

**UNIVERSITATEA NAȚIONALĂ DE ȘTIINȚĂ
ȘI TEHNOLOGIE POLITEHNICA BUCUREȘTI
CENTRUL UNIVERSITAR PITEȘTI**

CENTRUL DE LIMBI STRĂINE LOGOS

**STUDII
DE
GRAMATICĂ CONTRASTIVĂ**

Nr. 45/ 2026

**PITEȘTI
2026**

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

Laura CÎȚU, Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București,
Centrul Universitar Pitești, România

COMITET ȘTIINȚIFIC INTERNAȚIONAL/COMITÉ SCIENTIFIQUE INTERNATIONAL/INTERNATIONAL SCIENTIFIC BOARD

Samir ABDELHAMID, Universitatea din Batna, Algeria
Nassima AMARI, Universitatea din Alger 2, Algeria
Jean-Paul BALGA, Universitatea din Maroua, Camerun
Mahmoud BENNACER, Universitatea din Béjaïa, Algeria
Laurent GAUTIER, Universitatea Burgundia, Franța
Soufiane BENGOUA, Universitatea din Mostaganem, Algeria
Aini BETOUCHE, Universitatea Mouloud Mammeri din Tizi Ouzou, Algeria
Silvia BONCESCU, Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București,
Centrul Universitar Pitești, România
Bachir BOUHANIA, Universitatea Ahmed Draia din Adrar, Algeria
Aboubakre BOUASLA, Universitatea din Medea, Algeria
Nadjet CHIKHI, Universitatea din M'sila, Algeria
Laura CALABRESE, Universitatea Liberă din Bruxelles, Belgia
Angelica COȘCIUG, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, Republica Moldova
Salam DIAB-DURANTON, Universitatea Grenoble Alpes, Franța
Daniela DINCĂ, Universitatea din Craiova, România
Oana-Adriana DUȚĂ, Universitatea din Craiova, România
Alina GANEA, Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România
Emilia HILGERT, Universitatea din Reims, Franța
Akmoun HOUDA, Universitatea Blida 2, Algeria
Joanna JERECZEK-LIPIŃSKA, Universitatea din Gdansk, Polonia
Erdogan KARTAL, Universitatea Bursa Uludağ, Turcia
Beatrice GARZELLI, Universitatea pentru Străini din Siena, Italia
Soufiane LANSEUR, Universitatea Abderrahmane Mira din Béjaïa, Algeria
Lucie LEQUIN, Universitatea Concordia, Montreal, Canada
Zakarya MAHFOUD, Universitatea Hassiba Benbouali din Chlef, Algeria
Alexandru MARDALE, Institutul Național de Limbi și Civilizații Orientale, Paris, Franța
Souhila MARKRIA, Universitatea din Mostaganem, Algeria
Fabrice MARSAC, Universitatea din Strasbourg, Franța
Simina MASTACAN, Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău, România
Adina MATROZI, Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București,
Centrul Universitar Pitești, România
Gina MĂCIUCĂ, Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava, România
Milena MILANOVIC, Institutul de Limbi Străine, Belgrad, Serbia
Imene MILOUDI, Universitatea Mohamed El Bachir-El-Ibrahimi, Algeria
Joachim N'DRE DAMANAN, Universitatea din Bouaké, Coasta de Fildeș
Christos NIKOU, Universitatea din Pireu, Grecia
Anna Franca PLASTINA, Universitatea din Calabria, Italia
Laura PINO, Universitatea din Santiago de Compostela, Spania
Liudmila PRENKO, Universitatea de Stat din Daghestan, Daghestan
Nabil SADI, Universitatea Abderrahmane Mira din Béjaïa, Algeria
Manuel SARTORI, Universitatea Aix-Marseille, Franța



Fatima Zohra SAKRANE, Universitatea din Béjaïa, Algeria
Frédéric SHEHADEH, Universitatea Paris-Sorbonne 4, Franța
Florinela ȘERBĂNICĂ, Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București,
Centrul Universitar Pitești, România
Lavinia ȘIMILARU, Universitatea din Craiova, România
Mohammad Ahmad THAWABTEH, Universitatea Al-Quds din Ierusalim, Teritoriile Palestiniene
Ocupate
Cristina UNGUREANU, Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA
București, Centrul Universitar Pitești, România
Anissa ZRIGUE, Universitatea din Kairouan, Tunisia

REDACTOR-ȘEF / RÉDACTEUR EN CHEF / EDITOR IN CHIEF

Cristina ILINCA, Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București,
Centrul Universitar Pitești, România

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

Yuliia BAKLAZHENKO, Institutul Politehnic Igor Sikorsky Kyiv, Ucraina
Jana BIROVA, Universitatea Carolină din Praga, Republica Cehă
Katarína CHOVANCOVÁ, Universitatea Matej-Bel, Slovacia
Karen FERREIRA-MEYERS, Universitatea din Eswatini, Swaziland
Ana-Maria IONESCU, Universitatea Națională de Știință și Tehnologie
POLITEHNICA București, Centrul Universitar Pitești, România
Federica MASIERO, Universitatea din Padova, Italia
Raluca NIȚU, Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București,
Centrul Universitar Pitești, România
Ghania OUAHMICHE, Universitatea Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, Algeria
Ana-Marina TOMESCU, Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA
București, Centrul Universitar Pitești, România

ISSN-L: 1584 – 143X

e-ISSN: 2344-4193

revistă bianuală/revue biannuelle/semiannual frequency

**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



CENTRUL DE LIMBI STRĂINE LOGOS

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 NAȚIONALE DE ȘTIINȚĂ ȘI TEHNOLOGIE
POLITEHNICA BUCUREȘTI, Centrul Universitar Pitești**

Târgul din Vale, 1, 110040, Pitești, Romania

Tél.: +40 (0)348 453 116



CUPRINS/ CONTENTS/TABLE DES MATIÈRES

Contrastive Grammar/Translation Studies/Varia

Mahmoud **Bennacer**

La configuration polyphonique dans le discours législatif : cas des textes de loi relatifs aux associations en Algérie / Polyphonic Configuration in Legislative Discourse: The case of Laws Relating to Associations in Algeria / 9

Boumedienne **Benmoussat**, Hadjira **Medane**

L'intelligence artificielle à l'université algérienne : entre opportunités pédagogiques et défis éthiques. Étude qualitative auprès des étudiants de master en filières linguistiques / Artificial Intelligence in Algerian Universities: between Pedagogical Opportunities and Ethical Challenges. A Qualitative Study among Master's Students in Linguistic Programs / 21

Youcef **Dahmani**

De l'empêchement à la légitimité : scénographie et construction éthotique dans le discours de candidature de Rachid Nekkaz / From Obstruction to Legitimacy: Scenography and Ethotic Construction in Rachid Nekkaz's Candidacy Discourse / 37

Racha **Elkhamissy**

La problématique de l'attribution du genre en français et en arabe / The Problem of Gender Assignment in French and Arabic / 52

Fella **Gaoudi**

Dynamiques de choix linguistique en contexte universitaire : représentations et logiques de positionnement entre français et anglais / Dynamics of Linguistic Choices in a University Context: Representations and Logics of Positioning between French and English / 69

Erdogan **Kartal**, Bilge **Karakaya**

De l'observation de classe à l'apprentissage professionnel réflexif : une étude qualitative comparative dans la formation initiale des enseignants de Fle en Türkiye / From Classroom Observation to Reflective Professional Learning: A Comparative Qualitative Study in Initial Fle Teacher Education in Türkiye / 87

Mounira **Mahachi**

Dall'arabo all'italiano: viaggio linguistico e sfide fonetiche, sintattiche e morfologiche tra gli studenti algerini di LM araba / From Arabic to Italian: Linguistic Pathways and Phonetic, Syntactic, and Morphological Challenges among Algerian Students with Arabic as a First Language / 106

Soufiane **Maizi**, Aïssa **Mahdeb**

Hyperboles et superlatifs dans le discours promotionnel des enseignants de cours supplémentaires en Algérie / Hyperbole and Superlatives in the Promotional Discourse of Supplementary Education Teachers in Algeria / 122



Nadia Redjda

Les enseignants du français langue étrangère au secondaire face à la réalité plurilingue en Algérie / Secondary School Teachers of French as a Foreign Language Confronted with the Multilingual Reality in Algeria / 137



DOI : 10.5281/zenodo.21361636

LA CONFIGURATION POLYPHONIQUE DANS LE DISCOURS LÉGISLATIF, CAS DES TEXTES DE LOI RELATIFS AUX ASSOCIATIONS EN ALGÉRIE¹

Résumé : Nous nous proposons dans cet article d'examiner les aspects polyphoniques que nous avons décelés dans la production législative, en l'occurrence la loi relative aux associations en Algérie. Cette contribution a pour objectif essentiel de rendre compte des spécificités polyphoniques du discours législatif. De toute évidence, la réception de ce discours laisse apparaître un mode d'expression monologique. De ce fait, notre recherche part de l'observation que ces textes se caractérisent à première vue par l'absence de la polyphonie discursive dans la mesure où ils sont établis par un législateur. Le recours au cadrage théorique de Bakhtine relatif à la polyphonie discursive nous a permis de dépasser cette uniformité discursive en identifiant les marques polyphoniques dissimulées dans notre corpus constitué des textes de lois relatifs associations en Algérie. Notre approche d'analyse révèle que l'énonciation juridique intègre et confronte une pluralité de voix et de points de vue. Ce travail a mis en évidence que le texte législatif orchestre en réalité des procédés polyphoniques et des voix plurielles, celles du juge, de l'administration et d'autres voix institutionnelles.

Mots clés : polyphonie discursive, construction discursive, polyphonie législative, marqueurs polyphoniques, dialogisme.

POLYPHONIC CONFIGURATION IN LEGISLATIVE DISCOURSE: THE CASE OF LAWS RELATING TO ASSOCIATIONS IN ALGERIA

Abstract: This article examines the polyphonic dimensions identified within legislative drafting, specifically the Algerian law governing associations. The primary objective is to analyze the distinct polyphonic features inherent in legislative discourse. While such discourse typically appears monological upon reception, our research addresses the initial assumption that these texts lack discursive polyphony because they originate from a single legislative authority. By applying Bakhtin's theoretical framework on discursive polyphony, we look past this superficial uniformity to uncover the hidden polyphonic markers within our corpus of Algerian associational laws. Our analysis reveals that legal enunciation inherently integrates and counterposes multiple voices and perspectives. Ultimately, this study demonstrates that legislative texts orchestrate complex polyphonic mechanisms and plural voices, including those of the judiciary, the administration, and other institutional entities.

Keywords: discursive polyphony, discursive construction, legislative polyphony, polyphonic markers, dialogism.

La production discursive exerce une influence majeure sur la définition des rapports sociaux, notamment à travers l'implication de diverses voix discursives. Cela dit, les prises de position

¹ Mahmoud **Bennacer**, LESMS, Faculté des Lettres et des Langues, Université A-MIRA, Bejaia, mahmoud.bennacer@univ-bejaia.dz, ORCID ID : [0009-0008-1784-7917](https://orcid.org/0009-0008-1784-7917)

Received: January 26, 2026 | Revised: April 17, 2026 | Accepted: June 12, 2026 | Published: July 17, 2026



des membres de la société jouent une importance majeure dans la configuration des discours, dans la mesure où elles nourrissent et alimentent le champ discursif et les espaces de production. L'intérêt est donné, sans ce sillage, aux voix discursives, productrices des discours par lesquelles les membres de la société se trouvent impérativement engagées à participer à la production des discours (Ducrot, O., et al., 1980). Dès lors, la production discursive se conçoit comme un foisonnement de voix permettant de caractériser les discours tant par leur nature que par leurs conditions de production. La multiplicité de ces voix se révèle dans les points de vue croisés et les voix silencieuses qui se profilent dans les champs discursifs. Par conséquent, les productions discursives sont essentiellement polyphoniques tant par leur aspect linguistique que par leur composante contextuelle, d'autant plus qu'elles sont alimentées par les paroles des uns et les points de vue des autres (Perrin L., 2004 : 14). La particularité de cette contribution réside dans l'analyse du discours législatif comme une structure essentiellement polyphonique. Cela, malgré la dominance d'une voix fondamentale émanant de l'autorité législative qui signifie sa valeur dans la configuration discursive. Autrement dit, les textes de loi sont envisagés comme le produit de multiples voix par lesquelles s'actualise l'autorité juridique. Cette problématique s'articule autour d'un ensemble de questionnement à savoir :

- Le discours législatif est-il polyphonique ?
- Comment la polyphonie discursive se manifeste-t-elle dans le discours législatif ?
- Quelle configuration polyphonique peut-on déceler dans les textes de loi relatifs aux associations en Algérie ?

Notre contribution d'article sera structurée comme suit : après avoir mis en exergue le cadrage théorique et méthodologique de notre recherche, à savoir le concept de polyphonie discursive ainsi que la définition de notre corpus d'étude relatif au discours législatif, nous analyserons les mécanismes de production de la polyphonie discursive et les différentes configurations polyphoniques se présentant dans notre corpus. L'analyse portera également sur les aspects polyphoniques que contient notre corpus. Il sera question de présenter une synthèse générale dans laquelle sont tirées les conclusions principales concernant les configurations polyphoniques dans les textes de lois.

1. Considérations théoriques et méthodologiques

Le travail que nous proposons s'inscrit dans le domaine de l'analyse du discours et il interroge essentiellement le concept de polyphonie discursive dans les textes de loi. Nous puisons nos postulats théoriques des principes théoriques mis en place par Mikhaïl Bakhtine (1970). Dans son ouvrage de référence, il met en exergue le concept de polyphonie et ses différentes configurations dans le discours littéraire. Cette conceptualisation a permis de comprendre que les discours se construisent de manière polyphonique, faisant référence à la coexistence de plusieurs voix et points de vue, considérés comme des consciences de voix (Perrin : 2006). Cette complexité inhérente aux instances d'énonciation révèle le caractère polyphonique des textes dont le développement discursif n'est pas monologique. Les responsabilités énonciatives dans les discours donnent à penser aux multiples voix qui permettent de construire le cadre énonciatif des discours (Nølke : 2002).

Notre cadrage théorique ne se contente pas de l'approche polyphonique, il convoque également le concept de dialogisme discursif, dans lequel les voix polyphoniques du discours s'entremêlent pour aboutir à une construction énonciatrice complexe. L'adoption de ce



concept permet de saisir les mécanismes qui alimentent le discours, entendu comme une interaction entre plusieurs voix d'énonciation (Todorov : 1981).

Ainsi, notre objectif de recherche est d'identifier les marques de polyphonie dans le discours législatif algériens publié en français. Cette ambition de recherche s'est nourrie du constat que le texte législatif est souvent comme un produit purement monologique. Cette étude nous permettra par conséquent de spécifier les aspects polyphoniques que nous pourrions révéler dans la production législative.

Nous avons choisi un corpus relatif à la production législative algérienne, en l'occurrence la loi relative aux associations en Algérie.¹ Le corpus d'étude est constitué d'un ensemble d'articles tirés qui fait référence à la loi sur la constitution des associations en Algérie. Structuré en plusieurs chapitres, ce texte de loi est initialement composé des parties suivantes :

- Titre 1 : Dispositions générales : objet, but et champ d'application ;
- Titre 2 : Constitution, droits et obligations des associations ;
- Titre 3 : Organisation et fonctionnement des associations ;
- Titre 4 : Associations à caractère religieux et associations à caractère spécifique ;
- Titre 5 : Associations étrangères ;
- Titre 6 : Dispositions transitoires et finales.

Ces parties ont pour objet essentiel de développer le processus de production et le contexte d'application de cette loi. Notre démarche méthodologique vise à cerner la notion de polyphonie appliquée dans le discours législatif. À travers l'analyse d'un corpus choisi à titre illustratif, nous examinerons la configuration polyphonique des textes législatifs. Il sera question de repérer la coexistence de différentes voix qui traversent le discours juridique afin de mettre en lumière la manière avec laquelle le législateur intègre et négocie les autres voix institutionnelles.

2. Analyse du corpus

2.1. Les instances polyphoniques

2.1.1. La voix institutionnelle

La voix institutionnelle se précise dans les formules de références relatives à la présence institutionnelle au niveau de la loi. Cette voix se révèle dans son aspect autoritaire et souverain se désignant par un ensemble de marques qui renvoient à l'autorité intentionnelle. Les exemples suivants illustrent les aspects de cette voix :

- « Le Président de la République.
Après avis du Conseil d'État.
- Art. 74. – La présente loi sera publiée au Journal officiel de la République algérienne démocratique et populaire »

Dans ce corpus, la voix institutionnelle marque une présence importante tout au long de ce texte de loi. Elle structure le contenu juridique au début et à la fin du texte. La voix de l'énonciateur institutionnel s'actualise dans l'énonciation institutionnelle dont la fonction est

¹ La loi n° 12-06 du 12 janvier 2012 (Journal Officiel est le texte fondamental régissant les associations en Algérie.



de légiférer la loi. Il est important de souligner que la voix institutionnelle est représentée par des formules d'encadrement institutionnel par lesquelles se concrétise la voix législative. Une manière de comprendre que l'encadrement discursif de cette loi notifie la voix principale assumée par le législateur algérien.

2.1.2. La voix parlementaire

La voix parlementaire dans ce corpus se décèle, elle-aussi, de manière explicite à travers la formule « *Après adoption par le Parlement* » qui constitue un élément de reconnaissance de la voix du parlement. Cette formule appliquée avant le contenu intégral de loi marque la présence de la voix parlementaire dans la construction législative. Une modalité de confirmation que la voix démocratique représentée par l'instance parlementaire joue un rôle important dans la production de la loi. La consécration se révèle dans la mise en œuvre de l'objet juridique soumis au débat parlementaire.

2.1.3. La voix administrative

La voix administrative dans notre corpus est manifestement présente à travers des articles qui renvoient à l'autorité administrative. Elle met en évidence la présence d'une autre voix par rapport à la voix institutionnelle et parlementaire. Elle se manifeste de manière explicite par le moyen des articles dans lesquels la responsabilité discursive est cédée à la voix administrative. Des passages d'articles qui montrent la manière avec laquelle la production discursive passe d'une voix à une autre. Les articles ci-dessous illustrent les aspects de cette voix :

- « Art. 8. — La déclaration accompagnée de toutes les pièces constitutives est déposée par l'instance exécutive en la personne du président de l'association ou son représentant dûment habilité, contre un récépissé de dépôt délivré obligatoirement par l'administration concernée, après vérification contradictoire immédiate des pièces du dossier. A compter de la date de dépôt de la déclaration, l'administration dispose d'un délai maximum pour procéder à un examen de conformité avec les dispositions la présente loi. Ce délai est de :
Trente (30) jours pour l'assemblée populaire communale, en ce qui concerne les associations communales.
Quarante (40) jours pour la wilaya, en ce qui concerne les associations de wilaya.
Quarante-cinq (45) jours pour le ministère chargé de l'intérieur, en ce qui concerne les associations inter-wilayas. Soixante (60) jours pour le ministère chargé de l'intérieur, en ce qui concerne les associations nationales.
Au cours de ce délai et au plus tard à son expiration, l'administration est tenue, soit de délivrer à l'association un récépissé d'enregistrement ayant valeur d'agrément, soit de prendre une décision de refus. »

L'analyse de notre corpus révèle, en effet, le point de vue de l'administratif dans la gestion des associations. Il se précise dans certains articles qui instituent la présence administrative dans la production de cette loi. La voix administrative se profile dans des extraits d'articles tels que « *l'assemblée populaire communale* », « *l'administration est tenue* », par lesquels la



parole législative est soutenue par la voix administrative qui accentue son autorité dans la consécration du pouvoir juridique.

2.1.4. La voix du juge

La voix du juge dans les textes retenus pour analyse participe à la mise en évidence de la multiplication des voix dans le discours législatif. Dans le cas de notre corpus, la présence de la voix du juge se précise dans des articles où la responsabilité est donnée au jugement. Les exemples d'articles relatifs à cette voix sont illustrés comme suit :

- « Art. 116. — Est puni d'une amende de 100.000 à 300.000 DA et de la suspension temporaire ou définitive du titre ou de l'organe d'information, quiconque enfreint les dispositions de l'article 29 de la présente loi organique. Le tribunal peut ordonner la confiscation des fonds objet du délit.
- Art. 108. — En cas de refus ou de silence gardé sur la demande par son destinataire dans les huit (8) jours suivant sa réception, le demandeur est fondé à saisir le tribunal statuant en référé. L'ordonnance de référé est rendue dans les trois jours. Le tribunal peut ordonner, sous astreinte, la diffusion de la réponse. »

La voix du jugement incarnée par le tribunal constitue une valeur et une force importante dans la construction de l'objet juridique. Les articles ci-dessus montrent, en effet, les situations spécifiques dans lesquelles la parole est cédée au représentant de la justice. La voix du tribunal constitue dans ce contexte la source principale d'actualisation de la parole législative.

2.1.5. La voix intertextuelle

La polyphonie intertextuelle se précise dans la référence aux textes juridiques permettant l'actualisation et la rencontre de deux voix. Ce dialogisme discursif n'est pas sans importance car il met en confrontation la voix des textes antérieurs et celle des textes à produire. L'intertextualité polyphonique se révèle dans ce cas de figure dans le recours aux textes juridiques antérieurement établis pour justifier la nouvelle production législative. Les extraits suivants illustrent cette forme de polyphonie comme suit :

- Vu la Constitution, notamment ses articles 41, 43, 119, 122 et 126 ;
- Vu la loi organique n° 98-01 du 4 Safar 141 correspondant au 30 mai 1998, modifiée et complétée, relative aux compétences, à l'organisation et au fonctionnement du Conseil d'Etat ;
- Vu la loi organique n° 12-04 du 18 Safar 1433 correspondant au 12 janvier 2012 relative aux partis politiques ;

Ces extraits montrent, en effet, le poids des textes antérieurs dans la construction d'une nouvelle loi. L'intertextualité polyphonique en droit joue un rôle important dans l'établissement d'une nouvelle loi, car elle permet de se construire dans la continuité des voix antérieure. La référence aux textes antérieurs constitue une voix de reconnaissance permettant d'instituer le dialogisme discursif entre les anciens et les nouveaux textes.



Si l'on entend la polyphonie au sens de Bakhtine et Ducrot, le discours juridique tend en effet vers l'univocité, l'autorité et l'effacement des subjectivités au profit d'une voix institutionnelle unique. Si vous défendez l'idée d'une polyphonie *atténuée*, il vaut mieux montrer les diverses formes de renvois aux multiples voix en amont, les échos faits à d'autres textes normatifs et voir s'il s'agit d'une hétérogénéité ou plutôt une homogénéité traduisant l'effort de neutralisation de cette pluralité.

2.1. Les marques énonciatives de la polyphonie

2.2.1. La négation polyphonique

La négation polyphonique s'explique par le fait que l'énoncé négatif se construit par rapport l'énoncé affirmatif. Dans le discours législatif, elle s'emploie pour interdire, corriger une mauvaise interprétation ou définir les limites de possibilités. Elle fonctionne de manière polyphonique pour réfuter des interprétations et parfois anticiper sur des situations qu'on pourrait croire qu'elles sont possibles. La négation polyphonique, appelée également la négation polémique, constitue un choix stratégique qui rend possible le foisonnement de voix affirmative / négative dans la construction du discours. Les extraits suivants montrent les aspects particuliers de la négation polyphonique :

- « Art. 13. — Les associations sont distinctes par leur objet, leur dénomination et leur fonctionnement des partis politiques *et ne peuvent* entretenir avec eux *aucune* relation qu'elle soit organique ou structurelle, *ni* recevoir de subventions, dons ou legs sous quelque forme que ce soit de leur part, *ni* participer à leur financement.
- Art. 50. — L'acte constitutif de la fondation est dressé par acte notarié à la demande du fondateur. Il mentionne la dénomination, l'objet, les moyens et les buts poursuivis par cette fondation et désigne le ou les personnes chargées de sa mise en œuvre.

L'objet *ne peut être* contraire à l'ordre public ou porter atteinte aux valeurs et constantes nationales.

La fondation acquiert la personnalité morale après l'accomplissement des formalités de publicité exigées par la loi, notamment la publication d'un extrait de l'acte notarié dans deux (2) quotidiens d'information à diffusion nationale au moins. »

Dans ces extraits, la négation polyphonique se précise dans la négation exprimée dans les textes qui résulte essentiellement de la voix cachée émanant des évidences partagées et admises par les membres de la société. La négation s'invite pour recadrer, briser et corriger les évidences du citoyen. La négation polyphonique s'actualise dans quelques emplois tels que « *ne peuvent* » et « *aucune* » lesquels ne se limitent pas à décrire une négation, mais à refuser toute concession dans les propos. Ces formules actualisent la négation pour faire barrière à la voix cachée c'est-à-dire la doxa. Dans ces passages, la négation polyphonique s'actualise dans la construction négative, et l'environnement d'emploi mettant en évidence les aspects polémiques de la négation comme le balisage du terrain et la destruction des interprétations fautives. Il ne s'agit pas d'une négation descriptive dans laquelle la description de la négation est primordiale, mais dans ces cas de figure, les segments de négation suggèrent des voix polémiques.



2.2.2. L'effacement énonciatif

L'effacement énonciatif se définit comme une polyphonie stratégique par laquelle l'énonciateur dissimule sa présence dans l'énoncé pour laisser entendre la voix d'autres instances. Dans notre corpus, l'effacement énonciatif contribue à construire une voix de reconnaissance collective. Ce procédé se manifeste par des stratégies discursives visant à masquer les traces du législateur et à déléguer les voix à des entités collectives, créant ainsi l'illusion de l'objectivité et l'effet d'autorité. Les extraits ci-après illustrent où le mode déclaratif des énoncés juridiques institue l'effacement énonciatif :

- « Art. 60. — Les personnes physiques étrangères fondateurs ou membres d'une association étrangère doivent être en situation régulière vis-à-vis de la législation en vigueur.
- Art. 61. — La demande de création de l'association étrangère est soumise à l'agrément préalable du ministre chargé de l'intérieur qui, après avis du ministre chargé des affaires étrangères et du ministre chargé du secteur concerné dispose d'un délai de quatre-vingt-dix (90) jours, pour accorder ou refuser l'agrément. »

L'effacement énonciatif constitue une forme de construction qui actualise la distanciation et la création d'une nouvelle voix dans la production discursive. Dans le cas de notre corpus, l'effacement énonciatif, opérant grâce à des énoncés déclaratifs, masque le locuteur (le législateur) afin de construire une voix objective dont la stratégie consiste à effacer les marques de présence pour créer l'effet de voix abstraite et objective. La neutralité apparente met en scène une polyphonie spécifique où s'articule la voix du rédacteur et celle de l'institution. Par un dédoublement énonciatif, le législateur fait résonner la voix de l'énonciateur collectif.

2.2.3. L'impersonnalisation énonciative

Le procédé de l'impersonnalisation énonciative fait référence dans notre corpus à une stratégie d'énonciation qui a pour objectif de faire apparaître l'objectivité absolue. Par l'absence de pronominalisation, le législateur cherche à se dissimuler en tant qu'individu. Les passages suivants illustrent les aspects de l'impersonnalisation :

- « Art. 16. — *Il est interdit* à toute personne morale ou physique étrangère à l'association de s'ingérer dans son fonctionnement.
- Art. 30. — Sous réserve des dispositions de l'article 23 ci-dessus, en dehors des relations de coopération dûment établies, *il est interdit* à toute association de recevoir des fonds provenant des légations et organisations non gouvernementales étrangères. Ce financement est soumis à l'accord préalable de l'autorité compétente.
- Art. 39. — *Il est procédé* à la suspension d'activité de l'association ou à sa dissolution en cas d'ingérence dans les affaires internes du pays ou d'atteinte à la souveraineté nationale.
- Art. 2. — *Il est ouvert*, sur 2011, un crédit de soixante-et-onze millions cent mille dinars (71.100.000 DA), applicable au budget de fonctionnement du ministère de la justice et aux chapitres énumérés à l'état annexé au présent décret. »



L'impersonnalisation polyphonique constitue une stratégie d'énonciation qui permet de suggérer une voix autre que celle du locuteur. Dans le cas de ces articles, elle se présente sous forme de constructions figées dans lesquelles l'impersonnalisation énonciative est explicitement exprimée. Les constructions impersonnelles telles que « *il est interdit* » « *il est ouvert* » supposent une posture particulière dans laquelle le législateur se désengage dans l'énonciation pour suggérer une autre position de reconnaissance à savoir celle de la neutralité et de désengagement énonciatif.

2.2.4. Le passif polyphonique

Le passif polyphonique est une spécificité énonciative qui permet d'effacer les traces du législateur pour faire entendre la superposition de plusieurs voix lors de la présentation d'une décision législative. Dans le discours législatif, cette forme de voix passive dépasse la simple règle grammaticale de l'effacement du sujet réel pour laisser place à une voix collective. La passivation constitue une stratégie de construction énonciative où la voix de l'inconnu s'invite dans le discours. Les exemples suivants résument les aspects de cette forme de discours comme suit :

- « Art. 8. — La déclaration accompagnée de toutes les pièces *constitutives est déposée* par l'instance exécutive en la personne du président de l'association ou son représentant dûment habilité, contre un récépissé de dépôt délivré obligatoirement par l'administration concernée, après vérification contradictoire immédiate des pièces du dossier.
- Art. 39. — *Il est procédé* à la suspension d'activité de l'association ou à sa dissolution en cas d'ingérence dans les affaires internes du pays ou d'atteinte à la souveraineté nationale. Des tiers en conflit d'intérêt avec l'association, devant la juridiction compétente.
- Art. 10. — La décision de refus de délivrance du récépissé d'enregistrement doit être motivée par le non-respect des dispositions de la présente loi. L'association dispose d'un délai de trois (3) mois pour intenter une action en annulation devant le tribunal administratif territorialement compétent. *Si une décision est prononcée* en faveur de l'association, le récépissé d'enregistrement lui est alors obligatoirement délivré [...] »

Dans ces articles, la voix passive s'analyse comme une forme grammaticale qui place le législateur en situation d'effacement énonciatif tout en invitant la voix de l'autre. Cette construction permet d'attribuer les propos à une instance tierce, créant une source alternative de discours avec laquelle se construit la polyphonie discursive. Cette construction stratégique instaure un véritable dialogisme entre la voix du législateur qui s'efface pour assurer la neutralité discursive et la voix institutionnelle qui prend en charge l'énoncé. Cette formulation grammaticale neutralise ainsi la voix du législateur, permettant à l'énoncé d'accepter d'autres voix de validation.

2.2.5. Le renvoi normatif polyphonique

Le renvoi normatif est un procédé stratégique et polyphonique par lequel un texte se réfère à d'autres sources pour construire une nouvelle loi. Il s'agit d'intégrer plusieurs voix juridiques pour produire une nouvelle règle législative. Ce procédé constitue également une stratégie de discours permettant de dissimuler le monologue législatif. Le recours à des formules de



renvoi confère à la loi une spécificité énonciative qui actualise et renforce l'autorité législative, par la convocation d'une voix référentielle permettant de générer une nouvelle disposition. Les extraits ci-après illustrent la fonction des renvois normatifs dans l'actualisation de la polyphonie dans le discours législatif :

- « Vu l'ordonnance n° 95-07 du 23 Chaâbane 1415 correspondant au 25 janvier 1995, modifiée et complétée, relative aux assurances ;
- Art. 36. — Sans préjudice des dispositions de l'article 16 de la présente loi, les subventions et aides publiques octroyées par l'État et les collectivités locales sont soumises aux règles de contrôle *conformément* à la législation et à la réglementation en vigueur.
- Art. 53. — Peuvent être qualifiées « fondations », les associations constituées par des personnes physiques ou morales dans un but déterminé fondé sur un lien établi ou reconnu avec une personne ou une famille, en vue d'exercer des activités en rapport avec celles-ci. Ces fondations ne peuvent toutefois utiliser les dénominations de ces personnes ou famille qu'*en vertu* d'une autorisation des titulaires de ce droit, consacrée par un acte authentique. Les modalités d'application du présent article sont précisées par voie réglementaire.
- Art. 71. — Les groupements créés sous forme d'unions, de fédérations ou de confédérations et les structures qui leur sont affiliées, *en application des* dispositions de la présente loi et d'autres dispositions législatives et réglementaires particulières, sont soumis aux mêmes conditions.
- Art. 72. — Les fondations qui n'ont pas la qualité d'association *au sens des articles* 51 et 54 ci-dessus sont tenues de se mettre en conformité avec les dispositions de la présente loi dans un délai de deux (2) ans à compter de la date de sa promulgation. »

Le renvoi normatif fait, en effet, référence aux citations référentielles que le législateur actualise pour donner la parole à une autre voix dans le discours. Dans le cas de notre corpus, le renvoi normatif est réalisé à l'aide des termes spécifiques tels que « *conformément* », « *vu* », « *en application* », « *en vertu de* », et « *au sens de* ». La fonction de ces marqueurs est de convoquer une autorité référentielle pour légitimer le discours produit. Il s'agit d'une stratégie discursive où le renvoi polyphonique renforce le pouvoir de la parole juridique. Le renvoi référentiel en droit est important, notamment dans la légitimation et la consolidation de la production législative.

2.2.6. L'articulation polyphonique

L'articulation polyphonique se définit l'articulation de plusieurs voix dans un même énoncé juridique. Avec quelques articulateurs comme « *toutefois* » ce connecteur intervient pour introduire une exception ou une nuance après l'énoncé de la disposition générale. L'utilisation de ce connecteur dans le discours législatif permet d'introduire une seconde voix pour limiter la portée de la première voix. Cette forme d'énonciation polyphonique est illustrée dans les extraits ci-après notamment dans l'articulation logique assurée par « *toutefois* » :



- « Art. 2. — Au sens de la présente loi, l'association est le regroupement de personnes physiques et/ou de personnes morales sur une base contractuelle à durée déterminée ou à durée indéterminée. Ces personnes mettent en commun, bénévolement et dans un but non lucratif, leurs connaissances et leurs moyens pour promouvoir et encourager les activités dans les domaines, notamment, professionnel, social, scientifique, religieux, éducatif, culturel, sportif, environnemental, caritatif et humanitaire. L'objet de l'association doit être défini avec précision et sa dénomination doit exprimer le lien avec cet objet. *Toutefois*, l'objet et les buts de ses activités doivent s'inscrire dans l'intérêt général et ne pas être contraires aux constantes et aux valeurs nationales ainsi qu'à l'ordre public, aux bonnes mœurs et aux dispositions des lois et règlements en vigueur.
- Art. 53. — Peuvent être qualifiées « fondations », les associations constituées par des personnes physiques ou morales dans un but déterminé fondé sur un lien établi ou reconnu avec une personne ou une famille, en vue d'exercer des activités en rapport avec celles-ci. Ces fondations ne peuvent *toutefois* utiliser les dénominations de ces personnes ou famille qu'en vertu d'une autorisation des titulaires de ce droit, consacrée par un acte authentique. Les modalités d'application du présent article sont précisées par voie réglementaire. »

L'articulation polyphonique dans ces exemples s'actualise par l'emploi de « *toutefois* » qui joue un rôle déterminant dans la nuance des propos juridiques. En d'autres termes, il fonctionne comme un pivot articulant la voix de la règle générale et celle de l'exception. La première voix pose un principe général alors que la deuxième voix, introduite par *toutefois*, limite et réduit son application. Cette configuration donne à penser à une image dialogique entre la possibilité et l'impossibilité dans le discours législatif où les deux voix d'énonciation se construisent de manière dialectique.

2.2.7. L'anticipation polyphonique

L'analyse de notre corpus a également révélé l'existence de séquences polyphoniques caractérisées par la stratégie d'anticipation discursive. Le législateur ne se limite pas à donner la règle juridique, mais il prévoit des solutions aux situations conflictuelles. Certaines expressions permettent d'intégrer par avance des issues possibles, autrement dit des voix permettant de rendre possible les situations conflictuelles. Les extraits suivants montrent la voix des solutions comme suit :

- « Art. 10. — La décision de refus de délivrance du récépissé d'enregistrement doit être motivée par le non-respect des dispositions de la présente loi. L'association dispose d'un délai de trois (3) mois pour intenter une action en annulation devant le tribunal administratif territorialement compétent.
Si une décision est prononcée en faveur de l'association, le récépissé d'enregistrement lui est alors obligatoirement délivré.
Dans ce cas, l'administration dispose d'un délai maximum de trois (3) mois, à compter de la date d'expiration du délai qui lui a été imparti, pour intenter une action devant la juridiction administrative compétente aux fins d'annulation de la constitution de l'association. Ce recours n'est pas suspensif.



- « Art. 22. — Les associations agréées peuvent, dans le des valeurs et des constantes nationales et de dispositions législatives et réglementaires en vigueur adhérer, à des associations étrangères poursuivant les mêmes buts ou des buts similaires. Le ministre chargé de l'intérieur est préalablement informé de cette adhésion. Celui-ci requiert, au préalable, l'avis du ministre chargé des affaires étrangères. Le ministre chargé de l'intérieur se réserve un délai de soixante (60) jours pour faire connaître sa décision motivée. *En cas de rejet*, sa décision est susceptible de recours devant la juridiction administrative compétente qui doit statuer sur le projet d'adhésion dans un délai de trente (30) jours.
- Art. 47. — *Sous réserve des* dispositions de la présente loi, la constitution d'associations à caractère religieux est à un dispositif particulier. »

L'anticipation polyphonique se précise dans les segments d'énoncé introduits par les formules telles que « *en cas de* » « *sous réserve de* » « *si* » qui mettent en évidence la polyphonie d'anticipation dans le discours législatif. Ce caractère polyphonique se manifeste par une voix d'anticipation que le législateur suggère pour gérer des situations conflictuelles ou de non-respect de la loi. Il s'agit d'une voix hypothétique énoncée pour envisager des issues possibles. Ces structures linguistiques révèlent en effet une configuration dialogique entre la voix de la règle dictée par l'obligation juridique et la voix de l'hypothèse qui suggère des solutions aux imprévus juridiques.

3. Synthèse générale

L'analyse de notre corpus a révélé un ensemble de conclusions que nous résumons comme suit :

- La nature du discours législatif ne fait pas totalement abstraction quant aux multiples voix qui s'invitent dans la production de l'autorité juridique. Cela dit, le discours législatif se construit souvent de manière polyphonique, épousant des voix multiples dans sa production et sa construction. Toutefois, il s'agit d'une polyphonie atténuée, ces voix discursives s'impliquent comme des instances de production, tout en étant orchestrées par l'instance législative souveraine pour servir l'autorité du discours.
- La configuration polyphonique n'est anodine, car elle façonne les mécanismes d'influence, notamment dans l'expression de l'autorité juridique. Les instances polyphoniques se répartissent les tâches, précisément dans la définition des voix et se convoquent de manière permanente pour construire la force du discours législatif.
- La relation entre les instances de production des voix se concrétise dans une logique de hiérarchisation fonctionnelle des voix. Le discours convoque constamment des voix tierces pour entretenir un dialogisme permanent entre les différentes entités énonciatives. La construction polyphonique repose sur une interaction constante, structurant même le discours.
- Notre approche d'analyse valorise le concept de dialogisme discursif en considérant la parole législative comme un processus polyphonique nourri par de multiples voix discursives. Le dialogisme entre les voix de production est d'une grande importance, car il instaure le principe de dynamisme polyphonique au sein même de l'énonciation.

En guise de conclusion, la polyphonie discursive occupe une place importante dans le discours législatif notamment dans la définition des instances d'énonciation ainsi que dans les procédés constructifs du sens. Cette analyse a montré que malgré l'illusion du



monologisme créée par le législateur pour affirmer son autorité, la production législative n'est jamais univoque. Les interactions entre les différentes voix des énonciateurs identifiées dans notre corpus, confirment que le produit législatif est intrinsèquement polyphonique. La voix du législateur n'est qu'une panoplie de voix plurielles produites dans et par les interactions discursives inhérentes à la production réglementaire.

Références bibliographiques

- Bakhtine, M., 1970, *La poétique de Dostoïevski*, Paris, Seuil.
- Bakhtine, M., 1978. *Esthétique et théorie du roman*. Paris, Gallimard.
- Ducrot, O., et al., 1980, *Les mots du discours*. Paris, Minuit.
- Kerbrat-Orecchioni, C., 2002, « Contexte », in P. Charaudeau & D. Maingueneau (éds), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, 134-136.
- Maingueneau, D., 2002, « Discours », in P. Charaudeau & D. Maingueneau (éds), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, 185-190.
- Nølke H., 2002, « Polyphonie », in D. Maingueneau & P. Charaudeau (éds), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, 444-448.
- Perrin L., 2004, « La notion de polyphonie en linguistique et dans le champ des sciences du langage », *Questions de communication*, 6 | 2004, mis en ligne le 30 mai 2012, consulté le 06 juin 2026. URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/4445> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.4445>
- Perrin L., 2006, « Voix et points de vue dans le discours. De l'opacité linguistique à l'opacité référentielle des expressions », *Le Français moderne* 1 (74), 22-31.
- Roulet E., Fillettaz L. & Grobet A., 2001, *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*, Frankfurt, Peter Lang.
- Todorov, T., 1981. *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*. Seuil.

Mahmoud **BENNACER**, Doctorat en sciences du langage, Maître de conférences habilité (HDR) et membre du Laboratoire LESMS (Les langues étrangères de spécialité en milieux socioprofessionnels : préparation à la professionnalisation), Université de Bejaia (Algérie). Sujets de recherche : Les langues en milieu professionnel, les interactions et les représentations sociolinguistiques au travail, les langages de spécialité dans les domaines professionnels, notamment le discours juridique, les pratiques de transmissions familiales des langues en Algérie. ORCID ID : <https://orcid.org/0009-0008-1784-7917>



DOI: 10.5281/zenodo.21361710

**L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE À L'UNIVERSITÉ ALGÉRIENNE :
ENTRE OPPORTUNITÉS PÉDAGOGIQUES ET DÉFIS ÉTHIQUES.
ÉTUDE QUALITATIVE AUPRÈS DES ÉTUDIANTS DE MASTER EN
FILIÈRES LINGUISTIQUES¹**

Résumé : L'intégration de l'Intelligence Artificielle (IA) dans l'enseignement supérieur redéfinit les paradigmes de l'apprentissage. Cet article explore les perceptions des étudiants universitaires algériens face à cette transition technologique. L'objectif est d'analyser l'appropriation de l'IA comme outil de médiation pédagogique, en identifiant les affordances perçues et les risques éthiques émergents. La problématique centrale interroge la tension entre assistance algorithmique et autonomie intellectuelle chez les jeunes universitaires. Une méthodologie qualitative exploratoire a été adoptée, basée sur une enquête par questionnaire à questions ouvertes menée auprès de vingt étudiants de Master de diverses disciplines à l'Université de Tlemcen. Les résultats, traités par analyse de contenu thématique, révèlent une posture ambivalente : si l'IA est plébiscitée pour sa capacité à personnaliser l'apprentissage et accroître la productivité académique, elle suscite de vives inquiétudes quant à la dépendance cognitive et la fiabilité épistémique. L'étude conclut sur la nécessité impérieuse d'intégrer une littératie de l'IA dans les curricula et de renforcer la formation des enseignants pour accompagner ce changement de paradigme.

Mots-clés : Intelligence Artificielle ; Perceptions étudiantes ; Technopédagogie ; Université algérienne ; Éthique éducative.

**ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN ALGERIAN UNIVERSITIES: BETWEEN PEDAGOGICAL
OPPORTUNITIES AND ETHICAL CHALLENGES. A QUALITATIVE STUDY AMONG
MASTER'S STUDENTS IN LINGUISTIC PROGRAMS**

Abstract: The integration of Artificial Intelligence (AI) into higher education is redefining learning paradigms. This article explores the perceptions of Algerian university students regarding this technological transition. The aim is to analyze the appropriation of AI as a tool for pedagogical mediation, identifying perceived affordances and emerging ethical risks. The central research question examines the tension between algorithmic assistance and intellectual autonomy among young academics. An exploratory qualitative methodology was adopted, based on a survey using open-ended questionnaires conducted with twenty Master's students from various disciplines at the University of Tlemcen. The results, processed through thematic content analysis, reveal an ambivalent stance: while AI is acclaimed for its ability to personalize learning and increase academic productivity, it raises significant concerns regarding cognitive dependency and epistemic reliability. The study concludes on the imperative need to integrate AI literacy into curricula and to enhance teacher training to support this paradigm shift.

¹ Boumedienne **Benmoussat**, Abou Bekr Belkaid University of Tlemcen, benmoussat_boumediene@yahoo.fr, ORCID ID: 0009-0003-3371-6814
Hadjira **Medane**, Hassiba Benbouali University of Chlef, h.medane@univ-chlef.dz, ORCID ID: 0000-0003-3456-5280

Received: January 16, 2026 | Revised: April 27, 2026 | Accepted: June 02, 2026 | Published: July 17, 2026



Keywords: Algerian university, Artificial Intelligence, educational ethics, student perceptions, technopedagogy.

Introduction

L'aube de la décennie 2020 marque une rupture épistémologique majeure dans le monde de l'enseignement supérieur avec l'irruption massive de l'Intelligence Artificielle (IA). Si l'IA était autrefois cantonnée aux laboratoires de recherche ou aux systèmes de gestion administrative, comme le notaient déjà Chassignol et al. (2018 :17), l'avènement des modèles de langage génératifs (LLM) tels que ChatGPT, Gemini ou Copilot a démocratisé l'accès à une puissance de calcul et de rédaction inédite. Ces outils n'agissent plus seulement comme des assistants passifs, mais comme des « partenaires cognitifs » capables de générer du texte, de résumer des concepts complexes, voire de coder. Selon l'UNESCO (2019 : 12 ; 2023 : 8) et Zawacki-Richter et al. (2019 : 2), cette technologie promet une refonte systémique des environnements d'apprentissage, offrant des perspectives de personnalisation des parcours (Adaptive Learning), d'adaptation dynamique des contenus et d'une assistance tutorale disponible en permanence, brisant ainsi les contraintes spatio-temporelles de l'université traditionnelle.

Dans le contexte spécifique de l'université algérienne, cette révolution numérique résonne avec une acuité particulière. Le système d'enseignement supérieur local fait face à une triple contrainte : une massification constante des effectifs étudiants, une transition linguistique complexe (la montée de l'anglais scientifique aux côtés de l'arabe et du français) et une hétérogénéité des niveaux académiques. Dans ce paysage, l'IA est souvent perçue par les étudiants comme une bouée de sauvetage, un outil de médiation linguistique et cognitive permettant de surmonter les barrières de la langue ou la densité des programmes.

Cependant, cette technophilie apparente ne doit pas masquer les inquiétudes profondes que soulève cette « intrusion » algorithmique. La technologie n'est jamais neutre ; elle porte en elle les biais de ses concepteurs et modifie la nature même de la tâche intellectuelle. Comme le souligne Neil Selwyn (2019 : 15) dans son approche critique de l'EdTech, l'intégration de l'IA soulève des enjeux éthiques et pédagogiques cruciaux. Le risque majeur réside dans la « sous-traitance cognitive » (cognitive offloading), concept théorisé par Risko et Gilbert (2016 : 677) : à force de déléguer la recherche, la synthèse et la rédaction à la machine, l'étudiant risque-t-il une atrophie de sa pensée critique et de sa créativité ? Par ailleurs, les questions de l'intégrité académique, du plagiat automatisé et de la fiabilité des informations générées (les fameuses « hallucinations » de l'IA) redéfinissent le contrat de confiance entre l'enseignant et l'apprenant, nécessitant un cadre éthique robuste tel que proposé par Floridi et Cowls (2019 : 4).

Les étudiants d'aujourd'hui, souvent qualifiés hâtivement de « natifs du numérique », se trouvent ainsi à la croisée des chemins. Ils naviguent dans une zone grise, tiraillés entre une adoption pragmatique des outils pour maximiser leur performance académique (efficacité) et une méfiance latente envers une technologie opaque qui pourrait déshumaniser le rapport au savoir. Sont-ils des utilisateurs éclairés ou des consommateurs passifs de solutions algorithmiques ?

C'est pour explorer ce paradoxe que cette étude se focalise sur les étudiants de Master de l'Université de Tlemcen. Ce public, engagé dans une démarche de recherche avancée, est particulièrement exposé aux tentations et aux dilemmes de l'IA. La problématique centrale



qui guide notre réflexion est la suivante : Comment les jeunes universitaires algériens perçoivent-ils et négocient-ils l'intégration de l'IA dans leur écosystème d'apprentissage ? Au-delà des usages déclarés, comment définissent-ils la frontière éthique entre une aide légitime et une dépendance intellectuelle ?

Pour répondre à ces interrogations, cette recherche adopte une démarche qualitative compréhensive. Elle vise trois objectifs spécifiques : premièrement, cartographier les affordances pédagogiques réellement perçues par les étudiants (au-delà du discours marketing des géants de la Tech) ; deuxièmement, identifier les défis éthiques et cognitifs qu'ils ressentent dans leur quotidien ; et troisièmement, recueillir leurs attentes en matière de régulation et d'accompagnement institutionnel.

1. Cadre conceptuel et dispositif méthodologique

La présente étude s'ancre dans une démarche qualitative de type exploratoire et interprétatif. Ce choix épistémologique se justifie par la nature même de l'objet de recherche : les perceptions, les attitudes et les jugements de valeur des étudiants face à une technologie émergente (l'IA) relèvent de la subjectivité et de l'expérience vécue, dimensions difficilement quantifiables par de simples mesures métriques.

Sur le plan conceptuel, cette recherche s'inscrit dans le champ de la technopédagogie critique (Collin et al. 2022) et mobilise trois notions centrales : l'échafaudage cognitif (scaffolding) (Mollick et Mollick, 2023), la décharge cognitive (cognitive offloading) Risko et Gilbert, 2016) et la littératie de l'intelligence artificielle (Bowker, L., 2021 ; Chassignol et al. 2018). L'échafaudage cognitif renvoie à l'utilisation de l'IA comme support aux apprentissages, tandis que la décharge cognitive désigne le transfert partiel ou total de certaines opérations intellectuelles vers un dispositif technologique. La littératie de l'IA, quant à elle, renvoie à la capacité des étudiants à comprendre, évaluer et utiliser de manière critique les contenus générés par les systèmes algorithmiques. Ces concepts constituent la grille de lecture retenue pour analyser les usages déclarés de l'IA et interpréter les tensions observées entre assistance pédagogique, autonomie intellectuelle et dépendance cognitive.

1.1. Stratégie d'échantillonnage et ancrage disciplinaire

La constitution du corpus repose sur une stratégie d'échantillonnage raisonné bipartite. Ce choix méthodologique est dicté par la nécessité d'interroger les étudiants dont le cœur de métier (le texte et la langue) est le plus directement percuté par l'émergence des modèles de langage massifs (LLM) et de la traduction automatique neuronale (NMT).

L'échantillon final comprend vingt étudiants inscrits en cycle de Master à la Faculté des Lettres et des Langues de l'Université de Tlemcen. Afin de permettre une analyse comparative fine, les participants ont été répartis en deux sous-groupes équilibrés :

- **Groupe A : Études Françaises (n=10).** Ce groupe rassemble des étudiants (Didactique du FLE / Sciences du langage) confrontés aux défis de la production académique en langue étrangère. Pour eux, l'IA interroge les frontières de la compétence scripturale et de la correction linguistique.
- **Groupe B : Traduction (n=10).** Ce groupe est composé d'étudiants trilingues (Arabe/Français/Anglais) Pour eux, l'IA représente une mutation profonde de leur future



pratique professionnelle : le passage de la traduction traditionnelle à la post-édition, un virage technologique anticipé par Cronin (2013 : 3) et nécessitant, selon Bowker (2021), une nouvelle « littératie de l'IA ».

Cette segmentation disciplinaire permet d'éviter l'écueil d'une généralisation abusive. Elle vise à distinguer les usages de l'IA comme outil d'assistance à l'apprentissage (pour les littéraires) versus l'IA comme outil de production professionnelle (pour les traducteurs), enrichissant ainsi la portée interprétative de l'étude.

1.2. Protocole de collecte des données et instrument d'investigation

La campagne de collecte s'est déroulée durant le premier semestre de l'année universitaire 2025-2026. Contrairement aux approches quantitatives extensives, le dispositif a privilégié une approche qualitative ciblée via un questionnaire à questions ouvertes. Ce format a été spécifiquement conçu pour recueillir des narrations subjectives et saisir le vécu de l'étudiant plutôt que de produire des données métriques binaires.

Ce choix instrumental répond à une double exigence méthodologique : permettre aux étudiants de structurer leur pensée par l'écrit (réflexivité) et garantir une liberté d'expression totale, affranchie de la pression de l'instantanéité orale. Le questionnaire a été administré *in situ*, durant les créneaux de Travaux Dirigés (TD), en présence de l'enseignant-chercheur pour expliciter les consignes, tout en garantissant le strict anonymat des copies afin de libérer la parole sur les usages réels.

L'instrument d'investigation a été structuré autour de trois axes interrogatifs majeurs, invitant à l'introspection :

- **Axe 1 : L'appropriation (Usages réels).** « Dans quelles situations concrètes utilisez-vous l'IA (ChatGPT, DeepL, etc.) pour vos travaux universitaires ? ... »
- **Axe 2 : Le dilemme identitaire (Projection professionnelle).** « En tant que futur spécialiste de la langue (littéraire ou traducteur), percevez-vous l'IA comme une menace pour votre avenir ? ... »
- **Axe 3 : Le défi éthique (Dépendance & fiabilité).** « Avez-vous parfois le sentiment de devenir "dépendant" de l'IA ou de moins fournir d'effort intellectuel personnel ? ... »

1.3. Procédure d'analyse des données

Compte tenu de la nature subjective et expérientielle de notre objet d'étude, le traitement des données a exclu toute approche biométrique ou statistique au profit d'une analyse qualitative compréhensive. Le corpus, constitué de l'ensemble des réponses discursives manuscrites, a été soumis à une analyse de contenu thématique, privilégiant une démarche inductive (partant des données brutes vers la théorisation) et comparative (mettant en miroir les deux filières).

Le protocole analytique s'est déployé selon un processus itératif en trois phases distinctes : d'abord, la phase d'imprégnation et de lecture flottante, cette première étape a consisté en une lecture intégrale et répétée des verbatims afin de s'approprier la tonalité émotionnelle et intellectuelle des répondants. Elle a permis de repérer les récurrences lexicales (mots-clés) et les marqueurs de modalité (doute, certitude, anxiété) sans grille de lecture préétablie, laissant ainsi émerger les premières intuitions analytiques.



Ensuite, la phase de codage sémantique et condensation à partir de laquelle, nous avons procédé à un découpage du corpus en « unités de sens » (phrases ou segments de phrases exprimant une idée distincte). Chaque unité a été étiquetée via un codage ouvert. Par exemple, des expressions telles que « gagner du temps » ou « corriger les fautes » ont été codées sous l'étiquette « Efficience technique », tandis que « peur de ne plus savoir écrire » a été codé sous « Insécurité compétentielle ». Une attention particulière a été portée à la distinction des corpus : les réponses du groupe « Traduction » et du groupe « Français » ont été codées séparément pour éviter de lisser les spécificités disciplinaires.

Enfin, la phase de catégorisation axiale et thématisation ; dans celle-ci, les codes ont été regroupés en catégories conceptuelles plus larges pour structurer les résultats. Cette étape a permis de faire émerger les axes de tension majeurs qui traversent notre problématique, notamment l'opposition entre l'usage instrumental (l'IA comme outil) et l'usage substitutionnel (l'IA comme auteur). C'est cette grille thématique finale qui structure la présentation de nos résultats.

2. Résultats : Une fracture des usages, entre maîtrise pragmatique et inégalités discursives

L'analyse de contenu des questionnaires révèle une dichotomie marquée, bien que non absolue. Si les outils mobilisés sont identiques (majoritairement ChatGPT et DeepL), la finalité de leur usage tend à différer selon la filière de formation.

2.1. Groupe Traduction : Une appropriation instrumentale sous contrôle humain

Pour les étudiants en Master Traduction, l'Intelligence Artificielle semble avoir perdu son aura mystique pour devenir un outil de travail quotidien. Loin d'une soumission aveugle, leur posture se caractérise par un pragmatisme éclairé : le sens du texte source étant une donnée inaltérable, l'IA est mobilisée non pour inventer le fond, mais pour optimiser le processus de transfert linguistique. Trois dynamiques d'usage se dégagent :

2.1.1. Optimisation formelle : rationaliser l'effort académique

L'usage premier de l'IA relève d'une stratégie d'économie cognitive. L'algorithme est utilisé pour externaliser les tâches répétitives ou formelles, considérées comme à faible valeur ajoutée.

- **IA comme architecte de surface** : Les verbatims révèlent une focalisation sur l'ergonomie du texte. L'étudiant (E15) mobilise l'outil pour « structurer [le] travail et le rendre plus présentable », déléguant ainsi la mise en forme pour se concentrer sur le fond.

- **Productivité comme fin** : Cette approche est corroborée par (E14) et (E1), qui voient dans l'IA un accélérateur temporel permettant d'« économiser le temps des tâches répétitifs [sic] ».

Il ne s'agit pas ici d'une paresse intellectuelle, mais d'une rationalisation du flux de travail. L'étudiant se positionne comme un gestionnaire de projet qui automatise les tâches ancillaires (structure, mise en page) pour allouer ses ressources cognitives aux défis traductionnels complexes.



2.1.2. Assistance terminologique : du dictionnaire statique au contexte dynamique

L'usage devient plus pointu lorsqu'il s'agit de la terminologie spécialisée. L'IA n'est plus un rédacteur, mais une ressource heuristique ciblée (un « dictionnaire contextuel 2.0 »). L'étudiant (E03) illustre parfaitement cette technicité en précisant (en anglais) utiliser l'outil pour « traduire des termes, spécialement en médecine ou science ».

Dans ce cas de figure, l'IA remplace avantageusement le dictionnaire bilingue traditionnel ou les bases de données terminologiques. Sa valeur ajoutée réside dans sa capacité à fournir une traduction en contexte, permettant de déverrouiller des obstacles lexicaux spécifiques sans que l'étudiant ne perde le contrôle de la syntaxe globale de sa phrase.

2.1.3. Résistance identitaire : la reformulation comme acte de souveraineté

Le résultat le plus significatif de ce groupe réside dans la persistance d'une conscience professionnelle critique. L'étudiant refuse de s'effacer derrière la machine ; il revendique la paternité du texte final par le biais de la reformulation. En ce qui concerne la réappropriation discursive, plusieurs répondants tracent une « ligne rouge » éthique et stylistique. L'étudiant (E16) affirme : « *Je le reformule à ma manière après les avoir compris* », écho direct aux propos de (E18) : « *Je préfère reformuler à ma façon* ».

La récurrence des possessifs (« *ma manière* », « *ma façon* ») est lourde de sens. Elle témoigne d'une lutte pour le style. L'IA est reléguée au rang de productrice de brouillons ou de pré-traductions (proche de la post-édition professionnelle), mais c'est l'humain qui valide, nuance et signe. L'étudiant maintient son agentivité : l'IA propose une base, le traducteur dispose du sens final.

Au-delà d'une simple préférence stylistique, cette volonté de reformulation peut être interprétée comme une stratégie de préservation de l'autorité discursive. Les étudiants considèrent que la valeur professionnelle du traducteur ne réside plus uniquement dans la production d'un texte correct, mais dans sa capacité à apporter une plus-value interprétative que l'IA ne peut garantir. La reformulation apparaît ainsi comme un acte de réaffirmation de l'expertise humaine face à l'automatisation croissante des tâches langagières.

2.2. Groupe français : De la « Muse numérique » à la vulnérabilité cognitive

Le rapport à l'outil change radicalement de paradigme avec les étudiants en Master Français. Contrairement aux traducteurs qui travaillent sur un substrat existant (le texte source), ces étudiants sont confrontés à l'exigence de production de contenu ex nihilo (dissertation, mémoire). Face à l'angoisse de la page blanche, le besoin exprimé glisse du technique vers l'heuristique et le psychologique, révélant une appropriation à haut risque.

2.2.1. Sous-traitance de l'imaginaire : l'IA comme moteur d'idéation

Pour ces étudiants, l'IA intervient très en amont du processus rédactionnel, non pas pour corriger, mais pour initier la pensée. L'étudiant (E01) illustre cette délégation de la créativité en déclarant utiliser l'outil « *pour avoir une inspiration sur un sujet défini* ». Cette « quête de l'étincelle » marque un basculement : l'étudiant ne cherche plus seulement à *dire mieux, mais à trouver quoi dire*. L'IA pallie le vide créatif, agissant comme une prothèse cognitive qui amorce la réflexion à la place du sujet apprenant.



2.2.2. Cycle de la dépendance et l'érosion de l'estime de soi

C'est au sein de ce groupe que les impacts psychosociaux se manifestent avec le plus d'acuité. Le témoignage paradigmatique de l'étudiant (E13) décrit un véritable mécanisme addictif, où l'outil devient une nécessité compulsive : « *On y devient facilement accros... on est comme obligé d'aller y jeter un coup d'œil.* »

Plus inquiétant encore, cette dépendance s'accompagne d'une dévalorisation des compétences propres. Face à la performance de la machine, l'étudiant développe un sentiment d'infériorité intellectuelle, verbalisé ainsi par (E13) : « *Comme si on ne se faisait plus confiance sur notre propre savoir. On se met en doute à chaque fois.* »

Ce phénomène traduit une insécurité linguistique et académique profonde. L'IA, par sa perfection formelle apparente, finit par délégitimer le savoir de l'étudiant à ses propres yeux. L'outil, censé rassurer, enferme l'étudiant dans un doute permanent quant à sa capacité à produire un discours valide sans assistance.

2.2.3. Passivité épistémique : le danger de la « confiance aveugle »

La conséquence ultime de cette insécurité est l'effondrement de la vigilance critique. À l'opposé du scepticisme méthodologique observé chez les traducteurs, certains étudiants en lettres versent dans une crédulité totale. L'aveu de (E13) est sans équivoque : « *Personnellement je lui fais confiance aveuglément... je ne vérifie jamais l'exactitude de ses réponses.* »

Cette déclaration ne traduit pas seulement une confiance élevée envers l'outil, mais révèle un déplacement de l'autorité épistémique. La validation du savoir, qui reposait traditionnellement sur l'enseignant, les sources scientifiques ou le raisonnement personnel de l'étudiant, semble ici être transférée à l'algorithme, ce qui interroge les mécanismes contemporains de construction de la crédibilité académique.

Les termes « aveuglément » et « jamais » signent une démission critique. L'étudiant opère une substitution totale : il accepte l'output de l'IA (y compris ses potentielles hallucinations) comme une vérité révélée, renonçant à son rôle de vérificateur. Ce basculement de l'étayage vers la substitution constitue le risque éthique et pédagogique majeur identifié dans cette étude.

2.3. Synthèse analytique : Posture active vs posture passive de la supervision à la subordination

La confrontation des résultats permet de formaliser une opposition binaire structurante, qui doit toutefois être lue comme une tendance et non une règle absolue.

Dimension	Groupe Traduction (Posture Active)	Groupe Français (Posture Passive - Tendancielle)
Verbatims clés	« Structurer », « Faciliter », « Reformuler à ma façon »	« Avoir une inspiration », « Obligé d'aller voir », « Confiance aveuglément »
Rapport à l'outil	L'étudiant est au-dessus de l'outil (Superviseur).	L'étudiant est en-dessous de l'outil (Dépendant).
Risque identifié	Uniformisation du style.	Atrophie de la pensée critique et dépendance.

Tableau 1 : Résultats confrontés : Posture active vs posture passive



Au-delà des différences observées entre les deux groupes, les résultats révèlent que la relation à l'IA dépend moins de la technologie elle-même que du niveau de confiance que les étudiants accordent à leurs propres compétences académiques. Les étudiants disposant d'une identité disciplinaire fortement construite utilisent l'IA comme un instrument complémentaire de leur expertise. À l'inverse, lorsque l'étudiant éprouve des difficultés linguistiques ou méthodologiques, l'outil tend à occuper une place centrale dans le processus de production du savoir. Cette observation suggère que l'usage de l'IA est étroitement lié aux mécanismes de confiance en soi académique et de sentiment de compétence.

Cette synthèse met en lumière trois niveaux d'asymétrie dans la relation étudiant-machine :

❖ **Asymétrie discursive (Ce qu'ils disent)**

L'analyse lexicale révèle un fossé sémantique. Les verbatims des traducteurs relèvent du champ de la maîtrise et de l'appropriation (« structurer », « reformuler », « ma façon »). L'étudiant s'y affirme comme le sujet agissant. À l'inverse, le lexique des étudiants en lettres glisse vers le champ de la nécessité et de l'effacement (« obligé », « aveuglement »), trahissant un besoin impérieux où l'étudiant subit l'outil plus qu'il ne le manie.

❖ **Inversion de la hiérarchie cybernétique (Qui commande ?)**

Le « rapport à l'outil » identifié dans le tableau traduit un basculement du pouvoir décisionnel.

➤ Dans la posture active, la hiérarchie est préservée : l'étudiant reste le superviseur (l'humain dans la boucle, ou Human-in-the-loop) qui délègue une tâche à un exécutant algorithmique.

➤ Dans la posture passive, la hiérarchie s'inverse : l'IA devient le tuteur, voire l'autorité normative (« l'oracle »), transformant l'étudiant en un consommateur dépendant. L'agentivité (la capacité d'agir) change de camp.

❖ **Gradation des risques (Quelle menace ?)**

Enfin, la nature du danger diffère radicalement. Pour le traducteur, le risque est d'ordre esthétique et professionnel (lissage du style, uniformisation). C'est un risque de surface. Pour l'étudiant en lettres fragilisé, le risque devient épistémique et cognitif (atrophie de la pensée critique, arrêt de l'effort intellectuel). C'est un risque de fond qui menace les fondements même de l'apprentissage universitaire.

Cette synthèse valide donc l'hypothèse selon laquelle la compétence disciplinaire préalable agit comme un « système immunitaire ». Plus l'étudiant est techniquement armé (comme en traduction), plus il maintient l'IA à distance critique ; plus il est en insécurité (page blanche), plus il risque la fusion-dépendance avec la machine.

3. Vers une nouvelle écologie cognitive et identitaire à l'Université

Au-delà d'un simple inventaire des pratiques, l'analyse contrastive de nos résultats met en lumière une reconfiguration profonde du rapport au savoir et à l'écriture. La fracture observée entre les étudiants en Traduction (Groupe B) et ceux en Lettres (Groupe A) permet de théoriser trois phénomènes majeurs qui traversent l'université algérienne à l'ère de l'IA.



3.1. Contextualisation Sociolinguistique : L'IA comme remède à l'insécurité linguistique

Pour comprendre la posture de « confiance aveugle » (E13), il est impératif de contextualiser ces données dans l'écologie linguistique spécifique de l'université algérienne, marquée par un plurilinguisme complexe décrit par Taleb Ibrahimi (1995). Le français, langue d'enseignement académique, demeure pour beaucoup une langue seconde exigeante.

Face à la crainte de la faute, l'IA générative apparaît comme le locuteur natif idéal. Lorsque l'étudiant E13 avoue une dépendance, il exprime une forme aiguë d'insécurité linguistique, concept développé par Bretegnier (2016), où le sentiment d'incompétence pousse l'étudiant à se réfugier derrière la machine. L'IA agit comme une prothèse linguistique qui « sécurise » l'étudiant, mais l'enferme dans un doute permanent.

Face à la crainte de la faute ou de la maladresse syntaxique, l'IA générative apparaît comme le locuteur natif idéal, offrant une prose normative, lisse et sans erreur. Lorsque l'étudiant E13 avoue une dépendance quasi-addictive (« comme si on ne se faisait plus confiance sur notre propre savoir »), il exprime une forme aiguë d'insécurité linguistique.

Dans ce contexte, la « confiance aveugle » ne relève pas simplement de la paresse intellectuelle, mais d'un mécanisme de défense psychologique. L'IA agit comme une prothèse linguistique qui « sécurise » l'étudiant, mais qui, paradoxalement, l'enferme dans un doute permanent quant à ses capacités réelles à produire un discours légitime sans assistance. L'outil valide l'idée que la machine écrit « mieux » que l'humain, créant un cercle vicieux de dépendance.

Ces résultats confirment que l'adoption de l'IA ne peut être expliquée uniquement par des facteurs technologiques. Elle doit également être interprétée à la lumière des trajectoires linguistiques des étudiants et de leur rapport à la légitimité académique. Plus le sentiment d'insécurité linguistique est élevé, plus la tentation de déléguer certaines opérations intellectuelles à l'IA semble importante.

3.2. Conceptualisation cognitive : De l'étayage à la substitution

Sur le plan théorique, nos résultats illustrent le glissement périlleux entre deux concepts fondamentaux de la technopédagogie : l'étayage (*scaffolding*) et la substitution.

- *Étayage (Le modèle du traducteur)* : Pour le groupe Traduction, l'IA fonctionne comme un outil amplificateur. Cet usage s'apparente aux stratégies pédagogiques actives identifiées par Mollick et Mollick (2023 : 4), où l'IA sert de tuteur ou de générateur de matériel brut que l'étudiant doit raffiner. Il soulage la charge cognitive liée aux tâches de bas niveau (recherche lexicale, premier jet brut) pour permettre à l'esprit de se concentrer sur des tâches de haut niveau (reformulation stylistique, adaptation culturelle). C'est un usage « augmenté » où l'étudiant reste le maître d'œuvre.

- *Décharge cognitive totale (Le risque du Littéraire)* : À l'inverse, lorsque l'étudiant sollicite l'IA pour « trouver une inspiration » (E01), il opère une décharge cognitive (*cognitive offloading*) critique au sens de Risko et Gilbert (2016 : 679). Il délègue l'intentionnalité même du travail intellectuel, devenant un simple éditeur de contenu. Ce phénomène de substitution menace directement le développement des compétences heuristiques (la capacité à découvrir, inventer et structurer une pensée). Si l'IA initie la pensée, l'étudiant devient un simple éditeur de contenu, perdant son statut d'auteur pour devenir un spectateur de sa propre production.



3.3. Lien logique : L'identité professionnelle comme pare-feu éthique

La divergence des résultats entre les deux groupes ne relève pas du hasard, mais de la nature épistémologique de leur formation. L'identité professionnelle agit comme un filtre puissant face à la tentation de la facilité.

- *L'identité du traducteur (Culture du doute)* : La formation en traduction est intrinsèquement fondée sur la comparaison, la critique des sources et la quête de l'équivalence parfaite. L'étudiant est formé à se méfier des « faux-amis » et des traductions littérales. Cette culture du doute protège naturellement contre les hallucinations de l'IA, rejoignant la vision de Bowker (2021) sur la nécessité d'une expertise humaine pour valider la traduction machine. Pour les étudiants E16 et E18, accepter le texte brut de l'IA reviendrait à nier leur future utilité professionnelle. Leur résistance est identitaire : préserver leur « style », c'est préserver leur employabilité.

- *L'identité du littéraire (Culture du résultat)* : En revanche, l'étudiant en Lettres est souvent évalué sur le produit fini (la dissertation, le mémoire) plus que sur le processus de rédaction. Si l'IA permet d'atteindre ce résultat final avec une qualité formelle supérieure, la tentation est grande de l'accepter sans réserve. L'absence, dans le cursus littéraire classique, d'une formation spécifique à la « critique technique des sources génératives » laisse ces étudiants plus désarmés face à la puissance rhétorique de l'IA.

3.4. Vers une fracture des compétences critiques

L'introduction de l'IA dans l'écosystème universitaire algérien agit moins comme un lisseur de niveaux que comme un puissant révélateur des asymétries préexistantes. Notre étude met en lumière l'émergence d'une inégalité de littératie numérique de second niveau : celle qui ne concerne plus l'accès à la technologie, mais la capacité à la maîtriser épistémiquement. Nous observons une polarisation inquiétante des postures étudiantes :

- D'un côté, des « étudiants-pilotes » (majoritairement observés en Traduction), qui disposent des prérequis linguistiques suffisants pour évaluer la machine. Ils adoptent une posture de supervision, vérifiant et reformulant les propositions de l'IA. Pour eux, l'outil est un levier d'efficience.

- De l'autre, des « étudiants-pilotés » (observés chez certains littéraires en insécurité linguistique), qui consomment l'information générée sans filtre critique. En situation de déficit de compétences, l'IA devient une béquille cognitive indispensable, induisant un risque de « confiance aveugle » où l'étudiant démissionne de son rôle de validateur.

Cette fracture souligne que l'urgence pédagogique n'est pas tant technique (apprendre à prompter) que méthodologique et éthique. Comme le suggèrent Loiseau et Hallé (2024 : 5), il est impératif de dépasser l'approche utilitariste pour questionner les enjeux d'intégrité et de responsabilité intellectuelle. L'université doit désormais former les étudiants à naviguer dans cette « boîte noire » pédagogique décrite par Bearman et Ajjawi (2023 : 1162), dont les mécanismes internes et les sources restent opaques.

L'objectif de la formation universitaire doit donc évoluer : il s'agit d'enseigner le « doute algorithmique ». Cette compétence nouvelle consiste à ne jamais considérer la réponse de l'IA comme une vérité établie, mais comme une hypothèse probabiliste nécessitant une vérification rigoureuse. Sans cette vigilance épistémique, l'université



algérienne risque de former non pas des producteurs de savoir, mais de simples opérateurs de systèmes génératifs, incapables de discerner l'hallucination de la réalité scientifique.

3.5. Proposition d'un modèle interprétatif de l'appropriation étudiante de l'IA

Au-delà des constats descriptifs issus de l'analyse thématique, les résultats permettent de dégager une typologie des modes d'appropriation de l'intelligence artificielle par les étudiants interrogés. Cette conceptualisation vise à rendre compte des différentes formes de relation que les apprenants entretiennent avec les outils d'IA générative dans le contexte universitaire.

L'analyse des discours recueillis fait apparaître trois profils principaux. Le premier correspond à l'utilisateur superviseur, qui mobilise l'IA comme un outil d'assistance tout en conservant un contrôle critique sur les contenus produits. Dans cette configuration, l'étudiant vérifie les informations, reformule les propositions générées et considère l'outil comme un soutien à son activité intellectuelle.

Le deuxième profil est celui de l'utilisateur collaboratif. L'IA est alors perçue comme un partenaire de travail permettant de stimuler la réflexion, d'explorer des pistes de recherche ou d'améliorer la qualité rédactionnelle. La production finale résulte d'une interaction continue entre les suggestions de l'outil et les compétences propres de l'étudiant.

Le troisième profil correspond à l'utilisateur dépendant, caractérisé par une délégation importante des tâches cognitives à l'intelligence artificielle. Dans ce cas, l'outil tend à remplacer certaines opérations intellectuelles telles que la recherche documentaire, l'organisation des idées ou la rédaction, ce qui peut engendrer une réduction de l'effort réflexif et de l'autonomie académique.

Ces trois profils ne constituent pas des catégories rigides mais des positions situées sur un continuum allant de l'assistance cognitive à la substitution cognitive. Les résultats suggèrent que le positionnement des étudiants sur ce continuum dépend de plusieurs facteurs, notamment leur niveau de confiance académique, leur maîtrise disciplinaire, leur expérience des outils numériques ainsi que leur capacité à évaluer de manière critique les contenus générés par l'IA.

Ce modèle interprétatif met ainsi en évidence que les usages étudiants de l'intelligence artificielle ne relèvent ni d'une adhésion inconditionnelle ni d'un rejet systématique. Ils s'inscrivent plutôt dans des logiques différenciées d'appropriation, où se combinent opportunités pédagogiques, stratégies d'apprentissage et préoccupations éthiques. La compréhension de ces logiques apparaît essentielle pour accompagner l'intégration raisonnée de l'intelligence artificielle dans l'enseignement supérieur.

3.6. Limites de l'étude

Il convient toutefois de souligner les limites inhérentes à cette recherche exploratoire. La taille restreinte de l'échantillon (n=20) interdit toute généralisation statistique à l'ensemble de la population étudiante algérienne. De plus, le recueil de données par questionnaire déclaratif peut comporter des biais de désirabilité sociale, certains étudiants pouvant minimiser leur dépendance réelle ou, à l'inverse, surestimer leur maîtrise critique. Ces résultats doivent donc être considérés comme des indicateurs de tendances qualitatives nécessitant une confirmation par des études longitudinales.



Conclusion

Cette recherche exploratoire, menée au cœur des pratiques étudiantes de l'Université de Tlemcen, permet de nuancer considérablement le discours ambiant sur l'Intelligence Artificielle dans l'enseignement supérieur. Loin d'être un phénomène monolithique, l'appropriation de l'IA par les étudiants de Master en filières linguistiques se révèle être un processus complexe, polarisé par la nature disciplinaire de la formation et le rapport psychologique à la langue.

Le résultat majeur de cette enquête réside dans la mise en évidence d'une fracture des usages. D'un côté, les étudiants en Traduction démontrent une appropriation « instrumentale et critique » : protégés par une identité professionnelle forte et une culture de la reformulation, ils utilisent l'IA comme un levier de productivité (structuration, terminologie) sans lui céder le contrôle du sens. De l'autre, une partie des étudiants en Études Françaises, fragilisés par une insécurité linguistique inhérente à l'apprentissage d'une langue étrangère académique, glissent vers une appropriation « substitutionnelle ».

Pour ces derniers, l'IA risque de passer du statut d'assistant à celui de tuteur cognitif, entraînant une forme de dépendance intellectuelle et une « confiance aveugle » préjudiciable à l'apprentissage.

Ces constats appellent à une révision urgente des stratégies pédagogiques au sein de l'université algérienne. L'intégration de l'IA ne peut se limiter à une mise à disposition technologique ; elle doit s'accompagner d'une littératie de l'IA (*AI Literacy*) spécifique à chaque filière :

- Pour les filières techniques (Traduction) : L'enseignement doit se focaliser sur la post-édition et la vérification épistémique, pour former des experts capables de superviser la machine.

- Pour les filières littéraires et de sciences humaines : L'urgence est de sanctuariser les compétences d'idéation et de rédaction autonome. Cela implique de repenser les modalités d'évaluation : privilégier les épreuves sur table, l'oral, ou l'analyse réflexive des processus, plutôt que la seule évaluation du produit fini, désormais facilement falsifiable par les algorithmes.

En définitive, l'arrivée de l'IA ne signe pas la fin de l'effort intellectuel, mais son déplacement. Le défi pour l'université n'est plus seulement de transmettre des savoirs, mais d'apprendre aux étudiants à ne pas laisser l'algorithme penser à leur place. Comme l'a révélé notre étude, la frontière entre l'outil qui « aide » et l'outil qui « remplace » est ténue ; c'est sur cette ligne de crête éthique que devra se construire la formation universitaire de demain.

Références bibliographiques

- Bearman, M., & Ajjawi, R., 2023, "Learning to work with the black box: Pedagogy for a world with artificial intelligence", *British Journal of Educational Technology*, 54(5), p. 1160-1173. <https://doi.org/10.1111/bjet.13256>
- Bowker, L., 2021, « De la littératie numérique à la littératie de l'intelligence artificielle pour la traduction », *Chronique ONU*, 58(1).
- Bretegnier, A., 2016, *Imaginaires plurilingues et insécurité linguistique*, Paris, L'Harmattan.
- Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., & Bilyatdinova, A., 2018, "Artificial Intelligence trends in education: A narrative overview", *Procedia Computer Science*, 136, p.16-24.



- Collin, S., Denouël, J., Guichon, N., & Schneider, É. (Éds.). (2022). *Le numérique en éducation – Approches critiques*. Presses des Mines. <https://www.pressesdesmines.com/produit/le-numerique-en-education-et-formation/>
- Cronin, M., 2013, *Translation in the Digital Age*. Routledge.
- Floridi, L., & Cowls, J., 2019, “A Unified Framework of Five Principles for AI in Society”, *Harvard Data Science Review*, 1(1).
- Loiseau, M., & Hallé, C., 2024, « L'intelligence artificielle générative en enseignement supérieur : enjeux pédagogiques et éthiques », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 21(1).
- Mollick, E., & Mollick, L., 2023, “Assigning AI: Seven Approaches for Students, with Prompts”, *SSRN Electronic Journal*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4475995>
- Risko, E. F., & Gilbert, S. J., 2016, “Cognitive Offloading”. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(9), p.676-688.
- Selwyn, N., 2019, *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*. Polity Press.
- Taleb Ibrahim, K., 1995, *Les Algériens et leur(s) langue(s)*, Alger, Éditions El Hikma.
- UNESCO, 2019, *L'intelligence artificielle au service de l'éducation : Guide des opportunités et défis*, Paris, UNESCO.
- UNESCO, 2023, *Guidance for generative AI in education and research*, Paris, UNESCO.
- Zawacki-Richter, O., Marin, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F., 2019, “Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators?”, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), p.39.

Annexes :

Annexe I : Questionnaire modèle

Consigne : Ce questionnaire est anonyme. Prenez le temps de rédiger quelques lignes pour chaque réponse. Votre expérience sincère est précieuse pour notre recherche.

Filière : ☐ Master Français | ☐ Master Traduction

1. L'APPROPRIATION (Usages Réels)

Dans quelles situations concrètes utilisez-vous l'IA (ChatGPT, DeepL, etc.) pour vos travaux universitaires ? Avez-vous l'impression que ces outils améliorent votre productivité ou comblent certaines lacunes ? Soyez précis (ex: recherche d'idées, correction de fautes, traduction, reformulation...).

.....

2. LE DILEMME IDENTITAIRE (La question qui distingue vos deux groupes)

En tant que futur spécialiste de la langue (littéraire ou traducteur), percevez-vous l'IA comme une menace pour votre avenir ?

(Piste de réflexion : Craignez-vous de perdre votre "style" d'écriture personnel ? Ou craignez-vous que le métier de traducteur ne disparaisse au profit de la machine ?)

.....

3. LE DÉFI ÉTHIQUE (Dépendance & Fiabilité)

Avez-vous parfois le sentiment de devenir "dépendant" de l'IA ou de moins fournir d'effort intellectuel personnel ? Par ailleurs, quelle confiance accordez-vous aux résultats (vérifiez-vous les informations ou les acceptez-vous telles quelles) ?

.....

Annexe II : Quelques réponses des étudiantes au questionnaire



Consigne : Ce questionnaire est anonyme. Prenez le temps de rédiger quelques lignes pour chaque réponse. Votre expérience sincère est précieuse pour notre recherche.

1. L'APPROPRIATION (Usages Réels)

Dans quelles situations concrètes utilisez-vous l'IA (ChatGPT, DeepL, etc.) pour vos travaux universitaires ? Avez-vous l'impression que ces outils améliorent votre productivité ou comblent certaines lacunes ? Soyez précis (ex: recherche d'idées, correction de fautes, traduction, reformulation...).

- utilisée surtout pour mes travaux universitaires, pour la recherche d'idées, l'inspiration, consultation de sources

< 3 / 10 > | - 100% + |  

50

Consigne : Ce questionnaire est anonyme. Prenez le temps de rédiger quelques lignes pour chaque réponse. Votre expérience sincère est précieuse pour notre recherche.

Filière : ☒ Master Français | ☐ Master Traduction

1. L'APPROPRIATION (Usages Réels)

Dans quelles situations concrètes utilisez-vous l'IA (ChatGPT, DeepL, etc.) pour vos travaux universitaires ? Avez-vous l'impression que ces outils améliorent votre productivité ou comblent certaines lacunes ? Soyez précis (ex: recherche d'idées, correction de fautes, traduction, reformulation...).

reformulation. P
J'utilise P (comme Chat GPT ou DeepL) pour la clarification de notions
théoriques, la reformulation de phrases, ainsi que pour la correction orthographe
de travaux. Université : ces outils améliorent ma productivité en me
faisant gagner du temps, mais ils ne remplacent pas mon travail
personnel. Co : je vérifie toujours les contenus proposés.

6 / 10 > - 100% +



reformulation...)
 j'utilise l'IA dans une situation pour faire une recherche
 ou pour avoir une inspiration sur un sujet définit
 j'ai l'impression que ces outils améliorent ma productivité
 et m'aide pour faire de la recherche

2. LE DILEMME IDENTITAIRE (La question qui distingue vos deux groupes)

En tant que futur spécialiste de la langue (littéraire ou traducteur), percevez-vous l'IA comme une menace pour votre avenir ?

(Piste de réflexion : Craignez-vous de perdre votre "style" d'écriture personnel ? Ou craignez-vous que le métier de traducteur ne disparaisse au profit de la machine ?)

pour moi non je me considère pas l'IA comme une menace
 pour mon avenir car chacun a sa méthode de faire et une
 machine ne peut pas remplacer un homme surtout dans
 le domaine de l'enseignement

017

QUESTIONNAIRE FLASH (Qualitatif)

Consigne : Ce questionnaire est anonyme. Prenez le temps de rédiger quelques lignes pour chaque réponse. Votre expérience sincère est précieuse pour notre recherche.

Filière : ☐ Master Français | ☒ Master Traduction

1. L'APPROPRIATION (Usages Réels)

Dans quelles situations concrètes utilisez-vous l'IA (ChatGPT, DeepL, etc.) pour vos travaux universitaires ? Avez-vous l'impression que ces outils améliorent votre productivité ou comblent certaines lacunes ? Soyez précis (ex: recherche d'idées, correction de fautes, traduction, reformulation...).

pour corriger les fautes et aussi pour
 j'utilise ChatGPT pour traduire quelques mots
 Diaplo...



Boumedienne **BENMOUSSAT** est professeur en sciences du langage à l'université de Tlemcen (Algérie). Il dirige le laboratoire DYLANDIMED (Dynamique des Langues et des Discours en Méditerranée). Ses travaux se situent à l'intersection de la linguistique théorique et de ses applications sociales et pédagogiques. Ses recherches s'articulent principalement autour de la linguistique contrastive, de la sociolinguistique, de la didactique du français et de l'analyse du discours. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-3371-6814>

Hadjira **MEDANE** est professeure en sciences du langage à l'Université de Chlef (Algérie). Elle est membre du laboratoire Dylandimed (Dynamique des Langues et des Discours en Méditerranée) de l'Université de Tlemcen. Ses travaux de recherche portent principalement sur la technodiscursivité et l'analyse du discours numérique, l'expression et la circulation des émotions dans le discours, ainsi que sur les pratiques et dynamiques langagières dans le contexte algérien. Elle est auteure de plusieurs articles scientifiques. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3456-5280>. Scopus ID: 56310928900



DOI : 10.5281/zenodo.21361798

DE L'EMPÊCHEMENT À LA LÉGITIMITÉ : SCÉNOGRAPHIE ET CONSTRUCTION ÉTHOTIQUE DANS LE DISCOURS DE CANDIDATURE DE RACHID NEKKAZ¹

Résumé : Ce travail s'inscrit dans le champ de l'analyse du discours politico-médiatique. L'objectif est d'étudier la construction de l'éthos dans le discours de déclaration de candidature aux présidentielles de 2029, de Rachid Nekkaz - homme politique algérien. L'enjeu est de montrer comment l'image du candidat légitime se construit malgré les entraves administratives. En s'appuyant sur le cadre théorique de l'éthos élaboré par (Goffman, 1973), (Maingueneau, 1993, 2001, 2002) et (Amossy, 2010, 2014), cette étude examine la manière avec laquelle Rachid Nekkaz mobilise aussi bien des stratégies énonciatives (la proxémie, l'inversion accusatoire etc), le registre religieux et des pluralités d'éthos : victimaire, leader providentiel, combattant entre autres. Aussi, elle montre comment s'effectue l'évolution d'un éthos victimaire à un éthos de « martyr administratif ». La présente étude nous offrira la possibilité de mieux comprendre la dynamique éthotique à l'ère des plateformes numériques.

Mots-clés : ethos, victimisation, politique, légitimité, Rachid Nekkaz

FROM OBSTRUCTION TO LEGITIMACY: SCENOGRAPHY AND ETHOTIC CONSTRUCTION IN RACHID NEKKAZ'S CANDIDACY DISCOURSE

Abstract: This study falls within the field of political-media discourse analysis. It aims to examine the construction of ethos in Rachid Nekkaz's candidacy announcement for the 2029 Algerian presidential election. At stake is the question of how a candidate manages to build a legitimate image of himself in spite of the administrative obstacles he faces. Drawing on the theoretical frameworks of ethos developed by (Goffman, 1973), (Maingueneau, 1993, 2001, 2002) and (Amossy, 2010, 2014), this study investigates the ways in which Rachid Nekkaz deploys a range of enunciation strategies – including proxemics and accusatory inversion – with an appeal to religious register and a plurality of ethos, among others: victimary, providential leader and combattant. It further traces the discursive shift from a victimary ethos to an ethos of « administrative martyrdom ». Ultimately, this study offers a deeper understanding of ethotic dynamics in the age of digital platforms.

Keywords: ethos, victimization, politics, legitimacy, Rachid Nekkaz

Introduction

Le paysage politique en Algérie a connu une réforme particulière au début de ce XXI^e siècle. En effet, suite à l'émergence de nouveaux canaux de diffusion de l'information,

¹ Youcef Dahmani, Université Lounici Ali – Blida 2, moumenishak@gmail.com

Received: February 28, 2026 | Revised: May 7, 2026 | Accepted: June 12, 2026 | Published: July 17, 2026



essentiellement numériques, un nouvel acteur algérien est apparu : Rachid Nekkaz (désormais RN). Cet homme d'affaire algérien¹, né en France en 1972, se positionne comme fervent défenseur des droits de l'homme. Il s'est construit une image publique, initialement en France, autour du paiement des amendes infligées aux femmes portant le voile intégral ainsi que de ses aides aux nécessiteux. Il se présente ainsi comme un outsider, un homme libre financièrement ne dépendant pas de l'État pour subventionner son militantisme politique et humaniste.

Animé d'une ferme volonté et misant sur une stratégie de communication moderne, on retrouve RN sur les plus grandes plateformes de partage et d'échange, comme Facebook (1.7 millions d'abonnés) et X (anciennement Twitter). De plus en plus actif sur sa chaîne Youtube où il regroupe une communauté de 131 mille personnes, ses vidéos ont dépassés les 26 millions de vues, et ce, depuis sa création en 2013. Une ascension qui témoigne d'une forte maîtrise des codes médiatiques contemporains d'une part ; et d'autre part, montre que RN jouit d'une résonance notable auprès du public algérien, malgré le fait que l'essentiel du contenu de ses vidéos est en langue française.

S'agissant de son parcours politique, il est marqué par des aspirations diverses, aussi bien en France² qu'en Algérie. Sur la scène locale, force est de constater que RN incarne une rupture avec les traditions de candidature jusque-là dominantes dans la sphère politique nationale. Contrairement aux personnalités politiques algériennes, issues des partis historiques comme le FLN, le RCD, le RND etc., RN s'est imposé comme figure politique atypique et controversée. Cette rupture est d'autant plus manifeste que les politiciens les plus connus en Algérie ne disposent pas de chaîne Youtube³. Ajoutons également le fait que leurs sorties médiatiques ne se font qu'occasionnellement, particulièrement en période de campagne électorale. Des sorties diffusées sur les chaînes nationales publiques et privées. Ce qui n'est pas le cas pour RN. En effet, il a parcouru durant ses campagnes électorales (présidentielles et autres), toujours filmées en live et diffusées sur ses plateformes numériques, la quasi-totalité du territoire algérien en solitaire, recevant un accueil enthousiaste de la part de nombreux jeunes⁴.

RN a présenté sa candidature aux élections présidentielles en Algérie à deux occasions : la première pour les élections qui ont eu lieu en avril 2014 et celle prévue (mais annulée) en mars 2019. Selon ces propos, il a été « saboté » durant sa première candidature. Quant à sa tentative de 2019, elle a aussi été rejetée en raison d'une manœuvre consistant à faire présenter son cousin, portant le même nom, devant le Conseil constitutionnel. En conséquence, RN a été incarcéré à deux reprises en Algérie entre 2019 et 2023 « pour

¹ Auparavant franco-algérien car il a effectivement renoncé à sa nationalité française depuis juillet-août 2013 pour pouvoir se présenter aux présidentielles en Algérie.

² À titre d'exemple, Nekkaz s'est présenté candidat aux élections présidentielles françaises de 2007. <https://www.leparisien.fr/val-de-marne-94/rachid-nekkaz-a-65-signatures-de-l-election-presidentielle-26-10-2006-2007449191.php>

³ Seul Abderrazak Makri fait l'exception mais qui, malgré sa stature politique, ne dispose que d'environ 8 mille abonnés sur Youtube et presque 500 mille sur Facebook ; soit des chiffres nettement inférieurs à ceux de Rachid Nekkaz.

⁴ <https://fr.scribd.com/document/615637523/9ba761b7-5061-43f8-90fb-446b906bfb802-20190221>



incitation à la violence via les réseaux sociaux et autres chefs liés à son activité militante »¹, avant d'être gracié par le président de la république Abdelmadjid Tebboune.

En dépit de ses deux échecs à la course aux présidentielles en Algérie, RN réinvestit, envers et contre tous, la scène politique le mercredi 10 décembre 2025. Dans l'intitulé d'une vidéo mise en ligne le même jour sur sa chaîne YouTube², il affiche clairement son ambition : « Rachid Nekkaz déclare sa 3ème candidature à l'élection présidentielle de 2029 pour sauver l'Algérie ». Une posture qu'il assume pleinement : « Et vous savez que je ne lâcherai jamais », martèle-t-il dans sa vidéo ; refusant de céder malgré les nombreuses fois où il a été éconduit. Par ailleurs, il faut savoir que le choix de cette date n'est pas anodin : elle coïncide avec la Journée Mondiale des Droits de l'Homme, conférant à cette annonce une forte portée symbolique.

Cette obstination à faire de l'obstacle le moteur même de sa visibilité constitue précisément, dans cette étude, le point focal de notre réflexion. Alors que la communication politique met classiquement en avant la capacité d'action et les succès électoraux (Gerstlé & Piar, 2016; Patterson, 2011; Wolton, 1989), le cas de RN se distingue par une mise en récit quasi systématique de l'empêchement et de l'exclusion institutionnelle. Ce renversement invite à poser la question suivante : comment RN – dans son discours de candidature pour les présidentielles de 2029 – transforme-t-il la contrainte administrative, marque d'impuissance face à l'appareil juridique en Algérie, en ressource pour construire la figure d'un opposant crédible, voire d'un « martyr administratif » ? Énoncée autrement, notre étude a comme objectif de montrer comment la mise en scène discursive de l'échec administratif et de l'exclusion judiciaire permet, paradoxalement, à RN de construire une figure de sauveur providentiel et de leader "naturel".

À partir de cette problématique, deux questions de recherche méritent d'être posées. Nous nous interrogerons d'abord sur les procédés de scénographie discursive mobilisés dans le discours de candidature de RN pour construire un éthos de persévérance et de constance morale. L'autre question cherche à montrer comment l'auto-présentation de notre locuteur comme sujet entravé par l'institution algérienne participe à l'élaboration d'un éthos victimaire susceptible d'évoluer vers une figure héroïque ou providentielle du leader politique. En guise de réponse à ces deux questionnements, nous supposons que, pour la première, Nekkaz mettrait en place essentiellement une scénographie de résistance, (par le biais de stratégies énonciatives essentiellement) où il se présente comme constamment entravé mais moralement inébranlable. Comme réponse à la deuxième question de recherche, nous faisons l'hypothèse que notre locuteur miserait entre autres sur l'auto-victimisation non pas seulement pour se construire un éthos victimaire mais pour incarner le rôle du « martyr administratif », qui accepte ces épreuves et s'y sacrifie pour le peuple et pour une promesse filiale³.

Notre travail s'inspire fondamentalement des études menées sur l'analyse de l'éthos, un concept qui a fait l'objet d'une multitude de travaux scientifiques. En sciences du langage, nous pouvons citer, à titre non exhaustif, les articles innovateurs de Maingueneau à partir des

¹<https://www.jeuneafrique.com/1410165/politique/alger-libere-lopposant-rachid-nekkaz-pour-raisons-humanitaires/>

² <https://www.youtube.com/watch?v=JKbbvsz1-Ms>

³ Rachid Nekkaz annonce dès les premières minutes que son engagement politique en Algérie s'inscrit dans l'accomplissement d'une promesse faite à son défunt père.



années 1990 (Amossy, 2014). Il y a également lieu de citer deux ouvrages phares dans la littérature francophone consacrée à l'éthos : l'ouvrage collectif paru en (1999) sous la direction de Amossy ainsi que son ouvrage individuel (Amossy, 2010). Sur cette base théorique, les éthos de nombreuses personnalités publiques ont été étudiés. Citons à titre illustratif : Hollande et Sarkozy (Sandré, 2014), Djamel Belmadi (Dahmani, 2022), Emmanuel Macron (MEFTAH & BEKTACHE, 2019; Sadoun-Kerber & Wahnich, 2022) etc. Notre étude s'inscrit dans le sillage théorique de ses travaux.

Présentation du corpus

L'intérêt porté à l'analyse du discours de RN se justifie par l'absence d'études scientifiques lui étant consacrées¹, et ce, malgré une popularité croissante, comme nous l'avons souligné supra. Le corpus choisi pour cette étude est la vidéo postée sur la chaîne Youtube de RN; celle à laquelle nous faisons référence depuis le début de cet article. Pendant près de deux heures, RN s'est prononcé sur différents thèmes en lien avec sa déclaration de candidature à l'élection présidentielle algérienne. Dès lors, le matériau linguistique qui s'offre à l'analyste est considérable, d'autant plus qu'il s'agit d'un type de corpus intrinsèquement argumentatif comme le montre la figure ci-dessous.

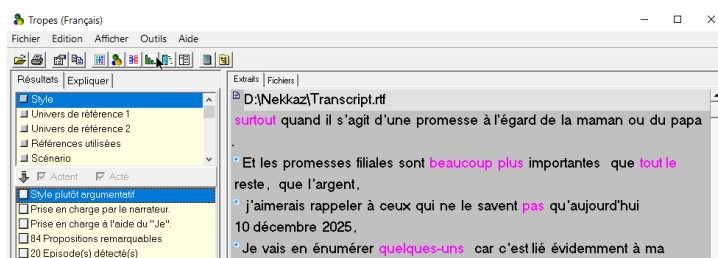


Figure 1

De notre côté, rappelons-le, nous nous concentrons plus particulièrement sur l'image de soi – ou l'éthos – de l'énonciateur (RN) et la mise en scène discursive qui y est associée. Pour analyser le contenu de son discours, nous avons dans un premier temps récupéré les sous-titres générés par la plateforme YouTube. Ensuite, nous sommes intervenus au niveau des constructions grammaticales et orthographiques² de sorte que le corpus final soit pertinemment exploitable par le biais du logiciel Tropes V8.4. Aussi, notre analyse portera sur des segments choisis du corpus pour leurs correspondances avec les choix théoriques adoptés. Par ailleurs, par souci de cohérence thématique, il nous arrivera de faire abstraction de leur succession dans le corpus³.

¹ Une recherche menée sur la plateforme ASJP (Algerian Scientific Journal Platform), en date du 05/01/2026, n'a renvoyé aucune occurrence du nom « Nekkaz », en arabe comme en français.

² Bien que YouTube fournisse les sous-titres, il arrive que certains mots soient mal orthographiés.

³ Autrement dit, pour rester fidèle à la thématique étudiée, certains éléments seront analysés en faisant fi de leur ordre d'apparition ; sans que cela ne soit un oubli ou une erreur, mais un choix méthodologique assumé.



L'éthos : un concept transdisciplinaire¹

Pour ce qui est de l'étude que nous avons choisie de mener, celle-ci s'inscrit dans le champ de l'analyse du discours politique, précisément du discours politico-médiatique. Afin de mener cette recherche, nous nous sommes principalement focalisés sur l'éthos du locuteur². Un concept de l'analyse du discours que Charaudeau et Maingueneau définissent dans leur dictionnaire comme étant « l'image de soi que le locuteur construit dans son discours pour exercer une influence sur son allocutaire » (Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 238). Toutefois, il convient de distinguer plusieurs types d'éthos, dont la conceptualisation varie selon le prisme théorique à travers lequel ils sont appréhendés. Dans la rhétorique d'Aristote, l'éthos constitue l'une des trois preuves de persuasion, sur laquelle s'appuie tout orateur pour construire son image de soi et asseoir sa crédibilité. Dans son aide-mémoire consacré à l'ancienne rhétorique, Roland Barthes offre une synthèse de la conception aristotélicienne de l'éthos :

« ce sont les traits de caractère que l'orateur doit montrer à l'auditoire, peu importe sa sincérité (pour faire bonne impression) [...]. L'orateur annonce une information et en même temps il dit : je suis ceci, je ne suis pas cela » (Barthes, 1970 : 212).

De manière analogue à cette notion d'éthos aristotélicien, nous retrouvons une notion équivalente : la présentation de soi ; qui est un concept initié par le sociologue américain Erving Goffman (1973). Il s'agit de la mise en scène de la personne, en particulier dans les interactions sociales. Goffman introduit entre autres le concept de gestion des impressions. Pour lui (Goffman, 1974 : 12), « tout acteur doit agir de façon à donner, de manière intentionnelle ou non, une expression de lui-même, et les autres à leur tour doivent en retirer une certaine impression ». En d'autres termes, ce concept renvoie aux stratégies, conscientes ou non, par lesquelles un acteur oriente la perception que les autres ont de lui. De son côté (Maingueneau, 1993 : 138), et dans une perspective d'analyse de discours, considère l'éthos comme étant :

« ce que l'orateur prétend être, il le donne à entendre et à voir : il ne dit pas qu'il est simple et honnête, il le montre à travers sa manière de s'exprimer. L'éthos est ainsi attaché à l'exercice de la parole, au rôle qui correspond à son discours, et non à l'individu réel appréhendé indépendamment de sa prestation oratoire »

Il en découle de ce passage que l'éthos est intimement lié à l'identité du sujet parlant (Maingueneau, 2002 : 2). Ainsi, pour ce théoricien, l'éthos relève du *paraître* et non de l'*être*, ne se limitant pas aux discours oraux³ mais s'étendant pour englober tout type de discours (Alsafar, 2015 : 5). Il est en ce sens un effet du discours, partie intégrante de la scène d'énonciation, construit par la manière de dire (ton, posture, scénographie) et pas seulement un moyen de preuve. Par conséquent, cela l'amène à distinguer deux types d'éthos : l'éthos dit et l'éthos montré. Le premier comme son nom l'indique renvoie à ce que l'énonciateur

¹ Précisons d'emblée que cette partie se limite à une présentation synthétique des principaux concepts, lesquels seront approfondis au fil de l'analyse du corpus.

² Éventuellement, nous aurons l'occasion de convoquer des concepts appartenant à des disciplines connexes.

³ Contrairement au concept de l'éthos en rhétorique.



revendique explicitement. Il se prend pour thème de son propre discours. De ce fait, l'éthos dit est directement lié à la prise en charge énonciative parce qu'il repose sur des énoncés où l'énonciateur se met lui-même en avant et assume ce qu'il affirme de soi, de son identité. Lorsque RN déclare « je suis pour la réconciliation nationale », il se crée une identité tolérante à travers l'image de soi d'un candidat animé par une volonté de rétablir l'amitié, l'accord, l'harmonie entre les Algériens en dépit de leurs orientations politique ou idéologique. L'éthos montré, quant à lui, relève de l'image implicite que donne à voir l'énonciateur à travers son discours. Il est identifiable à travers la scénographie c'est-à-dire la mise en scène singulière de l'énonciation (Maingueneau, 2021 : 117).

Nous terminerons cette partie par la contribution de Ruth Amossy, qui s'inscrit dans la foulée des études contemporaines dédiées à l'éthos. Cette auteure appréhende cette notion dans une perspective¹ selon laquelle tout discours est intrinsèquement argumentatif (Dahmani, 2022 : 5), dépassant le cadre purement discursif. L'enjeu derrière la construction éthotique a pour but d'asseoir la crédibilité et la légitimité de l'énonciateur afin d'obtenir l'adhésion du public. Par ailleurs, Amossy (2021 :83) distingue l'éthos préalable (ou prédiscursif), qui est l'image sociale (réputation, statut, charisme) dont dispose le locuteur avant de prendre la parole, de l'éthos discursif, qui est l'image produite par l'acte d'énonciation lui-même. De ce fait, la présentation de soi chez Amossy est d'ordre sociodiscursif, entre argumentation, interaction et identités collectives. On le voit clairement, la conception d'Amossy de l'éthos constitue une synthèse des travaux de ses prédécesseurs : Aristote, Goffman et Maingueneau etc.²

1. Dynamiques de l'argumentation et construction d'une posture de constance morale

Dès le début de sa prise de parole, RN précise qu'il compte se présenter aux présidentielles en Algérie : « cette vidéo est consacrée à ma 3^e candidature à l'élection présidentielle algérienne de 2029 » dit-il. Cette phrase a pour effet de focaliser l'attention de l'auditoire sur l'objectif central de son intervention sur Youtube. Il s'agit d'une qualité oratoire que Amossy (2008 : 06) explique en soulignant que « le locuteur doit s'adapter à son allocutaire, ou plus exactement à l'image qu'il s'en fait (dans les termes de Perelman, l'auditoire est toujours une construction de l'orateur). Une autre façon de faire savoir que toutes les thématiques, qui seront abordées par la suite (et sur lesquelles nous reviendrons), graviteront autour de cette déclaration.

▪ La promesse comme moteur de la constance

Quelques secondes après, RN enchaîne en évoquant ses deux dernières candidatures à l'élection présidentielle (2014 et 2019), et cela sans les présenter comme des échecs. Mais la particularité de sa déclaration de candidature réside dans le fait d'indiquer qu'elle émane d'une volonté filiale : « Vous savez que j'ai fait la promesse à mon défunt-père El-Hadj Larbi

¹ Une posture qu'elle partage avec plusieurs théoriciens tels que Ducrot (Anscombre & Ducrot, 1988), Plantin (1990).

² Amossy (2021) reprend entre autres les travaux précurseurs de Ducrot sur l'éthos dans le cadre de ses études sur la polyphonie.



en 2011, c'était 6 mois avant qu'il décède en juin 2011 d'essayer de faire quelque chose pour l'Algérie ».

Un autre énoncé qui entre dans le sillage sémantique de ce dernier est le suivant :

Vous voyez que dans la famille Nekkaz, on fait le maximum pour tenir nos promesses, surtout quand il s'agit d'une promesse à l'égard de la maman ou du papa. Et les promesses filiales sont beaucoup plus importantes que tout le reste, que l'argent, que le matériel, que l'amour, que la corruption, que la stigmatisation, que les injustices, les promesses filiales vous engagent à vie.

Théoriquement, nous pouvons aisément reconnaître la mise en scène d'une pluralité d'éthos. En premier lieu, RN construit une image de soi morale, qui est la plus saillante – « tenir ses promesses », « vous engagent à vie ». Il se présente comme un sujet moralement irréprochable, guidé par des valeurs supérieures¹ (devoir, engagement et loyauté). Il y a également un éthos de filiation, quand il dit : « à l'égard de la maman ou du papa », qui renvoie à des normes socioculturelles fortement partagées (respect des parents²). Par le biais de d'une stratégie de proxémie, RN tente de créer, en amont de son discours, un lien de proximité avec son auditoire. En effet, souvent critiqué par ses détracteurs pour son côté bien *plus français qu'Algérien*, RN cherche à réparer ce profil de *l'étranger fauteur de troubles*³. L'enjeu pour lui est de rétablir son éthos préalable⁴ avant même de poursuivre son discours. Pour cela, il effectue un travail de figuration selon les termes de Goffman (1974), qui consiste à se tailler l'image d'un candidat, bien que de culture essentiellement française, toujours attaché à ses traditions filiales, et ce en vue de « sauver la face » (Bonicco, 2007 : 36). Nous terminerons ce point par l'énoncé suivant : « Et c'est cette promesse que j'entends honorer, respecter et démontrer pendant ces 20 années qui ont commencé en 2013 ». L'emploi du verbe « entendre » (dans le sens de : avoir la volonté de) confère aux propos de notre locuteur une dimension performative et solennelle, à l'image d'un serment public. En outre, l'usage de la triade verbale « honorer, respecter, démontrer » et l'ancrage dans une longue durée (20 ans) auraient pour effet de construire l'éthos d'un candidat fiable, en raison de sa loyauté et de son engagement.

▪ Le refus de l'abandon

Comme nous l'avons souligné supra, ce qui distingue l'entreprise politique de RN est son caractère tenace « Et vous savez que je ne lâcherai jamais ». De facto, notre locuteur expose

¹ En faisant savoir que ces valeurs sont « plus importantes que tout le reste », RN effectue une hiérarchisation axiologique.

² Dans ce discours, RN a cité ses parents par leurs prénoms : son père (Hadj Larbi) trois fois et sa mère (Hadj Khadidja) une fois.

³ <https://www.letemps.ch/monde/afrique/lagitateur-rachid-nekkaz-se-interpeller-batiment-hug?srsId=AfmBOoruOgEdCi5dfpuL2rahYrUsPwtDAVa3O8t5D126xHmVbSQ9tQA8>

⁴ « l'éthos préalable (Amossy) ou prédiscursif (Maingueneau) – c'est-à-dire la représentation du locuteur antérieure à la prise de parole » (Dhondt & Vanacker, 2013)



sa détermination à ne pas céder face au blocus administratif dont il est victime¹. L'énoncé suivant reflète clairement sa posture de résistant :

Quels que soient les obstacles, quelles que soient les condamnations, quel que soit l'arbitraire, quelles que soient les détentions, quelles que soient les diffamations, j'honorerai cette promesse, j'honorerai cet engagement et j'honorerai cette flamme que j'ai fait naître en Algérie à partir de 2013.

Les segments répétés « quels/quelles que soient » et « j'honorerai » représentent des anaphores rhétoriques qui créent un effet d'accumulation. Ceux-ci ne servent pas à décrire mais à démontrer une force de caractère du locuteur. En rythmant l'énoncé, l'anaphore rhétorique « imprime dans la mémoire de l'auditeur les informations délivrées ; la tension poétique qu'elle crée vise aussi à entraîner l'adhésion » (Fromilhague, 2010 : 29). Ainsi face aux nombreux obstacles qu'ils énumèrent (condamnations, arbitraire, détentions, diffamations), notre locuteur exprime de manière ostentatoire son refus catégorique de « baisser les bras », considérant cela comme une question d'honneur. Dans cet extrait, il s'agit d'un éthos montré car la posture du résistant se manifeste implicitement par l'acte d'énonciation lui-même, via le choix des mots, sans affirmation directe.

Par ailleurs, et par le biais de ces quatre termes péjoratifs de ce même énoncé, nous pouvons reconnaître un autre type de monstration éthotique : celui de l'éthos de sérieux. Selon Charaudeau (2005 : 92-93) :

« il se construit à l'aide de divers indices. [] sang-froid face à l'adversité, sans se laisser aller à des actes de colère. [] Des indices verbaux : un ton ferme et mesuré. [] Un choix de mots simples, appropriés, et de constructions de phrases simples. [] Cet éthos se construit également à l'aide de déclarations faites sur soi-même, sur l'esprit qui animé l'homme politique. »

▪ L'ancrage historique et symbolique

La présente déclaration de candidature de notre locuteur se distingue notamment par sa concordance avec la date du 10 décembre, journée commémorative de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme. Mais à bien considérer les choses et loin d'être anodin, ce choix constitue une stratégie symbolique. En d'autres termes, cette prise de parole s'inscrit vraisemblablement dans une logique kairotique². Chose qui, soit dit en passant, permet à RN de saisir cette opportunité pour servir un double objectif. L'un focalisé sur sa propre personne et l'autre sur le gouvernement algérien³.

Pour le premier, RN a pour ambition de se construire l'éthos d'un défenseur des Droits, se présentant auprès de son auditoire comme légitime⁴ par association avec un idéal universel.

¹ Toujours selon ces propres propos.

² « Plusieurs auteurs utilisent le mot Kairos comme substantif pour désigner l'aptitude à saisir l'occasion opportune » (Uguet et al., 2011 : 78).

³ Le gouvernement de feu Bouteflika, en place au moment de l'énonciation.

⁴ La quête de la légitimité, rappelle Christian Le Bart, occupe une place capitale dans la stratégie communicationnelle des acteurs politiques (Le Bart, 1998 : 79).



Notons au passage, comme le montre la figure ci-dessous, que l'univers de référence 1¹ relatif au « droit » compte 254 termes.

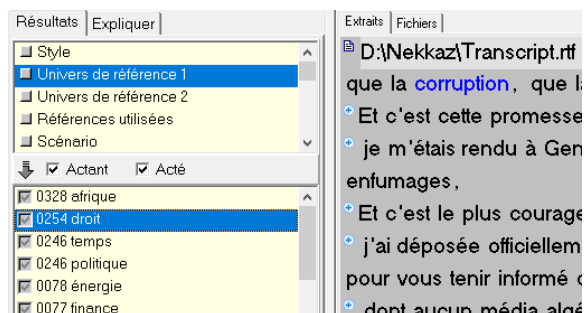


Figure 2

Un attachement scrupuleux, semble-t-il, à faire valoir le droit, qui se traduit discursivement par le nombre de fois où RN invoque des articles² de ladite Déclaration, et ce, en vue de renforcer son éthos de crédibilité tout en sacralisant sa démarche. Il convient de signaler de surcroît que, à l'instar du choix relatif à la date du 10 décembre pour déclarer sa candidature, certains articles sont mentionnés de la part de notre locuteur dans la mesure où ils « garantissent les droits civil et juridique et bien sûr politique », précise-t-il. Dès lors, l'intention derrière leur citation - suivies d'une brève explication pour chaque article - serait de placer sa candidature sous la protection d'un texte universel.

Mais l'importance de ce choix, et c'est là le deuxième objectif poursuivi à cette occasion, réside dans un emploi qui est tout sauf fortuit. Qui plus est, il le fait savoir explicitement : « Je vais en énumérer quelques-uns car c'est lié évidemment à ma déclaration de candidature ». Ce que nous voulons dire, c'est que RN cite ces articles, particulièrement l'article 21, pour dénoncer le gouvernement algérien estimant l'avoir saboté lors de ses candidatures antérieures aux différentes élections, que ce soit en Algérie ou en France. Une prise de position qu'il assume pleinement et fermement dans son allocution :

« Ce qui veut dire très clairement que dans notre belle Algérie, belle Algérie, l'article 21 qui dit que chacun a le droit de participer à la direction des affaires publiques fondé sur le suffrage universel, cet article-là n'est pas respecté en Algérie. N'est pas respecté. Vous ne pouvez pas, vous n'avez pas le droit d'être candidat à toutes les élections ».

Dans cet énoncé, l'article 21 notamment devient un instrument d'accusation pour violation, intentionnelle et préméditée, des droits de l'homme, en l'occurrence ceux de RN. Il en découle que l'allusion historique fonctionne, pour notre locuteur, comme une preuve vivante que ses droits ont été bafoués. Subséquemment, un éventuel empêchement de présenter sa candidature serait considéré comme une escalade répressive du gouvernement algérien, dont

¹ Dans la section « univers de référence » du logiciel Tropes, nous retrouvons le contexte général, c'est-à-dire les grands thèmes présents dans le corpus.

² Citons à titre illustratif les articles 8,9,10 et 13.



RN prend pour témoin son auditoire. Somme toute, et preuves à l'appui¹, cet énoncé s'apparente à une schématisation de la scénographie d'un réquisitoire prononcé contre le gouvernement du président Bouteflika.

2. Du sujet entravé au leader providentiel (éthos victimaire et héroïque)

Dans l'imaginaire collectif, il est généralement admis que la figure de la victime est appréhendée à travers le prisme de la faiblesse et de l'infériorité physique ou psychologique – voire intellectuelle – face à l'agresseur (Christie, 1986). Le cas de RN se rattache-t-il à ce stéréotype ou s'agit-il d'un autre type de victime ? Nous allons voir dans ce qui suit qu'il n'en est pas le cas, comme l'indique l'énoncé suivant : « mon courage hérité de mes parents rabi yerhamhoum² »

■ L'« échec » transformé en preuve de puissance

Rappelons-le, en aucun cas RN n'a présenté ses différentes candidatures comme des échecs. Bien au contraire, il se considère comme l'un des initiateurs du Hirak³. Un mouvement dont le président actuel Abdelmadjid Tebboune, élu en décembre 2019⁴, revendique l'appartenance également (Kaouadji & Boudjemaa, 2022 : 120). Pour RN, il a toujours été question de mise à l'écart : « On ne laisse pas des personnalités publiques populaires être candidates », « Le pouvoir [...] a annulé l'élection présidentielle pour m'empêcher d'être le prochain président ».

D'aucuns pourraient conjecturer que cette posture relève d'une stratégie de déni ou – au contraire – d'un aveu non-dit d'incapacité à assumer les revers de ses entreprises électorales. Or, il convient de l'analyser autrement. Il nous semble qu'il s'agit vraisemblablement d'une stratégie énonciative dont l'effet serait d'inverser la causalité. Nekkaz s'appuie sur une réalité historique⁵ en la centrant sur sa propre personne « pour m'empêcher ». La stratégie mise en œuvre consiste à réinterpréter l'annulation de l'élection comme une mesure dérogatoire, prise par le gouvernement à l'encontre du candidat RN, et ce, vu le gain de popularité « personnalités publiques populaires » dont il jouit auprès du peuple algérien. Dans ses propos, la « peur » que Nekkaz inspire au pouvoir en tant que candidat devient la cause directe de l'annulation de l'élection ; un sentiment de crainte s'étant construit à son égard de la part du gouvernement.

Sur le plan argumentatif, RN échafaude son éthos de puissance sur la réfutation de l'argument implicite de ses détracteurs : « Nekkaz écarté certes mais parce qu'il est faible ». En présentant sa propre version des faits, il affirme que c'est plutôt parce qu'il est potentiellement fort que les élections ont été annulées. Selon Gisèle Losier (2009 : 109):

« 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 ».

¹ Les articles juridiques cités par RN constituent des arguments d'autorité pour étayer sa position.

² Expression pouvant être traduite en français de la sorte : « que Dieu leur accorde sa Miséricorde »

³ Mouvement de protestation populaire algérien déclenché en 2019 contre la 5^e candidature du président Abdelaziz Bouteflika.

⁴ Une élection présidentielle à laquelle RN a également été candidat.

⁵ L'annulation du scrutin face à l'intensification des protestations populaires.



Pour résumer cet axe, nous pouvons dire que la scénographie de l'empêchement effectuée par Nekkaz tout au long de son discours repose sur la construction d'un éthos victimaire héroïque dit. RN construit l'image d'un candidat dangereux pour le pouvoir, délibérément écarté car potentiellement présidentiable.

▪ **L'auto-proclamation du leader « naturel »**

S'il y a un passage qui a particulièrement retenu notre attention dans le corpus d'analyse, c'est bien le suivant : « Car le bon Dieu a voulu que je sois naturellement un leader. [...] Ça vient pas de moi, ça vient d'en haut. Être leader, c'est naturel. On ne peut pas fabriquer un leader », « Vous savez, être leader, c'est une grâce qui vient de Dieu. Oui, c'est une grâce. C'est une bénédiction ». Nous avons l'impression que Nekkaz s'érige en figure messianique. Cependant, cette mobilisation du registre religieux pourrait être perçue comme une stratégie rhétorique visant à ancrer sa légitimité dans un ordre transcendant en « titillant » l'imaginaire collectif algérien. Nous pouvons effectivement rencontrer des constructions sémantiques similaires dans les discours populistes.

« Aussi, les grands hommes d'État de tous les âges et de tous les pays, y compris les plus absolus despotes, ont-ils considéré l'imagination populaire comme le soutien de leur puissance. Jamais ils n'ont essayé de gouverner contre elle » (Le Bon, 2006).

Comme nous venons de le voir, dans les énoncés précédents, RN passe vers un éthos providentiel en mobilisant un lexique religieux (« grâce », « bénédiction », « bon Dieu »). L s'agit là d'une stratégie délégation de la volonté (Le leader par devoir). L'auto-proclamation s'inscrit ainsi dans une quête de légitimité du sujet politique.

Dans le même ordre d'idée, examinons l'énoncé suivant « Ce hirak intikhabi¹ ne va jamais s'éteindre tant que je serai vivant ». L'énoncé apparaît d'emblée comme un serment solennel. De prime abord, on peut aisément comprendre que RN exprime sa détermination à ce que son projet électoral aboutisse. Pour cela, il utilise le verbe « s'éteindre » qui, sur le plan connotatif, évoque d'une part la métaphore du feu. En ce sens, le hirak est assimilé à une flamme que RN se donne pour mission de la garder vivace et ardente. Une figure de style qui confère au mouvement populaire une dimension passionnelle et vitale. D'autre part, et c'est là que la construction devient plus intéressante, le verbe « s'éteindre » est employé également comme euphémisme pour désigner la mort. La mort dont il est implicitement question est incluse dans le segment « tant que je serai vivant ». De la sorte, l'éthos du candidat messianique est construit par le biais de la relation qu'opère sur le plan discursif RN entre la pérennité de sa cause et sa propre existence.

Mais, il n'y a pas que cela. En s'attardant davantage sur la construction syntaxique de l'énoncé, on peut constater la présence d'un éthos de détermination, garant à lui seul de la continuité du hirak. Celui-ci est construit sémantiquement par le biais de l'adverbe « jamais » associé au futur proche. Une structure syntaxique susceptible d'exprimer une conviction indéfectible, digne d'un candidat - contre vents et marées - résolu et inébranlable.

¹ Intikhabi, un adjectif arabe qui a pour traduction en français le mot « électoral ».



En marge de cette analyse, force est de constater que l'intention d'agir sur le pathos de l'auditoire dans cette déclaration de candidature est manifeste même s'il elle n'est pas énoncée clairement car « un discours peut véhiculer une émotion même si les acteurs de ce discours n'en explicitent aucune » (Plantin, 2011 : 132). Pour notre cas et en guise de preuve, les statistiques lexico-sémantiques relatives aux modalisateurs d'intensité et ceux de négation figurent parmi les trois premiers types ayant le taux plus élevé comme indiqué ci-dessous :

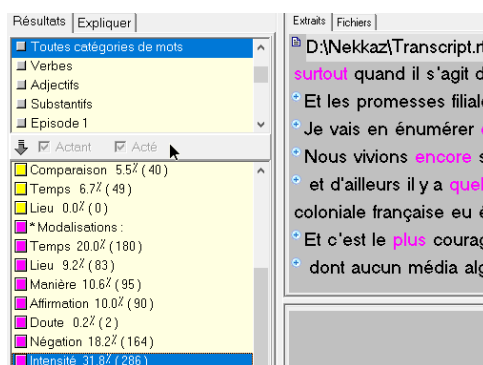


Figure 3

▪ Le « martyr » administratif (la contrainte comme ressource)

Venons-en maintenant au dernier axe d'analyse de notre étude. Pour cela, nous avons retenus trois énoncés. Commençons par celui-ci : « À chaque fois que j'ai essayé d'être candidat [...] systématiquement depuis 2013, j'ai été saboté ». D'abord, nul ne peut occulter le fait que RN s'est engagé dans un affrontement direct face à l'administration algérienne. Au regard de la loi, il estime qu'il est tout à fait éligible¹. À cet effet et compte des blocages assumés dont il a fait l'objet, RN dresse le tableau d'une forme de complot établi contre sa personne au plus haut niveau de l'État. Ici, l'adverbe « systématiquement » renforce l'idée d'un acharnement institutionnel dont RN se plaint régulièrement. Entre autres, on peut identifier une construction éthotique victimaire incluse dans une tournure passive « j'ai été saboté ». Ce type de structure grammaticale « entraîne la mise en valeur de l'objet d'une action et la mise au second plan, voire l'omission, de son agent » (Šimunić, 2004 : 168). L'action mise en exergue dans l'énoncé est le sabotage itératif gouvernemental. Par contre, l'agent – l'administration algérienne ou bien le gouvernement algérien en l'occurrence – n'est pas mentionné dans cet énoncé mais ailleurs. Il est à souligner également la vigilance de ne pas citer des personnalités politiques en exercice en particulier.

Face à de telles circonstances, nous aurions tendance à penser que RN a songé à « jeter l'éponge ». Bien au contraire, le leader « naturel » animé par une promesse filiale (comme nous l'avons précédemment) persiste et signe comme en témoigne l'énoncé suivant :

¹ Dans sa vidéo de candidature, RN a montré à l'écran toutes les pièces pour démontrer les accusations infondées à son encontre de la part de l'administration algérienne

« j'ai été écarté de la présidentielle en 2014, j'ai été écarté des législatives en 2017. Vous croyez que je vais avancer tête baissée sans essayer de trouver un plan alternatif ? Et c'est là où et dans toute la presse : "interdit d'élection, Rachid Nekkaz a trouvé une astuce pour se présenter à la présidentielle" »

Toujours avec des constructions passives, RN continue son réquisitoire mais cette fois-ci en affichant ouvertement sa volonté de faire fi de ces multiples déboires. Dans cette perspective, notre locuteur donne à voir un éthos montré de stratégie et de réflexion, notamment par l'évocation d'un recours à un plan B. Par le biais de la question rhétorique « vous croyez que... ? », RN défie ses adversaires en leur faisant savoir qu'il maintient cette posture du candidat opiniâtre qui ne recule devant rien, légitime de par son aptitude à contrecarrer les abus administratifs. Par conséquent, l'éthos qu'il cherche à se construire est celui d'un résistant lucide de nature à transformer l'adversité en opportunité, faisant de lui un candidat idéal voire exceptionnel¹.

Intéressons-nous maintenant à ce dernier énoncé : « Le système algérien [...] maintenant il vous tue administrativement et judiciairement et quand ils peuvent constitutionnellement ». En utilisant le verbe « tuer » pour des actions administratives, RN opère un glissement sémantique vers le registre du sacrifice et de la persécution vitale. Sans l'exprimer explicitement, il apporte la preuve de la souffrance de la vérité de ses convictions. Si on y ajoute son éthos moral (la promesse filial), son engagement pour une longue durée (20 ans, depuis 2013) et son éthos victimaire, nous pouvons cependant parler de la mise en scène énonciative d'un éthos de « martyr. Pour dire les choses autrement, la scénographie du « martyr » se présente - dans le discours - sous un jour tel que chaque obstacle administratif, judiciaire ou constitutionnel se transforme en raison légitime de persévérance, pleinement consentie et assumée.

Conclusion

Dans cette étude, l'enjeu a été de montrer comment Rachid Nekkaz transforme ses échecs antérieurs à se faire élire « l'éthos prédiscursif » en source de puissance « l'éthos discursif ». À travers l'analyse de plusieurs énoncés du corpus, nous avons mis en exergue la superposition éthotique qui illustre aussi bien la forme (la scénographie) que le fond (la construction de l'image politique du candidat). En effet, nous avons pu constater qu'à travers le choix de la date de déclaration de sa candidature (le 10 décembre), RN cible deux principaux objectifs. Le premier est de se construire l'image du candidat qui met en scène sa parole dans un cadre symbolique mondial (la Déclaration des droits de l'homme). En faisant preuve de compétence juridique, et comme deuxième objectif, il pointe du doigt les instances administratives algériennes pour obstruction délibérée de sa candidature « pour m'empêcher d'être le prochain président » fait-il savoir.

De facto, il se présente comme victime d'un système qui veut à tout prix l'écarter de toute élection algérienne mais qui ne se laisse pas faire, d'où l'éthos du combattant qui refuse d'abandonner, et ce, malgré les entraves administratives. Chaque répétition est un défi lancé à l'autorité : « vous m'arrêtez, je recommence ». Par ailleurs, RN utilise des modalités de certitude (« je sais », « bien sûr », « évidemment ») et un lexique de la victimisation active

¹ Pour plus de détails sur l'emploi de cet adjectif, se référer à l'axe intitulé : *L'auto-proclamation du leader « naturel »* du présent travail.



où l'entrave administrative devient le piédestal de sa stature héroïque. Une attitude qui lui confère un statut de candidat inébranlable et légitime. Nekkaz montre également un éthos moral (basé sur une promesse filiale) qui l'engage « à vie », selon ses propos.

Dans la mécanique discursive nekazzienne, l'argumentation éthotique est construite également sur cette image du candidat qui s'érige en figure messianique et providentielle. En outre, il se donne à voir comme un homme politique déterminé à faire de ses épreuves antécédentes des sources de puissance selon la citation nietzschéenne « ce qui ne te tue pas te rend plus fort ». Enfin, nous retrouvons l'image de soi du martyr administratif que se forge RN sur la fusion d'une pluralité d'éthos : moral, victimaire, combattant et refusant d'abandonner.

Il en va de soi que le discours politico-médiatique, étant hétérogène de par sa matérialité discursive, se prête favorablement à une analyse bien plus spécifique que celle que nous venons d'effectuer. En effet, une analyse de la dimension émotionnelle aurait tout à fait été intéressante. De même, une approche multimodale prenant en compte le verbal et le non verbal, tel que la gestualité, le rythme et l'intonation, mériterait à elle seule une étude approfondie. Cela étant dit, cette étude aspire à contribuer à la réflexion sur les mécanismes de légitimation dans le discours politique contemporain.

Bibliographie

- Alsafar, A., 2015, « L'influence de l'éthos préalable sur l'éthos discursif dans le discours politique médiatique », *والأدب اللغة في إشكالات مجلة*, 4.2, p. 321-333.
- Amossy, R., 2008, « Argumentation et analyse du discours : perspectives théoriques et découpages disciplinaires », *Argumentation et Analyse du Discours*, 1. <https://doi.org/10.4000/aad.200>
- Amossy, R., 2010, *La présentation de soi*, Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.amoss.2010.01>
- Amossy, R., 2014, « L'éthos et ses doubles contemporains. Perspectives disciplinaires », *Langage et société*, 149.3, p. 13-30.
- Amossy, R., 2021, *L'argumentation dans le discours*, 4e éd., Armand Colin.
- Amossy, R. et Adam, J.-M., 1999, *Images de soi dans le discours : la construction de l'éthos*, Delachaux et Niestlé.
- Anscombre, J.-C. et Ducrot, O., 1988, *L'argumentation dans la langue*, 2e éd., Mardaga.
- Barthes, R., 1970, « L'ancienne rhétorique », *Communications*, 16.1, p. 172-223. <https://doi.org/10.3406/comm.1970.1236>
- Bonifico, C., 2007, « Goffman et l'ordre de l'interaction : un exemple de sociologie compréhensive », *Philonsorbonne*, 1. <https://doi.org/10.4000/philonsorbonne.102>
- Charaudeau, P., 2005, *Le discours politique : les masques du pouvoir*, Vuibert.
- Charaudeau, P. et Maingueneau, D., 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil.
- Christie, N., 1986, « The Ideal Victim », in Fattah, E. A. (éd.), *From Crime Policy to Victim Policy: Reorienting the Justice System*, Palgrave Macmillan, p. 17-30. https://doi.org/10.1007/978-1-349-08305-3_2
- Dahmani, Y., 2022, « Analyse de l'image de soi de Djamel Belmadi depuis sa première conférence de presse en tant que sélectionneur de l'équipe nationale d'Algérie », *Studii de gramatică contrastivă*, 37, p. 76-91. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6912036>
- Dhondt, R. et Vanacker, B., 2013, « Ethos : pour une mise au point conceptuelle et méthodologique », *COnTEXTES. Revue de sociologie de la littérature*, 13. <https://doi.org/10.4000/contextes.5685>
- Fromilhague, C., 2010, *Les figures de style*, 2e éd., Armand Colin.
- Gerstlé, J. et Piar, C., 2016, *La communication politique*, Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.gerst.2016.01>



- Goffman, E., 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1 : La présentation de soi*, Les Éditions de Minuit.
- Goffman, E., 1974, *Les rites d'interaction*, Les Éditions de Minuit.
- Kaouadji, C. E. et Boudjemaa, B. H., 2022, « Asseoir sa légitimité via la justification et à travers les médias : l'interview du président algérien Abdelmadjid Tebboune au journal *Le Point* », *Studii de gramatică contrastivă*, 38, p. 112-124. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7476257>
- Le Bart, C., 1998, *Le discours politique*, Presses Universitaires de France.
- Losier, G., 1989, « Les mécanismes énonciatifs de la réfutation », *Revue québécoise de linguistique*, 18.1, p. 109-127. <https://doi.org/10.7202/602642ar>
- Maingueneau, D., 1993, *Le contexte de l'œuvre littéraire : énonciation, écrivain, société*, Dunod.
- Maingueneau, D., 2002, « Problèmes d'éthos », *Pratiques*, 113-114, p. 55-67. <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1945>
- Maingueneau, D., 2021, *Discours et analyse du discours : une introduction*, 2e éd., Armand Colin.
- Meftah, S. et Bektache, M., 2019, « De l'éthos dit à l'éthos montré en (inter)action : E. Macron lors du débat de l'entre-deux-tours », *Studii de gramatică contrastivă*, 32, p. 91-106.
- Patterson, T. E., 2011, *Out of Order: An Incisive and Boldly Original Critique of the News Media's Domination of America's Political Process*, Knopf Doubleday Publishing Group.
- Plantin, C., 1990, *Essais sur l'argumentation : Introduction linguistique à l'étude de la parole argumentative*, Éditions Kimé.
- Plantin, C., 2011, *Les bonnes raisons des émotions : principes et méthode pour l'étude du discours émotionné*, Peter Lang.
- Sadoun-Kerber, K. et Wahnich, S., 2022, « Emmanuel Macron face à la Covid-19 : un Président en quête de réparation d'image », *Argumentation et Analyse du Discours*, 28. <https://doi.org/10.4000/aad.6113>
- Sandré, M., 2014, « Éthos et interaction : analyse du débat politique Hollande-Sarkozy », *Langage et société*, 149.3, p. 69-84. <https://doi.org/10.3917/lis.149.0069>
- Šimunić, Z., 2004, *Une approche modulaire des stratégies discursives du journalisme politique*. Thèse de doctorat, Université de Genève. <https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:570>
- Uguet, S., Leclercq, C., Gaumont, F., Hamon, H., Naffrechoux, Y. et Coupey, P., 2011, « Kairos : l'occasion opportune. Expérience d'une prise en charge pour adolescents en grandes difficultés », *Connexions*, 96.2, p. 77-86. <https://doi.org/10.3917/cnx.096.0077>
- Wolton, D., 1989, « La communication politique : construction d'un modèle », *Hermès, La Revue*, 4.1, p. 27-42. <https://doi.org/10.4267/2042/15353>

Sitographie

<https://fr.scribd.com/document/615637523/9ba761b7-5061-43f8-90fb-446b906bf802-20190221>
consulté le 13/01/2026 consulté le 02/02/2026

<https://www.jeuneafrique.com/1410165/politique/alger-libere-lopposant-rachid-nekkaz-pour-raisons-humanitaires/> consulté le 20/01/2026

<https://www.leparisien.fr/val-de-marne-94/rachid-nekkaz-a-65-signatures-de-l-election-presidentielle-26-10-2006-2007449191.php> consulté le 10/01/2026

<https://www.youtube.com/watch?v=JKbbvsz1-Ms> consulté le 02/01/2026

<https://www.letemps.ch/monde/afrique/lagitateur-rachid-nekkaz-se-interpeller-batiment-hug> consulté le 14/02/2026

Youcef **DAHMANI** est docteur en sciences du langage à la faculté des langues étrangères de l'université de Chlef, Algérie. Il est membre du laboratoire RIDILCA (la Recherche Interdisciplinaire en Didactique des Langues et des Cultures en Algérie) de l'université de Blida 2. Ses travaux de recherche s'inscrivent dans l'analyse du discours politique en général ainsi que l'argumentation des émotions dans les discours en particulier. Il accorde un intérêt à croiser ses travaux de recherche avec le domaine de la psychologie sociale.



DOI : 10.5281/zenodo.21361844

LA PROBLÉMATIQUE DE L'ATTRIBUTION DU GENRE EN FRANÇAIS ET EN ARABE¹

Résumé : L'attribution du genre grammatical dans les différentes langues du monde est un procédé linguistique complexe présentant une forte variation. Comment les langues française et arabe expriment-elles le genre ? Véhiculent-elles une hégémonie masculine ? L'arabe est-il structurellement et sémantiquement moins/plus genré que le français ou bien la performance linguistique des deux langues est presque similaire ? Pour répondre à ces questions, nous adoptons une approche descriptive, analytique et comparative afin de montrer le déploiement du matériau linguistique pour construire les genres, masculin et féminin, à travers les différentes variations (lexicales, phonologiques, morphologiques, syntaxiques) ainsi que les propriétés sémantiques et référentielles des unités des deux langues. C'est ce double examen intralinguistique et interlinguistique qui nous permettrait de formuler quelques hypothèses, d'entrevoir les différences potentielles entre les deux langues, mais surtout de mettre en évidence l'intérêt d'élargir la perspective d'analyse dans l'apprentissage et la description des langues.

Mots-clés : genre grammatical, masculin, féminin, lexique, phonologie, morphosyntaxe, sémantique

THE PROBLEM OF GENDER ASSIGNMENT IN FRENCH AND ARABIC

Abstract: The assignment of grammatical gender in different languages is a complex linguistic process. How do French and Arabic express gender? Do they convey masculine hegemony? Is Arabic structurally and semantically less/more gendered than French, or is the linguistic performance of the two languages almost similar? To answer these questions, we adopt a descriptive, analytical, and comparative approach that will allow us to show the deployment of linguistic material to construct gender, masculine and feminine, through the different variations (lexical, phonic, morphological, syntactic) as well as the semantic and referential properties of the units of the two languages. It is this dual intralinguistic and interlinguistic examination that would allow us to formulate some hypotheses, to see the potential differences between the two languages, but above all to highlight the interest of broadening the analytical perspective in the learning and description of languages.

Keywords : grammatical gender, masculine, feminine, lexicon, phonology, morphosyntax, semantics

1. Introduction

« La catégorie du genre grammatical est sans doute l'une de celles qui ont suscité le plus de curiosités, de toutes parts : philosophes, grammairiens, linguistes, psychanalystes ou simples observateurs du langage et des langues », précise Arrivé (1997 : 81). En effet, depuis plusieurs années, le genre est devenu un sujet de débat passionnant, la relation entre genre et langue

¹ Racha Elkhamissy, Université Ain Shams et Université du Koweït, racha.elkhamissy@ku.edu.kw

Received: January 6, 2026 | Revised: May 4, 2026 | Accepted: May 12, 2026 | Published: July 17, 2026



étant complexe et à aspects multiples. Le genre grammatical « est la façon qu'ont certaines langues de classer les noms et les pronoms en s'appuyant sur une multitude de distinctions : le sexe, le vivant, le liquide, le solide, etc. Ces classes de genres sont notamment utilisées pour effectuer les accords grammaticaux. Il peut exister une multitude de genres : le genre masculin, le genre féminin, le genre neutre, le genre vivant, non vivant, etc. » (Abeillé, 2020). Le terme ne désigne pas seulement un moyen grammatical de catégorisation, mais aussi un sexe biologique, dans lequel les traits "masculins" et "féminins" peuvent être intégrés – ou non – à une annotation grammaticale.

L'attribution du genre dans les différentes langues du monde est un procédé linguistique présentant une forte variation. Certaines langues conservent trois genres, le masculin, le féminin et le neutre¹, comme l'allemand, le russe, le polonais et le roumain, tandis que d'autres réduisent le système à deux, comme le français, l'espagnol et les langues sémitiques (l'arabe et l'hébreu). Dans d'autres langues comme le danois, le système linguistique va au-delà de la seule opposition sexuelle (masculin/féminin) et prévoit quatre catégories (neutre et commun²). Pour l'anglais qui appartient toutefois aux langues indo-européennes, le genre est presque complètement perdu. Il y a pourtant eu trois genres dans l'histoire linguistique de l'anglais. Or, on n'en trouve plus trace dès le XII^e siècle. Actuellement, le masculin, le féminin et le neutre se reflètent uniquement dans la classe pronominale avec le pronom "it" qui est une marque du neutre, et les pronoms personnels singuliers "he" et "she" réservés au genre social, c'est-à-dire au sexe (masculin et féminin) avec des règles d'accord inexistantes. De nombreuses langues non indo-européennes, comme le japonais, le chinois et le turc, ne connaissent pas la catégorie du genre, bien que des oppositions puissent être marquées par les pronoms. D'autres langues à travers le monde ont des systèmes de genre beaucoup plus étendus et complexes. L'une des grandes difficultés des langues reste donc le genre grammatical, d'autant plus que même les concepts, objets, idées abstraites, qui sont généralement neutres dans certaines langues, peuvent être masculins ou féminins dans d'autres, notamment celles appartenant à la famille des langues indo-européennes.

Comment les langues française et arabe expriment-elles le genre ? Véhiculent-elles une hégémonie masculine ? L'arabe est-il structurellement et sémantiquement moins/plus genré que le français ou bien la performance linguistique des deux langues est presque similaire ? Pour répondre à ces questions, nous adoptons une approche descriptive et comparative qui nous permettra de montrer le déploiement du matériau linguistique pour construire les genres, masculin et féminin, à travers les différentes variations (lexicales, phonologiques, morphologiques, syntaxiques) ainsi que les propriétés sémantiques et référentielles des unités des deux langues et qui révélera de nouvelles caractéristiques empiriques à partir de convergences ou de divergences.

2. Le genre en français et en arabe

Le genre fait partie intégrante de la grammaire française : Pellat, Riegel et Rioul (2011 : 274) l'attestent en ces termes : « Tout nom est pourvu d'un genre inhérent, masculin ou féminin, une caractéristique qui lui reste attachée même hors emploi ». Les adjectifs, certains pronoms et même certains verbes varient également pour s'accorder en genre avec les noms qui leur

¹ Ni masculin ni féminin.

² Genre utilisé pour le masculin et le féminin ensemble.



sont contigus. « Le système du français fonctionne sur une alternance des termes selon l'axe bicatégoriel masculin/féminin (M/F) : en l'absence d'une troisième catégorie, "le masculin l'emporte sur le féminin" (Vaugelas, 1647) » (Perry, 2006 : 202). Ce paradigme bipolaire du genre se manifeste même dans les dictionnaires de langue française, les noms masculins étant indiqués par la notation « n. m. », ou simplement « m. », et les noms féminins par la notation « n. f. », ou simplement « f. ».

Cette problématique a amené les chercheurs à se pencher sur l'étude du genre grammatical. Or, les publications entières qui lui sont consacrées en français sont rares : nous n'avons trouvé que l'ouvrage de D. Manesse et G. Siouffi (Dir.) *Le féminin et le masculin dans la langue. L'écriture inclusive en question* (2019) et celui de Grinshpun et Szlamowicz (éds.) (2021) intitulé *Le genre grammatical et l'écriture inclusive en français*, ainsi que le numéro 85 de la revue *Langages* (mars 1987), *Le sexe linguistique*, sous la direction de Irigaray. Par ailleurs, d'autres publications, qui varient entre des chapitres d'ouvrages et des articles de revues, sont nombreuses et abordent pour la plupart la question de la féminisation des noms.

Le concept du genre grammatical en arabe¹, connu couramment sous le nom de "al-taḍkīr wal-ta'nīṭ"² (le masculin et le féminin), occupe une place centrale dans la langue et est l'un des phénomènes linguistiques épineux de son système grammatical. Cela s'explique par l'ambiguïté du sujet et la difficulté de l'analyser de manière exhaustive et concluante. Il semble que les grammairiens arabes aient dérivé l'idée de masculiniser et de féminiser les noms de la masculinité et féminité des créatures. Par conséquent, ils ont limité tous les noms arabes, qu'ils soient animés ou inanimés, concrets ou abstraits, à seulement deux types : "muḍakkar" (masculin) et "mū'annaṭ" (féminin). « Si l'on observe le phénomène du masculin et du féminin en langue arabe à travers les ouvrages de grammaire et de morphologie, on constate que la plupart des noms arabes relèvent de la catégorisation masculin et féminin. Cela indique que Tout relève de deux genres, soit masculin soit féminin, ni plus ni moins. C'est une règle reconnue dans toutes les langues sémitiques, et nous n'en connaissons aucune exception. Même la troisième catégorie (neutre) était considérée par les langues sémitiques comme masculin ou féminin » (nous traduisons³) (Damhuri et Bahri, 2018 : 132).

Les linguistes arabes, anciens et modernes, ont accordé une attention particulière à ce phénomène, n'étant pas moins important que celui des désinences ou de la grammaire. Abū Bakr Ibn Al-Anbārī (1981 : 51) déclare au début de son ouvrage *Al-muḍakkar wal- mū'annaṭ* (*Le masculin et le féminin*) : « Sachez qu'une compréhension complète de la grammaire et de la syntaxe désinentielle implique la connaissance du masculin et du féminin : quiconque masculinise un féminin ou féminise un masculin, la faute est la sienne, tout comme celui qui décline à l'accusatif un nominatif, au génitif un accusatif, ou à l'accusatif un génitif » (nous

¹ Nous suivons le système de translittération fondé sur la norme DIN-31635, mieux connu sous le nom de « translittération Arabica ».

² Il est à noter que le mot genre ou "ḡins" ("جنس") en arabe est utilisé pour désigner indifféremment le genre naturel (sexe) et le genre grammatical. Raison pour laquelle beaucoup de linguistes préfèrent utiliser les deux termes "muḍakkar" (masculin) et "mū'annaṭ" (féminin).

³ "إذا لاحظنا ظاهرة التذكير والتأنيث في اللغة العربية من خلال كتب النحو والصرف، فإننا نجد أن أكثر الأسماء في اللغة العربية تدخل تحت التقسيم إلى مذكر ومؤنث. وهذا يدل على أن الكلّ جنسان، مذكر ومؤنث، لا أكثر ولا أقل. وهي قاعدة مقررة في اللغات السامية عامة، ولا نعرف خروج على هذه القاعدة المطردة من أيّ من اللغات السامية الأخرى، وحتى ذلك القسم الثالث (الخنثى) تعاملت معه اللغة السامية معاملة المذكر والمؤنث".



traduisons¹). Bien que les premières grammaires arabes ne comportent pas de chapitre sur les formes masculines et féminines – ni l'ouvrage de Sībawayh² ni celui d'Al-Mubarrad³ –, de nombreux autres grammairiens ont étudié ce fait linguistique dans leurs ouvrages et lui ont même consacré des volumes entiers, comme Abū Bakr ibn Al-Anbārī, Al-Farra', Abī 'ubayd Al-Qāsim ibn Salām, Abī ḥātim Al-Sijistānī, Al-Zajjaj, Ibn Khalawayh, Ibn Jinnī, etc. Al-Zamaḥṣārī, dans son ouvrage *Al-Mufaṣṣal* qui est le plus ancien des livres de grammaire dont nous disposons, inclut un chapitre sur le masculin et le féminin.

Le phénomène du masculin et du féminin en arabe « est ambigu pour diverses raisons, notamment le lien entre féminin et masculin d'une part, l'origine et l'histoire de la langue d'autre part, sujet dont nous ignorons les détails en raison de la disparition d'une grande partie de la langue première dont les origines ont été perdues. Une autre raison réside dans la catégorisation du genre dans la langue en seulement deux groupes et dans la répartition des notions concrètes et abstraites entre ces deux groupes. Le masculin et le féminin sont liés au genre naturel, qui est un indice palpable, et l'absence de cet indice a entraîné une ambiguïté dans la répartition et la classification » (nous traduisons⁴) (Albar, 2021 : 4). Quant aux dictionnaires arabes, les indications du genre nominal sont citées de manière non systématique comme dans *Lisān al-'arab* et *Al-mu'ğam al-wasīl*.

Selon Tucker, Lambert et Rigault (1977 : 47), les noms en français « sont inégalement répartis entre les deux genres : 61 % sont masculins et 39 % sont féminins » (nous traduisons⁵). Granfeldt (2003 : 178) abonde dans le même sens, précisant qu'à peu près 70% des noms français sont masculins. Si le masculin l'emporte sur le féminin en français, la question de la prédominance du masculin sur le féminin n'existe pas dans le discours grammatical arabe et n'est qu'une invention de grammairiens influencés par des éléments extralinguistiques, ignorant l'idée générale selon laquelle le masculin et le féminin sont égaux, et qu'aucun n'est supérieur à l'autre. Bien que les Arabes fassent prévaloir le masculin au détriment du féminin dans leur vie sociale, nous ne pouvons pas conclure avec certitude que le masculin domine linguistiquement le féminin avec une fréquence supérieure de mots⁶.

Y a-t-il une logique derrière l'attribution d'un genre masculin ou féminin aux noms⁷ ? Comment les Français et les Arabes ont-ils choisi le genre de chaque nom ? D'où viennent ces choix ? Comment ont-ils découvert la nécessité d'un système de genre grammatical ? Et

¹ "اعلم أن من تمام معرفة النحو والإعراب معرفة المذكر والمؤنث : من ذكر مؤنثاً ، أو أنث مذكراً كان العيب لازماً له كلزومه من نصب مرفوعاً ، أو خفض منصوباً ، أو نصب مخفوضاً "

² Son livre *Al-kūṭāb (Le Livre)* est une référence incontestable en grammaire arabe.

³ Il était l'un des plus grands érudits de son temps en matière de langue, de poésie et de grammaire avec son fameux ouvrage *Al-Muqtaḍab* sur la grammaire arabe, considéré comme la deuxième encyclopédie grammaticale après *Le Livre* de Sibawayh.

⁴ تقتزن ظاهرة التذكير والتأنيث بالغموض لأسباب مختلفة منه ارتباط التأنيث والتذكير بنشأة اللغة والتاريخ اللغوي وهو أمر نهج تفصيله بسبب انقراض كثير من اللغة الأولى التي اندثرت أصولها وهناك سبب آخر هو تقسيم الجنس في اللغة إلى قسمين فحسب وتوزيع المحسوسات والمجردات إلى هذين الصنفين فالمذكر والمؤنث ارتباطاً بالجنس الطبيعي وهو قرينة محسوسة وانتفاء هذه القرينة أدى إلى غموض في التوزيع والتصنيف

⁵ "Nouns are distributed unequally between the two genders: 61% are masculine and 39% are feminine" (Tucker et al., 1977, p. 47)

⁶ L'arabe est structurellement plus genré car le marquage imprègne davantage de catégories grammaticales : le verbe est genré, le duel est également genré, ainsi que les suffixes quasi systématiques pour transformer un nom masculin en féminin.

⁷ Pourquoi « lune » est féminin alors que « soleil » est masculin en français ? Pourquoi en revanche « šams » (soleil) est féminin alors que « qamar » (lune) est masculin en arabe ?



quel intérêt pour la langue ? L'existence de la catégorie linguistique dite "genre grammatical" est-elle liée à une réalité extralinguistique et/ou à une logique rationnelle ? En fait, la modalité à travers laquelle le genre est représenté dans le système linguistique des langues en général n'est pas évidente : rien dans la réalité ne justifie que *lune* soit féminin et *soleil* masculin ou l'inverse. La répartition des genres est souvent arbitraire (sauf pour les noms dont le signifié est ostensiblement lié à la masculinité ou à la féminité), variant selon les langues et dépendant essentiellement de la tradition et de l'usage. Au dire de Meillet (1921), le genre grammatical est l'une des catégories grammaticales les moins logiques et les plus inattendues, la distinction des noms entre masculins et féminins étant totalement dénuée de sens. Riegel et al. (2011 : 172), dans la *Grammaire méthodique du français*, affirment que « les noms dénotant des référents non animés ont un genre arbitraire, masculin (*le sable*) ou féminin (*la table*) ». Ces citations reprennent l'affirmation d'Aristote selon laquelle la différence sexuelle ne serait ni genre ni espèce, mais seulement "accident" (Cf. Violo, 1987 : 22). Aujourd'hui, il est encore communément admis que le genre grammatical est plutôt immotivé et n'est pas une catégorie statique : par exemple un nom comme "doute" était initialement féminin, puis, à partir du XVI^e siècle, son genre a commencé à fluctuer pour devenir masculin au début du XVII^e siècle. Toutefois, ce caractère arbitraire du genre en français a été remis en question par Bidot (1925), par Mel'cuk (1958) et, plus récemment, par Tucker, Lambert et Rigault (1977). « Si aujourd'hui le genre n'est que la survivance d'une forme irrationnelle à laquelle ne correspond plus aucun sémantisme, à l'origine, celle-ci doit cependant avoir été motivée par un concept, par une connexion, d'exigence classificatoire » (Violo, 1987 : 21).

Le genre grammatical constitue donc une étape nécessaire dans la description des langues. En outre, une réflexion contrastive paraît indispensable à l'obtention d'un éclairage encore inédit sur cette question et sur la solution – similaire ou différente – apportée par chaque communauté linguistique dans chaque système envisagé. C'est ce double examen intralinguistique et interlinguistique qui nous permettrait de formuler quelques hypothèses, d'entrevoir les différences potentielles entre les deux langues, mais surtout de mettre en évidence l'intérêt d'élargir la perspective d'analyse dans l'apprentissage et la description des langues.

3. Corpus et méthodologie

Afin de valider notre hypothèse sur l'expression du genre en français et en arabe et l'éventuelle hégémonie masculine, nous avons privilégié une approche descriptivo-analytique qui s'allie à la comparaison interlinguale. Cette approche qualitative est fondée sur l'analyse d'exemples illustratifs prototypiques et de cas limites. Ce choix méthodologique se justifie par notre volonté de décrire les mécanismes structurels de l'attribution du genre en français et en arabe, plutôt que d'en recenser les fréquences d'usage. Comme le veut la tradition en linguistique contrastive, l'exemple illustratif permet ici d'isoler les mécanismes d'attribution du genre (lexicales, morphologiques, syntaxiques et sémantiques) de tester la validité de ces règles et de mettre en évidence les divergences systémiques entre les deux langues à travers des tests de grammaticalité. Chaque exemple a été soumis à une grille d'analyse ciblant quatre variables clés : les occurrences du masculin et du féminin nominaux, les occurrences du masculin générique, les différentes stratégies de visibilité¹ et les contraintes flexionnelles et dérivationnelles.

¹ Types d'accord, termes épiciques, présence de formes inclusives, identification des doublets, etc.



En comparant les deux langues, nous serons en mesure d'identifier d'abord les différents marquages du genre, ensuite de déterminer si l'arabe est linguistiquement et/ou sémantiquement "plus" genré que le français ou si leurs performances convergent vers un usage androcentré similaire.

4. Les mécanismes d'attribution du genre grammatical en français et en arabe

Comme nous l'avons précisé, de nombreuses études ont déjà été effectuées dans le domaine du genre grammatical en français, soulignant principalement la complexité de la question. Tucker et al. (1977) ont précisé que le taux des noms soumis à des règles d'attribution de genre est très élevé : des règles sémantiques, morphologiques, et même phonologiques. Cela a amené Corbett (1991 : 61) à conclure que « le français, souvent cité comme un cas pour prouver que le genre est irrationnel, possède un système de règles d'attribution de genre » (nous traduisons¹). Par ailleurs, bien que la distinction entre masculin et féminin en arabe puisse sembler évidente à première vue, liée principalement au sexe biologique des organismes vivants, cette langue présente un système très complexe et très profond.

Selon Desrochers et al. (1989), deux classes d'indices peuvent potentiellement influencer l'identification du genre : soit les caractéristiques structurelles du signifiant, soit les caractéristiques sémantiques du signifié. En effet, nous pouvons confirmer que la bicatégorisation qui est en jeu (masculin/féminin) dans le classement des substantifs par le genre induit une multitude d'opérations et de variations de marques (lexicales, morphologiques, orthographico-phonétiques et sémantiques) qui s'articulent selon diverses techniques.

3.1. La variation lexicale

L'attribution du genre est une question principalement lexicale. Elle peut conduire à une variété lexicale, où pour une même notion donnée il existe un vocable différent pour le masculin et le féminin : mâle/femelle, homme/femme, fille/garçon, père/mère, frère/sœur, taureau/vache, coq/poule, etc. Le genre se trouve donc principalement appliqué aux animés sexués (humains et animaux) et constitue une propriété inhérente aux unités lexicales : aucune déclinaison particulière (affixe flexionnel ou dérivationnel) n'indique le genre du nom.

Une analyse des langues sémitiques indique que les anciens Sémites distinguaient les genres masculin et féminin dans la langue, non pas par la grammaire, mais par l'utilisation d'un lexème pour le masculin et d'un autre, d'origine différente, pour le féminin. La langue arabe, pour indiquer le genre des mots, utilise également cette possibilité lexicale. Sous la catégorisation masculin/féminin figure une sous-catégorie, celle du masculin ou féminin réel "al-ḥaqīqī"² qu'il soit ou non accompagné d'une marque de féminisation³. « Par exemple, on parle de "masculin" naturel (ou réel) quand un mot, comme *rajul* ("homme"), réfère à un humain de sexe masculin, ou à un animal mâle comme *ṭawr* ("taureau"). Ce qui est aussi le

¹ "French often quoted as a case for proving that gender is irrational, has a system of gender assignment rules".

² Par opposition au masculin ou féminin métaphorique "al-mağāzī".

³ L'arabe ne juge toujours pas nécessaire d'associer une marque du féminin pour désigner une personne ou un animal de sexe féminin.



cas pour le féminin naturel (ou réel) comme pour le mot *imra'a* ("femme"), qui renvoie à un référent de sexe féminin. Cette classe de féminin réel est valable pour les noms renvoyant à des animaux femelles » (Mansour, 2019 : 177). Ainsi, "garçon" ou *walad* seront de genre masculin et "vache" ou *baqara* de genre féminin. Dans ce modèle, la langue traite le mâle et la femelle comme deux concepts distincts plutôt que comme deux variantes d'un même concept. Selon cette théorie, les langues française et arabe fonctionnent par création d'unités lexicales, et non par ajout d'attachement phonétique ou morphologique. Le changement total du lexème indique que le signifié occupe une place beaucoup plus importante que le signifiant. Comme les grammairiens arabes craignaient que les mots de la langue ne deviennent trop nombreux, ils ont opté *a posteriori* pour le procédé morphologique en annexant un affixe pour différencier les deux genres¹.

	Créations de lexèmes	Ajout d'affixes
Français	+	-
Arabe	+	-

Table 1 : Comparaison au niveau lexical Fr vs Ar

3.2. La variation phonologique

Attribuer le genre masculin ou féminin à un nom dépend en français de quelques indices phonologiques. De fait, des linguistes ont démontré qu'il existe une forte corrélation entre certains sons finaux de noms et le genre. Tucker et al. (1977 : 62) indiquent dans leur ouvrage *The French Speaker's Skill with Grammatical Gender : An Example of Rule-Governed Behavior*² que les propriétés phonologiques des noms permettent des généralisations considérables en français. Corbett (1991 : 61) va dans le même sens en affirmant que le genre des noms simples dépend de leur forme phonologique. Les prédicteurs phoniques du genre masculin incluent principalement les phonèmes vocaliques, tandis que les prédicteurs phoniques du genre féminin incluent uniquement les phonèmes consonantiques. En calculant la proportion de noms masculins et féminins, ils ont ainsi établi un taux de fiabilité par phonème final en tant qu'indice du genre. Par exemple, les noms se terminant par /sjõ/ et /z/ sont féminins (99,8 % et 90% respectivement) et ceux se terminant par /ẽ/ et /œ/ sont plutôt masculins (99% et 100%). À notre sens, ces règles sont probabilistes, certaines étant plus fiables que d'autres. La question des indices phonologiques pour l'attribution du genre continue à faire l'objet de controverses. De plus, la séparation des indices formels en indices morphologiques et phonologiques n'est pas toujours claire.

En outre, en français, la marque du féminin (souvent le e muet à l'écrit) a pour fonction phonologique de réveiller une consonne finale qui est muette au masculin (gris /gʁi/ vs grise /gʁiz/) ou entraîne une dénasalisation de la voyelle précédente (bon /bõ/ vs bonne /bõn/).

Par ailleurs, en arabe, pour distinguer phoniquement le masculin du féminin, les linguistes arabes ont énoncé trois indices pour le genre féminin : *altā'* et sa variante *alhā'* prononcées /at/ en milieu de phrase ou /ah/ en fin de phrase ou avant une pause (et son

¹ Voir infra (variation morphologique).

² *La compétence du locuteur français en matière de genre grammatical : un exemple de comportement régi par des règles.*



pluriel /-āt/), *al-alif al-maqṣūra(t)* prononcée /ā/ et *al-alif al-mamdūda(t)* prononcée /ā'/¹. D'autres ajouts phonétiques sont attestés dans quelques dialectes arabes pour indiquer la voyelle féminine². Ce critère est fiable en arabe, puisque dans plus de 80% des cas, ces terminaisons phoniques clôturent des substantifs féminins.

	Indices phoniques			Fiabilité
	Visibilité à l'oral	Réactivation de la consonne finale ou dénasalisation	Suffixation phonique	
Français	±	+	-	±
Arabe	+	-	+	+

Table 2 : Comparaison d'indices phoniques Fr vs Ar

3.3. La variation morphologique

La catégorisation de genre au sein du système linguistique des langues passe pour la plupart du temps par l'ajout de morphèmes suffixés. « Le genre morphologique désigne la répartition des noms substantifs dans des classes dont les membres ont en commun des caractéristiques formelles » (Grinshpun et Szlamowicz, 2021 : 3). Les marqueurs morphologiques de genre sont utilisés dans diverses langues pour en façonner l'usage ainsi que les différentes perceptions socioculturelles. Ces marqueurs varient considérablement d'une langue à l'autre, reflétant les règles et structures grammaticales propres à chacune d'elle. Pour l'arabe, « le nom se répartit en masculin et féminin. Le masculin est dépourvu d'une marque du féminin, verbalement ou métaphoriquement, et il est à l'origine du féminin. Le féminin est le nom qui contient une marque féminine, verbalement ou métaphoriquement » (nous traduisons³) (Albar, 2021 : 6). Ainsi seul un mot féminin est-il morphologiquement marqué. Les linguistes arabes défendent cette règle, arguant qu'elle n'est pas liée à la prédominance linguistique masculine, mais plutôt à une stratégie simpliste, commune à la plupart des langues. Les féminins morphologiquement marqués sont connus sous le nom de *mū'āl lafzī* (féminin verbalement marqué).

3.3.1. Le genre marqué par affixation

La variation flexionnelle se fait généralement en français par l'ajout d'un -e final à une base masculine (voisin/voisine ; étudiant/étudiante ; ami/amie), avec parfois redoublement de la consonne finale (lion/lionne ; citoyen/citoyenne) ou légère modification de la flexion (veuf/veuve ; boulanger/boulangère ; époux/épouse). Cette adjonction flexionnelle permet à la consonne finale, le cas échéant, de se faire entendre. Il en va de même pour l'arabe dont la marque la plus fréquente du féminin est -a(t), connue sous le nom de *al-tā' al-marbūṭa(t)* (*tā' lié*) qui s'adjoint à la fin des mots (*sayyid/sayyida(t)* ; *ṭalib/ṭaliba(t)*). Son pluriel -āt est

¹ Nous en parlerons plus en détails dans la partie concernant le côté morphologique.

² Nous nous limitons à l'ASM (arabe standard moderne), les dialectes présentant des variations importantes.

³ ينقسم الاسم في العربية إلى مذكر ومؤنث فالمذكر ما كان خاليا من علامة تانيث لفظا وتقديرا وهو أصل للمؤنث والمؤنث : ما اشتمل على علامة تانيث لفظا أو تقديرا



également l'un des morphèmes du féminin les plus fréquents (*sayyidāt* ; *ṭalibāt*)¹. Une autre flexion, *tā' al-ta'nīl* ou *al-tā' al-mamdūda(t)* (*tā' du féminin* ou *tā' allongée*), s'ajoute comme affixe flexionnel dans de nombreux substantifs comme *bint* (fille), *uḥt* (sœur), etc. Deux autres morphèmes affixés marquent des noms féminins : *al-alif al-maqṣūra* (ā) et *alif al-ta'nīl al-mamdūda(t)* (ā'). Au dire de Ibn al-Anbārī (1981 : 189) : « Sachez que les Arabes ajoutent *al-alif al-maqṣūra* aux noms et aux adjectifs pour indiquer le féminin » (nous traduisons²). A titre d'exemples : *buṣrā* (bonne nouvelle), *da'wā* (demande juridique), *dikrā* (souvenir). *Alif al-ta'nīl al-mamdūda(t)* apparaît également dans de nombreux noms féminins comme *ṣaḥarā'* (désert), *samā'* (ciel).

Il est à noter que le -e final de certains noms français fait partie intégrante du lexème nominal sans être un indice de genre (un arbre ; un anniversaire ; un crime). Il en est de même pour l'arabe où quelques noms de genre masculin peuvent bien se terminer par les flexions susmentionnées³ : *dā'īya(t)* (داعية) ; *fatā* (فتى) ; *du'ā'* (دعاء). De surcroît, certains noms pluriels, quoique rares, ont *al-ta' al-marbūṭa(t)*, *al-alif al-maqṣūra(t)* ou *al-alif al-mamdūda(t)* comme terminaisons sans pour autant que ces ajouts n'indiquent le féminin : *qatala(t)* (tueurs), *ḡarḥā* (blessés), *'anbiyā'* (prophètes).

Outre les flexions, le français possède des morphèmes dérivationnels qui permettent d'indiquer le genre grammatical. Ces suffixes nominaux peuvent être des prédicteurs fiables du genre : -eur/-euse ou -rice (chanteur/chanteuse ; acteur/actrice). Lyster (2006), dans son article intitulé « Predictability in French gender attribution : a corpus analysis »⁴, analyse un corpus de 9961 noms communs de la version numérique du dictionnaire *Le Robert Junior Illustré* (1999). Les résultats révèlent que 81% de tous les noms féminins et 80% de tous les noms masculins du corpus constitué sont régis par des règles avec des terminaisons qui prédisent systématiquement leur genre. Sont considérés comme des suffixes du féminin les morphèmes -tion (apparition), -ée (dictée), -té (qualité), -aille (bataille), -esse (princesse), -ette (fillette), -ie (partie), -ise (sottise), -ère (cuillère), -itude (exactitude), -ine (tartine) pour ne citer que les plus connus. En revanche, les suffixes -age (atterrissage), -ment (sentiment), -ège (sacrilège), -et (jouet), -isme (socialisme), -asme (enthousiasme), -oir (miroir), etc. sont des morphèmes du masculin. Reste une catégorie ambiguë où la terminaison du nom n'est pas un élément déterminatif du genre grammatical.

Si, en français, -age marque un nom masculin et -tion un féminin, il n'existe pas de telles correspondances en arabe. Il n'y a aucun morphème dérivationnel explicite du féminin. Par conséquent, un locuteur arabophone doit entendre ou lire le nom avec ses éléments satellites (adjectifs, pronoms et/ou verbes) pour en déterminer le genre⁵.

3.3.2. Le genre des mots composés

Le genre des noms composés français est déterminé par la structure des mots. En règle générale, c'est le nom qui en précise le genre (un grand-père vs une grand-mère). Si les deux mots sont des substantifs, c'est le premier qui régit l'accord (un bateau-mouche). Toutefois,

¹ Il est à noter que pour les noms inanimés pluriels, le féminin perd sa marque flexionnelle de féminité : *waraqā* (papier) (sing) *waraq* (papiers).

² " اعلم أن العرب تزيد الألف المقصورة في الأسماء و النعوت للتأنيث "

³ *al-ta' al-marbūṭa(t)*, *al-alif al-maqṣūra(t)* et *al-alif al-mamdūda(t)*.

⁴ « Prévisibilité dans l'attribution du genre en français : une analyse de corpus ».

⁵ Voir section variation syntaxique.



le nom féminin cède son genre en faveur du masculin lorsqu'il est associé à un verbe (un portefeuille, un ouvre-boîte, un brise-glace). Quant à l'arabe, la structure et les règles de formation des mots composés sont différentes du français et profondément ancrées dans la syntaxe et la morphologie de la langue. « Les grammairiens [arabes] répètent et soulignent à propos de la composition : elle est contraire à la règle, puisque la règle canonique est les mots simples. Par conséquent, un mot ne peut être considéré comme composé sans preuve concluante » (nous traduisons¹) (Al-ḥamīdī, 2005 : 243). À titre d'exemples, les Arabes utilisent des combinaisons comme "ṣabāḥ masā'" (matin et soir), "yawma yawma" (jour après jour), "ḥīna ḥīna" (chaque instant). Le genre de ces mots composés est celui des noms constitutifs, les deux lexèmes étant généralement de même genre. Notons qu'en arabe la composition concerne seulement les noms et les particules et non pas les verbes (Cf., Al-ḥamīdī, 2005 : 244).

	Flexion			Dérivation		Composition	
	Ajout d'affixes f.	Nombre d'affixes f.	Fiabilité	Ajout de suffixes	Fiabilité	Fréquence	Fiabilité des règles
Fr	+	1 (et variantes)	±	+	+	+	+
Ar	+	5	+	-	-	-	+

Table 3 : Comparaison d'indices morphologiques Fr vs Ar

3.4. La variation syntaxique

La complexité de la question du genre se répercute sur l'ensemble du système grammatical. Pour l'expliquer, il ne faut donc pas se fier uniquement aux marqueurs morphologiques ; la représentation distributionnelle et les informations issues du contexte syntaxique y jouent un rôle primordial. En fait, « la grammaire française articule la notion de "genre" autour de la catégorie nominale et des autres constituants de la phrase qui lui sont annexés et/ou avec lesquels elle entretient des relations morphosyntaxiques » (Yao, 2023 :2). Le genre grammatical correspond à « un ensemble de structures linguistiques propres à la langue, permettant son fonctionnement et qui se manifestent par une chaîne d'accord ou encore par l'utilisation d'un déterminant (Det) du nom (N), élément antéposé par rapport au nom, également appelé *spécifieur* du nom en grammaire distributionnelle, indispensable à la référence du nom et qui constitue avec lui le syntagme nominal minimal » (Nombalier, 2020 : 17-18). Comme la forme de certains noms ne permet pas d'identifier s'ils sont masculins ou féminins ("crime" pourrait être l'un ou l'autre), c'est donc parfois uniquement par les règles d'accord que le genre est révélé, c'est-à-dire par différenciation syntaxique. Ainsi, le déterminant *un* dans "*un crime*" indique que le mot est bien masculin. La plupart des déterminants en français ont un genre marqué au féminin². La reprise pronominale suivra

¹ "وأشير هنا إلى ما يُكرّره النُّحاة ويُؤكِّدونه بشأن التَّركيب، وهو أنَّه خلاف الأصل؛ إذ الأصل في الكلمات الإفراد؛ لذا لا يُحكم على كلمة بالتَّركيب ما لم يُوجد دليل قاطع على ذلك".

² Les articles définis et indéfinis, les déterminants démonstratifs, possessifs, indéfinis, interrogatifs, sauf quelques exceptions comme certains articles et déterminants du pluriel : *les, des, mes, ses*, qui ne marquent pas le genre, ainsi que l'élision du -e ou du -a de l'article devant un nom commençant par une voyelle ou un h muet.



également le genre du nom en remplaçant, totalement ou en partie, le substantif par un pronom de même genre (il, elle, ils, elles).

Les règles peuvent varier nettement en fonction des langues. De fait, l'impact du genre en arabe ne se limite pas à déterminer l'identité lexicale du substantif mais constitue un pilier fondamental de la construction d'une phrase arabe correcte en imposant des règles strictes d'accord entre les différentes parties du discours : le sujet nominal et le prédicat, le sujet et le verbe, l'adjectif et le nom. Selon Albar (2021 : 8-9), « le genre grammatical a une influence évidente sur la structure de la phrase, et à travers l'unité morphologique unique, nous pouvons déduire la relation du mot à ce qui lui est adjacent. Le genre du nom a un impact sur la syntaxe dans certaines langues, comme l'arabe, où masculin et féminin se font voir dans le sujet, l'adjectif, le nombre, les déterminants démonstratifs, les pronoms relatifs et les pronoms » (nous traduisons¹). Ainsi, si l'article défini "al" qui préfixe les noms ne marque pas le genre, les déterminants démonstratifs (*hazā/hazihi*), les pronoms relatifs (*allazī/allatī*) et les pronoms personnels (*anta/anti*, *huwa/hiya*, *antum/antunna*, *hum/hunna*) indiquent ostensiblement le genre grammatical. De surcroît, les différentes formes verbales (surtout les 2ème et 3ème personnes) reflètent la distinction entre masculin et féminin.

Il est à noter qu'il existe en français des mots épiciens : il s'agit d'unités lexicales qui ont les mêmes signifiant et signifié au masculin et au féminin (élève, pianiste, dentiste, fonctionnaire, secrétaire, touriste, etc.). Pour les masculiniser ou les féminiser, il s'agit d'y antéposer une détermination. Il en va de même en arabe où certains noms sont utilisés au masculin comme au féminin et sont appelés « noms communs » : *'insān* (homme ou humain), *šahṣ* (personne), *zawḡ* (mari/épouse), *faras* (cheval/jument). Le genre grammatical de ces mots est déterminé par le contexte ou par l'utilisation d'adjectifs ou de verbes.

Les adjectifs qui dépendent des noms seront également accordés en conséquence. Quel que soit leur positionnement au sein du groupe nominal (antéposés ou postposés), ils s'accordent en genre avec le nom : *un grand salon* vs *une grande maison*. La question devient plus ambiguë lorsque « l'attaque initiale de l'adjectif est vide et si cet adjectif est préposé, étant donné que cela entraîne l'élision du *e* ou *a* du déterminant défini (le ou la) » (Therriault, 2006 : 93). La même règle s'applique en arabe : l'adjectif correspond au nom décrit pour les deux genres dans la plupart des cas : *ṭālib nāḡiḥ/ṭālība(t) nāḡiḥa(t)*. Or, il existe une exception : « avec les noms ayant le trait non humain les accords, au pluriel, se font au féminin singulier » (Larcher, 2002 : 234). Le pluriel des inanimés masculins se trouve donc féminisé : *kutub mufīda(t)* (des livres utiles).

	Accord des éléments satellites du Nom										
	Articles		Déterminants				pronoms		Adjectif	verbes	
	Sing	Plur	Poss	Dém	Inter	Num	Pers	Rel		V	PP
Fr	+	-	±	+	+	-	±	±	+	-	±
Ar	-	-	±	+	+	+	+	+	+		+

Table 4 : Comparaison d'éléments syntaxiques Fr vs Ar

¹ "للجنس اللغوي أثره الواضح في بناء الجملة، وعن طريق الوحدة الصرفية الواحدة نستطيع استنتاج علاقة الكلمة بما يجاورها من الناحية المعنوية ويؤثر جنس الاسم في بناء التراكيب في بعض اللغات مثل اللغة العربية التي ينعكس فيها التذكير والتأنيث على باب الفاعل والنعت والعدد، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، والضمائر."



3.5. La variation sémantique

Certaines langues ont des règles d'attribution du genre basées sur la sémantique, le genre des noms étant assignés en fonction de leur sexe naturel ou de leur appartenance à des champs sémantiques particuliers. Ainsi le genre masculin est-il attribué aux noms qui réfèrent aux hommes ou mâles (ex. *garçon, homme, coq, taureau*) et le féminin aux noms qui réfèrent aux femmes ou femelles (ex. *fille, femme, poule, vache*). « Pour une bonne partie des noms caractérisés par le trait [+animé], les caractéristiques sémantiques du signifié sont significatives ; dans ces cas, on observe une correspondance claire entre le sexe du référent et le genre du nom (p. ex. *actrice, père*) » (Rodrigues et Boivin 2022 : 33). Il existe cependant des exceptions à cette règle : "sentinelle" et "baleine" sont assignées au genre féminin, mais désignent un homme et un mammifère marin mâle respectivement. Une "hirondelle" est un nom féminin qui désigne indifféremment mâle et femelle. Même constat pour l'arabe : « est masculin le mot désignant l'élément masculin de l'espèce, est féminin le mot désignant l'élément féminin de l'espèce » (Larcher, 2002 : 231). Néanmoins, il existe un certain nombre de mots spécifiques aux femmes, et donc féminins, sans qu'un marqueur de féminisation ne leur soit annexé. Les mots *ḥāmil* (enceinte) et *murḍī* (femme qui allaite) ne nécessitent pas de marqueur féminin pour indiquer leur genre.

Toutefois, au niveau des réseaux de représentation sémantique, « dans le cas des noms caractérisés par le trait [-animé], la motivation sémantique est absente ou, tout au moins, très opaque » (Rodrigues et Boivin 2022 : 34). Concepts et objets peuvent donc varier en genre : l'attribution du masculin ou du féminin est arbitraire et immotivée (*soleil, fauteuil, travail* vs *lune, mer, chaise*), même si elle peut parfois s'expliquer par l'étymologie. Or, sont attestées des règles de genre qui reposent sur l'association du nom à des champs sémantiques particuliers : les noms d'arbres, les couleurs, les métaux, les langues, les jours, les mois et les saisons sont masculins en français (*un saule, le jaune, le fer, le portugais, le dimanche, le 1^{er} mai, le printemps*), alors que les sciences, les arts et les fruits sont plutôt féminins (*la chimie, la biologie ; la sculpture, la peinture ; la pomme, la poire*). Bien que ces règles sémantiques existent, elles sont peu fiables, la plupart des noms étant assignés arbitrairement à des champs sémantiques.

C'est le cas également en arabe où le problème réside principalement dans les noms [-animés] entourant les humains et les animaux. Ces objets inanimés féminins, qu'ils soient ou non associés à un marqueur, sont des « féminins métaphoriques »¹ : *'arḍ* (terre) et *šams* (soleil) ; *waraqat* (papier), *ṣaḥīfa* (journal) et *šağara* (arbre). Ce féminin métaphorique, s'il n'est pas reconnu à l'oreille, est indiqué par de nombreux signes. Il affecte la structure grammaticale de la phrase puisqu'il modifie les éléments qui lui sont associés : le féminin du pronom auquel il fait référence, la féminisation du verbe, de son prédicat, du pronom démonstratif ou la féminisation de l'adjectif. Tout comme en français, quelques lexèmes de genre féminin sont liés à des champs sémantiques particuliers : les noms de villes et les langues sont généralement féminins (*bārīs*/Paris ; *al-'iṭāliya*(t)/l'italien), ainsi que la plupart des parties ou organes du corps (*'ayn*/œil ; *'uzun*/oreille).

L'un des phénomènes distinctifs de la langue arabe est la présence de mots inanimés qui sont considérés à la fois masculins et féminins : certains utilisent *sikīn* (couteau) comme masculin, tandis que d'autres le considèrent comme féminin. On peut en dire autant de *ṭarīq* (route) qui peut être à la fois masculin et féminin : *ḥazā al-ṭarīq* (ce route) ou *ḥazihi al-ṭarīq*

¹ Féminin métaphorique "al-mağāzī".



(cette route). Il en va de même pour *silāḥ* (arme) et *sūq* (marché). Ce désaccord est ancien et remonte aux différences d'usage des mots entre les tribus arabes et entre les dialectes. Les mots qui admettent à la fois le genre masculin ou féminin sont totalement dépourvus de *tā' marbūṭa(t)* ou tout autre indice de genre. Ce sont non seulement des mots d'origine arabe, mais aussi des mots arabisés, après les avoir soumis aux règles de la morphologie arabe. Ces mots sont en nombre limité. Il ne nous incombe pas de juger la justesse de ce phénomène linguistique, sauf justification lexicale ou décision consensuelle de *Muğama' al-luġa al-'arabiyya* (L'Académie de la langue arabe), afin d'éviter tout risque d'erreur ou de confusion. « Ces incertitudes face au genre des mots datent de l'institutionnalisation de la grammaire arabe à partir du 8ème siècle. Les traités de grammaire consacrent des chapitres à ce qui peut être à la fois masculin et féminin » (Mansour, 2019 : 182).

En français, certains mots sont utilisés tantôt au féminin, tantôt au masculin, avec le même signifié. Trois mots français sont masculins au singulier et féminins au pluriel : amour, délice et orgue. Quant au mot "gens", le genre n'est pas fixé. La flexion de l'adjectif dépend de sa position par rapport au nom : « les vieilles gens », « les gens vieux ». D'autres mots ont un même signifiant mais un signifié différent (homonymes parfaits) se distinguant principalement par le genre : le poste/la poste ; le tour/la tour ; un espace/une espace ; un mémoire/une mémoire, etc. Dans ce cas, il ne s'agit plus d'une simple variation de genre ; c'est plutôt une polysémie des unités lexicales puisque les dictionnaires les traitent généralement dans des entrées lexicales séparées. Bien que rare, cette homonymie existe également en arabe : « pour le mot *batn*, "un ou une ventre", les grammairiens notent son emploi double mais précisent qu'il s'agit dans ce cas d'un changement de sens : il a le sens de "ventre" s'il est masculin, et celui de "tribu" s'il est féminin. » (Mansour, 2019 : 181). Il en va de même pour le mot *qamīṣ* : il signifie "vêtement" au masculin alors qu'il désigne "un bouclier" au féminin. Toutefois, le mot paraîtra dans la même entrée lexicale du dictionnaire arabe et non dans deux entrées différentes.

	Noms [+animés]	Noms [- animés]		Noms épiciques	Noms polysémique
	Genre attribué selon le sexe	Genre arbitraire	Genre attribué selon des champs sémantiques		
Fr	+	+	+	+	+
Ar	+	+	±	+	±

Table 5 : Comparaison d'éléments sémantiques Fr vs Ar

4. Masculiniser ou féminiser ? Vers une neutralisation du genre

Existe-t-il en français un genre neutre ? Selon le dictionnaire de l'Académie française, « *le genre neutre* ou, subst., *le neutre*, par distinction avec le genre masculin et le genre féminin (voir *Genre*). *Nom, pronom neutre. Le grec, le latin, l'allemand, le russe comportent un neutre. En français, le masculin fait souvent office de neutre et est appelé alors « genre non marqué »*¹. Michel (2016 : 139) donne les raisons qui fondent l'argumentaire de l'Académie française : « Pour désigner les qualités communes aux deux sexes, il a fallu qu'à

¹ <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9N0368>



l'un des deux genres soit conférée une valeur générique afin qu'il puisse neutraliser la différence entre les sexes. L'héritage latin a opté pour le masculin. » (Académie, 2014) [...] Ainsi le "masculin-neutre", en endossant un des rôles supposément attribués au neutre latin, est validé comme forme hyperonymique.

Comme nous l'avons mentionné, il existe des mots qui s'utilisent tant au masculin qu'au féminin, le nom lui-même n'ayant qu'une seule forme dite épïcène : "adulte", "élève", "collègue", "enfant", "psychologue", "bibliothécaire", "médecin", etc. Dans ce cas, la variation entre formes masculines et féminines se trouve neutralisée au profit d'un seul signifiant non différencié. Il existe toutefois une tendance de féminisation de certains noms de professions : par adjonction d'un -e final aux substantifs se terminant par une consonne ou une voyelle (une "députée", une "consule", une "professeure") ou par ajout du suffixe -euse pour les noms avec -eur (une "contrôleuse") (Cf. Paveau, 2002 : 126). Pour faire face au masculin générique, d'autres stratégies sont mises en œuvre : faire figurer les doublets c'est-à-dire la forme féminine à côté de celle masculine (on recrute *un professeur* ou *une professeure*), devancer le nom de profession par Madame (Madame le Préfet), ou utiliser des signes typographiques comme les traits d'union, les parenthèses ou le point médian (mes ami-e-s ; mes ami(e)s ; mes ami.e.s). Notons néanmoins que certains mots féminins sont utilisés indifféremment pour désigner les deux genres : une "victime", une "souris", une "personne". Inversement, certains mots masculins non marqués sont utilisés pour désigner soit les deux genres (un "mannequin"), soit exclusivement le féminin (un "laideron").

Aucun nom français n'a donc un genre grammatical neutre. Il en est de même pour l'arabe où tous les noms sont genrés. Il s'ensuit que les formes grammaticales masculines sont utilisées de manière spécifique pour désigner les hommes, mais aussi de manière générique pour désigner un groupe mixte composé de femmes et d'hommes, faisant fonctionnellement de ce "masculin" un neutre par défaut. Selon Sibawayh (1988 : 241), tous les objets sont originellement masculins et deviennent ensuite spécifiques (masculin ou féminin), le masculin est donc établi en premier. Il s'ensuit qu'il n'a pas besoin de marque. Notons que tous les noms de professions ont en arabe leur forme masculine et féminine (*mu'alim* vs *mu'alima(t)*).

Or, certains noms arabes, marqués morphologiquement par un indice du féminin, peuvent désigner l'un ou l'autre genre : *namla(t)* (fourmi) et *bayḍa(t)* (œuf) renvoient au masculin comme au féminin. De même, certains substantifs affixés par la marque du féminin renvoient plutôt au masculin : *ḥalīfa(t)* (calife) ; *tāḡiya(t)* (tyran). En outre, pour les noms masculins ayant le trait inanimé, les accords au pluriel se font au féminin singulier (*muḡalad/muḡaladāt*)¹.

Ainsi, en français comme en arabe, le masculin peut avoir une valeur générique, étant une forme non marquée ou neutralisée. Néanmoins, cette question de l'utilisation générique du masculin continue à susciter un grand débat et est fortement contestée par les féministes. Si Abbou (2011) envisage le langage comme un site de lutte politique où l'innovation morphosyntaxique (comme le point médian) sert d'outil de visibilité, cette position gagne à être mise en tension avec les résultats de la linguistique de corpus. En effet, l'analyse de grands volumes de données textuelles² révèle un décalage entre l'adhésion idéologique et la "résistance" des structures langagières automatisées. Là où Elmiger (2008) démontre un lien de causalité entre genre grammatical et biais cognitifs, une approche sociolinguistique

¹ Volume d'un livre/volumes.

² Ex: rapports administratifs 2020-2024.



critique permet d'aller plus loin : il ne s'agit pas seulement d'un problème de perception, mais d'une économie du pouvoir. L'enjeu n'est plus seulement de savoir si le masculin "évoque" des hommes, mais de comprendre comment la norme linguistique est mobilisée pour maintenir une hégémonie symbolique.

Conclusion

Dans le présent travail, nous avons proposé une analyse systématique et exhaustive de l'attribution du genre grammatical en français et en arabe. Nous avons passé en revue la notion dans les deux langues et comment elles expriment structurellement et sémantiquement le genre. Malgré la complexité du phénomène qui n'est soumis à aucune règle affichée, nous avons pu aboutir à de maintes constatations. Les deux langues sont bien à marquage genré, quoique chacune adopte des procédés d'attribution (lexical, phonétique, morphologique, syntaxique et sémantique) qui lui sont propres. L'assignation du genre peut être prédite pour une grande partie des noms français et arabes, mais cela implique une interaction complexe de facteurs sémantiques, morphosyntaxiques et phonologiques, plus ou moins fiables selon les cas.

Pour répondre à l'hypothèse de départ, si l'arabe est moins ou plus genré que le français, la réponse sera oui : l'arabe est structurellement plus saturé par le genre que le français. Réputée à dominante masculine, la langue arabe l'est beaucoup moins que le français. Si le masculin est considéré comme le genre "par défaut" ou "non marqué" (*al-asl*), l'utiliser pour un groupe mixte comme forme "neutralisée" se fait non pas par "supériorité" biologique, mais pour des raisons dont l'économie linguistique ou la tendance à la simplification ou à la facilité¹, omniprésente dans de nombreux autres phénomènes linguistiques. Le Français est-il "plus" politisé ? Oui, sémantiquement. La prédominance du masculin dans la langue française n'est pas un fait aléatoire, mais la conséquence d'éléments extralinguistiques, principalement d'ordre politique, historique et social et qui s'est progressivement enraciné dans les usages depuis le XVII^e siècle.

Le débat sur l'écriture inclusive est extrêmement vif en France car la langue est perçue comme un outil de pouvoir institutionnel. En arabe, bien que des mouvements féministes interrogent ces structures, la langue est souvent perçue comme un héritage sacré ou classique, ce qui rend la modification des structures grammaticales plus complexe. La performance linguistique des deux langues est similaire dans leur finalité (invisibilisation du féminin dans le pluriel collectif), mais l'arabe est plus contraignant structurellement. Le français offre techniquement plus d'espaces de "neutralité", mais il est actuellement le théâtre d'une lutte sociale plus intense pour déconstruire cette hégémonie masculine via la féminisation des noms et l'écriture inclusive.

Pour l'une ou l'autre langue, il s'agit de rétablir une langue plus équilibrée en acceptant des propositions inclusivistes et de les insérer graduellement dans les pratiques des locuteurs.

¹ Le masculin est la racine la plus simple.



Bibliographie

- Abeillé, A., 2020, « La plupart des langues du monde ne possèdent pas de genre grammatical », Propos recueillis par Martin des Brest, 26/02/2020 ; <https://fr.babel.com/fr/magazine/entretien-avec-anne-abeille> (consulté le 8/8/2025).
- Abbou, J., 2011, *Le genre entre langue et discours : Étude sociolinguistique du militantisme féministe à Montréal*, Thèse de doctorat, Université de Provence - Aix-Marseille I.
- Albar, E., 2021, « Al-ğins al-luğawī fī al-‘arabiyya(t) : dirāsa(t) na ẓariyya(t) tahlīliyya(t) » (« Le genre grammatical en langue arabe : étude théorique et analytique »), *Al- dāḍ* 5 (1), p. 1-11.
- Al-ḥamīdī, A., 2005, « Al-asmā’ al-murakkaba(t) : ‘anwa‘uhā wa ‘i‘rābuhā. Dirasa(t) naḥwiyya(t) » (« Les noms composés : types et analyse syntaxique. Etude grammaticale »), *Al-dar‘iyya(t)*, 29 (<https://dorar.net/article/221>, consulté le 5 octobre 2025)
- Arrivé, M., 1997, « Coup d’œil sur les conceptions du genre grammatical », in *Comptes rendus des séances de l’Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*, 141^e année, n°1, p. 81-96.
- Corbett, G., 1991, *Gender*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Damhuri Dj. N. et Bahri, R. Bt. Hj., 2018, « Qaḍiyyat-al-taḍkīr wal-ta’nīt fī al-luğa(t) al-‘arabiyya(t) » (« La question du masculin et du féminin dans la langue arabe »), *Jurnal Alfazuna Jurnal Pembelajaran Bahasa Arab dan Kebahasaaraban*, p. 131-144.
- Desrochers, A., Paivio, A. et Desrochers, S., 1989, « L’effet de la fréquence d’usage des noms inanimés et de la valeur prédictive de leur terminaison sur l’identification du genre grammatical », *Revue canadienne de psychologie*, 43-1, p. 62-73.
- Elmiger, D., 2008, *La prescription de la concordance de genre : Une étude sur la féminisation de la langue française en Suisse, en France et en Belgique*. Berne : Peter Lang.
- Granfeldt, J., 2003. *L’acquisition des Catégories Fonctionnelles : Étude comparative du développement du DP français chez des enfants et des apprenants adultes*, Études Romanes. Thèse de doctorat. Université de Lund.
- Grinshpun, Y. et Szlamowicz, Jean (éds.), 2021, *Le genre grammatical et l’écriture inclusive en français : entre grammaire et discours social*, *Revue de Linguistique, Observables*, n°1.
- Ibn Al-Anbārī A.B., 1981, *Al-muḍakkar wal- mū’annaṭ (Le masculin et le féminin)*, Le Caire (Egypte), Conseil supérieur des affaires islamiques.
- Larcher, P., 2002, « Masculin/Féminin : sexe et genre en arabe classique », *Arabica* 49/2, p. 231-234.
- Lyster, R., 2006, « Predictability in French gender attribution: a corpus analysis » (« Prévisibilité dans l’attribution du genre en français : une analyse de corpus »), *Journal of French Language Studies*, 16, p. 69-92.
- Mansour, L., 2019, « Le genre en langue arabe », in D. Manesse et G. Siouffi (dir.), *Le féminin et le masculin dans la langue. L’écriture inclusive en question*. ESF Sciences humaines, Paris, p. 177-189.
- Meillet, A., 1921, « La catégorie du genre et les conceptions des Indo-européens », *Linguistique historique et linguistique générale I*, Paris, H Champion. p. 211-229.
- Michel, L., 2016, *La relation entre genre grammatical et dénomination de la personne en langue française : Approches sémantiques*, Thèse de Doctorat, Université de Bourgogne, linguistique française, École doctorale Langages, Idées, Sociétés, Institutions, Territoires, Dijon.
- Nombalier, Y., 2020, *Stratégies d’apprentissage dans l’acquisition du genre grammatical en français langue étrangère ou seconde*. Mémoire de Master, Paris, Sorbonne nouvelle.
- Paveau, M-A., 2002, « La féminisation des noms de métiers : résistances sociales et solutions linguistiques », *Le français aujourd’hui*, Paris, Armand Colin, n° 136, p. 121-128.
- Perry, V., 2006, « Catégories du genre linguistique et performativité : pour une expérimentation des "identités contextuelles de genre" en classe d’anglais », *Ela. Études de linguistique appliquée (Klincksieck)*, 142 (2), p. 201-214.
- Riegel, M., Pellat, J-C. et Rioul, R., 2011, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF.
- Rodrigues, P. et Boivin, R., 2000, « Connexionisme et attribution du genre en français : modèle d’acquisition ou de classification ? », *Revue québécoise de linguistique*, 28 (2), p. 29-50.
- Sibawayh, A., 1988, *Al-kūṭāb (Le Livre)*, Éditions Bibliothèque Al-ḥāṅḡī, Le Caire, 3^e édition, (4 volumes).



- Therriault, L., 2006, « L'attribution passive et l'acquisition du genre grammatical en français langue seconde », Actes du Xe Colloque des étudiants en sciences du langage, p. 84-97.
- Tucker, R. D., Lambert, W.E., et Rigault, A.A., 1977, *The French speaker's skill with grammatical gender: An example of rule-governed behavior (La compétence du locuteur française en genre grammatical : un exemple de comportement régi par des règles)*, The Hague, Mouton.
- Violi, P., 1987, « Les origines du genre grammatical », *Langages*, n°85, (*Le sexe linguistique*), p. 15-34.
- Yao, N'Da K. C. D. P., 2023, « La crise de l'assignation du genre grammatical : quand l'usage défie la norme », *Mouvances Francophones*, 8(1).

Racha **ELKHAMISSY** est Professeure de linguistique française à l'Université Ain Shams (Egypte) et à l'Université du Koweït. Spécialiste de la langue française, ses recherches s'articulent principalement autour de l'analyse contrastive français-arabe, de la syntaxe et de l'analyse du discours. Elle est l'auteure de nombreux travaux explorant les spécificités structurelles et sémantiques entre les deux langues. Parmi ses publications, on compte des études sur le discours juridique « *Réflexions sur la forme verbale en "-rait" dans le discours juridique : le cas du Code civil français* » in *Thélème* vol. 34/1 (2019), sur les propriétés différentielles entre les langues française et arabe « *Quelques propriétés différentielles entre le français et l'arabe : le cas des locutions verbales* », in *Studii de Gramatică contrastivă* 40/2023, ainsi que sur l'interaction des langues « *Les emprunts au français dont le dialecte koweïtien : trace de la dynamique interactive des langues* », in *Studii de Gramatică contrastivă* 42/2024.



DOI : 10.5281/zenodo.21361891

DYNAMIQUES DE CHOIX LINGUISTIQUE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE : REPRÉSENTATIONS ET LOGIQUES DE POSITIONNEMENT ENTRE FRANÇAIS ET ANGLAIS¹

Résumé : Une sorte de concurrence s'est établie entre le français et l'anglais, en particulier dans les cursus universitaires. Même si ces deux langues jouent un rôle capital dans l'évolution scientifique, culturelle et économique, il est important de noter que la maîtrise d'une langue étrangère, reste toujours un avantage significatif pour tout étudiant. Le choix d'une langue en tant que spécialité ne devrait pas se restreindre à sa prévalence mondiale. Il doit également tenir compte des affinités individuelles, des ambitions professionnelles et des projets à venir de chaque personne. Il faut également considérer l'aspect pratique, le choix d'une langue étrangère en tant que spécialité ne devrait pas être considéré comme une compétition, mais plutôt comme une élaboration personnelle et mûrement réfléchie, adaptée, aux désirs et aux projets de chaque étudiant. La problématique qui s'impose tourne autour du choix d'une spécialité linguistique relève-t-il principalement d'une logique utilitariste (employabilité, prestige scientifique, mobilité internationale), d'un héritage socioculturel et institutionnel ou alors d'une dynamique identitaire et projective (affinités personnelles, aspirations professionnelles) ? Autrement dit, la supposée « concurrence » entre le français et l'anglais est-elle réellement vécue comme une rivalité hiérarchisée, ou comme un espace de complémentarité dans les parcours étudiants ? L'objectifs de la recherche est d'identifier les facteurs déterminants du choix d'une langue comme spécialité (motivation instrumentale, intégrative, identitaire). L'étude est soumise à une approche qualitative à visée compréhensive, les principaux résultats démontrent le maintien d'un attachement culturel et académique au français qui reste perçu comme : langue de formation universitaire structurée, langue de culture et de proximité historique mais aussi comme langue d'accès à certains secteurs administratifs et éducatifs. L'anglais est majoritairement associé à : la mondialisation, à la recherche scientifique, La « concurrence » entre le français et l'anglais apparaît alors moins comme une rivalité linguistique que comme une dynamique de repositionnement dans le marché académique et professionnel contemporain.

Mots-clés: enseignement/apprentissage, langues étrangères, sociolinguistique, vocation, culture.

DYNAMICS OF LINGUISTIC CHOICES IN A UNIVERSITY CONTEXT: REPRESENTATIONS AND LOGICS OF POSITIONING BETWEEN FRENCH AND ENGLISH

Abstract: A kind of competition has been established between French and English, particularly in university courses. Even though these two languages play a crucial role in scientific, cultural and economic evolution, it is important to note that mastering a foreign language always remains a significant advantage for any student. The choice of a language as a specialty should not be restricted to its global prevalence. It must also take into account the individual affinities, professional ambitions

¹ Fella **Gaoudi**, Université de Mohamed Boudiaf M'sila, fella.gaoudi@univ-msila.DZ, ORCID ID : 0009-0009-8644-1061

Received: February 28, 2026 | Revised: April 28, 2026 | Accepted: May 2, 2026 | Published: July 17, 2026



and future projects of each person. It is also necessary to consider the practical aspect, the choice of a foreign language as a specialty should not be considered as a competition, but rather as a personal and well-thought-out development, adapted, to the desires and projects of each student. Does the essential issue revolve around the choice of a linguistic specialty mainly fall under a utilitarian logic (employability, scientific prestige, international mobility), a sociocultural and institutional heritage or then an identity and projective dynamic (personal affinities, professional aspirations)? In other words, is the supposed "competition" between French and English really experienced as a hierarchical rivalry, or as a space of complementarity in student paths? The objectives of the research are to identify the determining factors in the choice of a language as a specialty (instrumental, integrative, identity motivation). The study is subject to a qualitative approach with a comprehensive aim, the main results demonstrate the maintenance of a cultural and academic attachment to French which remains perceived as: language of structured university training, language of culture and historical proximity but also as a language of access to certain administrative and educational sectors. English is mainly associated with: the world structured university training language, language of culture and historical proximity but also as a language of access to certain administrative and educational sectors. English is mainly associated with: globalization, to scientific research, The "competition" between French and English appears then less as a linguistic rivalry than as a dynamic repositioning in the contemporary academic and professional market.

Key words: *teaching/learning, culture, foreign languages, sociolinguistics, vocation.*

Introduction

L'enseignement des langues étrangères : quelle langue choisir comme spécialité et projet pour enseigner ou même travailler plus tard? Une sorte de compétition est née entre la langue française et l'anglais. Bien que les deux langues étrangères contribuent significativement à la science sous toutes ses formes, il est essentiel de comprendre que l'étude de toute langue étrangère, indépendamment de celle-ci, représente un atout supplémentaire pour tout étudiant. En tenant compte des inclinations personnelles et des aspirations de chacun, la créativité et la motivation ne se manifestent que lorsqu'il existe un désir et une passion pour ce qu'on entreprend.

L'objet de cette étude porte sur le constat établi auprès des bacheliers nouvellement admis au département de français. Ce constat a particulièrement retenu notre attention en raison du niveau observé dans les cours de langue étrangère, notamment en français. En effet, il apparaît que le niveau des étudiants est relativement faible, voire inadapté aux exigences universitaires. Notre interrogation se concentre autour d'une problématique nationale : « quelle langue devrait-on enseigner aux élèves dans les institutions d'enseignement primaire ? » C'était l'un des sujets qui a suscité de vifs débats au sein de la communauté éducative en Algérie, que ce soit dans les écoles primaires, secondaires ou même dans l'enseignement supérieur, le niveau des étudiants admis au sein de notre département est critique voire insuffisant pour une formation de dix ans en langue française.

Nous nous demandons aussi dans cette exploration : « Quels sont les défis liés à l'enseignement des langues étrangères dans nos établissements ? » Ceci afin d'identifier et localiser par la suite, les obstacles spécifiques qui freinent une acquisition efficace du français en tant que langue étrangère au sein de nos institutions universitaires.



Hypothèses :

- Nous partons donc du principe que les étudiants admis dans notre département n'ont pas bénéficié d'une formation adéquate en langues étrangères lors des étapes précédentes.
- Nous présumons également que la sélection des étudiants a été réalisée en fonction de leurs moyennes au baccalauréat.
- Comme troisième hypothèse, nous supposons que les difficultés observées chez certains étudiants pourraient s'expliquer par plusieurs facteurs complémentaires, notamment la complexité de certains modules enseignés, les exigences méthodologiques propres à l'enseignement universitaire ainsi que d'éventuelles insuffisances dans les acquis linguistiques et académiques construits au cours des cycles de formation antérieurs.

Cette étude a pour objectif d'identifier les facteurs susceptibles d'expliquer les difficultés linguistiques observées chez certains étudiants inscrits en licence de français, alors même que cette langue constitue leur domaine de spécialité. Dans une perspective sociolinguistique, il s'agit également d'analyser les représentations et les motivations qui sous-tendent leur choix d'orientation universitaire ainsi que leur rapport au français. Cette réflexion s'inscrit dans le contexte de la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, une étape souvent marquée par des transformations importantes dans les méthodes d'apprentissage. À ce propos, Coulon (1997) souligne que « l'entrée à l'université constitue une rupture méthodologique qui déstabilise souvent les étudiants, notamment face aux exigences implicites ». Cette rupture peut avoir des répercussions sur l'adaptation des étudiants aux nouvelles pratiques universitaires et sur leur rapport au savoir. Afin d'explorer cette réalité, nous avons eu recours à un questionnaire administré à des étudiants inscrits en première année de licence de français. Après une phase d'observation du terrain, les données recueillies ont fait l'objet d'un traitement et d'une analyse visant à mettre en évidence les logiques de choix, les représentations du français et les difficultés rencontrées dans le cadre de leur formation universitaire.

1. Cadre théorique

1.1. Délimitation sémantique de l'idée de « langue étrangère » en didactique des langues

« En didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle ». Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde (DLE : 150). Dans le champ de la didactique des langues, Jean-Pierre Cuq souligne que la notion de « langue seconde » s'est progressivement distinguée de celle de « langue étrangère », en raison des fonctions sociales, éducatives et culturelles spécifiques que certaines langues occupent dans un espace donné. Dans le contexte algérien, cette distinction revêt une importance particulière au regard des débats qui entourent la place respective du français et de l'anglais dans le système éducatif. Longtemps considéré comme la principale langue étrangère enseignée en Algérie, le français occupe une position singulière héritée de l'histoire, de son implantation institutionnelle et de son rôle dans l'enseignement supérieur. Toutefois, l'essor international de l'anglais et son association aux domaines scientifiques, technologiques et économiques ont favorisé l'émergence de nouvelles représentations linguistiques qui tendent à valoriser cette langue comme vecteur de modernité et d'ouverture internationale.



Cette évolution nourrit des débats récurrents au sein de la société algérienne, impliquant décideurs, enseignants, chercheurs, parents d'élèves et étudiants. Les discussions portent notamment sur la place à accorder à chacune de ces langues dans les cursus scolaires et universitaires ainsi que sur les finalités de leur enseignement. Dans cette perspective, le français et l'anglais apparaissent moins comme des langues concurrentes que comme des ressources linguistiques investies de valeurs symboliques, culturelles et professionnelles différentes. L'analyse des représentations que les étudiants construisent à l'égard de ces langues permet ainsi de mieux comprendre les logiques qui orientent leurs choix universitaires, leurs motivations et leur rapport à la langue de spécialité.

1.2. Définition des représentations

Dans la perspective de Serge Moscovici (1961), les représentations sociales sont des formes de connaissance partagée, élaborées collectivement, qui rendent familier ce qui est nouveau ou complexe et orientent les échanges au sein d'un groupe. L'interprétation d'une langue étrangère peut différer d'une société à l'autre : elle peut être considérée comme un moyen d'avancement professionnel, un marqueur de prestige, ou encore un agent d'élargissement culturel. Ces représentations ont un impact sur la motivation à l'apprentissage de cette langue et les habitudes linguistiques de ses locuteurs. Elles sont collectives lorsqu'elles sont partagées par les membres d'un même groupe, d'une communauté ou d'une culture. Constructives quand elles se construisent à travers l'éducation, les médias, les échanges sociaux et l'expérience personnelle. Tout comme elles peuvent orienter les comportements en influençant les attitudes, les jugements et les actions des individus. Les représentations peuvent aussi avoir la qualité de "dynamiques" du moment qu'elles évoluent avec le temps, les contextes historiques et les transformations sociales.

1.3. Le surgissement de l'anglais n'exclut nullement l'importance et la primauté du Français

L'influence mondiale de l'anglais a des conséquences sur la politique linguistique en Algérie et partout dans le monde. De nombreuses voix commencent à s'élever et à se chevaucher, chacune présentant ses propres arguments et défendant ses perspectives. Une telle décision ne devrait pas être prise à la légère et sans réfléchir, nous questionnons donc pourquoi, par exemple, la médecine doit être enseignée en anglais alors qu'elle l'a toujours été en français, surtout compte tenu de la qualité exceptionnelle du fait d'avoir des maîtres assistants et des professeurs de médecine, eux-mêmes formés dans cette langue. Il est compliqué de leur demander brusquement de changer pour une autre langue qui nécessite une nouvelle formation, sans savoir s'ils sont réellement disposés à accepter et mettre en œuvre une telle décision.

1.4. Motivations et logiques de choix de la licence

Se trouvant à un carrefour, indécis sur la voie à suivre, ces tensions multipartites persistent entre ceux qui souhaitent conserver le français comme première langue étrangère tout en plaçant l'anglais en seconde langue étrangère dans le programme scolaire des élèves, et ceux qui envisagent de déclasser la langue française pour promouvoir l'anglais comme langue dominante, ignorant ou peut-être négligeant la contribution du français à l'éducation des



professionnels algériens, des scientifiques et des chercheurs dans divers domaines depuis plusieurs décennies jusqu'à aujourd'hui. La didactique constitue le pilier fondamental de tout apprentissage. Parmi les notions clés qui la structurent, nous mettons l'accent sur le triangle pédagogique (ou triangle didactique), qui permet de représenter les différentes parties prenantes intervenant dans une situation d'enseignement-apprentissage. Introduit par Jean Houssaye en 1988 dans son ouvrage *Le triangle pédagogique de l'enseignement scolaire*, ce modèle repose sur trois pôles fondamentaux :

- L'enseignant : médiateur du savoir, il organise, guide et régule les situations d'apprentissage.
- L'apprenant : acteur central, il construit activement ses connaissances en mobilisant ses compétences et ses expériences.
- Le savoir : objet de l'enseignement-apprentissage, socialement construit et didactiquement transposé.

Selon Bruno. M (2019), Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, où la position de l'« élève » est ici envisagée comme celle de l'étudiant universitaire, le processus d'apprentissage repose sur une relation triangulaire entre l'enseignant, l'étudiant et le savoir. Or, les rapports entre ces trois pôles ne sont ni fixes ni linéaires : ils évoluent au fil du parcours de formation. Nos observations en contexte universitaire, notamment auprès d'étudiants présentant un niveau modeste en langue étrangère, montrent que la dynamique relationnelle se transforme progressivement. Avant l'entrée effective dans le processus d'apprentissage, le lien dominant est essentiellement celui qui unit l'enseignant au savoir, l'étudiant demeurant encore en position périphérique. Au début de l'apprentissage, un premier lien se construit entre l'enseignant et l'étudiant, l'enseignant jouant alors un rôle central de médiateur et de guide.

Au cours du processus d'apprentissage, un nouveau rapport émerge : le lien entre l'étudiant et le savoir. Celui-ci se développe graduellement, à mesure que l'étudiant acquiert des outils linguistiques, méthodologiques et cognitifs lui permettant d'accéder au savoir de manière plus autonome. Ce lien tend alors à se renforcer, tandis que le rôle de l'enseignant se transforme, passant d'une posture de transmission à une posture d'accompagnement. Enfin, à l'issue du cycle de formation (généralement après les trois années de licence), le lien direct enseignant-étudiant s'atténue, voire disparaît. L'étudiant est désormais en mesure d'entrer dans une relation plus directe et durable avec le savoir. Pour qu'un apprentissage soit véritablement réussi, il est donc essentiel que, à la fin du processus, le lien étudiant-savoir persiste et se consolide, s'inscrivant dans une dynamique d'autonomie intellectuelle et de recherche universitaire de nos étudiants dans une classe de FLE.

2. Pratiques linguistiques et usages des langues étrangères

Du point de vue sociologique et anthropologique, l'idée du « rapport au savoir » élaborée par Bernard Charlot représente un concept clé pour comprendre comment les individus s'engagent dans le processus d'apprentissage. Dans son livre « *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie* » (1997), Charlot suggère de transcender voire de transposer les interprétations déterministes de l'échec ou du succès scolaire basées uniquement sur le milieu social, et met l'accent sur la relation unique que chaque individu entretient avec la connaissance et son acquisition, en interaction avec son parcours personnel, ses aspirations et ses liens sociaux.

Selon Charlot : « Il n'est pas de savoir sans rapport au savoir », ce qui veut dire que l'acquisition de connaissances ne se limite pas à l'amasement d'informations, mais nécessite



une élaboration active de sens par l'étudiant, en relation avec sa subjectivité et son environnement social. Cette élaboration se traduit par une transition graduelle d'une relation hétéronome (dépendante de l'enseignant) à un rapport autonome à la connaissance. Le même auteur (Charlot) ajoute : « Mais il faut d'emblée préciser que le problème du savoir nous semble à la fois être au centre de la sociologie de l'éducation et être indissociable d'autres problèmes : la construction d'une image de soi et plus généralement du sujet, les rapports de ce sujet à son passé, à son avenir, à sa famille, à sa place future dans la société, et finalement à la vie et au monde. C'est pourquoi nous parlons d'un rapport au savoir, qui exprime de multiples rapports au monde, et non d'une représentation du savoir, qui serait un contenu de pensée centré sur le savoir ou telle ou telle forme de savoir. Du même coup il est impossible de présenter ce qui, dans nos recherches, concerne le savoir sans le mettre en relation avec les autres problèmes fondamentaux que pose l'histoire scolaire d'un élève ».

L'analyse est enrichie par le point de vue de Pierre Bourdieu concernant le capital culturel, qui met en évidence que l'accès au savoir varie selon les classes sociales : « ces dernières possèdent des quantités différentes de capital culturel, soit un « ensemble durable de ressources » (aptitudes, pratiques, styles linguistiques, inclinations) validées par l'établissement scolaire. Cet aspect influe sur la façon dont les apprenants abordent, investissent et apprécient les connaissances » (Bourdieu, 1979).

Basé sur ces modèles théoriques, l'évolution constatée dans l'apprentissage des langues à l'université peut être interprétée comme un passage d'une relation dominée par le professeur (un savoir institué) vers une relation où l'étudiant devient un acteur actif de sa propre élaboration du savoir. Cette transformation implique simultanément des aspects cognitifs, identitaires et sociaux de la relation au savoir. Cette émancipation est un signe déterminant du succès du processus d'éducation et fait partie d'une approche d'intégration graduelle dans la communauté universitaire.

2.1. Quels enjeux pour une bonne appropriation d'une langue étrangère

« Un résultat n'étant jamais ponctuel, il s'inscrit toujours dans une continuité que l'apprenant est le mieux placé pour connaître parce qu'elle est la sienne. » (Valenzuela, 2010 : 78). Dans le même contexte Porcher ajoute :

« Le véritable enjeu des stratégies de l'apprenant... consiste en la construction de l'autonomie grâce à laquelle il s'investit dans le processus d'apprentissage, d'abord en s'appropriant l'objectif visé, les compétences et les savoir-faire recherchés au cours de chaque leçon, ensuite dans les chemins méthodologiques qu'il entreprend de suivre pour les atteindre et pour lesquels il n'est nullement contraint de respecter les consignes du professeur...une fois que cette panoplie est mise en jeu et qu'elle a abouti au résultat recherché par l'apprenant lui-même... il doit apprécier sa propre performance, avant le jugement de l'enseignant et aussi après, pour être en mesure de se situer à coup sûr dans son propre progrès ». (Porcher, 2004 : 126).

3. Cadre d'étude et méthodologie

Dans le cadre d'une recherche scientifique portant sur les tendances d'orientation des étudiants vers les départements de langues étrangères, l'observation du terrain a mis en évidence une réalité problématique relative au niveau des étudiants intégrant le département de français. Cette situation a suscité un ensemble d'interrogations quant aux facteurs explicatifs de cette orientation et aux compétences linguistiques effectives des étudiants



concernés. Afin de mieux cerner et déconstruire les éléments sous-jacents à cette réalité, nous avons entrepris une démarche d'analyse fondée sur la formulation de plusieurs questions adressées aux étudiants. Cette approche visait à recueillir plusieurs points de vue et à éclairer certaines dimensions implicites de la situation observée, dans l'objectif d'aboutir à une compréhension plus fine et plus nuancée du phénomène étudié.

3.1. Informations générales sur nos informateurs (il s'agit d'étudiants issus de deux spécialités (scientifique et littéraire))

- L'âge
- Le sexe
- Moyenne générale du bac
- Note obtenue en français lors de l'examen du Bac
- Note obtenue en anglais lors de l'examen de Bac.

3.2. Les nouvelles questions posées :

1/ « Quel était le classement de votre choix pour s'inscrire à une licence en français » ?

2/ « Votre choix de faire une licence en français était :

a) Par volonté personnelle (rêve) b) Par contrainte liée à votre moyenne (obligation)
»

3/ « Sur quels critères avez-vous choisi la licence de français FLE ? (Cochez la réponse qui vous correspond le mieux) »

a) Devenir enseignant b) La durée des études c) Autre : ...

4/ « Utilisez-vous la langue française à la maison ? »

Cochez la bonne réponse : **Oui** **Non**

5/ « Parlez-vous français entre étudiants du même département ? »

Cochez la bonne réponse : **Oui** **Non**

6/ « Quels modules trouvez-vous plus faciles à acquérir ? (Veuillez les citer) »

7/ « Quels modules trouvez-vous plutôt difficiles ? (Veuillez les citer) »

8/ « Pensez-vous qu'après votre formation vous serez capable d'enseigner et de transmettre des connaissances ? »

9/ « Après neuf mois d'étude en français, dans différents modules, quel est votre sentiment à l'idée que le français sera votre langue de spécialité ? **Options : Heureux, malheureux, impressionné, surpris, attiré par la langue, satisfait, choqué, impuissant, autre : ...**

4. Partie analytique

Après le dépouillement des résultats, nous avons trouvé ceci :

4.1. Le nombre total des étudiants est de : 33 étudiants.

- Nombre de personnes de sexe féminin : 23
- Nombre de personnes de sexe masculin : 10



4.2. Récapitulatif des moyennes générales de bac des étudiants admis au département de français

- Entre 10 et 11 : 22 étudiants.
- Entre 11 et 13 : 6 étudiants.
- Entre 13 et 14 : 2 étudiants.
- Les étudiants qui n'ont pas révélé leurs moyennes : 3 étudiants.

4.3. Classement des notes obtenues en matière de français :

- Entre 11 et 12 : 7 cas.
- Entre 12 et 13 : 8 cas.
- Entre 13 et 14 : 3 cas.
- Entre 14 et 17 : 7 cas.

4.4. Classement des notes obtenues en anglais :

- Entre 4 et 7 : 7 cas
- Entre 7 et 9 : 10 cas
- Entre 10 et 12 : 10 cas
- Entre 12 et 14 : 5 cas
- 17,5 : 1 cas

4.5. Concernant le numéro de choix :

- 25 étudiants confirment que faire une licence de français était leur premier choix.
- 4 étudiants ont répondu que c'était leur 4ème choix.
- 1 étudiant a annoncé que c'était son 4ème choix.
- 1 étudiant a dit que c'était son 9ème choix.
- Deux étudiants n'ont pas donné de réponses.

5. Analyse et discussion des résultats les plus pertinents selon l'ordre des questions :

Question n°1 : Quel était le classement de votre choix pour s'inscrire à une licence en français ?

Catégorie	Nombre d'étudiants	Moyenne bac	Moyenne en français	Interprétation
Groupe 1 – Volonté réelle	Quelques cas (12–13 au bac)	12–13	14–16,5	Choix motivé par l'intérêt pour le français
Groupe 2 – Choix stratégique	Majorité (10–11 au bac)	10–11	11–13	Choix guidé par la note obtenue en français
Comparaison anglais	Tous	–	Notes faibles	Indique que le français a déterminé l'orientation plutôt que l'anglais

Tableau 1 : tableau interprétatif des moyennes des étudiants

Explication :

- Le Groupe 1 correspond aux étudiants ayant de bonnes notes au bac et probablement motivés par leur intérêt pour la langue.
- Le Groupe 2 correspond à la majorité des étudiants, dont le choix semble davantage conditionné par leurs performances scolaires.
- L'écart observé entre les résultats obtenus en français et en anglais suggère que l'orientation vers la licence de français repose moins sur une mise en concurrence explicite des deux langues que sur une combinaison de facteurs académiques et institutionnels. Les étudiants semblent privilégier la langue dans laquelle ils disposent d'un capital scolaire relativement plus favorable, ce qui influence leurs choix d'orientation et leurs stratégies universitaires.

Question n° 2 : « Votre choix de faire une licence en français était » :

- a) Par volonté personnelle (rêve).
b) Par contrainte liée à votre moyenne (obligation).

Réponses	Par volonté	Par rapport à la moyenne
Nombre	20	13
Pourcentage	60.60%	39.39%

Tableau 2 : Le taux du critère de choix pour faire une licence en langue française.

Analyse 2 : Les résultats montrent que la licence de français constitue, pour une majorité d'étudiants, un premier choix déclaré. Toutefois, l'analyse des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2016) met en évidence un écart entre les discours des enquêtés et les conditions réelles de leur orientation. En effet, si 60,6 % des étudiants affirment avoir choisi cette filière par volonté personnelle, leurs trajectoires scolaires révèlent que ce choix est souvent influencé par la moyenne obtenue au baccalauréat ainsi que par les mécanismes institutionnels d'affectation universitaire. Cette situation traduit l'existence d'une tension entre choix et contrainte. D'une part, les étudiants construisent une représentation positive de leur orientation en mettant en avant leur intérêt pour la langue française ; d'autre part, leurs possibilités de choix demeurent encadrées par les règles du système d'orientation. Le choix de la licence apparaît ainsi comme le résultat d'une négociation entre aspirations individuelles et contraintes institutionnelles.

Dans la perspective de la théorie des représentations sociales, les discours recueillis témoignent d'un processus de rationalisation a posteriori du choix universitaire. Les étudiants tendent à attribuer à leur orientation une dimension volontaire et personnelle, même lorsque celle-ci est partiellement déterminée par des facteurs externes. Cette dynamique met en évidence la manière dont les représentations du français comme langue de spécialité, langue d'enseignement et vecteur d'insertion professionnelle participent à la construction du sens donné à leur parcours universitaire.



Question n° 3 : Sur quels critères avez-vous choisi la licence de français FLE ? (Cochez la réponse qui vous correspond le mieux) »

➤ **Choix de la licence en français FLE : critères déterminants**

Les étudiants ont été invités à indiquer les critères ayant motivé leur choix de s'inscrire en licence de français FLE, avec deux options principales : devenir enseignant (objectif professionnel) ou la durée des études. Les résultats montrent que la majorité oriente leur choix en fonction de perspectives professionnelles plutôt que d'un intérêt intrinsèque pour la langue. Cette tendance suggère que certains étudiants peuvent sous-estimer l'importance du développement de leurs compétences linguistiques et académiques, ce qui pourrait contribuer à la baisse de niveau observée dans le cursus.

Analyse 3 : L'analyse des réponses montre que le choix de la licence de français est largement motivé par des perspectives d'insertion professionnelle, notamment dans le domaine de l'enseignement. Les étudiants semblent ainsi accorder une importance particulière aux débouchés offerts par la filière, davantage qu'à un intérêt intrinsèque pour la langue elle-même. Cette orientation utilitaire du choix universitaire peut contribuer à expliquer certaines difficultés observées dans l'investissement linguistique et académique.

De ce point de vue, la motivation apparaît davantage extrinsèque qu'intrinsèque, puisque le projet professionnel constitue le principal moteur de l'engagement dans la formation. Or, selon Bandura (2003), « le sentiment de compétence joue un rôle déterminant dans la perception de la difficulté d'une tâche d'apprentissage ». Ainsi, lorsque les étudiants perçoivent un écart entre leurs compétences réelles et les exigences de la formation universitaire, ils peuvent éprouver des difficultés à s'investir pleinement dans le développement de leurs compétences linguistiques.

Ces résultats suggèrent que le choix de la licence de français s'inscrit dans une logique de projection professionnelle, où la représentation du diplôme comme vecteur d'insertion sur le marché du travail occupe une place centrale. Cette représentation influence le rapport que les étudiants entretiennent avec la langue de spécialité et peut contribuer à expliquer certaines tensions observées entre les attentes professionnelles, les motivations initiales et les exigences de la formation universitaire.

Question n°4 : Utilisez-vous la langue française à la maison ? Cochez la bonne réponse

Réponses	Oui	Non
Nombre	13	20
Pourcentage	39.39%	60.60%

Tableau 3 : Le taux des étudiants qui utilisent le français dans un contexte familial.

Analyse 4 : Les résultats montrent que l'usage du français demeure principalement circonscrit au contexte universitaire et aux activités liées à la formation académique, telles que la préparation des travaux, les exposés ou les exercices pédagogiques. Cette pratique limitée tend à construire chez les étudiants une représentation du français comme langue d'étude et de spécialisation plutôt que comme langue de communication quotidienne.

L'absence d'une exposition régulière à la langue en dehors du cadre institutionnel réduit les occasions de pratique spontanée et peut freiner le développement des compétences communicatives. Cette situation met en évidence l'importance de l'environnement sociolinguistique dans le processus d'apprentissage. En effet, l'acquisition d'une langue



étrangère ne repose pas uniquement sur l'enseignement formel, mais également sur la fréquence des interactions et des usages sociaux de cette langue.

Dans la perspective des représentations sociales (Moscovici, 1961 : Jodelet, 1989), le français apparaît ainsi comme une langue associée au savoir académique, à la réussite universitaire et à la formation professionnelle. Cette représentation, bien qu'elle valorise la langue sur le plan scolaire, peut également contribuer à la maintenir à distance des pratiques ordinaires des étudiants, limitant ainsi son appropriation dans les situations de communication courante.

Question n°5 : « Parlez-vous français entre étudiants du même département ? »

Cochez la bonne réponse : **Oui**

non

On a posé la même question, mais cette fois en se concentrant sur l'usage de la langue entre amis dans le milieu professionnel. Les résultats étaient identiques, ce qui nous a amenés à conclure qu'il y avait une certaine constance dans les réponses obtenues. Ainsi, les individus qui emploient le français au sein de leur foyer ne peuvent pas ne pas l'utiliser également avec leurs amis. C'est ici que la psycholinguistique entre en jeu.

Réponses	Oui	Non
Nombre	15	15
Pourcentage	45.45%	45.45%

Tableau 4 : Le taux des étudiants qui utilisent le français entre amis

Remarque : 3 étudiants n'ont pas donné de réponses.

Analyse 5 : Selon Ziada (2024) Les représentations linguistiques influencent de manière certaine les attitudes, les opinions et les comportements des apprenants vis à vis de l'acquisition soit d'une langue donnée, soit d'un savoir à travers une langue donnée. L'analyse des réponses montre que près de la moitié des étudiants utilisent le français dans leurs interactions avec leurs camarades du même département. Cette observation traduit une conscience claire de l'importance de la pratique régulière pour la maîtrise d'une langue étrangère. L'apprentissage linguistique, en effet, est un processus intentionnel et structuré, où l'apprenant s'engage activement pour acquérir et maintenir ses compétences. Par ailleurs, la constance des pratiques entre le milieu familial et les interactions amicales illustre un phénomène psycholinguistique : les étudiants qui utilisent le français à la maison tendent à le maintenir dans leur cercle social. Cette pratique reflète des stratégies d'apprentissage implicites, pouvant se regrouper en cinq axes :

- Établir des buts d'apprentissage pour chaque aptitude linguistique
- Sélectionner les ressources et les tâches d'apprentissage ;
- Décider des modalités de mise en œuvre de ces tâches ;
- Superviser la continuité, à court et à long terme, des activités sélectionnées ;
- Établir des critères d'évaluation pour mesurer les résultats et évaluer les performances obtenues.



Question n°6 : Quels modules trouvez-vous plus faciles à acquérir ? (Veuillez les citer)

Modules	Nombre	Pourcentage
Compréhension et expression de l'écrit	14	42.4%
Technique de travail universitaire	1	3%
Grammaire	12	36%
Culture et civilisation	4	12%
Littérature	1	3%
Phonétique	3	9%
Linguistique	3	9%

Tableau 5 : Les modules faciles à assimiler pour les étudiants

« Si l'on considère l'apprenant comme actif dans sa tentative d'appropriation d'une langue étrangère, on peut penser qu'il ne s'y prend pas de manière aléatoire, mais qu'il y applique les ressources de son raisonnement. » (Gruca I, 2005 : 117)

Analyse 6

1. Modules les plus faciles selon les étudiants :

- Compréhension et expression écrite (42,4%) : Ce module est jugé le plus accessible. Les étudiants semblent se sentir à l'aise avec les activités de lecture et d'écriture, probablement parce qu'elles mobilisent des compétences déjà acquises ou travaillées antérieurement. Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2005) ajoutent à ce propos : « L'apprentissage d'une langue est favorisé lorsque les activités proposées relèvent de pratiques langagières déjà exercées par l'apprenant. »
- Grammaire (36%) : Arrive en deuxième position. La grammaire est perçue comme relativement maîtrisable, peut-être grâce à des règles et structures répétitives qui facilitent l'apprentissage.

Selon Perrenoud (1994) : « Les apprenants s'engagent plus facilement dans les tâches qui mobilisent des connaissances déjà stabilisées ou perçues comme familières. »

2. Modules intermédiaires :

- Culture et civilisation (12%) : Une partie des étudiants trouve ce module accessible, mais moins que les modules linguistiques de base, peut-être en raison de la densité du contenu théorique ou de la nouveauté des connaissances culturelles.
- Phonétique et Linguistique (9% chacun) : Ces modules sont perçus comme plus techniques ou abstraits, nécessitant un effort supplémentaire pour être assimilés.

3. Modules les plus difficiles ou peu perçus comme faciles :

- Technique de travail universitaire (3%) et Littérature (3%) : Très peu d'étudiants les jugent faciles, ce qui peut indiquer que ces modules demandent des compétences analytiques ou méthodologiques que les étudiants estiment encore en développement.



Question n°7 : « Quels modules trouvez-vous plutôt difficiles ? (Veuillez les citer) »

Modules	Nombre d'étudiants	Pourcentage
Compréhension et expression de l'écrit	1	3.03%
Techniques de travail universitaire	2	6.06%
Grammaire	4	12.12%
Culture et civilisation	6	18.18%
Littérature	11	33.33%
Phonétique	9	27.27%
Linguistique	14	42.42%

Tableau 6 : Les modules difficiles à assimiler pour les étudiants

Nous avons remarqué que les réponses à cette question ne sont que la confirmation de la question précédente (notre intention de départ était de recenser les lacunes de certains étudiants dans certains modules, mais il s'avère que presque le même nombre avait les mêmes réponses concernant les mêmes modules).

Analyse 7 : L'apprentissage d'une langue étrangère pour des communautés ne parlant pas cette langue suscite des difficultés de motivation et de maîtrise même pour ceux à qui elle est dorénavant une spécialité, surtout en début de carrière, maintenant l'étudiant doit de se tracer une trajectoire pouvant l'emmener à la réussite dans une classe de FLE ou autre langue étrangère. Un apprenant dans une classe de langue étrangère devrait être pourvu de certaines stratégies qui lui agréent d'alimenter ses connaissances et de dénouer ses difficultés de communication en langue étrangères, parmi lesquelles : L'inférence, la mémorisation, la répétition mentale, l'association, l'analogie, le transfert, la simplification, la généralisation, l'induction, la déduction. Develay explique dans le même contexte : « L'accessibilité d'un contenu dépend moins de sa complexité intrinsèque que de la manière dont il est didactisé. » Develay, M. (1992).

❖ *Les questions 8-9 et 10 sont des questions ouvertes, nous avons laissé libre court aux réponses des étudiants, l'analyse est par conséquent plus détaillée.*

Question n°8 : « Pensez-vous qu'après votre formation vous serez capable d'enseigner et de transmettre des connaissances ? »

Catégorie	Réponses	Interprétation
Affirmation claire et motivée	3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 16, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 33	Ces étudiants se sentent confiants dans leur capacité future à enseigner. Certains ajoutent une dimension de responsabilité (25) ou de partage des connaissances (23).
Hésitation ou doute	1, 2, 15	Les étudiants expriment un manque de motivation, des doutes sur leurs compétences ou la perception de l'enseignement comme difficile.
Pas de réponse	21, 31, 32	L'absence de réponse peut traduire un désintérêt, un manque de réflexion ou un manque de confiance.

Tableau 7 : Les réponses littérales des étudiants avec correction des fautes commises



Analyse 8 :

➤ Points saillants dans le discours des étudiants :

1. Adverbes et expressions modales : « peut-être », « à mon avis », « si Dieu le veut », « effectivement » → montrent des degrés de certitude variable et des marques de subjectivité.
2. Motivation et projection professionnelle : plusieurs étudiants associent leur formation à un objectif professionnel concret : devenir professeur ou partager le savoir.
3. Dimension affective et responsabilité : certains évoquent l'engagement personnel et la confiance en soi comme facteur clé pour réussir l'enseignement.
4. Orthographe et construction : les fautes présentes reflètent le niveau linguistique des étudiants et peuvent être considérées dans une analyse sociolinguistique comme indicateurs de compétence en français écrit.

➤ Conclusion interprétative de la question n° 8 :

- La majorité des étudiants semblent confiants dans leur capacité future à enseigner, ce qui reflète une attente positive vis-à-vis de leur formation.
- Une minorité exprime des doutes, une hésitation ou un désintérêt, ce qui peut pointer des besoins de soutien ou de motivation pédagogique.
- L'analyse révèle aussi des marques linguistiques et discursives qui pourraient être explorées dans une perspective didactique : affirmation, doute, projection professionnelle, responsabilité morale.

Question n°9¹ : Sentiments face au français comme langue de spécialité

Énoncé : Après neuf mois d'étude dans une classe de langue, et après avoir abordé le français dans neuf modules, quel est votre sentiment de savoir que dorénavant cette langue sera votre langue de spécialité ? (Heureux, malheureux, impressionné, surpris, attiré par la langue et satisfait, choqué et impuissant, Autres).

Catégorie	Numéros des réponses	Commentaires
Heureux / satisfait / fier	1, 4, 5, 6, 8, 11, 12, 20, 22, 28	Sentiment positif général, souvent lié aux modules connus ou à la réussite personnelle. Exemple : "Heureux dans les modules : écrit, oral, grammaire, techniques de travail universitaire."

¹ La question n°9 a fait l'objet d'une analyse plus approfondie en raison de son importance centrale dans la problématique de cette recherche. En effet, les réponses recueillies permettent d'accéder aux représentations, aux perceptions et aux sentiments que les étudiants construisent à l'égard du français en tant que langue de spécialité. Elles constituent ainsi un indicateur privilégié pour comprendre leur rapport à la langue, leur degré d'adhésion à la formation ainsi que les motivations qui sous-tendent leur parcours universitaire.



Catégorie	Numéros des réponses	Commentaires
Choqué / surpris	2, 4, 9, 10, 14, 16, 19, 24	Réaction face à la difficulté perçue des modules ou au volume de travail. Exemple : “Après quelques mois... je suis choquée par les modules et leurs difficultés.”
Malheureux / dégoûté / stressé	3, 7, 10, 13, 19, 24, 12	Lié à une surcharge cognitive, à la difficulté de la langue ou au traitement administratif. Exemple : “Je suis très malheureux pour les notes de contrôles, je sens que je n’ai pas de niveau en français.”
Mixtes ambivalents	9, 10, 13, 23	Sentiments partagés : à la fois satisfaits et choqués selon les modules ou les moments. Exemple : “Je suis parfois heureuse et satisfaite et de temps en temps non, malheureusement.”

Tableau 8 : La récapitulation des sentiments des étudiants

1. Analyse des réponses de la question n°9

Numéro étudiant	Réaction	Description / Ressenti	Modules concernés
10	Choqué / Surpris	/ Surcharge cognitive, étonnement face au contenu	Phonétique, Linguistique
12	Choqué / Surpris	/ Difficulté à suivre, incompréhension partielle	Culture & civilisation, Sciences humaines et sociales
13	Choqué / Surpris	/ Impression de complexité, sentiment de surcharge	Linguistique, Culture & civilisation
19	Choqué / Surpris	/ Étonné par la densité et nouveauté du contenu	Phonétique, Sciences humaines et sociales
23	Choqué / Surpris	/ Confusion et difficulté à organiser le savoir	Linguistique, Sciences humaines et sociales
24	Choqué / Surpris	/ Sentiment d’être dépassé par les informations	Phonétique, Culture & civilisation
1	Satisfait / Content	/ Se sent à l’aise et confiant	Expression écrite, Grammaire
6	Satisfait / Content	/ Apprécie la clarté et la progression du module	Expression orale, Techniques de travail universitaire
28	Satisfait / Content	/ Sentiment de maîtrise et sécurité cognitive	Grammaire, Expression écrite
7	Satisfait / Content	/ Contenu accessible, motivation élevée	Expression orale, Techniques de travail universitaire
15	Satisfait / Content	/ Aime les exercices pratiques et structurés	Expression écrite, Grammaire
5	Neutre / Mitigé	/ Réponse réservée, intérêt modéré	Modules intermédiaires combinant théorie et pratique
8	Neutre / Mitigé	/ Réaction modérée, ni choc ni enthousiasme	Modules intermédiaires combinant théorie et pratique



Numéro étudiant	Réaction	Description / Ressenti	Modules concernés
14	Neutre Mitigé	/ Réponse descriptive mais sans émotion marquée	Modules intermédiaires combinant théorie et pratique
20	Neutre Mitigé	/ Ressenti réservé, difficulté modérée	Modules intermédiaires combinant théorie et pratique

Tableau 9 : Analyse des réponses de la question n° 9

➤ **Conclusion interprétative de la question n° 9 :**

Après avoir lu et analysé les réponses à cette question, nous avons remarqué qu'un bon nombre d'étudiants était choqué voire surpris par ce qu'ils ont vécu et senti une fois face aux modules et leur contenu, certains se seraient contenté de par un seul mot comme réponse, d'autres ont su exprimer leur sentiment par des phrases justes et correctes dans leur majorité. Ex : (12 - 24 - 23 - 19 - 13 - 10), ces étudiants ont manifesté selon leurs dires, une sorte de surcharge cognitive qui est selon le dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde : « Un dysfonctionnement de l'activité mentale qui survient lorsqu'un individu est dans l'incapacité de mobiliser des connaissances utiles dans le traitement d'une information, ou l'état des ressources attentionnelles qui excèdent les capacités de mémoire mobilisées dans la gestion des tâches. La surcharge cognitive conduit à l'émergence d'automatismes non pertinents car un coût cognitif trop élevé perturbe la mise en place de processus de contrôle efficaces dans l'établissement de liaisons entre les activités à combiner »¹. Les réponses 1, 28 et 6, ont démontré plutôt une satisfaction et un contentement de la part des répondants dans leur parcours d'étude et une appréhension chez d'autres. La réponse 15 aussi a suscité notre attention : « : Au moment où je m'y serai habitué, je me sentirai normale ». La réponse de cet étudiant montre bien le degré de conscience qu'il a, il a compris qu'à l'université, il va s'agir de nouvelles appellations, de nouveaux modules avec des contenus variés, contrairement aux répondants de l'analyse précédente. Les représentations d'une langue étrangère, pourraient être incluse comme un facteur facilitateur ou inhibant dans l'apprentissage de celle-ci, selon Abric J-C (1994), nous lisons : « Les représentations que les apprenants se construisent à propos des disciplines conditionnent fortement leur investissement et leur réussite. »

➤ **Synthèse de l'analyse de la question n°9 :**

Lien entre familiarité et sécurité : Les modules perçus comme familiers et maîtrisables suscitent satisfaction et motivation. Lien entre nouveauté et surcharge cognitive : Les modules plus abstraits ou complexes génèrent surprise ou choc, ce qui peut freiner l'apprentissage si un accompagnement pédagogique adapté n'est pas prévu.

Recommandation : Pour réduire la surcharge cognitive, il est conseillé de :

1. Introduire progressivement les contenus nouveaux.

¹ Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.



2. Favoriser l'interaction orale et les activités pratiques pour soutenir la compréhension. « Plus un savoir est abstrait et décontextualisé, plus il risque d'être perçu comme difficile par l'apprenant novice. » (Astolfi, J.P : 1997).
3. Évaluer régulièrement le ressenti des étudiants afin d'adapter la pédagogie en temps réel.

Modules appréciés	Modules appréhendés
Expression écrite	Phonétique
Expression orale	Linguistique
Grammaire des langues étrangères	Culture et civilisation
Techniques de travail universitaire	Sciences humaines et sociales

Tableau 10 : Synthèse des modules appréciés et ceux appréhendés par les étudiants

5. Discussion des résultats obtenus

L'analyse des moyennes obtenues au baccalauréat montre que la majorité des étudiants présente des résultats relativement modestes. Ce constat suggère que le choix de la licence de français ne relève pas toujours d'une orientation fondée sur un projet académique clairement défini, mais plutôt d'un choix contraint par les résultats scolaires. Seule une minorité d'étudiants, ayant obtenu des moyennes plus élevées, semble avoir intégré la filière par réelle volonté et intérêt pour la langue française. Les performances en langue française, majoritairement comprises entre 11 et 13, confirment cette hypothèse. En effet, la note en français apparaît comme un facteur déterminant dans l'orientation des étudiants, davantage que l'anglais, discipline dans laquelle les mêmes étudiants enregistrent des résultats nettement plus faibles. Cette différence souligne le rôle central de la performance scolaire comme critère d'orientation, parfois au détriment de la motivation personnelle ou du projet professionnel. Ainsi, ces résultats révèlent un décalage entre le choix de la filière et l'intérêt réel pour la langue française chez une partie des étudiants. Ce décalage peut avoir des répercussions sur l'investissement universitaire, le rapport à la langue de spécialité et, à terme, sur le niveau académique global. Ils plaident en faveur d'un accompagnement pédagogique renforcé et d'une meilleure orientation en amont, afin de favoriser des choix plus en adéquation avec les compétences, les motivations et les aspirations des étudiants.

Conclusion

Le choix de préférer le français ou l'anglais comme langue seconde est le résultat d'une balance complexe entre divers facteurs culturels, économiques et politiques. Le français, surtout dans des contextes tels que l'Algérie, jouit d'un prestige profond et culturel fort, alors que l'anglais symbolise la modernité et l'ouverture sur les sciences, les technologies et les relations internationales. La décision est généralement dévolue aux familles, mais elle est également grandement conditionnée par les politiques éducatives et législatives qui peuvent privilégier une langue par rapport à l'autre, parfois au prix de la liberté personnelle. D'une part, l'apprentissage d'une langue étrangère, qu'il s'agisse du français ou de l'anglais, présente des bénéfices significatifs sur les plans cognitif, professionnel et culturel : amélioration de la mémoire, exposition à diverses cultures, meilleures opportunités de carrière et de salaire,



ainsi qu'une meilleure aptitude à gérer la complexité et la diversité. D'un côté, la législation et les stratégies linguistiques peuvent agir comme une « enclume » en imposant des décisions linguistiques qui ne prennent pas toujours en considération les réalités socioculturelles locales ou les désirs des individus, générant ainsi des frictions et des compétitions entre différentes langues. Le véritable enjeu consiste donc à faire un choix avisé qui tienne compte des contextes historiques et des exigences actuelles, tout en mettant en place une législation flexible qui soutient et valorise la diversité linguistique sans tomber dans l'excès de rigidité. Cela favoriserait la conciliation entre la préservation des identités culturelles et les impératifs d'un monde mondialisé, où le plurilinguisme est considéré comme un atout plutôt qu'un frein. La sociolinguistique et la sociodidactique s'intéressent aussi à l'origine du sujet parlant, son rang social, son territoire géographique, son sexe, son appartenance politique et culturelle via le langage utilisé par ce dernier. Miloudi (2022) ajoute à ce propos qu'il est à rappeler qu'une personne ne peut être considérée comme sujet parlant sans la société. Elle est le produit de la société à laquelle elle appartient. Inutile donc de nier cette appartenance dans les études sur les représentations.

Références bibliographiques

- Abrie, J.-C., 1994, *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Astolfi, J.-P., 1997, *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Bandura, A., 2003, *Auto-efficacité*. Bruxelles : De Boeck
- Bourdieu, P., 1979, *La distinction : Critique sociale du jugement*. (Éd. Minit). Paris, France.
- Boyer, H., 2017, *Introduction à la sociolinguistique*. Paris : Dunod.
- Bruno, M., 2019, *Licence Creative Commons*. BY-NC-SA.
- Charlot, B., 1997, *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Coulon, A., 1997, *Le métier d'étudiant*. Paris : PUF.
- Cuq, J-P et Gruca, I., 2005, « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde ». Paris, Collection français langue étrangère et seconde. Grenoble : PUG.
- Develay, M., 1992, *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.
- Houssaye, J., 1988, *Apprendre et enseigner : Théorie et pratiques de l'éducation*. Paris : PUF.
- Kaufman, J.-C., 2016, *L'entretien compréhensif*. Paris. Armand Colin
- Miloudi, M., 2022, « L'influence des facteurs externes à la langue sur les choix linguistiques des étudiants en Master 1 du département de français à l'Université d'El-Oued ». Synergies Algérie, 81-104.
- Perrenoud, P., 1994, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Moscovici, S., 1961, *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : Presses Universitaires de France (PUF).
- Porcher, L., 2004, *L'enseignement des langues étrangères*. Collection Langues vivantes, Français langue étrangères, Paris, HACHETTE Education.
- Valenzuela, O., 2010, « La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage », Chili, In Synergie, n°6-2010 pp.71-86.
- Ziada, S., 2024, « Représentations linguistiques des enseignants et des étudiants des domaines scientifiques à l'université ». Revue des Sciences Humaines, 35(4), 175-184.
- Dictionnaires : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*.

Fella **GAUDI** est Maître de Conférences "A" en Sciences du langage, (HDR). Ses travaux de recherche portent principalement sur la sociolinguistique, le plurilinguisme, les représentations linguistiques, la littérature algérienne contemporaine et les pratiques langagières en contexte multilingue. Elle participe à plusieurs projets de recherche et a publié des articles dans des revues scientifiques nationales et internationales. Membre au laboratoire « Etudes Linguistiques Théoriques et Pratiques » ORCID iD: 0009-0009-8644-1061



DOI : 10.5281/zenodo.21361981

**DE L'OBSERVATION DE CLASSE À L'APPRENTISSAGE
PROFESSIONNEL RÉFLEXIF : UNE ÉTUDE QUALITATIVE
COMPARATIVE DANS LA FORMATION INITIALE DES
ENSEIGNANTS DE FLE EN TÜRKIYE¹**

Résumé : Cette étude examine comment deux contextes scolaires distincts façonnent les pratiques d'enseignement du français langue étrangère (FLE) observées par de futurs enseignants et leur apprentissage professionnel réflexif durant le cours de Stage pédagogique I. Conçue comme une étude qualitative comparative à cas multiples, elle s'appuie sur les portfolios de stage de dix futurs enseignants de FLE ayant effectué un stage de douze semaines dans deux établissements publics anonymisés de Bursa en Türkiye : un lycée anatolien (LA) et un lycée scientifique (LS). Les données ont été analysées selon six dimensions : approche d'enseignement, usage de la langue cible, participation des élèves, supports pédagogiques, gestion de classe et apprentissage professionnel. Les résultats montrent que le LA rend surtout visibles les enjeux d'explication grammaticale, de gestion de classe et d'adaptation au niveau des élèves, tandis que le LS offre davantage d'occasions d'observer l'usage interactionnel du français, la multimodalité des supports et l'engagement oral des apprenants. L'étude montre ainsi que le stage ne produit pas un apprentissage homogène : il constitue une expérience située, structurée par les cultures pédagogiques locales.

Mots-clés : observation de classe, apprentissage professionnel réflexif, stage pédagogique, formation des enseignants de FLE, contexte scolaire

**FROM CLASSROOM OBSERVATION TO REFLECTIVE PROFESSIONAL LEARNING: A
COMPARATIVE QUALITATIVE STUDY IN INITIAL FLE TEACHER EDUCATION IN
TÜRKIYE**

Abstract: This study examines how two distinct school contexts shape the French as a Foreign Language (FLE) teaching practices observed by pre-service teachers and their reflective professional learning during the Teaching Practice I course. Designed as a comparative qualitative multiple-case study, it draws on the practicum portfolios of ten pre-service FLE teachers who completed a twelve-week practicum in two anonymized public schools in Bursa, Türkiye: an Anatolian high school (AHS) and a science high school (SHS). The data were analyzed through six dimensions: teaching approach, target language use, student participation, instructional materials, classroom management, and professional learning. The findings show that the AHS context made issues of grammatical explanation, classroom management, and adaptation to students' levels particularly visible, whereas the SHS context offered more opportunities to observe interactional use of French, multimodal materials, and

¹ Erdogan **Kartal**, Université Uludağ de Bursa-Türkiye, ekartal@uludag.edu.tr, Scopus Author Identifier: 36182855500, ORCID ID: [0000-0002-9836-5221](https://orcid.org/0000-0002-9836-5221)

Bilge **Karakaya**, Université Uludağ de Bursa-Türkiye, 062020041@ogr.uludag.edu.tr, ORCID ID: [0009-0007-4278-8667](https://orcid.org/0009-0007-4278-8667)

Received: February 28, 2026 | Revised: May 7, 2026 | Accepted: June 12, 2026 | Published: July 17, 2026



learners' oral engagement. The study thus suggests that teaching practicum does not produce homogeneous learning outcomes; rather, it constitutes a situated experience shaped by local pedagogical cultures.

Keywords: *classroom observation, reflective professional learning, teaching practicum, FFL teacher education, school context*

Introduction : cadre conceptuel et revue de la littérature

Le stage pédagogique est largement considéré comme une composante centrale de la formation des enseignants, car il permet aux futurs enseignants de rencontrer la complexité de la vie réelle de la classe et d'établir des liens entre les savoirs théoriques et l'action pédagogique. Comme le soulignent Korthagen (2010 : 410-411), Darling-Hammond (2006) et Zeichner (2010 : 89-92), les expériences de terrain, l'observation des environnements de classe et l'intégration entre formation universitaire et pratique scolaire contribuent au développement de l'identité professionnelle des futurs enseignants. En ce sens, le stage pédagogique peut être compris non seulement comme une exigence institutionnelle, mais aussi comme un espace d'apprentissage professionnel dans lequel les futurs enseignants observent, interprètent et évaluent des pratiques réelles de classe.

L'observation de classe occupe une place particulière dans ce processus. Ainsi elle permet aux futurs enseignants de rencontrer différentes approches d'enseignement, des stratégies de gestion de classe, des formes d'utilisation des supports pédagogiques, des modes de participation des élèves ainsi que des processus de décision pédagogique. Toutefois, sa valeur formative ne dépend pas uniquement du fait d'assister à des leçons, mais également de la manière dont les stagiaires consignent, interprètent et réfléchissent à ce qu'ils observent. Pour cette raison, les rapports d'observation et les portfolios de stage peuvent être considérés comme des documents qualitatifs importants qui révèlent comment les futurs enseignants transforment les expériences de classe en apprentissage professionnel réflexif.

Dans le domaine du FLE, l'observation de classe et la pratique réflexive sont également essentielles pour comprendre le développement de la conscience pédagogique des futurs enseignants. Perrenoud (2001 : 18) rappelle que la pratique professionnelle ne se limite pas à l'accumulation d'expériences, mais suppose une réflexion sur l'action. Altet (2000 : 54-55) souligne de manière similaire que l'analyse des pratiques d'enseignement contribue au développement de la pensée professionnelle en aidant les futurs enseignants à donner du sens aux événements de classe et aux décisions pédagogiques. Dans cette perspective, les portfolios de stage ne doivent pas être traités comme de simples relevés descriptifs de leçons, mais comme des textes réflexifs dans lesquels les futurs enseignants sélectionnent des événements de classe, interprètent les pratiques pédagogiques et relient les pratiques observées à leurs identités professionnelles en construction.

Le contexte scolaire dans lequel se déroule le stage constitue un autre facteur déterminant. Les futurs enseignants n'observent pas l'enseignement dans un espace abstrait ou neutre ; ils l'observent au sein de cultures institutionnelles spécifiques, de profils d'élèves particuliers, de routines de classe, de conditions matérielles et d'attentes relatives à la langue cible. Par conséquent, le stage pédagogique devrait être examiné non seulement comme une expérience individuelle, mais aussi comme un processus situé. Le même cours de stage pourrait produire différentes occasions d'apprentissage professionnel selon l'environnement scolaire. Cette dimension est particulièrement pertinente dans l'enseignement des langues



étrangères, où l'usage de la langue cible, la participation des élèves, la motivation et l'utilisation des supports peuvent varier considérablement selon le type d'établissement et la culture de classe.

En Türkiye, le cours de *Stage pédagogique I* constitue l'une des principales composantes du processus de stage en milieu scolaire dans les facultés de pédagogie. Généralement suivi au premier semestre de la dernière année de licence, il est structuré en grande partie autour de l'observation de classe et se déroule en coopération entre les superviseurs universitaires et les enseignants tuteurs, conformément au règlement du ministère de l'Éducation nationale (2021). Pendant environ douze semaines, les futurs enseignants observent différentes dimensions de la scolarité et de l'enseignement, telles que l'environnement scolaire, le curriculum, les méthodes et techniques d'enseignement, la gestion de classe, la participation des élèves, l'utilisation des supports et les technologies éducatives. Au cours des dernières semaines, ils peuvent également acquérir une expérience limitée d'enseignement, ce qui permet une transition progressive d'un apprentissage fondé sur l'observation vers une expérience fondée sur la pratique.

La littérature sur le stage pédagogique en Türkiye s'est développée au cours des deux dernières décennies, mais elle s'est principalement constituée autour de la formation des enseignants d'anglais. Les travaux existants ont notamment porté sur les difficultés rencontrées pendant le stage, les perceptions de performance, les croyances professionnelles, le sentiment d'efficacité personnelle et le développement de l'identité professionnelle (Merç, 2010, 2015 ; Sarıçoban, 2016 ; Yılmaz, 2018), ainsi que sur les dimensions affectives telles que le stress, l'anxiété et l'incertitude (Coşkun, 2013 ; Tüfekçi Can, 2018a, 2018b). D'autres études ont abordé la pensée réflexive, le mentorat et la relation entre enseignants tuteurs et futurs enseignants (Aydın, Ok, 2020 ; Köksal, Genç, 2019 ; Sarıçoban, 2008), tandis que des recherches plus récentes ont analysé les expériences de stage à distance, les mécanismes de rétroaction, les processus de préparation et l'interaction en classe dans le contexte de la pandémie (Atmaca, 2023 ; İlerten, Özcan, Efeoglu, 2022 ; Koşar, 2021 ; Kırkgöz, O'Dwyer, Godfrey, Üstünel, 2023).

Les recherches portant sur le stage pédagogique dans les langues étrangères autres que l'anglais demeurent plus limitées. Dans la formation des enseignants d'allemand, un corpus restreint mais identifiable a examiné les expériences, les perceptions et les points de vue des futurs enseignants concernant l'expérience scolaire et le stage pédagogique (Akpınar Dellal, Talun İnce, 2015 ; Çetintaş, Genç, 2005 ; Kudat, 2009 ; Orhan, 2020 ; Yiğit, Maden Sakarya, 2022). L'étude d'Özçelik (2012) est également importante, car elle prend en considération les points de vue de futurs enseignants issus des départements d'enseignement de l'allemand, de l'arabe, du français et de l'anglais. Cependant, les études portant spécifiquement sur la formation des enseignants d'arabe et de français restent rares. Dans la formation des enseignants d'arabe, l'étude de Şen Yaman (2025) peut être mentionnée comme l'un des rares exemples récents ; dans la formation des enseignants de français, le travail d'Aydınbeğ (2019) se distingue comme une contribution empirique rare portant sur le processus de stage pédagogique.

Ce tableau met en évidence à la fois une lacune propre au champ et une lacune méthodologique. Premièrement, le stage pédagogique dans la formation des enseignants de français a reçu une attention empirique limitée en Türkiye. Deuxièmement, les études existantes dans la formation des enseignants de langues étrangères reposent souvent sur des opinions, des perceptions, des auto-déclarations ou des données issues de questionnaires. En revanche, les recherches fondées sur des rapports d'observation de classe, des portfolios de



stage, une analyse systématique des pratiques d'enseignement et un examen comparatif de différents contextes scolaires demeurent relativement limitées. Il existe donc un besoin de recherches qui examinent le stage pédagogique à partir de documents fondés sur l'observation et qui analysent la manière dont les futurs enseignants transforment les observations de classe en apprentissage professionnel réflexif.

2. Objectif, contribution et questions de recherche

En réponse au besoin de recherches fondées sur des documents d'observation et centrées sur le passage de l'observation de classe à l'apprentissage professionnel réflexif, la présente étude porte sur le cours de *Stage pédagogique I* mené dans un programme de licence en enseignement du FLE dans une université publique à Bursa, en Türkiye. Elle s'appuie sur les portfolios de stage préparés par dix futurs enseignants de français au cours d'un processus de douze semaines réalisé dans deux établissements publics anonymisés : un lycée anatolien (LA) et un lycée scientifique (LS). Ces deux contextes se distinguaient par le profil des élèves, les attentes académiques, la culture de classe, l'environnement pédagogique et les modalités de conduite des cours de français.

Dans cette étude, les portfolios ne sont pas envisagés comme de simples relevés d'observation, mais comme des documents réflexifs permettant d'analyser la manière dont les futurs enseignants sélectionnent, interprètent et évaluent les pratiques de classe. L'objectif est ainsi de comprendre comment les observations réalisées dans le cadre du *Stage pédagogique I* sont transformées en apprentissage professionnel réflexif, et comment les caractéristiques des environnements scolaires façonnent à la fois les pratiques d'enseignement du FLE observées et les conceptions professionnelles en développement des futurs enseignants.

L'apport de l'étude ne réside donc pas uniquement dans la mise en évidence d'une différence entre un enseignement plus centré sur l'explication grammaticale et un enseignement plus orienté vers l'interaction en langue cible. Une telle opposition est déjà présente dans la littérature sur la didactique des langues. La contribution principale de cette recherche consiste plutôt à montrer comment ces configurations pédagogiques, situées dans deux contextes scolaires distincts, offrent aux futurs enseignants des occasions différentes d'observation, de comparaison et d'apprentissage professionnel. Le stage pédagogique est ainsi envisagé comme une expérience située, façonnée par les cultures pédagogiques locales, les profils d'élèves, les routines de classe et les attentes relatives à la langue cible.

Cette étude présente également une importance particulière dans la mesure où elle porte sur un domaine encore peu documenté de la formation des enseignants de français en Türkiye. Alors que les recherches sur le stage pédagogique concernent majoritairement la formation des enseignants d'anglais, les travaux centrés sur les futurs enseignants de FLE restent relativement limités. En s'appuyant sur des portfolios de stage préparés pendant un processus de douze semaines, l'étude permet d'aborder le stage pédagogique à partir de traces écrites issues de l'observation de classe et orientées vers la réflexion professionnelle.

L'analyse porte sur six dimensions principales : l'approche d'enseignement, l'usage de la langue cible, la participation des élèves, l'utilisation des supports pédagogiques, la gestion de classe et l'apprentissage professionnel des futurs enseignants. À travers ces dimensions, l'étude cherche à répondre aux questions de recherche suivantes :



- Comment les pratiques d'enseignement du FLE sont-elles structurées dans les contextes du lycée anatolien et du lycée scientifique selon les rapports d'observation de classe des futurs enseignants ?
- Quelles similitudes et quelles différences observe-t-on entre les deux contextes scolaires en ce qui concerne l'approche d'enseignement, l'usage de la langue cible, la participation des élèves, l'utilisation des supports pédagogiques et la gestion de classe ?
- Comment les futurs enseignants interprètent-ils les pratiques d'enseignement qu'ils observent, et quelles inférences pédagogiques développent-ils à partir de ces observations ?
- Comment le processus de *Stage pédagogique I* contribue-t-il à l'apprentissage professionnel réflexif des futurs enseignants dans différents contextes scolaires ?

3. Méthode

3.1. Dispositif de recherche

Cette étude a été conçue comme une étude qualitative comparative à cas multiples portant sur les rapports d'observation de classe et les notes réflexives préparés dans le cadre du cours de *Stage pédagogique I*, au sein d'un programme de licence en didactique du FLE. Il est à noter que, comme le soulignent Yin (2018 : 15) et Creswell (2013 : 98), l'étude de cas constitue un cadre approprié pour analyser un phénomène contemporain dans son contexte réel, en particulier lorsque les frontières entre le phénomène étudié et son contexte ne sont pas clairement séparables.

Les deux écoles de stage anonymisées situées à Bursa : un lycée anatolien et un lycée scientifique ont été traitées comme deux cas distincts. Ce choix se justifie par l'objectif de comparer la manière dont deux environnements scolaires contrastés peuvent façonner les pratiques d'enseignement du FLE observées et l'apprentissage professionnel réflexif des futurs enseignants. La comparaison ne vise ni à hiérarchiser les deux établissements ni à généraliser les résultats à l'ensemble des lycées anatoliens ou scientifiques, mais à comprendre comment des contextes scolaires situés offrent des occasions différentes d'observation, d'interprétation et de développement professionnel.

L'analyse comparative a porté sur six dimensions principales : l'approche d'enseignement, l'usage de la langue cible, la participation des élèves, l'utilisation des supports pédagogiques, la gestion de classe et l'apprentissage professionnel réflexif. Ces dimensions correspondent aux questions de recherche et aux aspects récurrents de l'observation de classe dans la formation des enseignants de langues. L'étude a également adopté un positionnement réflexif informé de l'intérieur : l'un des chercheurs était le superviseur universitaire du cours, tandis que l'autre était l'un des futurs enseignants impliqués dans le processus de stage. Ce positionnement, envisagé non comme une recherche-action mais comme une position réflexive contextualisée, a été pris en compte dans les procédures d'anonymisation, de codage, de comparaison intercas et de vérification par un second codeur (Vaughn, Jacquez, 2020 : 5-6).



3.2. Groupe d'étude et contexte

Le groupe d'étude était composé de dix futurs enseignants inscrits au cours de *Stage pédagogique I* dans le programme de licence en didactique du FLE d'une université publique à Bursa en Türkiye, au semestre automnal de l'année universitaire 2025-2026. Tous les futurs enseignants inscrits au cours durant le semestre concerné et ayant soumis leur portfolio de stage ont été inclus. Le corpus couvre donc l'ensemble du groupe de stage pédagogique pour ce semestre.

Cinq futurs enseignants ont effectué leur stage dans un lycée anatolien anonymisé, et cinq autres dans un lycée scientifique anonymisé situé dans la même province. Cette répartition résultait des règlements encadrant la mise en œuvre du cours et des limites relatives au nombre de stagiaires pouvant être affectés aux établissements. Les deux écoles différaient par le type d'établissement, le profil des élèves, les attentes académiques, la culture d'interaction en classe et l'environnement pédagogique ; elles ont donc été considérées comme deux cas analytiquement comparables.

Un échantillonnage raisonné fondé sur des critères a été adopté : être inscrit au cours de *Stage pédagogique I* au semestre concerné, effectuer le stage dans l'une des deux écoles désignées et soumettre le portfolio final. Le lycée anatolien et le lycée scientifique ont été codés respectivement LA et LS. Chaque portfolio a reçu un code analytique afin d'assurer le suivi des données et l'auditabilité : LA-P1 à LA-P5 et LS-P1 à LS-P5.

3.3. Sources de données

La principale source de données était constituée de dix portfolios de stage préparés pendant un processus de douze semaines. Ces portfolios comprenaient des rapports hebdomadaires d'observation de classe, des descriptions du processus d'enseignement, des évaluations pédagogiques, des plans de leçon préparés certaines semaines ainsi que des notes réflexives.

Les portfolios ont été traités comme des documents qualitatifs permettant d'analyser les traces écrites de l'observation, de l'interprétation et de la réflexion professionnelle. Produites dans le cadre régulier du stage, ces données constituent un corpus documentaire naturellement formé plutôt que des données générées directement par les chercheurs au moyen d'entretiens ou de questionnaires. Elles permettent de suivre la manière dont les futurs enseignants consignent les pratiques observées, sélectionnent des événements significatifs et construisent progressivement une réflexion pédagogique.

Il convient toutefois de préciser que ces données sont médiatisées par les récits écrits des futurs enseignants. Les portfolios ne constituent donc pas des enregistrements directs de l'interaction en classe, ni des observations indépendantes réalisées par les chercheurs. Les résultats doivent être interprétés comme des représentations des pratiques de classe fondées sur les portfolios.

3.4. Analyse des données

Les données ont été analysées au moyen d'une analyse thématique structurée et orientée vers la comparaison intercas. Les phases proposées par Braun et Clarke (2006 : 87), à savoir : familiarisation avec les données, production des codes initiaux, recherche, révision, définition et dénomination des thèmes, puis rédaction du rapport ont guidé le processus général. Toutefois, l'étude n'a pas suivi une logique d'analyse thématique entièrement



réflexive et ouverte. Une démarche structurée a été privilégiée afin d'examiner systématiquement les régularités, les contrastes et les occasions d'apprentissage professionnel visibles dans les deux contextes scolaires, conformément à la distinction établie par Braun et Clarke (2021 : 333-335) entre différentes traditions de l'analyse thématique.

L'analyse s'est déroulée en quatre étapes. Les dix portfolios ont d'abord été lus intégralement afin de repérer les passages portant sur les pratiques d'enseignement, les interactions de classe, les supports, la gestion de classe et les réflexions professionnelles. Les énoncés porteurs d'un sens pédagogique ou réflexif ont ensuite été codés par codage ouvert. Les codes apparentés ont été regroupés autour des six dimensions analytiques définies dans les questions de recherche. Enfin, chaque thème a été examiné séparément pour les cas LA et LS, puis organisé au moyen d'une matrice thématique comparative inspirée des affichages intercas et des méta-matrices de Miles, Huberman et Saldaña (2014 : 101-102).

Ces six dimensions n'ont pas été retenues pour imposer mécaniquement une grille aux données, mais pour assurer une comparaison systématique entre les deux cas tout en permettant l'affinement des codes à partir des formulations et des exemples présents dans les portfolios. Les fréquences des codes ont été utilisées uniquement à des fins descriptives : la valeur *f* indique le nombre de portfolios dans lesquels un code apparaît de manière significative. Cet usage, désigné comme une visibilité fondée sur les portfolios, soutient la lecture qualitative des régularités thématiques sans remplacer l'interprétation contextuelle des données.

3.5. Fiabilité, validité et mesures éthiques

Afin de renforcer la fiabilité analytique, la crédibilité et l'auditabilité, les principales décisions méthodologiques ont été documentées. Conformément aux recommandations de Nowell, Norris, White et Moules (2017 : 3-4), les chercheurs ont procédé à une familiarisation répétée avec les données, ont formulé explicitement les définitions des codes, ont comparé les thèmes avec les données brutes et ont maintenu une chaîne de décisions vérifiable.

Environ 20 % du corpus a été recodé indépendamment par un second chercheur. Les codages ont été comparés, les divergences discutées et les définitions des codes clarifiées. L'accord intercodeurs a ainsi été utilisé comme une procédure auxiliaire de contrôle de la qualité, et non comme le seul critère de validité, conformément aux recommandations d'O'Connor et Joffe (2020 : 2-4). La validité des résultats a également été soutenue par la comparaison systématique entre les cas LA et LS, l'interprétation conjointe des fréquences descriptives et des descriptions thématiques, ainsi que la prise en compte du contexte scolaire.

Sur le plan éthique, la confidentialité a été assurée par l'anonymisation des écoles, des futurs enseignants, des enseignants tuteurs et des élèves. Les données ont été examinées uniquement à des fins de recherche scientifique, et les résultats ont été présentés sous forme de synthèse thématique afin d'éviter toute identification individuelle. Les risques liés au positionnement d'initié des chercheurs ont été pris en compte par la réflexivité, la transparence des décisions analytiques, la vérification partielle par un second codeur et la comparaison intercas.



3.6. Limites du corpus et portée de l'analyse

Le corpus présente plusieurs limites. Les données reposent sur des portfolios produits dans le cadre régulier du cours de *Stage pédagogique I* ; elles ne constituent donc ni des enregistrements directs des interactions de classe ni des observations indépendantes réalisées par les chercheurs. Elles devraient être comprises comme des représentations écrites et réflexives des pratiques observées, médiatisées par l'attention, les catégories d'interprétation et les préoccupations professionnelles des stagiaires. En outre, l'absence d'entretiens complémentaires avec les enseignants tuteurs, les élèves ou les superviseurs universitaires limite la triangulation des interprétations.

Le corpus est également limité à dix futurs enseignants, deux établissements publics anonymisés et un seul contexte provincial. Les cas LA et LS ne peuvent donc pas être considérés comme représentatifs de l'ensemble des lycées anatoliens ou scientifiques en Türkiye. Leur intérêt réside dans leur valeur comparative et heuristique : ils permettent d'examiner comment deux contextes scolaires contrastés, situés dans le même environnement institutionnel local, peuvent offrir des occasions différentes d'observation et d'apprentissage professionnel. Cette portée située est cohérente avec la logique de la recherche qualitative, dans laquelle la validité repose moins sur la généralisation statistique que sur la cohérence du dispositif, la richesse contextuelle et la transparence de l'interprétation (Maxwell, 2013). Ces limites réduisent la portée généralisable des résultats, mais elles sont cohérentes avec l'objectif qualitatif, comparatif et situé de l'étude.

4. Résultats

Cette section présente les résultats obtenus à partir des portfolios de stage des futurs enseignants. Les données ont été regroupées autour de six dimensions analytiques : l'approche d'enseignement, l'usage de la langue cible, la participation des élèves, l'utilisation des supports pédagogiques, la gestion de classe et l'apprentissage professionnel réflexif. Les résultats sont présentés de manière comparative entre les deux cas étudiés, codés LA pour le lycée anatolien et LS pour le lycée scientifique (Tableau 1).

Les fréquences indiquées dans le Tableau 1 correspondent au nombre de portfolios dans lesquels chaque code est apparu de manière significative. Elles ne représentent donc pas le nombre total d'occurrences dans le corpus, mais servent d'indicateurs descriptifs permettant d'apprécier la visibilité relative des codes dans les deux contextes. L'interprétation des résultats repose ainsi principalement sur la comparaison qualitative des régularités observées entre les deux cas.

<i>Dimension analytique</i>	<i>Code</i>	<i>LA f/5</i>	<i>LS f/5</i>	<i>Total f/10</i>
<i>Configurations pédagogiques observées</i>				
<i>Approche d'enseignement</i>	Enseignement traditionnel / fondé sur la grammaire	5	1	6
	Progression orientée vers la traduction et l'explication en turc	5	1	6
	Enseignement communicatif / fondé sur les questions-réponses	2	5	7
	Exercices écrits et copie dans les cahiers	5	4	9
	Déroulement du cours dominé par le turc	5	1	6



<i>Dimension analytique</i>	<i>Code</i>	<i>LA f/5</i>	<i>LS f/5</i>	<i>Total f/10</i>
<i>Usage de la langue cible</i>	Salutations en français / routines de classe	1	5	6
	Interaction sous forme de questions-réponses dans la langue cible	1	5	6
	Correction de la prononciation / pratique phonétique	2	5	7
<i>Supports pédagogiques</i>	Utilisation de photocopies / fiches d'exercices	5	5	10
	Tableau interactif / PDF / supports numériques	1	5	6
	Supports visuels	4	5	9
	Utilisation ou suggestion de chansons / jeux / vidéos / théâtre	2	5	7
<i>Participation des élèves et gestion de classe</i>				
<i>Participation des élèves</i>	Passage au tableau / remplissage des blancs	5	4	9
	Production orale / réponses courtes	2	5	7
	Perte d'intérêt / désengagement vis-à-vis du cours	4	2	6
	Curiosité des élèves / questions posées par les élèves	3	5	8
<i>Gestion de classe</i>	Autorité / discipline / maintien du silence	5	2	7
	Gestion par les routines et la communication positive	2	5	7
	Connaissance des élèves par leur prénom / établissement de relations	2	5	7
<i>Apprentissages professionnels réflexifs</i>				
<i>Apprentissage professionnel</i>	Première expérience d'enseignement	5	5	10
	Auto-évaluation / évaluation par les pairs	4	5	9
	Développement de suggestions d'activités alternatives	4	5	9
	Prise de conscience de l'explication adaptée au niveau des élèves	5	4	9

Tableau 1. Synthèse comparative des codes selon les dimensions analytiques et les deux cas

4.1. Configurations pédagogiques observées : approche d'enseignement, langue cible et supports

Les portfolios mettent en évidence deux configurations pédagogiques contrastées dans les cas LA et LS. Dans le cas LA, les cours de français étaient principalement structurés autour de l'explication grammaticale, de la traduction, de l'usage du turc et des exercices écrits. Les contenus de niveau débutant, tels que les articles définis ou les structures du type *C'est un/une...*, étaient généralement présentés à travers des explications en turc, des tableaux grammaticaux, des exemples écrits au tableau et des activités de remplissage de blancs. Les codes « *enseignement traditionnel / fondé sur la grammaire* » et « *progression orientée vers la traduction et l'explication en turc* » apparaissent dans les cinq portfolios LA, alors qu'ils ne sont visibles que dans un portfolio LS.

Dans le cas LS, les portfolios décrivent une organisation plus orientée vers l'interaction en classe et l'usage régulier du français. Les cours commençaient fréquemment par des salutations en français, la demande de la date, de brèves conversations sur la météo ou des questions simples adressées aux élèves. Le français était ainsi utilisé non seulement comme objet d'apprentissage, mais aussi comme moyen d'interaction pédagogique. Les codes relatifs aux salutations et routines en français, à l'interaction sous forme de questions-



réponses dans la langue cible et à la correction de la prononciation apparaissent dans les cinq portfolios LS.

L'usage de la langue cible constitue donc l'un des contrastes les plus visibles entre les deux cas. Dans les portfolios LA, le turc occupe une place dominante dans l'explication des contenus et la sécurisation de la compréhension. Le français apparaît surtout dans les exemples, les structures grammaticales ou les éléments lexicaux. Dans les portfolios LS, en revanche, la langue cible est davantage intégrée au déroulement de la classe à travers les routines, les questions courtes, la répétition, la correction phonétique et l'appui sur des gestes ou des supports visuels.

L'utilisation des supports pédagogiques confirme également cette distinction. Dans le cas LA, les photocopies, les fiches d'exercices, le manuel et le tableau constituent les principaux supports mentionnés. Ils servent surtout à renforcer les contenus grammaticaux et lexicaux par l'écriture, la copie et les exercices. Dans le cas LS, les portfolios signalent une utilisation plus variée des supports : tableau interactif, PDF, cartes, fiches visuelles, objets de classe, chansons et vidéos. Les photocopies et fiches d'exercices apparaissent dans les deux cas, mais l'usage du tableau interactif, des supports numériques, des chansons, des jeux ou des vidéos est plus visible dans les portfolios LS.

4.2. Participation des élèves et gestion de classe

La participation des élèves prend des formes différentes selon les deux contextes. Dans le cas LA, elle se réalise principalement à travers des activités dirigées par l'enseignant : passage au tableau, remplissage de blancs, copie d'exemples, réalisation d'exercices écrits et suivi des consignes. Cette forme de participation permet une implication visible des élèves, mais elle repose surtout sur des tâches contrôlées et écrites. Le code « *passage au tableau / remplissage des blancs* » apparaît dans les cinq portfolios LA et dans quatre portfolios LS, ce qui montre que cette pratique est présente dans les deux contextes, mais qu'elle occupe une place plus centrale dans le cas LA.

Dans le cas LS, la participation décrite dans les portfolios est plus fréquemment orale, interactionnelle et soutenue par des supports. Les élèves répondent à des questions courtes, lisent des textes à voix haute, répètent des formes linguistiques, pratiquent la prononciation, interprètent des cartes ou des supports visuels et participent à des activités telles que des chansons ou des exercices collectifs. Le code « *production orale / réponses courtes* » apparaît dans les cinq portfolios LS, contre deux portfolios LA. De même, la curiosité des élèves et les questions posées par les élèves sont plus visibles dans les portfolios LS.

La gestion de classe présente également des différences notables. Dans le cas LA, les portfolios mentionnent plus fréquemment l'autorité, la discipline, l'appel, les avertissements et le maintien du silence. Le code « *autorité / discipline / maintien du silence* » apparaît dans les cinq portfolios LA et dans deux portfolios LS. Dans ce contexte, la gestion de classe est associée au contrôle du déroulement du cours, à la limitation du désordre et au maintien de l'attention des élèves.

Dans le cas LS, la gestion de classe est davantage liée aux routines, à la communication positive et à la relation avec les élèves. Les portfolios mentionnent le fait de commencer le cours par des salutations en français, d'utiliser des routines connues, d'activer les connaissances antérieures, d'appeler les élèves par leur prénom et de soutenir les réponses même lorsqu'elles sont incomplètes. Les codes « *gestion par les routines et la communication* »



positive » et « connaissance des élèves par leur prénom / établissement de relations » apparaissent dans les cinq portfolios LS, contre deux portfolios LA.

4.3. Apprentissages professionnels réflexifs des futurs enseignants

Les portfolios montrent que les futurs enseignants ne se limitent pas à décrire les pratiques observées ; ils les évaluent également et les relient à leur propre compréhension de l'enseignement. Dans les deux cas, la première expérience d'enseignement apparaît comme une dimension importante du stage. Le code correspondant est visible dans les dix portfolios. Les futurs enseignants évoquent notamment la préparation des activités, la prise de parole devant la classe, l'utilisation du tableau, la gestion du temps, l'adaptation des explications au niveau des élèves et la nécessité de maintenir l'attention en classe.

Dans le cas LA, les apprentissages professionnels mentionnés sont particulièrement liés à la gestion de classe, à la clarté des explications, à l'adaptation au niveau des élèves et à l'usage du tableau. Les portfolios indiquent que les futurs enseignants ont pris conscience de l'importance d'expliquer les contenus de manière accessible, de concrétiser certaines notions grammaticales, de gérer l'anxiété liée à la première expérience d'enseignement et d'assumer progressivement le rôle d'enseignant devant les élèves.

Dans le cas LS, les apprentissages professionnels sont plus souvent associés à l'observation de pratiques interactives et à la diversification des activités. Les portfolios signalent l'intérêt de l'usage régulier de la langue cible, du soutien visuel et auditif, de la correction de la prononciation, des cycles courts de questions-réponses, des activités en binômes, des jeux, des chansons, des vidéos ou du théâtre. Les futurs enseignants y développent aussi des suggestions d'activités alternatives, visibles dans cinq portfolios LS et quatre portfolios LA.

L'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs apparaissent dans les deux cas. Les portfolios montrent que les futurs enseignants commentent leurs propres pratiques, identifient certaines difficultés et proposent des améliorations. Le code « auto-évaluation / évaluation par les pairs » est visible dans quatre portfolios LA et cinq portfolios LS. De même, la « prise de conscience de l'explication adaptée au niveau des élèves » apparaît dans cinq portfolios LA et quatre portfolios LS. Ces éléments indiquent que les deux contextes ont contribué à l'apprentissage professionnel, mais à partir d'expériences et de préoccupations pédagogiques différentes.

5. Discussion

Les résultats de cette étude montrent que les deux contextes de stage ont donné à voir des configurations pédagogiques différentes, mais l'enjeu principal de la discussion ne consiste pas à réaffirmer une opposition déjà connue entre enseignement traditionnel et enseignement communicatif. L'apport de l'étude réside plutôt dans l'analyse de la manière dont ces configurations, observées dans deux établissements publics distincts, ont orienté différemment l'apprentissage professionnel réflexif des futurs enseignants de FLE. Dans cette perspective, le stage pédagogique apparaît comme une expérience située, dans laquelle les pratiques observées, les cultures de classe, les profils d'élèves et les modalités d'interaction contribuent à structurer ce que les futurs enseignants remarquent, interprètent et transforment en savoir professionnel.



5.1. Dépasser l'opposition entre grammaire-traduction et approche communicative

La comparaison entre les cas LA et LS pourrait, à première vue, être lue comme une simple opposition entre une approche centrée sur la grammaire-traduction et une approche plus communicative. Une telle lecture resterait cependant limitée. Les résultats confirment certes que les deux contextes diffèrent par l'usage de la langue cible, la place de l'explication grammaticale, les formes de participation des élèves et la diversité des supports. Toutefois, l'intérêt de cette différence ne réside pas seulement dans la typologie des pratiques observées, mais dans les effets formatifs que ces pratiques produisent pour les futurs enseignants.

Cette interprétation rejoint les débats actuels sur la mise en œuvre de l'approche communicative en classe de langue. Les travaux portant sur l'approche communicative (Communicative Language Teaching (CLT) en anglais) montrent que son efficacité ne dépend pas seulement de l'adoption déclarée de principes communicatifs, mais aussi des conditions concrètes de classe, du niveau des élèves, de l'organisation des tâches et du rôle donné à l'interaction (Adem, Berkessa, 2022 ; Qasserras, 2023 ; Chen, Shuib, 2026). Dans le cas LS, l'usage plus régulier du français, les questions-réponses, les routines de classe et les supports visuels ont offert des exemples plus visibles d'une orientation communicative. Dans le cas LA, en revanche, l'explication grammaticale, la traduction et les exercices écrits ont rendu visibles d'autres contraintes pédagogiques, notamment la nécessité de sécuriser la compréhension et d'adapter les explications au niveau des élèves.

La question de l'usage de la langue première (L1) et de la langue cible devrait également être interprétée de manière nuancée. Les recherches sur l'usage de la langue cible en classe de langue montrent que l'alternance entre langue cible et langue première dépend souvent des objectifs pédagogiques, du niveau des apprenants et des pratiques institutionnelles (Hall, Cook, 2013 ; Ekmekçi, 2018 ; Molway, Arcos, Macaro, 2022 ; Tammenga-Helmantel, Mossing Holsteijn, Bloemert, 2022). Ainsi, l'usage dominant du turc dans le cas LA ne doit pas être lu uniquement comme une absence d'orientation communicative, mais aussi comme une stratégie de médiation du sens dans un contexte où la compréhension grammaticale et le contrôle du déroulement du cours occupent une place importante. À l'inverse, l'usage plus régulier du français dans le cas LS montre comment la langue cible peut devenir un outil d'interaction et d'organisation de la classe lorsque les routines et les supports facilitent la compréhension.

Ainsi, les deux contextes ne devraient pas être interprétés uniquement comme deux modèles pédagogiques opposés, dont l'un serait simplement moins souhaitable que l'autre. Ils constituent plutôt deux environnements d'observation qui rendent visibles des aspects différents de l'enseignement du FLE. Cette lecture permet de dépasser une opposition binaire entre grammaire-traduction et approche communicative, pour analyser la manière dont chaque configuration de classe produit des occasions particulières de réflexion professionnelle.

5.2. Le contexte scolaire comme médiateur de l'apprentissage professionnel réflexif

Les résultats confirment l'importance du contexte scolaire dans la formation pratique des enseignants. Les futurs enseignants n'observent pas des pratiques pédagogiques abstraites ; ils observent des pratiques inscrites dans des cultures de classe particulières, dans des routines institutionnelles, dans des profils d'élèves et dans des conditions matérielles concrètes. Le



même cours de *Stage pédagogique I* peut donc donner lieu à des apprentissages professionnels différents selon l'établissement dans lequel il est réalisé.

Dans cette étude, le contexte LA a davantage orienté l'attention des futurs enseignants vers la gestion de classe, la clarté des explications, l'adaptation au niveau des élèves et la sécurisation de la compréhension par la langue première. Le contexte LS, en revanche, a davantage mis en avant l'interaction, les routines en français, la participation orale et l'usage de supports visuels ou numériques. Ces différences suggèrent que le contexte scolaire agit comme un médiateur de l'apprentissage professionnel réflexif : il ne détermine pas mécaniquement ce que les futurs enseignants apprennent, mais il structure les situations auxquelles ils sont exposés et les aspects de l'enseignement qu'ils sont amenés à remarquer.

Cette lecture est cohérente avec les travaux sur la gestion de classe et l'engagement des élèves en langue étrangère. Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers et Sugai (2008) rappellent que la gestion de classe ne se réduit pas au contrôle des comportements, mais implique aussi des routines, des attentes claires, des rétroactions positives et un climat favorable à l'apprentissage. Macías (2018) souligne également que la gestion de classe en langue étrangère possède des caractéristiques spécifiques, liées à l'usage de la langue cible, à la participation orale, à l'anxiété et aux différences de compétence linguistique. Dans le même sens, Ye (2024) met en évidence le rôle de l'environnement de classe dans l'engagement des apprenants en anglais langue étrangère. Les résultats de la présente étude prolongent ces constats en montrant que les stagiaires observent ces dimensions de manière différente selon les contextes scolaires : dans LA, la gestion de classe apparaît davantage sous l'angle de l'autorité et du maintien de l'attention ; dans LS, elle apparaît davantage à travers les routines, la relation et la participation soutenue.

Les supports pédagogiques participent également à cette médiation contextuelle. Les travaux sur les matériaux authentiques et les ressources pédagogiques en langue étrangère soulignent leur rôle dans la contextualisation du sens, la motivation et l'exposition à des usages plus variés de la langue (Gilmore, 2007 ; Alamri, 2025). Dans les portfolios LS, la présence de supports visuels, numériques, auditifs ou ludiques a rendu plus visible le lien entre support, interaction et participation. Dans les portfolios LA, les supports écrits et les fiches d'exercices ont davantage soutenu le renforcement grammatical et lexical. Cette différence ne renvoie donc pas seulement au type de matériel utilisé, mais à la fonction pédagogique que les supports remplissent dans chaque configuration de classe.

Cette interprétation renforce l'idée que le stage pédagogique ne doit pas être considéré comme une expérience homogène. Même lorsqu'il s'inscrit dans un même programme universitaire et dans un même cadre institutionnel, il peut produire des occasions d'apprentissage différentes. La formation initiale des enseignants gagnerait donc à reconnaître explicitement cette variabilité contextuelle et à l'intégrer dans l'accompagnement réflexif des stagiaires.

5.3. Le portfolio comme espace de transformation de l'observation en réflexion

L'étude montre également l'intérêt méthodologique et formatif des portfolios de stage. Ces documents ne constituent pas seulement des comptes rendus de ce qui s'est passé en classe. Ils donnent accès à la manière dont les futurs enseignants sélectionnent certains événements, les interprètent, les évaluent et les relient à leur propre développement professionnel. Le portfolio devient ainsi un espace intermédiaire entre l'expérience observée et la construction d'une conscience professionnelle.



Cette fonction est particulièrement importante dans le cadre d'un stage principalement fondé sur l'observation. Observer une classe ne conduit pas automatiquement à un apprentissage professionnel. Pour que l'observation devienne formatrice, elle devrait être accompagnée d'un travail de mise en mots, de comparaison, de questionnement et d'auto-évaluation. Les travaux sur les expériences de stage et les réflexions des futurs enseignants soulignent également que la pratique accompagnée de réflexion permet aux stagiaires de construire progressivement leur identité professionnelle, d'identifier leurs difficultés et de formuler des pistes d'amélioration (Astuti, Drajati, 2022 ; Köksal, Genç, 2019). Dans la présente étude, les portfolios analysés montrent précisément ce passage : les futurs enseignants ne se contentent pas de noter les pratiques des enseignants tuteurs ; ils commentent l'efficacité des activités, proposent des alternatives, identifient des difficultés et réfléchissent à leur propre manière d'enseigner.

Cependant, cette valeur formative du portfolio dépend aussi de la qualité du guidage proposé aux stagiaires. Si les consignes restent uniquement descriptives, les portfolios risquent de devenir de simples journaux d'observation. En revanche, lorsqu'ils encouragent la comparaison, l'analyse des choix pédagogiques, la prise en compte du contexte et la formulation d'alternatives, ils peuvent soutenir plus fortement le développement d'une pensée professionnelle réflexive. Cette idée rejoint les recherches soulignant l'importance du soutien, de l'engagement et de la réflexion dans le développement professionnel des futurs enseignants de langue (Fan, Lu, Zhang, 2024 ; Yalçın Arslan, Almicioğlu, 2024).

6. Implications, limites et conclusion

6.1. Implications pour la formation initiale des enseignants de FLE

Les résultats de cette étude font apparaître plusieurs implications pour la formation initiale des enseignants de FLE. La première concerne le choix et la diversification des lieux de stage. Les établissements d'accueil ne devraient pas être considérés comme de simples espaces d'affectation administrative, mais comme des environnements pédagogiques qui contribuent directement à la construction de l'expérience professionnelle des futurs enseignants. La comparaison entre le cas LA et le cas LS montre en effet que des contextes scolaires différents exposent les stagiaires à des cultures de classe, des formes d'interaction, des usages de la langue cible et des modes de gestion de classe distincts. La diversification des lieux de stage pourrait ainsi favoriser une compréhension plus nuancée des relations entre contexte scolaire, pratiques d'enseignement et décisions pédagogiques.

La deuxième implication concerne l'accompagnement universitaire du stage. Les résultats suggèrent que les futurs enseignants ont besoin d'être guidés afin de dépasser une lecture simplement normative des pratiques observées. L'enjeu n'est pas seulement de qualifier les pratiques de traditionnelles ou de communicatives, d'efficaces ou d'inefficaces, mais d'apprendre à comprendre les conditions dans lesquelles elles émergent, les contraintes auxquelles elles répondent, les possibilités qu'elles ouvrent et les limites qu'elles présentent. Un tel accompagnement peut renforcer la capacité des stagiaires à interpréter les situations de classe de manière contextualisée et à transformer l'observation en apprentissage professionnel réflexif.

La troisième implication porte sur la structuration des portfolios de stage. Ceux-ci pourraient être davantage organisés autour de questions réflexives explicites invitant les stagiaires à comparer l'usage de la langue cible dans différents contextes, à analyser les



formes de participation des élèves, à identifier les effets des supports pédagogiques, à observer les stratégies de gestion de classe et à envisager des adaptations possibles pour d'autres profils d'apprenants. Dans cette perspective, le portfolio ne serait pas seulement un outil de suivi ou d'évaluation du stage, mais un support de médiation entre l'expérience de terrain, l'analyse pédagogique et la construction progressive d'une conscience professionnelle.

6.2. Limites de l'étude et perspectives de recherche

Comme cela a été précisé dans la présentation du corpus, cette étude présente certaines limites qui doivent être prises en compte dans l'interprétation des résultats. Le corpus est restreint à dix portfolios, deux établissements publics et un seul contexte provincial. Les données reposent sur des récits écrits de stagiaires et non sur des enregistrements directs des interactions de classe. Les résultats ne visent donc pas une généralisation statistique, mais une compréhension qualitative et située du processus de stage dans la formation initiale des enseignants de FLE.

Des recherches futures pourraient élargir le corpus à un nombre plus important de stagiaires et d'établissements, intégrer des entretiens avec les enseignants tuteurs, les superviseurs universitaires et les stagiaires, ou encore comparer différents types de lycées et de contextes institutionnels. Une telle extension permettrait de mieux comprendre la diversité des expériences de stage et les conditions dans lesquelles celles-ci contribuent au développement professionnel des futurs enseignants de FLE en Türkiye.

6.3. Conclusion

En conclusion, cette étude montre que le stage pédagogique dans la formation des enseignants de FLE ne produit pas un apprentissage homogène. À partir de l'analyse des portfolios de dix futurs enseignants ayant effectué leur stage dans deux établissements publics de Bursa, les résultats indiquent que chaque contexte scolaire rend visibles des dimensions différentes du métier enseignant. Le cas LA met surtout en évidence les enjeux liés à l'explication grammaticale, à la traduction, à la gestion de classe, à l'adaptation au niveau des élèves et au maintien de l'attention. Le cas LS rend davantage visibles l'usage interactionnel de la langue cible, les routines en français, les supports multimodaux, la participation orale et la diversification des activités.

Ces différences ne doivent pas être réduites à une opposition simplifiée entre enseignement traditionnel et approche communicative. Elles montrent plutôt que le contexte scolaire agit comme un médiateur de l'apprentissage professionnel réflexif. Les pratiques observées prennent sens en relation avec les cultures de classe, les profils d'élèves, les ressources disponibles et les conditions locales dans lesquelles elles se déploient. L'apport principal de cette étude réside ainsi dans la mise en évidence du caractère situé, comparatif et réflexif du stage pédagogique.

Dans cette perspective, les portfolios permettent de suivre la manière dont les futurs enseignants sélectionnent les pratiques observées, les interprètent, les évaluent et les transforment progressivement en savoir professionnel. La formation initiale des enseignants de FLE gagnerait donc à considérer le stage non seulement comme une exigence institutionnelle, mais comme un espace de comparaison, de réflexion guidée et de construction d'une conscience professionnelle sensible au contexte.



Références bibliographiques

- Adem, H., Berkessa, M., 2022, « A case study of EFL teachers' practice of teaching speaking skills vis-à-vis the principles of Communicative language teaching (CLT) », *Cogent Education*, 9.1, 2087458. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2087458>
- Akpınar Dellal, N., Talun İnce, A., 2015, « Alman dili eğitimi “okul deneyimi” ve “öğretmenlik uygulaması” derslerine ilişkin öğretmen adayları görüşleri », communication présentée au VII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi: 21. Yüzyılda Eğitim Politikaları: Kanıt, Araştırma; İnovasyon ve Değerler, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye, 28-31 Mayıs.
- Alamri, W., 2025, « Evaluating the benefits and challenges of using authentic materials in EFL context for listening purpose », *Frontiers in Education*, 10, 1611308. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1611308>
- Altet, M., 2000, « L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? », *Recherche et Formation*, 35, p. 25-41. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1668
- Astuti, Y. D., Drajiati, N. A., 2022, « Teaching practicum experiences: Pre-service English teachers' self-reflections of their professional growth », *Journal of Innovation in Educational and Cultural Research*, 3.3, p. 382-389. <https://doi.org/10.46843/jiecr.v3i3.122>
- Atmaca, Ç., 2023, « Online teaching practicum procedures during the COVID-19 pandemic in Turkish EFL context », *E-Learning and Digital Media*, 20.4, p. 352-369. <https://doi.org/10.1177/20427530231156677>
- Aydın, Ö., Ok, A., 2020, « Mentoring practices in English language teaching practicum: Student teachers' perspectives on cooperating teachers' roles in the Turkish context », *The Teacher Educator*, 55.3, p. 248-266. <https://doi.org/10.1080/08878730.2019.1701756>
- Aydınbek, C., 2019, « Fransızca yabancı dil öğretmen adaylarının ve uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri » in *EJERCongress 2019 Bildiri Özetleri Kitabı*, Ankara, Ankara Üniversitesi, p. 1643-1644.
- Braun, V., Clarke, V., 2006, « Using thematic analysis in psychology », *Qualitative Research in Psychology*, 3.2, p. 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., Clarke, V., 2021, « One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? », *Qualitative Research in Psychology*, 18.3, p. 328-352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Çetintaş, B., Genç, A., 2005, « Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüş ve deneyimleri », *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29.29, p. 75-84. <https://izlik.org/JA82FR58JG>
- Chen, L., Shuib, T. R. B., 2026, « Communicative language teaching (CLT) in English as foreign language (EFL) classrooms: A systematic review of its pedagogical effectiveness and classroom implementation », *International Journal of Research and Scientific Innovation*, 13.1, p. 651-660. <https://doi.org/10.51244/IJRSL.2026.13010056>
- Coşkun, A., 2013, « Stress in English language teaching practicum: The views of all stakeholders », *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28.28-3, p. 97-110. <https://izlik.org/JA33CC58TK>
- Creswell, J. W., 2013, *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*, 3e éd., Thousand Oaks, SAGE Publications.
- Darling-Hammond, L., 2006, *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Ekmekçi, E., 2018, « Target versus native language use in foreign language classes: Perspectives of students and instructors », *International Education Studies*, 11.5, p. 74-83. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n5p74>
- Fan, J., Lu, X., Zhang, Q., 2024, « The impact of teacher and peer support on preservice EFL teachers' work engagement in their teaching practicum: The mediating role of teacher L2 grit and language teaching enjoyment », *Behavioral Sciences*, 14.9, 785. <https://doi.org/10.3390/bs14090785>



- Gilmore, A., 2007, « Authentic materials and authenticity in foreign language learning », *Language Teaching*, 40.2, p. 97-118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>
- Hall, G., Cook, G., 2013, *Own-language use in ELT: Exploring global practices and attitudes*, Londres, British Council.
- İlert, F., Özcan, E., Efeoglu, G., 2022, « Turkish pre-service EFL teachers' reflections on practicum during pandemic: Planning, implementation and reflection », *Yıldız Journal of Educational Research*, 7.2, p. 101-107. <https://doi.org/10.14744/yjer.2022.010>
- Kırkgöz, Y., O'Dwyer, J., Godfrey, T., Üstünel, E., 2023, « Reimagining trainee teacher practicum experiences in Turkish K-12 schools », *Teaching and Teacher Education*, 132, 104204. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104204>
- Köksal, D., Genç, G., 2019, « Learning while teaching: Student teachers' reflections on their teaching practicum », *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15.3, p. 895-913. <https://doi.org/10.17263/jlls.631531>
- Korthagen, F. A. J., 2010, « How teacher education can make a difference », *Journal of Education for Teaching*, 36.4, p. 407-423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>
- Koşar, G., 2021, « Distance teaching practicum: Its impact on pre-service EFL teachers' preparedness for teaching », *IAFOR Journal of Education - Special Issue: COVID-19: Education Response to a Pandemic*, 9.2, p. 111-126. <https://doi.org/10.22492/ije.9.2.07>
- Kudat, C., 2009, « Eğitim fakülteleri yabancı diller eğitimi bölümlerinde okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması: Uygulamalar, sorunlar, öneriler », communication présentée au *I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye, 1-3 Mayıs.
- Macías, D. F., 2018, « Classroom management in foreign language education: An exploratory review », *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20.1, p. 153-166. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n1.60001>
- Maxwell, J. A., 2013, *Qualitative research design: An interactive approach*, 3e éd., Thousand Oaks, SAGE Publications.
- Merç, A., 2010, « Self-reported problems of pre-service EFL teachers throughout teaching practicum », *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 10.2, p. 199-226. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423869512.pdf>
- Merç, A., 2015, « Assessing the performance in EFL teaching practicum: Student teachers' views », *International Journal of Higher Education*, 4.2, p. 44-56. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n2p44>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., Saldaña, J., 2014, *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*, 3e éd., Thousand Oaks, SAGE Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2021, « Uygulama öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge », *Tebliğler Dergisi*, 84.2767-EK, p. 1045-1066. https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2021/2767_Eylul_Ek_2021.pdf
- Molway, L., Arcos, M., Macaro, E., 2022, « Language teachers' reported first and second language use: A comparative contextualized study of England and Spain », *Language Teaching Research*, 26.4, p. 649-672. <https://doi.org/10.1177/1362168820913978>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., Moules, N. J., 2017, « Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria », *International Journal of Qualitative Methods*, 16.1, p. 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- O'Connor, C., Joffe, H., 2020, « Intercoder reliability in qualitative research: Debates and practical guidelines », *International Journal of Qualitative Methods*, 19, p. 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406919899220>
- Orhan, A., 2020, « Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi'nde öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin Almanca öğretmen adaylarının ve lise öğrencilerinin deneyimleri », *Turkish Studies - Education*, 15.4, p. 2785-2800. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.44870>
- Özçelik, N., 2012, « Yabancı dil öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri », *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32.2, p. 515-536. <https://izlik.org/JA49YC92RR>



- Perrenoud, P., 2001, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF éditeur.
- Qasserras, L., 2023, « Systematic review of communicative language teaching (CLT) in language education: A balanced perspective », *European Journal of Education and Pedagogy*, 4.6, p. 17-23. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2023.4.6.763>
- Sarıçoban, A., 2008, « Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşleri », *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28.3, p. 31-55. <https://izlik.org/JA73WW54KD>
- Sarıçoban, A., 2016, « Foreign language teaching practicum beliefs of student teachers », *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12.1, p. 166-176. <https://izlik.org/JA23TU45CM>
- Şen Yaman, G., 2025, « Uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları açısından Arapça öğretmenlik uygulaması dersi », communication présentée au FSMVÜ III. Uluslararası Arap Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Kongresi, İstanbul, Türkiye, 9-11 Mayıs.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., Sugai, G., 2008, « Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice », *Education and Treatment of Children*, 31.3, p. 351-380. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0007>
- Tammenga-Helmantel, M., Mossing Holsteijn, L., Bloemert, J., 2022, « Target language use of Dutch EFL student teachers: Three longitudinal case studies », *Language Teaching Research*, 26.4, p. 726-754. <https://doi.org/10.1177/1362168820913975>
- Tüfekçi Can, D., 2018a, « Foreign language teaching anxiety among pre-service teachers during teaching practicum », *International Online Journal of Education and Teaching*, 5.3, p. 579-595. <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/420>
- Tüfekçi Can, D., 2018b, « The reflections of pre-service EFL teachers on overcoming foreign language teaching anxiety (FLTA) during teaching practicum », *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 6.3, p. 389-404. <https://doi.org/10.22190/JTESAP1803389C>
- Vaughn, L. M., Jacquez, F., 2020, « Participatory research methods: Choice points in the research process », *Journal of Participatory Research Methods*, 1.1. <https://doi.org/10.35844/001c.13244>
- Yalçın Arslan, F., Almacioğlu, G., 2024, « Teaching immunity of language teachers: A reflective approach », *Participatory Educational Research*, 11.1, p. 89-104. <https://doi.org/10.17275/per.24.6.11.1>
- Ye, X., 2024, « A review of classroom environment on student engagement in English as a foreign language learning », *Frontiers in Education*, 9, 1415829. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1415829>
- Yiğit, M., Maden Sakarya, M., 2022, « Çevrimiçi Almanca öğretmenliği öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerin incelenmesi » in *XVII. IBANESS Congress Series on Economics, Business and Management*, Plovdiv, Bulgaria, 12-13 mars. https://eprints.uklo.edu.mk/id/eprint/7595/1/ibaness_plovdiv_proceedings_draft_4_Kaltrina_Natasha.pdf
- Yılmaz, C., 2018, « Investigating pre-service EFL teachers' self-concepts within the framework of teaching practicum in Turkish context », *English Language Teaching*, 11.2, p. 156-163. <https://doi.org/10.5539/elt.v11n2p156>
- Yin, R. K., 2018, *Case study research and applications: Design and methods*, 6e éd., Thousand Oaks, SAGE Publications.
- Zeichner, K., 2010, « Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education », *Journal of Teacher Education*, 61.1-2, p. 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

Erdogan **KARTAL** est professeur des universités au Département de Didactique du FLE de la Faculté de Pédagogie de l'Université Bursa Uludağ en Türkiye. Il est diplômé des Universités Uludağ, Charles de Gaulle-Lille 3 et Hacettepe. Il a obtenu sa licence en FLE, un DEA en linguistique, ainsi qu'une maîtrise et un doctorat en FLE. Il a effectué deux séjours postdoctoraux, à l'Université Libre de Bruxelles en 2006 et à l'Université de Toulouse 2-Le Mirail en 2012. Habilité en didactique du FLE en



2013, il a également enseigné comme professeur invité à l'Université Lumière Lyon 2 entre 2015 et 2017. Ses recherches portent sur les NTIC et leur intégration dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. *Scopus Author Identifier*: 36182855500, *ORCID ID*: <https://orcid.org/0000-0002-9836-5221>

Bilge **KARAKAYA** est étudiante en dernière année de licence au Département de Didactique du FLE de la Faculté de Pédagogie de l'Université Uludağ de Bursa en Türkiye. Ses intérêts académiques portent notamment sur la didactique du FLE, la formation des enseignants et la pédagogie du théâtre. Dans le cadre des pratiques d'enseignement en ligne, elle travaille sur le développement de matériels pédagogiques numériques. De plus, elle participe à des projets où elle applique des techniques dramatiques destinées aux enfants. Actuellement, elle effectue son stage pédagogique dans l'enseignement secondaire. *ORCID ID*: <https://orcid.org/0009-0007-4278-8667>

Remerciements : Les auteurs souhaitent remercier les futurs enseignants qui ont participé au processus de stage pédagogique et préparé les portfolios de stage constituant la base de cette étude. Les auteurs expriment également leur gratitude aux enseignants tuteurs et aux administrateurs des établissements de stage pour leur soutien durant le processus de stage pédagogique.

Déclaration d'utilisation de l'IA : Dans cette étude, une version sous licence de ChatGPT a été utilisée comme outil d'assistance rédactionnelle et analytique, de manière limitée et contrôlée. L'outil a été mobilisé pour soutenir l'organisation du texte, améliorer la qualité rédactionnelle en français, proposer certaines reformulations académiques et faciliter la vérification descriptive des données issues des portfolios de stage et des rapports d'observation de classe.

ChatGPT a également été utilisé ponctuellement pour repérer des références scientifiques susceptibles d'appuyer le cadre conceptuel et la discussion des résultats. Toutes les références retenues ont été vérifiées par l'auteur avant leur intégration dans le texte. Les choix méthodologiques, le codage final des données, l'analyse thématique, l'interprétation des résultats, la discussion scientifique et la responsabilité finale du contenu relèvent entièrement des auteurs.



DOI : 10.5281/zenodo.21362048

**DALL'ARABO ALL'ITALIANO: VIAGGIO LINGUISTICO E SFIDE
FONETICHE, SINTATTICHE E MORFOLOGICHE TRA GLI
STUDENTI ALGERINI DI LM ARABA¹**

Riassunto: Questo articolo esamina l'apprendimento dell'italiano da parte di studenti algerini arabofofoni in un contesto multilingue arabo-francese-italiano, in cui l'italiano è una L3 integrata in un repertorio linguistico plurale. Tale contesto favorisce la formazione di un'interlingua strutturata, caratterizzata da interferenze, trasferimenti linguistici e ristrutturazione cognitiva. Le difficoltà fonetiche, sintattiche e grammaticali sono legate alla distanza tipologica tra i sistemi linguistici, alla mediazione del francese e alle strategie di semplificazione degli apprendenti, e sono interpretate come regolarità strutturali dell'interlingua. La ricerca contribuisce a una riflessione didattica sull'insegnamento dell'italiano in contesto multilingue.

Parole chiave: studenti algerini arabofofoni, apprendimento dell'italiano, distanza tipologica, difficoltà di apprendimento, ristrutturazione cognitiva

**FROM ARABIC TO ITALIAN: LINGUISTIC PATHWAYS AND PHONETIC, SYNTACTIC,
AND MORPHOLOGICAL CHALLENGES AMONG ALGERIAN STUDENTS WITH ARABIC
AS A FIRST LANGUAGE**

Abstract: This article examines the learning of Italian by Algerian Arabic-speaking students in a multilingual Arabic-French-Italian context, where Italian is considered a third language (L3) integrated into a plural linguistic repertoire. This context fosters the development of a structured interlanguage, shaped by interference, linguistic transfer, and cognitive restructuring processes. The study highlights specific phonetic, syntactic, and grammatical difficulties related to the typological distance between linguistic systems, the mediating role of French as a cognitive reference language, and the learners' strategies of simplification. These difficulties are interpreted not as isolated errors, but as structural regularities inherent in the students' interlanguage. The research contributes to a didactic reflection on the teaching of Italian in multilingual contexts and to the development of pedagogical practices better adapted to the linguistic profiles of Algerian Arabic-speaking learners.

Key words: Algerian Arabic-speaking students, Italian language learning, typological distance, learning difficulties, cognitive restructuring

Introduzione

L'apprendimento dell'italiano in Algeria è collocato all'interno di un contesto multilingue caratterizzato dalla coesistenza di arabo dialettale, arabo standard e francese, in cui l'italiano

¹ Mounira **Mahachi**, Badji Mokhtar - Annaba University, mounira.mahachi@univ-annaba.dz, ORCID ID: 0009-0004-2543-0514

Received: February 28, 2026 | Revised: May 7, 2026 | Accepted: June 12, 2026 | Published: July 17, 2026



si configura come terza lingua (L3) integrata in un repertorio linguistico già plurale. Questa configurazione favorisce la formazione di sistemi interlinguistici strutturati, generati da fenomeni di interferenza, transfer linguistico e ristrutturazione cognitiva, in cui il francese svolge un ruolo centrale come lingua mediatrice e quadro di riferimento cognitivo nell'acquisizione dell'italiano.

Gli studi precedenti sull'acquisizione delle lingue seconde e sull'apprendimento dell'italiano da parte di apprendenti arabofoni hanno evidenziato difficoltà specifiche negli ambiti fonetico, sintattico e grammaticale, riconducibili alla distanza tipologica tra i sistemi linguistici coinvolti, al ruolo delle lingue precedentemente acquisite e alle strategie di semplificazione adottate dagli apprendenti (Selinker, 1972; Corder, 1981; Pallotti, 2001; Ciliberti, 2012). In particolare, le ricerche sull'interlingua hanno mostrato che tali difficoltà non devono essere interpretate come errori casuali o semplici deviazioni dalla norma, ma come manifestazioni regolari di un sistema linguistico in costruzione, caratterizzato da processi di trasferimento, ristrutturazione e stabilizzazione progressiva (Selinker, 1972; Ellis, 2008; Pallotti, 2001). Nel contesto specifico degli apprendenti arabofoni, la distanza tra il sistema fonologico e morfosintattico dell'arabo e quello dell'italiano, così come il ruolo mediativo del francese nelle situazioni plurilingui, costituiscono fattori determinanti nello sviluppo dell'interlingua (Ciliberti, 2012; Balboni, 2012).

La presente ricerca si propone di analizzare i fenomeni che caratterizzano l'apprendimento dell'italiano da parte degli studenti universitari algerini arabofoni, con l'obiettivo di comprenderne l'origine e la persistenza, individuare le strategie di adattamento messe in atto dagli apprendenti e contribuire a una riflessione didattico-pedagogica finalizzata allo sviluppo di pratiche di insegnamento più adeguate ai loro profili linguistici. A tal fine, lo studio adotta un approccio qualitativo fondato sull'analisi delle produzioni linguistiche di studenti iscritti al primo e al secondo anno di laurea presso il Dipartimento di Lettere e Lingua Italiana dell'Università Badji Mokhtar di Annaba (Algeria), con livelli di competenza compresi tra A2 e B2 del QCER. Il corpus analizzato è costituito da produzioni scritte libere, traduzioni libere di frasi e attività realizzate nell'ambito degli insegnamenti di comprensione ed espressione orale e scritta, fonetica e traduzione. Gli esempi presentati nel presente studio provengono dalle produzioni effettive degli studenti raccolte durante il percorso formativo e sono utilizzati per individuare le regolarità dell'interlingua sviluppata dagli apprendenti in un contesto multilingue arabo-francese-italiano. Questo contributo si propone di arricchire gli studi sull'apprendimento dell'italiano da parte di apprendenti arabofoni attraverso l'analisi di un campione universitario algerino, mettendo in luce aspetti linguistici e didattici specifici di questo percorso acquisizionale.

1. Il repertorio linguistico degli studenti algerini: una complessa configurazione multilingue

1.1 L'arabo come prima lingua: specificità semitiche ed effetti dell'acquisizione

L'arabo appartiene alla famiglia delle lingue semitiche ed è caratterizzato da una morfologia non concatenativa basata sul principio della radice consonantica e del pattern vocalico. Deheuvels ci ricorda che: "La radice consonantica costituisce il nucleo semantico della



parola, mentre i pattern vocalici assicurano le funzioni grammaticali”¹. (Deheuvels, 2010, p. 63)

Questo sistema morfologico differisce profondamente da quello dell'italiano, una lingua romanza con una morfologia prevalentemente concatenativa. Per gli studenti algerini di lingua araba, questa differenza tipologica è evidente fin dalle prime fasi dell'apprendimento, in particolare nell'acquisizione del vocabolario italiano e nella comprensione dei meccanismi di flessione morfologica. Ciliberti osserva che: “Gli studenti di lingua araba tendono a ricercare una motivazione semantica interna per le forme lessicali, che nelle lingue romanze non è sempre trasparente”. (Ciliberti, 2012, p. 41).

Questa tendenza porta spesso a un sovraccarico cognitivo, poiché gli studenti tentano di analizzare morfologicamente forme italiane che derivano da un patrimonio lessicale opaco. Il risultato è una lenta acquisizione del vocabolario e un'instabilità nell'uso delle forme flesse.

1.2 Il francese come seconda lingua: patrimonio educativo e lingua ponte

Il francese occupa uno status speciale in Algeria: è la lingua di scolarizzazione, la lingua accademica e la lingua di mediazione cognitiva. Per gli studenti algerini, costituisce una seconda lingua profondamente interiorizzata che influenza significativamente l'apprendimento dell'italiano.

Renzi e Andreose sottolineano che: “La parentela strutturale tra le lingue romanze facilita i trasferimenti positivi nell'apprendimento” (Renzi e Andreose, 2006, p. 28). Da questa prospettiva, il francese funge spesso da lingua ponte tra l'arabo e l'italiano. Balboni afferma a questo proposito: “Una lingua già nota, se tipologicamente vicina, può svolgere una funzione di mediazione nell'apprendimento di una nuova lingua”. (Balboni, 2012, p. 91).

Gli studenti algerini usano, quindi, il francese per strutturare le loro produzioni in italiano, in particolare nell'ordine sintattico delle frasi dichiarative e nell'interpretazione dei tempi verbali composti. Tuttavia, questa mediazione può anche generare trasferimenti negativi quando le strutture francesi vengono proiettate meccanicamente sull'italiano.

2. Lingue a confronto: arabo, francese e italiano

L'interferenza linguistica nell'apprendimento di una lingua straniera non deriva esclusivamente dalla lingua madre, ma può essere generata anche da lingue seconde già acquisite dall'apprendente. Questa prospettiva multilingue sull'interferenza sfida la visione classica incentrata esclusivamente sul trasferimento L1-L3 e dimostra che il repertorio linguistico complessivo dell'apprendente costituisce un sistema complesso di interazioni.

Questo fenomeno è particolarmente evidente tra gli studenti algerini di lingua araba, il cui sviluppo linguistico è generalmente caratterizzato da un progressivo trilinguismo: arabo dialettale e arabo standard come prime lingue funzionali, francese come seconda lingua istituzionale e italiano come lingua straniera accademica. In questo contesto, il francese svolge un ruolo cognitivo fondamentale nell'acquisizione dell'italiano. Diventa un filtro interpretativo attraverso il quale le strutture italiane vengono percepite, comprese e prodotte.

¹ “La racine consonantique constitue le noyau sémantique du mot, tandis que les schèmes vocaliques assurent les fonctions grammaticales” (Deheuvels, 2010, p. 63). Tradotto dalla scrivente.



Questa influenza è particolarmente evidente nella sintassi verbale, nella struttura della frase e nella selezione dei tempi verbali. Ad esempio, gli studenti algerini tendono a produrre espressioni come **Io ho finito già il lavoro **, un calco diretto della struttura francese **J'ai terminé déjà le travail **, mentre la forma adeguata italiana prevista sarebbe **Ho già finito il lavoro**. Non si tratta semplicemente di un errore isolato, ma di una strategia di transfert strutturale, che rivela un'interlingua mediata dal francese.

Allo stesso tempo, l'arabo (L1) esercita un'influenza più pronunciata nei domini morfologico e semantico, in particolare, attraverso processi di semplificazione delle flessioni verbali, riduzione della concordanza e neutralizzazione dei marcatori morfologici non percepiti come funzionali alla comunicazione. L'interlingua italiana degli studenti algerini è quindi costruita all'interno di uno spazio triangolare, in cui l'arabo struttura la base cognitiva profonda, il francese organizza la mediazione formale e l'italiano diventa un sistema target in progressiva ricostruzione. Questa dinamica multilingue conferma l'idea che l'apprendimento dell'italiano nel contesto algerino non sia semplicemente una questione di bilinguismo L1/L3, ma piuttosto un sistema interlinguistico complesso caratterizzato da fenomeni di sovrapposizione linguistica, interferenza incrociata e continua ristrutturazione delle rappresentazioni linguistiche.

Lingua di origine	Tipo di influenza	Esempio
Arabo (L1)	Semplificazione morfologica, riduzione delle flessioni	<i>Io andare università ieri</i> (invece di: <i>Sono andato all'università ieri</i>)
Francese(L2)	Calchi sintattici	<i>Ho studiato sempre</i> (invece di <i>ho sempre studiato</i>)
Italiano (L3)	Riorganizzazione progressiva, alternanza dei tempi verbali	<i>Quando ero piccolo sono andato a scuola ogni giorno</i> (mescolanza tra imperfetto e passato prossimo)

Tabella 1: Interazione linguistica nell'interlingua italiana

3. L'interlingua degli studenti algerini: un sistema provvisorio e dinamico

Gli studi sull'acquisizione delle lingue seconde hanno evidenziato una concezione dinamica e sistemica dell'interlingua, intesa non come un insieme di errori casuali, ma come un sistema linguistico autonomo caratterizzato da regolarità interne, regole provvisorie e processi di ristrutturazione (Selinker, 1972; Corder, 1981; Ellis, 2008). Nel caso degli studenti algerini arabofoni, l'interlingua italiana si configura come uno spazio di negoziazione tra i sistemi già acquisiti (arabo e francese) e la lingua target (italiano), manifestando fenomeni di trasferimento, semplificazione, iper-generalizzazione e riduzione funzionale (Pallotti, 2001; Ciliberti, 2012).

Pertanto, i tempi composti vengono spesso ridotti a strutture elementari, le opposizioni aspettuali (passato prossimo/imperfetto) vengono neutralizzate e i valori discorsivi dei tempi verbali vengono raramente padroneggiati nelle prime fasi dell'apprendimento. Questa semplificazione non è una carenza cognitiva, ma una strategia adattiva, che consente agli studenti di mantenere la comunicazione nonostante una competenza linguistica parziale.



In tale senso, la fossilizzazione si verifica quando alcune forme linguistiche consentono una comunicazione minima ritenuta soddisfacente dall'apprendente, il che riduce la pressione cognitiva a ristrutturare il sistema interlinguistico. In altre parole, quando l'interlingua diventa comunicativamente funzionale, tende a stabilizzarsi, anche se rimane linguisticamente incoerente con il sistema target.

Nel contesto algerino, il fenomeno dell'interlingua è rafforzato da fattori istituzionali: la limitata esposizione all'italiano al di fuori dell'università, la mancanza di immersione linguistica, la predominanza del francese in ambito accademico e l'uso quasi esclusivo dell'italiano in contesti formali. L'interlingua si sviluppa quindi all'interno di un ambiente educativo chiuso, che limita i processi di riadattamento naturale attraverso un'interazione autentica.

L'interlingua degli studenti algerini di lingua araba deve, quindi, essere intesa come un sistema stabilizzato e transitorio, al tempo stesso in evoluzione e vulnerabile alla fossilizzazione, che richiede approcci pedagogici mirati per favorire una graduale ristrutturazione linguistica.

4. Fonologia e ortografia italiane e il sistema linguistico arabofono

L'acquisizione del sistema fonologico italiano rappresenta uno dei primi grandi ostacoli all'apprendimento dell'italiano per gli studenti algerini di lingua araba. Questa difficoltà non deriva esclusivamente dalle differenze strutturali tra i due sistemi linguistici, ma fa parte di una dinamica più complessa di contatto linguistico, in cui l'arabo (L1) e il francese (L2) influenzano simultaneamente la percezione, la produzione e la categorizzazione dei suoni nella lingua di arrivo.

La percezione fonologica dell'italiano da parte dei parlanti arabofoni risulta profondamente influenzata dalla struttura del sistema fonetico arabo, caratterizzato dalla presenza di sole tre vocali di base (/a, i, u/), in netto contrasto con il sistema vocalico italiano, che ne comprende sette (/i, e, ε, a, o, o, u/). Questa discrepanza genera significative difficoltà sia nella discriminazione percettiva sia nella produzione articolatoria di diversi suoni, in particolare delle vocali medie (/e, ε, o, o/) e di alcune consonanti, favorendo processi di assimilazione dei fonemi italiani all'interno delle categorie fonologiche già presenti nella lingua madre. Come sottolinea Ciliberti: "La percezione fonologica dell'italiano da parte degli arabofoni è fortemente condizionata dal loro sistema fonetico di partenza". (Ciliberti, 2012, p. 74). In altre parole, l'apprendente non percepisce l'italiano in modo neutrale, ma attraverso un filtro fonologico già strutturato dall'arabo. A questo primo livello di influenza si aggiunge il ruolo del francese, lingua precedentemente acquisita e spesso utilizzata come sistema di riferimento nella percezione e nella produzione dei suoni italiani. La vicinanza tipologica tra francese e italiano può favorire alcuni trasferimenti positivi, ma può anche generare interferenze, soprattutto quando le regole fonetiche francesi vengono applicate al sistema italiano. Questo fenomeno spiega perché alcune opposizioni fonetiche in italiano non siano né percepite né interpretate come linguisticamente rilevanti.

Tra i fenomeni più problematici c'è la geminazione consonantica, una caratteristica distintiva dell'italiano ma assente nel sistema fonologico arabo e non funzionale nel francese parlato. Mentre l'italiano distingue tra *pala/palla*, *fato/fatto* e *coro/corro*, questa distinzione non è considerata rilevante dagli studenti algerini, che tendono a neutralizzarla sistematicamente. Questa neutralizzazione non solo produce una deviazione fonetica, ma porta anche a veri e propri spostamenti semantici, talvolta alterando il significato



complessivo dell'enunciato. Ad esempio, produrre *pala* invece di *palla* trasforma un oggetto concreto *palla* in un altro *pala*, mentre *fato* invece di *fatto* modifica un participio passato in un nome astratto ("destino"). Queste confusioni illustrano come l'errore fonologico diventi un errore lessicale, influenzando direttamente la comprensione del messaggio.

A queste difficoltà si aggiungono i problemi legati all'accento e alle distinzioni vocaliche aperte/chiusse (e/è, o/ò), assenti nei sistemi arabo e francese. Gli studenti algerini tendono a posizionare l'accento in modo casuale o modellato sul francese, il che può produrre forme prosodicamente non native come *citta* invece di *città*, o *università* con una tendenza a realizzare l'accento finale in modo rigido e poco conforme alla prosodia italiana. Questa instabilità prosodica contribuisce a una percezione di "forte stranezza fonetica" nella produzione orale. La fonologia prodotta dagli studenti algerini è, quindi, una fonologia interlinguistica ibrida, costruita attraverso la parziale sovrapposizione dei sistemi arabo, francese e italiano.

Da un punto di vista ortografico, sebbene l'italiano sia considerato una lingua con una corrispondenza grafema-fonema relativamente trasparente, l'interferenza persiste attraverso strategie di lettura ereditate dal francese. La pronuncia di: *c*, *g*, *sc*, *gl* e *gn* è spesso espressa secondo le regole francesi, producendo forme come [ʃ] per *sc*, o esitazioni tra *g* dolce e *g* dura. L'apprendente algerino sviluppa quindi procedure di decodifica fonografica miste, rivelando un sistema percettivo instabile.

<i>Produzione dello studente</i>	<i>Forma target</i>	<i>Effetto linguistico</i>
pala	palla	Cambiamento lessicale
coro	corro	Perdita di distinzione verbale
fato	fatto	Cambio lessicale e ambiguità semantica
ano	anno	Cambio morfologico con conseguenza semantica (confusione morfo-semantica)
sete	sette	Neutralizzazione quantitativa

Tabella 2: Difficoltà fonologiche legate alla geminazione

5. Morfologia nominale: genere e numero tra convergenze ingannevoli e divergenze strutturali

La morfologia nominale italiana è un campo particolarmente sensibile ai fenomeni di transfert linguistico tra gli studenti arabofoni algerini. Sebbene arabo e italiano condividano l'esistenza di un sistema grammaticale di genere, i loro principi organizzativi si basano su logiche profondamente diverse. In arabo, il genere è spesso espresso attraverso marcatori morfologici riconoscibili, in particolare mediante suffissi e accordi grammaticali, mentre in italiano l'assegnazione del genere nominale si basa sull'interazione tra caratteristiche morfologiche, fonologiche e lessicali. Sebbene alcune regolarità formali possano facilitare l'identificazione del genere (ad esempio le desinenze -o e -a), numerosi nomi presentano un genere non immediatamente prevedibile per l'apprendente (con le desinenze -e e -i), rendendo l'acquisizione particolarmente complessa per gli studenti arabofoni. Ciliberti sottolinea che "L'assegnazione del genere in italiano è una delle fonti di errore più persistenti per gli studenti arabofoni". (Ciliberti, 2012, p. 89). Gli studenti algerini proiettano, quindi, le regole di categorizzazione dall'arabo sull'italiano, il che porta a errori sistematici sui nomi



con desinenze ambigue (-e, -a), ma anche su parole di origine colta (problema, sistema, tema). Questi errori non sono casuali, ma piuttosto il risultato di strategie di regolarizzazione cognitiva, attraverso le quali l'apprendente tenta di stabilizzare un sistema percepito come instabile. Pertanto, *problema* o *sistema* non sono errori accidentali, ma piuttosto tentativi di coerenza morfologica interna.

La formazione del plurale costituisce un'altra importante fonte di difficoltà. L'arabo si basa in gran parte su un sistema di plurali interni (plurali spezzati), che si realizzano attraverso la modificazione interna della struttura della parola, mentre l'italiano utilizza un sistema flessivo regolare basato sulle desinenze finali. Questa divergenza tipologica produce fenomeni di iper-generalizzazione (*libro* → *libri* → *librini*), riduzione morfologica (*studenti* → *studente*) e semplificazione strutturale.

Sostantivo italiano	Produzione frequente	Forma corretta	Origine dell'errore
<i>il problema</i>	<i>la problema</i>	<i>il problema</i>	finale fuorviante
<i>la mano</i>	<i>il mano</i>	<i>la mano</i>	transfert dall'arabo
<i>il poeta</i>	<i>la poeta</i>	<i>il poeta</i>	genere semantico

Tabella 3: Errori comuni relativi al genere

Questi fenomeni riflettono un'interlingua morfologica in evoluzione, caratterizzata da una tensione costante tra regole interiorizzate e norme della lingua target.

6. Sintassi e struttura della frase

Da un punto di vista sintattico, la divergenza tra l'ordine canonico delle parole in arabo (VSO) e quello in italiano (SVO) costituisce una potenziale fonte di transfer negativo. Tuttavia, per gli studenti algerini, questa influenza è parzialmente neutralizzata dalla presenza del francese come seconda lingua strutturante. Pallotti sottolinea che: "La conoscenza di una L2 può attenuare l'influenza della L1 quando le strutture sono condivise". (Pallotti, 2001, p. 112). Pertanto, gli studenti si affidano ai modelli sintattici francesi per strutturare le loro produzioni italiane, il che facilita l'appropriazione dell'ordine costituente. Tuttavia, si riscontrano interferenze persistenti in aree con una forte specificità italiana, in particolare i pronomi clitici, pronomi combinati, la posizione dei complementi e le strutture dative.

Produzione degli studenti	Struttura influenzata	Forma corretta
<i>Io vedo lui</i>	Francese	<i>Io lo vedo</i>
<i>Ho spiegato a lui</i>	Calco L2	<i>Gli ho spiegato</i>
<i>Parlo con lui italiano</i>	Arabo	<i>Parlo italiano con lui</i>

Tabella 4 : Interferenze sintattiche frequenti

Le produzioni degli studenti mostrano che l'influenza del francese riguarda soprattutto la costruzione sintattica e la posizione degli elementi nella frase, mentre l'arabo interviene maggiormente nella gestione dei complementi e delle strategie di esplicitazione. Tali produzioni non rappresentano semplici deviazioni dalla norma italiana, ma manifestano tentativi di adattamento del sistema linguistico posseduto dagli apprendenti al nuovo sistema target.



Queste produzioni rivelano un'interlingua sintattica mediata, in cui il francese funge da lingua strutturante, l'arabo da lingua concettualizzante e l'italiano da lingua target in fase di stabilizzazione.

7. Semplificazione morfosintattica e strategie di apprendimento

L'analisi delle produzioni linguistiche degli studenti algerini arabofoni mostra che gli errori non derivano principalmente da un deficit di competenza, ma da strategie cognitive adattive finalizzate a rendere l'apprendimento dell'italiano gestibile sul piano psicolinguistico. Tali strategie rispondono a una logica di ottimizzazione cognitiva, attraverso cui l'apprendente riduce la complessità del sistema linguistico per mantenere una comunicazione funzionale.

La semplificazione morfosintattica rappresenta una fase tipica dello sviluppo dell'interlingua, durante la quale gli apprendenti tendono a privilegiare strutture frequenti e comunicativamente funzionali rispetto a forme più complesse (Selinker, 1972; Ellis, 2008). Tale processo si manifesta nella riduzione dei meccanismi di concordanza, nella tendenza ad evitare delle forme verbali composte, nella neutralizzazione delle opposizioni temporali e aspettuali e nella preferenza per strutture sintattiche semplici, coerentemente con i vincoli di elaborazione che caratterizzano le fasi iniziali dell'acquisizione (Pienemann, 1998). Esempi ricorrenti sono enunciati come **Io vado all'università ieri** invece di **Sono andato all'università ieri**, oppure l'uso polifunzionale del presente indicativo in frasi come **Io studiare italiano da tre anni**, che mostra la tendenza a utilizzare una forma semplice per coprire più valori temporali.

Queste strategie rispondono alla necessità di garantire la fluidità comunicativa, privilegiando la trasmissione del significato globale rispetto alla correttezza formale. Tuttavia, in assenza di un intervento didattico mirato alla ristrutturazione linguistica, esse possono favorire processi di fossilizzazione interlinguistica. Nel contesto universitario algerino, tale rischio è amplificato dalla scarsa esposizione all'italiano autentico, dalla limitata interazione con parlanti nativi e da una didattica prevalentemente formale e grammaticale, che porta allo sviluppo di un'interlingua funzionale ma strutturalmente semplificata.

La semplificazione va quindi interpretata come un meccanismo adattativo necessario, ma pedagogicamente ambivalente: facilita l'accesso iniziale alla lingua, ma può ostacolare l'acquisizione di competenze morfosintattiche avanzate se non viene inserita in una progressione didattica consapevole, basata sulla graduale complessificazione, sulla consapevolezza metalinguistica e sulla ristrutturazione progressiva dell'interlingua.

8. Il sistema verbale italiano: un nucleo critico dell'interlingua

Il sistema verbale italiano costituisce l'area più problematica nell'apprendimento dell'italiano da parte degli studenti arabofoni algerini. Questa difficoltà deriva dalla ricchezza morfologica dell'italiano, dalla distinzione tra tempi, modi e aspetti, nonché dall'assenza di corrispondenze funzionali dirette con il sistema verbale arabo. Pallotti ci ricorda che "L'acquisizione dei tempi verbali non avviene in modo lineare, ma attraverso una continua ristrutturazione delle ipotesi dell'apprendente". (Pallotti, 2001, p. 139). Nel contesto algerino, questa ristrutturazione è fortemente influenzata dal francese, una seconda lingua già affermata, che funge sia da risorsa che da fonte di interferenza.



8.1 Tempi passati: passato prossimo e imperfetto

La distinzione tra passato prossimo e imperfetto rappresenta uno dei principali ostacoli per gli studenti algerini di lingua araba. Questa opposizione si basa su valori aspettuali (perfettivo vs. imperfettivo, evento vs. contesto) che non corrispondono al sistema verbale arabo, fondato sull'opposizione passato/non passato, quindi, l'assenza di una distinzione aspettualistica formalizzata in arabo rende difficile l'acquisizione del passato italiano.

Gli studenti algerini tendono a usare eccessivamente il passato prossimo, percepito come più frequente e versatile, a scapito dell'imperfetto.

<i>Contesto discorsivo</i>	<i>Produzione frequente</i>	<i>Forma attesa</i>	<i>Causa</i>
Azione puntuale	<i>Ieri mangiavo</i>	<i>Ieri ho mangiato</i>	Confusione aspettuale
Abitudine nel passato	<i>Ho studiato sempre da piccolo</i>	<i>Studiavo sempre da piccolo</i>	Calco dal francese
Descrizione	<i>È stato stanco</i>	<i>Era stanco</i>	Semplificazione

Tabella 5: Errori tipici nell'uso dei tempi passati

Si notano le difficoltà degli apprendenti nella gestione dei tempi verbali italiani, in particolare nella distinzione tra valori temporali e aspettuali. Le produzioni mostrano una tendenza alla semplificazione del sistema verbale attraverso l'uso preferenziale delle forme più familiari. Questi errori non derivano da una mancanza di regole, ma da una difficoltà nel dare priorità alle informazioni temporali e aspettuali nel discorso narrativo.

8.2 Il futuro e il presente: stabilità relativa

A differenza dei tempi passati, che presentano una notevole complessità morfologica e aspettualistica, il presente indicativo viene acquisito in modo relativamente rapido e affidabile dagli studenti arabofoni algerini. Questa affidabilità deriva principalmente dalla sua elevata frequenza nell'input linguistico, sia nei materiali didattici che nelle interazioni quotidiane in classe. Il presente è il fondamento della comunicazione accademica: viene utilizzato per dare istruzioni, formulare spiegazioni, esprimere verità generali e descrivere azioni abituali, rafforzando così la sua centralità cognitiva nel processo di apprendimento.

La natura non marcata del presente indicativo e la sua ampia estensione funzionale ne favoriscono l'acquisizione precoce, rendendolo una forma di riferimento a cui gli apprendenti ricorrono in una vasta gamma di situazioni comunicative. Vedovelli sottolinea a questo proposito che: "Le forme meno marcate dal punto di vista funzionale vengono acquisite prima". (Vedovelli, 1994, p. 528).

Tra gli studenti algerini, questa dinamica si traduce in un uso diffuso del presente in contesti in cui l'italiano standard si aspetterebbe forme di tempo distinte. Ad esempio, affermazione come **L'anno prossimo studio in Italia** illustra l'uso del presente con un valore prospettico, che rimane comunicativamente accettabile, sebbene grammaticalmente incoerente con le aspettative normative in alcuni contesti discorsivi formali.

Il futuro semplice, d'altra parte, mostra una stabilità significativamente inferiore nell'interlingua italiana degli apprendenti. Viene spesso evitato o sostituito dal presente, un



fenomeno spiegato da una duplice influenza linguistica. In arabo, l'espressione del futuro si basa principalmente su particelle preverbalì o marcatori lessicali (come *sa-*, *sawfa*), e non su un'inflessione verbale indipendente paragonabile al futuro italiano. In francese, l'uso del futuro prossimo (*aller* + infinito) è molto frequente nella comunicazione orale, il che incoraggia una concettualizzazione del futuro come valore perifrastico piuttosto che come tempo morfologicamente marcato.

Questa convergenza interlinguistica porta gli studenti algerini a privilegiare strategie di evitamento morfologico: invece di produrre forme come **studierò**, **andrò**, **lavoreremo**, ricorrono a strutture semplici come **io studio domani**, **io vado a lavorare** o **noi partire la settimana prossima**. Queste produzioni rivelano un'interlingua basata sulla minimizzazione morfologica e sulla massimizzazione funzionale, in cui la trasmissione del significato ha la precedenza sulla conformità formale.

La relativa stabilità del presente non riflette quindi una completa padronanza del sistema temporale italiano, ma piuttosto una strategia di compensazione interlinguistica, in cui una forma semplice, frequente e versatile viene utilizzata per coprire diversi valori temporali. Il futuro semplice, più marcato morfologicamente e meno frequente nell'input didattico, rimane periferico nel sistema interlinguistico degli studenti.

Questa configurazione rivela un'interlingua temporale sbilanciata, caratterizzata da una forte stabilizzazione del presente e da una minore padronanza delle forme orientate al futuro. Tale distribuzione conferma le osservazioni di Andersen e Shirai (1994), secondo cui l'acquisizione delle categorie temporali e aspettuali segue principalmente principi semantici, cognitivi e discorsivi piuttosto che una progressione grammaticale lineare. Le forme verbali tendono infatti a essere acquisite in funzione della loro salienza comunicativa, della loro frequenza d'uso e della loro compatibilità con le rappresentazioni linguistiche già presenti nell'interlingua dell'apprendente.

8.3 Modi verbali: il congiuntivo come area di instabilità

L'uso del congiuntivo italiano costituisce una delle aree di maggiore instabilità nell'interlingua degli studenti arabofoni algerini. Questa instabilità è spiegata da una combinazione di fattori linguistici, cognitivi e sociolinguistici. Da un punto di vista tipologico, l'arabo dialettale, la prima lingua funzionale degli apprendenti, non possiede un modo verbale autonomo equivalente al congiuntivo italiano. I valori modali (dubbio, soggettività, ipotesi, desiderio, valutazione) sono espressi principalmente attraverso mezzi lessicali, sintattici o pragmatici, e non attraverso specifiche inflessioni verbali.

A questa differenza strutturale si aggiunge l'influenza del francese, la seconda lingua dominante nel percorso accademico degli studenti algerini. Nel francese parlato contemporaneo, il congiuntivo sta vivendo un graduale declino d'uso, in particolare nella lingua parlata, dove viene frequentemente sostituito dall'indicativo in molti contesti sintattici. Questa evoluzione sociolinguistica contribuisce a una bassa rilevanza cognitiva del congiuntivo nel repertorio linguistico degli studenti, che ne limita la percezione come categoria funzionale essenziale. Come sottolinea Pallotti: "Il congiuntivo tende a essere evitato dagli apprendenti quando non è percepito come funzionalmente necessario". (Pallotti, 2001, p. 144).

In questo contesto, gli studenti algerini sviluppano una tendenza a evitare sul piano morfosintattico sistematicamente le forme del congiuntivo sostituendole con le forme all'indicativo, in particolare nelle frasi complementari introdotte da *che*. Questo fenomeno



non deriva da una pura ignoranza grammaticale, ma piuttosto da una riorganizzazione funzionale della modalità, in cui le distinzioni modali vengono neutralizzate a favore di una struttura sintattica semplice e stabile.

<i>Contesto sintattico</i>	<i>Produzioni frequenti degli studenti</i>	<i>Forma Target italiana</i>	<i>Tipo di influenza</i>	<i>Effetto linguistico</i>
Verbi di opinione	<i>Penso che è giusto</i>	<i>Penso che sia giusto</i>	francese + semplificazione	Neutralizzazione modale
	<i>Credo che lui viene</i>	<i>Credo che lui venga</i>	transfert L2	Spostamento indicativo
Espressioni impersonali	<i>È importante che studia</i>	<i>È importante che studi</i>	semplificazione	perdita di valore valutativo
Volontà / desiderio	<i>Voglio che lui viene</i>	<i>Voglio che lui venga</i>	arabo+ francese	neutralizzazione del modo
Dubbio/ incertezza	<i>Non penso che è vero</i>	<i>Non penso che sia vero</i>	transfert interlinguistico	Riduzione semantica

Tabella 6 – Congiuntivo italiano: aree di instabilità nell'interlingua degli studenti algerini

Le strutture sopraelencate sono frequenti negli scritti degli studenti e rivelano un'interlingua in cui la marcatura modale è percepita come non essenziale per l'intelligibilità del messaggio, favorendone così la graduale esclusione.

Da una prospettiva cognitiva, il congiuntivo è una forma altamente marcata, morfologicamente (forme verbali specifiche), sintatticamente (frasi subordinate vincolate) e semanticamente (valori astratti). Questa triplice complessità spiega la sua scarsa stabilità interlinguistica, rispetto a modi non marcati come l'indicativo.

L'instabilità modale riflette una concezione funzionale del linguaggio nell'apprendente: ciò che non è percepito come necessario per la comunicazione viene progressivamente escluso dal sistema interlinguistico attivo. Il congiuntivo diventa così un indicatore di competenza avanzata, raramente stabilizzata senza un'esposizione intensiva, un'immersione linguistica e un insegnamento esplicito dei suoi valori discorsivi.

Il congiuntivo, quindi, non si integra naturalmente nel sistema interlinguistico degli studenti arabofoni algerini, in quanto non corrisponde né ai quadri concettuali ereditati dall'arabo né alle pratiche linguistiche dominanti del francese contemporaneo. La sua acquisizione richiede pertanto un lavoro didattico specifico, basato sulla contestualizzazione discorsiva, sul confronto interlinguistico e sulla consapevolezza metalinguistica; in caso contrario, permane un'area persistente di fragilità strutturale nell'apprendimento dell'italiano.

9. Fossilizzazione e stabilizzazione dell'interlingua verbale tra studenti algerini arabofoni: persistenza di errori temporali e semplificazione morfologica

La fossilizzazione è uno dei fenomeni più complessi e delicati nell'acquisizione dell'italiano da parte di studenti algerini arabofoni. Si verifica quando alcune forme non native, sebbene scorrette dal punto di vista normativo, diventano stabili nell'interlingua e resistono al cambiamento, anche dopo una prolungata esposizione alla lingua target.



Nell'ambito verbale, questa fossilizzazione riguarda principalmente l'uso dei tempi passati. Molti studenti algerini, anche a livelli intermedi e avanzati, continuano a usare il passato prossimo e l'imperfetto in modo intercambiabile, nonostante l'esplicita istruzione sui valori aspettuali. Ad esempio, affermazioni come *Quando ero piccolo ho vissuto in campagna* persistono, mentre la forma prevista sarebbe *vivevo*. Questa stabilizzazione errata si spiega con l'assenza di una distinzione aspettuale morfologicamente marcata in arabo, nonché con l'influenza del francese, dove il *passé composé* tende a coprire usi precedentemente riservati all'imperfetto nel linguaggio parlato.

Un'altra strategia frequentemente osservata è la semplificazione morfologica. Gli studenti algerini spesso riducono la varietà di forme verbali disponibili, privilegiando tempi e modi percepiti come più affidabili e frequenti. Così, il congiuntivo italiano viene spesso evitato a favore dell'indicativo, come in *Penso che è...* invece di *sia ...*. Pallotti ci ricorda a questo proposito che “L'apprendente tende a preservare le forme che garantiscono la comprensione, anche se non perfettamente corrette”. (Pallotti, 2001, p. 144).

Contesto discorsivo	Produzione frequente degli studenti	Forma italiana corretta	Causa	Tipo di fossilizzazione
Abitudine nel passato	<i>Ho studiato sempre da piccolo</i>	<i>Studiavo sempre da piccolo</i>	Francese L2	Aspettuale
Descrizione di uno stato	<i>È stato stanco</i>	<i>Era stanco</i>	Arabo / Francese	Semplificazione
Narrazione	<i>Quando ero giovane ho lavorato molto</i>	<i>Lavoravo molto</i>	Francese L2	Iper-generalizzazione
Congiuntivo	<i>Penso che è vero</i>	<i>Penso che sia vero</i>	Arabo e arabo dialettale / Francese parlato	Tendenza ad evitare l'uso di determinati modi verbali

Tabella 7: Fossilizzazione dei tempi verbali tra gli studenti algerini di lingua araba

Questi fenomeni dimostrano che la fossilizzazione non è semplicemente una questione di mancanza di impegno o motivazione, ma costituisce piuttosto una possibile fase nello sviluppo dell'interlingua, risultante dall'interazione tra vincoli cognitivi, influenza delle lingue conosciute ed efficacia comunicativa.

Categoria verbale	Varietà target	Uso effettivo osservato	Strategia cognitiva
Tempi passati	passato prossimo / imperfetto / trapassato	Passato prossimo dominante	Semplificazione
Modi	indicativo/congiuntivo/condizionale	indicativo generalizzato	Evitamento
Tempi futuri	futuro semplice	presente	Risparmio cognitivo

Tabella 8: Riduzione del paradigma verbale italiano



I dati mostrano una riduzione del paradigma verbale, dovuta alla complessità del sistema italiano. Gli apprendenti privilegiano forme più semplici e frequenti, considerate più efficaci sul piano comunicativo.

10. Dimensioni culturali e pragmatiche nell'apprendimento dell'italiano: atti linguistici, stili di interazione e interpretazione delle norme comunicative

L'apprendimento dell'italiano tra gli studenti algerini non si limita all'acquisizione di strutture linguistiche formali; implica anche l'adattamento alle norme pragmatiche e culturali specifiche della lingua target. Come ci ricorda Vedovelli: "Apprendere una lingua significa accedere a un sistema di valori, di comportamenti e di pratiche sociali". (Vedovelli, 2002, p. 64).

Nell'ambito degli atti linguistici, gli studenti algerini incontrano spesso difficoltà legate alla gestione della cortesia, alla formulazione di richieste e all'espressione di disaccordo. Ad esempio, formulazioni considerate accettabili nell'arabo colloquiale o nel francese possono essere percepite come troppo dirette in italiano. Una richiesta come *Dammi questo documento*, formulata senza attenuanti, riflette un transfert pragmatico, mentre l'italiano privilegia forme più modali come *Potresti darmi questo documento, per favore?*

Gli stili di interazione costituiscono un altro punto delicato. Nel contesto universitario algerino, il rapporto insegnante-studente è spesso caratterizzato da una forte gerarchia e da una distanza formale. Al contrario, i metodi didattici comunicativi italiani incoraggiano la partecipazione orale, l'interazione e talvolta la correzione diretta. Diadori osserva che "Le modalità di correzione possono essere interpretate come minacciose o svalutanti se non sono culturalmente condivise". (Diadori, 2009, p. 118). Alcuni studenti algerini potrebbero quindi interpretare la correzione immediata come un attacco personale, che compromette la loro capacità di parlare.

<i>Atto linguistico</i>	<i>Produzione influenzata</i>	<i>Norme italiane</i>	<i>Origine culturale</i>
Richiesta	<i>Dammi questo documento</i>	<i>Potresti darmi questo documento?</i>	Arabo dialettale
Rifiuto	<i>No, non posso</i>	<i>Mi dispiace, ma non posso</i>	Francese
Disaccordo	<i>Non è vero</i>	<i>Non sono del tutto d'accordo</i>	Direttività L1

Tabella 9: Transfert pragmatici negli atti linguistici

Va notato il ruolo del trasferimento pragmatico nelle produzioni degli studenti. Le difficoltà osservate riguardano non solo la forma linguistica, ma anche l'adattamento alle convenzioni comunicative dell'italiano. Queste difficoltà pragmatiche influenzano indirettamente la produzione linguistica. La paura di commettere un errore o di un'esposizione orale può portare a una riduzione della complessità sintattica e verbale, rafforzando i fenomeni di semplificazione già osservati a livello morfosintattico.

<i>Situazione didattica</i>	<i>Reazioni frequenti degli studenti algerini</i>	<i>Interpretazione</i>
Correzione diretta	Silenzio / Ritiro	Minaccia dell'autostima
Domanda aperta	Risposta minima	Paura di commettere un errore

Dibattito in classe	Bassa partecipazione	Norme culturali gerarchiche
---------------------	----------------------	-----------------------------

Tabella 10: Stili di interazione e partecipazione orale

La partecipazione orale degli studenti è influenzata sia dalla competenza linguistica sia dalle abitudini comunicative e didattiche maturate nelle lingue precedentemente acquisite.

11. Sfide glottodidattiche: un approccio contrastivo, la valorizzazione del multilinguismo e l'uso pedagogico degli errori

L'analisi di errori, strategie e fenomeni di fossilizzazione osservati tra gli studenti arabofoni algerini evidenzia la necessità di un approccio glottodidattico specificamente adattato al contesto multilingue dell'Algeria. Balboni afferma che "L'insegnamento delle lingue deve partire dalla lingua dell'apprendente, non ignorarla". (Balboni, 2012, p. 103). Da questa prospettiva, l'arabo e il francese non dovrebbero essere visti come ostacoli, ma come risorse pedagogiche.

Un approccio contrastivo esplicito tra arabo, francese e italiano aiuta a sviluppare la consapevolezza metalinguistica degli studenti. Ad esempio, il confronto sistematico dei valori del passato prossimo in italiano (passato prossimo/imperfetto) con i modi di esprimere il passato in arabo e francese aiuta gli studenti a concettualizzare le differenze aspettuali piuttosto che a memorizzare regole astratte. Allo stesso modo, il lavoro contrastivo sugli atti linguistici promuove una migliore comprensione delle norme pragmatiche italiane.

Anche l'errore dovrebbe essere considerato come strumento pedagogico. Pallotti ci ricorda che "L'errore è una finestra sui processi cognitivi dell'apprendente". (Pallotti, 1998, p. 63). Nel contesto algerino, l'analisi collettiva degli errori tipici – ad esempio, l'uso sistematico dell'indicativo al posto del congiuntivo – consente agli studenti di riflettere sulla propria interlingua e di prendere coscienza dei cambiamenti linguistici in gioco.

Quindi, integrare la dimensione interculturale nell'insegnamento della lingua italiana favorisce una competenza comunicativa più completa. Diadori sottolinea che "insegnare una lingua significa anche insegnare quando, come e perché usarla" (Diadori, 2009, p. 21). Un approccio didattico attento alle dimensioni linguistiche, culturali e pragmatiche consente quindi di supportare più efficacemente gli studenti algerini arabofoni nell'acquisizione dell'italiano.

<i>Errore osservato</i>	<i>Analisi contrastiva</i>	<i>Uso didattico</i>
<i>Ho mangiavo</i>	Confusione di tempo / aspetto	Confronto arabe-francese-italiano
<i>È importante che è</i>	Assenza del congiuntivo	Riformulazione guidata
<i>Ho sempre studiato</i>	Calco dal francese	Analisi di esempi autentici e correzione guidata

Tabella 11: Uso pedagogico degli errori verbali

Gli errori verbali possono essere interpretati come indicatori delle strategie utilizzate dagli apprendenti nella costruzione dell'interlingua, offrendo elementi utili per un intervento didattico mirato.



Conclusione

Lo studio dell'apprendimento della lingua italiana tra studenti algerini di lingua araba rivela un processo profondamente complesso, strutturato da dinamiche interlinguistiche, cognitive e sociolinguistiche che vanno ben oltre la semplice opposizione tra lingua madre e lingua straniera. L'acquisizione dell'italiano è inserita in un sistema multilingue in cui arabo (L1), francese (L2) e italiano (L3) interagiscono, producendo un'interlingua specifica, instabile ma strutturata, governata da regolarità interne e strategie adattive. Come ci ricorda Pallotti, "L'interlingua non è un sistema caotico, ma un sistema provvisorio governato da regole proprie". (Pallotti, 2001, p. 45). Pertanto, le difficoltà osservate tra gli studenti algerini non possono essere interpretate come carenze individuali, ma piuttosto come manifestazioni visibili di un normale funzionamento cognitivo in una situazione di apprendimento multilingue; quindi, la semplificazione morfosintattica è una strategia naturale per ridurre il carico cognitivo.

Questa logica di semplificazione permea tutti i livelli linguistici. Fonologicamente, l'italiano è percepito attraverso un filtro interlinguistico fortemente influenzato dai sistemi fonetici dell'arabo e del francese. Come sottolinea Ciliberti, "La percezione fonologica dell'italiano da parte degli arabofoni è fortemente condizionata dal loro sistema fonetico di partenza" (Ciliberti, 2012, p. 74), il che spiega la persistenza di fenomeni come la neutralizzazione della geminazione, le difficoltà prosodiche e le confusioni vocaliche.

Morfologicamente, gli errori di genere, numero e flessione verbale riflettono una proiezione di categorie linguistiche preesistenti sul sistema italiano, rivelando un'interlingua strutturata da regolarità interne piuttosto che da casualità. La sintassi, invece, riflette un sistema mediato, in cui il francese svolge un ruolo strutturante, generando al contempo calchi e interferenze, in particolare in aree con una forte specificità italiana.

L'analisi dei tempi e dei modi verbali conferma che l'acquisizione segue una logica funzionale e comunicativa, piuttosto che una progressione grammaticale formale. Le forme non marcate, frequenti e versatili, si stabilizzano rapidamente, mentre le forme marcate rimangono instabili o vengono evitate. Il congiuntivo italiano illustra paradigmaticamente questa dinamica: assente dai quadri concettuali dell'arabo dialettale e marginalizzato nell'uso francese contemporaneo, non è né cognitivamente saliente né funzionalmente percepito come indispensabile.

L'interlingua degli studenti algerini arabofoni appare quindi come un sistema funzionalmente efficiente ma strutturalmente semplificato, orientato a una comunicazione minimamente soddisfacente piuttosto che alla conformità normativa. Questa configurazione favorisce fenomeni di stabilizzazione prematura, persino di fossilizzazione, quando forme semplificate garantiscono l'intelligibilità senza richiedere una profonda ristrutturazione linguistica.

Questa ricerca si distingue per l'attenzione rivolta all'apprendimento dell'italiano come L3 in un contesto specifico di plurilinguismo, quello universitario algerino, ancora relativamente poco esplorato rispetto agli studi più generali sull'acquisizione dell'italiano come lingua seconda. Mentre numerose ricerche si sono concentrate principalmente sul rapporto tra lingua madre e lingua target, il presente studio considera il ruolo dell'intero repertorio linguistico degli apprendenti, evidenziando le interazioni tra arabo (L1), francese (L2) e italiano (L3) nella costruzione dell'interlingua. L'analisi di produzioni autentiche di studenti universitari di livello A2-B2 ha permesso di individuare regolarità specifiche nei



processi di trasferimento, semplificazione e stabilizzazione linguistica, superando una semplice classificazione degli errori e mostrando come le difficoltà incontrate dagli studenti algerini arabofoni non siano fenomeni accidentali o marginali, ma manifestazioni strutturali e prevedibili di un processo di adattamento linguistico in un contesto multilingue asimmetrico.

L'interlingua si configura, infatti, come un sistema di mediazione dinamico tra diverse lingue e culture linguistiche, attraverso il quale gli apprendenti riorganizzano progressivamente le proprie conoscenze linguistiche. In questa prospettiva, l'insegnamento dell'italiano non può essere concepito come una semplice trasmissione di regole grammaticali, ma come un processo di progressiva ristrutturazione interlinguistica fondato sulla comprensione dei meccanismi di transfert, semplificazione, fossilizzazione e mediazione linguistica. Come sottolinea Balboni, "l'interlingua riflette sempre un compromesso fonologico, morfologico e sintattico tra le lingue conosciute" (Balboni, 2012, p. 54), richiedendo quindi un approccio didattico specifico, contestualizzato e scientificamente fondato. I risultati della ricerca offrono così nuovi elementi di riflessione per la glottodidattica dell'italiano in contesti multilingui, proponendo di considerare l'errore non come una semplice deviazione dalla norma, ma come il prodotto di processi cognitivi e interlinguistici propri dell'apprendimento. Da questa prospettiva può svilupparsi un insegnamento dell'italiano più efficace per gli studenti algerini arabofoni, orientato non alla correzione di errori isolati, ma al sostegno della graduale evoluzione del loro sistema linguistico.

Bibliografia

- Balboni, P. E., 2019, *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università.
- Balboni, P. E., 2012, *Le sfide di Babele*, Torino, UTET.
- Ciliberti, A., 2012, *Glottodidattica per studenti arabofoni*, Roma, Bonacci.
- Corder, S. P., 1981, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press.
- Deheuvels, L., 2010, *Manuel d'arabe moderne*, Paris, L'Asiathèque.
- Diadori, P., 2009, *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier.
- Ellis, R., 2008, *The Study of Second Language Acquisition*, Routledge.
- <https://www.treccani.it/>
- <https://accademiadellacrusca.it/>
- Pallotti, G., 1998, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.
- Pallotti, G., 2001, *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.
- Pienemann, M., 1998, *Language Processing and Second Language Development*, John Benjamins.
- Renzi, L., & Andreose, A., 2006, *Manuale di linguistica e filologia romanza*, Bologna, Il Mulino.
- Selinker, L., 1972, *Interlanguage*. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 209-231.
- Vedovelli, M., 1994, *Apprendimento linguistico in contesto migratorio*, SILTA, 23, 193-220.
- Vedovelli, M., 2002, *L'italiano degli stranieri*, Roma, Carocci

Mounira **MAHACHI**, docteur en linguistique et didactique de l'italien langue étrangère, maître de conférences (A) à la Faculté des lettres, sciences humaines et sociales, Université Badji Mokhtar de Annaba-Algérie. ORCID ID : [0009-0004-2543-0514](https://orcid.org/0009-0004-2543-0514)



DOI : 10.5281/zenodo.21362102

HYPERBOLES ET SUPERLATIFS DANS LE DISCOURS PROMOTIONNEL DES ENSEIGNANTS DE COURS SUPPLÉMENTAIRES EN ALGÉRIE¹

Résumé : Cet article se fixe pour objectif de disséquer les stratégies discursives employées dans le discours des enseignants de cours supplémentaires en Algérie. Dans un climat de forte rivalité, ces « prestataires de service » déploient des stratégies discursives, qui peuvent être qualifiées de distinctives, pour attirer leur clientèle. Ce travail de recherche, fondée sur une analyse qualitative et pragmatique d'un corpus varié (vidéos en ligne, entretiens avec des élèves), met en lumière l'usage fréquent de l'hyperbole et des superlatifs. L'analyse révèle la construction d'un ethos d'expert suprême à travers des promesses de réussite quasi « miraculeuses » et des serments. Une autre tactique consiste à critiquer l'école publique tout en se présentant comme la panacée pour réussir. Ces pratiques sont corroborées par les interviews semi-structurées, tout en apportant une nuance : bien que les élèves soient réceptifs, ils détectent fréquemment les motivations commerciales sous-jacentes à ce discours promotionnel.

Concepts clés : cours supplémentaires, hyperbole, stratégies discursives, discours promotionnel, Algérie

HYPERBOLE AND SUPERLATIVES IN THE PROMOTIONAL DISCOURSE OF SUPPLEMENTARY EDUCATION TEACHERS IN ALGERIA

Abstract: This article aims to dissect the discursive strategies employed in the discourse of supplementary course teachers in Algeria. In a climate of intense rivalry, these "service providers" deploy discursive strategies, which can be described as distinctive, to attract their customers. This research, based on a qualitative and pragmatic analysis of a diverse corpus (online videos, interviews with students), highlights the frequent use of hyperbole and superlatives. The analysis reveals the construction of a supreme expert ethos through almost "miraculous" promises of success and oaths. Another tactic consists of criticizing public schools while presenting themselves as the panacea for success. These practices are corroborated by the semi-structured interviews, while providing a nuance: although students are receptive, they frequently detect the commercial motivations underlying this promotional discourse.

Key concepts: supplementary courses, hyperbole, discursive strategies, promotional speech, Algeria

¹ Soufiane **Maizi**, Université Lounici Ali Blida 2, s.maizi@univ-blida2.dz

Aissa **Mahdeb**, École nationale supérieure Boussaâda, mahdeb.aissa@ens-bousaada.dz

Received: January 2, 2026 | Revised: April 23, 2026 | Accepted: May 16, 2026 | Published: July 17, 2026



1. Introduction

En Algérie, l'obsession de la réussite scolaire motivée par des facteurs sociaux et culturels incitent les parents d'élèves à investir des sommes considérables pour garantir la réussite de leurs enfants. La hantise de l'échec scolaire, l'anxiété qui en découle et la valorisation sociale du « succès » éducatif associées à des inquiétudes sur la qualité de l'enseignement public (Ammouden, 2018:16; Chachou 2008) rendent le contexte susceptible à toutes les dérives. Les promesses souvent exagérées de certains enseignants particuliers qui proposent des taux de réussite « miracles » sont souvent bien accueillies par des parents désirant ardemment la réussite de leurs enfants.

Dans ce marché de cours supplémentaires en effervescence où la concurrence entre prestataires de service (enseignants et écoles privées) pour attirer le maximum de clients (élèves et leurs parents) est de plus en plus intense, les enseignants particuliers en Algérie doivent faire preuve d'ingéniosité pour persuader, rassurer et surtout se démarquer. Certains adoptent un discours qui peut être qualifié d'agressif pour dénigrer l'école publique et les autres concurrents.

Cet article analyse les stratégies discursives déployées par les enseignants des cours particuliers en Algérie pour promouvoir leurs services dans un marché compétitif en constante expansion. Nous focaliserons notre intérêt sur l'usage de l'exagération hyperboliques (Reboul, 2001:130-31) et des superlatifs dans le discours promotionnel des enseignants des cours particuliers. Deux questions de recherche structurent notre propos. La première, d'ordre descriptif et analytique, porte sur les configurations discursives à l'œuvre : Quelles configurations rhétorico-discursives les enseignants de cours particuliers en Algérie mobilisent-ils — et notamment quels usages de l'hyperbole et des formes superlatives — pour construire leur positionnement identitaire et commercial dans un marché éducatif fortement concurrentiel ? La seconde question, complémentaire de la première, interroge les conditions socio-discursives qui favorisent ce recours à l'amplification : dans quelle mesure les superlatifs et les hyperboles constituent-ils, au-delà de simples ornements rhétoriques, des actes de langage performatifs servant à légitimer l'offre éducative privée, à délégitimer l'institution scolaire publique et à produire un ethos d'autorité susceptible de réduire la résistance critique des destinataires ?

Il semble à priori que l'usage de l'exagération hyperbolique et des superlatifs est une stratégie discursive qui recourt essentiellement à une surestimation de l'égo et au dénigrement de l'école publique ainsi que de la concurrence pour séduire le public cible, marquer les esprits des clients potentiels par des paroles fortes et se démarquer des autres. Le recours à l'exagération hyperbolique et aux superlatifs, qui sont des figures de style couramment employées dans le discours publicitaire, ne peut être considéré comme de simples maladresses de langage ou des manifestations d'une exaltation démesurée, mais nous supposons qu'il s'agit d'une stratégie discursive qui mérite une analyse approfondie. L'exagération hyperbolique de compétences présumées et/ou surestimées pourrait être motivée par le désir de justifier l'investissement onéreux exigé aux parents. Elle serait également une stratégie visant à rassurer les parents et les élèves en promettant des taux de réussite de 100% dans les examens officiels. Nous allons aussi s'intéresser aux stratégies mises en œuvre par les enseignants/annonceurs pour se construire une image d'expert suprême pouvant assurer la réussite aux élèves.



Nous optons, dans ce travail de recherche, pour une approche qualitative et interprétative, à savoir l'analyse du discours (Maingueneau, 1996:11; Mazière, 2018:4). L'originalité de notre approche réside dans le fait que cette méthode nous permet d'analyser non seulement les faits linguistiques sur le plan d'explication, mais également les faits linguistiques sur le plan fonctionnel et dans quelle mesure la langue et le discours fonctionnent en tant qu'outil stratégique de persuasion, de légitimation et de positionnement au sein du marché du soutien scolaire en Algérie.

Notre corpus qui se veut hétérogène (vidéos YouTube, publicités sur les réseaux sociaux essentiellement Facebook et Instagram ainsi que des témoignages d'élèves) a été collecté entre septembre 2024 et juin 2025. Le corpus couvre ainsi toute une année scolaire, mais nous avons porté un intérêt spécifique aux périodes qui précèdent les examens officiels de fin de cycle. Nous estimons que notre corpus, constitué de publicités et de vidéos de six enseignants particuliers assurant diverses matières (français, physique, arabe, maths, sciences naturelles, etc.) ainsi que les témoignages de dix jeunes élèves, « (...) *vérifie des conditions de signifiante, d'acceptabilité et d'exploitabilité* » (Bommier-Pincemin, 1999).

Il sera question, dans ce travail de recherche, de présenter brièvement notre corpus en mettant particulièrement l'accent sur les critères de sélection et de constitution et, par la suite, nous étalerons l'ancrage théorique et méthodologique qui se rapporte à notre objet de recherche. Nous analyserons ensuite notre corpus d'étude avec pour objectif examiner comment ce discours, au-delà de sa fonction communicative, sert d'outil de persuasion, de positionnement et de légitimation. Nous tenterons dans cet article de focaliser notre attention sur des aspects qui nous apparaissent problématiques et qu'il nous semble important de présenter en tant que tels, c'est-à-dire en tant qu'éléments qui n'ont pas encore requis tout l'intérêt des analystes de discours notamment en Algérie.

2. Un corpus hétérogène

La constitution du corpus a été un défi technique continu. Nous avons été confrontés à des obstacles difficiles à surmonter pour la collecte du corpus numérique. La principale contrainte technique est que certaines vidéos de promotion que nous avons consultés auparavant sans faire des enregistrements ont été supprimées des archives. La suppression des archives a essentiellement concerné des vidéos qui peuvent être qualifiées d'« agressives » prenant pour cible l'enseignement public en Algérie. Notre corpus a été finalement élargi au fil de l'évolution de notre réflexion et face aux contraintes techniques aux témoignages des élèves des classes de fin de cycle (Brevet d'Enseignement Moyen BEM et Baccalauréat). Nous avons ainsi procédé à des entretiens semi-directifs pour s'assurer la fiabilité de notre travail de recherche. Les élèves questionnés sont âgés entre 15 et 19 ans majoritairement de sexe féminin¹. Ils sont au nombre de dix élèves majoritairement de familles à revenus

¹ Les élèves interrogés sont âgés de 15 à 19 ans. On compte des collégiens en 4^{ème} année et des lycéens dans diverses filières : gestion et économie, génie mécanique, lettres et philosophie, et sciences expérimentales. Les matières les plus citées pour les cours particuliers sont les matières scientifiques et le français. Les volumes horaires varient de 3h/semaine à 4h/semaine et jusqu'à 6h/semaine. Ils sont souvent pris en groupe, à raison de 4h/semaine pour la physique et les sciences ou 6h/semaine pour le trio maths, physique et sciences et généralement 2h/semaine pour le français et l'anglais. Concernant les motivations qui ont contraints les interrogés à recourir aux cours particuliers, la majorité évoque des Difficultés de compréhension en classe. Les élèves déclarent avoir des « difficultés pour certaines



intermédiaires, dont l'un ou les deux parents sont des fonctionnaires ou des petits commerçants. Les lycéens interrogés sont scolarisés dans diverses filières gestion et économie, génie mécanique, lettres et philosophie, et sciences expérimentales.

Après avoir rassurer les interrogés sur le caractère anonyme de cet entretien, nous avons procédé à une explication brève des objectifs de notre recherche. Durant ces entretiens, nous avons encourager les interrogés à s'exprimer librement sans contrainte aucune en privilégiant une posture neutre et des questions ouvertes non suggestives. L'entretien est constitué de douze questions. Dans la première question, nous avons demandé aux interrogés de se présenter : « *Bonjour, peux-tu te présenter brièvement (âge, niveau scolaire, si tu es au lycée tu es dans quelle filière) ?* ». Dans la deuxième question, nous avons demandé aux questionnés est ce qu'ils suivent des cours particuliers et si la réponse est oui depuis combien de temps et pour quelles matières. Dans la question trois, nous nous intéressons aux motivations qui ont convaincu ces élèves à opter pour des cours particuliers. Dans la quatrième question, il est demandé aux interrogés comment ils avaient choisi leurs enseignants particuliers et quels sont les critères de sélection. La cinquième question porte sur la description des enseignants particuliers : « *comment décrirais-tu ton enseignant particulier (ou les enseignants particuliers que tu connais) ? Quelles sont ses/leurs principales qualités pédagogiques ?* ».

Dans la sixième question, les interrogés doivent parler du discours de leurs enseignants : « *Est-ce que vos enseignants particuliers parlent fréquemment de leurs propres expériences ou de leurs réussites ? Peux-tu donner des exemples ?* », alors que dans la question qui suit nous avons interrogé les élèves sur le discours des enseignants particuliers en ce qui concerne l'enseignement public : « *est-ce que vos enseignants particuliers évoquent l'enseignement public ? Si la réponse est oui, qu'en disent-ils ?* ». Dans la huitième question aborde les critiques de l'enseignement public par les enseignants particuliers : « *est-ce qu'ils ont déjà critiqué l'enseignement public ou les professeurs de l'école/du lycée ? Peux-tu me raconter ce qu'ils ont dit ?* ». Dans la neuvième question, nous focaliserons notre intérêt sur les interactions des élèves aux discours critiques de leurs enseignants : « *comment réagis-tu à ce genre de commentaires ? Est-ce que cela influence ton opinion sur l'école publique ?* », alors que dans la dixième question il s'agit de découvrir les avis des interrogés sur les motivations qui incitent certains enseignants à critiquer l'enseignement public : « *pourquoi certains enseignants particuliers critiquent-ils, selon ton avis, l'enseignement public ? Quel est leurs motivations ?* ». L'avant dernière question, les interrogés sont conviés à donner leurs opinions personnelles sur l'utilité des cours particuliers : « *penses-tu que les cours particuliers sont devenus indispensables pour réussir au BEM ou au BAC en Algérie ? Pourquoi ?* ». La dernière question est ouverte « *est ce qu'il y a quelque chose d'important dont nous n'avons pas parlé et que tu aimerais ajouter concernant les cours particuliers ou les enseignants ?* ».

matières » ou ne pas arriver à « saisir quelques notions ». Une élève explique : « Les profs du collège ne nous expliquent pas bien les cours ». Certains élèves, par contre, cherchent à « améliorer [leurs] compétences » ou à « renforcer [leurs] connaissances ». D'autres élèves justifient le recours aux cours particuliers par l'« *apport méthodologique spécifique* » : Une élève apprécie le fait que les enseignants particuliers donnent « *des exercices et des astuces pour mieux assimiler les matières difficiles* » et qu'ils répondent à « *toutes nos questions* ». Les meilleures conditions matérielles (climatisation, éclairage) sont aussi des facteurs qui poussent les élèves à opter pour les cours particuliers.



La mise en forme de notre corpus numérique résulte d'une démarche que nous avons voulue à la fois méthodique et réflexive. Conscients de la prolifération des discours promotionnels sur l'échiquier numérique algérien, nous avons d'abord procédé à un large balayage exploratoire systématique de plusieurs dizaines de vidéos hébergées sur les principales plateformes de partage — YouTube, Facebook et Instagram — afin de prendre la mesure du terrain et d'en cerner les contours avec une exactitude suffisante. Ce premier travail de repérage, loin d'être une simple formalité, nous a permis d'identifier les acteurs les plus en vue et de saisir la diversité des registres en présence. C'est ensuite, et sur des bases désormais affirmées, que nous avons conduit la collecte effective, laquelle s'est étendue sur la durée d'une année scolaire complète, de septembre 2024 à juin 2025. Une attention toute particulière a été réservée aux séquences précédant immédiatement les examens officiels — le Brevet d'Enseignement Moyen (BEM) et le Baccalauréat —, car c'est dans ces interstices temporels, où l'angoisse de la réussite atteint son zénith, que le discours des prestataires de cours gagne en véhémence et en intensité rhétorique, offrant ainsi un observatoire privilégié de leurs stratégies de persuasion. La validité de notre analyse repose sur la constitution d'un corpus qui peut être qualifié de représentatif et de diversifié. Les vidéos promotionnelles ont été sélectionnées selon quatre critères explicites : (1) la présence avérée d'au moins une figure d'amplification (hyperbole, superlatif, promesse inconditionnelle ou serment) ; (2) la nature promotionnelle déclarée ou manifeste du discours ; (3) la visibilité quantifiable du contenu, mesurée par le nombre de vues et d'abonnés, de manière à garantir la représentativité de l'échantillon dans l'espace numérique algérien ; (4) la diversité des disciplines enseignées. Les vidéos retenues ont été postées par des enseignants particuliers jouissant d'une notoriété établie en Algérie, et prenant en charge des matières jugées stratégiques dans les examens officiels (Mathématiques, Physique, Sciences de la Vie et de la Terre, etc.). Notre corpus est composé de textes et de discours en français, en arabe algérien (Darija) et en arabe standard moderne, ce qui révèle la préférence des enseignants pour le code-switching et un registre délibérément familier, jugé plus accessible pour leur public cible. Après la sélection du corpus, nous avons procédé à une transcription systématique des extraits pertinents, puis à leur annotation selon la grille d'analyse présentée à la section 3.6.

S'agissant des entretiens semi-directifs, leur protocole a été conçu de manière à articuler la rigueur méthodologique et la souplesse nécessaire à la libre expression des enquêtés. L'échantillon est constitué de dix élèves de classes de fin de cycle (BEM et Baccalauréat), âgés de quinze à dix-neuf ans, majoritairement issus de familles à revenus intermédiaires dont l'un ou les deux parents exercent des fonctions de fonctionnaires ou de petits commerçants. La composition de l'échantillon privilégie la diversité des filières (gestion et économie, génie mécanique, lettres et philosophie, sciences expérimentales) afin de croiser les expériences et les représentations. Les entretiens ont été conduits sur la base d'un guide comportant douze questions ouvertes et non suggestives, articulées autour de cinq thématiques : le profil de l'enquêté et son rapport aux cours particuliers ; les motivations du recours aux cours privés ; la perception du discours des enseignants particuliers ; la réception des critiques formulées à l'égard de l'école publique ; et l'évaluation critique des stratégies persuasives perçues. Préalablement à la conduite de chaque entretien, les participants ont été informés des objectifs de la recherche et du caractère strictement anonyme du traitement des données, conformément aux exigences déontologiques en vigueur en sciences du langage. Les entretiens ont été enregistrés avec le consentement explicite des participants, puis retranscrits intégralement. Le traitement des données issues de ces entretiens a combiné une analyse thématique de contenu, permettant de dégager les représentations récurrentes, et une



analyse pragma-discursive des formulations employées par les enquêtés pour décrire et évaluer le discours de leurs enseignants particuliers.

3. Ancrage théorique et méthodologique

Le choix du cadre théorique et méthodologique a nécessité une réflexion approfondie, compte tenu de la pluralité des approches qui se réclament de l'analyse du discours. Au terme de cet examen critique, nous avons opté pour une approche hybride articulant pragmatique, rhétorique et analyse du discours, en raison de leur complémentarité face à un objet d'étude qui mobilise simultanément des procédés linguistiques, des stratégies argumentatives et des effets sur les destinataires.

3.1. L'hyperbole : entre figure de style et acte discursif

L'hyperbole est traditionnellement définie en rhétorique comme une figure d'amplification consistant à exprimer une idée en des termes excessifs, au-delà de la réalité référentielle, dans le but de produire un effet fort sur l'interlocuteur (Reboul, 2001 : 130-131). Dans une perspective pragmatique contemporaine, elle ne se réduit pas à un simple ornement stylistique, mais constitue un acte discursif délibéré qui transgresse intentionnellement la maxime de qualité gricéenne (Grice, 1975 ; Godart-Wendling, 2019 : 93) pour générer des implicatures conversationnelles à forte charge persuasive. En contexte promotionnel, l'hyperbole fonctionne comme un opérateur de séduction cognitive : elle court-circuite l'évaluation rationnelle du destinataire en lui proposant une offre dont le caractère excessif engendre une saillance mémorielle immédiate.

3.2. Le superlatif comme marqueur de positionnement différentiel

Les formes superlatives — qu'il s'agisse du superlatif relatif (« le meilleur cours », « la plus grande conférence ») ou du superlatif absolu implicite — participent, dans le discours promotionnel, d'une stratégie de positionnement différentiel (Charaudeau, 1983). Elles instaurent une hiérarchie comparative dans laquelle l'énonciateur se situe au sommet d'une échelle de compétence, d'efficacité ou de légitimité, tout en reléguant implicitement les concurrents — y compris l'institution scolaire publique — à des positions inférieures. Le superlatif revêt ainsi une double fonction : valorisante pour l'énonciateur et dévalorisante pour l'altérité institutionnelle.

3.3. L'ethos discursif : construction identitaire et légitimation

La notion d'ethos, telle que l'a réélaborée Maingueneau (1996 ; 2002) à la suite des travaux d'Aristote, désigne l'image de soi que le locuteur construit à travers son discours, indépendamment de toute auto-présentation explicite. L'ethos prédiscursif (l'image que le public se forge du locuteur avant tout acte d'énonciation) interagit avec l'ethos discursif (ce que le discours lui-même donne à voir du locuteur) pour produire un effet de légitimité ou d'autorité (Amossy, 2010). Dans notre corpus, l'ethos convoqué est celui de l'« expert suprême » : une figure charismatique et infaillible dont l'autorité pédagogique est présentée comme allant de soi et n'appelant aucune vérification critique.



3.4. Le discours promotionnel : un genre éduco-commercial hybride

Le discours promotionnel, tel que le définit Charaudeau dans le cadre de sa théorie sémiolinguistique (1983), est un genre discursif dont la finalité première est de provoquer une adhésion et un comportement d'achat, en valorisant une offre et en construisant le destinataire comme un sujet de besoin à satisfaire. Dans le domaine éducatif, ce genre hybride emprunte simultanément au registre de la pédagogie (pour asseoir sa légitimité institutionnelle) et au registre publicitaire (pour maximiser son attractivité marchande), produisant ce que nous nommons un discours éduco-promotionnel. Sa spécificité tient au fait que l'objet proposé — la réussite scolaire — est une valeur symbolique à forte charge émotionnelle et sociale pour les familles algériennes.

3.5. La performativité du discours et les actes de langage

Dans le prolongement des travaux d'Austin (1970) et de Searle (1972), nous entendons par performativité discursive la capacité d'un énoncé à accomplir une action sociale au moment même de son énonciation. Dans notre corpus, les serments (« je jure par Dieu »), les promesses de résultats et les déclarations superlatives ne se bornent pas à décrire une réalité : ils tentent de produire une réalité sociale — celle de l'autorité pédagogique — en la proclamant. Ces énoncés relèvent des actes commissifs (promesses, engagements fermes) et des actes déclaratifs (qui cherchent à instituer un statut) au sens de Searle (1972).

3.6. Grille d'analyse multidimensionnelle

À partir de ces ancrages théoriques, nous avons élaboré une grille d'analyse articulant quatre niveaux complémentaires : (a) le niveau lexico-morphosyntaxique, pour repérer les occurrences d'hyperboles et de superlatifs, les marqueurs d'intensité (adverbes de degré, préfixes augmentatifs) et les figures d'amplification ; (b) le niveau énonciativo-pragmatique, pour analyser les actes de langage (promesses, serments, injonctions) et les implicatures conversationnelles générées par les transgressions des maximes gricéennes ; (c) le niveau rhétorique, pour identifier les stratégies de construction de l'ethos, de mobilisation du pathos et de structuration du logos ; (d) le niveau socio-discursif, pour articuler les stratégies discursives aux conditions sociales et institutionnelles de leur production et de leur réception dans le contexte du marché éducatif algérien.

4. Analyse et interprétation du corpus

Nous avons décidé dans ce travail pour des considérations éthiques de supprimer les noms des enseignants particuliers concernés par cette étude. La non-divulgateion des noms des enseignants nous semble nécessaire pour, d'un côté, garantir la fiabilité de notre travail et de recherche et, de l'autre, prévenir tout préjudice aux personnes concernées.

Dans la première vidéo de promotion de notre corpus un enseignant de philosophie (Oustad X) déclare : « *donne-moi sept minutes de ton temps et je jure par Dieu tu auras une maîtrise totale de la philosophie (...)* Je jure par Dieu si tu respectes mes conseils tu n'auras pas moins de la note totale dans la philosophie »¹.

¹ lien : <https://www.youtube.com/watch?v=syOJAeAbTHg>



Cet extrait bien que bref a une densité pragmatique exceptionnelle. Nous ne nous sommes pas face à un discours pédagogique classique, mais il s'agit d'un discours de captation dont l'objectif premier est la persuasion radicale en promettant une transaction quasi-miraculeuse en sept minutes. Ce locuteur recourt à l'exagération hyperbolique et à la promesse sacralisée pour construire un *ethos* d'autorité absolue.

4.1. La Construction d'un Ethos d'Autorité

L'analyse du discours se penche sur la façon dont les locuteurs se positionnent et se définissent dans leurs discours, par rapport à leur identité et leur perception de l'auditoire et de leur environnement. Oustad X ne se présente pas comme un quelconque enseignant, mais comme une figure d'autorité détentrice d'un savoir quasi-magique. Le titre « Oustad » (أستاذ) signifie maître ou professeur en langue arabe. Le locuteur établit d'emblée une relation hiérarchique et asymétrique entre lui (le sachant) et son interlocuteur (l'apprenant). La première phrase s'ouvre sur un impératif : « *donne-moi* ». Ce n'est pas une suggestion, mais un ordre. Cette injonction directe positionne le locuteur en situation de pouvoir, exigeant une ressource précieuse (le temps) avec une assurance totale. L'usage de la deuxième personne du singulier (« *ton temps* », « *tu auras* », « *si tu respectes* ») crée une relation interpersonnelle intime, donnant l'illusion d'un pacte personnel entre le maître et l'élève. Cet *ethos* n'est pas celui d'un médiateur du savoir, mais celui d'un transmetteur de pouvoir. Il ne propose pas d'apprendre, mais de *recevoir* une maîtrise.

4.2. L'Hyperbole comme Stratégie de dissonance Cognitive

L'exagération hyperbolique a été de tous les temps au cœur de la stratégie persuasive en rhétorique. Les rhéteurs usaient de l'hyperbole pour produire un choc, suspendre l'esprit critique de l'interlocuteur en lui présentant une offre qui défie souvent toute logique rationnelle.

Promettre aux élèves et à leurs parents que « sept minutes » est suffisante pour une « maîtrise totale de la philosophie » est une exagération hyperbolique impossible. La philosophie est une discipline qui requiert des années, voire une vie entière, d'étude pour prétendre avoir une « maîtrise ». L'association d'une durée dérisoire (« sept minutes ») à un résultat absolu (« maîtrise totale ») est une impossibilité manifeste. D'un point de vue pragmatique, le locuteur viole intentionnellement la maxime de qualité de Grice (ne pas affirmer ce que l'on croit être faux) (Godart-Wendling, 2019:93). Par cette transgression, le locuteur ne souhaite pas être crue littéralement, mais il a pour objectif de produire une implicature conversationnelle : « ma méthode est si révolutionnaire et efficace qu'elle produit des résultats fulgurants, défiant toute comparaison ». L'hyperbole sert à marquer le caractère exceptionnel et inégalé de son offre.

4.3. L'exagération hyperbolique de la Performance : « pas moins de la note totale »

Obtenir la note « totale » dans une discipline comme la philosophie résulte de nombreux facteurs (le correcteur, le sujet, la qualité de l'argumentation...). Garantir un tel résultat est, là encore, une promesse impossible à tenir de manière absolue. Par cette hyperbole, le locuteur espère évincer toute notion de risque pour rassurer sa clientèle. Il ne promet pas une « bonne note », mais une « note totale » ne laissant aucune place au doute. L'hyperbole fonctionne dans cette situation comme un « outil marketing ». Elle fait miroiter la réussite scolaire aux élèves pour un investissement dérisoire.

4.4. La Pragmatique de la Promesse : L'Acte de Langage Sanctifié

La persuasion s'appuie sur l'emploi d'un acte de langage essentiellement spécifique : la promesse. Selon la théorie de John Searle (Searle, 1972), la promesse est un acte commissif, car elle engage le locuteur à accomplir une action future. Oustad X renforce cet acte jusqu'à le rendre irréfutable dans son discours en convoquant le serment divin : « je jure par Dieu ». Il n'est pas question d'une promesse anodine, mais d'un acte de serment qui est un énoncé performatif qui, lorsqu'il est exprimé, réalise une action : celle d'unir le locuteur à sa parole sous le regard d'un garant suprême, Dieu. Le serment a de nombreuses fonctions : 1. Rendre la promesse complètement crédible et dissiper toute suspicion de mensonge. Il applique de manière absolue la condition de sincérité pour l'acte de promesse. 2. Il transmet le débat du terrain rationnel (Est-ce possible ?) au terrain de l'émotion. Douter de la parole d'Oustad X reviendrait presque à douter du garant divin qu'il invoque. 3. Le serment a aussi une fonction intimidante : il met place un poids colossal sur l'échange. Il sacralise le « contrat » proposé et met l'interlocuteur dans une position où le refus serait non seulement un rejet de l'offre, mais également une forme de défiance envers l'engagement sacré pris par le locuteur.

La deuxième promesse est introduite par une condition : « *si tu respectes mes conseils* » qui a un effet pragmatique. Il s'agit d'une manœuvre rhétorique impressionnante. La formule (SI P ALORS Q) maintient la promesse absolue tout en déplaçant la responsabilité du résultat sur l'interlocuteur. Si l'étudiant n'obtient pas la note totale, la faute ne pourra pas être imputée à Oustad X ou à la faillite de sa promesse, mais à l'échec de l'étudiant à « respecter les conseils ». La promesse devient ainsi non-falsifiable : son succès est attribué au maître, son échec à l'élève.

Le discours d'Oustad X est à considérer comme un cas d'école de rhétorique persuasive autoritaire. Il ne se fixe pas pour objectif de convaincre par l'argumentation, mais de séduire et à soumettre par une suite de stratégies discursives :

- a- **Établissement d'un Ethos de Maître Absolu** : Il se présente comme le seul garant d'un savoir « surnaturel ».
- b- **Utilisation de l'Hyperbole** : Pour créer un désir irrésistible et court-circuiter l'analyse rationnelle en proposant un contrat « trop beau pour être vrai ».
- c- **Sacralisation de la Promesse par le Serment** : Pour rendre sa parole infaillible et engager l'interlocuteur sur un plan émotionnel et spirituel, et non plus seulement intellectuel.
- d- **Mise en place d'un Contrat Asymétrique et Protégé** : La conditionnelle « si tu respectes » assure que le risque est complètement imputé par l'auditeur, tandis que



le bénéfice de l'image est conservé par le locuteur. Oustad X convoque la promesse non pas comme un simple engagement, mais comme un instrument de pouvoir. En l'enrobant d'hyperboles et en la scellant par un serment divin, il convertit sa proposition en un pacte de foi, exigeant de son interlocuteur non pas la réflexion critique propre à la philosophie, mais une obéissance totale.

Dans une deuxième vidéo promotionnelle, un autre Oustad Y en philosophie annonce en arabe

« نبعثك تجيب 20 في الفلسفة؟ وتتجح فالباك 2025 » (que l'on peut traduire par « Je t'envoie chercher 20 en philosophie ? Et tu réussiras au bac 2025 »)¹. Cette phrase très intéressante et assez typique de la relation élève-enseignant particulier. Oustad Y se présente comme diplômé d'une ENS (École Normale Supérieure) ce qui indique un certain niveau d'expertise et de prestige².

Il s'adresse directement à un élève (ou un groupe d'élèves). La forme interrogative rhétorique et l'utilisation du pronom « je » (« نبعثك » - je t'envoie) suggèrent une interaction personnelle et directe. L'objectif est clair : obtenir 20/20 en philosophie et réussir le baccalauréat 2025. C'est une affirmation audacieuse et un objectif très ambitieux, surtout obtenir la note maximale dans une matière comme la philosophie. La phrase est une forme d'encouragement ou de défi. Oustad Y ne pose pas une question pour avoir une réponse directe, mais plutôt pour stimuler, motiver ou même mettre au défi l'étudiant. Il pourrait vouloir dire : « Je suis tellement confiant en tes capacités (ou en mon enseignement) que je suis prêt à parier que tu auras 20 en philo et que tu réussiras le bac. », « Est-ce que tu es prêt à relever le défi que je te lance : viser le 20 en philo pour assurer ta réussite au bac ? », « Je vais te donner tout ce qu'il faut pour que tu aies 20 en philo et que tu réussisses le bac. »

Il y a une notion de « préparation » ou de « guidance » implicite. Le verbe « نبعثك » (je t'envoie) peut aussi sous-entendre qu'il va fournir les outils, les connaissances, ou la direction nécessaire pour atteindre ces objectifs. Le contexte du baccalauréat 2025 est crucial. Cela ancre la discussion dans une réalité scolaire imminente et l'importance de l'examen national pour l'avenir des élèves. Cet extrait nous montre un enseignant engagé et confiant, qui convoque une approche directe pour fixer des objectifs élevés à ses élèves.

La troisième vidéo promotionnelle est également intéressante³. L'enseignant N English annonce l'organisation de la « *plus grande conférence pédagogique à l'échelle internationale* ». Ce jeune enseignant se présente comme une figure majeure de l'éducation en ligne en Algérie (et potentiellement au-delà), capable de mobiliser un très grand nombre d'élèves pour des événements pédagogiques de grande envergure. L'approche semble être une combinaison d'enseignement sérieux et de « *showmanship* », visant à rendre l'apprentissage plus attrayant. La conférence au Sheraton Annaba, avec plus de mille élèves, n'est pas seulement une leçon, mais une véritable production qui capitalise sur la popularité de N English et son style dynamique. Cela met en lumière une tendance croissante où les influenceurs éducatifs en ligne organisent des événements pour interagir directement avec leur communauté.

¹ Lien : <https://www.youtube.com/watch?v=U0YfSD7NYc0>

² Les ENS sont des écoles supérieures réservées pour les bacheliers ayant de bonnes moyennes. Elles forment exclusivement les futurs enseignants des trois cycles scolaires en Algérie.

³ Lien : https://www.youtube.com/watch?v=koKA0_dUq_0



L'enseignant qui se vante d'avoir 1,6 millions d'abonnés sur sa chaîne YouTube recourt à l'exagération hyperbolique en utilisant le terme « *internationale* » pour marquer les esprits et attirer le maximum de participants. Outre l'exagération hyperbolique, nous constatons que cet enseignant opte pour la mise en scène pour convaincre son public cible. Il s'offre un vrai show en utilisant des éléments de spectacle pour capter l'attention de son public potentiel constitué essentiellement de jeunes adolescents : tenue vestimentaire classique (Costume et lunettes). Le choix du lieu de la conférence « hôtel Sheraton Annaba » n'est pas fortuit. Il s'agit d'un lieu prestigieux qui confère un certain professionnalisme à l'événement. La durée de la conférence (cinq heures) renvoie à un contenu riche et potentiellement des interactions approfondies.

L'enseignant est au centre de l'attention, se déplaçant dans l'hôtel et sur scène pour s'adresser à son large auditoire¹. L'atmosphère peut être décrite comme « animée et engageante », avec des étudiants levant la main et applaudissant². La vidéo insiste sur le fait qu'il s'agit de la « plus grande conférence pédagogique »³ et qu'elle rassemble « les meilleurs étudiants au niveau national »⁴.

Dans la quatrième vidéo promotionnelle⁵, un jeune et célèbre enseignant de mathématiques prétend avoir la meilleure chaîne d'apprentissage des maths en Algérie. Il utilise non pas la langue arabe ou le français, deuxième langue en Algérie, mais la langue anglaise : « *To best channel for maths* ». Cette affirmation, bien que non explicite sur la plateforme (mais le lien YouTube le clarifie), suggère que cette chaîne est perçue comme une ressource de premier plan, voire la meilleure, pour apprendre les mathématiques. Autre affirmation dans cette vidéo est : « أقوى شرح للدرس الأول للسنة الأولى ثانوي : المجموعات الأساسية للأعداد » (Le meilleur/plus fort cours pour la première année du secondaire : Les ensembles fondamentaux de nombres). L'expression « أقوى شرح » (le meilleur/plus fort cours) est une revendication, qui peut être considérée comme intrépide. Dans cette déclaration, le locuteur met en avant l'exhaustivité, la clarté et l'efficacité de son explication. Cette vidéo a accumulé plus de 448.000 vues et 20.000 likes. Ces chiffres confirment l'énorme portée et l'appréciation du public du contenu de cet enseignant. C'est la preuve que de nombreux élèves trouvent son explication utile et de haute qualité.

Dans la cinquième vidéo de notre corpus⁶, un autre « Oustad » en Sciences naturelles qui semble très populaires sur les réseaux numériques annonce une vidéo légendaire (ostoria en arabe) sur « الجزء 1 "الوحدة 04" أفضل شرح من الألف إلى الباء لوحدة المناعة » (Le meilleur/plus fort cours pour la première année du secondaire : Les ensembles fondamentaux de nombres). Le terme « *ostori* » est une exagération hyperbolique qui vante la qualité exceptionnelle de la vidéo. Son approche pédagogique est caractérisée par des explications exhaustives et

¹ Voir la huitième et dix-huitième seconde la vidéo.

² 27^{ème} seconde

³ 13^{ème} seconde

⁴ 29^{ème} seconde

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=2WfVBbOGEU&list=PL-0ECJbCJMaiXm981WSWxoPRCcrsUCBLY>

⁶ Lien : <https://www.youtube.com/watch?v=9k14Qi2G1JE>



structurées de « A à Z », rendant des concepts complexes accessibles à un large public d'étudiants. Le succès de sa vidéo indique sa capacité à fournir un contenu éducatif de haute qualité, très recherché par les élèves souhaitant approfondir leur compréhension de l'immunité. Il utilise également diverses plateformes (YouTube et Zoom) pour toucher sa communauté étudiante. Cet enseignant prétend que ces apprenants vont connaître en détail l'immunité en une seule leçon ce qui peut être considérée comme une exagération hyperbolique.

La dernière vidéo, mise en ligne par *Oustad Infinity*, a pour titre « الفيديو الأقوى في التاريخ 🇲🇦 للتتظيم الدراسي قبل البكالوريا », qui peut être traduite par « La vidéo la plus forte de l'histoire 🇲🇦 pour l'organisation des études avant le baccalauréat »¹. L'exagération hyperbolique est perceptible dans le titre : affirmer qu'une vidéo est « la plus forte de l'histoire » est une exagération ayant pour but d'attirer l'attention et insister sur l'importance des conseils d'organisation des études. Cette vidéo offre des conseils aux étudiants se préparant à l'examen du baccalauréat, en se concentrant particulièrement sur les 45 jours cruciaux qui le précèdent. L'enseignant, qui se déclare expérimenté, partage sept conseils clés basés sur sa propre expérience et ses interactions avec les étudiants². L'exagération hyperbolique est perceptible dans l'emploi des superlatifs « Les conseils les plus magnifiques », « important », « les plus belles », « les plus fortes conseils », « je vais vous donner l'extrait de mon expérience », etc.

5. Analyse des entretiens semi-directifs : quand les élèves témoignent

L'analyse des entretiens semi-directifs effectués auprès d'élèves sur les cours particuliers en Algérie offre un éclairage pertinent sur les dynamiques discursives à l'œuvre dans ce marché concurrentiel. L'analyse qui suit s'appuie sur le cadre théorique et méthodologique en particulier l'analyse du discours entrecroisant pragmatique, rhétorique et critique.

Un Discours à la mi-chemin entre Pédagogie et Marketing

L'analyse des témoignages d'élèves révèle plusieurs stratégies discursives clés employées par les enseignants de cours particuliers, qui corroborent largement les hypothèses de l'article de recherche.

5.1. La Construction d'un Ethos d'Expert Suprême

L'une des stratégies fondamentales est de se forger une image d'autorité et de compétence absolue. Les élèves interrogés rapportent de nombreux exemples de cette construction d'ethos, qui repose sur la mise en avant de l'expérience, de la réussite et d'une méthode prétendument unique.

L'argument de l'expérience : Un enseignant de mathématiques affirme avoir « une expérience de plus de dix ans dans l'accompagnement des bacheliers ». D'autres « évoquent régulièrement leur parcours scolaire et professionnel » ou parlent de leurs « grandes expériences dans l'enseignement ».

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=CfgsuffSKdQ>

² 27^{ème} secondes de la vidéo



La promesse de résultats (preuve par le succès) : Un professeur de mathématiques assure que « *tous ses élèves ont réussi dans les examens officiels* », une affirmation hyperbolique qui vise à rassurer le client en quête de certitudes. De même, des enseignants racontent que « *grâce à eux, certains élèves ont pu surmonter leurs difficultés* ».

La valorisation d'une méthode unique et efficace : Les élèves valorisent les enseignants qui savent « *transmettre le savoir de manière très simple* », rendent « *la matière plus facile et les leçons plus compréhensibles* », et dont les pratiques sont « *plus adaptées au niveau des élèves* ». Ce discours positionne l'enseignant particulier comme le détenteur d'une compétence rare, justifiant ainsi le coût de ses services.

5.2. La Dévalorisation de l'Enseignement Public : Une Stratégie de Contraste

L'article de recherche postule que le dénigrement de l'école publique est une stratégie visant à créer un besoin « urgent » et « impérieux » pour les cours privés. Les entretiens confirment cette pratique chez certains enseignants.

Critique directe des enseignants du public : Une élève rapporte que ses tuteurs « *critiquent parfois l'enseignement public* » et leur « *disent que nos enseignants ne sont pas fiables* ». Une autre affirme qu'ils ont « *raison de critiquer l'enseignement public. Les enseignants du public ne sont pas sérieux* », démontrant l'efficacité de cette persuasion. Cette critique peut aller jusqu'à l'argument que les enseignants du public les « *envient pour leur réussite* ».

Critique du système et du programme : Un élève note que ses tuteurs critiquent « *uniquement le programme scolaire* », ce qui, selon son interprétation, reflète une « *volonté de le réformer* ». Un autre mentionne que les enseignants particuliers critiquent « *le choix et la conception des sujets* » d'examen. En dépeignant le programme comme un « *VRAI CAUCHEMAR* » ou les enseignants comme peu fiables, ces tuteurs créent un contraste maximal qui rend leur offre plus désirable. Les critiques portent également sur « *les classes surchargées* » dans les écoles publiques. Toutefois, il importe préciser que certains témoignages des élèves interrogés démontrent que leurs enseignants ne critiquent jamais l'école publique. Plusieurs élèves attestent que leurs enseignants ne critiquent jamais l'enseignement public, et l'un d'eux affirme même qu'ils « *défendent les écoles publiques* ».

5.3. La Mobilisation du Pathos : Capitaliser sur l'Anxiété

Le discours persuasif des tuteurs s'ancre profondément dans l'appel aux émotions (pathos), en exploitant la « *hantise de l'échec scolaire* ».

Le besoin de combler des lacunes : La plupart des élèves justifient leur recours aux cours particuliers par les difficultés éprouvées en classe. Un élève explique : « *En classe je n'arrive pas à saisir quelques notions* ».

L'offre de réconfort psychologique : Face à cette anxiété, les tuteurs se positionnent comme des sauveurs. Ils installent un « *climat favorable pour apprendre* » et sont décrits comme « *super-gentils, sérieux et assez sympathiques* ». Cette posture vise à offrir un « *réconfort psychologique puissant* » en opposition à un système public perçu comme défaillant.

L'argument des conditions matérielles : Une élève va jusqu'à comparer les conditions d'apprentissage, notant que chez le tuteur, « *Il y a la climatisation et un meilleur éclairage* » et que ce dernier répond à « *toutes nos questions contrairement aux enseignants de l'enseignement public* », ce qui dramatise les manquements perçus du public.



La Réception du Discours par les Élèves : Entre Adhésion et Esprit Critique

Les entretiens sont particulièrement précieux pour analyser la réception de ces stratégies discursives. Les réactions des élèves ne sont pas uniformes et témoignent de leur capacité à interpréter, accepter ou rejeter les messages de leurs tuteurs.

L'adhésion et l'internalisation du discours : Certains élèves adoptent complètement le point de vue de leurs tuteurs, en particulier la critique de l'école publique. Une lycéenne affirme que les tuteurs « *ont raison de critiquer l'enseignement public* » et considère les cours particuliers comme « *indispensables pour réussir* ». Cette adhésion témoigne de la performativité du discours des tuteurs.

La distance critique et la lucidité : D'autres élèves font preuve d'un recul analytique. Face aux critiques, une élève juge qu'elles « *peuvent exercer une influence sur des élèves qui ne sont pas mûres* ». Plusieurs attribuent les critiques à des motivations commerciales ou concurrentielles. Selon eux, les tuteurs critiquent pour : « *acquérir une popularité au détriment des autres* », « *avoir plus d'élèves et cela représente une source de revenus* », « *encourager les élèves à prendre des cours de soutien* » et/ou pour des raisons de « *conflits personnels et professionnels* ».

La majorité des élèves interrogés, même ceux qui apprécient leurs cours particuliers, refusent l'idée qu'ils soient devenus « *indispensables* » pour réussir. Ils insistent sur l'importance du « *travail à la maison* », de « *l'effort personnel* » et du « *travail individuel* ».

Une Rhétorique de la Séduction Complexe

L'analyse croisée des entretiens confirme que le discours des enseignants de cours particuliers en Algérie est un objet complexe, mêlant rhétorique pédagogique et stratégies de marketing. Les témoignages des élèves valident largement la thèse selon laquelle certains enseignants recourent à des stratégies discursives de persuasion, incluant l'autoglorification (ethos), l'exploitation de l'anxiété (pathos) et le dénigrement de la concurrence publique (logos contrastif) pour se positionner sur un marché compétitif.

Cependant, ces entretiens apportent une nuance essentielle : cette approche agressive n'est pas systématique et coexiste avec des postures plus éthiques. Surtout, les élèves ne sont pas des récepteurs passifs. Leur capacité à analyser les motivations de leurs tuteurs démontre une conscience aiguë des enjeux commerciaux qui sous-tendent ce discours. Ils naviguent dans ce marché en faisant la part des choses entre le besoin de soutien pédagogique qu'ils ressentent et les stratégies de séduction, parfois hyperboliques, auxquelles ils sont exposés.

6. Conclusion générale

Pour conclure, il se confirme de ce travail de recherche que le discours promotionnel des enseignants des cours particuliers dans le contexte algérien convoque des stratégies discursives et linguistiques pour séduire, convaincre et se distinguer. Notre démarche s'appuyant sur l'analyse de discours mais aussi sur des notions opérationnelles sollicitées de la pragmatique et de la rhétorique nous a permis de relever les mécanismes discursives et linguistiques mobilisés par ces « prestataires de service ». Nous avons donc montré que pour se démarquer de la concurrence, ces enseignants utilisent largement l'hyperbole et le superlatif. La création du personnage suprême, voire quasi prophétique, de l'expert est cruciale pour ces enseignants particuliers. L'accent est mis sur les résultats « miraculeux » qui sont divinement promis et « assidûment couverts de clauses de sauvegarde de l'implication qui transfèrent la responsabilité de l'échec à l'élève ». Au-delà d'un discours



d'autopromotion, il s'agit pour certaines et certains professeurs de dénigrer l'enseignement public pour rendre les cours particuliers incontournable. Les résultats des entretiens avec les élèves viennent amplement confirmer ces stratégies. Ils certifient pleinement la présence d'une exagération hyperbolique ainsi que la critique du système public. Toutefois, et c'est ici toute la subtilité, les élèves ne sont pas des récepteurs passifs. Si certains d'entre eux intègrent ce discours et finissent par considérer les cours particuliers comme « nécessaires », une large part fait preuve de lucidité. Ces derniers reconnaissent les motivations commerciales et concurrentielles sous-jacentes et, surtout, ils relativisent l'efficacité de ces cours en réaffirmant la primauté de « l'effort personnel » et du « travail individuel » comme véritable clé de la réussite. En somme, cette rhétorique de séduction décèle les tensions sous-jacentes au sein du domaine éducatif algérien. Elle profite de la quête de réussite pour mettre en scène une rhétorique efficace qui brouille la ligne entre l'engagement éducatif et la prestation publicitaire. Bien que ces hyperboles semblent incontestablement efficaces d'un point de vue marketing pour attirer l'attention, les réactions critiques des principaux intéressés, à savoir les élèves, suggèrent de nuancer leur capacité persuasive suprême. En conséquence, ce travail ouvre la voie pour des réflexions ultérieures sur l'effet à long terme de ces discours sur la perception de la valeur du savoir et de l'école publique.

Références

- Amossy, R., 2010, *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*, Presses Universitaires de France.
- Ammouden, M., 2018, « L'approche par les compétences en Algérie : de la théorie à la pratique », *Multilinguales*, 10, p. 1-19. <https://doi.org/10.4000/multilinguales.3012>
- Austin, J. L., 1970, *Quand dire, c'est faire*, traduit par Gilles Lane, Seuil.
- Bommier-Pincemin, B., 1999, « Diffusion ciblée automatique d'informations : conception et mise en œuvre d'une linguistique textuelle par la caractérisation des destinataires des documents », Thèse de doctorat, Université Paris IV-Sorbonne.
- Chachou, I., 2008, « L'enfant algérien à l'école : du pouvoir de la langue à la langue du pouvoir », *Insaniyat*, 41. <https://doi.org/10.4000/insaniyat.2322>
- Charaudeau, P., 1983, *Langage et discours. Éléments de sémiolinguistique (théorie et pratique)*, Hachette Université.
- Godart-Wendling, B., 2019, « Paul Grice. À la recherche du sens caché », in *Les Grands Penseurs du langage*, Éditions Sciences Humaines, coll. « Petite bibliothèque », p. 91-94.
- Grice, H. P., 1975, « Logic and Conversation », in Cole, P. et Morgan, J. (éd.), *Syntax and Semantics*, vol. 3 : *Speech Acts*, Academic Press, p. 41-58.
- Maingueneau, D., 1996, *Les termes clés de l'analyse du discours*, Seuil.
- Maingueneau, D., 2002, « Problèmes d'ethos », *Pratiques*, 113-114, p. 55-67.
- Mazière, F., 2018, *L'analyse du discours*, Presses Universitaires de France.
- Reboul, O., 2001, *Introduction à la rhétorique*, 4e éd., Presses Universitaires de France.
- Searle, J. R., 1972, *Les actes de langage : essai de philosophie du langage*, Éditions Hermann.

Soufiane **MAIZI** est docteur en Sciences du langage. Il est maître de conférences au département des lettres et langue française à l'Université Lounici Ali de Blida 2. Il a plusieurs publications scientifiques dans des revues internationales qui s'inscrivent en sciences du langage et analyse du discours.

Aissa **MAHDEB** est docteur en Sciences des textes littéraires et enseignant au département de français de l'École nationale supérieure de Boussaâda. Il a plusieurs publications scientifiques dans des revues internationales, qui s'inscrivent en sciences des textes littéraires, la didactique des langues et l'analyse du discours.



DOI : 10.5281/zenodo.21362150

LES ENSEIGNANTS DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE AU SECONDAIRE FACE À LA RÉALITÉ PLURILINGUE EN ALGÉRIE ¹

Résumé : Le plurilinguisme occupe une place difficile à négliger dans l'enseignement/apprentissage des langues, notamment en Algérie où la diversité linguistique fait couler beaucoup d'encre. Dans cette contribution, nous nous intéressons à la manière dont les enseignants du FLE au secondaire font face à cette réalité plurilingue. Pour ce faire, nous menons une étude par questionnaire pour examiner, dans un premier temps, comment les enseignants du FLE perçoivent le plurilinguisme en classe. Ensuite, nous essaierons d'identifier les défis spécifiques auxquels ils sont confrontés et enfin, nous explorerons les stratégies pédagogiques qu'ils mettent au point pour intégrer le plurilinguisme dans leurs pratiques de classe.

Mots-clés : plurilinguisme, compétence plurilingue, approches plurielles, enseignement/apprentissage du FLE, contexte plurilingue

SECONDARY SCHOOL TEACHERS OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE CONFRONTED WITH THE MULTILINGUAL REALITY IN ALGERIA

Abstract: Multilingualism occupies an undeniably important place in teaching and learning languages, especially in Algeria, where linguistic diversity is a hot topic. In this contribution, we focus on how secondary school teachers of French as a foreign language ('FFL') deal with this multilingual environment. To this end, we conducted a questionnaire-based study to explore, first, how FFL teachers perceive multilingualism in the classroom. Next, we attempted to identify the specific challenges they face. Finally, we examined the teaching strategies they develop to integrate multilingualism into their classroom practices.

Key words: multilingualism, multilingual competence, pluralistic approaches, teaching/learning FFL, multilingual context

Introduction

En Algérie, le plurilinguisme est omniprésent avec l'arabe algérien, tamazight avec ses différents parlers (Taleb-Ibrahimi, 2006), le français et d'autres langues, notamment l'anglais qui se voit attribuer une place importante par la politique du pays qui vise à l'ériger comme langue d'enseignement universitaire. Cette diversité linguistique met les enseignants du français face à des défis uniques, notamment en ce qui concerne l'enseignement du français en tant que langue étrangère dans un environnement plurilingue. Alors que la politique linguistique nationale est centrée sur l'arabisation et la valorisation du tamazight et promeut l'anglais comme langue d'accès aux savoirs, le français demeure une langue importante dans

¹ Nadia Redjdal, Université Mohamed El Bachir El Ibrahimi de Bordj Bou Arréridj, nadia.redjdal@univ-bba.dz

Received: February 26, 2026 | Revised: May 7, 2026 | Accepted: June 12, 2026 | Published: July 17, 2026



le secteur éducatif et administratif ainsi que dans la vie quotidienne des Algériens. Dans cette perspective, nous nous posons la question de savoir comment les enseignants du FLE¹ manœuvrent dans ce paysage linguistique assez complexe.

1. Le plurilinguisme, une réalité sociale et scolaire

Le plurilinguisme manifeste qui caractérise nos sociétés contemporaines, et en particulier l'Algérie, rend obsolète toute approche didactique strictement monolingue du français. Comme le souligne Coste (2013 : 60), la didactique des langues a une responsabilité sociale, au-delà de la simple prescription académique :

« Il s'agit aussi de savoir si la responsabilité sociale de la didactique des langues (et, dès lors qu'on définit aussi cette dernière comme discipline d'intervention, on peut poser que la responsabilité sociale inclut sans du tout s'y substituer la responsabilité académique et scientifique) va ou non jusqu'à un engagement sur des enjeux sociétaux où les langues sont partie prenante. Ce qui ne signifie nullement que la didactique s'engage alors, comme en surplomb et dans un mouvement d'application, sur la voie « descendante » d'une prescription au « terrain », mais bien plutôt qu'elle a un rôle d'apport participatif. »

Cette vision souligne que la didactique ne se limite pas à appliquer des modèles pédagogiques standardisés, mais elle doit prendre en compte la réalité plurilingue des apprenants et s'engager dans des pratiques éducatives inclusives. Dans cette perspective, les différentes langues du répertoire langagier des apprenants/individus ne sont pas considérées comme des obstacles à surmonter mais plutôt comme des ressources pour produire du sens dans toutes les compétences communicatives. Comme l'affirme Meunier Scheepers (2021 : 175) :

Une approche « plurilingue » (translingual approach) voit les différentes langues du répertoire d'un individu, non plus comme un obstacle à surmonter ou un problème qu'il faudrait pallier, mais comme une ressource pour produire du sens dans toutes les macro-compétences (cf. Horner & Lu, 2011) et un outil remarquable pour le développement des stratégies d'apprentissage cognitives (telles que la mémorisation, l'attention, la mise en relation, l'observation, l'analyse), mais aussi métacognitives et affectives (dans la reconnaissance de ses acquis et de son expertise, entre autres)

Ainsi, le plurilinguisme devient une ressource pédagogique capable de favoriser une communication authentique et une compréhension interculturelle (Mendonça, Azaoui et Chnane-Davin, 2020). Cette valorisation des langues comme outils de production de sens conduit naturellement à la question de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2001 : 129) :

Un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition.

Cette définition souligne que l'apprenant mobilise simultanément ses différentes langues, de manière quasi spontanée, sans compartimenter strictement chaque code. La notion de

¹ Français Langue Etrangère



« bilingue parfait », fondée sur une séparation rigide des langues, devient ainsi obsolète. Un bilingue ou un plurilingue n'est pas un double ou triple monologue, mais un individu qui construit du sens en combinant ses ressources langagières.

Par ailleurs, la langue est également un vecteur d'identité culturelle : « la langue est une manifestation de l'identité culturelle, et tous les apprenants, par la langue qu'ils parlent, portent en eux les éléments visibles et invisibles d'une culture donnée » (Zarate et al., 2003 : 57)

Ainsi, la reconnaissance du plurilinguisme dépasse le simple apprentissage linguistique car elle intègre la dimension identitaire et culturelle des apprenants. Elle permet également à la didactique de concevoir des pratiques inclusives et participatives, qui exploitent le répertoire linguistique complet des élèves et les mettent en position d'agir efficacement dans des contextes sociaux et scolaires plurilingues.

Cette perspective rejoint les travaux récents sur le translanguaging (García, Wei, 2014), notion qui désigne le fait que le locuteur plurilingue ne cloisonne pas ses langues mais les mobilise ensemble, de manière fluide, pour construire du sens. Loin d'être perçues comme des déviations par rapport à une norme monolingue, ces pratiques sont considérées comme naturelles et légitimes. Cette approche s'inscrit dans le cadre plus large des approches plurielles (Candelier et al., 2012), qui regroupent notamment l'éveil aux langues, l'intercompréhension et la didactique intégrée des langues. L'intercompréhension, en particulier, a suscité un intérêt croissant dans la recherche en didactique des langues (Escudé, Janin, 2010 ; Degache, Melo, 2008) et pourrait offrir des pistes intéressantes pour un contexte plurilingue comme celui de l'Algérie.

Cette prise en compte du plurilinguisme comme ressource linguistique, culturelle et pédagogique ouvre naturellement la voie à une recherche empirique sur la manière dont ces principes se traduisent dans les pratiques réelles. Pour comprendre comment le plurilinguisme se traduit concrètement dans les pratiques scolaires, nous présentons le cadre et la procédure de l'enquête.

2. Cadre et procédure de l'enquête

Notre enquête a été menée auprès d'enseignants de FLE exerçant dans le cycle secondaire en Algérie, sur une période s'étendant du début mars à la fin avril 2025. Dans le but de toucher un large échantillon d'enquête, nous avons opté pour la distribution d'un questionnaire en ligne, ce qui a facilité à la fois la diffusion de l'enquête et la participation des enseignants. Nous avons partagé le lien du questionnaire avec des Inspecteurs de l'Education Nationale qui l'ont à leur tour partagé avec les enseignants exerçant dans leurs circonscriptions. Nous l'avons également partagé sur les groupes d'enseignants via le réseau social Facebook.

La participation des enseignants à l'enquête est volontaire, sans contrainte de temps ni d'obligation institutionnelle. Nous avons récolté au total 166 réponses, ce qui nous semble suffisant pour dégager des tendances dans le cadre de cette étude, même si nous ne prétendons pas à une représentativité au sens statistique du terme, l'échantillon ayant été constitué par convenance. Les participants exercent dans 31 wilayas différentes, avec une présence plus marquée à Bouira (44 répondants), Béjaïa (36) et Sétif (19), ce qui s'explique en partie par les réseaux d'inspection et les groupes Facebook via lesquels le questionnaire a été partagé. En ce qui concerne leur ancienneté, 52 enseignants (31,3%) ont entre 10 et 20 ans



d'expérience, 42 (25,3%) ont plus de 20 ans, 40 (24,1%) ont moins de 5 ans et 32 (19,3%) ont entre 5 et 10 ans.

Le questionnaire utilisé pour cette enquête comprend des questions fermées, semi-ouvertes et ouvertes. Son objectif est de recueillir des informations sur les représentations que se font les enseignants du plurilinguisme, les difficultés qu'ils rencontrent dans la gestion de classes hétérogènes sur le plan linguistique et les stratégies qu'ils mobilisent en contexte plurilingue. En associant les données quantitatives et les réponses argumentées, le questionnaire distribué rend compte de la diversité des situations vécues par les enseignants.

Les enseignants ayant participé à l'enquête exercent dans des wilayas très contrastées allant de zones majoritairement arabophones à des régions à forte présence de tamazight en passant par des espaces urbains où peuvent se croiser plusieurs langues dont le français et l'anglais.

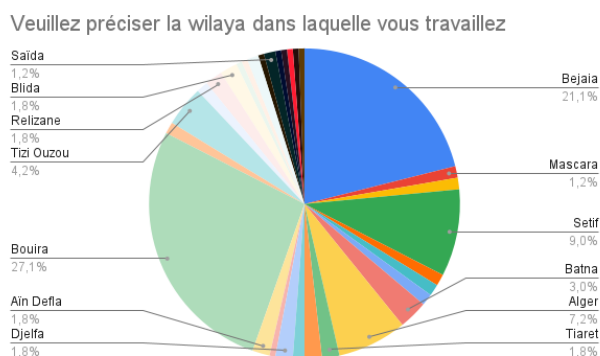


Figure 1 : Répartition géographique des enseignants

La distribution géographique (voir figure 1.) des enseignants interrogés, confirmée par la variété des langues en présence dans les classes, en dehors du français (voir figure 2), représente un élément à prendre en compte pour comprendre les représentations des enseignants face au plurilinguisme scolaire.

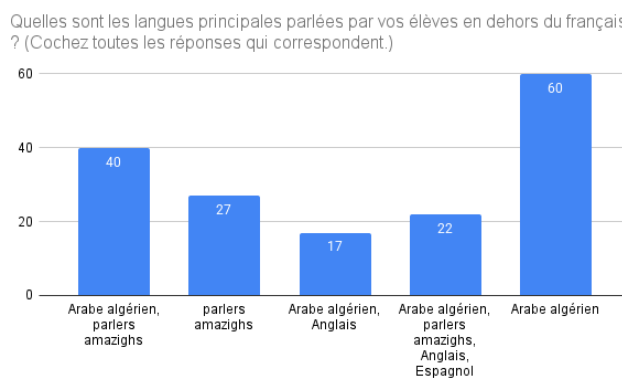


Figure 2 : Les langues utilisées par les apprenants

Les années d'expérience (voir figure 3.) réparties entre enseignants débutants, intermédiaires et chevronnés représentent également un facteur susceptible d'influencer la perception du plurilinguisme en classe comme on peut le voir en croisant les résultats. En effet, nous remarquons que 50 enseignants interrogés appartenant à la catégorie -5 ans d'expérience, soit 39,7 %, considèrent que la LM des élèves est une ressource à exploiter dans l'enseignement/apprentissage du FLE, contre 9 enseignants, soit 22,5 % de cette catégorie. Cette observation nous mène à considérer que les représentations des enseignants sur le plurilinguisme ne relèvent pas uniquement de variables personnelles, mais est également le résultat d'un processus d'apprentissage professionnel qui se construit par l'exposition, dans le temps, à des classes hétérogènes sur le plan linguistique.

En ce qui concerne les autres questions, nous ne remarquons toutefois pas de différences majeures entre les réponses des catégories sus-évoquées.

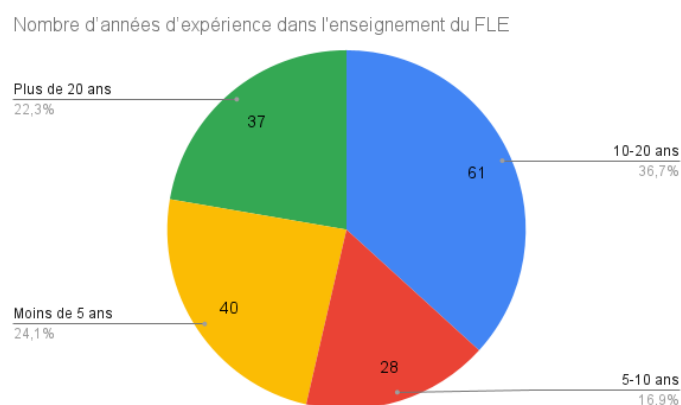


Figure 3 : Nombre d'années d'expérience

Pour mieux comprendre la manière dont le plurilinguisme est pris en charge dans le contexte scolaire algérien, nous devons nous intéresser d'abord aux représentations que les enseignants se font de cette diversité linguistique. Leurs perceptions jouent un rôle déterminant dans la manière dont ils appréhendent et interprètent les situations linguistiques complexes auxquelles ils font face au quotidien.

3. Enseignants et plurilinguisme : quelles perceptions ?

Les représentations que se font les enseignants du plurilinguisme en classe influencent grandement leur pratique professionnelle, et par voie de conséquence, tout le processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

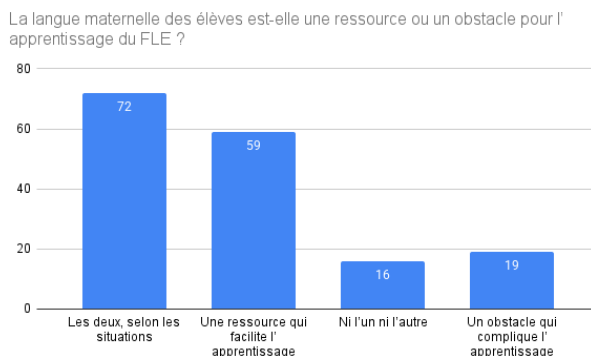


Figure 4 : Le rôle de la LM dans l'apprentissage du FLE

La première question (voir figure 4) a pour objectif de déterminer si la langue maternelle (LM) des élèves constitue une ressource ou un obstacle pour l'enseignement/apprentissage du FLE. Les résultats montrent que la grande majorité des enseignants (72) considèrent que la LM peut constituer à la fois une ressource et un obstacle selon les situations d'apprentissage. Pour 59 enseignants, soit 35,5%, elle constitue principalement une ressource qui facilite l'apprentissage, tandis que 19 enseignants (11,4%) la perçoivent comme un obstacle susceptible d'entraver l'apprentissage du FLE. Enfin, 16 enseignants estiment que la LM n'a aucune incidence sur l'apprentissage. Ces réponses reflètent une vision nuancée de la part des enseignants qui attribuent à la LM un rôle ambivalent dans le processus d'apprentissage.

S'agissant de l'utilisation de la LM en classe (voir figure 5), une large majorité d'enseignants (116 répondants, soit 69,9%) préfèrent l'éviter, malgré la reconnaissance de ses mérites comme ressource pour l'apprentissage du FLE. 10 enseignants interdisent explicitement son usage, tandis que 40 enseignants (24,1%) valorisent la LM des apprenants dans leurs pratiques pédagogiques. Cela montre bien une tension entre la reconnaissance théorique de la valeur de la LM et sa mise en pratique dans la classe.

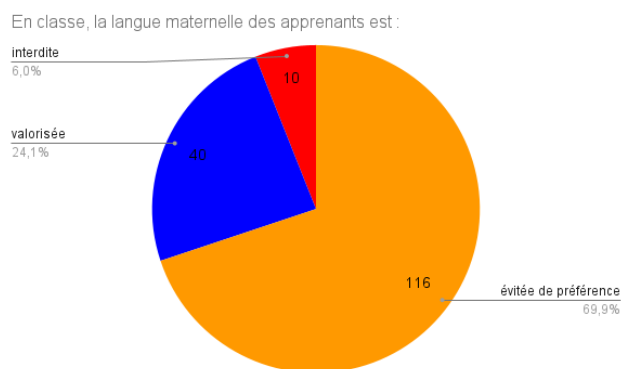


Figure 5 : Place de la LM dans la classe

Concernant la perception générale du plurilinguisme en classe (voir figure 6), la majorité des enseignants questionnés (57,8% soit 96 répondants) le considère comme une richesse à exploiter. Ceci montre qu'une part importante du corps enseignant reconnaît le potentiel pédagogique du plurilinguisme en classe de FLE. A l'inverse, 28 enseignants le perçoivent plutôt comme un défi à surmonter. Cette position peut s'expliquer par la complexité de la gestion quotidienne d'une classe linguistiquement hétérogène. Enfin, 41 enseignants jugent qu'il peut constituer à la fois une richesse et un défi pour l'apprentissage du FLE. Ce point de vue nuancé est révélateur d'une double prise de conscience : les enseignants reconnaissent le potentiel du plurilinguisme, mais aussi les contraintes et les défis qu'il impose.

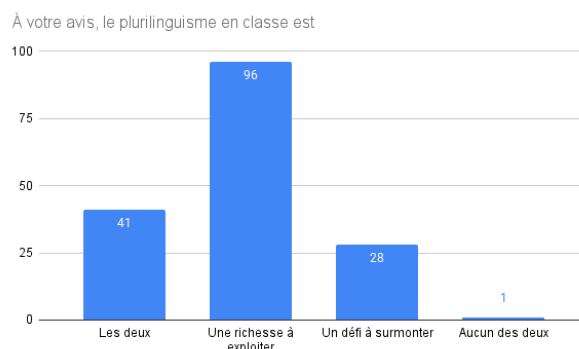


Figure 6 : Représentations sur le plurilinguisme

Sur la question de l'influence du plurilinguisme des apprenants sur leur apprentissage (voir figure 7), 63,9% des enseignants (106 participants) estiment que cette diversité linguistique a un effet positif sur l'acquisition du FLE. En revanche, 35 enseignants (21,1%) considèrent que le plurilinguisme peut influencer négativement l'apprentissage. 23 enseignants pensent quant à eux qu'il n'a aucune incidence et 2 enseignants n'ont pas déterminé son impact. Ces réponses nous indiquent que même si la grande majorité des enseignants estime que le plurilinguisme des apprenants influence positivement leur apprentissage, une partie non négligeable considère les apprenants plurilingues comme étant négativement impactés par leur diversité linguistique.

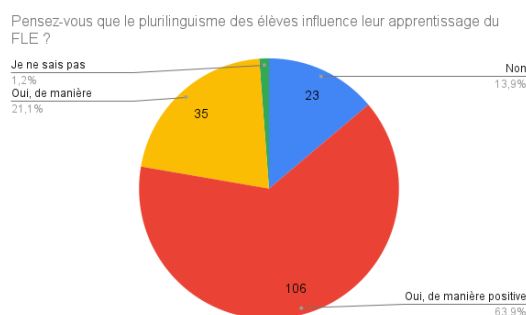


Figure 7 : L'influence du plurilinguisme sur l'apprentissage du FLE

La question suivante tente d'apporter plus de précision sur l'impact du plurilinguisme sur les apprenants. Interrogés sur le potentiel du plurilinguisme à créer des inégalités en classe (voir figure 8), 84 enseignants (50,6%) considèrent que le plurilinguisme est un facteur qui favorise l'apprentissage du FLE, tandis que 28 enseignants estiment au contraire que les apprenants plurilingues sont défavorisés. Enfin, 54 enseignants pensent que le plurilinguisme n'a pas d'impact majeur sur les apprentissages. Ces réponses traduisent une perception contrastée du plurilinguisme en termes d'équité et d'inégalité scolaires. Elles traduisent également les divergences qui traversent les travaux de recherche sur la question.

Selon vous, le plurilinguisme crée-t-il des inégalités entre les élèves en termes d'apprentissage du français ?

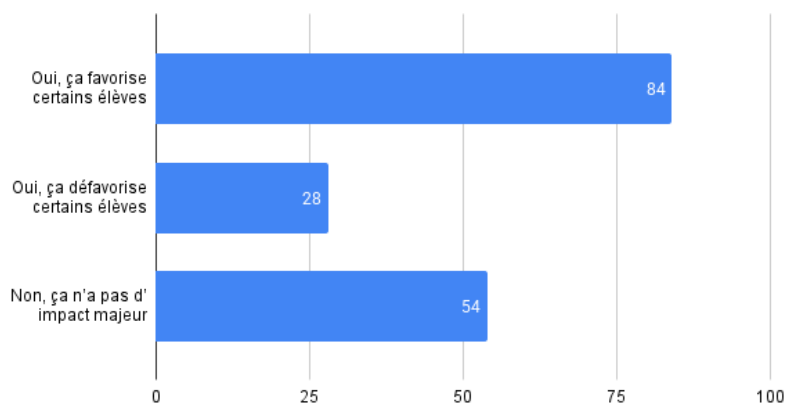


Figure 8 : Le plurilinguisme source d'inégalité

Se pose alors la question de savoir comment ces représentations des enseignants influencent leurs pratiques de classe. Autrement dit, dans quelle mesure ces perceptions façonnent-elles les difficultés qu'ils rencontrent lorsqu'ils sont confrontés à la gestion quotidienne de la diversité linguistique ? L'analyse suivante s'intéresse ainsi aux défis concrets que le plurilinguisme fait émerger dans les situations d'enseignement/apprentissage du FLE.

4. Classes plurilingues : quels défis pour la pratique enseignante ?

L'enseignement/apprentissage du FLE en contexte plurilingue met les enseignants face à des défis issus de la diversité linguistique du public apprenant touchant notamment à l'hétérogénéité des besoins de ces mêmes apprenants, à la gestion des interférences linguistiques, à l'adaptation des ressources pédagogiques, etc. Comprendre ces difficultés est essentiel pour saisir la complexité de la pratique professionnelle enseignante dans un contexte où se mêlent plusieurs langues et où les expériences et les parcours linguistiques des élèves influencent de manière directe les pratiques de classe. Dans ce qui suit, nous ferons la lumière sur les principaux obstacles identifiés par les enseignants dans le cadre de leur pratique professionnelle.

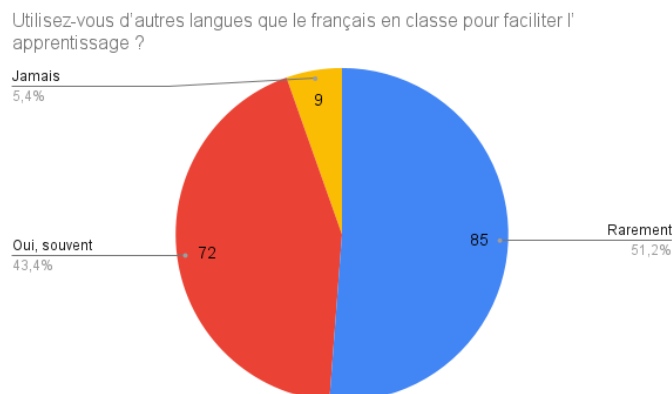


Figure 9 : Les autres langues en classe de FLE

Interrogés sur l'utilisation d'autres langues que le français en classe (voir figure 9.), la majorité des enseignants (51,2 % soit 85 répondants) déclarent y recourir rarement pour faciliter l'apprentissage. Une minorité (9 enseignants) affirme ne jamais utiliser d'autres langues, tandis qu'un nombre relativement élevé d'enseignants (72) indiquent y avoir souvent recours, ce qui traduit une diversité de pratiques qui témoignent des représentations et du point de vue de chaque enseignant quant aux vertus du plurilinguisme en classe.

Cette réserve dont font preuve les enseignants à l'égard de l'usage des langues (y compris la LM) en classe contraste avec la réalité linguistique qu'ils observent chez les apprenants. En effet, ils constatent une présence très nette d'interférences linguistiques dans les productions écrites et orales des apprenants (voir figure 10). Plus de la moitié d'entre eux jugent ces interférences « assez fréquentes » (51,8 %) et près d'un tiers les considèrent « très fréquentes » (28,9%). À l'inverse, seuls 16,9% des enseignants estiment qu'elles sont rares et 1,2% qu'elles sont très rares.

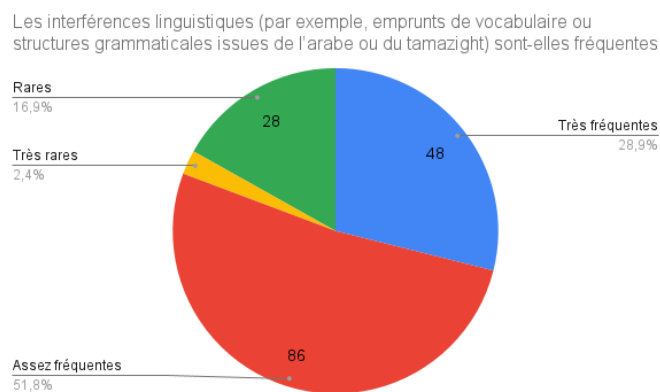


Figure 10 : Les interférences linguistiques en classe de FLE

Le contraste que nous remarquons entre l'usage restreint des autres langues des apprenants en classe et la fréquence des interférences linguistiques suggère que les besoins langagiers des apprenants ne sont pas pleinement pris en compte. Les élèves mobilisent de manière instinctive leurs répertoires plurilingues pour construire du sens et cela témoigne à la fois de la richesse de leur compétence plurilingue mais aussi de l'absence d'un accompagnement pédagogique qui leur permettrait de canaliser et d'orienter cette ressource vers un apprentissage plus efficace.

Ajoutons à cela que ce décalage entre la restriction volontaire des autres langues en classe et la fréquence des interférences des apprenants révèle un enjeu didactique non négligeable : sans intégration réfléchie du plurilinguisme, les interférences risquent d'être perçues uniquement comme des obstacles alors même qu'elles pourraient constituer un vecteur d'apprentissage. En effet, l'absence de dispositifs pédagogiques favorisant, entre autres, des comparaisons linguistiques guidées ou des activités métalinguistiques, risque de limiter le potentiel didactique de ces ressources éducatives.

Concernant leur manière d'aborder cette diversité linguistique constatée (voir figure 11), les résultats montrent une préférence pour un cadre monolingue. 78 enseignants déclarent limiter volontairement le recours aux autres langues, tandis que 31 affirment l'ignorer totalement au profit d'un enseignement exclusif de la langue française. Toutefois, 57 enseignants déclarent intégrer activement cette diversité linguistique dans leurs pratiques, ce qui témoigne d'une approche plus ouverte qui valorise les répertoires plurilingues des apprenants.

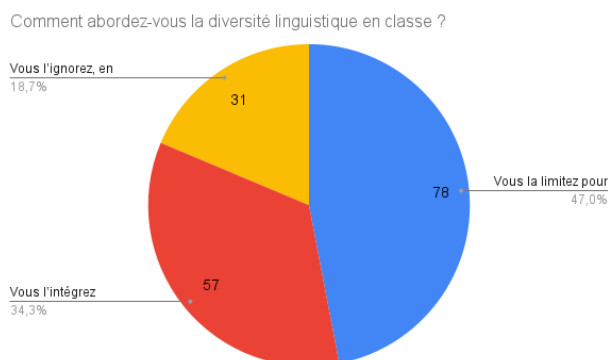


Figure 11 : Gestion de la diversité linguistique en classe de FLE

Un autre obstacle non négligeable, selon les enseignants, réside cette fois-ci dans la faible prise en compte du plurilinguisme par les manuels et programmes scolaires (voir figure 12). Pour la grande majorité d'entre eux, ces outils ne répondent pas aux réalités linguistiques de leurs classes : 109 enseignants les jugent « pas du tout adaptés » au contexte plurilingue et 47 les estiment « peu adaptés ». Seule une minorité les considère comme « assez adaptés » (8 enseignants) ou « totalement adaptés » (2 enseignants). Cette inadéquation constatée des manuels et des programmes témoigne d'un manque de prise en compte de la réalité plurilingue des apprenants et contribue à maintenir les enseignants dans une posture monolingue, à défaut d'outils ou de scénarios didactiques qui les incitent à valoriser les langues des apprenants.

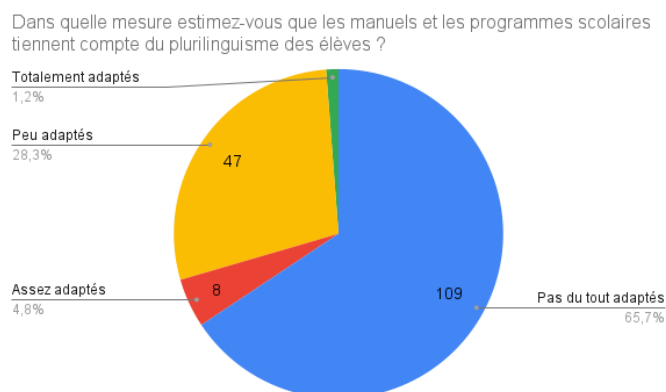


Figure 12 : Le plurilinguisme dans les manuels et les programmes scolaires

Comme nous venons de le voir, les enseignants font face à une série de défis à la fois pédagogiques, linguistiques et institutionnels dans leur pratique enseignante dans un cadre plurilingue. Entre la gestion des interférences, la difficulté d'intégrer plusieurs langues dans une classe souvent pensée comme monolingue et le manque d'outils adaptés pour gérer cette diversité, les enseignants voient leur pratique pédagogique mise à l'épreuve. Mais au-delà de tous ces obstacles, comment gèrent-ils cette réalité plurilingue ? Quelles stratégies mobilisent-ils pour exploiter le potentiel du plurilinguisme et transformer ces contraintes en vecteurs d'apprentissage, car rappelons-le, un nombre non négligeable d'enseignants (57) ont indiqué qu'ils intégraient activement cette variété linguistique dans leurs pratiques de classe.

5. Stratégies pédagogiques pour gérer la diversité linguistique

Après avoir examiné les représentations des enseignants sur le plurilinguisme en classe de FLE et identifié les obstacles auxquels ils font face, nous interrogeons les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour gérer le plurilinguisme au quotidien.

5.1. Recours aux langues maternelles comme outil d'apprentissage

Conformément aux représentations déjà mises en évidence (voir figure 4) où une grande partie des enseignants considèrent la LM comme une ressource, l'analyse confirme une utilisation relativement fréquente des LM comme outil pédagogique (voir figure 13). Ainsi, 47 enseignants déclarent y recourir systématiquement, tandis que 71 affirment y recourir parfois. À l'inverse, 44 enseignants affirment y recourir rarement et seulement 4 enseignants indiquent ne jamais mobiliser les LM dans leurs pratiques.

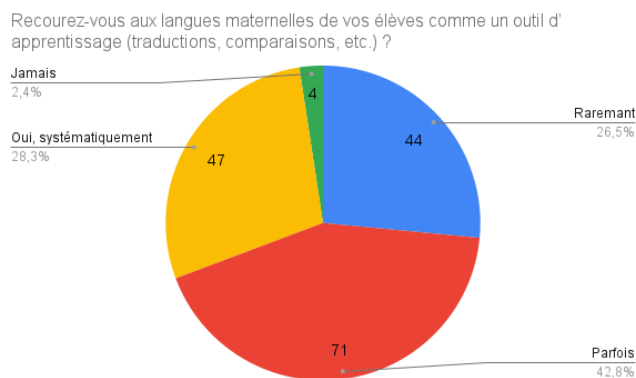


Figure 13 : La LM comme ressource d'apprentissage

Ces résultats rendent compte d'une tension déjà soulignée plus haut : si les enseignants reconnaissent volontiers l'utilité de la LM, ils semblent pourtant adopter une approche exclusive pour maintenir un cadre monolingue.

5.2. Utilisation de supports pédagogiques plurilingues

L'usage de supports plurilingues (voir figure 14) est très limité. En effet, 63,3% des enseignants déclarent ne jamais en utiliser en classe, tandis que 26,5% n'y recourent que rarement. Seule une minorité (10,2%) affirme utiliser des supports comportant plusieurs langues.

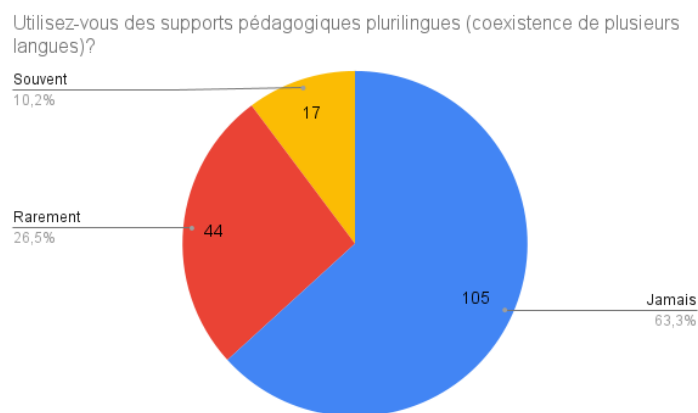


Figure 14 : Utilisation de supports pédagogiques plurilingues

Cette faible intégration du plurilinguisme dans les supports et les ressources pédagogiques témoigne du manque de matériel pédagogique plurilingue disponible et de l'absence de formation spécifique qui permettrait aux enseignants d'y recourir de manière structurée.

5.3. Activités mises en place pour valoriser les compétences plurilingues

S'agissant d'intégrer explicitement le plurilinguisme dans leurs pratiques pédagogiques, les enseignants proposent des activités relativement limitées pour exploiter les compétences plurilingues de leurs apprenants. Quatre types d'activités dominent très largement les pratiques déclarées : les comparaisons de mots (62,7%) ; les présentations multilingues (21,7%) ; les traductions de chansons (17,5%) ; les activités d'écriture créatives plurilingues (16,3%).

D'autres enseignants mentionnent des activités complémentaires : étude de contes en plusieurs langues, mise en avant des références interculturelles, exploitation des univers linguistiques des élèves. Cela étant dit, 9 enseignants déclarent ne proposer aucune activité plurilingue.

D'une manière générale, nous constatons que si des pratiques plurilingues existent, elles demeurent dispersées, isolées et non intégrées dans une stratégie pédagogique globale. Autrement dit, le plurilinguisme est utilisé de manière occasionnelle et non comme une composante pleinement intégrée de l'enseignement/apprentissage du FLE.

5.4. Se former à la gestion du plurilinguisme

Interrogés sur leurs besoins susceptibles de les aider à mieux gérer la diversité linguistique en classe, les enseignants expriment très clairement une forte demande de formation et de ressources. Leurs réponses les plus fréquentes concernent :

- Des ateliers ou des séminaires dédiés au plurilinguisme (52,4%)
- La création de matériel pédagogique adapté (50,6%)
- Des plateformes numériques multilingues (29,5%)
- Des webinaires spécialisés (2,4%)

L'importance que les enseignants accordent à la formation et à la création de ressources didactiques témoigne qu'ils ne rejettent pas le plurilinguisme mais qu'ils se sentent insuffisamment équipés pour en faire un véritable levier d'apprentissage.

5.5. Exploitation du plurilinguisme dans le système éducatif : Échos du terrain

À la question de savoir si le plurilinguisme pourrait être mieux exploité dans le système éducatif algérien (voir figure 15), 66,3% des enseignants répondent positivement, tandis que 33,7% estiment qu'il n'a pas sa place en classe de FLE.

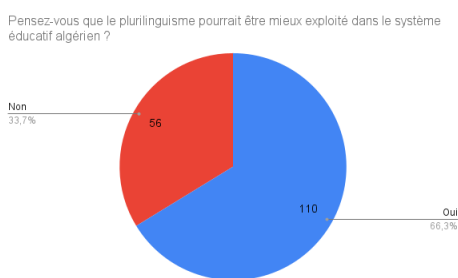


Figure 15 : Exploitation du plurilinguisme dans le système éducatif

Les réponses ouvertes recueillies nous ont permis d'identifier plusieurs pistes importantes sur la manière dont les enseignants perçoivent l'apport du plurilinguisme dans le contexte scolaire algérien.

5.5.1. Le plurilinguisme : une richesse identitaire, culturelle et cognitive

Beaucoup d'enseignants insistent sur le fait que l'Algérie est un pays où coexistent plusieurs langues et que cette diversité devrait constituer un atout pédagogique, culturel et identitaire plutôt qu'un obstacle. Ils mettent en avant une meilleure ouverture sur le monde, un ancrage culturel solide ainsi que les bénéfices cognitifs liés à la mobilisation de plusieurs langues :

- E.1. L'Algérie est un pays où plusieurs langues coexistent : Arabe, amazigh, français et anglais. Cependant, leur intégration dans l'enseignement du FLE reste problématique. Il faut exploiter le plurilinguisme car c'est un atout identitaire et culturel. De plus, les élèves apprennent mieux lorsqu'ils s'appuient sur leur langue maternelle. Etre plurilingue permettrait également de s'ouvrir sur le monde. Enfin, l'Algérie possède une richesse linguistique unique et exploiter ce potentiel de manière intelligente pourrait améliorer la qualité de l'éducation
- E.2. Oui Si on utilise le plurilinguisme à bon escient en classe peut enrichir l'expérience d'apprentissage. Par exemple valoriser les langues maternelles, Encouragez les élèves à partager leurs langues et cultures, utiliser des ressources multilingues, intégrez des documents, des vidéos ou des applications en différentes langues, favoriser la comparaison linguistique : Comparez les structures et les expressions dans différentes langues enfin créer un environnement inclusif : Accueillez les langues et cultures de tous les élèves.
- E.3. Le plurilinguisme en Algérie peut être adapté dans le système éducatif algérien en : offrant aux enseignants des formations pour les sensibiliser aux enjeux du plurilinguisme et les préparer à enseigner, développer un matériel pédagogique adapté et des activités ludiques
- E.4. Nous voyons qu'on devrait profiter bien de la richesse linguistique chez l'apprenant, le plurilinguisme invite forcément le multilinguisme et ce n'est pas forcément la langue maternelle voyant la place aussi de l'anglais en tant que langue véhiculaire moderne, ou d'autres comme l'italien, l'espagnol et l'allemand (le cas des classes de langues étrangères). Créer des activités qui se servent de plusieurs langues pourrait aboutir un apprentissage plus pertinent, motivant et différent : l'exploitation des podcasts, jeux de rôles qui nécessitent des personnages étrangers, demander aux apprenants de traduire en français ce que leurs camarades disent en d'autres langues, créer des groupes multilingues et préparer un produit final en français, écouter des séquences avec des images et les traduire à la base des illustrations...
- E.5. Le recours aux langues maternelles (Tamazight et l'Arabe populaire) et celles qui coexistent avec elles reste un exploit à savoir l'intégrer dans le processus d'apprentissage du FLE comme une référence d'imagologie, qui renforce l'estime de soi et qui peut aider l'apprenant à se manifester comme étant le soi-même vis à vis de l'autre, et pour favoriser l'interculturel et l'intelligibilité mutuelle.
- E.6. Le plurilinguisme pourrait être une richesse immense pour le système éducatif algérien, mais il reste encore sous-exploité. L'Algérie est un pays où coexistent plusieurs langues — l'arabe (classique et dialectal), le berbère avec ses différentes



variantes (comme le kabyle, le chaoui, le mozabite, etc.), le français, et de plus en plus l'anglais. Cette diversité linguistique pourrait être un levier formidable pour développer des compétences interculturelles, intellectuelles et cognitives chez les élèves. Actuellement, le système éducatif algérien a souvent adopté une approche où les langues sont en concurrence plutôt qu'en complémentarité. Par exemple, l'arabe est la langue de l'enseignement principal, le français est souvent cantonné à des disciplines spécifiques, et les langues berbères sont encore en cours d'intégration dans certaines régions. Quant à l'anglais, bien qu'il prenne de l'ampleur, son enseignement reste limité dans les premières années scolaires. Pour mieux exploiter le plurilinguisme, on pourrait imaginer : Une approche pédagogique intégrée des langues : Mettre en valeur les passerelles entre les langues enseignées, en montrant comment les compétences acquises dans une langue peuvent enrichir l'apprentissage d'une autre. L'enseignement précoce des langues : Introduire les langues étrangères dès les premières années pour profiter de la plasticité cérébrale des jeunes enfants. Valoriser les langues locales : Accorder plus de place aux langues berbères et aux variantes de l'arabe algérien dans des contextes éducatifs adaptés, afin de renforcer l'ancrage culturel et identitaire des élèves. Encourager les projets plurilingues : Créer des activités pédagogiques où les élèves mobilisent plusieurs langues pour produire des travaux créatifs, comme des projets de recherche, des pièces de théâtre ou des récits multilingues. Former les enseignants au plurilinguisme : Développer des formations spécifiques pour aider les enseignants à gérer la diversité linguistique en classe et à utiliser cette richesse comme un atout pédagogique.

- E.7. Oui, le plurilinguisme pourrait être mieux exploité dans le système éducatif algérien pour valoriser la diversité linguistique du pays et améliorer les compétences des élèves, je pense que plusieurs démarches en seront utiles : - la didactisation du plurilinguisme en intégrant des approches pédagogiques favorisant le passage d'une langue à l'autre par exemple : la pédagogie de l'éveil aux langues. - Des approches interactives et inclusives : utilisation des différentes langues de l'élève comme ressources d'apprentissage et formation des enseignants à une gestion souple du plurilinguisme. - Numérisation et développement des outils pédagogiques : par le biais des applications et des plateformes éducatives plurilingues. - Apprentissage contextualisé : concrétisation des savoirs par l'investissement des langues étrangères.

5.5.2. Une demande accrue de formation

Les enseignants expriment massivement le besoin d'être formés à la gestion du plurilinguisme. Ils évoquent dans leurs réponses des ateliers, des séminaires et des formations continues :

- E.8. Formation des professeurs
E.9. Formation des enseignants en plurilinguisme.
E.10. Former les enseignants à une pédagogie plurilingue
E.11. Les formations des enseignants, la valorisation des langues locales et les mettre au service des apprentissages
E.12. Je pense que le plurilinguisme peut être exploité d'une manière significative et rentable pour le système éducatif, notamment par l'initiation et la formation des



enseignants pour gérer la diversité linguistique et de mieux exploiter les ressources des apprenants. De plus, des matériaux pédagogiques adaptés doivent être mis à la disposition des enseignants tels que des logiciels, supports multimédias... Enfin, une exploitation adéquate du plurilinguisme dans le système éducatif algérien pourrait non seulement renforcer la compétence linguistique des apprenants mais aussi favoriser une meilleure intégration sociale culturelle.

5.5.3. Matériel pédagogique adapté et supports plurilingues

De nombreuses réponses soulignent le manque de ressources adaptées à la réalité plurilingue des classes algériennes. Les enseignants demandent l'adaptation des manuels, l'intégration de supports multilingues, le développement de ressources numériques :

- E.13. Oui je pense que le plurilinguisme pourrait être mieux exploité dans le système éducatif algérien. En effet, cela est une opportunité d'améliorer l'apprentissage en valorisant la langue maternelle, en concevant des manuels qui prennent en compte la diversité linguistique.
- E.14. Les apprenants, en grande majorité les apprenants arabophones, demandent sans cesse des traductions pour la compréhension de l'écrit et de l'oral. Je propose de Créer un module ou un projet de classe dédié à la traduction. (Français-arabe dialectal et classique- tamazight)
- E.15. En adoptant une approche interdisciplinaire (créer des manuels scolaires français et anglais au même temps
- E.16. Diversifier les ressources pédagogiques plurilingue
- E.17. En repensant les programmes éducatifs/ en intégrant dans les manuels des supports relevant du patrimoine culturel des apprenants/proposer des activités portant sur la traduction comme activité de médiation interculturelle/ études comparative pour cerner les différences à respecter et les ressemblances à mettre en valeurs entre deux langues/cultures données/ favoriser l'écriture multilingue : insertion de passages en langue première dans un texte en français/anglais....
- E.18. Il faudrait adapter les manuels et les programmes selon le public cible. Il faudrait aussi valoriser la compétence plurilingue qui peut être un facilitateur de l'apprentissage de nouvelles langues.
- E.19. Opter pour la pédagogie d'intercompréhension dans le processus d'enseignement des langues dans les communautés plurilingues. Exemple : l'école Scandinave

5.5.4. La valorisation explicite de la LM

Pour une partie des répondants, lever le tabou sur la LM constitue un préalable nécessaire pour améliorer la qualité des apprentissages. Ils rappellent que la LM facilite la compréhension, contribue à l'estime de soi et participe à la construction identitaire de l'apprenant :

- E.20. Déjà commencer par ne pas interdire la langue mère pour les apprenants, surtout pour ceux qui ne comprennent pas du tout le français.



- E.21. Le plurilinguisme pourrait être mieux exploité en introduisant l'enseignement des langues étrangères dès le primaire, en valorisant la langue maternelle et en formant les enseignants à des méthodes pédagogiques modernes.
- E.22. En l'intégrant dans l'éducation nationale car, jusqu'à présent, le recours aux langues maternelles demeure un tabou, voire interdit.

5.5.5. Vers une approche intégrée

Les enseignants proposent des pistes didactiques visant à mieux articuler les différentes langues présentes dans l'environnement scolaire. Ils font mention d'intercompréhension, de comparaisons inter-linguistiques et d'une meilleure complémentarité entre les langues enseignées :

- E.23. Meilleure articulation entre le français et l'anglais : Ces deux langues sont souvent perçues comme concurrentes alors qu'elles pourraient être enseignées en complémentarité, notamment dans les disciplines scientifiques et technologiques.
- E.24. Absolument, le plurilinguisme pourrait être bien mieux exploité dans le système éducatif algérien, et ce à plusieurs niveaux. L'Algérie est déjà un pays richement plurilingue, avec l'arabe, le tamazight (officiellement reconnus), le français (largement utilisé dans l'administration et l'enseignement supérieur), et de plus en plus l'anglais. Cette richesse linguistique est un atout qui pourrait être davantage mis en valeur au lieu d'être une source de tensions ou de confusion.
- E.25. Par la création de passerelles entre les langues déjà existantes à l'école.

Pour analyser les réponses ouvertes, nous avons procédé en plusieurs étapes : une première lecture de l'ensemble des réponses pour en saisir la teneur générale, puis un repérage des idées récurrentes, et enfin un regroupement en catégories thématiques. Les verbatims reproduits ci-dessus ont été sélectionnés à titre d'exemples illustratifs de chaque catégorie.

Au terme de cette analyse, nous pouvons dire que la majorité des enseignants interrogés voient le plurilinguisme comme une ressource avec un potentiel majeur à exploiter en classe de FLE. S'ils soulignent des besoins concrets en matière de formation, d'outillage pédagogique et d'adaptation institutionnelle, ils expriment également une forte volonté d'intégrer davantage les langues des apprenants dans les pratiques de classe. Cette perception témoigne d'une prise de conscience progressive sur l'importance du plurilinguisme pour un enseignement plus inclusif et plus efficace.

Conclusion

Dans cette étude, nous avons pour objectif d'examiner la manière dont les enseignants de FLE au secondaire en Algérie appréhendent et exploitent le plurilinguisme en classe. Les résultats obtenus montrent que, pour une grande majorité d'enseignants, le plurilinguisme est loin d'être un obstacle mais est plutôt envisagé comme une richesse pédagogique susceptible de favoriser les apprentissages. Les enseignants interrogés reconnaissent le potentiel des répertoires linguistiques des apprenants et se déclarent prêts à les intégrer dans les pratiques de classe.

Toutefois, nous constatons que cette volonté se heurte à plusieurs contraintes, notamment le manque de formation spécifique, l'insuffisance de ressources adaptées et un cadre institutionnel qui n'intègre pas toujours, de manière explicite, une approche plurilingue. Ces



résultats ne sont pas propres au contexte algérien : l'écart entre la reconnaissance du plurilinguisme et son intégration réelle dans les pratiques de classe est un phénomène bien documenté dans la littérature internationale (Cenoz, Gorter, 2015 ; García, Wei, 2014). Plusieurs travaux montrent en effet que, sans formation spécifique, les enseignants ont tendance à maintenir des pratiques monolingues même quand ils reconnaissent la valeur des langues de leurs élèves (Auger, 2020 ; Chnane-Davin, Gouaïch, Tretola, 2022). C'est précisément là que les approches plurielles (éveil aux langues, intercompréhension, didactique intégrée des langues) peuvent jouer un rôle, en offrant aux enseignants des outils concrets pour intégrer le plurilinguisme dans leur pratique quotidienne (Candelier et al., 2012 ; Escudé, Janin, 2010). C'est pour cette raison que nous considérons que l'exploitation effective du plurilinguisme ne peut reposer uniquement sur les initiatives individuelles des enseignants, mais nécessite un accompagnement institutionnel, des orientations curriculaires claires et des dispositifs de formation continue adaptés aux réalités du terrain.

Dans un contexte linguistique hétérogène et qui évolue, il est nécessaire de repenser la place du plurilinguisme dans l'enseignement du FLE. Il s'agit non seulement de valoriser les langues des apprenants et de les reconnaître comme leviers d'apprentissage, mais aussi de construire des pratiques pédagogiques adaptées à la réalité sociolinguistique du pays.

Références

- Asselah-Rahal, S. et Blanchet, P., 2015, *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Rôles du français en contexte didactique*, Éditions Modulaires Européennes.
- Auger, N., 2020, « Enseigner à des élèves plurilingues : vers une didactique inclusive », in Mendonça Dias, C., Azaoui, B. et Chnane-Davin, F. (dir.), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, Lambert-Lucas, p. 171-183.
- Blanchet, P., 2021, « Éducation plurilingue », *Langage et société*, hors-série 1, p. 123-127. <https://doi.org/10.3917/ls.hs01.0124>
- Candelier, M. et al., 2012, *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Conseil de l'Europe / CELV.
- Cenoz, J. et Gorter, D., 2015, *Multilingual Education: Between Language Learning and Translanguaging*, Cambridge University Press.
- Chnane-Davin, F., Gouaïch, K. et Tretola, J., 2022, « Innovation en didactique du plurilinguisme inclusif pour des allophones », *Tréma*, 58. <http://journals.openedition.org/trema/7793>
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier.
- Coste, D., 2013, « Autour de la notion de responsabilité », in Beacco, J.-C. (dir.), *Éthique et politique en didactique des langues*, Didier, p. 35-73.
- Coste, D., 2018, « Le plurilinguisme en Algérie : entre héritage colonial et enjeux contemporains », *Synergies Algérie*, 28, p. 11-23.
- Degache, C. et Melo, S., 2008, « Introduction. Un concept aux multiples facettes », *Les Langues Modernes*, 1, p. 7-14.
- Escudé, P. et Janin, P., 2010, *Le point sur l'intercompréhension, clé des langues*, Clé International.
- García, O. et Wei, L., 2014, *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, Palgrave Macmillan.
- Meunier, D., 2021, « Former à l'écrit académique en français langue seconde ou étrangère », in Scheepers, C. (dir.), *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur*, De Boeck Supérieur, p. 173-183. <https://doi.org/10.3917/dbu.schee.2021.01.0173>
- Rispail, M., 2012, « Interroger la sociodidactique : faux-semblants, résistances et orientations », *Socles*, 1(1), p. 75-102. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/2677>



Taleb-Ibrahimi, K., 2006, « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues », *L'Année du Maghreb*, I, p. 207-218.

Zarate, G., 2003, « Identities and plurilingualism: Preconditions for the recognition of intercultural competence », in Byram, M. (dir.), *Intercultural Competence*, Council of Europe Publishing, p. 85-117.

Nadia **REDJDAL** est maître de conférences au Département de langue française de l'Université Mohamed El Bachir El Ibrahimi de Bordj Bou Arréridj (Algérie), où elle coordonne la spécialité Master Didactique des Langues Étrangères. Ses travaux de recherche portent sur la didactique du FLE, avec un intérêt particulier pour les technogenres de discours, le plurilinguisme en classe et la formation des enseignants. Elle assure des activités d'enseignement, d'encadrement de mémoires, participe à des jurys de soutenance, et collabore à l'évaluation d'articles pour des revues académiques.

