplifier l'idée de la légitimité de l'intégration de la dimension culturelle, en classe de FLE, au cycle primaire. Pour P. Blanchet :

« Une culture est un ensemble de schèmes interprétatifs, c'est-à-dire un ensemble de données, de principes et de conventions qui guident les comportements des acteurs sociaux et qui constituent la grille d'analyse sur la base de laquelle ils interprètent les comportements d'autrui (comportement incluant les comportements verbaux, c'est-à-dire les pratiques linguistiques et les messages) » (Blanchet, 2007 : 6).

La culture est constituée de critères permettant de guider les comportements des individus et des groupes sociaux. Ces critères constituent également une grille d'analyse pour distinguer les individus et les groupes sociaux. Pour expliciter ces critères, non-exhaustifs, l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO) propose la définition suivante :

« La culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. » (UNESCO, 1982 : 1).

Cette définition insiste sur l'importance de certains critères qui contribuent à la caractérisation des individus et des groupes sociaux et à la construction de leurs traits identitaires. Elle met l'accent sur le spirituel et le matériel, l'intellectuel et l'affectif. Elle englobe les acquis socio-historiques, liés aux croyances, aux idées, aux arts, aux traditions, etc. Par ailleurs, le domaine de la didactique des langues s'est interrogé sur la notion de « culture » et, notamment, la faisabilité de son enseignement et son apprentissage. Par conséquent, depuis l'approche communicative, des réflexions, autour de ces problématiques, menées par plusieurs chercheurs de renommée, ne cessent de se succéder et de clarifier davantage la question de l'« enseignabilité » de la culture étrangère aux apprenants dans le cadre de l'enseignement/apprentissages des langues étrangères.

D'abord, les recherches en linguistique, sociolinguistique et didactique approuvent la relation existant entre « langue » et « culture ». Par conséquent, la langue n'est plus considérée comme un ensemble de signes linguistiques, mais elle est désormais perçue dans ses aspects idiomatiques et sociaux. Cette relation intime entre langue et culture confère une légitimité à l'intégration des aspects culturels, véhiculés par la langue-cible, dans l'enseignement des langues étrangères. C'est la raison pour laquelle on parle davantage de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères. Quant à la faisabilité de son enseignement/apprentissage, il est possible qu'un étranger acquiert, dans un contexte scolaire, la culture acquise par un natif, dans un contexte extrascolaire (Galisson, 1991).

Ce choix didactique d'enseigner concomitamment la langue étrangère et la culture qu'elle véhicule est rationnel. Il garantit la construction de la compétence culturelle, chez

l'apprenant, étant une composante influente de la compétence de communication. Outre les autres composantes à savoir linguistique, discursive, référentielle, la composante socioculturelle, selon Sophie Moirand (1982 : p. 20), est en rapport à « la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux. ». La question de l'intégration de la culture étrangère dans l'enseignement du FLE, au cycle primaire, est étroitement liée à la prise en charge pédagogique et didactique des représentations et des stéréotypes (inter)culturels des apprenants, pouvant piétiner le processus de construction des compétences (inter)culturelles. En effet, l'approche culturelle interpelle une série de démarches complexes à adopter en classe. En effet, l'apprenant sera donc sollicité à mettre en contact la culture étrangère, exposée en classe, et sa culture d'appartenance, par des références implicites et explicites (Zarate, 1986). L'objectif n'est pas d'amener l'apprenant à renoncer à sa propre culture ou de mettre en opposition les deux cultures (culture maternelle/culture étrangère) ; le principe est de rendre celui-ci conscient de l'existence d'un/des autre(s) système(s) culturel(s) différent(s) de celui de sa culture maternelle, ce qui lui permettrait de s'interroger sur quelques faits culturels intériorisés dans sa culture maternelle (Gohard-Radenkovi, 2004).

Au-delà de l'enseignement des compétences linguistiques, les concepteurs de programmes et de manuels scolaires des langues étrangères s'efforcent à intégrer les connaissances culturelles, en relation avec la langue étrangère enseignée, en vue de développer chez l'apprenant une compétence de communication solide.

## **2. Réforme éducative de 2003 et enseignement du FLE en Algérie : finalités et réalités**

La réforme éducative de 2003 en Algérie est installée, d'une part, pour adapter l'école algérienne aux nouvelles mutations du monde contemporain, caractérisé par l'intensification des échanges politiques, économiques, culturels, sécuritaires, etc. entre les Etats, et d'autre part, pour marquer une rupture avec l'ancien système éducatif, dont l'échec était officiellement reconnu. Pour ces raisons, l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE, s'impose pour atteindre les finalités de la réforme, exprimées dans la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale de 2008.

La loi d'Orientation sur l'Education Nationale est un document officiel, signé le 23 Janvier 2008, par l'Ex-Président de la République Algérienne Démocratique et Populaire, Abdelaziz Bouteflika, c'est-à-dire cinq (05) ans après la mise en vigueur de la réforme éducative de 2003. Ce document a pour but de réglementer la gestion des institutions éducatives, le déroulement des apprentissages, les nouvelles approches adoptées et, notamment les finalités attendues.

En ce qui concerne l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, cette loi garantit aux apprenants algériens la maîtrise d'au moins deux langues étrangères « en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères » (Loi d'Orientation sur l'Education Nationale : 2008, p. 38). La finalité attendue par l'enseignement des langues étrangères est, selon cette loi, d'installer chez l'apprenant algérien des compétences linguistiques, culturelles et interculturelles, lui permettant de s'ouvrir sur le monde et d'accéder aux progrès de la science et aux échanges interculturels et civilisationnels. Ce qui impose un changement

méthodologique pour passer de l'approche par objectif, adoptée dans l'ancien système, à l'approche par les compétences. Par conséquent, la rentrée 2003 – 2004 est marquée par l'introduction de la langue française à partir de la 2<sup>ème</sup> année du cycle primaire au lieu de la 4<sup>ème</sup> année. Cependant, trois (03) ans plus tard, cette décision a été révisée et le français est désormais introduit à partir de la 3<sup>ème</sup> année du même cycle.

Les faits réels que nous pouvons constater sont le décalage entre l'année de la mise en vigueur de la réforme (2003) et celle de la signature de la présente Loi (2008), ainsi que la révision de la décision d'introduire le français dès la 3<sup>ème</sup> année du cycle primaire au lieu de la 2<sup>ème</sup> année. Ces constats révèlent de nombreuses interrogations qui nous semblent avoir une relation étroite avec l'influence idéologique des courants arabo-islamistes, réfractaires depuis l'indépendance à l'enseignement de la langue française. Or, l'intégration de la culture étrangère au sein de l'école dépendrait de plusieurs facteurs politiques, économiques, sociaux, historiques, etc. établis entre le pays où l'on utilise la langue-culture cible et celui de l'apprenant. G. Zarate évoque également la nature du pouvoir mis en place dans le pays de l'apprenant : « un pouvoir totalitaire (dictature, théocratie) est, par nature enclin aux ouvertures sur l'étranger, toujours susceptibles de remettre en question son autorité, et choisit de valoriser la culture nationale locale. » (Zarate, 1993 :18). Par ailleurs, certaines recherches se sont interrogées sur la formation des enseignants, écartée du processus de renouvellement méthodologiques de la réforme éducative : « Il aurait été préférable d'associer ces acteurs à la réforme, de les préparer à s'adapter aux changements importants qu'elle implique avant de la décréter. » (Ammouden, 2018 :17).

Puisque l'échange (inter)culturel et civilisationnel est au cœur des finalités de la réforme, il serait préférable de recourir à l'approche culturelle et interculturelle dès les premières années d'apprentissage de la langue française. Il s'agit d'initier l'apprenant à la culture étrangère dans une phase de découverte. Cette initiation vise particulièrement les représentations et les stéréotypes intériorisés par l'apprenant au sein de son environnement socio-familial, afin de développer, en lui, le principe de relativité et de lutter contre toute forme d'ethnocentrisme, pouvant empêcher le processus de construction des compétences (inter)culturelles.

### **3. Enquête de terrain : présentation des principaux résultats**

#### **3.1. Description de l'échantillon**

Cette enquête vise principalement les enseignants de FLE au cycle primaire en Algérie. Un questionnaire a été distribué en ligne, auprès de 64 informateurs. La représentativité de l'échantillon est renforcée qualitativement, par la qualité des données recueillies, et quantitativement, par la participation de plusieurs enseignants, exerçant dans plusieurs wilayas du pays.

Notre échantillon est composé de 56.30% d'informateurs de sexe féminin et de 43.70% de sexe masculin. La nature des diplômes acquis par les enseignants interrogés varie entre Master (37.50%), Licence de l'ancien système (Baccalauréat + 4) (34.40%), Licence (LMD) (26.60%), Magistère (01.50%). Théoriquement, la qualité de ces diplômes recensés est suffisante pour enseigner le français au cycle primaire. Mais l'efficacité des pratiques enseignantes est également liée à plusieurs paramètres, telles que les directives officielles, la formation professionnelle/initiale et continue des enseignants, l'expérience

acquise dans le terrain, etc. L'expérience professionnelle des enquêtés est de 00 à 05 ans pour 59.40% des enseignants interrogés, de 05 à 10 ans pour 23.40%, de 10 à 15 ans pour 06.30%, plus de 20 ans pour 10.90%. Il nous semble que la grande moitié de l'échantillon est constituée de jeunes enseignants, exerçant depuis moins de 10 ans, ce qui contribuerait à l'efficacité de leur rendement en classe. Il faut également rappeler que 76.60% des enquêtés sont définitivement titularisés, 15.60% sont stagiaires et 07.80% sont vacataires. Ceci dit que la majorité des enseignants est recrutée par voie d'un concours. Elle a donc subi une formation initiale après le recrutement. Le chiffre de 07.80%, représentant le pourcentage des enseignants vacataires, est moins élevé par rapports aux autres chiffres obtenus ; ce qui constitue un avantage à l'enseignement du FLE au cycle primaire en Algérie, car, généralement, ces enseignants sont momentanément recrutés, sans être évalués, pour combler le manque d'enseignants titulaires, dû à plusieurs raisons (vacance d'un poste, congé de maternité, congé de maladie, etc.). Par conséquent, la responsabilité éthique est moins assumée par ces enseignants, contrairement aux titularisés.

### **3.2. L'importance accordée à la culture étrangère**

Notre enquête montre que 46% des enseignants interrogés définissent des objectifs culturels à atteindre en classe ; par contre, 54% n'accordent aucune importance à la dimension culturelle. Ce dernier chiffre insinue à l'existence d'une anomalie dans la formation des enseignants et/ou dans les directives des inspecteurs et/ou du Ministère de la tutelle. Dans une réforme éducative de qualité, la dimension culturelle n'est écartée par aucun enseignant, car, la négligence de celle-ci engendrera, à son tour, une carence dans le processus de construction de la compétence culturelle et interculturelle, chez les apprenants, qui, selon la Loi d'orientation sur l'éducation nationale de 2008, demeure une finalité incontournable.

Les enquêtés qui n'intègrent pas des objectifs culturels dans leurs fiches didactiques justifient leur choix, en disant que :

- « Dans l'enseignement du français en Algérie, on insiste beaucoup plus sur la prononciation, l'articulation, les règles grammaticales. » ;
- « Le programme est trop chargé et ne donne pas beaucoup de temps à consacrer à la culture étrangère. » ;
- « Les programmes n'indiquent pas la nécessité d'enseigner la culture étrangère. » ;
- « L'enseignant doit suivre les programmes et les objectifs qui y sont définis. » ;
- « La culture étrangère n'est pas incluse dans les programmes scolaires. » ;
- « On a un programme chargé. On fait des efforts pour achever les autres activités en 45 minutes. » ;
- « Je donne aux apprenants l'occasion de se découvrir. » ;
- « Les apprenants doivent connaître d'abord leur propre culture. » ;
- « La culture étrangère n'est pas nécessaire pour installer les compétences nécessaires. » ;
- « On aborde la culture algérienne, El-Mouloud, Yennayer, et d'autres. »
- « Ce n'est pas important de s'intéresser à la culture étrangère. Je me base sur l'enseignement des règles de la langue française. », etc.

Nous avons classifié ces justifications en deux catégories distinctes : l'une est d'ordre institutionnel, l'autre est d'ordre représentationnel. Il s'avère que l'institution éducative, représentée par le Ministère de l'Education Nationale et l'inspecteur d'éducation, occupant la fonction de formateur et d'intermédiaire, entre le Ministère et les enseignants, n'insistent pas sur l'intégration de la culture étrangère pour initier les apprenants du cycle primaire à la différence culturelle. Une initiation qui permettra, au fur et à mesure, d'atténuer l'influence de l'ethnocentrisme, chez l'apprenant, (Zarate, 1986) et de développer en lui une capacité à relativiser ses jugements et éviter les stéréotypes, selon les situations vécues (Ait Dahmane, 2007). Quant aux représentations des enseignants vis-à-vis de la culture française et de son enseignement, certains se focalisent sur la culture maternelle de l'apprenant, sans intégrer la culture étrangère, car ils pensent qu'il est plus intéressant de donner à l'apprenant l'occasion de se découvrir, à travers sa culture maternelle. Or, celui-ci se découvrirait mieux, en confrontant, en classe, les deux systèmes culturels (étranger et maternel). Les enseignants ne sont apparemment pas convaincus de la possibilité d'intégrer certains aspects culturels français dans le cadre de l'enseignement du FLE au cycle primaire. Si les premières années de l'apprentissage sont consacrées à l'acquisition des connaissances élémentaires de la langue cible (grammaire, lexique, syntaxe, etc.), la dimension culturelle pourrait être intégrée, par exemple, dans l'enseignement du lexique qui, selon DE CARLO, représente « un lieu privilégié de culture dans la langue : l'environnement, les pratiques sociales, les techniques, les institutions, les croyances d'une population ou d'une nation sont exprimés par les mots. » (De Carlo, 1998 :101). Nous pensons que la conviction des enseignants de l'importance de l'intégration de la dimension culturelle de la langue française est étroitement liée aux contenus des programmes d'enseignement et à la formation, universitaire, professionnelle/initiale et continue qui leur est dispensée. Nous allons essayer de cerner la place de la culture française dans les programmes, selon les différentes perceptions qu'ont les enseignants interrogés.

### **La culture étrangère dans les programmes de l'enseignement du FLE : perceptions des enseignants**

Les enseignants insinuent à une défaillance dans les programmes scolaires d'enseignement du FLE et les répartitions annuelles, provenant du Ministère de l'Education Nationale. Les réponses obtenues à une question dans ce sens nous informe que : 42.20% des enseignants déclarent que les programmes d'enseignement proposés au cycle primaire incitent à enseigner la culture maternelle des apprenants ; par contre, 43.80% nous font savoir que les programmes recommandent l'enseignement mutuel des deux cultures (étrangère et maternelle) ; 09.40% indiquent que les programmes n'invitent à enseigner aucune culture ; et, 04.70% disent que ces programmes les sollicitent à enseigner uniquement la culture étrangère.

Ici, nous constatons que de nombreux enseignants interrogés ne comprennent pas les enjeux de la réforme éducative. Ils exercent tous dans le même pays et dans le même cycle, mais le paradoxe de l'hétérogénéité de leurs réponses suppose de multiples interprétations. Mais, pour rester dans le domaine de l'enseignement du FLE, nous ne pouvons que

remettre en question leur formation, censée être dirigée par le Ministère de l'éducation, pour unifier les différentes perceptions et lectures des programmes, en mettant en exergue les finalités de la réforme éducative : « Les maîtres n'ont pas de formation théorique solide. Ils ne savent pas dans quelle perspective méthodologique s'inscrit leur pratique. » (Djebli, 2015 : 302). Ces propos, ancrés dans le contexte d'enseignement du FLE en Algérie, renforcent donc la conviction de l'existence d'une carence dans la formation des enseignants. Les programmes d'enseignement du FLE au cycle primaire ne sont pas explicités aux enseignants de manière à ce que les différents enjeux de l'enseignement de cette matière soient clairs.

### **3.3. Démarches didactiques et pédagogiques : les représentations et stéréotypes (inter)culturels**

Toute démarche visant l'intégration de la culture étrangère en classe de langue s'appuie nécessairement sur la confrontation des représentations et des stéréotypes culturels véhiculés par la langue cible et ceux de la culture maternelle de l'apprenant. Pour cela, nous voudrions savoir si les enseignants se réfèrent à la culture d'origine des apprenants, lors de l'intégration de la culture étrangère en classe.

Le choix d'un support didactique dépend des objectifs linguistiques et culturels définis au préalable et obéit à certaines conditions liées à la pertinence, la performativité et l'exploitabilité (De Carlo, 1998). La pertinence du support est évaluée par son contenu qui est censé proposer à l'apprenant un élément culturel, décrivant la réalité étrangère. Cet élément est fait de représentations et de stéréotypes, susceptibles d'être confrontés avec ceux de la culture de l'apprenant. Cette démarche vise non seulement l'acquisition des connaissances culturelles, mais également la découverte d'un autre système de valeur différent de celui de sa culture maternelle. Les enseignants interrogés intègrent l'aspect culturel de la langue française en fonction :

- des objectifs linguistiques définis dans la répartition annuelle : 48.40% ;
- des objectifs culturels définis dans la répartition annuelle : 40.60% ;
- des représentations et les stéréotypes des apprenants : 20.30% ;
- des connaissances culturelles véhiculées par le support didactique : 48.40%.

Nous constatons que 20.30% des enseignants interrogés choisissent les supports en fonction des représentations et des stéréotypes des apprenants. Même si les autres critères paraissent aussi intéressants, mais les didacticiens insistent sur l'adoption d'une démarche didactique qui s'appuie sur la confrontation des représentations et des stéréotypes culturels. Il s'agit d'une démarche incontournable pour développer les représentations culturelles des apprenants et atténuer l'influence des stéréotypes, empêchant l'accès à la culture de l'Autre. Par ailleurs, ce qui confirme davantage la négligence des enseignants à cette démarche didactique indispensable dans l'approche culturelle est l'intégration de la culture étrangère indépendamment de la culture maternelle des apprenants par 62.50% des enseignants. Or, la culture maternelle, tout comme la langue maternelle, joue un rôle dans le développement des compétences culturelles :

« La réflexion sur l'enseignement interculturel nous amène tout naturellement à considérer les langues maternelles et les compétences plurilingues pré-requises des apprenants dans leur

contexte familial, religieux, culturel, scolaire et social parce qu'elles peuvent constituer une aide précieuse pour la constitution du sens d'un élément culturel » (Ait Dahmane, 2009 : 153)

Dans ce sens, nous pensons que le remaniement des représentations linguistiques et culturelles de l'apprenant, au cycle primaire, facilitera le processus d'acquisition des compétences linguistiques, culturelles et interculturelles. De plus, la négligence du rôle des représentations stéréotypées n'est qu'un indice d'une défaillance du processus de formation des enseignants qui s'avère, de plus en plus, orienté vers l'aspect linguistique de la langue française.

### **3.4. La formation des enseignants**

Trois types de formation seraient susceptibles d'être à l'origine de la place reculée de la dimension culturelle en classe de FLE en Algérie : la formation universitaire, la formation initiale (durant la première et/ou la deuxième année du recrutement), les rencontres ou séminaires pédagogiques, organisés régulièrement par les inspecteurs. Nous avons demandé aux enseignants de nous informer si ces trois types de formation prennent en charge la dimension culturelle dans l'enseignement du FLE au cycle primaire ou orientent seulement les enseignants vers une centration sur l'aspect linguistique.

#### **La formation universitaire**

70.30% des enseignants interrogés déclarent que la dimension culturelle dans l'enseignement du FLE n'a jamais été abordée, durant leur parcours universitaire ; par contre, 29.70% affirment qu'elle a été évoquée. Ces chiffres peuvent être vérifiés si nous les comparons au pourcentage des enseignants, ayant obtenu un diplôme de Licence. Rappelons-le, 37.50% des enseignants ont acquis un diplôme de Master ; 34.40% ont un diplôme de Licence (Baccalauréat + 4) ; 26.60% ont un diplôme de Licence (LMD) et 01.50 ont acquis un diplôme de Magistère. Le diplôme de Licence de la langue française n'est pas destiné exclusivement à l'enseignement de la langue-culture française. Mais ces diplômés comptent sur d'autres formations didactiques et pédagogiques complémentaires pour mener à bien leur métier d'enseignants, après le recrutement.

#### **La formation initiale**

Nous rappelons, ici, que la formation initiale concerne les enseignants recrutés par voie de concours. Ils acquièrent le statut d' « enseignants stagiaires », durant une année ou deux ans, dans le cas où certains ne réussissent pas aux examens de fin de stage. Par ailleurs, si 42.90% des enseignants interrogés déclarent que la formation initiale les incite à intégrer la culture étrangère en classe, 57.10% affirment que cette formation n'aborde jamais la question de la prise en charge des aspects culturels du français. C'est, en effet, un constat qui confirme les indices, évoqués précédemment, concernant la défaillance de la formation des enseignants.

### **Le rôle des inspecteurs : la formation continue**

Rappelons-le, l'inspecteur est l'intermédiaire entre le Ministère de l'Education et l'enseignant. Il transmet les orientations, veille sur leur application et assure la formation continue, en organisant régulièrement des séminaires et des journées pédagogiques. Dans le cadre de ses tâches, il est sollicité non seulement d'inciter les enseignants à intégrer la dimension culturelle, mais à leur expliciter les enjeux et les finalités de l'enseignement du FLE, en Algérie, et les aider à surmonter les difficultés méthodologiques, liées aux démarches didactiques et pédagogiques pour atteindre les objectifs linguistiques et culturels. Les chiffres obtenus par une question autour de l'apport des inspecteurs indiquent que plus de la moitié des enseignants (54.70%) ne sont pas orientés par leurs inspecteurs dans le but de réussir les démarches didactiques et pédagogiques, visant l'intégration des aspects culturels en classe. Ce chiffre dévoile une autre carence au niveau de la formation continue des enseignants, au moment où les didacticiens algériens incitent à revaloriser le statut de l'enseignant à travers un processus de formation digne de ce nom, en leur attribuant désormais le rôle de médiateur, de facilitateur d'apprentissage (Ait Dahmane, 2021).

### **Conclusion**

A l'ère du numérique et de la mondialisation, l'investissement dans l'éducation n'apporte que des bénéfices, tant sur le plan individuel que social. L'éducation interculturelle est aujourd'hui l'une des missions de chaque institution éducative à l'échelle internationale, ce qui requiert une intention particulière à la formation des enseignants de langues étrangères, ayant une légitimité particulière d'assumer cette responsabilité. La classe de FLE, au cycle primaire en Algérie, constitue le lieu privilégié pour initier l'apprenant à la langue-culture française. Cependant, notre enquête se rend compte de la place immensément favorable accordée aux aspects linguistiques de la langue française au détriment de la culture qu'elle véhicule. Les carences constatées démontrent une négligence, à caractère officiel, des aspects culturels de la langue française dans la formation universitaire, professionnelle/initiale et continue des enseignants. Par conséquent, cette défaillance affecte le processus de construction des compétences culturelles et interculturelles, qui semblent l'une des finalités majeures de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Algérie, clairement exprimées dans la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale de 2008.

La réussite d'une réforme éducative se reflète dans une formation qui soit capable d'apporter aux enseignants des atouts théoriques et pratiques. Pour cela, afin de rattraper les failles constatées et œuvrer à la réalisation des finalités de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie, il conviendrait d'abord de remanier les représentations culturelles et interculturelles des enseignants et de leur proposer, ensuite, des démarches didactiques et pédagogiques adéquates, à appliquer en classe, pour qu'ils puissent, à leur tour, prendre en charge celles de leurs apprenants.

### Références bibliographiques

#### Ouvrages

- De Carlo, Maddalena, 1998, *L'interculturel*, Paris, CLE International.  
Galisson, Robert, 1991, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE International.  
Gohard-Radenkovi, Aline, 2004, *Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, 2<sup>ème</sup> Ed, Berne, Editions Scientifiques Européennes.  
Moirand, Sophie, 1982, *Enseigner à communiquer en Langue Etrangère*, Paris, Hachette.  
Zarate, Geneviève, 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.  
Zarate, Geneviève, 1993, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Dédier.

#### Articles

- Ait Dahmane, Karima, 2021, « Innovation pédagogique et besoins de formation des enseignants : enjeux et perspectives », *Multilinguales*, Volume 9, pp. 205-223  
Ait Dahmane, Karima, 2009, « Plurilinguisme et enseignement interculturel à l'université, lieu de formation et d'interaction », *Synergies Algérie* N°5, pp. 151-158  
Ait Dahmane, Karima, 2007, « La langue française en Algérie : Stéréotypes interculturels et apprentissage en contexte plurilingue », In, Boyer. H, *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, TOME 3 (Education, Ecole, Didactique), Paris, L'Harmattan, pp. 15-23  
Ammouden, M'hand, 2018, « L'approche par les compétences en Algérie : de la théorie à la pratique », in, *Multilinguales* N° 10, [En ligne, <http://journals.openedition.org/multilinguales/3733> ].  
Blanchet, Philippe, « L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique », *Centre de Recherche sur la Diversité Linguistique de la Francophonie* (EA 3207), Université Rennes 2 Haute Bretagne – France, En ligne : <https://gerflint.fr/Base/chili3/blanchet.pdf>  
Djebli, Mohand Ouali, 2015, « Tentatives d'enseignement du FOS en Algérie : les raisons d'un échec », in, *AL'ADAB WA LLUGHAT (Lettres et Langues)*, N° 10, Janvier 2015, Université Alger 2, pp. 293-311.

#### Dictionnaire

- Cuq, Jean-Pierre, 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.

#### Autres documents

- Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles*. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982  
*Loi d'Orientation sur l'Education Nationale*, 2008

Cherif **TOUADI**, Maître-assistant, Classe « A » au Département des Langues Etrangères de l'Université de Tissemsilt – Algérie. Titulaire du diplôme de Magistère en Didactique des Langues Etrangères et Doctorant, à l'Université d'Alger 2, dans la même spécialité. Ses recherches pivotent autour de plusieurs axes en Didactique des Langues-Cultures Etrangères et en Sociolinguistique. Il a participé à plusieurs manifestations scientifiques en Algérie (colloques et journées d'études).

Mohamed Fouzi **IMESSAOUDENE**, Docteur en Langue et Littérature Françaises, Maître de conférences exerçant comme enseignant-chercheur au Département des Langues Etrangères de la faculté des Lettres et des Langues à l'Université de Tissemsilt–Algérie. Ses recherches et publications traitent du domaine didactique en l'occurrence les langues spécialisées, le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS)/universitaires (FOU) et de l'ingénierie de formation en contexte du Français Langue Etrangère (FLE).

## **EXPLORING SILENCE IN SPECIFIC COMMUNITIES<sup>1</sup>**

**Abstract:** *This research is part of a more complex study which aims to consider silence in its practical dimension, such as conduct, aesthetic or strategical turn. Our goal is to explore the role of silence in intercultural communication since linguistics has shown growing interest lately (cf. Jaworski & Stephens 1998) emphasizing that silence is not simply an absence of noise but constitutes a part of communication as important as speech (e.g. Tannen & Saville-Troike 1985; Blimes 1994; Jaworski 1997). Our study starts with an overview of the forms and functions of silence. Next, literature on silence from intercultural perspectives will be discussed.*

**Keywords:** *silence, intercultural communication, communities, functions, forms*

### **EXPLORER LE SILENCE DANS DES COMMUNAUTÉS SPÉCIFIQUES**

**Résumé :** *Cette recherche fait partie d'une étude plus complexe qui se propose d'envisager le silence dans sa dimension pratique, comme une conduite, une prise esthétique ou stratégique. Notre objectif est d'explorer le rôle du silence dans la communication interculturelle puisque la linguistique a montré un intérêt croissant ces derniers temps (cf. Jaworski & Stephens 1998) soulignant que le silence n'est pas simplement une absence de bruit mais constitue une partie de la communication aussi importante que la parole (e.g. Tannen & Saville-Troike 1985 ; Blimes 1994 ; Jaworski 1997). Notre étude commence par un aperçu des formes et des fonctions du silence. Ensuite, la littérature sur le silence d'un point de vue interculturel sera discutée.*

**Mots clefs :** *silence, communication interculturelle, communautés, fonctions, formes*

### **1. Introduction**

This article is part of a more complex study undertaken in the sociolinguistic field, regarding the symbolism and the power of silence in various fields. Ubiquitous and universal, silence encompasses a multitude of facets, which make it different from speech or language. Polymorphic and varied, the silence rises above the words and, although it signals an absence, an important deprivation, it is by no means a vacuum, but on the contrary a bouquet of meanings that it reaches through speakers, speeches and circumstances.

Silence plays a considerable part: it is the breathing of the tongue, between each sentence, it gives rhythm, puts an end to it and thus makes the speech audible and easy to understand. The role of silence is fundamental, because in order to learn to speak, one must first learn to be silent, to listen, and to wait for his/her turn at the right time.

---

<sup>1</sup> Cristina Ungureanu, University of Pitesti, cristinaungureanu1976@yahoo.com

Silence remains a special tool, but in order to understand it correctly and to be able to use it, we must also study the local culture.

## 2. Methodology

There are different types of research: exploratory, descriptive, correlational and explanatory. According to Sampieri (2014), **descriptive research** is defined as attempts to explore and explain while providing additional information about a topic. Therefore, the design of the present research is of a descriptive nature. This is where information is collected instead of making guesses or elaborate models to predict the future - the 'what' and 'how,' rather than the 'why.

The study aims to explore important aspects related to silence, but also seeks to expose the symbolism and the different facets of silence in intercultural communication.

## 3. Forms and functions of silence

Some silences are noticeable, but others are seemingly insignificant to us. For instance, it is commonly known that silence is used to show a certain respect for a socio-political position or status. When teachers, ecclesiastics, judges, doctors, lawyers, and other holders of authority enter a room, there is a characteristic silence in the field that speaks for itself. In schools, in hospitals, in public institutions or even buildings one can easily find imposed moral norms of silence reinforcing a kind of authority. The religious rites of many Christian orders invite continuously to silence. Obviously, there are various forms of silence, complex and ambiguous ones, according to culture or fields of activity.

In his research entitled *Silence in intercultural communication*, Nakane (2007:7) establishes a list of the forms of silence, summarizing them from micro units to macro units: a) intra-turn pauses, b) inter-turn (switching) pauses / gaps, c) turn-constituting silences with illocutionary force, d) temporary silence of individuals who do not hold the floor in interaction, e) an individual's total withdrawal of speech in a speech event, f) silence of a group of participants as a constituent of social / religious events, g) discourse suppressed by a dominant force at various levels of social organization.

When it comes to its usage, researchers have found a wide range of functions. Saville-Troike (1985:4-6) speaks about silences which "structure communication" and "regulate social relationships" and silences "which carry meaning". The first category is referred to the customary use of silence in certain social contexts in different communities (e.g. Agyekum 2002; Basso 1972; Nwoye 1985). The author describes the second category, the silence "which carries meaning" in communicative situations as silence which is either meaningful but without propositional content, or "silent communicative acts which are entirely dependent on adjacent vocalizations for interpretation, and which carry their own illocutionary force" (Saville-Troike 1985:6).

After investigating all the functions in existing literature, Nakane (2007:8) groups them under four headings: **cognitive** (pauses and hesitations, e.g. retelling a story), **discursive** (marking boundaries of discourse -junctures and meaning or grammatical units in speech, e.g. tones followed by pauses), **social** (length of pauses, politeness strategy,

overall tempo of speech can be associated with personal traits such as extroverted or introverted, long pauses were associated with the formation of a negative impression of the speaker, means of social control, maintaining role relationships and negotiating power e.g. in the Akan community, the king uses silence to mark his “power, authority, rank and status” (Agyekum 2002: 42) etc.) and **affective** (managing emotions - Avoidance of talk with a person who is extremely angry).

#### **4. Silence in different communities**

Over time, several studies have been conducted in different communities with the aim to analyze two essential components: speech and silence. Silence, in this case, is not an absence of speech but rather a cultural indicator of the indigenous people, a central code and a way of presenting oneself in the contemporary world.

Basso (1972:72), for instance, studied speech and silence in Athapaskan, in the central-eastern part of Arizona, and concluded that people did not speak when they used to meet strangers or to meet students getting back from boarding schools. It is common to remain silent when courting/dating for a reasonable amount of time while displaying fondness in ways such as staying close to each other and holding hands. The common feature in these situations was that the relations between the speakers were ambiguous and uncertain. Basso’s analysis explains the silence of the Apache parents after their children returned from boarding school:

„You just can't tell about those children after they've been with White men for a long time. They get their minds turned around sometimes they forget where they come from and get ashamed when they come home because their parents and relatives are poor. They forget how to act with these Apaches and get mad easy. They walk around all night and get into fights. They don't stay at home. At school, some of them learn to want to be White men, so they come back and try to act that way. But we are still Apaches! So, we don't know them anymore, and it is like we never knew them. It is hard to talk to them when they are like that” (Basso 1970:310).

Basso points out that it was not a common practice in that community to get to know strangers and that these ones were supposed to start a discussion, but it was not appropriate to hasten this. Other cultures certainly have different attitudes in these circumstances - formal presentations, and foreigners are involved in small discussions to get to know each other. Obviously, such cultural differences can lead to misunderstandings (as evidenced by the Athapaskan community, which is seen by others as lacking in warmth).

In their study, Mesthrie et al. (2000: 88) point out several other studies regarding silence in certain communities, such as Native American, Inuit, and Finnish groups, as there was not much social interaction in traditional communities. In contrast, the Igbo Indians of Nigeria, who consider the art of speech (especially the highly elaborate forms of greeting) or the people of New York, are studied by Tannen (1985:74), who concludes that they dominate any conversation and their style of speech comes from an effort to avoid silence, filling the conversational space with any subject just for the sake of conversation, without being upset if what they say is ignored.

In an interesting study of Nordic culture, Novikova (2015) identifies another dimension of silence, namely that of cultural frontier, its subjects emphasizing the importance of “communicating in silence”. The author notes several types of silence suggested by the painter G.S. Rajshev:

“The people has a culture of silence: not to say unnecessary and superfluous words, but rather to listen and often position themselves not by words, but by behavior and attitude. With some we feel tense, with others not ... the culture of trust is not established by words, but by silence; to remain silent with the person is possible in this case. But meeting someone else can cause psychological imbalances. If you don't say anything, you need to reflect. There is an aggressive silence. It's an official tactic, not accidental. With this silence, they seem to concretize the space. The person in front of them begins to hesitate. It is a way of acting on the applicant. Such people, I will reject them immediately” (*Notes de terrain*, 2001, Hanty-Mansijsk).

There are different types of silence. There are things you are not allowed to talk about: the word can destroy both the sacred object and the connection it has with it. These are rules that mainly affect the sacred realm. Sacred legends are taboo. These are said only in certain cases, by one person to another in whom he has full confidence, who, at the same time, has specific instructions on what to do with the information received (Pesikova 2000: 133).

In every culture, silence is a code. Novikova (2015) points out that there are things we are not allowed to talk to women or that we are not allowed to talk in certain situations, for example before hunting or in the evening. There are also even stricter rules on behavior in the forest, where you should not disturb the peace - calm of spirits. Silence also plays an important role in the daily lives of native people: there are a multitude of rules, especially regarding the main dimensions of life. For example, it is not possible to talk about children until they are one year old, because these children are still on the border between the world of people and the world of spirits. There is no need to talk about the results of hunting or fishing (because, according to hunters' representations, animals can listen). There is a rule that we should not talk about future successes. Thus, silence, in a known internal space, is regulated by rules that depend not only on the space itself, but also on the moment - the prohibitions are particularly numerous in the evening.

In some camps, people are in no hurry to say everything they know or see. Sometimes someone who comes home with his reindeer says two or three words and everyone in the house knows what path he took, where he spent the night, what he saw on the road. Pesikova (2000) calls this feature of their culture "closed opening." In the perception of representatives of other cultures, the silence or lack of communication of the natives is often perceived as a defect.

Nordic cultures, as well as Asians, "listen" rather than "speak", pursuing calm and order in a conversation. As such, silence involves thinking or thinking of a serious / prestigious answer to a question. In Africa, silence is seen as a way to enjoy one's company; it means you're comfortable enough to be with each other without having to fill up for a moment.

In Asian cultures and in some Latin and Arab countries, silence can appear as a sign of respect. Or silence could be the inability to formulate a response in a foreign language quickly. In Europe, in countries such as Italy, Spain, etc. it is perfectly acceptable

for someone to interrupt the person speaking. Silence at a meeting would be uncomfortable and strange. Silence in answer to a question indicates ignorance of the answer. It should be remembered that the differences between the ways of speaking in different groups emphasize the fact that not all speakers interact in the same way and that these differences are based on a cultural component.

Nowadays silence is changing its role. Although we live in a noisy century, background noise is present everywhere, from shops to elevators, to bells, alarms, telephones, etc. we find an intolerance to noise. For example, it is no longer acceptable for the neighbor on the train to speak, to make noise, when in the past it was even polite to address the neighbor first. Children in the 21st century are more afraid of silence. Generations ago, to be silent could be to dream. Today, there is silence when we "sit on the phone." Specialists say that all young people, in general, identify silence with boredom, with stopping the rhythm.

Undoubtedly, each era has a specific way of conceiving silence. In past centuries, silence was a wealth, a means to deepen the Self, to meditate, to revitalize. The silence of the seventeenth century was intended for prayer, listening to God. Also, in the middle of the 16th century, at the royal courts, speech was a risk, silence was more cautious or even beneficial. The king, like anyone who has power, must be silent, because the great ones do not speak badly. If it is important to know how to speak, it is even more important to know how to be silent.

This *hesychastic silence* has always played the most significant role. It is about the dialogue of love with the Divinity, from a Christian point of view. Silence is an important component of intratrinitarian dialogue; with the Person of the Word one can dialogue in a hesychastic way, through silence (the prayer of the heart) where the words are felt / lived without being uttered.

In *Genesis* we learn that God created the world in 7 days and, especially, that in the beginning it was the Word but the Word was God. The silence of the seventh day corresponds to a period of rest, contemplation, silence, finding the moment.

Each moment of silence seems to give Time a complete density as well as a timeless scope. The moment of silence during a commemoration ceremony seems long, and we generally perceive it as a relief when it ends. The religious man must know when and how to speak. For as a Greek philosopher pointed out, "why does man have two ears and one mouth? To be able to listen more and talk less".

At the same time, there is talk of silencing the silences, in the form of a silence at the end of time. Not to mention the silence of death, for death is silence, just as silence after a war is peace. Today, with the frenzy of the city, and the media, nature seems to be the last anchor of silence.

## 5. Conclusions

Any documentation source should constitute a reliable guide and preceptor. Through this analysis we wanted to offer the reader a useful and efficient tool upon the concept of silence since it has various interpretations and many different uses contingent on the situation's context. It is such a multi-faceted and ambiguous phenomenon, and research into the phenomenon of silence requires multiple perspectives and approaches to reach a reliable

interpretation and understanding. For instance, pauses play a crucial role in achieving successful communication in that they allow not only the speaker time to organise his/her thoughts but also the listener time to understand what the speaker is saying. And the way silence is shaping different communities remain under silence for many speakers since silence may never normally come to attention in our everyday life.

All these different facets and functions of silence have given me valuable insights into human interaction and intercultural communication, and the ultimate goal of this research is to share those insights with the readers.

### References

- Agyekum, K., 2002, "The communicative role of silence in Akan", *Pragmatics* 12 (1): 31–52.
- Basso, Keith H., 1970, *To Give up on Words: Silence in Western Apache Culture*, Southwestern Journal of Anthropology, n° 26, p. 213-230.
- Mesthrie, R., Swann, J., Deumert, A., Leap, W., 2000, *Introducing sociolinguistics*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Nakane, I., 2007, *Silence in Intercultural Communication: Perceptions and performance*, Benjamins, John Benjamins Publishing.
- Novikova, N., 2015, « Sur quoi les autochtones gardent le silence et pourquoi », *Études finno-ougriennes*, 47. <http://efo.revues.org/4970> (accessed July 4, 2022).
- Pesikova, A., 2000, Песикова Арафена Семеновна, « Некоторые аспекты этнопсихологии обских угров (на примере пимских ханты) » (Quelques aspects de la psychologie ethnique des Ougriens de l'Ob' sur la base de l'exemple des Khantys du Pim), *Научные труды Сургутского университета* (Travaux scientifiques de l'Université de Surgut), Сургут, том. 3.
- Sampieri, H. R., Collado, C., & Baptista L., P., 2014, *Metodología de la investigación* (6 ed). México D.F., McGraw-Hill.
- Tannen, D. & Saville-Troike, M., 1985, *Perspectives on Silence*, Norwood, Ablex.

Cristina UNGUREANU (Dr.) is an Associate Professor within the Faculty of Languages and Literature, Department of Applied Foreign Languages, University of Pitesti. She obtained her PhD in Language Studies from the University of Picardie Jules Verne and in 2013 she completed postdoctoral studies in sociolinguistic terminology at the University of Neuchâtel, Switzerland. She teaches courses in sociolinguistics and translation studies. Her main research interests are: Anglicisms, Language Contact, Representations and Language Practices. She has published numerous national and international articles and academic books and has attended various conferences abroad (Ireland, France, England, Germany, Switzerland, Malaysia, Japan, Tunisia, Morocco, Finland, Russia).

## Compte-rendu<sup>1</sup>

### *Langues, Discours et Identités au prisme des réseaux sociaux numériques*

**Référence :** Zakaria Ali-Bencherif, Mohamed & Mehieddine, Azzeddine (dirs), 2022, *Langues, Discours et Identités au prisme des réseaux sociaux numériques*, Paris, Éd. EME, Coll. Proximités Sociolinguistique et langue française, 4 avril 2022, 226 pages

L'enjeu linguistique, discursif et identitaire des réseaux sociaux au sein de l'espace magrébin a vu la publication de l'ouvrage collectif dirigé par Mohamed Zakaria Ali-Bencherif & Azzeddine Mehieddine aux éditions EME, soutenu par le réseau LAFEF et préfacé par Paveau Marie-Anne. Cet ouvrage réunit une dizaine de contributions de chercheurs maghrébins principalement algériens. Les contributions de cet ouvrage sont axées d'un côté, sur les pratiques scripto-communicationnelles et (techno)sociolangagières des communautés virtuelles maghrébines déployées sur divers environnements numériques natifs, et de l'autre côté, sur l'exploitation des RSN par cette même communauté pour exprimer leur identité, leur engagement et leurs revendications socio-politiques et culturels. Ces contributions émergent avec l'ascension des réseaux sociaux numériques comme arène communicationnelle et porte-voix des minorités ethnoculturelles et des mouvements contestataires citoyens des magrébins. Elles s'efforcent de développer quelques réflexions sur les pratiques littéraciées plurilingues et pluri-formes observées *in situ* dans diverses plateformes de communication privilégiant des approches discursives, interactionnelles et sociolinguistiques. Certaines contributions de l'ouvrage se sont attelées aux particularismes linguistico-graphiques des échanges en ligne. D'autres en revanche se sont penchées à l'exploration des pratiques contestataires localisées dans le web social. À cet effet, les deux premières contributions de l'ouvrage s'inscrivent dans ce cercle. La première est la contribution de Chachou Ibtissem (pp. 23-42), professeur de sociolinguistique dont la réflexion repose essentiellement sur la façon dont la décrédibilisation et réhabilitation de l'ethos discursif du journaliste algérien s'opère par l'exploration minutieuse des slogans du *hirak* médiés par les réseaux socionumériques. Dans cet ordre d'idée, la mobilisation des slogans du *hirak* dans les pratiques technodiscursives des internautes algériens sur Facebook discréditant et réhabilitant les journalistes ont amenés l'auteure à démystifier les discours des slogans et les images qu'ils renvoient des journalistes en ce temps de crise politique que connaît le pays. Après avoir brassé le contexte et source du *Hirak*, Chachou, s'est d'abord intéressée, avant de passer à l'analyse de son corpus, à la position que prennent les structures médiatiques privées et publiques vis-à-vis des manifestations populaires et les innombrables critiques que ces médias ont subies dans la rue par les citoyens. De son analyse de corpus de slogans en rapport avec les médias et plus

---

<sup>1</sup> Achour **Bourdache**, Université de Bejaia, achour.bourdache@univ-bejaia.dz

particulièrement des « contre-discours des professionnels de l'audiovisuel de l'ENTV » (Chachou, 2022 : 31), l'auteure conclue que « les slogans des journalistes ont obéi à une logique polyphonique interagissant avec les slogans du *hirak* citoyen et ses dénonciations. » (Ibid : 39). Nous regrettons le fait que l'auteure n'ait pas présenté les observables langagiers étudiés sous une optique écologique et ne restitue nullement la forme sémiotique sous laquelle ces discours se présentent en ligne. En d'autres termes, les commentaires et les réactions des vidéos relatifs au sit-in des journalistes postées sur YouTube n'accompagnent pas l'analyse à titre illustratif.

La seconde contribution de Ouaras Karim (pp. 43-72), s'est cantonnée à une lecture sémioldiscursive et praxéologique des pratiques langagières et des discours provenant du mouvement contestataire citoyen « le Hirak ». Il est question dans sa contribution de comprendre « comment les pratiques langagières et leurs pendants discursifs advenant dans un mouvement de crise, en l'occurrence le Hirak, se forment et se déploient, aussi bien dans le paysage médiatique traditionnel que dans la sphère numérique » (Ouaras, 2022 : 46). L'intention est également focalisée sur les différents usages de ces plateformes de réseautages par les *hirakistes* et ceux qui sont contre le *hirak* en mobilisant les outils d'analyse de l'analyse du discours numérique (Paveau 2017) et de l'analyse critiques des discours (Van Leeuwen 2009). Avant de conclure, l'auteur a insisté sur le rôle des RSN dans la continuité du mouvement populaire citoyen biaisé par la pandémie de la Covid-19. Pour lui, le « Hirak numérique » est la continuité d'un Hirak physique citoyen, fait que de nombreuses études ont pu montrer notamment Billel Aroufoune et Michel Durampart, dans leur article "Le Hirak algérien ou l'émergence d'une expression citoyenne en contexte autoritaire"<sup>1</sup>. Ce cyber-activisme permet à la parole citoyenne de s'élever plus haut malgré le contrôle et la censure qu'elle connaît que ce soit dans l'espace sociale, physique ou dans la sphère numérique. C'est dans ce sillage que s'inscrit la contribution de Sguenfle Mohamed qui s'est focalisée sur le cyber-militantisme Amazigh au Maroc (pp. 177-194). Il montre à partir de l'analyse deux cas qui ont pu drainer une vague de contestation plus élargie sur les RSN notamment Facebook, WhatsApp et YouTube ont beaucoup servi le mouvement contestataire de la communauté amazigh et constituent des espaces communicationnels de liberté qui encourage le débat et la discussion au profit de cette cause. Une cause qui a trouvé dans ces supports socio-numériques une « agora virtuelle » (p. 190) pour faire valoir sa parole.

L'ouvrage sous la direction d'Ali Bencherif et Mehieddine est, à bien des égards, l'un des premiers ouvrages qui a jeté les prémices d'une réflexion sur les discours, les langues et les identités de la communauté virtuelle maghrébine au cœur du web social. Certaines des contributions comme celle de Becetti Ali (pp. 73-93) qui a choisi de traiter le thème de l'empêchement de soi dans deux environnements numériques différents : *Twitter* et *Ouedknis* : site web d'annonces commerciales. Sa contribution s'inscrit dans le champ de la sociolinguistique interprétative et de la phénoménologie-herméneutique mobilisant entre autres le cadre théorique et méthodologique de l'analyse du discours numérique (Paveau 2017). Il analyse dans un premier temps un échange (principalement des

---

<sup>1</sup> Cf. Aroufoune, B., & Durampart, M, 2020, « Le Hirak algérien ou l'émergence d'une expression citoyenne en contexte autoritaire », *Revue de Recherches Francophones en Sciences de l'Information et de la Communication*, (9), <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02969779/document>

commentaires d'extrait de Twitter) dans l'objectif est de dégager le sens phénoménologique-herméneutique des pratiques technolangagières qui sont mises en scène à l'écran. Dans un second temps, les annonces postées sur *Ouedknis* font l'objet d'une description sociolinguistique à la lumière des approches phénoménologique-herméneutique. Ces annonces laissent paraître selon l'auteur des configurations technolangagières « e-littéraciées spectaculaires » (p.90) propre au dispositif, et dont la compréhension de leur sens dépend non seulement des descriptions fournis du produit mais également des affordances qu'utilisent les annonceurs *Ouedknis*. La conclusion de l'auteur plaide pour une sociolinguistique des pratiques langagières interfacées par les écrans qui devrait repenser ses outils, ses épistèmes ; une discipline à travers laquelle le chercheur implique sa propre expérience du monde, son vécu etc.

L'exploration des discours dans les environnements discursifs dans le cadre de cet ouvrage, met en avant un certain nombre de pratiques non seulement langagières mais identitaires. Les RSN sont de véritables lieux d'expression identitaire pour se faire connaître et se reconnaître. Pour ainsi dire, les discours sur ces réseaux sont porteurs de signes identitaires (laissés d'une manière consciente ou inconsciente) relatifs à un utilisateur ou à une communauté bien précise. En ce sens, les minorités ethnoculturelles et linguistiques se l'approprient massivement pour signifier d'emblée leur existence. L'exemple de l'amazigh dans les réseaux socionumérique est l'objet de la contribution de Moukrim Samira (pp. 151-176), centrée sur la façon dont les « identitèmes » des amazighs sont produits sur Facebook en analysant un corpus constitué des deux parties de l'« identité numérique » (Georges, 2007) : déclarative (pseudonymes, photos de profils) et agissante (publications plurisémiotiques). En analysant les photos de profils, l'auteur ne prend pas en compte les décors numériques qu'y sont incrustés comme « identitèmes » dans la mesure où ils sont révélateurs d'une identité Amazigh. De plus, dans sa description des pseudonymes comme signes qui transparait une identité, elle ne cite pas les contributions d'auteurs maghrébins qui ont affleuré la question (notamment Bengoua 216 ; Bourdache 2018, 2020, 2021 ; Segheir 2021). Moukrim montre que les technodiscours identitaires produits par la communauté amazighe s'inscrivent dans le cyber-militantisme et suivent une stratégie d'affirmation identitaire. Ainsi, les identitèmes produits sur Facebook par les amazighs reflètent leur engagement et leur désir de se faire reconnaître comme tel. L'hétérogénéité des discours produits dans les RSN et leurs particularismes suscitent le regain d'intérêt des chercheurs ayant contribué à cet ouvrage. C'est l'aspect bi-plurilingue et pluri-morphographique des discours produits par les algériens qui a été interrogé par Ali Bencherif Mohamed Zakaria dans deux de ses contributions à cet ouvrage. Ayant travaillé en amont sur la « cyber-communication » et les pratiques littéraciées plurilingues numériques, l'auteur s'est attelé dans sa première contribution (pp. 95-118) aux propriétés « cyberlectales » à travers l'étude des commentaires des sites de journaux nationaux et ainsi que leurs pages Facebook. Les pratiques « cyberlectales » de la cybercommunauté algérienne sont marquées selon l'auteur, par une inventivité qui permet de s'exprimer et de réagir par des commentaires sur un le contenu informationnel émis en ligne par la presse en choisissant des formes trans-codiques, rhétoriques et plurisémiotiques. Outre les pratiques cyberlectales marquées par une inventivité et un néo-codage spectaculaire, Zakarai Ali-Bencherif examine dans sa seconde contribution (pp.195-207) les échanges plurilingues des socionauts algériens travestis par des formes linguistiques et langagières diverses. Une

pluralité des ressources sont donc mobilisé combinant le langagier avec le graphique ou l'iconique comme l'image pour échanger, marquer son identité individuelle, groupale ou ethnonationale.

L'un des alias des plateformes de communication à l'image des réseaux socionumérique est l'absence de coprésence en situation de communication interpersonnelle. La « métacommunication », notion développée par le célèbre anthropologue américain Gregory Bateson, vient justement palier à ce manque de coprésence dans les échanges en ligne, sujet que propose Hammoumi Youcef dans sa contribution (pp.119-135). En effet, les échanges par messagerie instantanée entre scripteurs sont marqués par des énoncés méta-communicatifs qui assurent plusieurs fonctions et qui dépendent de la situation de communication de chaque conversation engagée, ce qui conduit à juste titre à remettre en cause même l'aspect synchrone de la messagerie instantanée. La quasi-synchronie des échanges observées s'observe dans une temporalité interactionnelle multiple marquées par des interruptions techniques, communicationnelles ou socio-pragmatiques qui finissent par engendrés des situations interactionnelles chamboulées entre les participants et la manifestation d'énoncés méta-communicatifs dans ces mêmes échanges. Donc il ne pourrait pas y avoir une synchronie totale dans les interactions par messagerie du moment que les contraintes techno-conversationnelles y sont quelquefois mêlées. Outre le caractère méta-communicatif de la communication, celle-ci permet indéniablement la revitalisation des langues. Elle constitue un privilège subsidiaire aux langues minorés et à ses locuteurs d'exister et de se vitaliser au sein de l'espace discursif numérique. Dans ce sillage la question du devenir des langues au sein de la communication numérique dans le cas de langue Kabyle est interrogée par les deux sociolinguistes algériens : Sini Cherif et Ait Hamou Ali Rabiha (pp.137-150) dans une enquête sur laquelle on ne connaît pas les détails. La place du kabyle dans la mixité technolangagière des univers discursifs numériques est ostentatoire, articulée plus souvent entre variation et normalisation. La communication numérique et les réseaux sociaux en général laissent transparaitre des usages linguistiques différenciés et hystérogènes et met en avant dans les technodiscours d'internautes dans divers pages et groupes Facebook des représentations liées au genre. C'est ce que propose Ben Rajeb Ines dans la dernière contribution de cet ouvrage (pp.209-225). L'analyse linguistique des noms de groupe et de page Facebook a permis à l'auteur de décerner le rapport du genre au sein de ces espaces discursifs. Il en ressort la prédominance des groupes mixtes et des groupes dédiés aux femmes, ce qui montre indéniablement la place qu'occupent les femmes dans un espace publique numérique que celles-ci se l'approprient timidement. La création de certains groupes de femmes dits privés, c'est-à-dire fermés et dont le caractère est beaucoup plus réservé aux femmes tunisiennes témoigne d'une certaine discrétion, mais cela n'empêche pas l'incursion d'hommes sous d'identité de femmes. Son enquête a révélé au sein de l'espace technodiscursif tunisien des représentations stéréotypées du masculin et du féminin s'articulant entre « intériorisation des normes de genre » pour ce qui est des pratiques masculines et remise en cause d'une doxa largement dominante pour ce qui est des pratiques féminines dans les groupes et pages Facebook.

En définitif, cet ouvrage présente les prémices de quelques problématiques nouvelles qui évoluent au sein des espaces technodiscursifs natifs du web à l'instar des pratiques techno (socio)langagières, des discours contestataires et identitaires décelés *in situ* chez la

cybercommunauté maghrébine. Ainsi, les particularités sémiotiques et technodiscursifs des espaces communicatifs en ligne comme l'ont montré Zakaria Ali Bencherif et Mokrim, permettent aux cybernautes maghrébins d'élaborer leurs identités au sein du web social et d'échanger sur ces mêmes espaces en mobilisant des ressources techno-sémiolinguistiques et discursives diverses. La diversité des espaces technodiscursifs natifs investis par les auteurs de cet ouvrage se présentent comme des terrains non seulement communicatifs mais des espaces où s'élaborent des nouvelles pratiques technodiscursives. Les contributions de cet ouvrage collectif sont riches et chacune peut être lue séparément.

**Références bibliographiques :**

- Aroufoune, B., & Durampart, M., 2020, « Le Hirak algérien ou l'émergence d'une expression citoyenne en contexte autoritaire », *Revue de Recherches Francophones en Sciences de l'Information et de la Communication*, (9), <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02969779/document>
- Georges, F., 2009, « Représentation de soi et identité numérique : Une approche sémiotique et quantitative de l'emprise culturelle du web 2.0. », *Réseaux*, 154, 165-193. <https://doi.org/10.3917/res.154.0165>
- Paveau, M. A., 2017, *L'analyse du discours numérique. Dictionnaire des formes et des pratiques*, Paris, Hermann.
- Van Leeuwen, T., 2009, *Discourse and practice: New tools for critical discourse analysis*, Oxford University Press.

Achour **BOURDACHE** est doctorant en Sciences du langage au département de français à l'université Abderrahmane Mira de Bejaia, Algérie. Il est membre du laboratoire de recherche LESMS (Les Langues Étrangères de Spécialité en Milieux Socioprofessionnels : préparation à la professionnalisation), université de Bejaia. Il est également rédacteur en chef de « Discours, langue et société », carnet de recherche sur hypothèses, OpenEdition (<https://lesms.hypotheses.org/>). Ses travaux de recherche s'inscrivent dans le cadre des études onomastiques et sociolinguistiques en contexte algérien. Il s'intéresse aux discours numériques et aux humanités digitales. Il travaille essentiellement dans le cadre de sa thèse de doctorat sur la construction et dynamique de l'identité pseudonyme du sujet-utilisateur algérien dans les environnements numériques natifs.