UNIVERSITATEA DIN PITEŞTI

STUDII
DE
GRAMATICĂ CONTRASTIVĂ

Nr. 29/ 2018

EDITURA UNIVERSITĂŢII DIN PITEŞTI

COMITET ŞTIINŢIFIC/COMITÉ SCIENTIFIQUE/ SCIENTIFIC COUNCIL BOARD

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

COMITET DE LECTURĂ/ COMITÉ DE LECTURE/PEER REVIEW COMMITTEE 2018

Jean-Paul BALGA, Universitatea din Maroua,Camerun
Alina GANEA, Universitatea Dunărea de Jos din Galaţi
Emilia HILGERT, Universitatea din Reims, Franţa
Simina MASTACAN, Universitatea V. Alecsandri Bacău, România
Adina MATROZI, Universitatea din Piteşti, România
Gina MĂCIUCĂ, Universitatea Ştefan cel Mare din Suceava, România
Joachim N'DRE DAMANAN, Universitatea Bouaké, Coasta de Fildeş
Laura PINO, Universitatea Saint-Jacques-de-Compostelle, Spania
Manuel SARTORI, Universitatea Aix-Marseille, Franţa
Frédéric SHEHADEH, Universitatea Paris-Sorbona Paris 4, Franţa
Florinela ŞERBĂNICĂ, Universitatea din Piteşti, România
Ana-Marina TOMESCU, Universitatea din Piteşti, România
Cristina UNGUREANU, Universitatea din Piteşti, România

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

Laura CÎŢU, Universitatea din Piteşti, România

REDACTOR-ŞEF /RÉDACTEUR EN CHEF/ EDITOR IN CHIEF

Cristina ILINCA, Universitatea din Piteşti, România

COLEGIUL DE REDACŢIE/COMITÉ DE RÉDACTION/EDITORIAL BOARD

Ana-Marina TOMESCU, Universitatea din Piteşti, România
Raluca NIŢU, Universitatea din Piteşti, România
Ana-Maria IONESCU, Universitatea din Piteşti, România
Silvia BONCESCU, Universitatea din Piteşti, România

ISSN-L: 1584 – 143X
e-ISSN: 2344-4193

revistă bianuală/revue biannuelle/biannual journal

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

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

FACULTATEA DE TEOLOGIE, LITERE, ISTORIE ŞI ARTE

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

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

CUPRINS/ TABLE DES MATIÈRES/ CONTENTS

GRAMATICĂ CONTRASTIVĂ/GRAMMAIRE CONTRASTIVE /CONTRASTIVE GRAMMAR

Mohand **Haddad**
Langues et identité en Algérie : quel(s)rapport(s) face à l'auto-odi? */ Languages and Identity in Algeria. What Relationship(s) in Front of Self-Hate (auto-odi)? 7*

Maha **Hamache**, Nabil **Sadi**
La valeur d'applicabilité de quelques théories linguistiques, l'exemple de l'accord du verbe */ The Value of Applicability of Some Language Theories, the Example of the Verb Agreement / 20*

Hamza **Kernou,** Nabil **Sadi**
La question dans le discours radiophonique algérien: quelle fonction pragmatique et interactive*? / The Question in the Algerian Radio Discourse: Which Pragmatic and Interactive Function? /33*

Nicoleta Florina **Mincă**
The Use of the Number of Nouns in English and Romanian */ L'usage des formes de nombre des noms en anglais et roumain /46*

Ndèye Maty **Paye**
Analyse des interférences linguistiques chez des apprenants gambiens de français langue étrangère (fle): pour une approche de la linguistique contrastive */ Analysis of Linguistic Interferences Produced by Gambian Learners of French as a Foreign language: for a Contrastive Linguistics Approach /53*

Sié Justin **Sib**
Étude typologique et syntactico-sémantique des verbes en lobiri */ Typological and Syntactico-Semantic Study of Verbs in Lobiri / 66*

Orlando **Valdez Vega**, Maria Eugenia Flores **Treviño**
Phono-pragmatique et atténuation dans la communication espagnol/français */ Phonopragmatics and Attenuation in Spanish-French Communication / 78*

Rim **Ben Yacoub**
Transfiguration de soi dans les tropes naturalistes */ Self-Transfiguration in Natural Tropes / 96*

TRADUCTOLOGIE/ TRADUCTOLOGIE/ TRANSLATION STUDIES

Mohammad Ahmad **Thawabteh**
"A Trouble Shared is A Trouble Halved". The Role of Dictionaries and Discourse Analysis in Translation Troubles */ Un problème partagé est à moitié résolu. Le rôle des dictionnaires et de l'analyse du discours dans les problèmes de traduction / 104*

LANGUES ET IDENTITÉ EN ALGÉRIE : QUEL(S) RAPPORT(S) FACE À L'AUTO-ODI?[1]

Résumé : *Le marché des langues en Algérie se caractérise par la présence de plusieurs « produits linguistiques ». Des valeurs diverses sont attribuées à ces produits. Le symbolique a un grand rôle dans l'affectation de ces valeurs. Bourdieu nous parlerait ici de capital symbolique. Comment le citoyen lambda, les différents acteurs réagissent-ils face à ce marché ? Quel(s) rapport(s) développent-ils face à ces langues ? Quel(s) lien(s) pourrait-on supposer entre ces langues et le sentiment d'auto-odi ?*

Mots-clés : *valeur symbolique, capital symbolique, « langues d'Algérie », marché des langues, violence symbolique, algérianité.*

LANGUAGES AND IDENTITY IN ALGERIA. WHAT RELATIONSHIP(S) IN FRONT OF SELF-HATE (AUTO-ODI) ?

Abstract: *The language market in Algeria is characterized by the presence of several "linguistic products". Values are attributed to the latter according to the part of the market they occupy. The role of symbolism plays a major role in the assignment of these values. Bourdieu would speak here of symbolic capital. How do the average citizen and the various actors react to this market? Which relation (s) do they develop in relation to these languages? Which value (s) works most this part of the symbolic in this market? What link (s) would we suppose between these languages and the feeling of auto-odi?*

Key Words*: Symbolic value, symbolic capital, "languages of Algeria", language market, symbolic violence, algerianism.*

Cet article est une tentative d'analyse des rapports de forces qui sous-tendent les usages linguistiques des Algériens, particulièrement ceux d'une région, la Kabylie, à la lumière des concepts élaborés par Pierre Bourdieu, principalement ceux de « marché des langues » et de « pouvoir symbolique ».

L'objectif est de saisir les représentations que développent les locuteurs algériens face à leurs langues afin de mieux cerner la ou les valeur(s) attribuée(s) à chacune d'elles ainsi que les fonctions et rôles qui leur sont assignés. Ces représentations ne sont pas abordées ici comme finalité, d'autant plus qu'elles ont été déjà étudiées par des linguistes algériens et étrangers (Ibrahimi Kh. T., 1995. Dourari A. 1996, 2002. Cheriguen F. 1997, 2007. G. Grandguillaume 2008 …).

L'originalité de notre analyse réside dans l'idée de prendre ces représentations comme objet à interroger pour comprendre un autre phénomène, le complexe d'auto-odi[2], que nous posons comme « réalité » vécue par l'Algérien.

---

[1] Mohand **Haddad**, Université de Béjaia, hmohand2000@yahoo.fr

[2] auto-odi : concept développé par la linguistique catalane renvoyant à la haine de soi générée par les rapports de domination entre groupes sociaux.

Pour ce faire, nous avons opté pour une méthode consistant en l'observation et l'analyse de ce qui se dit sur ces langues. Tous les discours (politique, journalistique, scientifique, ...) en circulation au sein de la société prennent, à quelque moment, la langue comme thème. La démarche consiste à repérer, dans les manifestations discursives en circulation au sein de la société, ce qui est généralement nommé le discours épilinguistique. Nous procéderons, par la suite, à la recherche et à la délimitation des traces linguistiques grâce auxquelles nous saisirons les représentations qui y sont développées. Celles-ci seront ensuite interrogées à la lumière de ce qui relève (ou pourrait relever) de l'auto-odi.

I. Du discours PLC et de certaines « évidences scientifiques »

Un type de discours a cours dans les sciences du langage depuis certaines décennies. Il s'agit de celui appelé le discours PLC, le *Discours Politico-Linguistiquement correct*[1]. A la base de celui-ci une évidence : toutes les langues se valent car elles ont toutes la même « mission » : communiquer, transmettre des messages, dire le monde.

Mais dans le concret, les locuteurs établissent toujours des choix en fonction, principalement, de leurs besoins. Ce qui fonde notre questionnement, dans le cadre de cette étude, c'est le désir de comprendre l'acceptation de ces choix comme fait allant de soi, souvent au détriment de nos propres langues.

Pourquoi devrions-nous croire que fatalement l'anglais est la langue qui doit s'imposer à tous ? Que révèle cette posture ?

Ainsi, depuis les années 80, le schéma que dessine la réalité des langues démontre une domination à l'échelle planétaire de l'anglais … Des auteurs, comme Dominique Canciani, regrettent que le monde subisse une situation où toutes les langues sont devenues minoritaires face à l'anglais (l'anglais américain). Elle écrit ainsi : « Ne sommes pas tous en train de devenir des minorités face à l'avance homologatrice de l'américain ? » (Canciani, 1989. P. 25).

S'agissant de l'Algérie, la situation parait plus critique du moment que ses langues pourraient être supposées trop périphériques et, de ce fait, seraient-elles encore moindrement cotées sur le marché mondial des langues.

II. Langues d'Algérie et langues d'ailleurs

Les langues en circulation en Algérie sont-elles concernées par cette bataille ? Sommes-nous impliqués par les enjeux internationaux en rapport aux langues ? Qu'en est-il des langues locales algériennes ?

Pour revenir à ce phénomène d'hégémonie de l'anglais, référons-nous un instant à un schéma souvent utilisé par les linguistes, le modèle gravitationnel des langues[2]. Ce schéma est bâti sur la réalité linguistique internationale tenant compte des langues à travers le degré de leur usage par les locuteurs, de la plus parlée à celle qui risque la disparition.

---

[1] Voir entre autres *: XXIe siècle: le crépuscule des langues ? Critique du discours Politico-Linguistiquement Correct de Louis-Jean Calvet.* URL:http://sociolinguistica.webs.uvigo.es/wp-content/uploads/2016/10/f34_Eds_1-2_Calvet.pdf.

[2]Voir entre autre : «Mondialisation, langues et politiques linguistiques» de Louis-Jean Calvet. Ficher PDF consultable en ligne. URL : http://www.gerflint.fr/Base/Chili1/Calvet.pdf. Date de consultation : février 2016.

Ce modèle pose l'idée qu'au centre des enjeux linguistiques internationaux, figure l'anglais. Celui-ci tient de ce fait le rôle d'hyperlangue. Autour d'elle gravitent des langues très influentes, elles sont appelées *super-langues,* figurent à ce niveau, entre autres, l'espagnol, le français, l'arabe, etc. Viennent ensuite des langues de moindres importances, elles sont appelées dans ce schéma, *langues centrales*. C'est ici que sont logées des langues tel que le breton ou encore le wolof … Et nous avons enfin, *les langues périphériques*. Là, figurent surtout les langues les moins parlées, les langues qui risquent même, pour certaines d'entre elles, la disparition.

II. 1. Des langues et de leurs représentations

Les spécialistes intéressés par la réalité sociolinguistique algérienne ont relevé les paradoxes inhérents aux situations des langues en Algérie. Sans trop revenir sur ceux-ci, rappelons par exemple que l'Algérie est souvent classé comme deuxième pays francophone (Rahal S. 2001) alors que le français n'en a aucun statut officiel bien que son usage soit toujours omniprésent et d'aucuns affirment que « cette langue se réapproprie peu à peu l'espace qu'elle avait perdu. » (Idem).

S'agissant de l'arabe classique, nous aimerions rappeler l'insistance des acteurs politiques officiels à faire de cette langue un outil de communication valable non seulement à l'échelle locale (Algérie), mais même mondiale. Pourtant, cette langue n'est la langue d'aucun Algérien dans sa quotidienneté (Cheriguen, 1997).

Ainsi, tout en affirmant que l'arabe « compte parmi les langues les plus riches au monde », un ministre algérien[1] posait la nécessité de « l'adapter à la révolution cognitive ». Ceci durant la 47ème réunion du Conseil de l'Union des académies de la langue arabe[2]. Durant le même événement, le président de l'Académie algérienne de la langue arabe, après avoir affirmé que cette langue est une « langue vivante », il ajoute : « la valeur de chaque langue se mesure à sa capacité de transmettre les sciences et la technologie »

Différentes attitudes à l'égard des langues sont développées par les locuteurs algériens. Serait-il juste de poser, avec Kh. Ibrahimi, que ces locuteurs reproduisent souvent inconsciemment un schéma bâti sur une infériorisation des langues locales et une survalorisation de l'arabe classique et du français. Cette auteure écrit justement :

> Conformistes dans leurs attitudes face à ces variétés langagières, les locuteurs algériens intériorisent d'une manière remarquable le modèle inégal imposé à la société par le pouvoir symbolique qui assigne à chaque variété sa position dans le champ langagier, culturel, politique et économique. (Ibramimi. 2004)

Qu'en est-il de ces langues locales ? Focalisons un instant notre regard sur le Tamazight et l'arabe dialectal. Elles sont bien sûr à la périphérie, … leur fonction sociale serait le témoignage d'une valeur symbolique très faible sur le marché.

II. 2. Les langues du peuple ou la dépréciation inconsciente

Peter Ludwig Berger, sociologue américain d'origine autrichienne a affirmé :

[1] A. Mihoubi, homme politique qui a occupé plusieurs postes, entre autres : Président du Haut Conseil de la langue Arabe (2013 -2015). Ministre de la culture depuis 2015.
[2] Evénement qui s'est tenu à Alger. 4 janvier 2017.

> Toutes les langues portent en elles un ensemble de valeurs, de sensibilités, d'approches de la réalité, qui toutes s'insinuent dans la conscience de ceux qui les parlent. Il est logique d'assumer que l'attrait de l'anglais […] est dû, au moins en partie, à sa capacité à exprimer les sensibilités d'un monde dynamique, pluraliste, et rationnellement innovant.[1]

Cette citation est d'un sociologue américain. Il est légitime qu'un Américain considère que l'anglais ait plus de « capacité à exprimer les sensibilités d'un monde dynamique ». … Ce sont là des valeurs attribuées à l'anglais. Cela veut dire que même les autres langues ne sont pas aussi aptes à dire la rationalité, à innover, ou encore à exprimer la sensibilité d'un monde dynamique … Que penser des langues périphériques comme le kabyle ou l'arabe dialectal … ?

Les locuteurs sont bien au courant de cette réalité, et Pierre Bourdieu le signale[2] si bien quand il parle de situations où les langues deviennent des produits auxquels le marché attribue des prix. Ce prix dépend des valeurs qu'on attribue à ces produits.
Que faire pour que le produit *algérien* soit bien coté ne serait-ce qu'à l'échelle locale ?
Quel est donc ce mécanisme, psychologique d'abord, qui fait admettre à l'Algérien que son produit doit être moins coté sur le marché ? Pourquoi l'Algérien se fait-il violence en acceptant de dévaloriser ce qui est à lui ? Bourdieu a écrit :

> La violence symbolique est cette coercition qui ne s'institue que par l'intermédiaire de l'adhésion que le dominé ne peut manquer d'accorder au dominant (donc à la domination) lorsqu'il ne dispose […], pour penser sa relation avec lui, que d'instruments de connaissance qu'il a avec lui et qui, n'étant que la forme incorporée de la structure de la relation de domination, font apparaître cette relation comme naturelle … (Bourdieu, 1997 ; p. 204)

Nous sommes réduits de cette façon à être des sujets reproduisant des scénarios à partir de rôles qui nous sont attribués tout en acceptant que nous ne puissions agir ni sur ces scénarios, ni sur ces rôles … C'est à partir de là que commence cette violence symbolique. Nécessairement, les acteurs qui la subissent participent à sa reproduction. Nous adoptons une posture qui fait de nous des dominés. Nous ne le voulons surement pas, quelquefois en sommes-nous même inconscients.

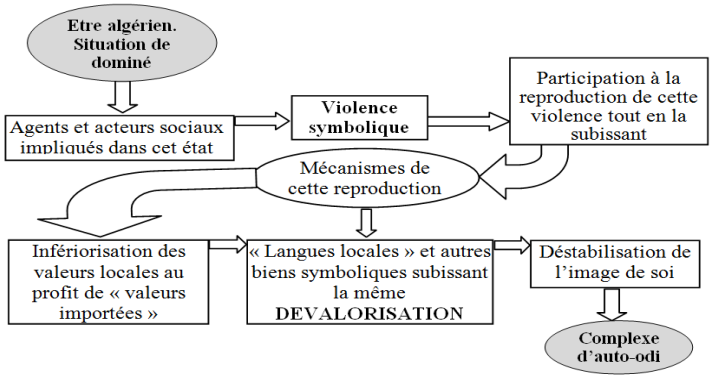
Mais ces instruments qui nous permettent de réfléchir cette situation pourraient être saisis autrement pour nous donner l'occasion de nous défaire de ce rapport de domination. Ils peuvent, doivent, ne plus être du seul ressort du dominant. C'est à partir de là que ce rapport pourrait s'ouvrir au changement.

Mais pourquoi ces instruments paraissent-ils même de nos jours (surtout de nos jours), du seul ressort du dominant ? C'est ce dernier qui a pu, en raison de circonstances socio-historiques, imposer des outils, des grilles de lecture, des normes, en somme des clefs permettant l'accès au sens, ou encore le fonctionnement d'une sémiosis dans une sémiosphère donnée.

---

[1] Cité par Mme Zita Gurmai durant son Intervention à La conférence annuelle de DLF BruxellesEurope (30 novembre 2010) http://www.langue-francaise.org/Bruxelles/Multi_30_10__2010_zita_gurmai.pdf. consulté le 12 novembre 2015.
[2] Voir surtout *Ce que parler veut dire.* P. Bourdieu. Editions Fayard. Paris. France.

A travers ce qui est dit plus haut, à propos du comportement de l'Algérien face à ses langues, posons le schéma suivant qui représente la réaction de l'être algérien face à cette situation :



Nous posons, à travers ce schéma, que la situation telle qu'appréhendée (représentation négative des langues locales) altère le vécu de l'Algérien tout en le poussant à la dévalorisation de ce qui peut lui rappeler ce vécu. Cette dévalorisation est la première violence symbolique qu'il doit affronter même si elle fonctionne comme relevant de l'ordre du naturel.

L'infériorisation des valeurs locales -l'espace étant ici l'Algérie- rend donc nécessaire le fait d'importer des valeurs autres jugées, tout aussi naturellement, plus à même de répondre au quotidien de l'Algérien. Les langues, devrait-on encore le redire, subissent en premier cet état de fait. C'est à elles que revient la tâche de (re)présenter l'être en le disant. Ce faisant, elles disent, sinon elles donnent à voir, un être dévalorisé.
Les agents sociaux s'inscrivent nécessairement dans ce jeu en (re)produisant les rôles auxquels ils croient devoir se plier.

II. 2. 1. Du discours épilinguistiques et des postures face aux langues en Algérie

La décision d'introduction de ce qui est nommé la *derdja*[1] *algérienne* à l'école a suscité des réactions pour le moins non favorables[2]. Des locuteurs de cette langue développeraient ainsi des représentations négatives face à celle-ci.

Avant de présenter des exemples relevant de ces attitudes non favorables, voyons d'abord cette assertion : « La derdja algérienne est une vraie langue »[3]. Qu'est-ce qui rend nécessaire la profération d'un tel énoncé ? Il est bien évident qu'il constitue une réponse à un discours qui aurait affirmé le contraire, que la *derdja* n'est pas vraiment une langue.

[1] Terme référant aux variétés pratiquées dans les pays du Maghreb et qui renvoient à l'(arabe) algérien, marocain, tunisien …

[2] Cette posture est adoptée surtout par les défenseurs de l'arabe classique (pur). Othman Saadi voit en cette introduction « un projet qui se cache […] derrière l'algérianité de l'enseignement… ». Il s'agit, pour lui, d'un « procédé consistant à opposer artificiellement arabe parlé et classique … » alors qu'« il ne s'agit pas de deux langues comme veulent le faire croire les relais algériens de la francophonie ». (O. Saadi ; 2015).

[3] Extrait de « La derdja algérienne est une vraie langue ». in Le Quotidien du 06/10/2010 quotidien. Le texte, composé de deux paragraphes et signé DB, loue le mérite d'un site qui rend hommage à la culture algérienne à travers la chanson « chaâbi ». URL : http://lequotidienalgerie.org/2010/01/06/la-derdja-algerienne-est-une-vraie-langue/

Ainsi, le discours épilinguistique en rapport à ces langues renferme souvent des contextes dessinant la péjoration, sinon la dévalorisation dans laquelle celles-ci sont de fait maintenues. Ce type de constats a été déjà relevé par des sociolinguistes algériens et étrangers.

Dans ce sens A. Dourari, qui signale souvent dans ses écrits une nécessaire solution du *malaise linguistique et identitaire* que vit l'Algérien, rappelle dans un article que pour une certaine « élite algérienne » mais aussi pour les « gouvernants » «l'arabe algérien n'est pas une langue, c'est de la pathologie, une tchekchouka[1] linguistique, un dialecte inférieur…» Plus loin, cet auteur explique de quelle manière cet « algérien » « a été escamoté dans une confusion entretenue à ce jour, en le confinant au statut de simple dialecte sous-développé et méprisable de l'arabe scolaire ».(A. Dourari. 2016)

Ces représentations que les locuteurs développent à propos des langues locales ne sont pas toutes et tout le temps dévalorisées, ni même par toutes les « communautés linguistiques » du pays. Ainsi, s'agissant de l'arabe scolaire, ayant pour longtemps bénéficié d'une politique officielle qui lui a été toujours favorable, cette langue a été aussi, et par différentes sphères, « magnifiée et amplifiée comme celle du sacré et de la civilisation. » (idem).

Cette posture pourrait se comprendre, selon notre auteur, à travers « la déconstruction de la dichotomie anthropologique «Centre vs Périphérie» où l'Orient est perçu comme le centre à imiter » (ibidem). Selon lui, « la propension d'imiter à tout prix le comportement de l'Orient mène à toutes les soumissions et au final à l'aliénation et au déni de soi ».

En somme, il y aurait *survalorisation* des « biens symboliques » acquis de l'extérieur et infériorisation de ceux intérieurs. Il en est ainsi des langues étrangères (ou initialement étrangères ; l'arabe classique et le français particulièrement) qui sont hissés au rang de langues de prestige, à l'inverse de l'arabe algérien et du berbère qui sont maintenus en infériorité.

III. Vers de nouvelles valeurs sociales ?

Le dominé adhère ainsi à cette dépréciation des valeurs locales et participe à son maintien. Pour sortir de cet engrenage faudrait-il agir avant tout sur les instruments à partir desquels, ou grâce auxquels, cette relation est pensée. Ceux-ci sont incorporés dans le schéma lui-même. D'aucuns pensent même que les admettre comme outils participe de l'admission du rapport de domination lui-même.

Ainsi, l'idée serait d'aller vers une nouvelle grille permettant une lecture de cette domination. Il ne s'agirait pas d'inventer de nouveaux concepts, mais pour le moins de penser ces instruments de sorte à ce qu'ils puissent offrir l'occasion de saisir cette situation.

III. 1. De la nécessité de changer de paradigme

Pour des spécialistes à l'exemple de Jaques Dubois[2], la domination est d'abord de l'ordre du symbolique. Les effets de coercition que celle-ci charrie sont le résultat d'acteurs qui produisent, mais surtout reproduisent, un état de fait :

[1] Tchekchouka : Plat nord africain à base de différents légumes. La variété de légumes ici évoquée rappelle la représentation que l'on se fait de cette langue : un mélange de plusieurs langues ; entre l'arabe, le français, le berbère …

[2] Jacques Dubois, Pascal Durand et Yves Winkin, « Aspects du symbolique dans la sociologie de Pierre Bourdieu ». COnTEXTES [En ligne], Varia, mis en ligne le 06 août 2013, consulté le 30 décembre 2015. URL : http://contextes.revues.org/5661;DOI: 10.4000/contextes.5661

> [L]'action du symbolique […] s'exerce sans que quiconque intervienne de façon volontariste : il suffit de la coutume pour que l'autorité soit acceptée ou bien encore que les dispositions des agents s'ajustent aux positions qu'ils occupent - ce qu'elles ne manquent pas de faire en général - pour que les effets de domination s'accomplissent. » (Dubois et al. 2015 ; p.11).

Les agents, finalement, s'empressent de « jouer leur rôle », ils acceptent d'ajuster leurs positions -par besoin, par peur de perdre des privilèges, par croyance du maintien d'un équilibre … - aux positions qu'ils croient leur être favorables, mais qui sont, finalement, toujours plutôt favorables aux dominants.

En tant qu'agents directement concernés par la circulation de différents types de biens (symboliques et autres), les acteurs sociaux (politiques) peuvent agir sur le vécu des Algériens pour aider à transposer cette symbolique dans un axe favorable à l'être social algérien, et amazigh, plus précisément. C'est dans ce sens que nous appelons à un certain changement de paradigmes dans l'approche souvent faite de la situation du marché des langues en Algérie, mais aussi dans la lecture que font ces agents de cette situation.

III. 2. Hégémonie, périphérisation et discours sur les langues locales

Bourdieu a déjà démontré de quelle manière la méconnaissance des structures sociales « est la condition même des rapports de domination ».[1] Autrement dit, entretenir la confusion, maintenir dans le flou ce qui fonde ces structures assure le maintien du pouvoir. C'est cette posture qui donne l'occasion au dominant de se maintenir dans sa place.

C'est donc à partir de leur positionnement que les agents se voient dans « l'obligation » ou la « nécessité » de reproduire ou de subir un certain discours tout en répondant à une certaine « façon d'être ». Ces agents participent à cette situation sans devoir (pouvoir ?) l'interroger.

Le fait que cela se présente comme allant de soi nous rappelle une autre notion popularisée par Bourdieu. Il s'agit de la notion d'*habitus*, ou encore *hexis*. En plus des définitions qu'il en donne, Bourdieu précise à propos de *l'hexis corporelle que c'*« est la mythologie politique réalisée, incorporée, devenue disposition permanente, manière durable de se tenir, de parler, de marcher, et, par là, de sentir et de penser ». (Bourdieu, 1972, p. 193).

Au-delà donc des idéologies qui ont à leur charge de modeler le réel, de dire le monde tel qu'il « doit » être, à l'image des attentes de ceux qui les instituent (ou qui tentent de les instituer), l'action symbolique instaure, à sa manière, ce réel. L'habitus participe de ces phénomènes qui impliquent l'individu tout en le dépassant. C'est dans ce sens qu'il est encore défini comme une *«* force structurante de tous les comportements d'un même groupe social »[2]

Ces agents ont ainsi développé une disposition qui est, pour le moins, loin d'être en faveur des langues autochtones d'Algérie. La mondialisation aidant, ceux-ci acquiescent et reproduisent un comportement qui dévalorise ces langues.

A propos du discours en tant que produit sociohistorique, qui résulte des luttes entre groupes pour s'offrir la légitimité de poser ce qui est de l'ordre du dicible, nous aimerions faire référence à une autre notion pour tenter de saisir ce phénomène. Il s'agit de celle d'hégémonie. Marc Angenot la définit comme suit :

---

[1] idem.

[2] *Le symbolisme et le social : la réception internationale de Pierre Bourdieu. Actes du colloque de Cerrisy-La-Salle.* Sous la direction de Jacques Dubois, Pascal Durand et Yves Winkin. p. 20. url :

> [L]'hégémonie se compose des règles canoniques des genres et des discours […], d'un répertoire de thèmes qui « s'imposent » à tous les esprits […] de telle sorte que leur traitement ouvre le champ de débats et de dissensions eux-mêmes réglés par des contraintes de forme et de contenu. (Angenot, 2006 ; p. 25).

Le champ des débats instaure ainsi la posture à adopter tout en prescrivant ce qui est de l'ordre du dicible. Des années durant, ces postures n'offraient pas l'occasion aux langues locales de figurer parmi les thèmes pouvant être traités. Mais un certain travail, d'abord militant, a permis des ouvertures sur ces langues, principalement le tamazight. De nos jours, les débats permettent à cette langue de figurer comme thème dans tous les types de discours, journalistiques, scientifiques, politique, etc.

Ce n'est pas un simple détail que d'affirmer que les règles régissant cette hégémonie président à celles en rapport aux dissensions attendues. Celles-ci, ces dissensions, sont loin de constituer une négation du jeu-même. Elles en font partie et permettent à celui-ci de fonctionner pleinement. Suivant cela, le discours à propos de tamazight peut s'articuler, -et c'est souvent le cas même dans celui produit par ce que l'on appelle la mouvance berbériste (Haddad, 2011), de manière à être en dissension relativement au discours hégémoniste. Mais ce qui est à relever c'est que ce type de discours a toujours été à la périphérie sans jamais peut-être, à travers l'Histoire, être au centre des configurations discursives.

Pour revenir à la problématique initiale, ne serait-il pas juste de poser que cette violence que subit cet *être* pourrait trouver un début de solution dans une prise en charge effective des langues locales[1] d'Algérie.

Le problème des langues pose aussi celui de l'appartenance et donc, les critères délimitant un mode d'être face au monde (aux autres) et à soi. C'est dans cette optique que nous faisons référence ici à *l'être national algérien*. A propos de cet état de fait, F. Cheriguen écrivait :

> Le citoyen ou, si l'on veut, l'être national est agressé et nié dans son fondement socio-politique : loin de tirer fierté, il se voit au contraire exclu, humilié au point que la seule affirmation possible de son être est de chercher à se reconstruire dans cette autre langue qu'il perçoit comme étant la sienne où il se reconnait pleinement … (Cheriguen, 2007 ; p. 13)

Mais dans le fond, quelle est « *cette autre langue »* qui est souvent *la langue de l'autre* et qui offre ainsi l'occasion d'une échappatoire pour cet *être* ?

Les discours les plus ambiants posent toujours que le problème se situe entre deux sphères, ou élites (francophone/arabophone), envisageant très différemment « leur algérianité » et leur rapport aux langues. Parlant d'une « *double aliénation–perte de soi dans deux absolus* » s'agissant de ces deux élites, Khaoula Taleb Ibrahimi écrit :

> En réalité, tout dans les comportements des deux élites culturelles contribue à les opposer : leur rapport au corps, à la femme, […] leur occupation de l'espace. Ce sont deux façons d'être totalement différentes. Même leur rapport à la connaissance varie. (Ibrahimi, 1997 ; p.28)

[1] Nous faisons référence aux langu*es* autochtones du pays.

Mais à quel degré ces oppositions recoupent-elles celles effectives au sein de la société algérienne ? Les discours à propos omettent -dans certains cas consciemment- de tenir compte de la réalité linguistique algérienne.

Au sein de la société, il y aurait surtout volonté de vivre dans les langues « propres » à celle-ci et il n'est pas aussi facile de « supposer », comme l'affirme ailleurs Kh. Ibrahimi, que la majorité des Algériens est acquise à l'arabisation.

Finalement, il y aurait dans ces discours volonté de focaliser sur un seul capital symbolique, celui en rapport aux deux langues : l'arabe classique et le français. Aucun capital n'est tiré des autres langues. L'auteure que nous venons de citer considère ainsi comme irréaliste le discours à propos de l'arabe algérien. Pour elle, «L'existence d'un arabe algérien est loin d'être prouvée. Il serait plutôt le résultat d'une construction théorique », affirme-t-elle en ajoutant que « la même observation peut être avancée pour l'arabe maghrébin… » (idem, p. 226).

III. 3. Quelle(s) langue(s) pour dire l'algérianité ?

Les configurations que développent ces discours sont ainsi bâties sur un dualisme *arabe/français* qui ne reflète pas tout à fait la réalité, du moins ne la décrit-il qu'à un certain degré. Cette réalité est davantage vécue, dans la quotidienneté, dans les langues locales.

L'Algérien vit principalement et s'exprime dans et avec tamazight (à travers ses variétés) et l'arabe dialectal. Ce dernier est vu comme «la langue de la majorité silencieuse » (Cheriguen, 1997 ; p. 20) du fait que ses locuteurs ne la prennent pas *suffisamment* en charge sur le plan revendicatif. Ceux-ci ne se manifestent pas tout à fait sur la scène du débat concernant les langues. Mais beaucoup d'études ((Cheriguen, 1997. Kh. Ibrahimi, 1995. 2006, S. Rahal, 2001 …) admettent que cette langue est la seule à avoir pu s'imposer comme langue véhiculaire.

Il est vrai que même dans les régions kabylophones, souvent les échanges se font en arabe dialectal, principalement dans les régions urbaines. C'est toujours une forme de civilité que d'accepter -dans une discussion impliquant un Arabophone, par exemple- de se défaire du kabyle pour parler arabe dialectal. L'urbanité[1] passerait ainsi, chez l'Algérien, par sa capacité à se mettre à l'arabe dialectal.

Le tamazight a bien bénéficié d'un capital très important en raison de sa prise en charge par une mouvance militante très active, mais aussi en raison d'un travail scientifique de grande qualité. Un discours sur fond de fierté bâtie sur des représentations valorisant tout ce qui est de l'ordre de l'amazighité est bel et bien fonctionnel au sein de la société. Mais tout fonctionne comme si cette langue avait du mal à s'offrir des parts sur ce marché. Sa maitrise la plus parfaite (au plan linguistique) pourrait ne pas donner pour autant une plus-value.

Les configurations dans lesquelles les locuteurs algériens évoluent excluent ainsi cette langue tout en offrant l'occasion plutôt à l'arabe dialectal de s'ouvrir sur des champs d'usage qui élargissent de plus en plus le marché de son emploi. Aussi est-il besoin d'affirmer, avec Bourdieu, qu'« une compétence sans marché devient sans valeur »[2] Bien

[1] Nous prenons ce terme dans son sens de politesse, courtoisie, ou encore en référence à l'élégance du vocabulaire d'une personne et de son savoir-vivre.

[2] Cité par Hugues Saint-Fort in « Le «marché linguistique» haïtien: fonctionnement, idéologie, avenir ». URL : http://www.potomitan.info/ayiti/saint-fort/marche.php. Date de consultation : mars 2015.

qu'il y ait des locuteurs qui maitrisent très bien le tamazight à travers l'une de ses variantes, ces configurations fonctionnent de sorte à ne pas voir en cela un capital pouvant générer du profit.

La situation de ce marché n'est pas autant, finalement, en défaveur de l'arabe dialectal. Bien qu'ignorée sur le plan officiel et n'ayant bénéficié d'aucune prise en charge, cette langue voit son usage de plus en plus s'élargir. Il est certes évident que c'est plutôt la sphère des rapports informels (le domaine L) qui lui a ouvert ses portes, mais des espaces formels (médias, prises de paroles officielles …) n'hésitent pas, eux non plus, à s'ouvrir sur cette langue. Certains spécialistes signalent aussi la nécessité de sa prise en charge à l'école principalement dans les régions arabophones où elle pourrait être langue d'enseignement.
En raison de l'incapacité des forces agissant en son sein à tenir compte de ce capital symbolique, l'Etat parait négliger cette tendance qui rend l'arabe dialectal plus fonctionnel, sur le marché algérien.

Face à ces campagnes appelant à « consommer algérien » initiées par le gouvernement, un journaliste écrivait : « Inciter les Algériens à consommer algérien en leur parlant un arabe classique de livre est presque de l'humour, mauvais » (Daoud K.)[1].
Devrions-nous, à partir de là, conclure que la seule langue à même de satisfaire les attentes de cet *être national* n'est que l'arabe dialectal ? Mais ce serait là une autre manière de succomber à un autre hégémonisme qui cacherait mal la peur de la diversité linguistique. Ainsi, le journaliste cité plus haut pose la question : « comment pousser à consommer algérien sans parler algérien ? ». Juste après il précise : « pourtant, tous les vendeurs le savent : l'amour, la mort et l'argent parlent la langue locale du pays ».

Notons ici le singulier, « la langue locale ». Tout fonctionne comme si cette langue devait être une et unique pour répondre aux besoins de cet *être national*. Bien qu'il précise plus loin que cette *langue locale* pourrait être l'algérien ou le tamazight ou encore une autre langue, ce journaliste affirme qu'elle ne peut être l'arabe classique. Cette langue ne peut pas dire l'algérianité, selon ce dernier, mais à quel degré les autres langues la disent-elles ?
Globalement, ce type de discours est bâti sur une mise en synonymie de deux termes, *algérien* et *arabe dialectal*. La tendance a commencé en consacrant le composé *arabe algérien* pris comme équivalent de *arabe dialectal*. Pour éviter tout rapprochement avec *l'arabe classique*, le nom *arabe* a été supprimé du premier composé pour ne laisser, par la suite, que *algérien*.

Parler *algérien* c'est donc parler l'*arabe dialectal* propre à l'Algérie. Parler une autre langue, non seulement le français ou l'arabe classique, mais même le tamazight dans ses variétés, ne serait donc pas tout à fait algérien. Etre dans une autre langue, même dans celles devant être considérées comme locales, signifierait donc ne pas être dans l'*algérianité*.

Mais il est à relever que sur la scène des productions épilinguistiques, il existe encore d'autres discours qui, tout en n'étant pas en faveur de l'arabe algérien, posent un rapport direct entre langue et nation et se déclarent plutôt favorables à l'arabe classique. Selon une professeure d'une Université algérienne «la souveraineté linguistique est

[1] Voir article : « La vieille erreur du ‘’consommons algérien ‘’», Daoud (Kamel). In : Le Quotidien d'Oran. 11.05.2015

intimement liée à la souveraineté de la nation. La langue étant en phase d'hybridation, la nation ne peut donc qu'être en danger »[1].

Les participants à la journée d'étude durant lesquelles cette problématique a été discutée (voir note de bas de page), ont conclu, entre autres que la langue arabe (comprendre l'arabe classique) était menacée. Tout en dénonçant cette « hybridation linguistique », l'un des participants a affirmé : « L'Algérien parle une langue incompréhensible ! ». Paraphrasant un homme politique, cet universitaire a déclaré : « Je ne parviens pas à déterminer quelle langue parlent les Algériens. Ce n'est ni de l'arabe, ni du français ni même de l'amazighe. Ce n'est qu'un mauvais mélange, des propos hybrides que l'on comprend à peine »[2]

Le discours uniciste officiel serait-il à l'origine de ces configurations discursives qui développent une vision pour le moins étriquée de l'Algérien et de l'algérianité ? Nul besoin de rappeler que cette dernière -l'algérianité- n'est citée à aucun moment dans les textes fondateurs de l'Algérie[3]. Nous faisons référence ici aux Chartes Nationales et aux Constitutions algériennes qui n'utilisent le terme lui-même (algérianité) à aucun moment.

Ces textes ont certes eu à définir ce qu'est l'*identité ou la personnalité algérienne*, mais toujours sous l'angle du seul aspect posé comme le plus caractéristique de celle-ci, c'est-à-dire, la langue arabe. Nous lisons ainsi dans la Charte de 1976 : « la langue arabe est un élément essentiel de l'identité culturelle du peuple algérien. On ne saurait séparer notre personnalité de la langue nationale qui l'exprime »[4]

Un sentiment de renouveau, un désir de bâtir d'une « meilleure façon » les fondements de cet *être* « national » a toujours existé, et existe, chez l'Algérien.

Intéressons-nous un instant à cette affirmation : « Nous avons besoin de faire distinguer la personnalité de l'Algérie et de l'édifier à nouveau. (…) ». On pourrait penser que cette phrase relève d'un discours récent. Il s'agit là, à vrai dire, d'un appel au peuple algérien élaboré par les Oulémas à la fin de la guerre d'Algérie, en août 1962. Mais l'appel se poursuit ainsi : « Nous sommes Algériens et cela veut dire que nous sommes un peuple ayant une personnalité propre. Cette personnalité apparaît dans sa religion, dans sa langue, dans ses mœurs, dans sa tradition, enfin dans son histoire. »[5]

Les exemples d'énoncés réels ici regroupés démontrent que l'« être algérien » réfère toujours aux langues pour se poser comme *être existant*. Ce nécessaire positionnement face à celles-ci a peut-être exacerbé son malaise identitaire. A cela s'ajouterait le fait que sur le marché des langues, les valeurs en circulation et les rapports fondant la circulation des «biens symboliques » ne travaillent pas en faveur des langues et de l'identité de cet être.

L'*algérianité*, autrement appréhendée pourrait constituer une réponse à ce malaise. Mais celle-ci s'est depuis longtemps conjuguée au singulier alors qu'une consécration officielle et effective du multilinguisme et du multiculturalisme pourrait aider à acquérir un plus grand capital symbolique. A défaut, des configurations bâties sur le repli identitaire

[1] Propos tenus par Safia Matahri de l'Université d'Oran durant la journée d'étude organisée par le Conseil supérieur de la langue arabe, intitulée « Langue arabe et langue hybride : causes et solutions », le mardi 16 février 2010. Rapporté par le Soir d'Algérie du mercredi 16 février 2010.

[2] Voir note précédente.

[3] Voir note n° 08

[4] Charte Nationale 1976.

[5] « Appel des Oulémas de l'Islam et de la langue arabe au peuple algérien », 21 août 1962, reproduit dans La Dépêche d'Algérie, 22 août 1962, Annuaire d'Afrique du Nord, 1962, p.712.

s'offriraient de plus en plus l'occasion de légitimer leur posture tout en se donnant les moyens d'instaurer leur *mode d'être* dans certaines régions d'Algérie.

Cette algérianité devrait ainsi se vivre au pluriel, à défaut, à l'unicisme imposé par l'Etat se superposerait un unicisme porté par une frange de la société.

Pour terminer, nous reprendrons cette phrase d'une femme politique, députée au parlement européen : « pour gagner sur le marché des langues, pour gagner des parts de marchés, il n'est pas suffisant de diffuser sa langue, il faut également pouvoir transmettre ses valeurs. »[1].

Références bibliographiques :

Amossy, R. (s.d.), 1999, *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos.* Paris, Delachaux et Niestlé.

Amossy, R. 2000, *L'argumentation dans le discours, Discours politique, littérature d'idées, fiction*. Coll. Nathan/HER.

Angenot M. 2006, « Théorie du discours social », *COnTEXTES* [En ligne], 1 | 2006, mis en ligne le 15 septembre 2006, consulté le 20 octobre 2015. URL : http://contextes.revues.org/51 ; DOI : 10.4000/contextes.51

Baylon Ch., 1996, *Sociolinguistique, société, langue et discours.* Nathan Université. 2ème édition.

Boudalia Greffou M., 1989, *L'école algérienne de Ibn Badis à Pavlov*. LaPhomic, Alger.

Bourdieu P., 1979, *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Les Editions de Minuit. Paris. France.

Bourdieu P., 1980, *Le sens pratique*. Les Editions de Minuit. Paris. France.

Canciani D., 1989, « *Une science et une politique pour Babel* ». In *Awal.* N° 5.

Cheriguen F., 1997, « *Politiques linguistiques en Algérie.* » in ''MOTS'' n° 52. Septembre. p 62-74. Presses de Sciences Po. France.

Cheriguen F., 2007, Les enjeux de la nomination des langues dans l'Algérie contemporaine. Edit. L'Harmattan.

Dourari A., 2016, *« La réforme de l'éducation et la question linguistique ».* Contribution. Journal Le Soir d'Algérie. Mardi 27 septembre 2016.

Dubois J. Durand P. **et** Winkin Y., 2013, « Aspects du symbolique dans la sociologie de Pierre Bourdieu », *COnTEXTES* [En ligne], Varia, mis en ligne le 06 août 2013, consulté le 30 septembre 2015. URL : http://contextes.revues.org/5661 ; DOI : 10.4000/contextes.5661

Haddad M., 2011, *Le discours sur la langue dans les Chartes et les Constitutions algériennes. Etude sémantique et argumentative*. Thèse de doctorat. Université de Béjaia.

Hagege C., 2012, *Contre la pensée unique.* Édition Odile Jacob. France.

Lacorne (Denis) & TONY (Judt) (sous la direction de) ; La politique de Babel. Du monolinguisme d'Etat au plurilinguisme des peuples. Ed. Karthala. Paris.

Rahal S., 2001, « La francophonie en Algérie : Mythe ou réalité ? » http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/_notes/sess610.htm#_ftn12. Date de consultation 20 septembre 2015.

Saadi O., 2015, « La polémique sur l'arabe dialectal et ce qu'elle cache ». in Le Quotidien d'Algérie (01 août 2015). En ligne : http://lequotidienalgerie.org/2015/08/01/la-polemique-sur-larabe-dialectal-et-ce-quelle-cache/

Scagnetti J-Ch., 2003, « Identité ou personnalité algérienne ? L'édification d'une algérianité (1962-1988) ». *Cahiers de la Méditerranée*, 66, 367-384.

Taleb Ibrahimi Kh., 1997, *Les Algériens et leur(s) langue(s).* Ed. EL-HIKMA. 2ème édition.

Taleb Ibrahimi Kh., 2004, « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues », *L'Année du Maghreb* [En ligne], I | 2004, mis en ligne le 08 juillet 2010, consulté le 02 septembre 2015. URL : http://anneemaghreb.revues.org/305 ; DOI : 10.4000/anneemaghreb.305

[1] *Op. Cit, voir note 9.*

Zenati J., 2004, « L'Algérie à l'épreuve de ses langues et de ses identités : histoire d'un échec répété », Mots. Les langages du politique [En ligne], 74 | 2004, mis en ligne le 28 avril 2008, consulté le 12 septembre 2016. URL : http://mots.revues.org/4993.

HADDAD Mohand est Docteur en Sciences du Langage. Il est enseignant-chercheur au Département de Langue et Littérature françaises, à l'Université de Béjaia (Algérie). Tout en portant un intérêt particulier aux langues d'Algérie, notamment le tamazight (berbère), il intervient principalement sur des thématiques ayant trait à la gestion des langues (glottopolitique) et aux conflits que celle-ci est supposée éviter ou ceux qu'elle engendre. Ses publications portent essentiellement sur la situation sociolinguistique de l'Algérie vue sous l'angle de ses rapports face à l'identité.

LA VALEUR D'APPLICABILITÉ DE QUELQUES THÉORIES LINGUISTIQUES, L'EXEMPLE DE L'ACCORD DU VERBE[1]

Résumé : *Lorsque la maitrise des emplois de l'accord du verbe avec le sujet pose problème, notamment, aux apprenants, (parfois même aux enseignants dans le processus de l'enseignement), la tendance à évaluer et à vouloir rénover la grammaire régissant ses règles d'application est si pertinente. Dès lors, le recours aux explications linguistiques permet de considérer ces difficultés sous un autre angle. Pour une fin didactique, cet article se veut la révélation des incohérences et des insuffisances des contenus grammaticaux en rapport avec ledit point de langue dans le but de mettre en exergue les possibilités d'apport et de contribution bénéfiques des contenus linguistiques aux discours grammaticaux traditionnels y afférent. Au moyen d'un nouveau principe d'analyse, la valeur d'applicabilité, il s'agira pour nous, dans un premier temps, d'établir la valeur d'applicabilité de trois théories linguistiques traitant de l'accord du verbe. Mais avant, nous passerons en revue les discours que proposent trois grammaires à propos de ce fait de langue connu pour ses difficultés d'application et d'apprentissage dans le français langue étrangère*[2]*. De cette nouvelle approche découleront une conception renouvelée de la grammaire ainsi que des outils de remédiation plus adéquats.*

Mots clés *: Accord du verbe, grammaire, linguistique, valeur d'applicabilité, didactique.*

THE VALUE OF APPLICABILITY OF SOME LANGUAGE THEORIES, THE EXAMPLE OF THE VERB AGREEMENT

Abstract: *When the mastery of the uses of the subject-verb agreement poses a problem, in particular, to the learners, (sometimes even to teachers in the teaching process), the tendency to evaluate and to want to renovate the grammar governing its rules of application is if relevant. Therefore, the use of linguistic explanations makes it possible to consider these difficulties from another angle. For a didactic purpose, this article is the revelation of the inconsistencies and inadequacies of the grammatical content related to the said language point in order to highlight the possibilities of beneficial contribution of the linguistic contents to the speeches to traditional grammar related to it. By means of a new principle of analysis, the value of applicability, it will be for us, as a first step, to establish the applicability value of three linguistic theories dealing with the agreement of the verb. But before, we will review the speeches that propose three grammars about this fact of language known for its difficulties of application and learning in French as a foreign language. From this new approach will result a renewed conception of grammar as well as more adequate remediation tools.*

Keywords: *Agreement of the verb, grammar, linguistics, value of applicability, didactic.*

Introduction

Dans les années 1930, la grammaire était considérée comme étant « une discipline qui constituait pour (nos grands-parents) l'un des piliers de l'enseignement des langues » (El

[1] Maha **Hamache** et Nabil **Sadi**, Université de Béjaïa
hamache.maha@yahoo.fr, sadinabil@hotmail.com

[2] *Désormais siglé FLE.*

Fitouri cité par Timuc : 2015). De nos jours, l'enseignement des langues étrangères a beaucoup changé, l'heure est au privilège de la communication. « Mais qu'elle entre par la grande porte ou qu'on la sorte par la fenêtre, la grammaire rode qu'on le veuille ou non autour de la classe de langue » (Cuq, 1996 : 5). Ainsi, malgré l'évolution qu'a connue la didactique des langues étrangères depuis les années 1980, il est difficile de croire en l'absence de la grammaire dans une classe de FLE. Celle-ci jouit d'une grande importance et constitue une composante linguistique essentielle dans le processus enseignement/apprentissage des langues. En effet, pour apprendre le français, l'apprenant se trouve dans l'obligation de pratiquer des activités grammaticales liées à des règles de grammaire qu'il a apprises. Ces notions grammaticales sont censées aider les apprenants d'abord à écrire correctement et produire dans cette langue, ensuite et à long terme, à comprendre et à communiquer dans cette même langue. Seulement, le constat quant à la difficulté et l'inefficacité des discours grammaticaux est sans équivoque. En effet, plusieurs linguistes (Damar, 2007 ; Raemdonck 2011 ; Chiss, 2002) soutiennent l'idée selon laquelle les incohérences et les insuffisances de la grammaire constituent une source majeure de nombreuses lacunes et problèmes langagiers auxquels sont confrontés les apprenants dans le processus de l'apprentissage du FLE, en l'occurrence, dans la maitrise du fonctionnement des marques et des règles de différents cas d'accord du verbe notamment parce que ce dernier est considéré comme étant « *[…]* un processus cognitif complexe relevant de tâches multiples à effectuer » (Bonnal, 2016 : 5) . Raemdonck estime qu' « il est nécessaire aujourd'hui d'encourager enseignants et élèves à interroger les savoirs grammaticaux ancestraux, parce que ceux-ci ne répondent plus aux besoins langagiers actuels. » (2011 : 28). Ils sont, de ce fait, pour la remise en question du discours grammatical et pour la revendication d'un nouveau modèle théorique qui saurait être plus approprié à la langue, qui apporterait des explications logiques et des réponses pertinentes aux règles et aux questions qui tourmentent les acteurs du processus d'enseignement/apprentissage, les enseignants autant que leurs apprenants. Mais alors comment remédier aux difficultés et aux insuffisances de la grammaire ? Comment améliorer l'enseignement de l'accord du verbe en FLE en Algérie? Et par quel moyen pouvons-nous réaliser un compromis entre grammaire, linguistique et didactique des langues ?

1. De la linguistique à l'enseignement du FLE

« S'inspirer de la linguistique pourrait être une démarche porteuse pour l'élaboration du métalangage grammatical à enseigner. » (Damar, 2007 :1). L'idée est apparue, et n'a cessé de s'affermir. En effet, à l'instar de Damar, de nombreux linguistes et didacticiens (Pothier, 2011 ; Wilmet, 2010 ; Raemdonck, 2011 ; Béguelin, 2000) louent les mérites et les vertus de la linguistique qui contribuent à résoudre les difficultés posées par la grammaire. Ils impliquent les sciences du langage dans la didactique des langues étrangères et estiment qu'elle a besoin de leurs descriptions et de leurs renouvellements apportés sur ces plans afin d'améliorer l'enseignement de l'accord du verbe et proposer un contenu grammatical qui soit plus cohérent et plus adéquat.

2. La valeur d'applicabilité

Dans cette optique, un concept novateur, *la valeur d'applicabilité,* a été élaboré par Damar (2007). Il s'inscrit dans une perspective linguistico-didactique permettant d'étudier la possibilité de transfert des savoirs linguistiques, dans notre cas de l'accord du verbe, au

service de l'enseignement des langues de manière générale, du FLE en particulier. Cette notion résume sous son chapeau une série de critères qui permettent d'évaluer les contenus de la linguistique pour des mises en œuvre transposables et adaptables à l'enseignement/apprentissage de la grammaire en classe de FLE.

La valeur d'applicabilité est définie comme étant « l'ensemble de critères établis pour établir la validité d'une théorie linguistique dans une perspective d'enseignement, indépendamment de toute situation de classe, forcément particulière.» (2007 : 1).

A cet effet, il va sans dire que telle qu'elle est définie, cette piste de recherche a pour rôle celui d'une médiation d'une interactivité entre les théories linguistiques et le terrain pédagogique. C'est « une interface entre linguistique et didactique » (ibidem.)

Ces critères sont liés à la pertinence scientifique et à la pertinence didactique et sont scindés en critères essentiels et autres facultatifs. Néanmoins, il n'est pas toujours évident de les démarquer et de les délimiter.

Ainsi, nous nous inscrivons dans la lignée de Damar, et nous soutenons son hypothèse selon laquelle la linguistique peut pallier les insuffisances de la grammaire. C'est pour cette raison que nous ferons appel au moyen d'analyse qu'elle propose car nous considérons celui-ci comme étant, entre autres, l'outil clé qui répond le plus au type de questionnement que nous soulevons dans cette recherche.

Pour ce faire, nous avons constitué un corpus de trois grammaires : *Bescherelle, La grammaire pour tous* (Nicolas Laurent et Bénédicte Delaunay, 2012), *Robert et Nathan, Grammaire* (Alain Bentolila, 1995), *Larousse, Grammaire* (Jean Dubois, René Lagane, 2004) et de trois théories linguistiques : *Grammaire méthodique du français*[1] **(**Martin Riegel, Jean-Cristophe Pellat et René Rioul, 1997), *Grammaire critique du français* (Marc Wilmet, 2010) et *La Grammaire d'aujourd'hui* (Michel Arrivé, Françoise Gadet et Michel Galmiche, 1986). Le choix des grammaires s'est opéré sur la base d'entretiens avec quelques enseignants de langue française des deux paliers du système éducatif algérien, en l'occurrence, le primaire et le collège (CEM), et qui nous ont confiés leur recours fréquent aux susdites grammaires. Cependant, la sélection des théories linguistiques se justifie par le fait qu'elles traitent et abordent le fait de langue qui nous intéresse, c'est-à-dire, l'accord du verbe.

3. L'accord du verbe dans quelques grammaires

Compte tenu de la manière avec laquelle Le *Larousse*, le *Bescherelle* ainsi que le *Robert et Nathan* abordent l'accord du verbe, il est clair que nous sommes face à un discours traditionnel à caractère prescriptif. Aucune d'elles n'avance une règle ou un principe général qui peut englober tous les cas possibles. Elles font, toutes, de leur description du fait de langue qui nous intéresse une liste et un catalogue d'emplois où les règles qui régissent cet accord sont fournies de manière rigide et abstraite. Elles sont présentées sous formes d'inventaire suivis d'exemples construits, éventuellement prélevés sur un corpus. Par ailleurs, malgré le caractère progressif dont jouissent ces grammaires, en commençant l'exposé par l'accord du verbe avec un seul sujet, ensuite avec plusieurs, celles-ci sont incohérentes et ce à cause des contradictions que présentent leurs discours. En effet, tout

[1] Par commodité, et selon l'exemple de Martin Riegel, Jean-Cristophe Pellat et René Rioul (1997), nous utiliserons l'abréviation GMF pour désigner *Grammaire méthodique du français*.

comme le *Larousse,* le *Robert et Nathan*, par exemple, considère l'accord du verbe et celui du participe passé comme deux faits linguistiques différents et consacre à chacun une partie indépendante de l'autre. Cependant, dans celle concernant l'accord du verbe, l'auteur évoque l'accord du verbe aux temps composés, ce qui renvoie à l'accord du participe passé, et il introduit des exemples qui mettent en évidence, par un caractère gras et souligné, l'accord du participe passé et qui révèlent sa contradiction dans ce qu'il avance. (**La petite fille** est revenu**e**. **Les petites filles** sont revenu**es**.) (p. 18). Or, soulignons que l'accord du verbe ne devrait concerner que les temps simples et les auxiliaires des temps composés et non leurs participes passés car cette double analyse d'un même fait peut être une source de confusion chez l'apprenant dans la distinction entre verbe et participe passé. La confusion que peut engendrer cette incohérence réside dans le fait qu'un apprenant pourrait se tromper dans l'élément qu'il faut accorder, verbe ou participe passé. Ainsi, dans des exemples tel que : La lettre, c'est moi qui l'a écrite., les apprenants se focaliserons sur le participe passé *écrite* afin de faire le bon accord, en croyant que c'est le verbe omettant par conséquent d'accorder l'auxiliaire *avoir* avec le sujet *qui* : La lettre, c'est moi qui l'ai écrite.

C'est le cas dans le *Robert et Nathan*, où des emplois d'accord sont illustrés par des exemples comme « Mon père **et** ma mère **sont** arriv**és**. Ma mère **et** ma sœur **sont** arriv**ées** » (p. 20) pour l'accord du verbe quand les sujets sont juxtaposés ou coordonnés par *et*, ou encore « **Ton frère** et **Marine** sont parti**s** les premiers » (p. 22) pour l'accord en personne lorsqu'il y a plusieurs sujets. Ici, nous notons que l'accent est mis sur le participe passé, notamment dans le deuxième énoncé où l'accord de celui-ci concerne le genre et le nombre au moment où le titre annonce l'accord en personne.

Le *Larousse*, lui, en plus des exemples mettent en évidence l'accord du participe passé « **L'un et l'autre sont** tomb**és** ou **est** tomb**é** » (p. 113), « **Ma sœur avec son ami sont** all**és** au cinéma » (idem), il insère la règle d'accord de l'adjectif attribut « Quand le verbe a pour sujet un 'vous de politesse' le participe passé (et éventuellement, l'adjectif attribut) se met au singulier : N'avez-**vous** pas été ém**u** en l'entendant ? Je **vous** croyais sensibl**e** » (idem). C'est là une autre information qui pourrait induire l'apprenant en erreur et pour qui déjà les accords du verbe constituent une difficulté.

Quant au *Bescherelle,* nous remarquons que les auteurs insèrent dans leur développement de la réserve. Autrement-dit, dans certains emplois, ces derniers n'affirment pas totalement la vraie possibilité d'application d'une règle. Cela est apparent dans le fait qu'ils intègrent dans leurs explications des formes telles que « on peut faire l'accord », « le verbe se met souvent », « entrainent en général un accord », « l'accord au pluriel est le plus fréquent ». De plus, la pléthore de titres communs à ces trois grammaires tels que « Attention », « Mais » ou encore « Cas particulier » ont pour effet d'alourdir la lecture et de semer le doute chez l'apprenant sur ce qui est exception qui échappe à la règle, ou cas particulier qui nécessite une précision. Ainsi, ces incohérences, contradictions et profusion d'informations sans explication nous permettent de dire qu'il y a vraiment problème.

4. Examen des théories linguistiques

4.1. Les critères de scientificité linguistique

4.1.1. Explication *Vs* catalogue

Tout type de discours tablant sur un inventaire ou une liste de faits sans explication est un discours non rentable. En effet, d'un point de vue scientifique, pour pouvoir être comprise et assimilée, une théorie linguistique doit jouir d'un grand pouvoir explicatif des principes qu'elle avance et à travers lesquels l'apprenant parviendra à saisir la règle et, de surcroit, à

la comprendre. Ainsi, il sera en mesure de développer ses connaissances en tant que processus de pensée et non en tant que processus d'emmagasinement d'informations et de règles (Jérôme Bruner, 1990). Par ailleurs, tel que le souligne Damar « Retenir une règle (pour peu qu'elle soit opérationnelle) est moins coûteux cognitivement que retenir en extension un catalogue d'emplois » (2009 : 107). C'est le cas de le dire pour le l'accord du verbe où les emplois sont nombreux et différents.

Les contenus des théories linguistiques qui constituent notre corpus manifestent une tendance à expliquer le point de langue que nous étudions. Dans les parties qui nous intéressent de son ouvrage, Marc Wilmet remet en question l'immobilisme de la tradition grammaticale à laquelle il substitue une vision plus linguistique et réflexive de la langue. Il épingle les faiblesses de la grammaire traditionnelle et son ensemble de règles rigides et abstraites pour proposer une théorie qui s'appuie sur le sens. Selon lui, l'accord du verbe, qu'il soit avec un « collectif suivi d'un complément au pluriel » ou avec « le sujet grammatical » se guide par le sens que l'on veut exprimer, le raisonnement, l'intention et la focalisation sur une idée ou une autre. Si les grammaires du *Robert et Nathan* et le *Larousse* se limitent à traiter l'accord du verbe avec un « collectif suivi d'un complément au pluriel » en six et en deux lignes respectivement (sans prendre en considération les exemples insérés), et à énoncer la règle à appliquer sans pour autant donner des explications ou faire une analyse détaillée, la *Grammaire critique du français* consacre à cet emploi un examen qui s'étale sur trois pages (p. 433-435).
Selon la première grammaire :

> Si ce nom (collectif) est suivi d'un complément du nom au pluriel, le verbe se met au singulier lorsqu'on met l'accent sur l'ensemble […], au pluriel lorsqu'on met l'accent sur le complément […].
> En pratique, l'accord est indifférent.
> ~ Mais…
> Lorsque le nom est précédé d'un article défini, d'un adjectif possessif ou d'un adjectif démonstratif, le verbe se met obligatoirement au singulier […] (1995 :19).

Pour la deuxième grammaire « le verbe se met au pluriel si le sujet est beaucoup, la plupart ou un adverbe de quantité accompagné d'un nom complément au pluriel […] » (2004 : 112). Dans la théorie de Wilmet, plus de huit critères sont fournis, analysés et illustrés à l'aide d'exemples afin de peser les différentes possibilités d'accord à opérer tels que : « • la personnalité du déterminant introducteur (p.ex. UN triangle d'oies • l'éventuelle caractérisation du nom numéro 1 ; • l'appétence sémique du nom 1 et du verbe ; • l'éventuelle quantification du nom numéro 2 » (2010 : 435). Le discours de Wilmet va donc au-delà d'une simple proposition de règles grammaticales. L'auteur entreprend une démarche de remises en question de certaines formes grammaticales concernant certains cas d'accord en illustrant, à chaque fois, ces propos par de nombreux exemples, et enrichissant son exposé par de multiples références (Joseph Hanse, Maurice Genevoix, Alphonse Daudet, etc.). Il vise, par cette démarche, à inciter l'esprit du lecteur à l'observation et à la réflexion grâce aux questionnements qu'il y soulève. Par conséquent, ce disciple de Gustave Guillaume envisage l'accord d'un point de vue sémantique, en proposant, dans chacun des cas, des critères qui pourraient déterminer et favoriser tel ou tel accord. Dans le cas d'accord d'un « collectif suivi d'un complément au pluriel », l'auteur donne une indication qui pourrait guider ou déterminer la règle à appliquer. Selon lui, lorsqu'il y a

deux noms, comme dans les exemples cités ci-dessous (La plupart/ Bon nombre = nom 1, des invités/des étudiants = nom 2), l'accord s'effectue avec celui qui pourrait imposer ses marques au verbe, en l'absence de l'autre, et cela pour une meilleure pronominalisation « La plupart des invités SONT partis ou Bon nombre des étudiants ONT réussi se pronominalisent mieux La plupart SONT partis et Bon nombre ONT réussi que ?La plupart EST partie et ?Bon nombre a réussi ». (p. 434).

De ce fait, et d'après cette manière de dire les choses, nous retenons que le linguiste donne beaucoup d'importance au critère d'explication. Il discute, propose et explique à chaque fois le comment et le pourquoi de chaque type d'accord en s'aidant d'une profusion d'exemples qui facilitent la compréhension et qui rendent la règle appliquée plus appréhendable et plus facile à comprendre. Pour ce qui est de la *GMF*, les auteurs proposent une théorie de l'accord du verbe en présentant des analyses d'un grand nombre de cas possibles. Ils définissent le verbe comme étant « un mot variable qui se conjugue, c'est-à-dire qui est affecté par plusieurs catégories morphologiques. Il reçoit les marques spécifiques […] correspondant, sur le plan de la signification, au nombre […], à la personne, au temps et au mode […] » (1997 : 243). D'un point de vue morphologique, le verbe se reconnait donc par sa variabilité (changements de formes ainsi que les marques et les désinences qu'il reçoit) en adoptant la personne et le nombre du mot avec lequel il s'accorde notamment, dans notre cas, avec le sujet. La théorie avance que l'accord du verbe avec le groupe sujet joue un rôle important dans la structuration et la compréhension sémantique de la phrase. Selon les auteurs, l'accord sert aussi à identifier le sujet, à l'écrit surtout, « quand l'ordre sujet-verbe est inversé (Restent divers problèmes), ou quand un autre terme vient s'insérer entre le sujet et le verbe (Ils nous écriront) » (idem). Quant à *La Grammaire d'aujourd'hui,* C'est une grammaire au sens large du terme qui fournit un inventaire d'informations des notions appartenant aux différents domaines de la linguistique, à savoir, la phonétique, la sémantique, la morphologie et la syntaxe. Une telle considération et une telle sélection d'entrées et de concepts nous permettent de dire que les auteurs adoptent une démarche linguistique pour une visée didactique et pratique de l'ouvrage. D'ailleurs, ils déclarent qu' :

> […] ils ont conservé les acceptions les plus couramment admises dans le discours grammatical et métalinguistique d'aujourd'hui, celui notamment qui s'est installé dans la didactique de la langue (ou des langues) […] (idem : 12).

A travers l'étude des marques du genre et du nombre présentes dans l'exemple suivant « toutes ces petites filles dansent agréablement : elles sont fortement applaudies » (idem : 20), ils définissent l'accord de la manière suivante :

> Ce phénomène de transfert à distance des catégories morphologiques d'une classe – celle du nom et, dans des conditions partiellement différentes, celle du pronom nominal – sur d'autres classes (le déterminant, l'adjectif, le pronom représentant, le verbe), reçoit le nom traditionnel d'accord. (ibidem).

Nous remarquons que les linguistes ont le souci de l'explication et appuient leurs propos par des exemples qui facilitent la compréhension et l'assimilation de la règle donnée.

4.1.2. Cohérence *Vs* contradiction

Popper estime que c'est le critère « que l'on peut considérer comme la première des conditions auxquelles doit satisfaire tout système théorique, qu'il soit ou non empirique » (Popper cité par Damar, 2009 : 2). Pour Damar, la cohérence est « l'un de grands principes de scientificité […]» (2009 : 2). Il est donc le critère de scientificité par excellence. Si, par conséquent, une contradiction ou un manque de logique interne se manifeste, cela nuira de manière considérable à la compréhension de la théorie par l'apprenant, et engendrera systématiquement son rejet.

Dans le cas de nos théories, nous constatons que chacune d'elle suit un principe cohérent, exempt de contradictions. En effet, dans leurs expositions des multiples cas d'accord du verbe avec le sujet, les auteurs des trois théories choisies fournissent des contenus logiques qui correspondent et qui se limitent au fait linguistique que nous étudions sans en inclure un autre et ce contrairement aux trois susdites grammaires qui mêlent l'analyse de l'accord du verbe et celle du participe passé. Ainsi, et en plus de leur enchainement logique, nous ne décelons pas de règles qui nient ce que les autres soutiennent. De ce fait, nous estimons que
ce critère est respecté.

4.1.3. La validité

En tenant compte du pouvoir explicatif, il est admis que plus une théorie peut cerner un grand nombre de cas d'emplois, plus elle est jugée valide. Toutefois, la présence d'exceptions remet en question la validité de celle-ci.

Ici, il faut dire que dans notre analyse, nous avons eu affaire à des titres de type « cas particuliers » (*GMF*), ou encore « Les DEROGATIONS » (*Grammaire critique du français*). Or, nous estimons que ceux-ci ne constituent pas des exceptions car ils n'échappent pas au principe général de la théorie, et ne portent pas atteinte à sa validité, mais nécessitent quelques conditions et précisions d'application. Raemdonck explique ce fait en précisant que « le cas particulier devrait respecter la règle générale, mais permettre de la préciser, à l'inverse de l'exception, qui laisse le cas hors règle » (2011 : 397). En outre, *La Grammaire d'aujourd'hui* ne présentant aucune exception, nous estimons que ces trois théories sont valides.

4.1.4. Économie : monosémie *vs* polysémie

Ce dernier critère de scientificité ne concerne que les théories qui remplissent le critère de validité. Nous privilégierons une théorie qui fait appel à une notion explicative et grâce à laquelle les différents cas d'usage sont appréhendés car la présence de plusieurs concepts à retenir peut entraver la compréhension chez l'apprenant.

Lors de notre analyse, il s'est révélé qu'hormis la *Grammaire critique*, la *GMF* et *La Grammaire d'aujourd'hui* respectent ce critère et sont donc économiques. Si la théorie de Marc Wilmet ne l'est pas, c'est à raison du foisonnement de son métalangage où chaque concept peut en cacher un autre.

4.2. Les critères de didacticité

4.2.1. Modèle global *Vs* modèle modulaire

Dans une perspective d'enseignement, nous privilégierons une théorie globale qui rend compte de toutes les possibilités d'emploi et qui fournit une piste de compréhension non partielle et non limitée du phénomène étudié. Confronté à une approche modulaire,

l'apprenant ne pourra comprendre et assimiler qu'une face du fait en question. Il sera donc dans l'obligation d'aller chercher d'autres explications dans d'autres discours qui traiteraient le sujet d'un autre point de vue. Une situation qui compliquera la compréhension chez l'apprenant puisqu'il aura à doubler d'effort dans un processus de double discours.

En ce qui concerne notre corpus, nous retenons que la *GMF* et la *Grammaire critique du français* présentent des théories globales qui intègrent les différents aspects des différents cas d'emploi de l'accord du verbe. La *GMF* offre une profusion de points traités qui, appuyés d'exemples, cernent le fait de langue en question. Quant à celle de Marc Wilmet, de par la nature du raisonnement sémantique qui fonde son principe théorique, elle prend en compte différents cas d'accord possibles. En revanche, *La Grammaire d'aujourd'hu*i ne jouit pas de ce caractère. C'est une théorie modulaire de par la présentation partielle qu'elle donne ne traitant pas un nombre important et varié des usages de l'accord du verbe. Des constructions et des emplois n'y sont pas traités, tels que : accord du verbe lorsque le sujet est un infinitif ou une phrase, accord du verbe dans des procédés de mise en relief, accord selon le type du déterminant introducteur utilisé, selon qu'il soit un article défini ou indéfini.

4.2.2. Intègre le sens/ permet de construire le sens/ permet de produire le sens

La finalité pratique de l'enseignement d'une langue étrangère est de développer chez l'apprenant une compétence de communication relative à la grammaire. Autrement-dit, il s'agit d'amener ce dernier à comprendre, à produire du sens et à communiquer dans la langue cible. Pour ce faire, la didactique du FLE doit exploiter le discours des théories linguistiques qui intègrent le sens dans l'explication des fonctionnements grammaticaux « […] sous peine de faire de la grammaire détachée de tout contexte de production et de réception, ce qui serait de tout évidence assez stérile. » (Damar, 2009 : 103).

Dans l'exposé qu'offre la *GFM* quant à l'accord du verbe, nous ne relevons que peu d'indications sur le sens, comme lorsque le verbe est défini d'un point de vue sémantique (p. 243). Par ailleurs, rappelons que Pellat et Riegel déclarent que « la GMF prend en compte les acquis de la tradition grammaticale française […] et, pour son socle formel, ceux de la grammaire distributionnelle […] et de la grammaire générative et transformationnelle. » (2012 : 17). Les deux courants distributionnel et génératiiviste l'un comme l'autre, n'intègrent pas le sens et ne le considèrent pas comme un concept clef dans leur principe théorique. Par conséquent, bien que cet aspect soit présent, il reste insuffisant et ne permet pas de construire ou de produire du sens. Le discours de Marc Wilmet, quant à lui, en plus du fait qu'il donne beaucoup d'importance au sens et en fait la condition de l'accord, il aborde une multitude de cas où l'intégration du sens est perçue de manière évidente. Il va jusqu'à expliquer les difficultés sémantiques qui peuvent bloquer l'accord du verbe à travers des exemples qui permettent de les mettre en évidence (p. 562). En revanche, si cette théorie intègre le sens, il est difficile de prédire si elle permet de le construire, voire de le produire. Pour ce qui est de *La Grammaire d'aujourd'hui*, nous n'avons décelé aucune intégration sémantique. Contrairement à la précédente qui considère le sens comme le critère qui permet de faire les bons accords, le principe de celle-ci stipule que c'est l'accord qui permet le repérage sémanticosyntaxique (p. 20).

4.2.3. La lisibilité

Elle concerne deux évaluations : formelle et matérielle. Pour faciliter la lecture et la compréhension d'une théorie. Damar recommande :

> […] les mots courts (trois syllabes maximum), le métalangage si possible imagé et limité et à propos duquel nous ajoutons qu'il devrait être défini, les phrases courtes (vingt mots maximum) et simples syntaxiquement (Sujet-verbe-Objet avec une distance linguistique faible) qu'elle soit, sur le plan formel, lisible au niveau des mots (courts), des phrases (courtes et syntaxiquement simples). (2009 : 106).

Tandis que le plan matériel, lui, renvoie à la manière dont le texte est présenté, au fait qu'il soit accompagné de grille, tableau, schémas, etc.

En effet, si l'enseignant fait appel lors du processus de l'enseignement de la langue à des mots simples et à des phrases courtes, cela favoriserait le processus de l'apprentissage et faciliterait la compréhension et l'assimilation chez les apprenants.

Ainsi, les mots utilisés dans les discours de la *Grammaire critique du français* et *La Grammaire d'aujourd'hui* sont courts (pas plus de trois syllabes).

La *GMF* recourt à des mots longs. Cependant, si le métalangage de la *GMF* et de *La Grammaire d'aujourd'hui* est défini et limité, celui de la *Grammaire critique du français* est défini, mais pas limité. Dans les trois théories, le métalangage n'est en aucun cas imagé. Quant aux phrases, elles sont longues (plus de vingt mots) et, de ce fait, complexes dans la *Grammaire critique du français* et la dans *GMF*. Elles sont plutôt courtes et simples dans *La Grammaire d'aujourd'hui.*

4.2.4. L'intelligibilité

4.2.4.1. La progressivité

Il est préférable d'avoir une théorie qui décrit et explique les faits de manière graduelle. Cette manière d'avancer qui va du plus simple au plus difficile offrira à l'apprenant une conception théorique plus intelligible.

La manière avec laquelle les auteurs des trois théories ont fractionné l'étude de l'accord du verbe permet de dire que celles-ci abordent ce point de langue d'une manière progressive. La *GMF* et *La Grammaire d'aujourd'hui* commencent par définir le phénomène d'accord de manière générale pour présenter, par la suite, des explications des différents emplois. La *Grammaire critique du français* n'échappe pas à ce principe et procède, à son tour, à la présentation d'un discours qui augmente au fur à mesure dans la difficulté des cas d'emploi.

4.2.4.2. La parcimonie

Ce critère renvoie au nombre de notions auxquels la théorie fait appel pour l'explication. Il est préférable que son principe se réduise à un seul concept clé au lieu de déployer plusieurs éléments de connaissances qui peut entrainer la confusion chez les apprenants.

Dans notre analyse, les deux théories la *GMF* et La *Grammaire d'aujourd'hui* ne sont pas parcimonieuses du fait qu'elles ne réunissent pas les différents cas de l'accord du verbe sous un unique principe. Par contre, la *Grammaire critique du français* respecte ce critère grâce au fait d'avoir choisit de construire ses explications sur un seul concept clé, celui de la considération de l'aspect sémantique.

4.2.4.3. La concrétude

C'est le fait de faire appel à la réalité, de travailler sur des énoncés réels dans des situations concrètes et non des énoncés fictifs, empruntés au corpus littéraires.

Pour les trois théories que nous analysons, nous ne décelons pas d'indications qui renvoient au concret, si ce n'est cette phrase « La langue parlée ou familière peut accorder le verbe *au* singulier, mais l'usage soigné exige l'accord du verbe au pluriel » (Wilmet : 146). Ce critère n'est donc pas rempli.

4.2.4.4. Emploi d'images et de métaphores

Il s'agit du recours à la figure de style de type métaphore. Leur utilisation peut faciliter l'assimilation de la théorie et l'accès au sens qu'elle véhicule.

Il n'y a que la théorie de Marc Wilmet qui use de critère dans les phrases suivantes : « L'accord du verbe avec un « collectif suivi d'un complément au pluriel » (sic) demeure un fringant cheval de bataille de la grammaire normative. » (p. 433) ; « Bénéfice pour tout le monde, l'insolite règle d'accord du verbe « avec le complément » tombe aux oubliettes. » (p. 435) ; « […] le français contemporain ne craint pas d'étendre le singulier au verbe des sous-phrases […] » (p. 561) ; « […] (l'accord au singulier laissant pourtant le pronom pluriel celles veuf de la sous-phrase qui le légitime). » (ibidem). Dans le cas présent, nous avons affaire à des métaphores directes où le comparé est absent et le comparant est présent.

5. Grille d'analyse de la valeur d'applicabilité

Après avoir établi la valeur d'applicabilité des trois théories linguistiques traitant de l'accord du verbe, nous procéderons dans cette grille, telle que présentée par Damar, à y résumer les résultats : *Grammaire critique du français* (1), la *GMF* (2), *La Grammaire d'aujourd'hui* (3)

Théories				1	2	3
Critères de Scientificité linguistique	Explication *Vs* catalogue			+[1]	+	+
	Cohérence *Vs* contradiction			+	+	+
	La validité			+	+	+
	Économie: monosémie *vs* polysémie			-	+	+

[1] Lorsqu'un critère est composé de deux éléments (exp. explication *vs* catalogue), le signe (+) renvoie au premier élément, le signe (-) renvoie au deuxième, le signe (+/-) signifie que le critère est rempli à moitié.

Critères de didacticité	Modèle global *Vs* modèle modulaire			+	+	-
	Intègre le sens/ permet de construire le sens/ permet de produire le sens			+/-	-	-
	La lisibilité	Mots	(courts, 3syllabes maximum)	+	-	+
			Métalangage défini	+	+	+
			Métalangage limité	-	+	+
			Métalangage imagé	-	-	-
		Phrases	Courtes(20mots maximum)	-	-	+
			Syntaxiquement Simples (SVO)	-	-	+
		Présentation		-	-	-
	Intelligibilité	Progressivité		+	+	+
		La parcimonie		+	-	-
		La concrétude		-	-	-
		Emploi d'images et de métaphores		+	-	-

Tableau 1: Grille d'analyse des théories linguistiques

Sans tenir compte de la distinction entre les critères essentiels et les critères facultatifs, l'examen des discours linguistiques en rapport avec le fait de langue traité révèle qu'aucune des trois théories ne remplit la totalité des critères de la valeur d'applicabilté. Dans un premier temps, toutes les théories linguistiques satisfont à tous les critères de scientificité, à l'écart de *La Grammaire critique du français* qui échappe au critère d'économie. Dans un second temps, et pour ce qui est des critères de didacticité, *La Grammaire critique du français* répond à sept d'entre eux, à savoir le modèle global, le sens, les mots courts, le métalangage défini, la progressivité, la parcimonie et l'emploi des métaphores. La *GMF* remplit l'ensemble des critères de scientificité et les quatre critères didactiques suivants : modèle global, métalangage défini et limité, progressivité. *La Grammaire d'aujourd'hui,* quant à elle, respecte à son tour tous les critères scientifiques, et satisfait six autres de didacticité : mots courts, métalangage défini et limité, phrases courtes et progressivité.

Conclusion

Le présent article est le résultat d'une préoccupation à visée scolaire en grammaire et en linguistique. Nous pensons que les grammaires traditionnelles au sens prescriptif et normatif sont à l'origine des contenus des grammaires scolaires. Si, en plus de ces contenus abstraits, les pratiques en classe que l'enseignant en fait ne sont pas adéquates, cela poserait problème dans l'apprentissage de la langue et ne répondrait plus aux besoins langagiers des apprenants. La linguistique appliquée, en tant qu'activité intermédiaire entre linguistique et grammaire a tenté de remédier à cette difficulté en remettant au goût du jour la tendance selon laquelle la linguistique peut contribuer à améliorer les contenus grammaticaux traditionnels. Aujourd'hui, dans une perspective didactique, et grâce aux apports de cette discipline dans l'enseignement du FLE, le concept de *La valeur d'applicabilité*, tel conçu par Damar est l'outil par lequel nous avons tenté de le prouver. A travers le présent article, nous nous sommes assigné la tâche d'évaluer, sur la base de cet outil d'analyse, le degré de la pertinence scientifique et celle didactique de trois théories linguistiques traitant de l'accord du verbe dans le but d'estimer leur potentiel de contribution à l'amélioration de l'enseignement de l'accord du verbe dans une classe de FLE. Ne répondant pas de manière égale au respect de ces critères est un fait qui atteste qu'une théorie linguistique ne peut être appliquée telle quelle dans son état brut. Il faut la remodeler, la façonner, l'adapter aux besoins du phénomène étudié afin d'obtenir des contenus grammaticaux plus faciles, plus cohérents, mais surtout plus fructueux.

Références bibliographiques :

Arrivé M, Gadet F, Galmiche M., 1986, *La grammaire d'aujourd'hui, Guide alphabétique de linguistique française*. Ed. Flammarion.

Béguelin M-J., 2000, *De la phrase aux énoncés. Grammaire scolaire et descriptions linguistiques.* Bruxelles, De Boeck-Duculo

Bonnal K., 2016, « *Enseigner l'accord sujet-verbe grâce à une modalité de travail fréquente dans les pratiques : la phrase dictée du jour. Description et analyse d'une séance filmée sur la mise en œuvre de cette activité dans six classes de fin d'école primaire. »* Les Dossiers des sciences de l'éducation, https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01408677/document (consulté le 25 mai 2018).

Bruner J-S., 1990, *Acts of meaning*. Harvard University Press.

Cuq J-P., 1996, *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Didactique du français, Ed Didier Hatier, Paris.

Chiss J-L., 2002, « *Débats dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire*. » In Cahiers de l'ILSL, N°13, pp. 5-16. Université de Paris 3 Sorbonne Nouvelle et Université de Lausane. https://www.unil.ch/clsl/files/live/sites/clsl/files/shared/clsl13.pdf (consulté le 25 juillet 2016)

Damar M-E, 2007, « *La valeur d'applicabilité d'une théorie linguistique : une interface entre linguistique et didactique. L'exemple du subjonctif en FLE ».* Université Libre de Bruxelles, Belgique,p.01http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CCoFAB&url=http%3A%2F%2Fgrammr.ulb.ac.be%2Ffichiers%2Fcolloques%2FNantes2008%2FDamar.pdf&ei=nfQDVeXuBsLkyAPf8YBo&usg=AFQjCNGfKfhdNPSkQTcaf-iNcYbua1W3WQ (consulté le 17 novembre 2014).

Damar M-E, 2009, *Pour une linguistique applicable : l'exemple du subjonctif en FLE* , thèse de doctorat, Université de Libre de Bruxelles, Belgique.

Damar M-E, juin 2009, « *La valeur d'une théorie linguistique. L'exemple des articles un et le en FLE* », Les Cahiers de l'Acedle, p. 105 *http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Facedle.org%2FIMG%2Fpdf%2FDamar-M--E La_valeur_d_applicabilite_d_une_theorie_linguistique.pdf&ei=nfQDVeXuBsLkyAPf8YBo&usg=AFQjCNHVGGxH4gM5m2WyGPFEQbPFJ2prVA* (consulté le 17 novembre 2014).

Dubois J, Lagane R., 2004, *Grammaire,* ed Larousse, France.
Laurent N, Delaunay B., 2012, *Bescherelle : Grammaire pour tous*, Ed. Hatier, Paris.
Pellat J-C., Riegel M., 2012, « La *Grammaire méthodique du français* : élaboration d'une grammaire linguistique globale », *Langue française,* 2012/4 (n°176), p. 11-26. https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2012-4-page-11.htm (consulté le 14 novembre 2016).
Pothier B., 2011, « *Contribution de la linguistique à l'enseignement du français*. » CLEF, Presses de l'université du Quebec. http://www.puq.ca/catalogue/livres/contribution-linguistique-enseignement-francais-2086.html (consulté le 15 avril 2017).
Raemdonck D., 2011, *Le sens grammatical. Référentiel à l'usage des enseignants,* Bruxelles : Peter Lang.
Riegel M., Pellat J-C., Rioul R., 1997, *Grammaire méthodique du français*, PUF, Paris.
Timuc M., 2015, « *La place de la grammaire dans l'enseignement du FLE en contexte exolingue. »* http://arlap.hypotheses.org/5022 (consulté le 07 mars 2017).
Wilmet M., 2010, *Grammaire critique du français*, Bruxelles, Ed De Boeck, Duculot, Paris.

HAMACHE Maha est doctorante en Linguistique appliquée à l'enseignement du FLE et enseignante au département de français, faculté des lettres et des langues, Université de Bejaia, Algérie. Elle est aussi membre du laboratoire de recherche LESMS (Les Langues Etrangères de Spécialité en Milieux Socioprofessionnels). Elle travaille sur l'accord du verbe dans les grammaires et les théories linguistiques et son enseignement en FLE.

SADI Nabil est docteur en Sciences et maître de conférences en Sciences du langage au département de français, faculté des lettres et des langues, Université de Bejaia, Algérie. Il est aussi directeur du laboratoire LESMS (Les Langues Etrangères de Spécialité en Milieux Socioprofessionnels) et rédacteur en chef de *Multilinguales*. Il travaille principalement sur le français parlé dans les médias algériens, sur la variation et le style dans les milieux plurilingues. Il est l'auteur d'une vingtaine de publications.

LA QUESTION DANS LE DISCOURS RADIOPHONIQUE ALGÉRIEN : QUELLE FONCTION PRAGMATIQUE ET INTERACTIVE ?[1]

Résumé *: Ce travail de recherche a pour objectif d'étudier la place et la fonction pragmatique et interactive de la question dans un discours radiophonique et en situation d'interaction. Il vise à étudier cet acte de langage, à la fois important et complexe, chez des professionnels et des non-professionnels de la radio algérienne et ceci dans trois émissions radiophoniques interactives d'Alger-Chaîne III. Pour ce faire, nous devons centrer notre étude sur la place et la fonction de la question dans les trois émissions radiophoniques interactives, étudier sa place dans la conversation radiophonique, puis étudier sa place, sa fonction interactive et sa répartition entre les interactants dans chaque émission.*

Mots-clés *: question, fonction, discours radiophonique, interaction, Algérie.*

THE QUESTION IN THE ALGERIAN RADIO DISCOURSE: WHICH PRAGMATIC AND INTERACTIVE FUNCTION?

Abstract*: This research work aims to study the place and the pragmatic and interactive function of the question in a radio discourse and interaction situation. It aims to study this speech act, both important and complex, among professionals and non-professionals of Algerian radio and this in three interactive radio programs of Algiers-Channel III. To do this, we must focus our study on the place and the function of the question in the three interactive radio programs, study its place in the radio conversation, then study its place, its interactive function and distribution among the interactants in each broadcast.*

Keywords: *question, function, radio talk, interaction, Algeria.*

Introduction

Peut-on vivre sans interroger ou poser des questions ? Bien évidement non. Ainsi, l'hêtre humain ressent toujours l'ardent besoin d'interroger et ne peut vivre sans poser et se poser des questions. Dans ce cas « notre rapport au monde passe par un processus d'interrogation » (Jacques, 1985 : 322). Poser des questions permet à l'homme de satisfaire sa curiosité, parfaire ses connaissances mais aussi combler ses lacunes. Par conséquent, « la quête d'informations est une opération primordiale pour la survie de tout individu, humain ou animal » (Kerbrat-Orecchioni, 1991 : 9).

Ceci nous permet de comprendre à quel point la question est importante dans la vie quotidienne de l'homme. Elle est ainsi très présente dans les conversations ordinaires de façon générale et dans la conversation radiophonique de façon particulière.

1. La question : un objet pluridisciplinaire

[1] Hamza **Kernou**, Nabil **Sadi**, Université de Béjaïa, Laboratoire LESMS, hamzakernou1@gmail.com, sadinabil@hotmail.com

La question est un objet auquel s'intéressent les philosophes, les psychologues mais aussi, comme c'est le cas avec notre travail de recherche, les linguistes.

Dans le domaine de la linguistique, la question fait l'objet de plusieurs approches. Certains linguistes abordent les interrogatives dans une perspective unidisciplinaire comme, la syntaxe (Blanche-Benveniste, 1997), la sociolinguistique (Barbarie, 1982) et la pragmatique (Arrighi, 2007). D'autres linguistes préfèrent multiplier les trois approches dans l'étude des interrogatives, c'est le cas de Coveney (1996) et de Quillard (2000 ; 2001).

1.1. La question philosophique

La question occupe une place importante en philosophie et ce depuis l'antiquité, notamment avec le philosophe grec Socrate (470 – 399 av. J.C), où on parle souvent de *l'interrogation socratique*, celle-ci fait partie de la méthode socratique appelée *la Maïeutique*, ce qu'il appelle l'art d'« accoucher les âmes ». Ainsi, selon Socrate l'interrogation est un moyen qui permet à l'interlocuteur de retrouver la vérité par lui même, sans qu'elle lui soit enseignée ou transmise.

L'examen de la question en philosophie nous a permis de comprendre qu'il s'agit là d'une notion complexe. Ainsi, la question de la question est difficile à aborder.

1.2. La question dans la théorie des actes de langage

Selon Benveniste (1966 : 129) l'interrogation constitue l'un des trois comportements fondamentaux de l'homme, ainsi il affirme que :

> « On reconnait partout qu'il y a des propositions assertives, des propositions interrogatives, des propositions impératives, distinguées par des traits spécifiques de syntaxe et de grammaire, tout en reposant identiquement sur la prédication. Or ces trois modalités ne font que refléter les trois comportements fondamentaux de l'homme parlant et agissant par le discours sur son interlocuteur : il veut lui transmettre un élément de connaissance, ou obtenir de lui une information, ou lui intimer un ordre ».

Ces trois éléments correspondent selon Kerbrat-Orecchioni (1991 : 5) aux :

> « Trois fonctions interhumaines du discours qui s'expriment dans les trois modalités de l'unité phrase, chacune correspondant à une attitude du locuteur ». De ce fait, ces trois types de phrases correspondent aux trois principales fonctions pragmatiques du discours, « que la langue (sans doute pourrait-on même dire toutes les langues) offre à ses utilisateurs » (*ibid*).

La question occupe donc « une place privilégiée au sein de la constellation des actes de langage » (Orecchioni, 1991 : 9), c'est aussi « l'un des trois actes admis comme les plus fondamentaux en français, et sans doute dans la plupart des langues ; et il occupe dans le trio assertion-question-ordre une position centrale » (*ibid*). Ainsi, la question est un acte de langage très important voir même « le plus important pour la communauté parlante » (*ibidem*).

1.3. La question dans l'interaction

En linguistique interactionnel, « l'acte de question est à coup sur le plus intrinsèquement interactif, ou du moins dialogal, en ce sens que sa réalisation implique très fortement l'autre (destinataire de l'acte de langage*)* » (Orecchioni, 1991 : 10).

Calas ajoute « on s'accorde sur le fait que le propre de l'interrogation est d'être un vecteur assurant une grande part de la cohérence d'un dialogue ou d'un texte de forme dialoguée » (1996 : 11).

La question est considérée aussi comme « un acte initiatif, qui permet de lancer et relancer efficacement la conversation » (Orecchioni, 1991 : 10). A l'inverse, lorsqu'on souhaite clore la conversation, « la règle d'or est avant tout de se garder de se poser des questions » (*ibid*). La question est aussi « un acte contraignant pour l'interlocuteur, qu'il somme véritablement de réagir : la question est une sorte de mise en demeure » (*ibidem*).

Il faut noter aussi que, en situation d'interaction les questions sont très généralement suivies d'une pause invitant l'interlocuteur à prendre à son tour la parole.

2. Questionnements

Nous avons pu comprendre jusqu'ici à quel point la question est un acte de langage très important. Ceci nous amène à analyser la place mais surtout la fonction pragmatique et interactive de cet acte de langage dans le discours radiophonique algérien. Pour se faire, nous avons un ensemble de questionnements.

Deux questions principales : Quelle est la place de la question dans le discours radiophonique algérien ? Mais aussi, quelle est la fonction pragmatique et interactive de la question dans ce discours radiophonique algérien ? Celles-ci nous conduisent aussi à nous interroger sur la place et la fonction de la question : dans chaque émission, dans la conversation et chez les interactants.

3. Le corpus

Pour répondre à notre problématique, nous avons fondé notre analyse sur des données authentiques, un corpus constitué de trois émissions radiophoniques interactives d'Alger-Chaîne III, l'unique chaîne d'expression française en Algérie, caractérisées par une diversité de thèmes, de cadre d'interaction et de type d'intervenants. Nous avons réuni quatre numéros de chaque émission. Ce qui constitue au total douze numéros d'une heure chacun.

3.1. Présentation des émissions

Nous proposons d'étudier en premier lieu *L'antenne est ouverte*, une émission à thème social. Il s'agit là d'une émission ouverte aux auditeurs pour ouvrir leurs cœurs, parler de leurs espoirs et de leurs préoccupations. Elle représente ainsi, un espace d'expression pour les gens en détresse et qui passent par des moments difficiles, ayant des problèmes de cœur, des problèmes professionnels, personnels, familiaux, etc.

En deuxième lieu, nous nous sommes intéressés à *Stéthoscope*, une émission à thème médical. Elle est une émission qui traite de tout ce qui se rapporte à la santé. Elle revient sur différentes pathologies, sur des problèmes de santé publique. Elle représente ainsi une heure de débat autour d'une maladie bien précise, et ceci en invitant sur le plateau, des médecins spécialistes de cette maladie qui à travers l'émission expliquent la maladie, ses causes, ses conséquences mais aussi les moyens de préventions.

En dernier lieu, nous avons choisi *Hier j'avais vingt ans,* une émission qui traite de la musique classique. Il s'agit là d'une émission où les auditeurs, appellent pour demander une chanson qu'ils aimeraient écouter. Elle est aussi, une émission très riche en termes de

conversation. Ce qui représente une heure de rire, d'humour, de nostalgie, de remémoration et de plaisir.

La transcription de la totalité des enregistrements (douze numéros) nous a pris quatre mois. Cela fait un total de 208 pages, soit 69140 mots. *L'antenne est à vous* en contient 26767 mots sur 82 pages, *Stéthoscope* avec 24632 mots sur 69 pages et enfin *Hier j'avais vingt ans* en compte 17741 mots sur 57 pages.

3.2. Présentation des questions

Nous avons repéré dans notre corpus (590) énoncés interrogatifs, ceci représente un nombre très important pour un travail de recherche qui se veut représentatif. Ce nombre témoigne aussi de la forte présence des questions dans la communication en général et dans la communication radiophonique interactionnelle en particulier.

4. Répartition des questions dans les trois émissions radiophoniques

La première émission, *L'antenne est à vous*, comporte (257) interrogatives, ce qui représente (43, 56%) de la totalité de notre corpus. Cette émission comporte le plus grand nombre d'énoncés interrogatifs. Ceux-ci se répartissent à leur tour dans les quatre numéros de l'émission comme suit : (71) interrogatives dans le premier numéro, (51) interrogatives dans le deuxième numéro, (82) interrogatives dans le troisième numéro et (53) interrogatives dans le quatrième numéro.

La deuxième émission, ayant pour nom *Stéthoscope*, renferme à son tour un nombre assez important d'interrogatives, celles-ci sont en nombre de (248), soit (42, 03%) de la totalité des interrogatives de notre corpus. *Stéthoscope* représente ainsi la deuxième émission radiophonique avec le plus grand nombre d'interrogatives. Ces dernières se répartissent dans cette émission de la manière qui suit : le premier numéro comporte (77) interrogatives, le deuxième numéro renferme (42) interrogatives, le troisième numéro recèle (80) interrogatives et le quatrième numéro en comporte (49) énoncés interrogatifs.

La troisième et dernière émission, *Hier j'avais vingt ans*, recèle à son tour (85) énoncés interrogatifs, ce qui représente (14, 41%) de la totalité des interrogatives relevées dans notre corpus. Dans ce cas, *Hier j'avais vingt ans* est l'émission radiophonique interactive avec le moins d'énoncés interrogatifs. Ceux-ci se répartissent à leur tour dans les quatre numéros de l'émission de la manière suivante : (25) interrogatives appartiennent au premier numéro, (19) interrogatives appartiennent au deuxième numéro, (26) interrogatives appartiennent au troisième numéro et (15) interrogatives font parties du quatrième numéro. Pour mieux synthétiser toutes ces données, nous dressons le tableau suivant :

Les émissions / Les numéros	L'antenne est à vous	Stéthoscope	Hier j'avais vingt ans
Numéro 1	71	77	25
Numéro 2	51	42	19
Numéro 3	82	80	26
Numéro 4	53	49	15
Total	257	248	85
%	43,56%	42,03%	14,41%

Tableau n° 1 : répartition des interrogatives dans les trois émissions radiophoniques interactives

L'observation du tableau ci-dessus nous interpelle sur l'abondance des interrogatives dans notre corpus, mais aussi sur la différence de celles-ci, sur le plan quantitatif, entre les trois émissions radiophoniques. En effet, bien que toutes les trois émissions que nous avons choisi d'étudier soient des émissions radiophoniques interactives appartenant à la même station radio, Alger-Chaîne III et durent environ une heure chacune, ce qui représente presque le même volume horaire, il y a une différence remarquable pour ce qui est du nombre d'interrogatives dans chaque émission. Cette différence, bien qu'elle soit infime entre la première émission (qui recèle 257 interrogatives) et la deuxième émission (qui comporte 248 interrogatives) est très importante entre celles-ci et la troisième émission qui ne comporte que (85) énoncés interrogatifs.

5. La question dans le discours radiophonique algérien : place et fonction pragmatique

Nous analyserons dans ce qui suit la place de la question et sa fonction pragmatique dans chacune de nos trois émissions radiophoniques interactives.

5.1. La question dans la première émission

5.1.1. Place de la question dans la première émission

La première émission, *L'antenne est à vous,* avec 257 questions dans les quatre numéros est l'émission qui recèle le plus grand nombre d'interrogatives.

Il faut noter aussi que l'interrogation, très présente dans cette émission radiophonique, se manifeste dans toutes les trois séquences de la conversation. Sans trop nous éloigner de notre objectif de recherche, nous expliquerons ci-dessous brièvement les différentes séquences de la conversation radiophonique.

En sachant que la conversation en général et la conversation radiophonique en particulier sont constituées généralement de trois séquences. Ainsi, selon Kerbrat-Orecchioni (1990 : 220) :

> « La plus part des interactions se déroulent en effet selon le schéma global : (1) séquence d'ouverture (2) corps de l'interaction (qui peut lui-même comporter un nombre indéterminé de séquences) (3) séquence de clôture ».

Il faut savoir aussi que la séquence d'ouverture et la séquence de clôture appelées aussi « *séquences encadrantes* » (Orecchioni, 1990 : 220) sont fortement ritualisées « ce qui signifie à la fois qu'elles ont une fonction essentiellement relationnelle, et une structure fortement stéréotypée » (*ibid*), tandis que la deuxième séquence, le corps de l'interaction, a « une organisation beaucoup plus aléatoire et polymorphe » (*ibidem*).

Il a été constaté à partir de l'analyse de notre corpus, que l'émission *L'antenne est à vous*, connait une grande manifestation des interrogatives dans la séquence d'ouverture, où nous avons dans les quatre numéros de l'émission des questions qui figurent rituellement dans cette séquence, il s'agit généralement de questions sur l'état de santé.

Nous présenterons dans ce qui suit quelques exemples, d'interrogatives en séquence d'ouverture, appartenant aux quatre numéros de cette première émission :

- A_{U3} : bonsoir bonsoir à tout le monde bonsoir à vous monsieur Abdou
  A : bonsoir

A_{U3} : **ça va ↑? vous allez bien↑** ?
A : je vais bien merci **et vous-même↑** ?
A_{U3} : ça va bien *hamdoulleh* (louange à Dieu)
(E. 1, N. 1, P. 14)

- A : et nous accueillons : : Ali bonsoir : :
  A_{U1} : bonsoir : : **comment-allez vous** : :?
  A : très bien **et vous-même** ?
  A_{U1} : très bien ça fait plaisir de vous entendre
  (E. 1, N. 2, P. 2)

- A : Nesrine bonsoir : :
  A_{U3} : bonsoir monsieur Abdou
  A : **comment allez-vous ?**
  A_{U3} : ça va très bien **et vous** ?
  (E. 1, N. 3, P. 18)

- A : et nous accueillons : : Mohamed euh d'Alger Mohamed bonsoir : :
  A_{U1} : bonsoir monsieur Abdou
  A : bonsoir **comment allez vous** ?
  A_{U1} : **comment allez vous** ? bonsoir la chaine trois / sans oublier Kamel
  (E. 1, N. 4, P. 1-2)

On constate à partir des quatre extraits ci-dessus, que la séquence d'ouverture est une séquence ritualisée où on retrouve presque les mêmes salutations et les mêmes questions, sur la santé de la part de l'animateur et des auditeurs.

La séquence de clôture est marquée aussi, dans cette première émission, par des questions ritualisées, notamment par l'animateur qui pose la question de l'apport de cette émission sur l'état de l'auditeur, en voici deux extraits :

- A : **ça vous fait du bien de : : de parler/ ce soir** ?
  A_{U4} : oui oui pourquoi ? parce que il y a des gens parfois ils sont exigeants
  A : oui : :
  (E. 1, N. 1, P. 20)

- A : moi je vous remercie de nous avoir confié votre histoire/ d'avoir parlé de : : de votre vie Kenza merci beaucoup
  A_{U2} : merci à vous de même merci aussi↓
  A : **ça vous a soulagé** ? **ça vous a : :** ? **vous vous sentez mieux là** ?
  A_{U2} : un pti peu pas vraiment
  (E. 1, N. 3, P. 17)

5.1.2. Fonction pragmatique de la question dans la première émission

L'antenne est à vous est une émission où la question joue un rôle important dans la communication et l'interaction. Cette émission à thème social est considérée comme un véritable espace d'expression et de partage. L'animateur de cette émission pose beaucoup de questions aux auditeurs pour identifier et connaitre leur état psychologique, émotionnel

et familial. Ces différentes questions lui permettent d'apporter dans la plus part des cas des conseils et des solutions aux différents auditeurs. Ces derniers aussi à leur tour, appellent dans cette émission, posent et se posent beaucoup de questions. Ainsi, l'interrogation est un acte de langage qui occupe une place de choix dans cette première émission. Cette importance de la question dans cette émission a fait en sorte que celle-ci soit très présente et abondante. Ceci nous permet d'établir un lien entre le nombre d'interrogatives et l'importance de l'interrogation dans cette émission radiophonique interactive.

Un autre élément très important sur le plan pragmatique a attiré notre attention. En effet, nous avons constaté que la fonction principale de la question dans la séquence d'ouverture est de connaitre l'état de l'autre, alors que dans la séquence de clôture la question est utilisée pour connaitre l'apport de la conversation sur l'état de l'autre (l'auditeur). Ainsi, l'usage de la question par l'animateur de l'émission est stratégique et surtout pragmatique. Ainsi, l'animateur de cette émission pose presque les mêmes questions aux auditeurs au début et à la fin de la conversation pour voir l'impact de cet échange sur l'auditeur et comparer le profil d'entré et de sortie de ce dernier.

Ceci concerne la fonction de la question dans les séquences encadrantes. Pour ce qui est du corps de l'interaction, la question a une autre fonction pragmatique. En effet, l'animateur de cette émission qui remplit beaucoup plus le rôle du psychologue pose des questions aux auditeurs pour leur permettre de vider leurs cœurs, de partager leur tristesse et leur malheur. Il s'agit donc de pousser l'auditeur à se confesser en posant des questions.

Ainsi, *L'antenne est à vous,* est une émission radiophonique interactive où l'interrogation, très présente dans les trois séquences de la conversation, occupe une place importante dans la communication et l'interaction. En soulignant que, contrairement aux deux séquences encadrantes (séquence d'ouverture et de clôture), qui présentent des questions ritualisées, la deuxième séquence, le corps de l'interaction, présente plusieurs interrogatives, très différentes, sur le plan syntaxique et pragmatique.

5.2. La question dans la deuxième émission

5.2.1. Place de la question dans la deuxième émission

La deuxième émission, *Stéthoscope,* avec un nombre d'interrogatives très important (248 questions dans les quatre numéros), présente une particularité assez importante, à savoir la présence dans les quatre numéros de l'émission d'une douzaine d'énoncés produits le plus souvent par l'animatrice, mais aussi par les auditeurs, et qui comportent beaucoup de questions successives comme l'illustrent les exemples ci-après. Ceci témoigne de la grande fréquence des interrogatives dans cette émission.

- A : **comment prévenir l'AVC** ↑ ? / **comment le prendre en charge** ? **quel conduite à tenir face : : à un cas d'AVC** ? **/ comment reconnaitre les symptômes** ?/ nous répondrons à cette : : ces questions avec nos invités qui sont présents avec nous en direct dans les studios d'Alger chaine trois
  (E. 2, N. 1, P. 1)

- A : alors **comment traiter une bronchiolite** ? **comment se comporter** ↑ **face un cas** ↑ **de bronchiolite** ? / **cette infection peut-elle** ↑ **être dangereuse** ↑ ? / des questions qui trouveront réponses dans cette émission
  (E. 2, N. 2, P.1)

- A_{U5} : j'voulais juste savoir **quel est l'avenir le sort de cet enfant euh dans deux trois ans** ? **est-ce qu'il deviendra normal** ? **est-ce que : : c'est une maladie connue** ? **est-ce que il y a des : : des : : médicaments** ?
  (E. 2, N. 3, P. 11-12)

- A : on va y est revenir / docteur Zain vous vous êtes dans une euh dans une euh policlinique disons euh de : : de proximité on va dire hein/ le PSP de Derguana/ alors dites un pti peu **comment ça s' passe depuis justement que la compagne a été lancé ? /quelles ont été justement les : : / les réactions de part et d'autres des parents : : des : :? est-ce que ça c'est déroulé comme il se doit ?/ est-ce qu' les choses / se sont passées dans les meilleurs conditions possibles ?**
  (E. 2, N. 4, P. 4)

5.2.2. Fonction pragmatique de la question dans la deuxième émission

Stéthoscope est une émission où la question occupe aussi une place très importante dans la communication et l'interaction. La question est ainsi un acte de langage majeur et essentiel dans cette émission à thème médical.

On retrouve tout au long de l'émission et dans toutes les phases de la conversation, des questions qui se posent notamment par l'animatrice, cette dernière posent un ensemble de questions aux différents invités, essentiellement des médecins, sur les différentes maladies, comment se protéger contre ces dernières, comment se soigner, etc. pour obtenir le maximum d'informations sur la maladie. Ainsi, dans cette deuxième émission radiophonique, la question a principalement pour fonction, la demande d'information.

Donc, comme dans la première émission, la question est un acte de langage qui occupe aussi une place prépondérante dans cette deuxième émission.

Comme la première émission, *Stéthoscope* est aussi une émission radiophonique où les interrogations se manifestent dans toutes les séquences de la conversation.

5.3. La question dans la troisième émission

5.3.1. Place de la question dans la troisième émission

La troisième émission, *Hier j'avais vingt ans*, est l'émission radiophonique qui présente le moins d'interrogatives dans notre corpus (85 questions dans les quatre numéros).

Contrairement aux deux premières émissions où l'interrogation est très présente dans les trois séquences de la conversation, dans cette troisième émission, les interrogatives ne sont pas nombreuses dans le corps de l'interaction et se trouvent essentiellement dans la séquence d'ouverture de la conversation où les interactants (animateur et auditeurs) se posent des questions sur l'état de santé de l'autre. Comme l'illustre les exemples suivant :

- A_{U1} : *salam oualikoum*↑ (que la paix soit sur vous)
  A : *wa alikoum essallem* : : (que la paix soit aussi sur vous) **/ ça va Lazher** ↑?
  A_{U1} : ***wech halek***↑ (comment vas-tu) **monsieur Can** ?
  A : *labes* (pas mal)
  (E. 3, N. 1, P. 2)
- A_{U1} : bonjour monsieur Can ↑
  A : bonjour Mohamed
  A_{U1} : **ça va** ? **tu vas bien** ?

A : ça va *allah iselmek* (que Dieu te garde sain)
A_{U1} : je venais de vous dire monsieur parce que / vous êtes un monsieur un maitre/ un maestro
A : *allah iaaychek allah itaouel aamrek*/ (que Dieu prolonge ta vie) merci : :
A_{U1} : **ça va** ? **tout va bien** ?
A : ça va merci **et vous** ?
A_{U1} : *hamdoulleh* (louange à Dieu) avec le froid hein
(E. 3, N. 2, P. 2-3)

- I : bonjour Can
  A : [**ça va** ↑ ?
  I : [**comment vas-tu** ? ça va *elhamdoulleh* (louange à Dieu)
  (E. 3, N. 3, P. 1-2)
- A : voila on a un appel de Shaoula c'est : : / pardon / Oum Elbanat / bonjour : :
  A_{U1} : bonjour Can **comment allez vous** ?
  A : ça va merci **et vous** : :?
  A_{U1} : et : : ben il faut une bonne ↑ canné une bonne instant pour vous avoir
  A : ah ben oui (rire collectif) / ouais ça c'est vrai / **vous allez bien**↑ ?
  (E. 3, N. 4, P. 2-3)

5.3.2. Fonction pragmatique de la question dans la troisième émission

L'analyse de la question dans cette troisième émission à thème musicale, nous a permis de constater que celle-ci n'est pas très présente dans cette dernière émission contrairement aux deux autres émissions. Ceci nous permet d'affirmer que la question ne constitue pas un acte de langage important dans cette émission où les auditeurs appellent essentiellement pour demander une chanson qu'ils aimeraient écouter ou dédier à une personne.

Ainsi, dans cette dernière émission, nous avons constaté deux types de questions : des questions sur l'état de santé et des questions sur la chanson que les auditeurs veulent écouter. Ainsi, sur le plan pragmatique, la fonction principale et essentielle de la question dans cette émission est la demande d'information.

Le travail que nous avons effectué dans cette partie nous a permis d'identifier la place et la fonction pragmatique de la question dans chaque émission. Il nous a permis aussi d'expliquer la différence quantitative en ce qui concerne le nombre d'interrogatives dans chaque émission. De plus, ce travail nous a permis d'établir un lien entre le nombre de questions et leur importance dans chaque émission, ce qui nous a permis aussi de confirmer qu'il y a évidemment un lien important et essentiel entre le nombre d'interrogatives et l'importance de l'interrogation dans chaque émission. Ainsi, plus le nombre de questions est important plus l'acte de questionner lui-même est important.

6. La question chez les interactants : répartition et fonction interactive

Après avoir étudié la place et la fonction pragmatique de la question dans les trois émissions radiophoniques interactives, nous nous intéresserons dans ce qui suit à la répartition des interrogatives entre les protagonistes de chaque émission ainsi qu'à leurs fonctions interactives.

Pour comprendre d'avantage la place, la fonction et le rôle qu'occupe la question dans les trois émissions radiophoniques, nous proposons de répondre ci-dessous aux questions suivantes : qui pose le plus de questions dans les émissions radiophoniques et pourquoi ?

6.1. La question chez les interactans de la première émission

6.1.1. Répartition des questions entre les interactants de la première émission

Il a été constaté au début de cet article que la première émission, *L'antenne est à vous*, est l'émission qui contient le plus d'interrogatives dans notre corpus, à savoir (257 interrogatives). Celles-ci sont produites par l'animateur et les auditeurs.

L'animateur a exprimé dans les quatre numéros de cette émission (147) questions, ce qui représente 57, 20% de la totalité des interrogatives de cette émission. Les auditeurs quant à eux ont exprimé (110) questions, ce qui représente un pourcentage de 42, 80%.

Ces différentes statistiques nous permettent de comprendre qu'il n'y a pas une grande différence entre le nombre d'interrogatives produites par l'animateur et les auditeurs.

6.1.2. Fonction interactive de la question dans la première émission

Pour identifier la fonction interactive de la question, il faut prendre en considération la thématique de l'émission et son fonctionnement. En effet, *L'antenne est à vous* est une émission où l'interaction se déroule entre l'animateur et les auditeurs dans une atmosphère pleine d'échange, de confession et de questionnement des deux cotés de l'interaction. Ainsi, il ne s'agit pas d'une émission, qui se résume en un échange de question/ réponse (question de l'animateur et réponse de l'auditeur). Mais, au contraire il y a un équilibre entre les questions posées par chacun des interactants. Ainsi, l'acte de questionner n'est pas propre à un interactant particulier.

Passons maintenant à la fonction interactive de la question dans cette émission. En effet, il a été constaté ci-dessus que la question très présente dans les quatre numéros de cette émission, remplit plusieurs fonctions sur le plan pragmatique. C'est le cas aussi sur le plan interactif où nous avons constaté que l'animateur de cette émission pose des questions pour lancer et relancer la conversation mais surtout faire durer l'échange avec l'auditeur. C'est pourquoi on retrouve dans cette première émission des conversations qui durent un quart d'heure avec le même auditeur, raison pour laquelle le nombre d'auditeurs, dans cette émission qui dure une heure, se situ entre trois et quatre dans chaque émission (trois auditeurs pour le deuxième numéro et quatre auditeurs pour le premier, le troisième et le quatrième numéro).

Ainsi, le meilleur moyen pour faire durer la conversation en général et la conversation radiophonique en particulier est bien, c'est de poser des questions et lorsqu'on souhaite clore une conversation on arrête de se poser des questions.

6.2. La question chez les interactants de la deuxième émission

6.2.1. Répartition des questions entre les interactants de la deuxième émission

Cette deuxième émission, *Stéthoscope*, comporte (248) interrogatives, celles-ci sont produites par : l'animatrice de l'émission, les invités, les auditeurs et par un invité assistant dans le premier numéro de l'émission.

Notre étude a montré que l'animatrice a exprimé dans les quatre numéros de l'émission (164) questions, ce qui représente 66, 13% de la totalité des interrogatives de cette deuxième émission. Le pourcentage restant est partagé entre les invités avec (40)

questions qui représentent 16, 13%, les auditeurs avec (38) questions qui représentent 15,32% et enfin, l'invité assistant du premier numéro de cette émission a produit (6) questions au cours du premier numéro, ce qui lui donne un pourcentage de 2,42%.

Contrairement à la première émission où nous avons remarqué un certain équilibre entre le nombre d'interrogatives produites par les deux parties de l'interaction (animateur et auditeurs), cette deuxième émission à thème médical comporte des différences importantes dans le nombre d'interrogatives produites par les différents interactants.

6.2.2. Fonction interactive de la question dans la deuxième émission

Nous avons distingué dans cette émission deux catégories d'interactants. Nous avons d'un coté des questionneurs à savoir, l'animatrice, les auditeurs et l'invité assistant dans le premier numéro de l'émission. De l'autre coté nous avons des répondeurs à savoir, les invités de l'émission et qui sont des médecins.

Ainsi, cette émission s'organise en un échange constitué de questions/ réponses et tout au long de l'émission, la première catégorie d'interactants (les questionneurs) posent des questions aux médecins (les répondeurs), qui sont les invités de l'émission, sur les différentes maladies, leurs traitements et la manière de se protéger et plusieurs autres questions.

Parmi les questionneurs, l'animatrice a produit le plus grand nombre d'interrogatives dans cette émission. Ainsi, l'animatrice de cette émission utilise la question pour plusieurs fonctions. En effet, en plus de l'organisation des tours de parole, la gestion de l'échange entre les différents invités et auditeurs, l'animatrice pose aussi beaucoup de questions aux médecins (les invités) sur les différentes maladies.

6.3. La question chez les interactants de la troisième émission

6.3.1. Répartition des questions entre les interactants de la troisième émission

Cette troisième émission à thème musical, *Hier j'avais vingt ans*, recèle comme nous l'avons expliqué au début de ce travail, (85) interrogatives. Celles-ci sont exprimées par l'animateur de l'émission, les auditeurs et par un invité au troisième numéro.

L'animateur de cette troisième émission a produit au cours des quatre numéros de l'émission (43) questions, soit 50, 59% de la totalité des interrogatives de cette troisième émission. Les auditeurs ont produit (29) questions qui donnent un pourcentage de 34, 12%. Enfin, l'invité du troisième numéro a exprimé (13) questions pendant ce numéro, ce qui représente 15, 29% de la totalité des interrogatives de cette émission.

6.3.2. Fonction interactive de la question dans la troisième émission

Les différentes statistiques de cette troisième émission ressemblent beaucoup aux statistiques dégagées dans la première émission, en ce qui concerne la répartition des interrogatives entre les interactants. Ainsi, comme la première émission, cette troisième émission ne se résume pas aussi en un échange de question/ réponse. En effet, il n'y a pas beaucoup de différences dans le nombre d'interrogatives produites par les deux cotés de l'interaction (l'animateur et les auditeurs).

Dans cette troisième émission, où l'échange se déroule dans une atmosphère pleine d'humour, l'acte de questionner n'est pas propre à un interactant bien précis.

Nous proposons le tableau suivant qui synthétise les différentes statistiques évoquées ci-dessus :

Les interactants / Les émissions	Animateur	Auditeurs	Invités	Invités assistants	Total
Première émission	147	110			157
Deuxième émission	164	38	40	6	148
Troisième émission	43	29	13		85

Tableau n° 2 : répartition des questions entre les interactants dans les trois émissions.

Conclusion

Ce travail de recherche, qui a porté sur la place et la fonction de la question dans le discours radiophonique algérien, nous a permis d'aboutir aux conclusions suivantes :

La question est une notion riche et multiforme sur le plan syntaxique, essentielle sur le plan interactionnel mais surtout complexe et multifonctionnel sur le plan pragmatique.

La question est un acte de langage qui occupe une place importante dans la conversation radiophonique et qui remplit plusieurs fonctions sur le plan pragmatique et interactif. Ce constat peut même être généralisé à tous les types de discours.

La question est très abondante dans notre corpus (590 énoncés interrogatifs dans les trois émissions radiophoniques interactives). Ce chiffre témoigne à la fois de l'importance de la question dans le discours radiophonique et de l'acte de questionner.

La question est très présente dans les trois séquences de la conversation radiophonique (ouverture, corps de l'interaction et clôture), avec des questions ritualisées dans les séquences d'encadrement (ouverture et clôture).

L'analyse de la répartition des interrogatives, entre les interactants, dans les trois émissions radiophoniques interactives, nous a permis de comprendre que la question est un acte de langage qui est exprimé de façon équilibré entre les interactants de la première et de la troisième émission. Ce qui n'est pas le cas de la deuxième émission ou l'acte de questionner est accaparé par l'animatrice de l'émission.

Nous avons aussi établie un lien entre le nombre de questions et leurs importances dans chaque émission. En effet, plus les questions sont nombreuses plus l'acte de questionner est important comme c'est le cas avec les deux premières émissions qui comportent respectivement 257 et 248 questions. Ceci n'est pas le cas de la troisième émission qui comporte uniquement 85 questions. La question est ainsi un acte de langage majeur et essentiel dans la première et la deuxième émission.

Références bibliographiques :

Arrighi, L., 2007, « L'interrogation dans un corpus de français parlé en Acadie. Formes de la question et visées de l'interrogation », *Linx*, 57, p. 47-56.

Barbarie, Y., 1982, « Analyse sociolinguistique de la syntaxe de l'interrogation en français québécois », *Revue québécoise de linguistique*, 121, p. 145–167.

Benveniste, E., 1966, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard.

Blanche-Benveniste, C., 1997, « A propos de qu'est-ce que c'est et c'est quoi », *Recherches sur le français parlé*, 14, p. 127-146.
Calas, F., 1996, « De la syntaxe à la pragmatique : étude de l'interrogation dans deux monologues de Bérénice (Monologue d'Antiochus, 1, 2 ; Monologue de Titus, IV, 4), *L'Information Grammaticale*, 68, p. 11-15.
Coveney, A., 1996, *Variability in interrogation and negation in spoken French*, Exeter, Elm Bank Publications.
Jaques, F., 1985, *L'espace logique de l'interlocution*, Paris, PUF.
Kerbrat-Orecchioni, C., 1990, *Les interactions verbales : Approche interactionnelle et structure des conversations*, Paris, Armand Colin.
Kerbrat-Orecchioni, C., 1991, *La question*, Lyon, PUL.
Quillard, V., 2000, *Interroger en français parlé : Etudes syntaxique, pragmatique et sociolinguistique*, Thèse de doctorat, Université de Tours.
Quillard, V., 2001, « La diversité des formes interrogatives : comment l'interpréter ? », *Langage et société,* 95, p. 57-72.

KERNOU Hamza est doctorant en sciences du langage, département de langue et littérature françaises, faculté des lettres et des langues – Université de Bejaia, Algérie. Enseignant vacataire au sein de la même université. Il est membre du laboratoire de recherche *Les langues étrangères de spécialité en milieux socioprofessionnels : préparation à la professionnalisation (LESMS),* université de Bejaia. Ses travaux de recherche s'inscrivent dans le cadre de l'analyse du discours en interaction. Il travaille essentiellement sur les interrogatives dans le français parlé en Algérie dans un contexte radiophonique interactionnel.

SADI Nabil est docteur en Sciences et maître de conférences en Sciences du langage au département de français, faculté des lettres et des langues, Université de Bejaia, Algérie. Il est aussi directeur du laboratoire LESMS (Les Langues Etrangères de Spécialité en Milieux Socioprofessionnels) et rédacteur en chef de *Multilinguales*. Il travaille principalement sur le français parlé dans les médias algériens, sur la variation et le style dans les milieux plurilingues. Il est l'auteur d'une vingtaine de publications.

THE USE OF THE NUMBER FORMS OF NOUNS IN ENGLISH AND ROMANIAN[1]

Abstract: *The paper presents the use of the number forms of nouns in English and Romanian. In English, there are regular and irregular nouns. The plural of some abstract and material nouns may be used to express intensity, great quantity and extent. The stem of an English noun can be used attributively, or in a collective sense. In Romanian, the number opposition of nouns is marked by desinences. There are some nouns which have double forms of the same gender in the singular, and there are nouns which have two or three forms in the plural. Certain Romanian nouns have only one form, either of singular - singularia tantum, or of plural - pluralia tantum. The collective nouns are those denoting a plurality of objects regarded as a single whole.*

Key-words: *stem, number forms, collective nouns, number opposition, desinences, defective nouns*

L'USAGE DES FORMES DE NOMBRE DES NOMS EN ANGLAIS ET ROUMAIN

Résumé : *L'étude présente l'utilisation des formes de nombre des noms en anglais et roumain. En anglais, il y a des noms réguliers et irréguliers. Le pluriel de quelques noms abstraits ou matériels peuvent être utilisés pour exprimer l'intensité, la grande quantité ou l'étendue. La racine d'un nom anglais peut être utilisée comme attributif ou dans un sens collectif. En roumain, l'opoosition en nombre est marquée par des désinences. Il y a des noms qui on des formes doubles pour le même genre au singulier, il y a des noms qui ont deux ou trois formes au pluriel. Certain noms roumains ont une seule forme, soit la forme de singulier – singularia tantum, soit la forme de pluriel-pluralia tantum. Les noms collectifs sont les noms désignant une pluralité d'objets vue comme un tout.*

Mots-clés *: racine, formes de nombre, noms collectifs, opposition en nombre, désinences, noms défectifs*

In English, number is the name of the system contrasting singular and plural. In the first instance, it applies to noun inflection: nouns typically have contrasting singular and plural forms. The singular form is used when speaking about a single referent. The plural form is used to refer to a group referent of two or more members. The semantic opposition of one – more than one is characteristic of countable nouns only.

1. Regular Nouns

An English noun usually has the following forms:
a. the stem: boy, girl, ship;
b. the stem + sibilant-suffix: boys/ boy's/ boys'; girls/girl's/girls'; ships/ ship's/ ships'.
The stem of an English noun is used in different functions:

[1] Nicoleta Florina **Mincă,** University of Piteşti, nico.minca@yahoo.com

- to denote the singular as distinct from the plural number: *I met a girl – I met some girls.* In this case the noun is frequently preceded by an article or another attributive word.
- attributively, no matter whether one or more specimens are meant: *a boy scout – boy-scouts; the slave-trade; a five-pound note.*
- collectively: *he spared neither man, woman nor child; to shoot quail and duck.*

The stem + sibilant-suffix is used in the following functions:
- to denote the plural as distinct from the singular number: *Boys will be boys.*
- as a genitive singular: *the girl's father, the ship's captain.*
- as a genitive plural: *the boys' parents, ships' officers*.

Compound nouns usually add the sibillant-suffix to the last element: *fellow-travellers, schoolmasters, onlookers, good-for-nothings*. Noun-adverb compounds derived from verb-adverb combinations add the plural suffix to the noun: *goings-on, lookers-on, runners-up.* A genitive compound is added to the last element: *looker-on's*. There are compound nouns which usually add the plural suffix to the noun, but the genitive suffix to the last element: *brother**s**-in-law*, but *his brother-in-law's house.* The genitive suffix is also added to the last element of a word-group: *the Prince of Wales's birthday, after a day or two's rest.*

2. Irregular Nouns

All these nouns, with the exceptions of those ending in [lf], contain a long vowel or a diphthong. In the genitive singular the sibilant-suffix is added to the stem in an unvoiced spirant: *a thief's confession.* In the genitive plural the sibilant-suffix is added to the stem in a voiced spirant: *thieves' slang*.

Some nouns have two stems, differing in their vowels, one of which replaces the stem + sibilant-suffix in the function of the plural: *a man – two men*. Compounds in *–woman*, and a few compounds in *–man* form their plurals in the same way: *Englishwoman – Englishwomen, sandwich-man – sandwich-men, snowman-snowmen.*

Groups and compounds with *man* and *woman* for their first element to indicate gender usually pluralize both parts: *man-friend – men-friends; man-servant – men-servants; woman-doctor – women-doctors* (but *man-eaters, woman-haters*).

3. Nouns with Only One Number Form

Many abstract and material nouns never take a plural suffix*: courage, despair, haste, slag.* The same applies to many collective nouns,such as *cattle, clergy, police*. Among names of animals, *deer* and *sheep* never take a plural suffix: *a herd of deer, twenty sheep*. Some nouns never occur without a plural suffix, being known as *pluralia tantum* : *riches, thanks, tongs*.

Some other nouns in *–s* are usually construed as plurals, though the singular construction also occurs: *All possible **means** have been adopted – Every **means** have been tried; The **headquarters** of the army were at Windsor – Macbeth did not direct his battles from a remote **headquarters**.*

Others, although plural in form, yet they are construed as singularar: ***Mathematics** is not his strong point; **Measles** is a disease.*

4. Plurals and Genitives of Classical Nouns

Classical nouns often keep their classical plural forms: *crisis – crises; larva – larvae; phenomenon – phenomena.* Some of them have an English as well as a classical plural, the English form being naturally preferred in familiar speech: *cactus – cacti / cactuses; index – indices / indexes; memorandum – memoranda / memorandums.* Others have become completely naturalized and always take the English plural suffix: *irises; museums; orators; prospectuses, specimens,* etc.

Classical names in a sibilant mostly use the stem with an apostrophe added in writing in the function of the genitive: *Achilles' death, Eschylus' plays, Menelaus' wife, Lucretius' poem.*

5. The Use of the Number Forms in English

● The stem of a noun is used to denote the singular as distinct from the plural, the stem + sibilant being used in order to denote the plural as distinct from the singular. This applies only to names of persons and animals, and the things that are countable, and they include many words for more or less abstract ideas, such as *hour, mile, walk, ride, mind, hope, virtue*, etc.

● A singular noun preceded by a definite article may denote a class of persons, animals or things thought of as a single entity:

The Wild Duck is a resident British bird.

It may also stand for an abstract idea for which the thing denoted by the noun serves as an instrument:

The pen (=writing, the writing word) is mightier than the sword (=fighting, war).

The plural of some abstract and material nouns may be used to express intensity, great quantity and extent:

I have my doubts.
The sands of the desert.
The waters of the lake.
Tossed between hopes and fears.
The moon was already bright in the heavens.

● Some abstract and material nouns occur in the plural to denote different kinds or degrees of the idea expressed: *alcohol, tobacco; coffees, teas, wines, soils.*

The plural names of things are sometimes used in familiar English as names or nicknames for persons who are professionally connected with them. Thus, *boots*, for the hotel-servant who cleans boots; *buttons* for a liveried page; *carrots*, for a red-haired person; *chips*, for a ship's carpenter; *Guns*, for the Gunnery Officer of a destroyer; *Sparks*, for a wireless operator. In *Torps*, for the Torpedo Officer, and *props*, for the property-man in the theatre, *s* is added to shortened forms. In American English, names of seasons, days and parts of the day are often used with the *s*-suffix to denote repeated occurrence:

He was accustomed to working *nights* (at night).

...the heat that's descended on us. One expects it here *summers* (in summer).

These *s*-forms are really adverbs.

● The stem of an English noun may be used attributively, no matter whether one or more specimens are meant. This applies to groups of two separate nouns as well as to compounds and the border-line between these two types is often difficult to draw. This also appears from the spelling, the same collocation being sometimes written as two separate

words (*head master*), sometimes with a hyphen (*head-master*), sometimes as a single word (*headmaster*). In the majority of cases, usage is fairly settled. Thus, always *boy scout*, but *bookcase*.There are some cases that may be distinguished:

♦ Groups of the type *boy scout(s), girl guide(s), lady doctor(s)*, whose first element serves to indicate gender, inflect the last element only.

♦ With the *boy scout movement* we pass over to type two: a noun (*scout*), in spite of its plural meaning, takes the singular form as an attributive adjunct to another noun (*movement*). Other examples are: *a stamp collector, a negro insurrection, a man-eater, a tooth-brush, soldier speech.*

♦ Type three is a special case of type two: the attributive noun, denoting an amount, a weight, a measure, etc., is preceded by a numeral higher than one, which otherwise requires the plural suffix: *five pounds,* but *a five-pound note; ten miles,* but *a ten-mile walk, two pence halfpenny,* but *a twopenny- halfpenny stamp.*

♦ The fourth type consists of compounds whose first element takes a plural suffix: *billiards,* but *billiard-table; the Balkans,* but *the Balkan peninsula; an ash-pan (ashes); a holiday course, barrack-life (*life in *barracks); a spectacle-case (* to wear *spectacles); a card-sharper (*to play *cards).*

● The use of the noun-stem in a collective sense is common between sportsmen with reference to wild animals: *to shoot duck*, but *a farmer raises ducks*. Similarly, *to catch fish, trout, salmon, cod; fowls (= hens) in a farm-yard,* but *snares for wildfowl; herds of antelope, buffalo, giraffe, zebra.*

These stems may be preceded by a numeral: *six mackerel, a few antelope.* When the number is small, the collective meaning may be less evident:

He caught *two salmon* and *three trout*.

The collective noun-stems may take a plural predicate and plural attributive and anaphoric words:

There *were* many *fish* at that time of the year and the best time to catch *them* was during the night.

Names of plants may also be used collectively without a plural suffix, though they do not take a plural predicate, or plural anaphoric words:

Oak and *beech* began to take the place of willow and elm.

The first from the *poppies* appeared beside the last of the wild *narcissus.*

● There are nouns whose stems are used in a collective sense are *craft* (= ship, boats), *aircraft* (= airplanes), *horse* (= cavalry), *foot* (= infantry):

Seventy odd *craft* made up their fleet.

Two of our *aircraft* are missing.

Nouns like fruit(s), hair(s), coal(s), coin(s), may be used in the stem-form as collectives, and in either the singular or the plural to denote single specimens: *put some more coal on the fire – a few coals are still glowing ; his hair is grey – he has some grey hairs.*

Nouns denoting a fixed number fall into two groups. *Brace* (= two) and *gross* never take a plural suffix: *Several brace of partridges; Ten gross of buttons*. Others take no plural ending when preceded by a definite numeral, or by *several* or *a few*:

A few *score* yards.

Three *dozen* eggs.

Several *dozen* figs.

Five *hundred* years.

But: (Some) *dozens* of aeroplanes.

Scores of people.

Many *thousands* were killed.

Plural names of objects consisting of two equal parts, such as *tongs, bellows, spectacles, scissors, trousers*, etc., are often preceded by *pair of* in order to enable them to take a word expressing number. In this function *pair* is called a *numerative*:

I wouldn't touch it with *a pair of tongs*.

He boasted only *two pair of trousers*.

Other numeratives are *head* (before collective names of animals, esp.*cattle*), *piece* and *bit* before abstract and collective nouns. *Head* never takes a plural suffix in this function, but *piece* and *bit* do: Twenty *head* of cattle; What *a piece* of luck; Various *bits* of news.

6. The Number Forms of Nouns in Romanian

Romanian differentiates morphologically the singular and the plural. The plural is formed by the addition or change of the final vowel of the singular noun, very often accompanied by other vocalic and /or consonantic shifts in the noun stem, consonant deletion, and / or the interposition of other phonemes. Occasionally, the plural noun has the same form as the singular. A few nouns are defective by missing either the singular or the plural, and there are some nouns which can form the plural in several ways, depending on the meaning.

In Romanian, the number opposition of nouns *singular - plural* is marked by desinences which, in most of the cases, are categorical: *astru / aştri, codru / codri, tigru / tigri, câine / câini, şarpe / şerpi, iepure / iepuri, colibă / colibe, cafea* / cafele, curea / curele, arie / arii, felie / felii, avion / avioane, pod / poduri.

In this flexion there are also a few aspects that are relevant or irrelevant: *an / ani, lup / lupi, naş / naşi, arici / arici, răţoi / răţoi, pui / pui, nume / nume, cleste / cleste,* etc., where the distinction is emphasized by the number marks of the determinatives (articles, adjectives, numerals), or by the number desinences of the verbs in their syntactical relations.The number inflexion is tightly linked with the grammatical gender, meaning that the same morphemes have a double value of the two categories (the gender suffixes can also be the number desinences of the singular).

The number inflexion with nouns is more difficult to be illustrated as compared to the verbal inflexion as regards the analysis of morphemes, because the presence of the characteristic vowel represents an essential thing when declining a noun.

7. Multiple Forms of Singular and Plural

Some nouns have double forms of the same gender in the singular. The causes of this fluctuation are: the territorial or social differentiation, the speakers' uncertainty in adopting a form or other by the time the literary language norms impose one of them or both. Here are some double forms related to the regional or social circulation of the duplicates: *berbec / berbece, colind / colindă, flutur / fluture, glonţ / glonte, oaspe / oaspete, pântec / pântece.* There are also three forms of the singular: *ciorchine / ciorchin / ciorchină; geamăn / gemen / gemene*.

In the plural, two or three forms may appear more often:

◄ The masculine nouns which have a specific plural, but also a feminine one, oscillate between masculine and neuter, a distinction which appears in the plural with the oppositions: *-i, -e, -uri*: *câmpi-uri, combustibili-e, compuşi-e, explozivi-e, nuclei-e, produşi-*

*e, suporţi-uri, torenţi-e.*The fluctuation is explained by the fact that these nouns are, by a majority, borrowings and they belong to various technical fields. The double forms mark a semantic differentiation: *curenţi / curente, cristali / cristaluri, membri / membre, globi / globuri.*

◄ The feminine nouns with double plural forms are quite numerous, but one could not speak of neologisms here. There are double forms of plural in *–e* and *-i* with nouns which have in the singular the desinence *–a* or *zero* : *basmale / basmali, cazmale / cazmali, muşamale / muşamali, tarlale / tarlali.* There are also plural forms with the desinences like: *-e, -i*: *capşune-i, cârje-i, coale-i, coperte-i, falange-falangi, hale-hăli, plute-pluţi, regule-i, sape-săpi, tarabe – tarăbi.*

The use of the plural in *–uri* together with that in *–i* removes the homonymy and leads to a semantic differentiation. Thus we may have morphological homonyms like: *cărni / cărnuri; mâncări / mâncăruri; lâni / lânuri; blăni / blănuri.*

◄ In the class of the neuter nouns, there are plural forms of nouns finishing in *–e* and *–uri* and their situation resembles that of the feminine nouns, because the plural in –e extends: *ansamble, apetite, cămine, contacte, ghivece, refrene, şire, zăgaze*.

A lot of nouns which at present have the plural in *–e* have the plural in *–uri* with the classical writers: *biliarduri* (Eminescu), *costumuri* (Bolliac), *diamanturi* (Neculce), *excesuri* (Bălcescu), *palaturi* (Alecsandri), *albumuri* (Caragiale).

In most of the cases, the various plural forms mark semantic differences: *plane* (matematică) / *planuri, strate* (geologie) / *straturi, mijloace / mijlocuri, rapoarte / raporturi.*

8. Defective Nouns

The are nouns in Romanian that may have only one form, either of singular – *singularia tantum*, or of plural – *pluralia tantum*. For example, the persons' names and surnames: *Gheorghe, Ion, Maria, Ionescu, Vasilescu, Fieni, Ploiesti, Ulmi..*

There are also toponyms which are used only in the singular*: Balta, Constanţa, Dunărea, Oltul, Siretul, Turnul*, etc., or abstract nouns that are used only in the singular: *adevăr, dreptate, inţelepciune, toleranţă*, etc.

Pluralia tantum are nouns defective of singular and they are usually toponyms: *Fieni, Gheorghieni, Botoşani, Urziceni, Vadurile, Carpaţi, Balcani*; some of them are nouns made up of two identical parts: *bretele, ochelari, pantaloni, cleşte, foarfeci*; or collective nouns like: *icre, bucate, moravuri, mendre, nazuri.*

9. Collective Nouns

There are nouns which denote a plurality of objects seen as a whole. These are called collective nouns: *brădet, mărăciniş, rufărie, muncitorime, ţărănime*; others denote a plurality without expressing the elements they are made of: *brigadă, echipă, popor, oaste, herghelie*.

The collective nouns which specify the number of their compounds are: *companie, pluton, divizion, regiment, duet, deceniu, veac, mileniu.*

When the plural of a noun has the value of an exact number, the objects being presented in the context are grouped together: mă dor *ochii, urechile, mâinile, picioarele*; *părinţii* sunt acasa, etc.

Conclusions

In English, the category of number represents the grammatical distinction corresponding to the difference between the form of one or more than one nouns (unity and plurality). There are regular nouns, irregular nouns and nouns with only one number form. The plural of some abstract and material nouns may be used to express intensity, great quantity and extent. Other abstract and material nouns occur in the plural so as to denote different kinds or degrees of the idea expressed. The stem of an English noun may be used attributively, this applying to groups of two separate nouns as well as to compounds.

In Romanian, number is the grammatical category denoting the reference which is made to one or more representatives of a class of notions and speaks not about the form of a noun, but about its morphological and grammatical meaning.

The number opposition of nouns is, in most of the cases, marked by desinences. There are some nouns that have double forms of the same gender in the singular, while there are others that have two or three forms in the plural.

Some Romanian nouns may have only one form, either of singular – *singularia tantum*, or of plural – *pluralia tantum*. There are also collective nouns which denote a plurality of objects seen as a whole or that can specify the number of their compounds.

References:

Alexander, L., G., 1999, *Longman English Grammar*, Longman, London and New York
Avram, M., 2001, *Gramatica pentru toţi*, Editura Humanitas, Editia a III-a, Bucureşti
Bantaş, A., 1991, *Essential English,* Editura Teora, Bucureşti
Bădescu, A., 1994, *Gramatica limbii engleze,* Editura Ştiinţifică, Bucuresti
Budai, L., 2002, *Gramatică engleză*, Editura Teora, Bucureşti
Dictionary of Contemporary English, Longman, Second Edition, 1994
Huddleston, Rodney and Geoffrey K. PULLUM, 2002, *The Cambridge Grammar of the English Language*, Cambridge, Cambridge University Press
Iordan, I., Robu V., 1988, *Limba română contemporană,* Editura Didactică şi pedagogică, Bucureşti
Irimia, D.,1997, *Gramatica limbii române,* Editura Polirom, Iaşi
Levitchi, L., Preda, I., 1992, *Gramatica limbii române*, Editura Mondero, Bucureşti
Levitchi, L., 1995, *Gramatica limbii engleze,* Editura Teora, Bucureşti
Mccawley, J., 1998, *The Syntactic Phenomena of English*, University of Chicago Press
Paidos, C., 2001, *English Grammar. Theory and Practice,* Editura Polirom, Bucureşti
Swan, M., 1996, *Practical English Usage*, Oxford University Press, Oxford
Thomson, A., J., Martinet, A., V. 1995, *A Practical English Grammar*, Oxford University Press, Oxford

MINCĂ Nicoleta Florina is a lecturer at the Department of Applied Foreign Languages, Faculty of Theology, Letters, History and Arts, University of Piteşti. She has been teaching English as a foreign language for twenty five years and held a Doctor's degree in Philology in 2008, at "Lucian Blaga" University, in Sibiu. Her area of interest includes applied linguistics, translation, and English for Specific Purposes. She is the author of several English practical courses in Economics and Law such as: *A Practical Course in Economics*, *English for Business, Economic Matters in English, English for Students in Law, Business English.* She also published a number of papers and articles focused on linguistics, didactics, ESP, English literature.

ANALYSE DES INTERFÉRENCES LINGUISTIQUES CHEZ DES APPRENANTS GAMBIENS DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE) : POUR UNE APPROCHE DE LA LINGUISTIQUE CONTRASTIVE[1]

Résumé *: Les interférences constituent les premières hypothèses émises par l'apprenant dans son appropriation d`un nouveau système linguistique. Elles sont réalisées par analogie et /ou habitude prise en langue source. Elles révèlent ainsi le degré de maîtrise de la compétence en langue cible. A cet effet, notre contribution examine les interférences produites par des apprenants gambiens du français langue étrangère en analysant leurs productions écrites pour assurer une meilleure pédagogie de l`erreur, armer l`enseignant de stratégies d`intervention de prévention et d`anticipation des coquilles. Les questions posées par notre travail sont les suivantes : quelles sont les types d'erreurs commises par nos apprenants ? L'analyse des erreurs est-elle positive ou négative pour la didactique du français langue étrangère ? Nous tenterons de répondre à ces questions en interpellant les concepts de : Linguistique contrastive, erreurs, fautes, interférence, interlangue, norme, insécurité linguistique, au cours de notre développement.*

Mots-clés **:** *Linguistique contrastive, erreurs, fautes, interférence, interlangue, norme, insécurité linguistique.*

ANALYSIS OF LINGUISTIC INTERFERENCES PRODUCED BY GAMBIAN LEARNERS OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE: FOR A CONTRASTIVE LINGUISTICS APPROACH

Abstract**:** *The interferences constitute the first hypotheses emitted by the learner in his appropriation of a new linguistic system. They are made by analogy and / or habit taken in source language. They reveal the degree of proficiency in the target language. To this end, our contribution examines the interferences produced by Gambian learners of French as a foreign language by analyzing their written productions to ensure a better pedagogy of the error. The questions posed by our work are: What are the types of mistakes made by our learners? Is the analysis of errors positive or negative for the teaching of French as a foreign language? We will try to answer these questions by questioning the concepts of: Contrastive linguistics, errors, faults, interference, interlanguage, norm, linguistic insecurity, during our development. Previously, we will identify the Gambian sociolinguistic situation.*

Keywords**:** *Contrastive linguistics, errors, faults, interference, interlanguage, norm, linguistic insecurity*

Introduction

Il arrive souvent que des apprenants de langue étrangère s'abstiennent de tout commentaire ou rédaction par appréhension d'une infraction à la norme linguistique, Garmadi (1981:65). Simultanément, s'installe le sentiment d'insécurité linguistique, la peur de commettre des fautes et la frustration de mal parler et/ou écrire la langue française. Notre contribution

[1] Ndèye Maty **Paye**, Université de Gambie, ndeyematypaye@yahoo.fr

analyse les erreurs produites par des apprenants gambiens à l'écrit avec des objectifs concis : l'évaporation du sentiment d'insécurité linguistique formelle, la description des types d'erreurs produites par les apprenants en examinant leurs mécanismes, la démonstration que l'interlangue et l'interférence ne sont pas des altérations ni des falsifications de la langue-cible. Auparavant, nous dégagerons la situation sociolinguistique gambienne pour mieux nous imprégner de la réalité.

1. La situation sociolinguistique gambienne

La Gambie, pays anglophone, est une enclave dont les frontières se découpent à l'intérieur du Sénégal, pays francophone. L'anglais, héritage colonial, est une langue officielle, langue de scolarisation, du secteur formel (administration, cours et tribunaux, enseignement, Presse écrite, journal télévisé, textes officiels). Le pays multilingue possède 18 langues locales de la famille nigéro-congolaise. Elles assurent une fonction symbolique, identitaire, Boyer (2001).

Cette situation marque un conflit linguistique latent entre une langue étrangère « high» et des langues locales «low» cf. Ferguson (1959) et Fishman (1967). Du fait de sa position géographique, nous pouvons deviner que le français reste présent dans ce pays anglophone où il est enseigné à partir du secondaire. Les francophones sont estimés au nombre de 45000[1] dans ce pays. Dans notre analyse, nous interpellons les concepts de : *Linguistique contrastive, erreurs, fautes, interférence, interlangue,* lesquels concepts sont élucidés dans le cadre théorique.

2. Le cadre théorique

L`analyse et la classification des erreurs se fera en apportant au préalable des éclairages sur les concepts d'*insécurité linguistique, d'erreur, d'interférence, d'emprunt et d'interlangue* afin de mieux comprendre l`enjeu de notre analyse.

2-1 : L'insécurité linguistique

Les indices de l'insécurité linguistique sont à chercher dans les : «fluctuations stylistiques, hypersensibilité à des traits stigmatisés que l'on emploie soi-même, la perception erronée de son propre discours», selon Labov (1976: 200). Francard (1993:13), en analysant l'insécurité linguistique chez les Belges francophones, détecte quelques manifestations de l'insécurité linguistique : « une supériorité de la langue française parlée en France, une dévalorisation des formes linguistiques produites, perçues souvent comme différentes de la forme prestigieuse et standard, l'emploi restreint des formes endogènes dans des zones circonscrites...». Il peut être aussi perceptible dans l'hypercorrection, les explications, les bégaiements, les hésitations, les reprises, le sentiment de mal parler et de faire toujours des fautes ou encore le silence en évitant de prendre la parole ou de répondre à des questions. L'état d'insécurité linguistique, selon Boyer (2001:40-41), « habite les usagers de la communauté linguistique en situation de handicap socioculturel possédant un capital langagier déficient […] cependant plus ou moins obsédés par l'usage légitime de la langue et l'usage de ses formes de prestige ». C'est «le ratio entre une variété de langue ou une langue légitime (valorisée) et une variété de langue minorée (dévalorisée)», selon Calvet (1999:151). D`après Moreau (1997:220), «lorsque l'origine d'une langue est localisée dans une zone géographique particulière (la France pour les Français et l'Angleterre pour les

[1] www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/gambie.html, consulté le 12 octobre 2014.

Anglais), les locuteurs de cette zone sont réputés parler une meilleure variété de langue que ceux qui sont moins proches des lieux originels, donc héritiers moins directs de la tradition». Nous parlons alors d'«insécurité linguistique formelle », Calvet (1999:151), au sens de Labov (1976) et de Francard (1993), qui tiennent compte des situations intralinguistiques (= variétés d'une même et seule langue).

L'insécurité linguistique n'est pas posée de façon tout à fait explicite dans notre corpus, cependant elle se devine chez les enquêtés par leur hésitation et leur complexe à s`exprimer en français. Ils pensent parler un mauvais français et recherchent à parler un français de qualité, soigné, situé ailleurs que chez eux. Ils accordent plus d'importance à la forme qu'au contenu oubliant que c'est la compréhension de ce qui est dit, qui importe (contenu) et non la manière de le dire (forme). Ce sentiment d`insécurité linguistique génère souvent des fautes et des erreurs qu`il convient de distinguer.

2-2 : L'erreur et la faute

Berthoud (1993:58-59) distingue une conception «béhavioriste et négative» de l'erreur et une conception «cognitive positive». Dans le premier cas, l'erreur est un fléau à proscrire, une défaillance et, dans le deuxième cas, l'erreur est inévitable, c'est le moyen par lequel l'apprenant teste son objet. D'emblée, nous nous positionnons dans la seconde approche qui stipule qu' « il ne faut pas considérer les erreurs d'une manière négative, comme des «fautes», des « ratés de l'expression ». Les erreurs sont positives parce qu'elles participent au renforcement de la performance linguistique. Cette conception positive de l'erreur a des conséquences très importantes dans l'enseignement », Meney (1989:52). L'erreur mérite toute l'attention, car elle est une hypothèse que le sujet forme sur le système. L'auteure dans le même ouvrage, fait une distinction nette entre «l'erreur de compétence ou fautes intelligentes et l'erreur de performance ou fautes bêtes». L'erreur de compétence est un écart récurrent d'une règle, non conforme au code, et l'apprenant ne se corrige pas car ignorant justement la règle.

L'erreur de performance est une mauvaise utilisation du code due à des facteurs psychologiques : trac, émotivité, inattention, oubli... Cependant, dans la plupart des cas, l'apprenant arrive à se rectifier et à appliquer le « bon usage ». Il conviendrait alors de préférer les notions d'interférence, l'emprunt et l'interlangue.

2-3 : L'interférence, l'emprunt et l'interlangue

L'interférence est définie par Mackey (1976:397) comme: «l'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis qu'on en parle ou que l'on en écrit une autre … Elle est individuelle et personnelle». L'interférence peut intervenir à différents niveaux : culturel, sémantique, lexical, phonologique, syntaxique … Nous retrouvons, dans notre corpus, des interférences lexicales grammaticales et phonétiques. Elles s'expliquent par le fait que des unités lexicales de la langue anglaise, presque similaires mais pas totalement, dans leur écriture, leur prononciation et/ ou encore dans leur signification, soient insérées et accolées à la nouvelle langue d'apprentissage (ici français). L'interférence se distingue de «l'emprunt qui est collectif et systématique». L'emprunt, selon Paye (2012 :79-80), inspirée par les travaux antérieurs de Thiam (1997), Ly (1999), est un procédé qui consiste à insérer une structure de la langue-source vers la langue-cible, sans aucune modification à l'arrivée, de sorte à sauvegarder la valeur propre de ladite structure, d'autant plus qu'elle peut constituer une réalité innommable en langue-cible. Ces erreurs de compétence ainsi que les interférences relevées, plutôt que d'être condamnées par

l'enseignant, doivent être observées de près. Elles sont alors le signe de la formation de l'interlangue, Selinker (1972).

Dans un hommage dédié à l'œuvre de Selinker, Dewaele (2003) revient sur le concept-phare du chercheur. Nous apprenons alors, à la lecture de l'hommage que Selinker (1972), en effet, est connu dans l'analyse des erreurs. Il est à l'origine du concept d'interlangue, employée dans la revue International Review Of Applied Linguistics. Il déclare lui-même avoir été inspiré par Weinrich (1953). La singularité de Selinker est d'avoir fait du concept d'interlangue un élément autonome, et de la langue-source et de la langue-cible. Pour lui, elle n'est pas à percevoir comme une version défectueuse, fallacieuse et falsifiée de la langue d'arrivée. L'interlangue pose les bases des savoirs intermédiaires issus des règles basées sur des mécanismes cognitifs et individuels de l'apprenant. L'étude de l'interlangue a fait l'objet de plusieurs analyses toutefois avec des appellations différentes : Selinker (1969) utilise le terme de transfert linguistique, Corder (1969) parle de compétences transitoires, Nemser (1971) de système approximatifs, Noyau (1976), de système approché, Porquier de système intermédiaire (1977), nous rappelle Patricia Lopez Garcia dans son article. Brou-Diallo (2004:214), dans la même perspective, affirme que : «L'interlangue n'est pas la langue de la communauté linguistique, donc chaque apprenant d'une langue étrangère peut développer sa propre interlangue ».

2. La technique d`enquête

L'étude se focalise sur la typologie de Corder S. P. (1967), se déclinant en cinq phases : le recueil du corpus langagier des apprenants; le repérage des erreurs dans le corpus ; l'examen des erreurs; la justification des erreurs ; la correction des erreurs. Ce modèle, repris par Meney (1989: 51-65) puis par Brou-Diallo (2004:147-281) dans sa thèse, nous autorise, dans cette présente contribution, à énumérer, classer, et expliquer les erreurs commises dans les différentes parties du discours (déterminants, noms, adjectifs, verbes, adverbes, prépositions...), pour cerner les aspects des difficultés d'apprentissage du français langue étrangère, par les étudiants anglophones de la Gambie. Pour ce faire, nous opposerons les difficultés liées à la compétence linguistique et à celles liées aux interférences, observées lors de nos recherches de 2010. Nous avons travaillé avec les productions d'écrit de 65 élèves du secondaire, dont l'âge se situe entre 13 et 19 ans. Ils proviennent de trois écoles : Ecole Sénégalaise De Banjul ; Saint Joseph ; et Gambia Senior Secondary School. Pour mener à bien notre travail, nous leur avons donné une activité de production écrite à savoir*: Présentez-vous et décrivez votre famille*. Par ailleurs, 42 étudiants de l'université de Gambie, âgés entre 18-21 ans, en deuxième et troisième années, ont été sélectionnés pour réaliser une activité de production écrite sur le français en Gambie. Ces derniers devaient répondre aux questions suivantes: *décrivez vos difficultés en français. Décrivez la langue et la culture françaises ? Comment voyez-vous la France ? Pourquoi voulez-vous visiter la France ? Le français devrait-il être obligatoire dans l'enseignement gambien ? Pourquoi ?* Ce qui fait un total de 107 enquêtés avec le codage suivant : P= étudiant et R= élèves.

Le choix de ces deux profils d`enquêtés se justifie par la volonté de voir si les ces deux populations commettent les mêmes erreurs. Les productions des enquêtés ont été reproduites sans aucune modification de notre part pour une analyse scientifique. Toutefois les identités (nom, sexe) dans le corpus ont été changées pour des raisons d'anonymat. Des réponses obtenues, nous avons sélectionné 42 phrases qui constituent notre corpus. Celles-ci nous permettent de classer les erreurs et d'expliquer leurs processus dans un

tableau à trois entrées. La première entrée regroupe l'ensemble des réalisations erronées avec une étoile pour marquer le caractère déficient de la production de l'apprenant, qui est soit asémantique soit agrammaticale. Les difficultés liées aux interférences dans les rédactions ne sont pas marquées par des étoiles, mais par le format italique car elles ne sont pas des erreurs dans la langue de départ qu'est l'anglais. La deuxième entrée donne la version corrigée ou la traduction française de l'item alors non marqué pour rappeler sa validité. La troisième entrée répertorie les illustrations, c'est-à-dire les phrases intégrales où ont été produites les erreurs pour montrer le contexte d'apparition de celles-ci. Après avoir dégagé la technique d`enquête, nous allons observer les difficultés liées à la compétence linguistique.

4-Les difficultés liées à la compétence linguistique

Il s'agit des difficultés liées intrinsèquement à la spécificité de chaque langue, ayant ses propres normes. Et lorsque ces règles (morphosyntaxe, lexicologie, phonologie, sémantique, stylistique …) régissant l'organisation interne du système linguistique ne sont pas maîtrisées par l'apprenant ou le locuteur, cela conduit à des erreurs.

4-1 : Accentuation

Les apprenants éprouvent des difficultés à inscrire l'accent grave, aigu, ou encore l'accent circonflexe sur les mots. Ce qui altère la prononciation correcte des mots. Certains omettent l'accent, là où il est requis, d'autres portent un accent inutile sur un mot. D'autres encore ne marquent pas le bon accent. Ces omissions et mauvais placement s'explique par le fait que l'accent est une réalité intrinsèque à la langue française à l`opposé de celle anglaise. Les fautes produite sont dues au fait que nos apprenants anglophones ne sont pas habitués à ce phénomène. Ce qui ne leur permet pas de prédire sa place exacte dans les constructions lexicales, comme le montre le tableau suivant :

Tableau 1 : réalisation fautive de l'accentuation

Accentuation fautive	**Correction**	**Illustration**
méme* mér e* trés* prèpa re*	Même Rédaction père mère très prépare	P3:et en méme* tamp il nous paractisez … R12:Ma mére* s'occupe trés* bien de nous… R22 : ma mere est ma sœur prèpare* de la manger ...

4-2- La cédille

La cédille placée en français sous le « c » devant les voyelles a, o, u, pour se prononcer [s] au lieu de [K] est oubliée par quelques apprenants. Ce qui entraîne pour le mot une modification de la prononciation. Comme le montrent les illustrations suivantes :

A. Illustration

Ex : R16 : nous sommes au numbre de cinq dont quatres garcons* et une fille.

Ex : R9 : Ma mère est commercante* dans un boutique.

4-3: L'élision

En français, lorsque deux voyelles ou une voyelle et un h se suivent, la première est supprimée et est remplacée par l'apostrophe, ce qui n'est pas toujours respecté dans notre corpus :

B. Illustration

R8- Je suis fatoumata. Je* habite avec ma mère

R32- Je m'appelle Sulayman. Je suis 14 ans. Je* habite a Bundung.

Ces infractions à la règle sont liées à la méconnaissance des règles d`orthographe française. Elles confirment la maîtrise limitée de ces dernières par les apprenants. En effet, l`accentuation, l'élision, la cédille sont des éléments absents de leur langue source, l`anglais. La mémorisation et l`application de ces structures nouvelles françaises semblent difficiles et restent un frein à leur apprentissage. Ces lacunes dans ce cas précis sont considérées comme des fautes puisque l`apprenant n`a pas conscience de l`infraction, ne se corrige pas.

4-4: Solécisme et barbarisme

Le barbarisme est la création et l'emploi de mots altérés dont les formes restent non admises, et condamnées par le bon usage. Ils constituent, en cela, une réalisation fautive, une effraction, un écart par rapport aux unités lexicales, auxquelles elles se substituent. Celles-ci estimées, cette fois-ci, correctes et conformes à la norme d'usage. Si le barbarisme concerne les unités lexicales, le solécisme est l'affaire de la phrase où les règles syntaxiques et les rapports qui unissent les mots de la chaîne ne sont pas respectés. C'est donc un vice de construction, une faute contre la grammaire. C'est le cas, par exemple, quand l'apprenant préfère utiliser la formule erronée : « à ce qui me concerne *» au lieu de l'usage correct de : « en ce qui me concerne ». Nous avons aussi un solécisme quand l'enquêté R6 transforme le mot « médecine » en un verbe pronominal « se médeciner*» pour expliquer la profession de son père. Les cas de solécismes et barbarismes relevés bien qu`étant des lacunes et des manques, peuvent être considérés comme les premières hypothèses, tâtonnements émis par l'apprenant en langue cible (ici le français). Ce sont des coquilles certes, mais ils sont à considérer de manière positive. En effet, à partir de ces limites diagnostiquées, des exercices correctifs peuvent être proposés.

C. Illustration

R6- Je suis Kolley. Je suis élèves en classe de grade 10. Mon père se medecine* et ma mere qui se etudient en université de Gambie.

4-5 : Le nombre

Quatre qui désigne le chiffre ne prend jamais un s pour marquer le pluriel, or la règle n'est pas appliquée. Les mots peuvent être catégorisés en français selon le nombre : singulier / pluriel. Là aussi, le pluriel se forme en ajoutant un « s » final aux mots singuliers. Bien évidemment des exceptions à la règle sont présentes (ex : les mots terminés par, s, z, x,

restent invariables, bijou, caillou, chou, genou, prennent un « x » en français ….). Cette règle est difficilement assimilée par nos enquêtés, car ils oublient très fréquemment l'adjonction du « s » final au mot singulier pour former le pluriel français. Un amalgame est fait avec l`anglais où tous les mots ne prennent pas forcement de -S pour marquer le pluriel. C`est le cas des adjectifs. D`autres mots changent de forme comme *man* fait au pluriel *men* ; *child* fera son pluriel en *children, wife* fera son pluriel en *wive* …

D. Illustration

R16- Je m'appelle Dalanda. Dans ma famille, nous sommes au numbre de cinq dont quatres* garcons et une fille.

P1: Par example, les livre* de français, we need someone who can be concentrated in our classes.

P12: mes difficultés parfoie ces de mettre les pronon* dans leur propre place.

R11- Je vis avec mes deux parent*. Mon père est commerçant.

4-6 : La conjugaison

La conjugaison est, de loin, la matière qui pose le plus de problème puisque les temps sont confondus. Les désinences verbales ne sont pas maîtrisées, ce qui fausse les indications sur les personnes, les modes et les temps. La conjugaison du verbe être n`est pas assimilée. Il y a une confusion entre SONT (verbe être) et SON (adjectif possessif) car les deux mots ont une prononciation identique avec la même transcription phonétique : [sɔ̃]. Le participe passé du verbe être n`est pas accordé en genre et nombre avec le nom accompagné. Ces exemples obligent à penser qu'il faudrait plus de concentration sur la conjugaison et trouver des heures spécifiques destinées à l'entraînement des apprenants à la conjugaison car elle n'est pas assimilée.

E. Illustration

P1 : Nous somme manque* des material

P10: j'aimerai parler dans tous les activités que je fait* dans ma vie

P15: Les pays la son* des frères en Gambie

4-7 : Orthographe d'usage

Au niveau du lexique, certains apprenants déforment des mots. Ceux-ci ne coïncident plus alors aux normes d'usage et constituent des erreurs, à cause d'une consonne ou d'une voyelle ajoutée de plus au mot ; ou le contraire, il y a une omission de consonne ou de voyelle. Il peut arriver aussi qu'un mot soit divisé en plusieurs parties, ou enfin qu'un mot composé soit réduit en un seul mot. Ce type d'erreur est répertorié dans notre corpus.

F. Illustration

Erreurs	Correction	Illustration
Tamp* employ* parfoie* entraint* an* conais* pandan* ci* investire* chois* seur*	Temps emploi parfois entrain en connais pendant si investir choix sœur	P3 : notre professeur n'est pas serieux en class et en méme tamp* P5 : l'employ* de certains temps P12: mes difficultés parfoie* ces de mettre les pronon* dans leur propre place. P13 : moi, mon difficulté se présente quand je suis entraint* de dialoguer P16: les sénégalais sont des frère an* Gambie. P 30 : C'est le Sénégal que j'ai visiter pandan* les vacances.

4-8 : Les prépositions suivies du verbe à l'infinitif

En français, nous avons certains verbes, qui, employés devant une préposition, sont automatiquement à l'infinitif : d'où la formule suivante : à - de - pour - sans + infinitif. Nous voyons qu'il y a un amalgame pour l'adverbe de lieu où. Il est souvent confondu avec ou, conjonction de coordination, le contexte d'utilisation est méconnu. La conjonction de coordination « et » est substituée à l'auxiliaire être, conjugué à la troisième personne du singulier au présent de l'indicatif. Certains enquêtés ne savent pas quand les utiliser : "et" et "est" sont employés de façon indifférenciée. En effet, les deux sons présentent une analogie. La prononciation entre [e] voyelle mi-fermée antérieure non arrondie et [ɛ]voyelle mi-ouverte antérieure non arrondie, est presque identique. Leur distinction est difficilement perceptible par l`apprenant débutant de FLE.

G. Illustration

P8: … conjigué des verbs à la présent et le passe et le futur souvent
P34: la France pour contunué mes études
P42: on sait pas ou* nous serons demain.
P2 : français et* une langue compliqué.
R9- Je me nomme Marietou. Mon père est fort est* courageux

4-9: Les articles

La forme contractée de l'article défini « au » n'est pas assimilée car réalisée de façon fautive: « au » est réalisé à la*. L'article est un déterminant précédant le nom, en lui permettant d'être actualisé dans le discours par un passage du virtuel (dictionnaire) au réel. Il joue en français un rôle important. Seulement, cette fonction majeure lui est amputée, en observant la production écrite de nos enquêtés. En effet, à plusieurs reprises, nous avons noté son omission représentée par « X ».

H. Illustration

P8: j'ai des problems pour conjigué des verbs à la* présent.
P2 : X français et une langue compliqué.

P36 : X français est une langue importante et internationale.
P38 : pour X rapide development, et investire.
R4- J'aime le famille. J'ai X petit famille de cinq personnes

L'analyse des difficultés liées à la compétence linguistique confirme que chaque langue a ses spécificités et sa propre organisation. Lorsque l`apprenant ne mémorise pas ces particularités, il rencontre des obstacles altérant sa performance en langue cible. Ces lacunes en compétence linguistique sont opposées à celles produites par les interférences comme nous allons le constater.

5-Les difficultés liées aux interférences

Contrairement à l'emprunt qui est collectif et systématique, l'interférence peut intervenir à différents niveaux : culturel, sémantique, lexical, phonologique, phonétique ou graphique. Dans la même logique, Brou-Diallo (2004:214) la définit comme : «l'emploi quand on parle ou écrit dans une langue seconde ou étrangère, des structures appartenant à la première et /ou langue maternelle ». En partant de ces définitions, nous constatons que le phénomène d'interférence n'échappe pas à notre analyse. Le résultat de ce calque ou transposition de la langue anglaise vers la langue française est singulier puisqu'il transforme à l'arrivée sensiblement la structure (formelle ou sémantique) réelle attendue. Ce processus est noté comme un transfert négatif, par Brou-Diallo (2004 : 214), en donnant naissance à des formes inacceptables pour le bon usage français et provoquant à d'autres occasions l'incompréhension.

5-1 : Les interférences lexicales

Il s'agit d'unités lexicales de l'anglais dont l'orthographe est très proche de celles de leurs correspondants en français. Ces dernières sont introduites dans les productions écrites en français des apprenants du FLE.

Tableau 2 : **Les interférences lexicales**

Mots anglais interférant dans le discours français des apprenants	**Traduction Française**	**Illustration**
Lessons	Leçons	P1 : Notre professeur ne pas activer. Dans nos lessons…
Problems	Problème	P8: j'ai des problems pour conjigué
Popular	Populaire	P22 : romantique popular
Harmony	Harmonie	R2 – (…) nous vivons dans l'harmony. (...). Nous somme de famille monogamy.
Monogamy	Monogamie	

Les interférences sont dues au fait que les mots ont pratiquement la même orthographe en langue source comme en langue cible. Elles sont réalisées par analogie entre les deux langues.

5-2 : Les interférences syntaxiques

Pour dire l'âge en anglais, nous avons l'emploi du verbe être plus l'indication de l'âge : To be + age - ex: I am 10 years old. Ce qui n'est pas le cas en français où l'utilisation du verbe avoir plus l'indication de l'âge est de rigueur : Avoir + âge – ex : J'ai 10 ans. Certains enquêtés ne font pas la distinction entre les deux langues en transposant directement la structure syntaxique anglaise en français comme dans ces exemples suivants:

I. Illustration

R21- Je m'appelle Arpang. Je suis 13 ans *(...)
R22- Je mappelle Ali. J'ai suis 13 ans*. (...)
R32- Je m'appelle Sulayman. Je suis 14 ans*. (…)

5-3 : Les accords

Certains apprenants, influencés par la non-inscription de l'accord entre le nom et l'adjectif ou entre le nom (sujet) et le participe passé en anglais, utilisent ce non-marquage en français. Or en français, la règle veut que l'adjectif qualificatif et l'attribut s'accordent en genre et en nombre avec le nom qu'ils accompagnent. Dans les exemples suivants, nous notons ces irrégularités. En français, le participe passé des verbes conjugués avec l'auxiliaire avoir ne s'accorde pas avec le sujet, à moins que le complément d'objet direct (COD) ne soit placé avant. Le contraire se passe avec l'auxiliaire être qui s'accorde en genre et en nombre avec le sujet. Ces deux règles prêtent à confusion. Souvent même, ils font suivre l'infinitif après l'auxiliaire, et cela entraîne ainsi des erreurs.

J. Illustration

P2 : français et une langue compliqué*.
P11: j'ai une bonne méprise de parler. Seul* la conjuguaison me pose des problèmes
P36 : X français est une langue important* et international*
R21- (…) Ma mère est belle et mon père est grande*

5-4: Le genre

En règle générale, le genre masculin /féminin n'a pas de marque spéciale en anglais sauf quelques exceptions (noms de personnes man/woman ; quelques animaux et les pronoms personnels : he/she …). Au contraire, les noms en français sont classés selon le genre masculin ou féminin, ce que les apprenants ont du mal à assimiler. Dans notre corpus, la confusion du genre est attestée. Nous observons alors le passage d'un mot masculin au genre féminin et vice-versa. De plus, nous savons que le féminin en français se forme en ajoutant un « e » final au mot masculin. Cependant des irrégularités existent comme pour les mots terminés en - eur qui peuvent former leur féminin en -euse, - trice. Comme par exemple : un instituteur – une institutrice. Par exemple dans le corpus, un enquêté ne relève pas cette particularité en disant que sa mère est une directeur*, ce qui est une réalisation fautive puisque le féminin du mot directeur est directrice.

K. Illustration

P13 : moi, mon difficulté* se présente
P21 : France est une bonne pays*
R2 – (…) Et chaque dimanche maman nous prepare une bonne plat*
R9- (…) Ma mère est commercante dans un boutique*.
R18- (…) Ma mere, Mon pere, Mes cinq sœur, Mon demi soeur*

5-5 : Les interférences Phonétiques

D'un point de vue phonétique, nous avons relevé quelques cas d'interférences même si la liste n'est pas exhaustive et que notre corpus est écrit et non oral. L'usage erroné de certains sons conduit à la modification graphique de certains mots. En effet, le son [y], voyelle fermée arrondie antérieure crée des confusions quand les apprenants anglophones emploient le français, car utilisé là où il n'est pas attendu ni admis en français. Nous voyons donc, par ces exemples, que les sons existants ou non dans la langue anglaise modifient l'écriture et/ou la prononciation dans la langue cible (français) et produisent des formes erronées. Les enquêtes écrivent souvent comme ils parlent et articulent.

L. Illustration

A- le son [i], voyelle fermée non-arrondie antérieure est réalisée par le [y].
P9 - je suis pas bien cult **u** vé* en français (...)
P34- la France pour cont **u** nué* mes études (...)

B- Et là où c'est le son [y] qui est attendu pour le mot français, il est remplacé par le son [i].[kõjyge] ---------- [kõjige]*P8: j'ai des problems pour conj **i** gué* (...)

C- Enfin le [u] est remplacé par le son [y].
[butik] ---------- [bytik]* R22- (…) Mon père va a la b **u** tique* (…)

Ainsi, nous observons que l'anglais qui est pour la majorité de nos enquêtés, une langue seconde, de scolarisation, influence les pratiques du français. Ce procédé conduit à la production d`interférences. Ainsi, les apprenants procèdent par analogie et /ou habitude, en superposant des structures anglaises à cette nouvelle langue étrangère en apprentissage (français). A l`issu de cette analyse, nous pouvons tirer des observations données dans ce qui suit.

6- Discussions

Notre but n'est pas d'opposer des élèves brillants aux apprenants imparfaits, bien au contraire, il s'agissait de dégager les catégories d'erreurs produites, d'expliquer leur origine afin de comprendre quelles seraient les orientations, les axes prioritaires à cibler, pour améliorer le niveau des élèves en français. Dans notre travail, nous nous intéressons aux erreurs de compétence commises car non seulement elles sont produites avec fréquence mais en plus de cela, les apprenants ignorent ou ont peu conscience du caractère fautif de leur réalisation.

Il ressort de cet examen théorique deux principales constatations concernant le français écrit de nos apprenants. La première est que la langue française, dans son ensemble, comme toute langue d'ailleurs, obéit à des règles d'organisation interne

(phonologie, morphosyntaxe, sémantique, stylistique), difficilement maîtrisées et perçues comme complexe aux yeux des apprenants pour lesquels elles constituent une langue étrangère. La deuxième est que leur langue seconde (anglais) influence beaucoup le français (langue cible) marqué par les interférences des apprenants.

Nous constatons aussi que le phénomène d'interférence n'échappe pas à notre analyse. En effet, l'anglais qui est, pour la majorité de nos enquêtés, une langue seconde, de scolarisation, influence les pratiques du français. Les apprenants procèdent par analogie, en superposant des structures anglaises à cette nouvelle langue étrangère en apprentissage (français). Le résultat de ce calque ou transposition de la langue anglaise vers la langue française est singulier puisqu'il transforme à l'arrivée sensiblement la structure (formelle ou sémantique) réelle attendue. Ce processus est noté comme un transfert négatif, par Brou-Diallo (2004 : 214), en donnant naissance à des formes inacceptables pour le bon usage du français et provoquant à d'autres occasions l'incompréhension. L'interlangue est, chez l'apprenant, une stratégie d'apprentissage qui consiste à former des hypothèses ou catégories provisoires, qui seront ensuite vérifiées par une activité exploratoire plus approfondie, (Berthoud, 1993:55-57). Elle est considérée comme le premier stade de l'acquisition d'une langue, dans le sens où elle permet à l'apprenant d'élaborer les premiers tests, suppositions, hypothèses et repérages en rapprochant par analogie et identification des structures de sa langue maternelle ou langue seconde à celles du nouveau système linguistique qu'on cherche à connaître et à s'approprier.

Conclusion

La finalité de cet article n'est pas de nous positionner en puriste de la langue, pour statuer sur l'acceptabilité et la grammaticalité. Notre démarche consiste bien au contraire à démontrer que toute erreur n'est pas une défaillance par rapport au système linguistique mais un objet d'analyse. L'analyse des erreurs est une entreprise, qui peut profiter aussi bien à l'apprenant qui peut être corrigé qu` à l'enseignant qui en tire des conclusions didactiques. Faute et erreur ou encore erreur de compétence vs erreur de performance sont à distinguer. Si l'erreur de performance, corrigée par son propre auteur, s'explique par des facteurs psychologiques (trac, peur,…) ; l'erreur de compétence est positive dans une acception cognitive. Elle constitue ainsi des hypothèses pour l'apprenant sur la construction de la langue-cible L2 à partir des ressources acquises en L1. Elles se manifestent par l'interférence et l'interlangue, qui sont des phases inéluctables dans l'apprentissage d'une langue étrangère et permettent de formuler des hypothèses, de tester les connaissances linguistiques en validant celles admises et par ricochet d`évacuer les formes asémantiques et agrammaticales. Nous en avons la confirmation dans notre article car les apprenants gambiens de notre corpus prennent appui sur leurs savoirs en anglais pour former des catégories linguistiques provisoires en français. Il en résulte des lacunes en français, traduites par des difficultés liées soit à la compétence linguistique soit aux interférences : omission des articles, confusions orthographiques, barbarismes, non considération de la cédille, de l'élision, du nombre, du genre et des accords. L'analyse des erreurs est d'un apport considérable pour la didactique des langues. Pour l'enseignant, elle permet de répertorier et classifier les erreurs récurrentes commises par les apprenants, de pouvoir expliquer leurs origines. Bien averti et préparé, et grâce à celle-ci l'enseignant peut suggérer des stratégies de remédiation telles que : la focalisation, l'entraînement pour diminuer les lacunes, la révision des règles méconnues ou incomprises, la prise en compte de l'originalité de chaque système linguistique malgré des similitudes.

A chaque langue sa propre organisation et, par conséquent, sensibilisation pour la relativisation de certaines erreurs. Le nombre d'heures (45 heures par semestre) accordé à la classe de français langue étrangère est assez réduit pour intégrer suffisamment ces aspects linguistiques de façon approfondie. Les programmes d`enseignement-apprentissage n'intègrent pas suffisamment ces aspects complexes qui échappent aux apprenants et préfèrent une focalisation sur les actes de parole dans les situations de la vie quotidiennes. Le relevé des erreurs, dans le présent article, démontre que chaque système linguistique a sa propre particularité phonologique, morphologique, syntaxique, lexicale qu'il convient de gérer et de s'imprégner.

Références bibliographiques :

Berthoud A.-C., Py, B., 1993, *Des linguistes et des enseignants*. Berne : Peter Lang.
Brou-Diallo A.-C., 2004, *Aspects des difficultés d'apprentissage du français langue étrangère par des étudiants anglophones africains*. Thèse de doctorat. Montpellier III.
Corder S.-P., 1967, « The Significance of Earners Errors», IRAL, volume 5.
Dewaele J.-M., 2003, « Compte rendu – hommage : l'œuvre de L. Selinker », Linx[En ligne], 49 |, mis en ligne le 18 mars 2011.
Garcia Lopez P., « Analyse Des Erreurs ». *Approches des erreurs du bi-plurilinguisme en Afrique : apprendre en langues nationales et en français pour réussir*. Archives Contemporaines, 2015.
Jobe, A., 1995, « Une analyse sociolinguistique de l'emprunt dans le contexte multilingue gambien », Plurilinguismes, 9-10, pp. 69-83.
Mackey, W.-F., 1976, *Bilinguisme et contact de langues*. Paris: Klincksieck.
Meney L., 1989, *Travaux de Didactique du FLE* n°21. pp.51-65.
Moreau M.-L., 1997, *Sociolinguistique, Les Concepts De Base.* Bruxelles, Mardaga.
Noyau C., 1976, «Les Français Approches Des Migrants : Un Nouveau Champ De Recherche», *Langue Française*, n29, 1976.
Paye N.-M. 2012, «Un français bien à nous ! Mode discussion entre Sénégalais sur internet. ». *Langues et Médias en Méditerranée*, sous la direction d'Abdendi Lachkar, édition Harmattan, p 76-83.
Porquier R., 1977, «L'analyse Des Erreurs : Problèmes Et Perspectives», ELA.
Weinrich U., 1963, *Languages in Contact: Findings and Problems.* Reprint, Mouton, The Hague, 1963.

PAYE Ndeye Maty is an Assistant Professor at the University of The Gambia (West Africa). She holds a degree in French Language and Literature and a Master's degree in French Linguistics from the University of Fez-Morocco in 2005. She also obtained a Master's degree in didactics of languages and cultures and a Ph.D. in Sociolinguistics at the University of Montpellier 3 - France. She is the author of four books and a dozen articles available on:
https://nmpgamllang.wordpress.com/publications/

ÉTUDE TYPOLOGIQUE ET SYNTACTICO-SÉMANTIQUE DES VERBES EN LOBIRI[1]

Résumé **:** *Cet article traite de la classification des verbes en lobiri. Il démontre que les verbes sont de plusieurs types et jouent un rôle syntaxique et sémantique. Au niveau syntaxique, les verbes présentent une valence de trois types que sont : monovalent, bivalent et trivalent. Sémantiquement, les verbes véhiculent une pluralité. Cette étude a permis d'expliquer, ou de montrer comment les verbes en lobiri se comportent Ainsi, cette analyse fondée sur les critères d'existence de formation des verbes en générale est consacrée en grande partie à faire une analyse syntaxique et sémantique des verbes.*

Mots-clés : *classification, syntaxique, sémantique, valence, pluralité*

TYPOLOGICAL AND SYNTACTICO-SEMANTIC STUDY OF VERBS IN LOBIRI

Abstract**:** *This article deals with the classification of verbs in lobiri. It demonstrates that verbs are of several types and play a syntactic and semantic role. At the syntactic level, verbs have a valence of three types that are monovalent, bivalent and trivalent. Semantically, verbs convey a plurality. This study made it possible to explain or show how lobiri verbs behave. Thus, this analysis based on the existence criteria of verb formation in general is devoted largely to a syntactic and semantic analysis of verbs.*

Keywords **:** *classification, syntactic, semantics, valence, plurality*

Introduction

Dans la grammaire française, le verbe est généralement décrit comme une partie du discours qui exprime soit une action faite ou supportée par le sujet, soit un état ou une manière d'être du sujet, et qui, pour les exprimer, possède un certain nombre de formes diverses dont l'ensemble est appelé conjugaison. En effet, Becuwe (1982 :237) soutient que le verbe est un constituant monofonctionnel, c'est-à-dire : un constituant spécialisé en fonction prédicative. Partant de cette caractérisation taxinomique, dans ses grandes lignes, du système des bases lexicales qui participent à la formation des verbes, la classification des verbes demeure un problème majeur dans la majorité des langues naturelles et en particulier dans les langues africaines. On estime que pour déterminer la classe des verbes, il faudra sonder tous les usages contextuels du verbe. Et, parfois les solutions proposées par certains chercheurs comme Assanvo (2016) ne sont toujours pas adéquates aux langues gur, en particulier le lobiri. Le lobiri, une langue à complexité verbale mérite d'être étudiée puisque le verbe n'a fait l'objet d'étude approfondie. La problématique de l'étude est liée au fait jusque-là, le verbe fait l'objet d'un certain nombre de questions : Quelle est la structure interne du verbe ? Comment se présente le système des bases lexicales qui participent à la formation des verbes ? Quelle est la fonction syntaxique du verbe en lobiri ?

[1] Sié Justin **Sib**, Université Félix Houphouët -Boigny d'Abidjan- Cocody, sibsijustin@yahoo.fr

Quelle est la valeur sémantique des verbes en lobiri ? Avant toute tentative de réponse, il est nécessaire de fixer l'hypothèse d'étude, ainsi que les objectifs de recherche.

0.1. Hypothèses et objectif de recherché

La classification du verbe montre six (6) types de verbes. Au niveau syntaxique, le verbe en lobiri a une valence particulière. Au niveau sémantique, le verbe en lobiri présente une pluralité. L'objectif visé dans ce travail met en exergue l'analyse syntaxique et sémantique du verbe. L'article s'articule autour de trois points. Le premier décrit la typologie des verbes en lobiri. Le second présente l'analyse syntaxique du verbe et le troisième aborde la sémantique du verbe.

0.2 **Cadre théorique**

Notre démarche dans la présente étude s'inscrit dans le cadre de la classification des verbes. Cette étude s'inspire des travaux de Robert Martin (1988), Amr Helmy Ibrahim (2001) et de Michel Mathieu-Colas (2012) prend en compte les propriétés syntaxiques et l'interprétation sémantique à partir de la relation qui existe entre le verbe et ses arguments. Pour analyser la relation entre le verbe et ses arguments, nous nous sommes inspiré de Chomsky 1979) et de Tesnière (1959). Quant à l'analyse de la pluralité verbale, nous nous inspirons également de Lucia Tovena (2008) et de Kra (2016).

0.3 Méthodologie du travail

La constitution du corpus en vue de faire une classification verbale en lobiri a été faite à travers une enquête de terrain dans la région du Bounkani en mars 2017 précisément à Nokadouo à 15 km de Bouna. Les données ont été recueillies à partir du questionnaire verbal de Luc Bouquiaux et Jaqueline Thomas (1976). Auprès des locuteurs lobiri, nous avons fait une transcription à chaud. Ensuite, nous avons regroupé les verbes par types. Enfin, relever des énoncés verbaux afin de mettre en évidence la relation verbe et ses arguments. Ce type de constructions de phrases va permettre de faire une analyse syntaxique et sémantique.

1. **Typologies verbales en lobiri**

En se basant sur les études antérieures menées par Sib (2016 : 89-97), nous pouvons regrouper les verbes du lobiri en deux entités. Il s'agit en occurrence les verbes simples et les verbes composés ou complexes.

1.1 **L'occurrence des verbes simples**

Pour mener à bien notre analyse, nous nous inspirons des travaux de Sib (2016 : 93) qui soutient que la réduplication, portant essentiellement sur les verbes CV, CVV, CVVC, et CVC, permet d'obtenir surtout des verbes, des nominaux et des qualificatifs. En se basant sur cette acception, nous classerons les verbes simples en six (6) structures syllabiques que sont : les verbes de structure CV, CVC, CVVC, CVV, CVCV et CVCVCV

- Les verbes de structure CV

En se basant sur un échantillon de 200 verbes recueillis pour notre étude, la structure CV représente environ 15% du répertoire verbal lobiri.

(1)

gɔ̀ « piquer »

p^{h}ı̰́	« coucher »
?ʊ̰̀	« jouer un instrument à vent »
sá	« aplatir»
sɔ̰́	« envoûter »

Ces verbes sont de structures monosyllabiques.

- Les verbes de structure CVC

Des six (6) structures canoniques, la structure CVC est la plus prolixe. Elle représente environ 30%. Soit le tableau suivant.

(2)

?bàr	« gifler »
?làr	« être courageux »
sɛ̀r	« arroser »
fèr	« respirer »
thér	« recenser »
kàr	« dépasser »
lɔ̀r	« relâcher »
bòr	« refuser »
lɛ́n	« se détacher d''un groupe »

La majorité des verbes en lobiri se terminent par les consonnes suivantes [l, r, n]. Pour Sib (2016 : 98) : « /r/par sa distribution, peut-être plus facilement rapproché de /l/ ou /n/. ». Ceci pour justifier que le lobiri est une langue également à syllabe fermée.

- Les verbes de structure CVVC

Elle représente 21% du répertoire verbal lobiri.

(3)

cààl	« courir de tous côtés »
fìɛ́l	« caresser »
kpààl	« suivre quelqu'un »
cʊ̀ɔ̀n	« délayer »
fààr	« laisser »
kpòòr	« désherber »

Ces verbes sont de structures dissyllabiques à syllabes fermées d'où moins prolixe après les verbes de structures CVC.

- Les verbes de structure CVV

Elle représente au moins 7% du répertoire verbal lobiri

(4)

k^{h}ùù	« gratter »
cʊ̀ʊ̀	« faire, fabriquer »
k^{h}ìì	« ramasser »
hṵ́ṵ́	« murmurer »

Dans cette structure verbale, on observe un allongement vocalique à syllabes ouvertes.

- Les verbes de structures CVCV

Elle représente au moins 7%. Dans le répertoire verbal lobiri, ces verbes dissyllabiques ne sont pas prolixes.

(5)

dùrì	« préparer le tchapalo, le dolo (boisson) »
dʊ̀rɛ̀	« enterrer humain »
ʔbòlé	« s'amuser »
ɟìrì	« tomber »

- Les verbes de structure CVCVCV

Elle représente 20% du répertoire verbal du lobiri.

(6)

sɛ̀lɛ̀lɛ́	« être en lambeau »
pɔ̀lɔ̀lɛ́	« rendre lisse »
k^{h}ùlélé	« brouter »
bìlɛ̀lɛ̀	« se renseigner, demander sa route »
bùlòlé	« être/devenir blanc »
fòlòlé	« parler sans réfléchir »
p^{h}òlólé	« n'est pas bien formé »

Comme nous le constatons, les verbes trissyllabiques en lobiri sont prolixes dans l'air verbal lobiri. Avant de passer aux verbes composés, voici la répartition des verbes lobiri.

(7)

1.2 L'occurrence des verbes composés

Il s'agit des verbes dérivés de la majorité des verbes simples. A ce titre, nous avons des verbes à bases redoublées et des verbes empruntés.

- Les verbes à bases redoublées

On notera que les verbes redoublés sont issus des verbes simples. Ces verbes sont quasiment rares dans le stock verbal lobiri. Soit les exemples suivants.

(8)

k^{h}ùrk^{h}úr	« se nettoyer l'oreille avec le doigt »
t^{h}ɔ̀t^{h}ɔ́	« trainer les pieds »
fɔfɔ́	« frotter »
tùtúú	« remuer quelque chose ou quelqu'un »
hu̱hú̱	« murmurer »
hɛ̀hɛ́	« remuer un arbre »
sɛ̱sɛ̱́	« tituber, osciller »

Au regard de ces verbes, on observe un redoublement de la base verbale. Pour comprendre la manifestation du redoublement nous verrons en 3.3. Il faut souligner que ces verbes redoublés proviennent des verbes suivants :

(9)

k^{h}ùr	« soutenir quelle chose avec un objet »
t^{h}ɔ̀	« mettre »
fɔ̀	« prendre »
t^{h}ù	« accepter »
hù̱	« acquiescer »
hɛ̀	« remuer »
sɛ̀	« servir »

Ces formes de base que nous avons en (9), se redupliquent totalement pour avoir ceux en (8). Au cours de ce redoublement, la forme obtenue en (8), ne change pas de catégorie c'est -à-dire d'un verbe, on a toujours un verbe. En exemple, de k^{h}ùr « soutenir quelle chose avec un objet », on a k^{h}ùrk^{h}úr « se nettoyer l'oreille avec le doigt »

- Les verbes empruntés

Dans le stock verbal lobiri, nous avons relevés des verbes empruntés au dioula de Bouna et au français. Il s'agit entre autres des verbes suivants.

(10)

dɛ̀mɛ́ɛ́dìr	« démerder, se débrouiller »
fúr	« être fou »
ʔícìrìr	« écrire »
kàlà̱tìr	« égorger »
kàrànì	« réciter les versets coraniques »
kʊ̀mą́sìr	« commencer »
pɔ̀sɔ́nɛ̨	« empoisonner »
sìŋą́	« signer »
sìpɔ́ɔ́tìr	« supporter »

A partir des exemples en (10), on remarque que le lobiri a emprunté des verbes au français et au dioula. Dans cette formation, le verbe lobiri a pour terminaison soit la vibrante /r/ et la consonne nasale /n/. En abordant la complexité de ces verbes, nous remarquons que ces verbes empruntés subissent une adaptation morphologique et syntaxique en lobiri. Comment cette adaptation morphologique et syntaxique se présente-elle ? En observant le-exemple en (10), on postule que dɛ̀mɛ́ɛ́dìr vient de « démerder ». Ici, on remarque que les voyelles +ATR comme [e] qui deviennent [ɛ] ou [ɪ] qi sont des voyelles -ATR. Pour illustrer cette remarque, nous avons les verbes qui suivent : kʊ̀mą́sìr « commencer », sìŋą́ « signer » sìpɔ́ɔ́tìr « supporter », ʔícìrìr « écrire ». Il faut ajouter que pour les verbes dɛ̀mɛ́ɛ́dìr et sìpɔ́ɔ́tìr, en plus du changement vocalique, la voyelle de la deuxième syllabe se reduplique.

Quant au verbe fúr « être fou », nous assistons à un maintien de la voyelle [ú], et de l'avènement de la consonne [r].

En ce qui concernant les verbes kàlà̱tìr « égorger » kàrànì « réciter les versets coraniques », nous assistons à un changement de consonne. Ceci dit, en se basant sur le corpus dioula sur les emprunts lobiri au dioula proposé par Sib (2017 : 72), on a kànà̱ntìyɛ « égorger » en dioula qui donne kàlà̱tìr « égorger » en lobiri. En plus du changement

consonantique [n] à [l], on a une élision syllabique [-jɛ́]. Mais, quant à kàrànì qu'on a emprunté au dioula, on obtient kàlạ̀nì en lobiri. Nous remarquons également qu'il y a un changement consonantique c'est-à-dire /r/ s'alterne avec /l/.

2. Analyse de la valence verbale ou syntaxique

Dans cette section, l'analyse syntaxique du verbe, nous amène à montrer que dans un énoncé verbal, nous avons des arguments. Pour Sib (2005 :17), « les arguments sont des constituants requis par la tête d'un syntagme. Dans le cas des énoncés verbaux, le syntagme concerné est le syntagme verbal. » De ce fait, on peut distinguer deux types d'arguments selon les positions par rapport à la tête verbale : un argument externe, le sujet et un argument interne ou objet. Selon Tesnière (1959 : 6), le fait de régir tant ou tant d'actants est une propriété individuelle pour chaque verbe est appelé valence. Partant de ces propos, en substance, il faut retenir que les verbes lobiri, régissent un, ou deux, ou trois compléments ou actants. Cependant, dans cette partie consacrée à la caractérisation fonctionnelle du constituant, ou à la valence verbale, le verbe peut être défini comme un constituant apte à assumer diverses fonctions prédicatives au sein d'un énoncé. Ainsi, le verbe peut être monovalent, bivalent ou trivalent.

2.1 Les verbes monovalents

Les verbes monovalents sont des verbes qui régissent un actant. Considérons ces exemples suivants :

(11)

(a) Sje ɟìrì

Sié / tomber

« Sié est tombé »

(b) òlò ị̀ ɟìn

Ollo /Inacc/ se débattre

« Ollo se débat »

En (11a), [ɟìrì] « tomber » est un verbe. Il admet un NP sujet Sié qui constitue l'argument externe. En tenant compte de la contrainte sémantique imposée par cette tête lexicale dans ce cas, l'argument externe est [+animé ; + humain]. De même, en (11b), [ɟìn] « se débattre » est un verbe qui admet un NP sujet Ollo qui constitue l'argument externe. Mais l'entrée lexicale du verbe [ɟìn] donne des informations suivantes :

- Catégorie grammaticale [+V]
- Sous- catégorisation : NP sujet
- Restriction de sélection : [NP [+Animé]]

La section qui suit présente les verbes bivalents.

2.2 Les verbes bivalents

Les verbes bivalents sont des verbes qui demandent deux actants, exprimés ou sous-entendus. Autrement dit les verbes bivalents acceptent un argument externe et un argument interne. Voyons les énoncés suivants :

(12)

(a) tɔ̀hɔ̀ k^{h}ʊ̀rɛ́ jɔ̀lɔ̀
tôh / tuer+Acc/ poulet
« Tôh a tué le poulet »

(b) érí nàr ɔ́ bìsán
Eri/ aimer/ son/ enfant
« Eri aime son enfant »

(c) sjé mìrɛ̀ cɔ̀nɑ̨́
sié/ construire+Acc/ maison+pl
« Sié a construit des maisons »

En (12a), le verbe [k^{h}ʊ̀rɛ́] « tuer » est verbe qui admet un NP sujet [tɔ̀hɔ̀] « Tôh » et un NP complément [jɔ̀lɔ̀]. D'où [tɔ̀hɔ̀] « Tôh » est l'argument externe et [jɔ̀lɔ̀] « poulet » l'argument interne. En (12b), [nàr] « aimer » assigne un thêta-rôle d'agent qui est l'argument externe [érí] « Eri » et un thêta-rôle de thème à son complément. En (12c), le verbe [mìrɛ̀] « construire » est un verbe qui admet également deux actants. Le premier actant, le sujet est [sjé] « Sié » et le second actant le complément [cɔ̀nɑ̨́] « maisons ». Après avoir analysé la bivalence des verbes, la section qui suit aborde les verbes trivalents.

2.3 Les verbes trivalents

Comme son nom l'indique, les verbes trivalents régissent trois positions argumentables. Un argument externe et deux arguments internes. Ces arguments ne sont que : le sujet, le complément d'objet et le bénéficiaire. Cette valeur syntaxique est perçue dans les énoncés suivants :

(13)

(a) sjé hár jɔ̀lɔ̀ ɔ̀ kpàkpàl
Sié/donner+acc/son/ étranger
« Sié a donné le poulet à son étranger »

(b) sjé dʊ̀rɛ̀ kʊ̨́jé ɔ̀ ìrìrà
Sié/ exprimer/ bravoure/pour/ nom, honneur
« Sié exprime sa bravoure pour l'honneur »

(c) sɑ̨̀sɑ̨̀ thɔ̀n bìsán lɔ̀ɔ̀
Sansan/ envoyer/ enfant/ champ
« Sansan a envoyé l'enfant au champ »

Dans l'énoncé (13a), le verbe [hár] « donner » porte dans sa grille lexicale l'obligation de régir trois positions argumentales. [sjé] est l'argument externe et [jɔ̀lɔ̀] « poulet » et [ɔ̀ kpàkpàl] « son étranger » sont des arguments internes. En ce qui concerne l'énoncé (13b), le verbe [dʊ̀rɛ̀] « exprimer » dans son entrée lexicale possède trois arguments que sont : [sjé] « Sié » le sujet, [kʊ̨́jé] « bravoure » le complément d'objet et [ɔ̀ ìrìrà] « son nom, pour l'honneur » le deuxième complément. Aussi, le verbe [dʊ̀rɛ̀] « exprimer » donne des informations suivantes : l'argument externe, le NP sujet [sjé] « Sié » est [+Humain, +Animé], les arguments internes [kʊ̨́jé] « bravoure » et [ìrìrà] « nom, honneur » sont [-Humain, -Animé]. Quant à (13c), dans sa sous-catégorisation lexicale [thɔ̀n] « envoyer » est

un verbe qui admet trois arguments. Un NP sujet [sa̱sa̱] « Sansan » et les deux arguments internes que sont [bìsán] « enfant » et [lɔ̀ɔ̀] « son champ ».
En définitive, on peut dire que, les verbes en lobiri peuvent régir un ou deux ou trois actants. Mais, comment se présente l'aspect sémantique ?

3. La sémantique verbale

Dans cette section, nous avons orienté notre analyse en tenant compte de la pluralité. La pluralité au niveau linguistique est l'un des traits de distinction sémantique qui se manifeste dans les formes relevant de la plupart des catégories syntaxiques que sont : le nom, le verbe, l'adjectif, le numéral. Concernant cette rubrique, nous nous sommes intéressé à la pluralité verbale qui a pour objectif, la description morphosémantique du verbe en lobiri. Pour ce faire, nous avions orienté notre analyse en trois axes que sont : la valeur simultanée ou successive, la valeur itérative et dispersive et la valeur intensive.

3.1Valeur simultanée ou successive

Dans cette section, les verbes ont une propriété de simultanéité ou successive.
Soit les exemples suivants :

(14)

(a) Sjé kʊ̀ré bʊ̀
Sié / tuer+acc/ cabri
« Sié a tué un cabri »

(b) Sjé kʊ́ʊ́rɛ̀ bɔ̀
Sié/ tuer+acc+plur. / cabri+pl.
« Sié a tué des cabris »

(c) sa̱sa̱ t^{h}àr sùbrù
sansan/ flècher+acc/ lapin
Sansan a flèché un lapin

(d) sa̱sa̱ t^{h}áár sùbrù
Sansan/ flècher+acc+Plur/ lapin
« Sansan a flèché un lapin »

(e) òló bìíré
Ollo/ frapper+acc
« Ollo l'a frappé »

(f) òló bíírwùré
Ollo/ frappr+acc+plur
« Ollo l'a bien frappé »

(g) sjé pìrɛ̀
Sié/ finir+acc

« Sié a fini »

(h) sjé píírɛ̀
Sié/ finir+acc+Plur
« Sié a fini »

(i) dɔ̀tɔ̀rɔ́ gɔ̀ mɛ̀rɛ̀
docteur/piquer+acc/moi
« Le docteur m'a fait une piqûre »

(j) dɔ̀tɔ̀rɔ́ gʊ́ɔ́r mɛ̀rɛ̀
docteur/ piquer+acc+plur/ moi
« Le docteur m'a fait plusieurs piqûres »

Au regard des exemples (14a, b) ; (14c, d) ; (14 e, f) ; (14g, h) et (14i, j), nous remarquons qu'en (14b, d, f, h et j), le verbe a subi un changement morphologique et a une valeur sémantique particulière. Hormis (14f), où le verbe intègre [wu] dans sa formation. Les autres verbes en (14b, d, h) double la première voyelle de leur structure. En (14j), le verbe intègre une voyelle proche à [ɔ] qui est [ʊ][+arrondi] pour exprimer la pluralité. C'est le cas de [gʊ́ɔ́r] « piquer plusieurs fois ».

Au niveau sémantique, en (14a), [sjé kʊ̀rɛ̀] bʊ́ « Sié a tué un cabri » signifie que Sié a tué un cabri simplement. En (14b), [sjé kʊ́ʊ́rɛ̀ bɔ́] « Sié a tué des cabris », le verbe donne un sens de pluralité au verbe. Dans ce cas, dans l'action du verbe, outre l'objet est au pluriel, le verbe [kʊ́ʊ́rɛ̀] exprime l'action de tuer des cabris les uns après les autres. En (14c), [sa̰sa̰ t^{h}àr sùbrù] « Sansan a fléché un lapin », le verbe [t^{h}àr] exprime l'action de flécher une fois le lapin. En (14d), [sa̰sa̰ t^{h}áár sùbrù] « Sansan a fléché le lapin », le verbe [t^{h}áár] exprime que Sansan a fléché le lapin plusieurs fois. En (14e), [òló bìírɛ́] « Ollo l'a frappé », le verbe donne un sens au procès qui signifie que ollo l'a frappé une fois. En (14f), [òló bíírwùrɛ̀] « Ollo l'a frappé », le verbe [bíírwùrɛ̀] exprime la pluralité, ce qui nous amène à dire que l'exemple (14f) signifie qu'ollo l'a frappé en donnant plusieurs coups. En (14g), [sjé pìrɛ̀] « Sié a fini » signifie que Sié a réalisé en une seule fois, sans interruption le travail. En (14h), [sjé píírɛ̀] « Sié a fini », morphologiquement, il y a le redoublement de [ɪ] du verbe [píírɛ̀]. Au niveau sémantique, cela suppose que Sié a achevé son travail en plusieurs étapes sur plusieurs travaux. En (14i), [dɔ̀tɔ̀rɔ́ gɔ̀ mɛ̀rɛ̀] « Le docteur m'a fait une piqûre » et (14j), [dɔ̀tɔ̀rɔ́ gʊ́ɔ́r mɛ̀rɛ̀] « Le docteur m'a fait plusieurs piqûres ». Nous assistons à l'insertion de [ʊ] au verbe [gɔ́r] pour exprimer la pluralité de l'action. En conclusion, dans cette section, le verbe en question pour exprimer la pluralité, observe un redoublement vocalique, c'est-à-dire la première voyelle du verbe, une modification tonale, c'est-à-dire le passage du ton bas au ton haut et soit un ajout de[wùré] qui est l'expression de la pluralité dans ce cas précis.

3.2 Valeur itérative et dispersive

Dans l'expression des verbes à valeur itérative, la plupart des verbes décrit que l'évènement se produit à des moments successifs. Quant à la valeur dispersive, le verbe

décrit l'évènement qui a lieu simultanément dans plusieurs endroits. Pour Kra (2016 : 232), « le dispersif s'inscrit dans les catégories spatiales et temporelles. ». Voyons les exemples suivants :

(15)

(a)	p^hé	« arracher »	p^hìir	« plumer »
(b)	cú	« percer »	cùúr	« percer plusieurs trous/ endroits »
(c)	ɟí	« tomber »	ɟìir	« tomber à plusieurs reprises »
(d)	k^há	« casser »	k^háár	« récolter à plusieurs endroits »
(e)	sá	« taper, aplatir »	sáár	« piétiner, aplatir dans plusieurs endroits »
(f)	cà	« courir »	cààl	« courir à plusieurs reprises/endroits »
(g)	fɛ̀	« frôler »	fiɛ́l	« caresser, se frotter plusieurs fois »
(h)	fʊ̀	« attraper »	fʊ̀lɛ̀	« attraper beaucoup de choses à la fois »
(i)	tʊ̀	« enfiler »	tʊ̀lɛ̀	« enfiler plusieurs perles »
(j)	cɔ̀	« briser »	cʊ̀ɔ́r	« briser plusieurs fois.

En observant les exemples en (15), nous remarquons que les verbes de structure CV à gauche, expriment une action qui se déroule une fois. A droite, les verbes qui sont de structure cvvc et cvcv expriment la réalisation de l'action en plusieurs fois ou à plusieurs endroits. Dans cette logique, nous avons regroupé ces verbes en trois classes. Premièrement, les verbes qui alternent leur voyelle finale en la redupliquant pour exprimer la valeur dispersive. Il s'agit en occurrence du [p^hè] qui devient [p^hìir] « plumer, arracher plusieurs fois à plusieurs endroits ». Deuxièmement, Les verbes qui redupliquent la voyelle finale pour exprimer la valeur itérative ou dispersive. Il s'agit en occurrence [cù] « percer » qui devient [cùúr] « percer plusieurs trous à plusieurs endroits » et [cà] « courir » qui donne [cààl] « courir à plusieurs reprises à plusieurs endroits ». Et troisièmement, les verbes qui insèrent leur correspondant dans leur structure. Il s'agit de [fɛ̀] « frôler » qui devient [fiɛ́l] « caresser, se frotter ». Ici [fɛ̀] signifie que l'action se fait une fois, tandis que dans [fiɛ́l], l'action est répétée pour matérialiser cela. Quant à [cɔ̀] « briser », il devient [cʊ̀ɔ́r] « briser plusieurs fois ». En observant ces deux verbes dans la troisième classe, on assiste à l'insertion de leurs correspondances. A ce titre, il faut retenir que dans l'environnement de voyelles [-ATR] / ouvertes, on insère sa correspondance [-ATR] /fermée. Il s'agit en occurrence [ɛ]devient [ɪɛ] et [ɔ] devient [ʊɔ].

3.3 Valeur intensive

On notera que les verbes redoublés issus des verbes simples présentent une valeur intensive. Et cette intensivité n'est rien d'autre que la particularité de ces verbes en question. Soit les exemples suivants.

(16)

Simple	Glose	Redoublée	Glose

k^{h}ur	« soutenir un objet »	k^{h}ùrk^{h}úr	« se nettoyer l'oreille avec le doigt »
t^{h}ɔ́	« pousser »	t^{h}ɔ́t^{h}ɔ́	« trainer les pieds »
fɔ̀	« prendre »	fɔ̀fɔ́	« frotter »
tù	« accepter »	tùtúú	« remuer quelque chose ou quelqu''un »
hù̱	« acquiescer »	hù̱hú̱	« murmurer »
hɛ̀	« remuer »	hɛ̀hɛ́	« remuer un arbre »

Au regard de ces verbes, on observe un redoublement de la base verbale. Dans le processus de redoublement de la base verbale de chaque item, la dernière voyelle de la deuxième syllabe observe ou est marquée par un ton haut. En parlant de redoublement de base verbale, Chantal Tresbarats et Renée Vick (1992 : 146), affirment ceci : « Le redoublement de la base donne au verbe une valeur fréquentative. Il montre que l'action est accomplie plusieurs fois ou par plusieurs agents à la fois. » Cependant, il y a certaines langues comme l'abidji, langue kwa qui se comportent de la même manière mais en lobiri au lieu de présenter une valeur fréquentative comme l'abidji, les verbes redoublés en lobiri présentent une valeur intensive. Aussi faut-il ajouté que la base verbale présente à elle seule une autre signification comme le voit en (16).

Conclusion

Dans le présent article, trois grands points ont été abordés. Il s'agit en l'occurrence de la typologie verbale, de l'analyse syntaxique du verbe et de la sémantique verbale. Au niveau de la typologie verbale, il a été analysé l'occurrence des verbes simples et des verbes composés. Les verbes simples ont été classés en six structures syllabiques que sont : les verbes de structure CV, CVC, CVVC, CVV, CVCV et CVCVCV. A ce niveau des six structures canoniques, la structure CVC est la plus prolixe. En ce qui concerne les verbes composés, l'analyse a montré que ces verbes se déclinent en deux types que sont les verbes à bases redoublées et les verbes empruntés. Les verbes à bases redoublées sont issus des verbes simples et sont quasiment rares dans le stock verbal lobiri. Les verbes empruntés abordés sont des verbes empruntés au dioula et au français. Notre réflexion sur la valence verbale, nous a permis de savoir que le verbe peut être monovalent, bivalent ou trivalent.

Au niveau sémantique, notre analyse s'est axée sur trois points que sont la valeur simultanée, la valeur itérative et dispersive et la valeur intensive. Pour exprimer la valeur simultanée, le verbe a une propriété de simultanéité. Ainsi assistons-nous à un redoublement vocalique de la première voyelle du verbe, une modification tonale et soit un ajout de [wùré] dans certains énoncés. En ce qui concerne la valeur itérative et dispersive, les verbes de structure CVVC et CVCV expriment la réalisation de l'action en plusieurs fois ou à plusieurs endroits. Quant à la valeur intensive, le verbe montre que l'action est accomplie de façon intense. A ce niveau, nous assistons également au redoublement de la base verbale.

Références bibliographiques :

Assanvo, A. D., 2016, « Les verbes agni : Analyse sémantique et syntaxique », Revue *FLALY* n^{o} 1 Université Alassane Ouattara de Bouaké.

Becuwe, J., 1982, *Eléments de phonologie et de grammaire du lobiri de Bouna*, Thèse de Doctorat de 3ème cycle, Université de la Sorbonne nouvelle Paris III.

Bouquiaux, L., Thomas J., 1976, *Enquête de terrain et analyse grammaticale*, Tome 1. Paris, 2ème édition.

Chomsky N., 1979, *Structures Syntaxiques*, Poche Paris.
Ibrahim A. H, 2001, «Une classification des verbes en six classes asymétriques hiérarchisées, syntaxe et sémantique», Syntaxe et sémantique, No2/2011, pp.81-97, [En ligne], consulté 14 mars 2018. URL : https://www.cairn.info/revue-syntaxe-et-semantique-2001-1-p-81.htm
Kra K. A. E., 2016, *La pluralité verbale en koulango*, Revue des Langues, Lettres et Sciences de l'Homme et de la Société, Université de Kara.
Mathieu-Colas M., 2012, *Les classes de verbes : syntaxe et sémantique.* [En ligne], consulté 24 mai 2018. URL : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00768381
Martin R., 1988, «Temporalité et classes de verbes», *L'information Grammaticale* N° 39. [En ligne], consulté 21 mai 2018. URL : https://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_1988_num_39_1_2024
Sib S.J. 2005, *Analyse de la structure interne des énoncés verbaux en lobiri, parler de Bouna*, Mémoire de DEA, Université de Cocody, 87p.
Sib S.J., 2016, *Réduplication verbale en lobiri de Bouna : cas d'un procédé répétitif,* Revue de Littérature et Esthétique Négro-Africaines, Université Félix Houphouët-Boigny Abidjan- Cocody.
Sib S. J.n, 2017, «Emprunts lexicaux en lobiri, langue gur de Côte d'Ivoire », *Studii şi cercetări filologice. Seria limbi străine aplicate*, No 16/2017, pp.64-73, [En ligne], consulté le 15 Juin 2018. http://scf-lsa.info/wp-content/uploads/2018/02/16-Sib-Si%C3%A9-Justin.pdf
Tesnière L., 1959, *Eléments de syntaxe structurale*, Paris Klincksieck. [En ligne], consulté 18 mars 2018. URL : http://www.home.uni-osnabrueck.de/bschwisc/archives/tesniere.pdf
Tovena L.a, 2008, Aspect et pluralité d'évènements, Presses universitaires de Vincennes. [En ligne], consulté 2 mars 2018. URL : http://journals.openedition.org/rlv/1882
Tresbarats C., Vick R., 1992 : *Esquisse Linguistique de l'abidji*. Université d'Abidjan

SIB Sié Justin, Docteur en Linguistique descriptive, est enseignant-chercheur au Département des Sciences du Langage et chercheur à l'Institut de Linguistique Appliquée (ILA) à l'UFR Langues Littératures et Civilisations de l'Université Félix Houphouët-Boigny. Dr SIB Sié Justin est membre de la Société Savante Panafricaine (SSP). Il est membre du Laboratoire de Description, de Didactique et de Dynamique des Langues en Côte d'Ivoire. Il est également coordonnateur du projet d'alphabétisation et de traduction des livrets de prières de la Caritas de Téhini. Ses domaines de recherches sont la phonologie, la morphologie et la syntaxe des langues Africaines en particulier des langues Ivoiriennes. Il a publié une quinzaine d'articles parmi lesquels, on peut citer : « La polyfonctionalité de l'item [sɛ̀] en téén » 2015 ; « La manifestation de la focalisation en agni bini » 2015 ; « Classes et genres en kɛ̀sɔ̀ » 2015, « Réduplication verbale en lobiri de Bouna : cas d'un procédé répétitif » 2016 ;« Transcatégorialité et multifonctionnalité : analyse du morphème na en lobiri » 2016. Ses recherches sont axées actuellement sur l'orthographe des langues gur en particulier le lobiri et le téén.

PHONO-PRAGMATIQUE ET ATTÉNUATION DANS LA COMMUNICATION ESPAGNOL/FRANÇAIS[1]

Résumé *: Dans cette recherche, une seconde approche est réalisée quant à l'étude des traits phono-pragmatiques (Hidalgo, 2009) de la communication en langue française d'étudiants en langue du nord-est mexicain. Il s'agit d'examiner les stratégies d'atténuation sous l'angle de l'incidence du genre et de la culture du locuteur, qui génèrent des variations de sens au sein de ce système de langue. Nous nous intéresserons également aux implications de l'enseignement de ces influences durant l'apprentissage de la langue française.*

Mots clés: *prosodie, atténuation, phono-pragmatique, enseignement du FLE.*

PHONOPRAGMATICS AND ATTENUATION IN SPANISH-FRENCH COMMUNICATION

Abstract: *In this research, a second approximation to the study of North-East Mexican students' phonopragmatic traits (Hidalgo, 2009) in French language communication is done. Here, it is examined the attenuating strategies for the incidence of gender and the speaker's culture, which generate meaning variations in that language system. Likewise, it is of interest to reflect about the implications of teaching these influences during the learning process of the French Language.*

Key words: *prosody, attenuation, phonopragmatics, FFL teaching*

1. Introduction

Apprendre une langue n'est pas une tâche simple, surtout si on envisage cet apprentissage dans sa dimension globale, c'est-à-dire dans le sens de l'acquisition de la compétence communicative. Yang (2015) affirme qu'écouter, parler, lire et écrire une langue sont des habiletés étroitement liées à l'apprentissage d'une langue étrangère puisque chacune d'elles favorise l'apprentissage des autres et toutes contribuent au développement de la compétence communicative. C'est pour cette raison qu'il faut comprendre que le développement de chacune de ces habiletés est favorisé pendant l'apprentissage de la langue cible. Dans ce travail, on considère qu'il ne faut pas négliger dans l'apprentissage et l'enseignement d'une langue étrangère le développement de la compétence phonétique-phonologique, particulièrement si l'on envisage le fait que chaque système de langue possède ses propres traits liés aux nuances sémantiques dans les mécanismes phoniques porteurs de la signification. Ainsi, posséder une bonne maîtrise de la compétence phonétique-phonologique est souhaitable, notamment pour ceux qui vont être consacrés à l'enseignement de langues étrangères comme c'est le cas des sujets qui ont participé à cette étude.

Dans cet article les auteurs se focalisent sur l'étude des composants de la compétence phonologique décrits dans le Cadre Commun Européen de Référence pour les

[1] Orlando **Valdez Vega**, Maria Eugenia Flores **Treviño,** Université autonome de Nuevo León, orlandovaldez@hotmail.fr

Langues (CCERL, 2001) pour comprendre leur fonction linguistique et supra linguistique (Intravaia, 2000), ainsi que leur transcendance dans les processus communicatifs dans une langue étrangère pour étendre l'importance de leur enseignement (Valdez, 2013). Comme le succès dans la communication dépend d'une activité linguistique et supralinguistique dans leur ensemble (Intravaia, 2000), nous analyserons l'importance de chacune d'elles et nous décrirons quelques ressources discursives habituelles d'atténuation et d'intensification (Briz, 2007) présentes dans les processus communicatifs de la langue française.

2. Enseignement de la compétence phonologique

Trajkova (2014) souligne précisément l'importance de la formation initiale en phonétique corrective aux futurs enseignants de langue due à l'impact positif ou négatif qu'il y aura au niveau de l'enseignement du français comme langue étrangère (FLE) dans les salles de classe. D'après lui, un enseignant qui n'a pas eu une formation en phonétique et, plus précisément en phonétique corrective ne sera pas capable de visualiser l'importance de développer cette compétence chez ses futurs élèves.

Nous adhérons à la pensée d'Herrero et Andión (2012) qui font noter que, fréquemment, dans les manuels d'apprentissage de langues étrangères s'intègre la rubrique de phonétique seulement dans les niveaux débutants et qu'on néglige le développement de cette compétence dans les niveaux avancés. Cette orientation pédagogique n'est pas suffisante face aux difficultés évidentes qui persistent fréquemment chez les élèves dans cette compétence et qu'on peut constater, en définitive, dans leur prononciation.

Un autre aspect qu'Herrero et Andiòn (2012) soulignent est le fait que la plupart du matériel didactique pour l'enseignement de la prononciation et des exercices de phonétique prévus dans les méthodes pour l'enseignement des langues étrangères n'a pas été conçue pour un groupe linguistique spécifique; cette remarque ne doit pas être négligée du fait que chaque langue possède son propre système phonétique-phonologique et c'est pour cette raison que les difficultés au moment d'apprendre le système de la langue cible vont varier en fonction des similarités et différences qui existent entre le système phonologique de la langue cible et celui de la langue maternelle.

Le besoin de développer la compétence phonique s'explique par le fait que chaque système de langue possède un nombre déterminé de sons appelés phonèmes et qui sont nécessaires pour la communication. Vaissière (2011) définit le phonème comme la plus petite unité fonctionnelle d'un système phonologique. Cependant, Rolland (2011) explique la phonétique comme celle qui décrit la manière dont sont constitués les sons d'une langue et quelles en sont ses caractéristiques acoustiques.

Blanco et Nogueroles (2014) expliquent en quoi consiste la compétence phonétique-phonologie d'une langue. Tout d'abord, c'est l'habileté qui consiste à percevoir et produire des phonèmes, ainsi que ses différentes réalisations (allophones). De plus, c'est une habileté qui permet la détection de traits phonétiques comme la labialité, la sonorité, la nasalité ou l'occlusion qui permettent de différencier les allophones entre eux. En outre, cette compétence implique la maîtrise de la composition phonétique des mots au niveau de leur structure syllabique ou de leur séquence accentuelle. Enfin, cette compétence implique la maîtrise de traits liés au contexte phonique comme c'est le cas de l'élision, la relaxation articulatoire ou la réduction des voyelles non-accentuées, ainsi que la maîtrise de l'accent, l'intonation et le rythme des phrases.

Malheureusement, dans l'enseignement de langues, on insiste peu sur l'importance des éléments prosodiques d'une langue. On considère parfois que la maîtrise des éléments

phonétiques suffit et, même si la phonétique est essentielle dans l'étude d'une langue en ayant comme objet d'étude scientifique des sons du langage dans leur émission et dans leur réception (Chiss, Filliolet et Maingeneau, 2013) ces connaissances intellectuelles et pratiques ne seraient pas suffisantes pour la réussite de la compétence communicative.
En effet, la compétence communicative va au-delà de la simple maîtrise des phonèmes d'une langue puisque ses trois composants impliquent chacun la transmission de connaissances et d'habiletés, d'une manière spécifique à chaque langue. Or, pour pouvoir justifier l'importance de l'intégration de la dimension phonologique d'une langue à l'enseignement il faudrait voir d'abord le lieu qu'occupe l'acquisition de cette compétence dans le composant linguistique de la compétence communicative selon le CECRL (2001).

Compte tenu de l'importance de développer la compétence phonétique-phonologique chez les étudiants d'une langue cible on comprend l'urgence et la nécessité de réaliser des recherches sur cette compétence pour découvrir les difficultés phoniques éprouvées par de nombreux élèves d'une langue cible provenant de divers groupes linguistiques et contribuer ainsi à l'intégration du développement de la compétence phonétique-phonologique dans les processus d'enseignement-apprentissage d'une langue seconde ou étrangère.

3. Interférence dans la compréhension-communication en langue française.

La communication efficace en langue étrangère présente diverses problématiques complexes, parmi elles se trouve l'interférence. Pour expliquer le phénomène d'interférence de quelques phonèmes de la langue maternelle qui ont une répercussion dans la signification en langue cible, Orduz (2012) explique que les apprenants quand ils ont un niveau de langue bas n'arrivent pas à identifier parfaitement les sons spécifiques de la langue cible. Cette difficulté les conduit à utiliser un son qui est proche dans leur langue maternelle ou bien ils vont créer un nouveau son proche de celui qui existe dans la langue cible. D'une certaine manière, le locuteur, à partir de son système phonologique de la langue maternelle en crée un autre différent sur la base des règles phonologiques de sa propre langue. Face à cette problématique on comprend que chercher le développement de la compétence phonétique-phonologique pendant l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère devient fondamental.

D'autre part, Anabalón et Vivanco (2014) à propos de l'influence de la langue maternelle sur L2 distinguent le transfert négatif ou interférence du transfert positif ou facilitateur. Lorsqu'en langue cible on utilise un élément de la langue maternelle et que cet élément ne fait pas partie du système de la langue étrangère, on le considère comme un usage interférentiel ce qui provoque une énonciation erronée ou mauvaise. Mais, lorsque cet élément fait partie de la langue cible il devient alors un transfert facilitateur ou positif.
Or, lorsqu'on apprend une langue étrangère apparaissent des erreurs ou des fautes dans la prononciation de l'apprenant parce que, fréquemment, on utilise la langue cible avec l'influence du système phonologique de la langue maternelle, et celui-ci ne communique pas forcément les mêmes significations dans les processus communicatifs de la langue cible. Sur ce sujet, Anabalon et Vivanco (2014) expliquent la différence qu'il y a entre erreur et faute : l'erreur est une déviation de la compétence linguistique par méconnaissance de la part de l'apprenant, tandis que la faute est une défectuosité dans l'usage de la langue liée à la difficulté de passer de la connaissance théorique à son application. Cette opposition nous permet de distinguer avec plus de clarté les erreurs commises dans le processus

communicatif de la langue étrangère par méconnaissance, des fautes que les apprenants réalisent parce qu'ils n'arrivent pas à utiliser ce qu'ils ont déjà appris théoriquement.
Dans le domaine phonétique-phonologique, dans un processus normal d'apprentissage, l'apparition de fautes est plus fréquente parce que les apprenants ont reçu d'une manière ou d'une autre une formation de la part de l'enseignant. Cependant, leur oreille se trouve encore dans l'étape d'apprentissage pour former l'oreille à écouter les phonèmes spécifiques de la langue étrangère. C'est pour cette raison qu'ils sont incapables de distinguer, avec finesse, les particularités de ces sons. Sur ce sujet Blanco et Nogueroles (2014) indiquent qu'un niveau de compétence phonique insuffisant rend difficile ou même impossible la communication au niveau perceptif aussi bien que productif.

Si nous focalisons notre attention sur le composant phonologique on comprendra l'importance de l'acquisition d'une compétence phonétique et phonologique de la langue qu'on apprend, puisque chaque système de langue possède, d'une part, des phonèmes spécifiques qui devront être appris et, d'autre part, des éléments prosodiques particuliers qui prennent une place importante dans les composants pragmatique et sociolinguistique.

4. Preséntation du projet de recherche

Le présent projet de recherche prend comme point de départ les résultats de la thèse de master de l'auteur au sujet de l'autocorrection de la prononciation de la langue française pour futurs enseignants de la langue. Dans cette étude-là le centre d'intérêt était l'importance de la correction phonétique du français à de futurs enseignants de la langue pour faciliter les processus communicatifs.

Dans cette proposition d'étude nous visons les variations phono-pragmatiques de l'espagnol de la région nord-est du Mexique qui introduisent de l'ambigüité ou un changement de sens lorsqu'elles interfèrent, sous la forme d'atténuation, dans les processus communicatifs en français, chez des hispanophones du nord-est mexicain, futurs enseignants de FLE. Cette recherche devient fondamentale pour renforcer l'enseignement du français dans ce domaine du fait que chaque langue possède ses propres traits phono-pragmatiques.

4.1 Questions de recherche

1. Quelle est la fonction des traits phono-pragmatiques dans les processus communicatifs d'une langue ?
2. Quelle est l'incidence des traits phono-pragmatiques de l'espagnol lorsqu'ils interfèrent dans les processus communicatifs du français ?
3. De quelle manière la dimension culturelle du nord-est mexicain, qui se manifeste dans le parler de l'espagnol à travers des traits phono-pragmatiques et des activités d'image sociale, interfère-t-elle sous forme d'atténuation dans les processus communicatifs du français chez les apprenants de cette langue étrangère ?

4.2 Objectifs de la recherche

Dans cette proposition de recherche nous visons l'étude des traits phono-pragmatiques pour:
1) Décrire leur fonction dans les processus communicatifs d'une langue.
2) Montrer leur incidence dans les processus communicatifs du français.
3) Exposer la manière selon laquelle les traits culturels du nord-est mexicain qui existent dans le parler de l'espagnol à travers des traits phono-pragmatiques et des activités d'image

sociale interfèrent sous forme d'atténuation dans les processus communicatifs du français chez les apprenants de cette langue étrangère.

4.3 Hypothèse de départ

L'hypothèse de cette recherche est énoncée à partir des résultats d'une recherche préalable (Valdez, 2013), dans laquelle nous avons trouvé que l'interférence sous forme d'atténuation des éléments prosodiques en français se produit généralement en fonction du genre et de l'origine socio-culturel du locuteur. Cette hypothèse repose sur le fait que dans le processus communicatif existent des activités d'image sociale qui se présentent sous la forme d'une atténuation par idéologie et des préjugés culturels.

5. Antécédents et cadre théorique

Dans cette section nous allons aborder quelques aspects qui nous permettent de comprendre l'importance de l'étude des éléments phonologiques d'une langue étrangère. Rolland (2011) définit la phonologie comme la discipline responsable de donner signification au son, et dans ce sens, elle se trouve intimement liée à la phonétique.

Luchini et García (2015) affirment que la prononciation joue un rôle fondamental dans la communication. C'est pour cette raison qu'Orduz (2012) s'interroge sur l'influence de la phonologie de la langue maternelle dans les processus communicatifs de l'anglais en tant que langue seconde ou étrangère.

Dans le contexte des études focalisées sur la correction de la prononciation, Jiménez et Rosales (2013) considèrent importantes la pratique et la correction de l'intonation dans la salle de classe à travers le développement des techniques les plus optimales pour la maîtrise de la compétence phonologique, en fonction des capacités des apprenants afin qu'ils les mettent en pratique et qu'ils atteignent ainsi une expression orale adéquate avec le système phonologique de la langue cible.

Quelques recherches liées avec la correction phonologique, comme celle qui a été réalisée par Luchini et Garcia (2015), focalisent la recherche sur le degré de l'accent étranger et sa fluidité dans la prononciation de la langue étrangère. Les auteurs convaincus de la nécessité de chercher des techniques de correction sur le plan phonologique ont orienté leur recherche sur la comparaison de deux méthodologies correctives pour déterminer quelle est la plus efficace au niveau phonologique. L'existence de recherches dans le domaine phonologique met en évidence qu'il ne s'agit pas d'une recherche d'une prononciation mélodieusement parfaite. Il s'agit plutôt de la recherche d'une prononciation compréhensible, phonétiquement et phonologiquement, pour le groupe linguistique de la langue cible.

Certains auteurs comme Jiménez et Rosales (2013) considèrent que l'enseignant consacré au travail de phonétique corrective doit réaliser, en même temps, un travail de correction phonologique. D'une certaine manière, la correction prosodique devrait être indissociable du travail de correction phonétique. Fernandez (2014) affirme même que le premier moyen de communication que l'être humain utilise est à travers les traits prosodiques, de telle manière que la dimension prosodique devrait être le premier aspect à corriger selon l'auteur.

Les différents auteurs consacrés à l'étude de la phonologie sont d'accord pour affirmer que c'est fondamental de continuer les réflexions et recherches sur ce domaine, très souvent négligé en considérant que la correction phonétique suffit. Toutefois, c'est impossible de

séparer ces deux domaines de la linguistique qui confluent à faciliter les processus communicatifs oraux dans toutes les langues.

5.2 L'importance de la compétence phonologique d'une langue étrangère

Avant d'approfondir le domaine des traits phono-pragmatiques, comprenons d'abord que l'un des problèmes les plus communs au moment d'apprendre une langue étrangère se situe au niveau phonétique-phonologique, d'après l'affirmation d'Anabalon et Vivanco (2014). Il s'agit des sons dont la singularité introduit un changement de signification dans la langue étrangère mais qui, dans la langue maternelle sont des sons allophoniques. Mais, d'où vient-elle cette difficulté ? Dans l'apprentissage de langues étrangères la grande difficulté que beaucoup d'apprenants éprouvent sur le plan phonétique-phonologique est bien évidente.

La problématique identifiée par Blanco et Nogueroles (2014) est située au niveau du manque de maîtrise de la compétence phonétique-phonologique de la L2, laquelle est une pièce fondamentale de la compétence communicative parce que son manque de maîtrise se répercute directement sur la perception et l'expression orale en langue cible.
Ribera (2013) et Gajos (2015) précisent que le manque de maîtrise de la compétence phonétique-phonologique de L2 consiste d'abord en la perception erronée des phonèmes spécifiques de la langue cible en les associant avec les sons les plus semblables qui existent en L1.

Cette conception nous permet de comprendre que la difficulté perceptive repose sur le fait que chaque son de L2 qui n'existe pas en L1 s'agit en réalité d'une configuration articulatoire inexistante en L2 qui devient presque imperceptible ou plutôt difficile à assimiler auditivement par l'apprenant. Et comme la perception est erronée, il y aura forcément une répercussion sur la prononciation. En effet, pour Blanco et Nogueroles (2014) ces difficultés dans la perception entraînent des difficultés de prononciation de la langue cible.

Même si le point de départ dans la difficulté pour développer la compétence phonétique-phonologique se situe au niveau de la perception, Anabalon et Vivanco (2014) focalisent leur étude sur les effets du phénomène perceptif, c'est-à-dire sur la détection des fautes typiques dans la prononciation de L2. Les auteurs expliquent clairement à travers leur recherche qu'un travail théorique pratique est indispensable pour résoudre les difficultés qui se présentent dans ce domaine. En effet, l'étude théorique des particularités phonétiques et phonologiques de L2 aide l'apprenant à assimiler plus aisément les spécificités de la prononciation de L2 et à chercher à avoir une prononciation distincte de la langue maternelle ou d'une autre langue étrangère apprise antérieurement.

Bien que le phénomène perceptif se trouve à la racine du problème de la difficulté du développement de la compétence phonétique-phonologique de la langue cible, des études dans le domaine de la prononciation, comme celle d'Anabalon et Vivanco (2014), sont nécessaires pour déterminer avec exactitude les types d'erreurs qui se présentent dans la prononciation et ainsi, établir les points spécifiques 'à travailler dans la salle de classe au niveau perceptif.

5.3 Considérations diverses pour le développement de la compétence phonétique-phonologique

Il y a des recherches comme celle de Gajos (2015) réalisée avec des Polonais qui apprennent le français comme langue étrangère qui mettent en évidence l'existence de

difficultés dans le développement de la compétence phonétique-phonologique de la part des apprenants. L'un des problèmes principaux souligné par Gajos (2015) est la difficulté pour les Polonais de discriminer ou produire les sons vocaliques spécifiques de la langue française. La grande quantité de sons vocaliques présents dans le système phonétique du français, avec ses seize voyelles classiques et trois semi-voyelles, rend difficile le travail d'assimilation de la part des Polonais qui ont seulement huit sons vocaliques dans le système phonétique de leur langue maternelle.

On pourrait affirmer à la suite de Gajos (2015) que l'apprenant polonais lorsqu'il entend parler la langue française emploie spontanément pour l'analyse de ce qu'il écoute le système phonologique de la langue polonaise. Ce problème n'est pas forcement lié à l'impossibilité des apprenants polonais de prononcer un phonème spécifique de la langue cible mais plutôt à la perception erronée de ce phonème.

Dans cette étude nous proposons que chaque groupe linguistique possède ses propres difficultés dans l'apprentissage d'une langue étrangère en fonction du degré de ressemblance ou de contraste qui existe entre les systèmes phonétiques de L1 et L2. La grande question dans le domaine didactique consiste à savoir de quelle manière et à quel moment offrir une solution aux difficultés qui se présentent dans le développement de la compétence phonétique-phonologique de la langue cible de la part des différents groupes linguistiques.

En ce sens, la recherche de Campillos (2015), réalisée avec différents groupes linguistiques qui apprennent l'espagnol comme langue étrangère avec l'objectif de déterminer les difficultés spécifiques de chaque groupe au moment d'apprendre l'espagnol, met en évidence que des études spécifiques à chaque communauté linguistique doivent être réalisées pour déterminer les difficultés qui se présentent, particulièrement, dans le développement de la compétence phonétique-phonologique, liées à la langue cible apprise et à la langue maternelle à partir de laquelle elle est apprise.

Ce type d'études au sujet des difficultés phonétiques en L2 ne devraient pas se réduire seulement à l'étude des variations spécifiques liées à la langue à partir de laquelle on apprend la L2. La diversité géographique et régionale peut aussi affecter ou favoriser l'apprentissage des phonèmes spécifiques de la langue cible. En effet, la recherche d'Herrero et Andion (2011) s'est réalisée avec des apprenants de l'espagnol provenant de deux groupes avec des variations dialectales en langue maternelle. Cette recherche permet de comprendre que les difficultés pour apprendre les traits phonétiques d'une langue étrangère ne seront pas les mêmes pour des apprenants qui, bien qu'ils possèdent une même langue maternelle proviennent de différents lieux géographiques ou régionaux.

Cette perspective nous permet de comprendre donc que les difficultés qu'éprouvent des groupes linguistiques, comme les hispanophones, pour apprendre une langue étrangère comme le français ne seront pas complètement les mêmes pour un Argentin, un Chilien ou un Mexicain en raison des variations de prononciation qui existent entre ces différents groupes séparés géographiquement. Evidemment, il y a des points communs du fait qu'ils partagent l'espagnol comme langue maternelle mais bien qu'ils partagent la même langue maternelle, la diversité géographique introduit des variations au niveau phonétique et lexical principalement en produisant des effets tant positifs qu'indésirables dans l'apprentissage des traits phoniques spécifiques de la langue cible.

Dans la recherche préalable réalisée par Valdez (2013) avec des hispanophones apprenants du français de la région nord-est du Mexique, les résultats obtenus mettent en évidence les difficultés des participants pour identifier le son /ʒ/. Ils utilisent le son yod /j/ à

la place du fait que celui-ci est utilisé dans le système phonétique dialectal de l'espagnol de la région nord-est du Mexique et non pas le son /ʒ/. Cette difficulté n'aura aucun sens pour d'autres hispanophones comme les Argentins du fait qu'ils possèdent dans leur propre système phonétique dialectal le son /ʒ/.

Or, au sujet de cette variabilité phonétique entre L1 et L2, Derakhshan et Karimi (2015) considèrent que notre attention ne doit pas seulement se focaliser sur les différences entre les deux systèmes phonétiques de langue. Les aspects similaires peuvent contribuer à l'apprentissage efficace plus rapidement grâce aux connaissances préalables que l'apprenant possède de sa langue maternelle.

Face à cette perspective, il ne faut pas considérer incontestablement l'influence de la langue maternelle comme négative. Anabalón et Vivanco (2014) soulignent notamment l'existence d'une compétence interlangue. Cette compétence n'est ni la compétence de la langue maternelle ni la compétence de la langue cible. Il s'agit d'un état intermédiaire où l'apprenant se sert des aspects de la langue maternelle et de la langue cible, toutes deux contribuant à la réussite du processus communicatif de la langue étrangère.

Cette perspective ouvre un vaste panorama dans la recherche en didactique des langues parce que de nombreuses institutions éducatives au Mexique ont considéré que l'enseignement de langues doit être réalisé seulement en langue cible sans faire intervenir la langue maternelle de l'apprenant. Il faudrait s'interroger sur la manière dans laquelle dans des contextes éducatifs bilingues l'intervention de L1 peut devenir utile dans l'apprentissage de L2. Cette interrogation met en pleine lumière le grand travail qui reste encore à réaliser par les chercheurs dans ce domaine pour mettre ces connaissances au service des enseignants et des formateurs de langues pour chercher de nouvelles alternatives méthodologiques qui facilitent le développement de la compétence phonétique-phonologique et contribuent ainsi à un apprentissage intégral d'une langue seconde ou étrangère.

5.4 Au sujet des traits prosodiques dans l'apprentissage d'une langue étrangère

L'un des composants linguistiques fondamentaux dans la compétence communicative est le phonologique, lequel permet d'apporter des précisions de sens à travers les variations prosodiques. Or, pour pouvoir comprendre l'importance de l'enseignement de la prosodie, il est convenable de faire la distinction entre la fonction linguistique et supralinguistique des éléments prosodiques proposée par Intravaia (2000). En effet, dans la fonction linguistique notre attention se focalise sur les difficultés de compréhension dans la communication, liées aux valeurs sémantique et syntaxique, tandis que dans la fonction supralinguistique on prend en compte les éléments suprasegmentaux pour introduire une variabilité de nuances de sens dans ce qu'on veut communiquer en utilisant des traits d'expressivité et des ressources discursives spécifiques de la langue de communication.

Pour cette étude il faudrait nous interroger d'abord sur l'importance de l'incorporation de la dimension prosodique d'une langue seconde ou étrangère dans son enseignement. Nous répondons à cette question en disant qu'il est strictement nécessaire de mettre en place l'enseignement des traits prosodiques appuyé sur les critères suivants : D'une part, les fonctions linguistiques et supralinguistiques abordées par des auteurs comme Intravaia (2000) et Rolland (2011) nous permettent d'affirmer le caractère nécessaire de leur enseignement dans les classes de langue à cause de la répercussion au niveau de la variation de significations et de nuances de sens qui se produisent dans les processus communicatifs.

D'autre part, le CECRL (2002) conçoit une progression dans le développement de la capacité qu'un étudiant a d'utiliser les ressources linguistiques et supralinguistiques jusqu'à l'obtention d'un niveau élevé dans le C2, où il maîtrise largement un grand répertoire d'éléments linguistiques et supralinguistiques pour formuler des pensées avec précision, insister sur un point, différencier et éliminer l'ambiguïté. Pour arriver à ce point de domaine de la langue étrangère l'enseignement de la prosodie devient fondamental pour que l'apprenant n'éprouve aucune limitation sur ce qu'il veut dire.

De ce fait, un premier aspect qui sera approfondi dans cette recherche est le fait de décrire les codes prosodiques de la langue cible pour apporter à la connaissance, concevoir des stratégies didactiques et promouvoir la maîtrise des variations qui introduisent un changement de sens et qui sont spécifiques à la communication en français des locuteurs du nord-est du Mexique.

Dans cette optique, nous proposons de partir de la distinction entre la fonction linguistique et supralinguistique de la prosodie (Intravaia, 2000 et Rolland, 2011). Par rapport à la fonction linguistique de la prosodie, Intravaia (2000) affirme que les éléments rythmiques-mélodiques ont une importance fondamentale dans toutes les langues parce qu'ils jouent premièrement un rôle sémantique. La mélodie sert à déterminer le mode de l'énoncé. Par exemple, l'énoncé « Vous m'attendez » pourrait être prononcé de manière différente pour introduire des variations de sens et être considéré comme une déclaration, une interrogation ou bien être dit de façon impérative. Par rapport à cette situation, Rolland (2011) affirme que dans un énoncé affirmatif la syllabe tonique est descendante tandis que dans un énoncé interrogatif elle est ascendante.

D'autre part, Intravaia (2000) souligne qu'en français on utilise un accent nommé "d'insistance" lequel peut avoir dans certains contextes une fonction distinctive lorsque le point culminant donne à l'énoncé un sens différent. Par exemple, l'énoncé « C'est vrai ce que tu racontes » peut exprimer qu'on réaffirme la véracité de l'énonciation de l'interlocuteur. Mais, cette énonciation pourrait aussi signifier si on ajoute un point d'interrogation à la fin qu'on n'est pas sûr de la véracité des paroles de l'interlocuteur et qu'on veut, avec cet énoncé chercher une confirmation.

La deuxième fonction de la prosodie dans les processus communicatifs d'une langue est la supralinguistique. Par rapport à cette fonction Intravaia (2000 : 176) affirme que "chaque langue possède une gamme de sources prosodiques qui permet d'exprimer tout type d'état physique comme la satisfaction, le mécontentement, le mépris, la déception, la colère, etc.". Ces aspects expressifs et émotionnels sont manifestés d'une manière différente dans les différents systèmes de langue et représentent la fonction supralinguistique de la prosodie dans la communication.

5.5 Sur la fonction supralinguistique de la prosodie et la correction phono-pragmatique d'une langue étrangère

En ce qui concerne les implications de la fonction supralinguistique de la prosodie dans les processus communicatifs (Intravaia, 2000), nous partageons la perspective d'Hidalgo (2009) quand il affirme que les traits prosodiques sont fondamentaux au moment de délimiter la modalité énonciative du fait que l'intonation contribue aux processus communicatifs en modifiant la signification ou le sens de ce qui est exprimé. Néanmoins, dans la communication la prosodie n'est pas le seul recours avec lequel on compte pour la compréhension de l'énonciation du fait que la pragmatique apporte des éléments discursifs pour son interprétation. C'est pour cette raison qu'on aborde cette étude au sein de la phono-

pragmatique parce que dans cette discipline postulée par Hidalgo (2009) converge l'étude des éléments phonétiques et/ou phonologiques et de la pragmatique. En effet, cette concurrence s'explique du fait que la prosodie, d'une part, exprime « l'intention ultime du locuteur » (Hidalgo, 2011 : 18) et, d'autre part, elle suggère une interprétation pragmatique déterminée (Hidalgo, 2009 : 173).

On pourrait dire que la prosodie est utilisée comme un recours discursif. Par exemple, l'atténuation est définie par Briz (2006 : 7-8) comme « une catégorie pragmalinguistique dont la fonction consiste à minimiser la force illocutionnaire des actes de parole et le rôle des participants de l'énonciation ». Briz (2005 : 51) explique que l'atténuation a pour objectif de chercher « l'acceptation de l'auditeur, soit de ce qui a été dit et du dire ou bien soit du locuteur lui-même".

D'après Hidalgo (2009 : 174) « la fonction d'atténuation dans le domaine phonique suprasegmental correspond essentiellement à l'intonation ». La prosodie, dans ce sens, est un recours qui permet d'interpréter l'énonciation sous forme d'atténuation ou non. Briz (2007 : 11) avertit que les recours discursifs d'atténuation ou d'intensification sont identifiables sans difficulté dû au pouvoir qu'ils impliquent en eux-mêmes, mais il souligne que ces recours d'atténuation ou d'intensification peuvent varier selon la langue parce que chacune d'elles établit des marques propres de telles gradations.

Or, de quelle manière ces ressources discursives se manifestent dans la prosodie pour exprimer verbalement une atténuation ou bien de la courtoisie dans le discours ? Ces ressources discursives varient selon la langue ? Quelles différences existent entre l'espagnol et le français par rapport au sens qu'apportent les traits phono-pragmatiques de ces langues ? Pour répondre à ces quelques questions, il est important de souligner que chaque langue possède ses propres mécanismes de communication qui sont imprégnés des éléments socioculturels spécifiques de la communauté linguistique dont il s'agit.

Sur cette question, Venel (2012) affirme que chaque langue se trouve liée à la culture spécifique de chaque groupe linguistique. En outre, Hoefstede (1991) signale que l'appartenance à une culture crée chez les locuteurs d'une langue une espèce de programmation mentale à partir de laquelle ils se développent et interagissent en société. La grande problématique aujourd'hui, c'est que face à la globalisation, les gens interagissent avec des groupes linguistiques différents qui possèdent chacun d'eux des niveaux différents de programmation mentale en fonction de chacune de leurs cultures, ce qui se répercute, d'une manière ou d'une autre, sur le parler. C'est pour cette raison qu'apprendre une langue seconde ou étrangère doit aussi impliquer un apprentissage des éléments culturels de la langue cible. Hoefstede (1991) mentionne que la culture se manifeste dans une langue à travers le rôle fondamental que jouent le contexte régional, ethnique, religieux mais aussi le genre, l'âge et la classe social des locuteurs.

Face à cette situation, Venel (2012) affirme que les apprenants de langues étrangères doivent avoir une ouverture à l'apprentissage de la diversité culturelle qui existe dans les différents groupes linguistiques pour atteindre une communication efficace dans chacun d'eux. Néanmoins, les traits culturels qu'on a appris depuis notre enfance peuvent fréquemment empêcher l'ouverture à une vision pluriculturelle vers laquelle l'apprentissage de langues nous pousse. La dimension culturelle se traduit dans des réactions de type ethnocentrique et socio-centrique provoquant que les traits phono-pragmatiques de la langue maternelle se mêlent aux processus communicatifs de la langue étrangère ce qui altère fréquemment le sens de ce qu'on souhaite communiquer. Nizet et Rigaux (2014) nous offrent une possible explication à cette situation en nous présentant la perspective de

Goffman qui considère que la société agit en fonction d'une image sociale qui fonctionne comme un masque par lequel elle essaie de contrôler les impressions de l'interlocuteur.
Dans une étude pilote réalisée avec des étudiants de la licence en Sciences du Langage de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université Autonome de Nuevo León de la région nord-est du Mexique[1], nous avons détecté qu'au moment où ils parlaient le français comme langue étrangère, ils essayaient de conserver leur image sociale. Les participants masculins, en tant qu'hommes mexicains prenaient soin de l'intonation et de la prosodie à cause des traits socioculturels du contexte mexicain, notamment leur identité de genre. Les filles, pour leur part, ont reproduit les natives françaises en atténuant dans la mesure du possible les actes verbaux qui représentaient des impositions pour sauvegarder leur image sociale féminine de leur contexte socioculturel mexicain.

Cette reproduction de la voix des natifs français réalisée par les participants masculins et féminins à partir des modèles, les étudiants l'ont réalisée sans prendre en compte les ressources phono-pragmatiques spécifiques de la langue française, raison pour laquelle la manifestation discursive au niveau prosodique s'est présentée sous la forme d'atténuation, alors qu'un locuteur natif français, dans les mêmes circonstances manifestées dans les phrases modèle, aurait utilisé l'intensification comme ressource phono-pragmatique[2]. Le locuteur natif de la langue française par son tempérament souhaite exprimer clairement la vérité de son énonciation, et il le fait en mettant en valeur certains éléments de ce qui est dit; alors son expression phono-pragmatique est l'intensification.

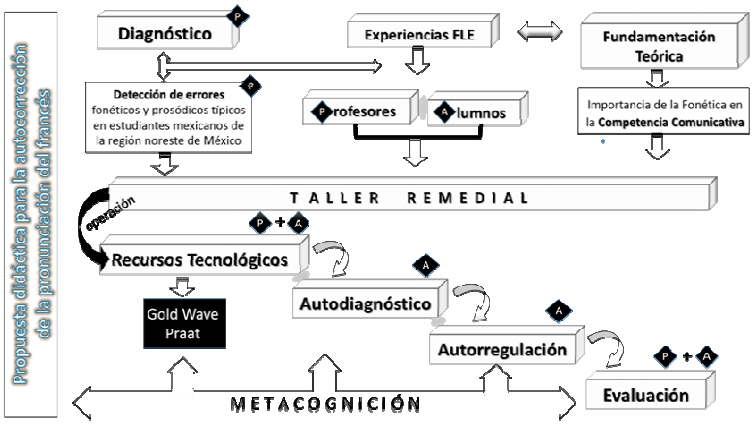
En définitive, nous proposons que chaque système de langue a ses propres ressources discursives qui se manifestent par des variations phono-pragmatiques qui sont spécifiques à chaque langue. Les apprenants et les enseignants d'une langue étrangère comme le français doivent prendre en compte ces considérations pour communiquer d'une manière efficace dans la langue étrangère.

6. Méthodologie

Pour la construction de cette recherche nous avons développé une route méthodologique qui a consisté à : a) exposer en diverses réunions académiques d'enseignants de FLE les progressions réalisées dans la recherche; b) animer des ateliers avec les progressions de cette méthodologie à des pairs universitaires pour obtenir ainsi un retour d'expérience de la part des enseignants assistants; c) incorporer ces contributions au travail avec les étudiants de la Licence en Sciences du Langage de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'UANL; d) rapprocher la théorie et la phase de réalisation pour vérifier la performance à partir des résultats et e) réaliser les adaptations nécessaires.

Le modèle opérationnel suivant utilisé originalement pour des autocorrections de type phonétique (Valdez, 2016) s'adopte pour la réalisation d'autocorrections au niveau prosodique :

[1] On a obtenu des enregistrements des participants. Ils ont reproduit oralement des phrases modèle.
[2] Cette assertion est dite en fonction des textes modèle prononcés par des natifs français.



6.1 La procédure d'autorégulation

Dans cette étude nous proposons comme stratégie pour connaître et assimiler progressivement les traits phono-pragmatiques de la langue française non seulement le retour d'expérience que l'enseignant peut offrir mais aussi un travail d'autorégulation à travers lequel les apprenants arrivent à découvrir par eux-mêmes les variations phono-pragmatiques qui existent entre leur langue maternelle et la langue cible.

Reprenons ici la définition d'autorégulation proposée par Panadero et Alonso-Tapia (2014 : 450-451) qui affirment que cette procédure représente le contrôle que les apprenants réalisent sur leurs actions, leurs pensées, leurs émotions et leur motivation à travers des stratégies d'apprentissage individuelles qui leur permettent d'atteindre efficacement les objectifs proposés.

Cette efficacité dépendra du degré d'engagement et de motivation que les étudiants fournissent dans leur apprentissage. En ce sens, nous considérons que l'autorégulation est une composante essentielle dans ce domaine de connaissance du fait qu'au niveau de la prononciation d'une langue étrangère les apprenants pourront approfondir ce processus d'apprentissage autant qu'ils le souhaitent. Nous sommes d'accord avec Garcia-Jiménez (2015 : 17) sur sa définition d'autorégulation qu'il conçoit comme « un processus par lequel les étudiants décident de ce qu'ils veulent apprendre et avec quel niveau de profondeur, et après, ils essaient de faire un suivi de ce qui a été appris en contrôlant et en modifiant, quand il est nécessaire, leurs stratégies d'apprentissage ». Ce type d'apprentissage autorégulé est celui que nous proposons pour cette étude.

Pour cette recherche on fera appel à un corpus induit à cause de l'objectif didactique de cette recherche. En effet, nous cherchons à ce que le futur enseignant de FLE détecte par lui-même les variations qui existent entre les éléments prosodiques des deux langues et, à partir de ce contraste, s'autocorriger et réaliser une approche, dans l'usage, des traits phono-pragmatiques du français.

Les étudiants enregistreront diverses situations communicatives proposées selon le genre du locuteur dans lesquels ils doivent prononcer en faisant attention, tout d'abord, aux éléments phonétiques de la langue française. Ensuite, ils devront intégrer les traits prosodiques pertinents d'après le contexte du processus communicatif.

Pour ce travail d'autocorrection nous avons réalisé un instrument. L'étudiant devra utiliser le tableau suivant pour contraster la prononciation du natif et la sienne afin de

détecter et prendre note des variations trouvées dans le processus communicatif pour rendre plus facile et efficace le travail d'autocorrection :

N° práctica:	Nombre del alumno:			Fecha:
Grabación del alumno SIN escucha previa				
Frase:				
	Descripción del error:			
	Error 1	**Error 2**	**Error 3**	**Error 4**
Pronunciación de fonemas				
Acento fijo				
Acento de insistencia				
Curva melódica				
Grabación del alumno posterior a la primera escucha				
	Descripción del error:			
	Error 1	**Error 2**	**Error 3**	**Error 4**
Pronunciación de fonemas				
Acento fijo				
Acento de insistencia				
Curva melódica				
Grabación del alumno posterior a la segunda escucha				
	Descripción del error:			
	Error 1	**Error 2**	**Error 3**	**Error 4**
Pronunciación de fonemas				
Acento fijo				
Acento de insistencia				
Curva melódica				
Grabación del alumno posterior a la tercera escucha				
	Descripción del error:			
	Error 1	**Error 2**	**Error 3**	**Error 4**
Pronunciación de fonemas				
Acento fijo				
Acento de insistencia				
Curva melódica				

Tableau 1. Tableau de contraste pour effectuer la procédure d'autorégulation

La procédure d'autorégulation est rendue plus facile grâce au tableau de contraste qui permet aux étudiants de mener un contrôle progressif et autonome des erreurs et des fautes commises au niveau de la prononciation; de même il offre la possibilité de les améliorer à travers plusieurs écoutes, à divers moments, dans lesquels les apprenants devront travailler d'une manière spécifique chacune des erreurs ou des fautes trouvées, pour ensuite s'enregistrer encore une fois lorsqu'on considère qu'on arrive à prononcer correctement.
Les pas de la procédure à réaliser sont les suivants :

1. L'étudiant enregistre trois fois avec sa voix sur Goldwave[1] les phrases modèle proposées sans écoute préalable du natif : le premier enregistrement est la prononciation de

[1] *GoldWave* est un logiciel qui est utilisé pour l'enregistrement de voix et pour l'obtention de fichiers d'audio qui peut être configuré pour créer des audios avec une qualité optimale pour la voix humaine. Dans ce même logiciel on peut réaliser l'édition des fichiers d'audio obtenus pour améliorer la qualité d'interprétation quand ils sont analysés dans le PRAAT.

la phrase telle que l'étudiant considère qu'elle doit être prononcée selon ses connaissances de la prononciation de la langue. Le deuxième audio à enregistrer devra traduire le meilleur effort de l'étudiant au niveau de l'autocorrection phonétique. Pour le troisième audio qu'il enregistre, il fera un effort au niveau de l'autocorrection prosodique tout en conservant les éléments phonétiques[1].

2. A partir du troisième audio où l'étudiant a fait l'autocorrection phonétique-prosodique sans écoute du natif, on procède à l'obtention du spectrogramme et de l'oscillogramme avec les courbes mélodiques et d'intensité de chacune des phrases dans le PRAAT[2].

3. Obtenir le spectrogramme et l'oscillogramme avec la courbe mélodique des phrases prononcées par les natifs dans le PRAAT.

4. Faire le contraste du graphique du natif avec celui qui a été obtenu par l'étudiant et prendre note dans le tableau contrastif des variations trouvées. Élaborer un tableau contrastif par phrase.

5. L'étudiant réalise un premier travail d'écoute de la phrase prononcée par le natif et il répète à haute voix plusieurs fois en essayant d'imiter sa prononciation en faisant particulièrement attention aux variations repérées et qui ont été consignées dans le tableau contrastif.

6. Lorsque l'étudiant considère qu'il a réussi à corriger les variations décrites dans le tableau contrastif, il procède à l'enregistrement de sa prononciation améliorée de la phrase via GoldWave et il édite le fichier de voix obtenu (cet enregistrement constitue son premier effort d'autocorrection postérieur à la première écoute du natif).

7. L'étudiant obtient dans le PRAAT le spectrogramme et l'oscillogramme correspondant à ce premier effort post-écoute.

8. On procède à un deuxième contraste entre le graphique du natif et celui de l'étudiant et ensuite l'apprenant prend note dans le tableau contrastif de nouvelles variations repérées qui persistent.

9. L'étudiant réalise un deuxième travail d'écoute de la phrase prononcée par le natif et il répète à haute voix plusieurs fois en essayant d'imiter sa prononciation en faisant particulièrement attention aux variations repérées lors du deuxième contraste et qui ont été consignées dans le tableau contrastif.

10. Lorsque l'étudiant considère qu'il a réussi à corriger les variations décrites dans le tableau contrastif, il procède à l'enregistrement de sa prononciation améliorée de la phrase via GoldWave et il édite le fichier de voix obtenu (cet enregistrement constitue son deuxième effort d'autocorrection postérieur à la deuxième écoute du natif).

11. L'étudiant obtient dans le PRAAT le spectrogramme et l'oscillogramme correspondant à ce deuxième effort post-écoute.

---

[1] Pour tous les enregistrements il est important d'éditer dans le même logiciel les enregistrements de telle manière qu'il n'y ait pas d'espaces vides ni au début ni à la fin de l'enregistrement. Il faut élaborer un fichier informatique pour chaque phrase. Il est conseillé de faire les enregistrements dans une chambre silencieuse pour éviter les bruits de fond. Vérifiez que l'enregistrement soit réalisé avec le volume approprié sur *GoldWave* et qu'il possède l'extension de fichier .mp3.

[2] Le PRAAT est un logiciel d'accès gratuit qui a été créé pour la réalisation d'études de phonétique. Nous avons donné à ce logiciel une utilisation didactique pour ainsi convenir aux objectifs de notre étude. Ce logiciel est téléchargeable sur le lien http:// www.praat.org/ pour Linux, Macintosh et Windows.

12. On procède à un troisième contraste entre le graphique du natif et celui de l'étudiant et ensuite l'apprenant prend note dans le tableau contrastif de nouvelles variations repérées qui persistent.

13. L'étudiant réalise un troisième travail d'écoute de la phrase prononcée par le natif et il répète à haute voix plusieurs fois en essayant d'imiter sa prononciation en faisant particulièrement attention aux variations repérées lors du troisième contraste et qui ont été consignées dans le tableau contrastif.

14. Lorsque l'étudiant considère qu'il a réussi à corriger les variations décrites dans le tableau contrastif, il procède à enregistrer sa prononciation améliorée de la phrase via GoldWave et il édite le fichier de voix obtenu (cet enregistrement constitue son troisième effort d'autocorrection postérieur à la troisième écoute du natif).

Ce dernier enregistrement correspondant au troisième effort représente la phase de perfectionnement. Il est donc conseillé de bien répéter jusqu'à ce que l'étudiant arrive à corriger toutes les variations repérées le plus possible. L'étudiant pourrait éventuellement répéter la procédure d'autocorrection autant de fois qu'il le considère jusqu'à ce qu'il obtienne un enregistrement le plus proche du natif.

Pour réaliser ce travail d'autocorrection il est important de venir à bout de cette tâche par la méthode de progression et de régression proposée par Intravaia (2000) pour obtenir de meilleurs résultats. Il est important aussi de comprendre la situation de communication qui est transmise à travers chaque phrase modèle pour la reproduire le plus fidèlement possible et ainsi, s'approprier des traits prosodiques que le natif imprime pour chacune des circonstances spécifiques.

7. Conclusion

Un aspect qui est capital à comprendre au moment d'enseigner une langue étrangère est celui de la prise de conscience sur le fait que les interférences et les difficultés phonétiques dans la prononciation d'une langue cible ne sont pas les mêmes pour les différents groupes linguistiques, il est donc nécessaire de reconnaître les erreurs et les fautes phonétiques et prosodiques typiques des apprenants d'une langue cible, considérées à partir d'une perspective géographique et socioculturelle.

C'est pour cette raison que des groupes linguistiques comme les hispanophones auront des similitudes au niveau des difficultés typiques au moment d'apprendre une langue étrangère. Mais il y aura aussi certaines particularités qui seront spécifiques à chaque groupe hispanophone à cause de la séparation géographique. Pour citer un exemple, les hispanophones du nord-est du Mexique au moment d'apprendre le français en tant que langue étrangère auront des difficultés phonétiques spécifiques mais d'autres seront les mêmes pour n'importe quel hispanophone comme la discrimination /b/-/v/, la discrimination /s/-/z/, la discrimination /ʒ/-/j/, la discrimination /u/-/y/, et bien d'autres encore. En outre, nous proposons que la difficulté pour la réalisation de groupes mélodiques et d'autres aspects, présenterait sans doute des variantes s'il s'agissait d'apprenants Argentins, ou bien du centre ou du sud du Mexique du fait que la même diversité dialectologique et géographique impliquera forcement des nuances.

Avec cette recherche nous voulons contribuer aux études réalisées sur l'incidence des aspects supralinguistiques en disant que ceux-ci, selon notre hypothèse, jouent un rôle important dans la réalisation et l'interprétation du message exprimé en langue française par les apprenants mexicains du nord-est du Mexique, en raison des nuances sous forme

d'atténuation introduites par le conditionnement sémiotique-culturel du locuteur dans l'expression.

8. Perspectives

Il existe quelques projections de cette investigation qui ont lancé une réflexion afin de montrer la manière selon laquelle la fonction supra-linguistique de la prosodie dans la communication apporte des variations de sens en fonction de la langue mais aussi du genre et de la culture du locuteur. En effet, on sait bien qu'il y a une variation mélodique entre le parler d'un homme et celui d'une femme et, dans le cadre de l'apprentissage de la langue française, nous nous intéressons aux répercussions du facteur culturel de genre de l'apprenant hispanophone du nord-est du Mexique sur les éléments prosodiques normatifs de la langue française et, par conséquent, aux interférences des processus communicatifs de la langue cible.

Notre intention est donc de montrer la répercussion des représentations sociales sur la prononciation du français chez les futurs professeurs de cette même langue, originaires de la région, ainsi que sur le développement de la compétence phonologique. Il devient primordial d'examiner cette compétence afin de renforcer les stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans ce domaine, et de favoriser une communication efficace à travers le développement de cette même compétence chez les apprenants en langue étrangère. Et, comme les représentations sociales ne sont pas stables, nous prétendons apporter des propositions et des réflexions didactiques dans lesquelles on prendra en compte lesdites représentations afin de les transformer et de permettre aux étudiants de Français Langue Étrangère (FLE) un meilleur développement de l'apprentissage significatif.

Références bibliographiques

Anabalón, R., & Vivanco, C. (2014). Análisis de desviaciones en la pronunciación de segmentos consonánticos producidas por hablantes de español de chile aprendientes de inglés. *Lenguas modernas*, (43), 11-25.

Blanco, A., & Nogueroles, M. F. (2014). Errores fónicos de producción en español/L2. Una propuesta de categorización. *Revista Española de Lingüística Aplicada (John Benjamins Publishing Co.)*, *27*(2), pp. 255-274. doi:10.1075/resla.27.2.01can

Briz, A. (2005). Eficacia, imagen social e imagen de cortesía. Naturaleza de la estrategia atenuadora en la conversación coloquial española. En D. Bravo (ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpus orales y escritos.* Estocolmo-Buenos Aires: Dunken, pp. 51-89.

Briz, A. (2007). Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América. *Lea, 28* (2), pp. 1-41.

Campillos, L. (2013). Análisis de la producción y de errores en un corpus oral de español como lengua extranjera. *Revista Iberoamericana de Lingüística*, pp. *8*5-43.

Chiss, J. L., Filliolet, J., & Maingueneau, D. (2013). *Introduction à la linguistique française. Tome: notions fondamentales, phonétique, lexique.* Paris : Hachette Éducation.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer.* Paris : Didier.

Derakhshan, A., & Karimi, E. (2015). The interference of first language and second language acquisition. *Theory & Practice in Language Studies*, *5*(10), pp. 2112-2117. doi:10.17507/tpls.0510.19

Fernández, M. Á. (2014). La adquisición de las relaciones entre prosodia e intención comunicativa: primeras asociaciones entre forma y función. *Lexis. Revista de Lingüística y Literatura*, *38*(1), pp. 5-33.

Gajos, M. (2015). Les étudiants polonophones face aux voyelles nasales françaises. (French). *Neofilolog*, *44*(1), pp. 21-37.
García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. (Spanish). *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, *21*(2), pp. 1-24. doi:10.7203/relieve.21.2.7546
Herrero, A., & Andión, M. A. (2011). La enseñanza de la fonética del español a hablantes de escocia e Irlanda del norte. Estudio de casos. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (clac),* 47, pp. 28-64.
Herrero, A., & Andión, M. A. (2012). La fonética de aprendices de español del sur y del norte de Inglaterra. Consideraciones acerca de su enseñanza. *Revista española de Lingüística Aplicada (Resla (Revista Española de Lingüística Aplicada))*, *25,* pp. 45-68.
Hidalgo, A. (2009). Modalización (des)cortés y prosodia: estado de la cuestión en el ámbito hispánico. *Boletín de Filología, 44* (1), pp. 161-195.
Hidalgo, A. (2011). La investigación de la entonación coloquial: hacia un estado de la cuestión en el ámbito hispánico. *Oralia, 14,* pp. 15-45.
Hoefstede, G. (1991). *Cultures and Organization: Software of the Mind.* New York: McGraw-Hill Book.
Intravaia, P. (2000). Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal. París : Didier Érudition.
Jiménez, M., & Rosales, M. (2013). Propuesta práctica de entonación en el aula de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (13), pp. 589-595.
Luchini, P. L., & García, M. A. (2015). Sobre el grado de acento extranjero y fluidez en la clase de pronunciación inglesa: un estudio evaluativo. *Organon (01026267)*, *30*(58), pp. 193-213.
Nizet, J. & Rigaux, N. (2014). *La sociologie de Erving Goffman*. Paris : La Découverte, coll. « Repères Sociologie ».
Orduz, Y. (2012). La transferencia de la fonología de la lengua materna en la adquisición del inglés como lengua extranjera. *Revista Entornos*, (25), pp. 91-103.
Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje, *Anales de Psicología*, *30*(2), pp. 450-452. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221
Ribera, A. I. (2013). La didáctica de la pronunciación de ELE, en contexto francés, a través de la asociación de sonidos, gestos y ritmos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (13), pp. 989-998.
Rolland, Y. (2011). *Apprendre à prononcer : Quels paradigmes en didactique des langues ?* Paris : Éditions Belin.
Trajkova, M. (2014). Intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement du français langue étrangère : un exemple de cours de Phonétique du français. (French). *Synergies Roumanie*, (9), pp. 35-42.
Vaissière, J. (2011). *La phonétique*. Paris : Presses Universitaires de France.
Valdez, O. (2013). Importancia de la corrección fonética en la competencia comunicativa de la lengua francesa. *Cathedra,* 18, pp. 29-34.
Valdez, O. (2016). Autocorrección de la pronunciación del francés: Para una adquisición integral de la competencia comunicativa. En: *Reflexiones y propuestas para mejorar la competencia comunicativa,* pp. 288-315. San Nicolás de los Garza: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León.
Venel, M.-D. (2012). La culture de l'Autre : Un miroir ? *Synergies Mexique*, 2, pp. 71-82.
Yang, Y. (2015). De la perception auditive à la communication langagière : approche interactive en compréhension et expression orales pour l'enseignement du français. (French). *Synergies Chine*, (10), pp. 77-87.

VALDEZ VEGA Orlando enseigne à la Faculté de Philosophie et Lettres de la UANL depuis 2008. Se consacre à la formation linguistique des futurs enseignants de FLE au sein de la Licence en Sciences du Langage, filière FLE, dont il est le responsable. Ses travaux de recherche pour obtenir le diplôme de master visaient l'autocorrection de la prononciation du français à travers l'utilisation de la technologie. Actuellement il prépare un doctorat en Éducation Bilingue à l'Université *Texas A & M University Kingsville* où il approfondit ses recherches sur les problématiques phonologiques. Il fait également partie du Corps Académique consolidé (CA 245) « Langages, discours, sémiotiques: études de la culture dans la région », dans le cadre du projet « Pragmatique: traduction et compétence communicative », lui-même inséré dans le macro-projet « Études de l'atténuation », pour lequel il participe à des événements nationaux et internationaux dans le but de diffuser ses découvertes quant aux interférences des traits phono-pragmatiques de l'espagnol sur les processus communicatifs des hispanophones du nord-est mexicain en langue française.

FLORES TREVIÑO María Eugenia**,** Docteure en Sciences Humaines et en Arts (UAZ). Domaines de spécialité : analyse du discours (discours politique, discours et genre), enseignement de l'espagnol. Enseignante-Chercheuse de la Faculté de Philosophie et Lettres (UANL). Prix de la meilleure thèse de master en Sciences Humaines (2002). Appartient au Système National de Chercheurs du Conseil National de Science et Technologie, niveau I. Possède la Reconnaissance du Profil Idéal du Programme de Développement Professionnel Enseignant du Ministère de l'Éducation. Leader du Corps Académique de recherche « Langages, discours, sémiotiques : études de la culture dans la région ». A dirigé 32 travaux de thèses au niveau licence, master et doctorat. A publié 10 livres comme auteure, co-auteure, coordinatrice et co-éditrice. A dirigé trois numéros spéciaux de la Revue scientifique au Brésil, à Stockholm et en Espagne.

TRANSFIGURATION DE SOI DANS LES TROPES NATURALISTES[1]

Résumé : *Le présent article propose une étude sémantico-pragmatique des tropes naturalistes à partir d'un exemplier contrastif français et arabe tunisien. L'étude tentera d'analyser les tropes naturalistes bâtis sur un rapport analogique comme un moyen d'élargissement et, par conséquent, de mutation de sens de termes appartenant au domaine zoologique, botanique et météorologique dans le cadre des deux sociétés de référence, à savoir, la société française et tunisienne.*

Mots-clés : *Analogie, anomalie sémantique, contradiction conceptuelle, symbole, tropes naturalistes.*

SELF-TRANSFIGURATION IN NATURAL TROPES

Abstract: *The present paper is a pragma-semantic analysis of natural tropes illustrated by contrastive French and Tunisian Arabic. The study aims at analyzing specific natural tropes based on the similarities used to enrich the writing and thus to modify the meanings of words that belong to the zoological, botanical and meteorological lexical fields used respectively by two populations, namely the French and Tunisian ones.*

Key words: *analogy, semantic anomaly, lexical contradiction / lexical ambiguity, metonymy, natural tropes.*

Introduction

Les civilisations ont souvent eu recours aux représentations symboliques pour donner du sens à des idées abstraites ou des sentiments mal identifiés. C'est l'exemple de la faune et la flore qui ont toujours marqué les cultures et les nations tant dans leurs pratiques artistiques et littéraires que dans leurs pratiques langagières. Ainsi, plusieurs manifestations langagières à base analogique ont été relevées à travers l'histoire qui assimilent l'homme à la nature. Ces tropes naturalistes sont donc l'utilisation de termes relatifs à la nature en dehors de leur usage habituel ce qui fait d'eux un moyen efficace pour l'expression de soi. Ce nouvel usage des mots dans le cadre d'une sphère conceptuelle qui leur est étrangère serait donc à l'origine de l'élargissement de leurs champs sémantiques et, par conséquent, de la mutation de leur sens. Dans cette perspective, nous proposons dans le cadre de cet article, une étude des tropes naturalistes bâtis sur un rapport analogique dans le cadre d'une analyse sémantico-pragmatique d'un exemplier bilingue français et arabe tunisien. Le présent travail permettra le traitement du trope naturaliste sur trois niveaux : en tant qu'un cas d'anomalie sémantique, en tant qu'un cas de contradiction conceptuelle et, enfin, en tant qu'un cas de symbolisation.

[1] Rim Ben **Yacoub**, Université de Tunis, ATLL, Université de Carthage, rimbenyacoub@yahoo.fr

1. Trope naturaliste et analogie:

Dans son usage de la parole, l'homme se réfère à des caractéristiques relatives à des objets, des êtres vivants et des phénomènes naturels qui l'entourent pour s'exprimer et expliquer ou donner à comprendre les différentes situations qu'il affronte dans son existence. L'examen attentif de la langue nous montre le nombre important de productions langagières comportant un élément naturel relatif soit à la faune soit à la flore. Des exemples comme *Marie est une fleur* ou encore *Marie est une vipère* mettent en exergue un rapport particulier entre *Marie*, être humain et des éléments naturels appartenant au monde végétal et animal. Ce rapport particulier est un rapport analogique. Nous entendons par rapport analogique, un rapport de ressemblance discursive entre des termes appartenant à deux domaines différents et donc ayant des champs sémantiques différents. Le rapport de ressemblance en question mettra en relief l'opération de ce *transfert de sens* d'un domaine à un autre, un transfert qui se fonde, essentiellement, sur un écart de nature sémantique établi par l'analogie entre les deux domaines de la relation. L'analogie est ainsi la figure de l'altération du sens et touche donc la classe des *tropes*.[1] Selon la définition que donne Robrieux

> « Le mot trope a pour étymologie *tropos*, signifiant « détour » ou « conversion », terme qui vient lui-même du verbe *trepo*, signifiant « tourner ». Les tropes sont donc des procédés de substitution ou plus exactement de transfert sémantique entre un terme (ou un ensemble de termes) et un autre. » (Robrieux, 2000 : 43).

Ainsi, « Les tropes sont certains sens plus ou moins différents du sens primitif, qu'offrent dans l'expression de la pensée, les mots appliqués à de nouvelles idées. »(FONTANIER, 1977 : 39). Dans le cadre du présent travail, nous nous intéresserons aux exemples de tropes naturalistes, c'est-à-dire, aux figures de l'écart du sens, bâtis sur un élément appartenant à la nature et mettant en relief un rapport d'analogie entre les deux termes de la relation linguistique.

2. Le trope naturaliste : un cas d'anomalie sémantique :

Prenons les exemples suivants :

Français :

1. Quel chameau !
2. Il est fier comme un coq.
3. Il est fort comme un bœuf.
4. Il est arrivé comme un cyclone.
5. Il arrive en coup de vent.
6. Elle est le soleil de ma vie.
7. Visage de lune.
8. Marie est une fleur.
9. Pigeon !
10. Chaton !
11. Quelle vipère !

[1] Les figures de l'écart du sens sont appelées *tropes*, les *non-tropes* étant les figures contenant les autres types d'écart (non sémantique.)

Arabe tunisien[1] :
12. *Flān ki jmal/ Kil gʕūd.* (Cet homme est un chameau/chamelon.)[2]
13. *Flān ki thūr*. (Cet homme est un bœuf.)
14. *Jay Yisardik. (*Il est venu fier comme un coq.)
15. *Tofla trilyia*. (Cette fille est un rouget.)
16. *Lafʕa ! (*Vipère!)
17.*Wijha Kil gamra* (Son visage est comme la lune.)
18. *Flāna ki nisma. (*Cette fille est une brise.)
19. *Flāna kil warda/ qronfla* (Cette fille est une rose / un œillet.)
20. *Tʕada ʕjāja*. (Il est passé comme un vent de sable.)
21. dakhala kal 'iʕsar. (Il est entré comme un cyclone)
22. *Flāna ʕaqrib*. (Cette fille est un scorpion.)

D'après les exemples de notre corpus, il est clair qu'aussi bien en français qu'en arabe tunisien, ces exemples de tropes naturalistes mettent en relief un rapport d'analogie entre des éléments naturels tels que par exemple soleil, lune, fleur, vent, cyclone et un être humain. Par conséquent, le rapport analogique se présente comme un moyen de désignation de la personne en question. En effet, la désignation dans ces exemples se fait par cinq types de focalisation :

- Une focalisation sur l'aspect physique. Ceci correspond aux exemples anthropomorphiques[3] chameau/*jmal* (chameau) et *gʕūd* (chamelon) (1 et 12)[4] bœuf (3) et coq (2, 14).
- Une focalisation sur l'apparence comme dans le cas de fleur (8), *warda*, (rose) *qronfla* (œillet) (19).
- Une focalisation sur une forme particulière c'est le cas de l'exemple lune en français (7) où on se réfère à la forme ronde de la lune dans *visage de lune*.
- Une focalisation sur une caractéristique particulière telle que la vitesse en ce qui concerne coup de vent(5), cyclone(4)/*iʕsār* (21), *ʕjāja* (vent de sable) (20) et *nisma* (brise) (18) ; le venin de la vipère (11, 16) et du scorpion dans l'arabe dialectal ʕ*aqrib* (22).
- Une focalisation sur la fonction dans les analogies avec soleil (6) et *gamra* (lune) (17) où nous notons une mise en relief de la fonction essentielle du soleil qui est rayonner et donner la vie ; et celle de la lune qui est celle d'éclairer.

Ce procédé de focalisation sert à trier un aspect spécifique à ces éléments naturels et à le projeter sur la représentation de l'homme. Ainsi, la personne décrite représente l'idée sous-jacente et ces termes appartenant au monde naturel seront l'idée sous laquelle la première est appréhendée, pensée. Aussi, parler d'un être humain en l'assimilant au soleil, à une

[1] Pour les exemples en arabe tunisien, nous avons adopté la translittération proposée par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, « Tableau de translittération arabe », [en ligne] disponible sur <htpp://portal.unesco.org>, consulté le 20 juin 2016.
[2] Les énoncés entre parenthèses sont la traduction en français des exemples en arabe tunisien.
[3] Nous nous sommes intéressé à l'étude des analogies anthropomorphiques dans le cadre de notre article dans Ben Yacoub, R, « Les emplois analogiques comme pratique linguistique entre universalité et ancrage culturelle », *Etudes de Langue Française*, vol 3, n°5, Université d'Ispahan, 2013, p. 21-35.
[4] Les chiffres entre parenthèses correspondent aux numéros des exemples.

fleur ou à un cyclone, c'est fusionner les deux idées ensemble dans une opération d'interaction laissant voir un point de vue particulier propre au locuteur. Cette interaction ou encore cette contamination (Lusetti, 1991:104)[1], fait entrer les deux termes du rapport analogique dans la même catégorie. Ce qui fait des exemples étudiés des cas d'analogie catégorielle. (Plantin, 2011 :115)

Ceci dit, en assimilant une personne à un astre, une plante ou à un phénomène naturel, le rapport analogique est à l'origine d'une altération sémantique grâce au sens interactionnel qu'il crée entre l'être humain et ces différentes réalités de la nature. Dans cette optique, le rapport analogique serait donc un cas d'anomalie sémantique de nature combinatoire.

En effet, selon Todorov

> « chaque morphème possède une caractéristique combinatoire qui indique quels sèmes doivent être présents dans un autre morphème pour qu'il puisse se combiner avec le premier dans un rapport syntaxique donné. » (Todorov, 1966 :101).

Ainsi, les termes relatifs aux exemples des analogies animalières tels que *chameau* en français qui est l'équivalent des termes *jmal* ou *gʕūd* (chamelon) en dialectal, *pigeon*, *vipère*…[2] ont comme caractéristique combinatoire le sème « non-raisonné » alors que « il/elle » ou « flān/flāna» comportent le sème « raisonné ». Les exemples de tropes naturalistes relatifs au monde végétal entrent aussi dans le même cas de figure, étant donné qu'ils comportent aussi le sème « non-raisonné ». En ce qui concerne les tropes bâtis sur une analogie avec l'objet météorologique tels que *soleil*, *lune* /*gamra* , *vent*, *ʕjāja* (vent de sable)*, cyclone*[3], nous relevons en plus de la caractéristique combinatoire « non-raisonné », la caractéristique « inanimé » qui représente une anomalie sémantique dans le cas où ils décrivent un sujet comportant les deux sèmes combinatoires « raisonné » et « animé ». Cette incompatibilité combinatoire entre les deux termes du trope naturaliste donne une fonction particulière au rapport analogique qui les unit : il n'est pas uniquement informateur mais organisateur de notre vision de l'homme. Autrement dit, en focalisant sur un aspect particulier, l'analogie supprime des détails relatifs aux éléments naturels en question et en accentue d'autres. Le concept *homme* apparait grâce à cette interaction *réorganisé* selon cette nouvelle caractéristique.

Ceci dit, ces tropes naturalistes comportent en plus de l'anomalie sémantique combinatoire relative aux restrictions sélectives des termes qu'ils mettent en relation, une anomalie sémantique anthropologique dont « le caractère anormal vient avant tout de l'étrangeté de ce qui est décrit. » (Todorov, 1966 :113). Cette anomalie sémantique est redevable, à notre sens, à la présence d'un conflit conceptuel.

3. Le trope naturaliste : un cas de contradiction conceptuelle :

D'après ce qui précède, nous convenons donc que le trope naturaliste aussi bien en français qu'en arabe tunisien représente un cas d'anomalie opérant au niveau *combinatoire* des termes mis en relation par le rapport analogique, mais aussi opérant au niveau conceptuel.

[1] La contamination est l'«attirance exercée par un terme sur un autre auquel il est associé.» M. Pougeoise, *Dictionnaire de rhétorique*, éd. Armand Colin, 2001, p. 87.

[2] Ce qui correspond aux exemples 1- 11 en français et aux exemples 12-16 et 22 en arabe tunisien.

[3] Ce qui correspond aux exemples 4-7 en français et aux exemples 20 et 21 en arabe tunisien.

Dans cette perspective, le trope, et notamment le trope naturaliste sera, donc selon la théorie du conflit conceptuel de Prandi « le décalage entre le pouvoir de connexion des formes linguistiques et les solidarités entre contenus conceptuels. » (PRANDI, 1992 :29). Par conséquent, l'analogie présente dans les exemples de tropes naturalistes étudiés serait une relation de solidarité unissant deux concepts hétérogènes et donc contradictoires. Cette contradiction conceptuelle n'est pas due uniquement à la mise en place de deux termes incompatibles linguistiquement comme nous venons de voir, mais incompatibles ontologiquement. En effet, les exemples étudiés représentent des cas de contradiction avec le système des présupposés ontologiques relatifs à la nature humaine, dans les deux cultures, qui est loin d'être un astre comme le soleil ou la lune, un phénomène météorologique comme le vent, la brise et le cyclone, un objet végétal comme la fleur ou un animal comme le chameau et le bœuf.

Néanmoins, ces mêmes exemples comprenant un conflit conceptuel, mettent en scène un état contradictoire mais *plausible*, c'est-à-dire, qui pourrait se concevoir de manière cohérente si on remplaçait ces différents éléments naturels par les caractéristiques qui leurs sont propres. Ainsi, ces exemples décriront la nature humaine dans tous ses états : la beauté comme dans le cas de fleur (8)[1], *warda* (rose)(19)*, qronfla* (œillet) (19), *gamra* (lune) (17), *triliyia* (rouget) (15), la force physique dans *bœuf* (3)/ *thūr* (13), la vitesse de l'action comme dans *coup de vent* ou *cyclone* (4 et 5) et *ʕjāja* (vent de sable)(20) ; l'affection comme dans les apostrophes affectives *mon chaton* (10) ; la duperie comme dans *pigeon*(9), la fierté et l'arrogance comme dans *coq* (2) et *yisardik* (14) ; la finesse dans *nisma* (brise) (18) ; le réconfort et la jouissance dans *soleil* (5). Le caractère plausible de ces exemples font de l'analogie qui leur est sous-jacente, un cas *d'analogie réversible* étant donné qu'elle peut être reformulée et donc est corrigible. L'analogie apparait donc comme un moyen d'expressivité relatif à un choix personnel et subjectif du locuteur renvoyant à une appréciation particulière de la nature humaine dans ces qualités et ses travers à travers le recours à ces représentants végétaux, anthropomorphiques, et météorologiques. Ceci dit, le choix de ces éléments naturels à l'exception d'autres ne peut que refléter leurs traits distinctifs faisant d'eux les éléments les plus *sélectifs* pour décrire la qualité ou le vice en question. Ce qui leur assigne donc *leur caractère symbolique*.

4. Trope naturaliste : un cas d'analogie symbolique :

D'après l'étude proposée, il est clair que le locuteur, en sélectionnant les termes renvoyant à des éléments naturels pour décrire la nature humaine, leur assigne un sens particulier autre que leur sens littéral. De ce fait, il contribue à *l'élargissement* du champ sémantique de ces termes en opérant *un glissement* du domaine de la nature au domaine relatif aux humains. Dans cette perspective, le recours à un animal, un végétal ou un phénomène naturel, ne se réduit pas à l'évocation de sa seule réalité zoologique, botanique ou météorologique. Au contraire, ces termes sur lesquels se fonde l'analogie sont pris non dans leur sens purement linguistique mais par rapport à une situation particulière dans laquelle ces réalités sont les meilleurs éléments sélectionnés pour représenter la dite situation. Par conséquent, nous dirons qu'ils représentent des *symboles* étant donné que le propre du symbole est « de signifier plus » (ricoeur, 1975 :149) et c'est justement par rapport à un sens propre ou littéral

[1] Les chiffres entre parenthèses correspondent aux numéros des exemples.

que nous pouvons déchiffrer leur signification symbolique[1]. Pour cela, nous proposons dans ce qui va suivre de relever les caractéristiques qui assignent à l'analogie dans le cadre des tropes naturalistes le statut de symbole :

- Tout d'abord, l'aspect concret des signifiants : tous les termes utilisés renvoient à une réalité concrète étant donné que les animaux, les végétaux et les phénomènes naturels sont des éléments qui sont en contact direct avec l'homme dans sa vie quotidienne.
- Ces éléments naturels représentent les meilleurs outils pour décrire le signifié. Ainsi, *la vipère*, de par son venin représente le meilleur animal évoquant la méchanceté, *le soleil* le meilleur astre connu par l'homme comme étant source de vie, de chaleur et de réconfort…. Ils sont donc sélectionnés pour leur *caractère optimal,* c'est-à-dire, le plus adéquat et le plus expressif pour la qualité ou le vice ciblé.
- Enfin, le caractère abstrait ou parfois même imperceptible du signifié d'où le recours à son expression à travers des signifiants concrets.

Dans cette optique, l'être humain recourt à la symbolisation de ces éléments naturels pour pouvoir se décrire, décrire ses qualités et ses travers. Cette opération de symbolisation, comme le soutient Ricœur « réfère l'élément langagier à autre chose » (RICOEUR, 1975 :150.) c'est-à-dire, grâce au rapport analogique, les éléments naturels ne renvoient plus à leurs référents réels mais aux signifiés qu'on cherche à atteindre tels que, la duperie, la beauté, la force…ce qui correspond au schéma suivant :

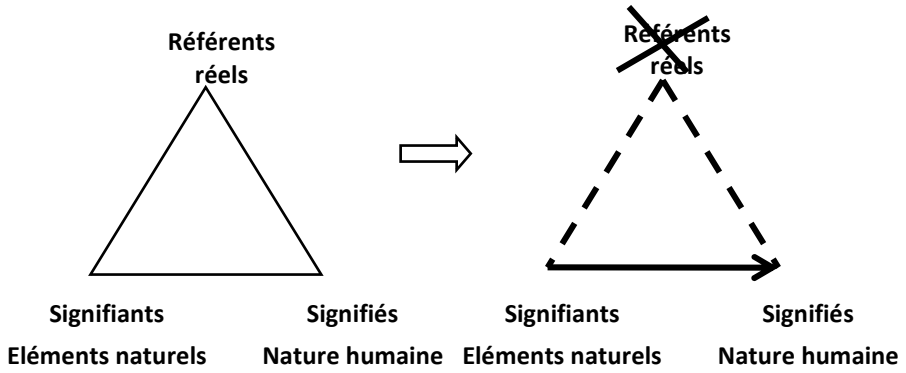


Figure1 : Processus de symbolisation dans les tropes naturalistes bâtis sur un rapport analogique

Ceci dit, à partir de l'étude proposée nous pouvons souligner que les deux codes s'accordent sur le choix d'analogies symboliques comme le montre le tableau suivant:

[1] « Une signification symbolique est donc telle que nous ne pouvons atteindre la signification secondaire qu'à travers la signification primaire ; celle-ci est le seul accès à celle-là. La première donne la seconde en tant que sens d'un sens. », P. Ricoeur. « Parole et symbole » in *Revue des Sciences Religieuses*, Tome 49, fascicule 1-2, Palais Universitaire de Strasbourg 1975. p. 150.

Symbole	Français	Arabe
La force	Bœuf « fort comme un bœuf »	*Thūr : « flān ki thūr »*
La fierté/l'arrogance	Coq « fier comme un coq »	*jāy yisardik*
La vitesse	Vent « Il est entré comme un coq de vent »	*ʕjāja « Tʕada ʕjāja »*
Une grande perturbation	Cyclone « cette personne est un cyclone »	*Iʕsār « dakhala kal iʕsār »*

Tableau1 : Symboles consensuels entre le français et l'arabe tunisien

Force est de signaler que dans le cas de *yisardik* (14) l'analogie recours à un verbe qui intègre dans sa composition morphologique le nom de l'animal *sardūk* (coq).

Néanmoins, nous pouvons souligner la présence de quelques divergences dans le cadre de l'opération de symbolisation. Ainsi, nous remarquons que bien que pour la méchanceté par exemple le français et l'arabe tunisien s'accordent sur la symbolisation de deux animaux qui sont la vipère/ *lafʕa* (11 et 16) et le chameau/ *jmal* (1 et 12), nous relevons le recours à deux variantes de ces deux animaux dans le cadre de l'arabe tunisien, c'est le cas de la variante ʕ*aqrib (scorpion)* (22) par rapport à vipère et la variante *gʕūd* (12) par rapport à *jmal* et chameau. Même remarque en ce qui concerne le symbole de la fierté où nous enregistrons le recours à un autre animal en arabe *tāwis* (le paon) dans par exemple *yifayich ki tāwis* (fier comme un paon). Ceci peut être rattaché à un type d'expérience particulier de l'homme avec ce type d'animaux.

Par ailleurs, nous relevons une divergence dans l'interprétation de certains symboles comme par exemple *lune* qui représente un symbole à connotation méliorative en arabe tunisien dans *wijha kil gamra* (son visage est comme la lune) (17) alors que pour le français, il est à connotation péjorative dans par exemple *face de lune* qui décrit un gros visage joufflu.

Force est de signaler qu'aussi bien pour le français que l'arabe tunisien, il est des concepts qui sont symbolisés par des éléments naturels empruntés à des champs divers. C'est ainsi que le concept beauté compte plusieurs symboles appartenant aux trois catégories des tropes naturalistes étudiés ce qui correspond au tableau suivant :

Concept *« beauté »*		
Monde animal	**Monde végétal**	**Elément météorologique**
Tofla trilyia [1]	Fleur, rose, *qronfla*[2]	*Gamra*[3]

Tableau2 : Les différents symboles relatifs au concept *beauté* en français et en arabe tunisien.

C'est ce que Ricœur appelle « des métaphores radicales qui ont le pouvoir de rassembler des métaphores partielles empruntées à des champs dispersés d'expériences. »(RICOEUR, 1975 :150), autrement dit, ces analogies appartenant à des domaines différents reflètent la variété dans le type d'expérience de l'être humain au sein du monde dans lequel il agit et interagit. Ces analogies *archétypales* répandues et partagées au sein de la même communauté et communes aux deux cultures de référence structurent le concept beauté.

[1] Cette fille est un rouget (exemple15).
[2] Œillet. (exemple 19).
[3] Lune (exemple 17).

Conclusion

Enfin, nous pouvons soutenir que l'être humain puise dans les éléments naturels du monde qui l'entoure, dans leur apparence, leur aspect et leur fonction une remarquable créativité linguistique reflétant les différentes caractéristiques relatives à sa nature humaine. Ces tropes naturalistes, représentent aussi bien en français qu'en arabe tunisien, un système de connaissances relatives à l'expérience que fait l'être humain dans le monde qui l'entoure. Ce système de connaissances acquiert dans le cadre du rapport analogique le statut de symboles étant donné leur aspect concret et leur caractère optimal. Ainsi, transformés en symboles, ces tropes annulent leur référent propre pour accéder à *un surplus de sens* capable de donner à voir la nature humaine dans tous ces états. Il s'agit donc là d'un acte que nous pourrons qualifier de sémiotique puisqu'il sert à faire voir les vices, les travers et les qualités des humains à travers leurs représentants anthropomorphiques, botaniques et météorologiques.

***Références bibliographiques*:**

Ben Yacoub Rim, 2013, « Les emplois analogiques comme pratique linguistique entre universalité et ancrage culturelle », *Etudes de Langue Française*, vol 3, n°5, Ispahan, p 21-35.

Fontanier Pierre, 1977, *Les Figures du discours*, Flammarion, Paris

Lakoff George et Johnson Mark, 1985, *Les Métaphores Dans La Vie Quotidienne*, Minuit, Paris

Lusetti Michèle, 1991, « La métaphore argumentative », *Recherches,* n°14, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, p 101-110.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, « Tableau de translittération arabe », htpp://portal.unesco.org> (consulté le 20 juin 2016)

Plantin Christian, 2011, « Analogie et métaphore argumentatives », *A Contrario*, n°16, *L'argumentation au carrefour des disciplines : sciences du langage et sciences sociales*, BSN Presses, Lausanne, p. 110-130.

Pougeoise Michel, 2001, *Dictionnaire de rhétorique*, Armand Colin, Paris.

Prandi Michèle, 1992, *Grammaire Philosophique Des Tropes*, Minuit, Paris.

Ricœur Paul, 1975, *La Métaphore vive*, Seuil, Paris.

Ricœur Paul, 1975, « Parole et symbole », *Revue des Sciences Religieuses*, Tome 49, fascicule 1-2, Palais Universitaire de Strasbourg, Strasbourg, p. 142-161.

Robrieux Jean-Jacques, 2000, *Rhétorique et argumentation*, Nathan, Paris.

Todorov Tzvetan, 1966, « Les anomalies sémantiques », *Langages*, 1ère année, n°1, Armand Colin, Paris, p. 100-123

BEN YACOUB Rim est Docteur en linguistique, Maître-Assistante à l'Université de Tunis et chercheuse à l'Université de Carthage. Son domaine de recherche est la linguistique contrastive et la sémantique pragmatique. Elle est également auteur d'une dizaine d'articles dans des revues et actes de colloques internationaux.

"A TROUBLE SHARED IS A TROUBLE HALVED" THE ROLE OF DICTIONARIES AND DISCOURSE ANALYSIS IN TRANSLATION TROUBLES[1]

Abstract: *Translator training has dramatically increased the world over for the past decades. In Palestine, translator-training institutions are singularly increasing in strength to arm the considerably large and robust job market with qualified translators. However, the demand for translators has outstripped the supply of translators, and it continues to thrive. Most embryonic translator training in Palestine traditionally starts under the umbrella of the departments of English Language and Literature whereby a 'one-off' translation module is offered. The present article aims to explore whether or not the student translators are emboldened by the beneficent effects of the application of dictionaries in translation classroom, to reach a saturation point at the discourse level. The article examines randomly selected translations of forty student translators, enrolling on an undergraduate translation course offered on the fringes of Al-Quds University for the school year 2016-2017. The article shows that expected user-friendly dictionaries seem to have turned out to be user-unfriendly in terms of discernible grammatical errors and perceptible discoursal errors, mainly due to a lack of (1) pedagogic issues addressing dictionary use; (2) training on non-translation aspects (e.g., Computer-Aided Translation CAT tools); (3) linguistic and cultural congruity between Arabic and English; and (4) higher-level knowledge in dealing with text beyond the borders of grammar, semantic and pragmatic dimensions.*

Keywords: *semantics, translation, discourse analysis, translator training, dictionaries, Arabic, English*

UN PROBLÈME PARTAGÉ EST À MOITIÉ RÉSOLU. LE RÔLE DES DICTIONNAIRES ET DE L'ANALYSE DU DISCOURS DANS LES PROBLÈMES DE TRADUCTION

Résumé: *La formation des traducteurs s'est beaucoup intensifiée ces dernières décennies. En Palestine, les institutions de formation des traducteurs sont en train d'être consolidées afin de fournir des traducteurs qualifiés au marché du travail qui est un marché considérablement grand et robuste. Cependant, la demande pour les traducteurs a dépassé le nombre des traducteurs existant et elle est de plus en plus grande. Dans la plupart des cas, la formation initiale des traducteurs en Palestine commence dans le cadre des départements de langue et littérature anglaises qui proposent des modules de traduction. Le présent article se propose de voir si l'utilisation des dictionnaires pendant le cours de traduction mène les étudiants-traducteurs à un point de saturation au niveau discursif. L'article examine des traductions produites par quarante étudiants-traducteurs inscrits à un cours de traduction niveau licence offert par l'Université Al-Quds pendant l'année académique 2016-2017. L'article montre que les dictionnaires, censés être faciles à utiliser, s'avèrent être faciles à utiliser dans le cas des fautes de grammaire ou de discours visibles, en raison de (1) problèmes pédagogiques concernant l'utilisation du dictionnaire ; (2) aspects de formation (par exemple, l'utilisation des outils d'aide à la traduction), (3) congruité linguistique et culturelle entre l'arabe et l'anglais ; (4) compétence de haut niveau à travailler sur le texte au de-là des limites de la grammaire, de la sémantique ou de la pragmatique.*

---

[1] Mohammad Ahmad **Thawabteh,** Sultan Qaboos University, mthawabteh@staff.alquds.edu

***Mots-clés**: sémantique, traduction, analyse du discours, formation traducteur, dictionnaires, arabe, anglais*

1. Introduction

Translation can be defined as the transference of meanings across languages and cultures, and the lead-up to the transference would be the employment of 'translator/knowledge tools' (Pym 2006: 123) such as the opportunity to use dictionaries by translators while doing a translation task. Possibly, they would make strenuous efforts not to allow such an opportunity to slip through their fingers, with a view to overcoming the multifarious problems and difficulties enfolding such transference, especially in the case of languages of little linguistic and cultural affinity (e.g. Arabic and English). This is true of students and novice translators who are most likely very obtuse at very early stages of training; to have vexing problems handled as efficiently and effectively as possible, their authority would so often and for so long be gained from different types of dictionaries, mostly with a strong focus on linguistic complexity at the expense of other, less privileged issues. No sooner have they been tasked to translate a given piece of text than they are rushed into using dictionaries. Our pedantry on this point is ascribed to student translators' ineptitude of the use of dictionaries, and the fact that they are really obsessively addicted to them, more often than not, to bilingual ones as if they are feverish 'workaholic' dictionary users. The perception is that in an actual translation classroom, they are so, even readily apparent when compared to young professionals and experts. "The use of dictionaries decreased with increased experience, and when comparing young professionals with the expert group we find that the experts had only half as many dictionary look-ups as the young professionals" Jensen (1999: 113). Theoretically, training to employ dictionaries has been in the annals of translator training for decades. Dictionaries of all types (be bilingual, monolingual, etc.) should then assume enormous value to help the translator cope heroically anterior to a particular translation task, but having examined the translator training for years, within the confines of our teaching translation, we can immediately stake a claim that dictionaries are not doing the job they are presumed to do as the illustrative examples of our data below would show, at least to depart from the sentential level to a more advanced level of training that is precisely based on ways of catering for discoursal problems.

In actual pedagogies, something goes awry for quite a long time now insofar as student translators are concerned. In the present article, we shall then discuss how presumed user-friendly dictionaries turn out to be something of a red herring, i.e., unfriendly (see also Thawabteh 2013: 130), and how different types of translation skill of using these dictionaries are unfortunately gained by osmosis, rather than by a step-by-step incremental process.

It goes without saying that a lexicographer's job is to leave no stone unturned in the search for definitions for continual neologisms in a language that would certainly be of help to translators (be fully-fledged or novice), but at the end of the day, these definitions would appear to be of little avail in translator training institutions. What is actually needed to reward these efforts should be a proper translator training for a more effective dictionary use for the subtleties of words chosen, taking into account how texture, structure and text type focus are "all involved and together reflect deeper underlying meanings that are

essentially discoursal (i.e. serve as the mouthpiece of institutions)" (Hatim and Mason 1997: 33).

The present article will take its point of departure from two assumed efficient tools (yet least taxing on translators' resources) in translator training: training to use dictionaries in a translation classroom and training student translators to effective discourse analysis.

2. Review of Related Literature

It would perhaps be useful at this stage to review related literature on the topic under discussion. The use of (e-)dictionaries in translation classroom abounds in literature. It is oft-truism that the need for dictionaries in translator training is dire as Farghal (2015: 11) puts it:

> One may cite the common belief that translation activity is nothing more than using a bilingual dictionary effectively. To draw on one interesting incident, the chairperson of an English department where an MA translation program[me] is run once assertively banned the use of dictionaries by students sitting for the Comprehensive Examination. He was wondering what would be left of the test if the examinees were allowed to use dictionaries.

Literature on the use of dictionaries and polemic about the student translator's latitude is found to be quite satisfying (see Abu-Ssaydeh 1991; Thawabteh 2013; Elhajahmed 2017; and especially on e-dictionaries, see Jaatinen and Jääskeläinen 2006). Abu-Ssaydeh (1991) points out that English-Arabic dictionaries like Al Mawrid English-Arabic Dictionary, the most common dictionary among English language users and translators in the Arab world, are a blueprint for the general language user and for students at the undergraduate level. These bilingual dictionaries, Abu-Ssaydeh (1991) further states, do not offer convivial contextual meaning of the lexical item. A corollary of this, Abu-Ssaydeh (1991) concludes, language users find it difficult to choose the most salient meaning(s) for a SL item (see also Al-Jarf 2000; Al-Jabr 2008 and Elhajahmed 2017). "The dictionary may furnish several possible meanings for one word, and the translator will be faced with another, more subtle and more intriguing, issue, when he has to choose the appropriate for that word" (Mouakket (1988: 67). It ensues, therefore, that the translator "has to reconcile several possible meanings, including the author's intended meanings, the dictionary definition, and his own interpretation of the word or phrase" (Duff as cited in Mouakket (1988: 67).

Much of literature shows that the use of dictionaries is ubiquitous, but unfortunately awkward translations do exist and unqualified translators still pour into the job market (Atawneh and Alaqra 2007; Thawabteh 2009; Amer 2010; Abdel-Fattah 2011; Thawabteh 2013; Thawabteh and Najjar 2014; Habeeb, *et al*. 2016; Elhajahmed 2017, among many others). However, literature on employing dictionaries by Palestinian student translators is thin and unsatisfactory, to the best of our knowledge (e.g., Thawabteh 2013).

Relating training on the use of dictionaries to a wider context of discourse analysis is also notably absent from literature. True, it is to the fore for the translator to prompt the search for an equivalent for a given SL lexical item but, perhaps more importantly, it is more urgent for the translator to get to grips with macro-level problems in the course of translation. The equivalent selected should by no means be recalcitrant to the overall flow of the text in the Target Language (TL).

At this juncture, we ought to briefly address e-dictionaries for the greater importance they assume these days. As far as e-dictionaries are concerned, Jaatinen and Jääskeläinen (2006: 83) aptly remark that "[t]he way translators work has changed: commissions arrive by email, and translators are expected to use the internet, electronic

dictionaries, translation memory tools, electronic corpora and concordance software, etc. to increase the efficiency and quality of their work."

3. Semantics, Translation and Discourse

Semantics is defined as "the branch of linguistics that deals with the meanings of words and sentences" (Collins Cobuild English Dictionary (CCED) 2003; see also Fromkin and Rodman 1983: 163). Very much related to the above definition, the semantic structure of language consists of "deep structure (semantic) and the surface (grammatical, lexical, phonological) structures of languages" (Larson 1984: 27). Obviously, Larson (1984: 27) provides a decent grounding in translation: "An analysis of the surface structure of a language does not tell us all that we need to know about the language in order to translate. Behind the surface structure is the deep structure, the meaning. It is this meaning that serves as the base for translation into another language."

It ensues, therefore, that a semantic structure legitimately accounts for some of the problems encountered by translators in which they should, or even must, seek to capture two structures in the course of translation: 'surface structure' and 'deep structure' with two layers of meaning: denotative and connotative meaning. Denotation meaning covers dictionary meanings or, in the words of Hatim and Mason (1997: 182). "primary referential meanings of a given lexical item" whilst connotative meaning refers to "additional meanings which a lexical item acquires beyond its primary, referential meaning", both of which "become key terms in the thinking of a certain group of text users, ultimately contributing to the development of discourse." True, language users can never have a successful exchange without being able to decode a message and the two layers of meanings contained in it.

Translation-wise, semantics has been given due attention by virtue of its significance in the translation from one language into another, to give rise to an instance of translation largely sandwiched between two polarities. In this regard, Newmark speaks of two striking methods of translation, namely, communicative versus semantic translation. Conveying a comprehensible message to the target reader is the ultimate goal of the former which also "attempts to produce on its readers an effect as close as possible to that obtained on the readers of the original" (1988: 38). The latter, however "attempts to render, as closely as the semantic and syntactic structures of the second language allow, the exact contextual meaning of the original" (1988: 39). Newmark further adds that semantic translation "tends to be more complex, more awkward, more detailed, more concentrated, and pursues the thought processes rather than the intention of the transmitter" (1988: 40). The translator should (or may be must) understand the remarkable uniformity of underlying relations that contribute to our broad view of the overall meaning of an utterance in a wider socio-cultural setting.

At a more concrete level of analysis, texture, i.e., "aspects of text organi[s]ation which ensure that texts hang together and reflect the coherence of a structure in a context" (Hatim and Mason 1997: 198) should be maintained organised "in support of a given structure format and text type focus" (Hatim and Mason 1997: 20). Three crucial concepts shall be explicated here: texts, genre and discourse. Hatim and Mason (1997: 15) point out,

> Texts involve the language user in focusing on a given rhetorical purpose (arguing, narrating, etc.). Genres reflect the way in which linguistic expression conventionally caters for a particular social occasion (the letter to the editor, the news report, etc.). Finally, discourses

> embody attitudinal expression, with language becoming by convention the mouthpiece of societal institutions (sexism, feminism, bureaucratism, etc.).

It ensues, therefore, that translation goes far beyond merely a dictionary meaning which largely haunts student translators to a more sophisticated level, i.e., discourse in which argumentation (be through-argumentation or counter-argumentation) resides. It is perhaps worth pointing that in the former, the "statement and subsequent substantiation of an initial thesis characteri[s]e through argumentative texts" (Hatim and Mason 1997: 106) whereby "the opponent [is excluded] to exercise power" (Hatim and Mason 1997: 116); in the latter, however, "[c]iting an opponent's thesis, rebutting this and substantiating the point of the rebuttal characteri[s]e counter-argumentative texts" (Hatim and Mason 1997: 106). It may safely be assumed that the more the text is argumentative, the more it tends to be 'persuasive' (Hatim 1990) and evaluative; that is to say,

> a textual orientation which is established and maintained by means of a variety of linguistic devices that singly or collectively signal a move from what has been referred to as situation monitoring towards situation managing. In other words, text producers can opt either for a relatively detached account of a state of affairs or for steering the text receiver in a particular direction (Hatim and Mason (1997: 151).

Insofar as Arabic is concerned, argumentation, as (Hatim 1990: 47) claims, can also be twofold with a preference granted to through-argumentation:

> Modern Standard Arabic (MSA) displays a particular preference for a form of argumentation in which the arguer advocates or condemns a given stance and consequently does not have to make any direct concession to a belief entertained by an adversary. […] more explicitly counter-argumentation procedure, is particularly favoured by languages such as English.

4. Methodology

The problems besetting translator training are multifarious (such has long been the dictionary use). We use data drawn from the translations of forty undergraduate students at Al-Quds University for the academic year 2016/2017, all of whom are enrolled on Introduction to Translation, a three-credit hour compulsory course offered for English major students (usually early in their third year). Prior to beginning this course, students are introduced to major translation theories, and the course ensures opportunities to the general practice of translating different text types from English into Arabic and vice versa. The students should have also been enrolled on several pre-requisite core language, literature and linguistics courses to ensure adequate linguistic and professional competences. The student translators are given a SL text: an original speech in Arabic by Jamal Abdel Nasser, second President of Egypt (see Appendix A) along with a model published translation in brackets next to the Arabic examples (see Appendix B), with a view to comparing it with those renditions opted for by the student translators for a full-scale translation assessment.

4.1. Significance of the Study

It is perhaps true that a large body of literature addresses translator training world-wide but, inadequate attention has been paid to translator and interpreter training in Palestine as shown in few studies by Atawneh and Alaqra (2007), Thawabteh (2009), Amer (2010) and Abedel-Fattah (2011). To our best knowledge, scant attention has been paid to dictionary

use and 'all that aggro' in relation to discourse analysis. Hopefully, this article will make some pedagogical implications that will be of help to both translator trainers and trainees.

5. Discussion and Analysis

In the following section, we examine students' translations, apparently full of horrid pitfalls, perhaps as a result of 'old-fashioned' reliance on dictionaries and heedlessness for the intimate texture bound up with the structure of the text and the context of situation on the one hand, and relating the translations to a more readily macro-level analysis whereby the absent discourse of Arabism, for instance is invoked to be parodied as can be first illustrated in Example 1 below:

Example 1
SL: *'inna ash-sh'aba al-'arabyyī* [Indeed, the Arab people]
TL: 1a. "The Arab world."
1b. "The Arabic people."
1c. "The Arab people."

The first study lexical item *ash-sh'aba al-'arabyyī* ('Arab people'), with such inherent semantic properties and argumentative force, merits close investigation. The total sum of its semantic features is inextricably interwoven in such a way as to respond to a particular socio-cultural context. In Example 1a, the option for 'Arab world' shifts within the text from people, with such emotive overtones (e.g. human feelings, weaknesses, emotions, patriotic feelings, etc.) and a predominantly evaluative texture to an entire geographic and political entity with various subtle shades of meanings, quite different from (and obviously less emotive than) those in the SL phrase. In other words, the translation is only a detached exposition alien to the SL utterance which happens to be argumentative, i.e., 'situation monitoring'.

We shall now return to the matter of preserving denotative aspect of the message semantically, as can be illustrated in Example 1b; the student seems not to take a serious semantic problem in his/her stride. The primary referential meanings of 'Arabic' as explained by CCED (2003) are: "(1) a language that is spoken in the Middle East and in parts of North Africa [....]; (2) [s]omething that is Arabic belongs or relates to the language, writing, or culture of the Arabs […]; and (3) an Arabic numeral is one of the written figures such as 1, 2, 3, or 4." However, (CCED 2003) offers the following definitions for 'Arab': "Arabs are people who speak Arabic and who come from the Middle East and parts of North Africa [and] Arab means belonging or relating to Arabs or to their countries or customs."

Suffice it to say that the translation of 1c seems to be appropriate enough to do the trick. However, the discernible error shown in 1c, i.e., "The Arab people" is presented in expository/nonevaluative discourse whereby the exposition occupies the least evaluative end in the SL text. The sort of problem the student translator is faced with here is tackled by Hatim (1990: 49; emphasis is added) as:

> Expository texts start with a topic sentence whose function is to set the scene. Various aspects of the scene are then presented *unevaluatively*. The aim of such texts is to analyse concepts, to narrate, to describe or perhaps even to combine the three communicative goals. On the other hand, argumentation starts off with a 'tone-setter', whose function is to present a thesis which is then argued *evaluatively*.

The tone-setter aims to create a thesis to be argued for throughout the text, e.g., the use of emphatic particle *'inna* ('indeed'), obviously used here to serve "to sell a debatable idea" (Najjar 2008: 129). The aspects of the scene are then displayed evaluatively, for instance, *min 'ajli is-stqlāli-l-waṭan* ('for the independence for of the fatherland').

In classical Arabic rhetoric, Arab rhetoricians "were quick to observe the intimate relationship between the degree of evaluativeness with which the text producer imbues his utterance and the 'state' of the receiver in terms of his preparedness to accept or reject the propositions put forward" (Hatim 1990: 48). The same must be true for Example 1 above. The SL text displays a predominantly evaluative discourse intended to trigger argumentation. It veers towards being more evaluative by the employment of an emphatic particle *'inna* in Example 1, subtly serving to introduce a topic-comment structure. It needs to be rendered as an adverbial, e.g. 'indeed' in which evaluativeness is respected, or in the words of Versteegh *et al.* (2006: 499), in MSA "the emphatic particle, *'inna* is frequently used to introduce the initial nominal element in a nominal clause, and is thus by definition associated with topic/comment structures;" "it may have the contextual meaning of 'to be certain, convinced; to affirm, confirm', or it may be translated by 'verily, truly', expressing an epistemic modality of certainty" Versteegh *et al.* (2006: 234).

In Example 1a and 1b, it is clear that the student translators seem to have used the dictionary improperly, thus falling victim to the awkward socio-textual practices of 'Arab world' and 'Arabic' respectively. It may be helpful to point out that the translator trainer needs considerable mediation to familiarise student translators with the meanings of adjective of nationalities and the functions and goals involved in an exchange. More importantly, however, student translators should be trained to forge an appropriate interpretation of the text and identify the rhetorical function unfolded by the text, i.e., through-argumentation. Obviously, the text producer advocates or condemns a given stance (i.e., 'Indeed, Arab people fought for the independence of the fatherland') making no "direct concession to a belief entertained by an adversary" (Hatim 1990: 47) by employing a number of substantiators (i.e., 'Indeed, Arab people fought for the independence of the fatherland', 'they were fighting for the unity of the Arab Nation', 'they were fighting for the right of all Asian and African nations', among many others). To more appreciate the problem, take Example 2 below:

Example 2

SL:	*kāna yuḥāribu min 'ajli is-stqlāli-l-waṭan*	[…fought for the independence for of the fatherland]
TL:	2a. "…was fighting for independence of the Arab nations."	
	2b. "….have been fighting for the country's independence."	
	2c. "….have been fighting for the independence of the nation."	

In the sequence of Example 1 above, the emphatic particle *'inna* governs the accusative in the topic of a nominal sentence, i.e., *'inna ash-sh'aba al-'arabyyī* ('Arab people'), and the nominative clause in its comment *kāna yuḥāribu min 'ajl is-stqlāl il-waṭan* ('fought for the independence for of the fatherland'), within which the item *waṭan* ('homeland') is particularly noteworthy. At first glance, the item seems not to be problematic in intercultural communication as it is sufficient for a straightforward thrust and readily lends itself to English. Unfortunately, it is not. Perhaps it would be useful, at this point, to use an analysis for the item in question for more reasoning. Take Table 1 below,

TLs	Layers of Meanings
Arab **nation**	"an individual country considered together with its social and political structures; sometimes used to refer to all the people who live in a particular country" (CCED 2003)
country	a political entity.
fatherland	"If someone is very proud of the country where they or their ancestors were born, they sometimes refer to it as the fatherland" (CCED 2003).

Table 1: Analysis for the renditions of *waṭan*

Other things being equal, the renditions in Examples 2a, 2b, 2c fall short of the original. The Arabic *waṭan* ('homeland') with all its attitudinal overtones as shown in Table 1 above is rendered less emotively— less evaluativeness is realised by the Arabic item and seems to have been recalcitrant to the evaluative tone set at the outset of the utterance (i.e., *'inna ash-sh'aba al-'arabyyī* 'indeed, the Arab people'). It is likely that the student translators do not cater for the shades of meanings unfolding a particular item, clearly discarding 'surface structure' and 'deep structure'. For one reason, a clear-cut misunderstanding of the SL is observed in rendering *waṭan* ('homeland') into 'Arab nations'. As it were, 'poncing around' and/or carelessness on the part the student translator seems to have given rise to such grotesque translation. For another reason, the lexical choice for 'country' is likely to be an indictor of dictionary misuse and incomprehensibility of the overall text. The semantic traits assigned to 'country' are altogether distinct from those assigned to *waṭan* ('homeland'). It is unfortunate that no student could capture 'fatherland' whose recognisable denotational meanings significantly match with those of the SL item. Obviouly, opting for 'the fatherland' can be conducive to orchestrating textual consideration for argumentation from a discourse vantage point. That is to say, the use of *'inna* in sentence-initial position, and select of lexis (including *waṭan* 'homeland') makes explicit the text producer's perspective on the subject matter— to highlight his commitment to a pan-Arabism as a discourse. For more elaboration on other erroneous translations, consider Example 3 below:

Example 3

SL: *wa kāna yuḥāribu min 'ajli ḥaqi dwali āsyya wa 'afrīqyya kulaha fī taqrīri-l-maṣīr.* [and they were fighting for the right of all Asian and African nations, to achieve self- determination]

TL: 3a. "and they were fighting for the right of all Asian and African nations to take to decide their own destiny."
3b. "and they were fighting for the right of all Asian and African nations to take to a decision on their fate."
3c. "and they were fighting for the right of all Asian and African nations to take their own decisions."
3d. "and they were fighting for the right of all Asian and African nations for self-determination."

The other item *taqrīri-l-maṣīr* ('self-determination') may pose a major challenge to the student translator as shown in Examples 3a, 3b and 3c. In Example 3a, the choice for 'destiny' violates the SL overall register provenance (i.e. political) as it has religious and

supernatural connotations, so different from the SL stretch of speech (see Table 2 below for analysis of the items opted for to render *taqrīri-l-maṣīr* 'self-determination'). The student translator is likely to fail to delineate the borderline between politics on the one hand and religion and supernatural force on the other.

TLs	**Layers of Meanings**
To take their own decisions	individual way to choose what should be done
To decide their fate	1. "a power that some people believe controls and decides everything that happens, in a way that cannot be prevented or changed. 2. A person's or thing's fate is what happens to them." (CCED 2003)
To determine their own destiny	1. "A person's destiny is everything that happens to a person during their life, including what will happen in the future, especially when it is considered to be controlled by someone or something else. 2. Destiny is the force which some people believe controls the things that happen to you in your life" (CCED 2003).
self-determination	"is the right of a country to be independent, instead of being controlled by a foreign country and to choose its own form of government" (CCED 2003).

Table 2: Analysis for the renditions of *taqrīril maṣīr* ('self-determination')

Obviously, the analysis in Table 2 above shows the acute differences in the students' translations. In Example 3b the students seem to look up *maṣīr* (lit. 'destiny') in a bilingual dictionary (i.e., Arabic-English dictionary), but fail to properly select the correct lexical equivalent (see also Mouakket, 1988 and Abu-Ssaydeh, 1991). The problem lies in the fact that bilingual dictionaries are expected to be of little help to the translator unless they are concomitantly used with monolingual dictionaries. By the same token, the translation in Example 3c seems to be very poor and in any case no better (in fact significantly worse) than that in Example 3a and 3b.

As for bilingual dictionaries, Roberts (1992: 49) convincingly argues that "the attitude has been, and still is, that if the bilingual dictionary is not the perfect tool for translators, it is the fault of lexicographers. Thus, much attention has been focused recently on better adapting such dictionaries to meet translators' needs." With regard to monolingual dictionaries, Wilkinson as cited in Wilkinson (2007: 111) illustrates how,

> a specialised monolingual [TL] corpus can be of great help to the translator in confirming intuitive decisions, in verifying or rejecting decisions based on other tools such as dictionaries, in obtaining information about collocates, and in reinforcing knowledge of normal target language patterns.

Thawabteh (2013: 130) overtly claim that "complementarity between the two types should set off any blueprint for translator training." Table 2 and Table 3 above, for instance, offer a glimpse of the importance of a monolingual dictionary, namely (CCED 2003). Hopefully, it helps the student translator make his/her own decision on what lexical item should be opted for or out.

At a more discoursal level, the SL displays "[e]valuativeness […] reali[s]ed by the linguistic expression of emphasis (recurrence, parallelism, etc.)" (Hatim and Mason 1997: 114). These two features, among many others, in the words of Versteegh *et al.* (2006: 647-8) are characteristic of Arabic prose:

> Arabic prose exhibits a number of salient features which give it a very distinctive quality, especially when compared to commonly-studied Western languages, such as English. Lexical repetition, structural parallelism, and the prevalence of coordination are some of the most easily noticeable and widely investigated features.

In traditional Arabic public-speaking, Versteegh *et al.* (2006: 669) argue that features such as,

> repetition, assonance, and –paronomasia, add an emotional dimension to the discourse. They are a way of fixing key elements onto the audience's mind. They keep the attention of the listener and are highly appreciated in Arab culture; devices such as parallelism and repetition are ingrained in Arabic discourse.

It is clear that emphasis observed by the legitimately recurrence and parallelism texture of *wa kāna yuḥāribu* ('and they were fighting for') is grafted on to the SL text in three occasions, to establish a 'persuasive discourse' (see also Johnstone 1991, as cited in Versteegh *et al.* (2006: 500). It is also worth noting that the recurrence of parallel clause *wa kāna yuḥāribu* ('and they were fighting for') establishes a kind of semiotic interaction of a number of signs within the boundaries of the text. The text producer makes a thesis statement by means of through-argumentation: "substantiat[ing] a thesis after having cited it" (Najjar 2008: 54); he cites substantiators to enhance the statement, that "Arab people fought for the independence of the fatherland". The substantiators, it should be noted, are not recalcitrant to the text, but they interact with each other to make the whole text more readable and comprehensible. For the sake of more convenience, consider Example 4 below:

Example 4

SL:	*fasha'bu-l-Jaza'ir qaddama malyuna shahīd.*	[The people of Algeria sacrificed one million martyrs.]
TL:	4a. "Algeria have provided a million martyrs."	
	4b. "Algeria's people presented a million martyrs."	
	4c. "Algerians offered the bodies of a million martyrs."	

In Example 4 above, the renditions made by students are much less worthwhile to offer evidence of ideology at work. In Example 4, the text producer is ideologically-motivated and is meticulous in his distinct speech style, so he employed, i.e. *fasha'bu-l-Jaza'ir* ('people of Algeria') to make his speech more linguistically eloquent. Semantically, the rendition *fasha'bu-l-Jaza'ir* ('people of Algeria') into simply 'Algeria' may suffice, but having carefully examined the SL speech, we come to know that various shades of meanings are still missing and need to be presented in a far more explicit manner. Furthermore, 'provided a million martyrs', a subsequent sign in the text serves as a useful illustration of non-collocation in English, syntactically speaking. Second, in Example 4b, the segment 'Algeria's people' is less emotive than *fasha'bu-l-Jaza'ir* ('people of Algeria'). Finally, in Example 4c, the student's translation sounds unnatural in the TL as it evokes negative connotations: it implies person's dead body, a translation that does not go in harmony with the SL utterance, indeed. The Algerians are not merely dead bodies, but glorious martyrs to the cause of Algeria as the SL may show. Table 3 is illustrative.

TLs	Layers of Meanings
The people of Algeria	The people who belong to Algeria
Algeria's people	People who belong to Algeria
The Algerian people	1. "belonging or relating to Algeria, or its people or culture." 2. An Algerian citizen or a person of Algerian origin" (CCED 2003).
Algerians	belonging or relating to Algeria, or its people or culture An Algerian citizen or a person of Algerian origin (CCED 2003)

Table 3: Analysis for the renditions of *fasha'bu-l-Jaza'ir* ('people of Algeria')

It is the degree of text evaluativeness observed by *fasha'bu-il-Jaza'ir* ('people of Algeria') that makes us as language users realise the argumentation value; therefore, student translators' renditions restricted to denotational meaning is likely breach the socio-textual practices of the SL. The text producer has made such evaluativeness to steer us towards that value.

Last, but certainly not least, the SL rhyming collocation utterance in Example 5 below is also noteworthy. A less emotive translation is observed in Example 5a. Examples 5b and 5c have deleterious effects on the translation for which blame should largely rest with misuse of bilingual dictionaries. Arguably, employing bilingual dictionaries enhances the tendency among student translators to succumb to the temptation of literalism as is the case in 5d whereby *yusallim* ('give') can be rendered into 'to yield' and 'to shake hands' in accordance with the context of situation. The student translator seems to have picked the first meaning in a bilingual dictionary. In this vein, Thawabteh (2013: 185) states that "[t]he translation students should be meticulous enough not to take the first meaning they come up with. Instead, they should take time to read through the meanings offered slowly and carefully." The translation in Example 5c puts paid to our hopes of optimal translation— a case of negligible semantic loss is observed. Finally, in Example 5b, the student translator opts for the result had someone yielded, which is still a far-fetched equivalent.

Example 5
SL: *walam yusallim walam yastaslim* [They didn't yield or give in.]
TL: 5a. "Algeria didn't give up."
5b. "Algeria didn't escape and give up."
5c. "Algeria never shook hands or gave up."

To further appreciate the segment under focus in Example 5 above, we need to look at the segment as a final substantiator, the interrelatedness of which to the context, structure and texture would help us exceed mere searching a dictionary to acute handling of the overall text ensure optimal semiotic interaction.

6. Conclusions and Recommendations

All in all, the current paper aim primarily at streamlining the use of dictionaries in actual translation classroom as can be illustrated by the translations of forty undergraduate students at Al-Quds University in the Occupied Palestine. And, it evaluates the renditions of these student translators which did not cater for the context of situation, structure and texture, and inevitable semiotic interaction. The following concluding points can be made:

(1) Student translators can use various kinds of dictionaries in a mock training session. In a nutshell, novice translators on a par with professional translators can use dictionaries in view of the multi-functions they are generally designed to do in the course of translation—to enhance quality, increase productivity, etc. Student translators should be encouraged to use dictionaries because they are indispensible for them at this stage. Nevertheless, what is really going on in a classroom translation should be more than using a dictionary searching for a SL meaning at the expense of the overall treatment of the text. That is to say, a text has a rhetorical purpose, i.e., to argue (see Hatim and Mason 1997). Borne this in mind, the meaning being looked up in a dictionary should be negotiated.

(2) Definitely when a student translator stumbles on words that are unfamiliar to him/her, it does seem rational to look for dictionaries that can then be used creatively in conjunction with, among others, Internet search engines, spell checkers, and, perhaps more importantly, when an 'all-you-need-to-know' translation analysis to explore, for instance, the rhetorical and stylistic conventions at work in the SL need to be made.

(3) As far as our study is concerned, two types of dictionaries can be used, namely bilingual and monolingual dictionaries and this goes in harmony with what Farghal (2015: 11) states.

(4) We are in a agreement with Newmark that the translators "should check any word [they] look up in a bilingual dictionary in at least one SL and one TL monolingual dictionary" (Newmark, 1988: 221) and with Thawabteh (2013: 143) that "it would be useful for student translator to start with bilingual dictionaries and, most importantly, to consult monolingual dictionaries for accuracy of their translations."

(5) The translations by the student translators show that skimming through a dictionary should be avoided at this particular stage of training as it may give rise to erroneous translation. However, scanning is "likely to be the suitable reading strategy when it comes to dictionary use" (Thawabteh 2013: 138). Wading through dictionaries seems to be an outlet.

(6) Employing dictionaries is conspicuous as a characteristic of someone's casual translation style that need to be dealt with a more rigorous and comprehensive way. Translation is more than filling in a linguistic, semantic or pragmatic gap between two languages, but it is a discoursal realisation in the final analysis that can be handled the best way possible to reach an optimal translation. The use of dictionaries has exercised the minds of translation theorist and practitioners since decades. It is oft-truism that the introduction of dictionaries to translator training settings is not a magic cure-all for translation problems the students are faced with. Therefore, pedagogies for translator training should be devised to provide the students, who are usually not perspicacious, with the grounds for better understanding of various translation sources. And, the students should be geared towards a more substantial approach to better use different types of dictionaries in concomitant with discourse analysis. It is true that the manifold translation problems come down to dictionary misuse as to our data.

(7) Students have difficulty understanding a text and make no effort to understand it. They should not, simply because their translations would bring no sense. Lack of SL understanding of a context of situation gives rise to grotesque TL translation for which target audience's eyebrows would go up. Student translators are found naïve in their translations; the criticism would certainly destroy them. Naivety borders on obtuseness. The student translator should count his/her chicken before initiate on the use of dictionaries, and go in depth in terms of SL text analysis before make a translation decision. Tolerance is highly needed on the part of translator trainers.

(8) It is paramount to appropriately equip classrooms with all needed to make the use of dictionaries as well as online electronic tools more accessible. Students may use Internet phone software, equipped with a variety of user-friendly dictionaries.
(9) It is important to provide individualised and synchronic support to students in need for extra help in the course of translation to identify problems and find a solution. It is even more important to pursue ways to cover a wider range of students needs, e.g. tailor-made help both face-to-face and/or online sessions. It is finally urgent to encourage students download particular good dictionaries install and interact with these**.**

7. Acknowledgements
Many thanks go out to the undergraduate students enrolled on Introduction to Translation course offered in Fall of the academic year 2016/2017 at Al-Quds University for valuable classroom discussion that was so helpful to bring the current article into being.

References

Abdel- Fattah, M. (2011). Role of contrastive text analysis in teaching translation for language learning purposes: Prepositions as a case. *Forum: International Journal of Interpretation and Translation* 9(2):1-22.
Abu-Ssaydeh, A. (1991). A Dictionary for professional translators. *Babel*, 37(2): 65-74.
Al-Jabr A. (2008). Impact of e-dictionaries on Arab students' translation strategies. *Babel* 54(2): 110–124.
Al-Jarf, R. (2000). Electronic dictionaries in translation classrooms in Saudi Arabia. *Linguistica Communicatio* 10(1-2): 127-134.
Amer, W. (2010). Teaching translation at Gaza universities: Problems and solutions. Available online at: http://www.qou.edu/english/conferences/firstNationalConference/pdfFiles/walid%20Amer.pdf (Accessed June 21, 2018).
Atawneh, A. and Alaqra, M. (2007). An appraisal of the teaching of translation in Palestinian universities. In *Proceedings of the first Conference on the Role of Translation in Dialogue of Civilisations*, 17-34, Najah National University, Palestine.
Collins Cobuild English Dictionary. (2003). Birmingham: HarperCollins Publishers.
Elhajahmed, M. (2017). Lexical and textual translation problems encountered by Palestinian Professional Diploma students at the Islamic University of Gaza. *Journal of Islamic University-Gaza* 25(1): 1-13
Farghal, M. (2015). Basic Issues in translator training: Special reference to Arab contexts. In Farghal, M. *et al. Papers in Arabic/English Translation Studies 1*: *An Applied Perspective*. Amman: JTA, pp. 8-18.
Fromkinm V. and Rodman, R. (1983). *An introduction to language*. New York: CBS Publishing Japan.
Jaatinen, H and Jääskeläinen, R. (2006). Introducing IT in translator training: Experiences from the COLC project, in: Pym, A., Perekrestenko, A. & Starink, B., eds., *Translation Technology and its Teaching (with Much Mention of Localisation)*, Tarragona: Intercultural Studies Group, 83-89.
Jensen, A. (1999). Time pressure in translation. Hansen (ed.). *Probing the Process in Translation:Methods and Results*, Samfundslitteratur Copenhagen, pp. 103-119.
Habeeb A., *et al.* (2016). The impact of a suggested practical programme on improving arts of English seniors' translation competences at the Islamic University of Gaza and their attitudes towards translation. *Arab World English Journal* 5, 261- 280.
Hatim, B.(1990). A model of argumentation from Arabic rhetoric: Insights for a theory of text types. *British Society for Middle Eastern Studies* 17, 1, pp. 47-54.
Hatim, B and Mason, I (1997). *The Translator as Communicator*. Routledge.

Larson, M. (1984). *Meaning-based translation*. Lanham: University Press of America.
Mouakket, A. (1988). *Linguistics and translation: Semantic problems in Arabic-English translation*. Faculty of Arts-University of Aleppo.
Najjar, O. (2008). Discourse Analysis Models in the Training of Translators: An empirical approach. PhD Dissertaion. Heriot-Watt University.
Newmark, P. (1988). *A textbook of translation*. Hertfordshire: Prentice Hall International.
Pym, A. (2006). 'Asymmetries in the teaching of translation Technology', in Pym, A., Perekresenko, A. & Starink, B., eds. *Translation Technology and its Teaching (with Much Mention of Localization)*. Tarragona: Intercultural Studies Group, 113-124.
Roberts, R. (1992). Translation pedagogy: Strategies for improving dictionary use. *TTR: traduction, terminologie, rédaction* 5(1): 49-76.
Thawabteh, M. (2009). Apropos translator training aggro: A case study of the Centre for Continuing Education. *The Journal of Specialised Translation* 12, 165-179.
Thawabteh, M. (2013). Dictionaries lookup strategies for English-Arabic-English translation. *Studies in Contrastive Grammar* 19: 128-144.
Thawabteh, M. and Najjar, O. (2014). Training legal translators and interpreters in Palestine. In S. Shiyab (ed.), special issue of *Arab World English Journal* 5(2): 41-52.
Versteegh, Kees *et al.* (2006). *Encyclopedia of Arabic language and linguistics*. Leiden & Boston: Koninklijke Brill.
Wilkinson, M. (2007). Corpora, serendipity and advanced search techniques. *The Journal of Specialised Translation* 7, 108-122**.**

Appendix A:

إن الشعب العربي كان يحارب من أجل استقلال الوطن، وكان يحارب من أجل وحدة الأمة العربية، وكان يحارب من أجل حق دول اسيا وافريقيا كلها في تقرير المصير. فشعب الجزائر قدم مليون شهيد ولم يسلّم ولم يستّسلم ولكنه صمم أن يرفع علم الجزائر حرة. فيه قرى مات كل رجالها وقرى لم يبق الا النساء والأطفال. فيه قرى جابهت المجاعات حينما اتبع الاستعمار سياسة الأرض المحروقة. حرق المحاصيل.

(Nasser Vol. 4: 16 as cited in Shunnaq 2012: 44-45)

Appendix B

Indeed, Arab people fought for the independence of the fatherland, they were fighting for the unity of the Arab Nation, and they were fighting for the right of all Asian and African nations, to achieve self-determination. The people of Algeria sacrificed one million martyrs. They didn't yield or give in. Instead they decided to raise the flag of free Algeria. In some villages in Algeria all men were killed. In some villages only women and children survived. Some villages in Algeria encountered starvation when colonisers followed the policy of burning lands. They burnt the crops. (Nasser Vol. 4:16 as cited in Shunnaq 2012: 44-45)

THAWABTEH Mohammad Ahmad earned his PhD in Translation and Intercultural Studies from Universidad de Granada, Spain. He is an Associate Professor of Translation at Sultan Qaboos University, Oman. He taught language, linguistics and translation at undergraduate and graduate levels at Al-Quds University (1999-2017) where he was Chair of the department (2011-2012) and coordinator of MA Translation and Interpreting Programme (2010-2013). His research interests include Translator Training, Translation Studies, Pragmatics, Cultural Studies and Discourse analysis.