



UNIVERSITATEA DIN PITEȘTI

**STUDII
DE
GRAMATICĂ CONTRASTIVĂ**

Nr. 30/ 2018

EDITURA UNIVERSITĂȚII DIN PITEȘTI

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

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

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

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

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

Laura CÎȚU, Universitatea din Pitești, România

REDACTOR-ȘEF /RÉDACTEUR EN CHEF/ EDITOR IN CHIEF

Cristina ILINCA, Universitatea din Pitești, România

COLEGIUL DE REDACȚIE/COMITÉ DE RÉDACTION/EDITORIAL BOARD

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

ISSN-L: 1584 – 143X
e-ISSN: 2344-4193

revistă bianuală/revue biannuelle/biannual journal

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

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

FACULTATEA DE TEOLOGIE, LITERE, ISTORIE ȘI ARTE

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

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

CUPRINS/ TABLE DES MATIÈRES/ CONTENTS

GRAMATICĂ CONTRASTIVĂ/GRAMMAIRE CONTRASTIVE /CONTRASTIVE GRAMMAR

Maurice Ludovic **Assémou**

Analyse contrastive de la reduplication en français standard et en français de Côte d'Ivoire / Contrastive Analysis of Reduplication in Standard French and in French of Ivory Coast / 7

Mourad **Bektache**

Les noms des arrêts de bus à Béjaïa : Dimension contrastive de la dénomination des lieux de la ville / The Names of Bus Stops in Béjaïa: Contrastive Dimension of the Naming of Places in the City / 22

Racha El **Khamissy**

De l'adjectif à l'adjectivité en français : regard croisé avec l'arabe/ From Adjective to Adjectivity in French: a Comparative Perspective on Arab / 35

Assia **Ghersa**, M'Hand **Ammouden**

La valeur d'applicabilité d'une théorie linguistique. L'exemple des temps, des modes et des aspects du système verbal français / The Application Value of a Linguistic Theory. the Example of Tenses, Modes and Aspects of the French Verbal System / 53

Moulay Mohamed **Tarnaoui**

Analyse contrastive FLR/ Tachelhit : le cas des prépositions. Diagnostic des difficultés et remédiations didactiques / French Foreign Language / Tachelhit Contrastive Analysis: The Case of Prepositions. Diagnosis of Difficulties and Didactic Remediations / 69

TRADUCTOLOGIE/ TRADUCTOLOGIE/ TRANSLATION STUDIES

Elena Clementina **Niță**

An Approach to Teaching Vocabulary in ESP Classes through Translation/ Approche de l'enseignement du vocabulaire par la traduction en classe d'ESP / 82

VARIA

Nabil **Sadi**

Les répétitions à effet oratoire dans le discours radiophonique algérien/ Oratorical Effect Repetitions in the Algerian Radio Discourse / 94

ANALYSE CONTRASTIVE DE LA RÉDUPLICATION EN FRANÇAIS STANDARD ET EN FRANÇAIS DE CÔTE D'IVOIRE¹

Résumé : À l'image du français standard dont il est dérivé, le français de Côte d'Ivoire exploite la reduplication, un phénomène morphologique dont l'usage dans la plupart des langues est loin d'être fortuit. Ainsi, tout comme dans la langue standard, en français de Côte d'Ivoire la reduplication contribue à la construction de sens que les formes simples des lexèmes n'ont pas. Mais, de nombreuses différences surgissent entre la langue standard et sa variété locale utilisée comme langue véhiculaire, dès lors qu'il s'agit d'analyser les différentes catégories concernées par la reduplication, les valeurs construites et les contraintes qui s'appliquent à ce phénomène. L'analyse révèle, par ailleurs, que la reduplication en français de Côte d'Ivoire est moins le fait d'une similitude avec la langue standard que d'une marque symptomatique de l'influence des langues du substrat.

Mots-clés : Reduplication, analyse contrastive, valeurs sémantiques, français de Côte d'Ivoire, français standard

CONTRASTIVE ANALYSIS OF REDUPLICATION IN STANDARD FRENCH AND IN FRENCH OF IVORY COAST

Abstract: Like the standard french from which it is derived, french from Ivory Coast exploits reduplication, a morphological phenomenon whose use in most languages is not fortuitous. Thus, as in the standard language, in french from Ivory Coast, reduplication contributes to the construction of meaning that the simple form of lexemes do not have. However, many differences arise between the standard language and its local variety used as a vehicular language, when it comes to analyzing the different categories concerned by reduplication, the constructed values and the constraints that apply to the phenomenon. The analysis also reveals that reduplication in french from Ivory Coast is less due to similarities with the standard language than a symptomatic mark of the influence of languages of the substrate.

Keywords: Reduplication, contrastive analysis, semantic values, standard French, French from Ivory Coast

Introduction

Le français de Côte d'Ivoire résulte de la coexistence du français standard avec la soixantaine² de langues maternelles présentes dans ce pays. Langue exogène imposée pendant la colonisation, le français a fait l'objet d'une appropriation spectaculaire par la population ivoirienne (Kouadio, 2008 ; Aboa, 2008 ; Canut, 2006), donnant ainsi naissance à un continuum linguistique comprenant trois principales variétés que sont le français populaire ivoirien (aussi appelé français populaire d'Abidjan), le français de Côte d'Ivoire ou français ivoirien, et le nouchi dont l'usage s'étend, désormais, au-delà des frontières

¹ Maurice Ludovic **Assemou**, Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan, assemou_online@yahoo.fr

² Cette estimation est due à Delafosse (1904).

nationales (Kouadio, 2006, 2008 ; Boutin, 2002 ; Assémou, 2007, 2017). Parmi ces variétés, le français de Côte d'Ivoire, avec ses nombreux particularismes, se présente comme le français véhiculaire des Ivoiriens. Au nombre de ces particularismes figure la réduplication des éléments de certaines catégories lexicales et syntaxique.

Très peu exploitée dans les langues européennes, la réduplication s'observe pourtant dans de nombreuses langues à travers le monde (François, 2004). En ce qui concerne le français plus spécifiquement, Dostie (2007 : 45) fait observer que le phénomène est très peu documenté dans cette langue. Il y est associé à certaines valeurs, notamment les valeurs intensive-augmentative et diminutive-atténuative (Dostie, 2007), le haut degré et la pluralité (Ndione, 2013 ; Watine, 2015). L'usage de ce procédé en français de Côte d'Ivoire soulève quelques interrogations comme celles-ci : quelles sont les catégories concernées par le phénomène ? Quelles sont les valeurs construites ?

À partir d'un corpus constitué de productions orales spontanées (recueillies entre 2016 et 2018) et d'extraits d'œuvres d'artistes ivoiriens (musiciens, humoristes), cet article se propose d'identifier les différentes catégories des unités rédupliquées, et d'analyser les différentes valeurs qui sont associées à ce procédé morphologique en français de Côte d'Ivoire.

1. Catégories des unités rédupliquées et contraintes opératoires

Dans certains écrits scientifiques, la réduplication se confond avec le redoublement. Mais, les définitions de Dubois et al. (1994) à propos de ces deux procédés morphologiques montrent bien que toute réduplication est redoublement ; cependant l'inverse n'est pas toujours vrai. Pour notre part, la réduplication correspond à la répétition juxtaposée d'un même mot avec une valeur expressive. Cette définition exclut de facto les cas de répétition due au bégaiement clonique, et la répétition d'un même terme avec pause perceptible à l'oral entre les deux occurrences du terme. En français de Côte d'Ivoire (désormais FCI), le phénomène concerne plusieurs catégories.

1.1. Catégories des unités rédupliquées

Dans le français oral en Côte d'Ivoire, l'emploi juxtaposé d'une base lexicale et de sa copie est un phénomène très fréquent, qui concerne plusieurs catégories. Une typologie des éléments rédupliqués donne de constater que six (06) catégories sont concernées par le phénomène. On a ainsi des réduPLICATIONS de noms (1), de verbes (2), d'adjectifs (3), d'adverbes (4), de déterminants (5), et de syntagmes nominaux (6) :

- (1) a. Y a une cour où il y a fleurs fleurs devant.
b. Y a perles perles perles, et puis ici y a cinq traits blancs.¹
- (2) a. J'ai vu une vidéo. Je voulais régarder, mais ça se calait calait, ça se coupait coupait.
b. (*Une femme parlant à des enfants*) : Attendez les autres vont descendre. Vous allez tomber tomber hein !
c. On vous appuie appuie.

¹ Extrait de « Le jean volé », [https:// www.youtube.com/watch?v=BhQNK9B_PY](https://www.youtube.com/watch?v=BhQNK9B_PY), page ouverte le 21 avril 2017

- d. Tu vois non ! un petit comme ça qui est devenu gaillard. Ils ont grossi grossi ici hein !
- e. À cause de sous-main là tu es en train de crier crier on dirait que c'est quelque chose d'autre.
- (3) a. Les tanties jolies, claires claires là, en tout cas y'en a beaucoup¹.
b. Regarde comment ils sont vilains vilains là-bas !
c. Ils sont grands grands comme ça !
- (4) a. Il prend les escaliers là deux deux.
b. Ils nous ont donné un un.
- (5) a. Je me suis cherchée vite vite !
b. Ça va bien bien ?
c. Parle doucement doucement, les gens dorment !
d. Ils étaient assis derrière derrière même !
e. Il a mis ça en bas en bas.
- (6) Il reste trois séances de quatre heures quatre heures.

En (1), on remarque un redoublement du nom « fleurs » en (1a) et une triplification de « perles » en (1b). Les exemples de (2), qui se rapportent aux cas du verbe, présentent la réduplication de plusieurs verbes du 1^{er} groupe, à savoir « caler » (« calait calait » en (2a)), « tomber » (« tomber tomber » en (2b)), « appuyer » (« appuie appuie » en (2c)) et « crier » (« crier crier ») en (2e). Même si ces exemples semblent indiquer que la réduplication concerne uniquement ou principalement les verbes du 1^{er} groupe, il est à noter que les autres groupes de verbes sont concernés, et le cas de « grossir » en (2d) l'illustre bien. La réduplication adjectivale se voit à travers les formes « claires claires » en (3a), « vilains vilains » en (3b) et « grands grands » en (3c). Pour ce qui est des déterminants, seules les unités de la sous-classe des numéraux comme « deux » en (4a) et « un » en (4b) peuvent être rédupliquées. Les autres déterminants (notamment les articles) n'admettent pas de formes rédupliquées. Les exemples de (5) avec les formes comme « vite vite » (en (5a)), « bien bien » (en (5b)), « doucement doucement » (en (5c)), « derrière derrière » (en (5d)) et « en bas en bas » (en (5e)) permettent de soutenir que la réduplication opère effectivement sur la catégorie des adverbes, tout comme l'occurrence juxtaposée de « quatre heures » et de sa copie en (6) montre que les syntagmes nominaux peuvent également être rédupliqués en FCI. Toutefois, la réduplication des unités appartenant à certaines des catégories susmentionnées est soumise à certaines contraintes.

1.2. Quelques contraintes sur la réduplication des unités

En considérant les tours (1), (3) et (6), l'on pourrait conclure que tous les noms, tous les adjectifs et tous les syntagmes nominaux formés d'un numéral et d'un nom,

¹ Extrait de « Les poussins chocs (Asec Kotoko) », <https://youtube.com/watch?v=DJrYuDIDhgz>, page ouverte le 27 juin 2018

peuvent être rédupliqués. Mais, une telle conclusion devient hâtive au vu de l'inacceptabilité des énoncés (7b), (8b) et (9b) ci-dessous :

- (7) a. Y a femme(s) dans notre groupe.
b. ?/*Y a femmes femmes dans notre groupe.
- (8) a. Les tanties claires claires
b. ?/*La tantie claire claire
- (9) a. Il reste trois séances de quatre heures quatre heures.
b. ?/*Il reste une séance de quatre heures quatre heures.

Si ces énoncés sont rendus inacceptables, c'est en raison de la réduplication du nom « femme » en (7b), de l'adjectif « claire » en (8b) et du syntagme nominal « quatre heures » en (9b). En se référant aux tours (1), (3) et (6), on peut en déduire que la réduplication du nom, de l'adjectif et du syntagme nominal est contrainte.

1.2.1. Le cas du nom

Une comparaison des énoncés (1a, b) avec ceux de (7) laisse apparaître une réalité, à savoir que la réduplication nominale est contrainte par certaines propriétés sémantiques du nom. Pourquoi, en effet, peut-on rédupliquer « fleur » et « perle » en (1) et pas « femme » comme en (7b) ? L'hypothèse selon laquelle la réduplication serait soumise au caractère [+/- Animé] du nom semble apporter une réponse plausible. On constate en effet que « fleur » et « perle » sont [- Animé] alors que « femme » est spécifié [+ Animé]. Cette hypothèse rend prédictible l'inacceptabilité d'énoncés comme (10b, d) ci-dessous :

- (10)a. Y a fourmis dans la cour.
b. *Y a fourmis fourmis dans la cour.
c. Y a abeilles dans notre classe.
d. *Y a abeilles abeilles dans notre classe.

Comme en (7b) où la réduplication est bloquée en raison du trait [+ Animé] du nom « femme », en (10b, d) la réduplication n'est également pas autorisée pour « fourmis » et « abeilles », deux noms également spécifiés [+ Animé]. Nous savons que l'une des valeurs iconiques de la réduplication est la pluralité. Or nous savons aussi que les fourmis et les abeilles sont des insectes qui vivent, se déplacent ou travaillent (le plus souvent) en colonie. Ce faisant, pour dire qu'il y a plusieurs fourmis dans la cour, il devrait être naturel pour le locuteur du FCI de dire « Y a fourmis fourmis dans la cour ». De même, pour attirer l'attention sur la présence d'une ruche et une colonie d'abeilles dans une salle de classe, un élève ivoirien devrait normalement pouvoir dire « Y a abeilles abeilles dans notre classe ». Mais, de tels énoncés ne sont pas attestés. En pareils contextes, les locuteurs produisent plutôt des énoncés comme (10a, c), et évitent des formes comme « fourmis fourmis » ou « abeilles abeilles ». On peut en déduire à partir du contraste entre les énoncés de (1) et ceux de (7) et (10) que la réduplication s'applique à des noms spécifiés [- Animé].

Mais cette conclusion devient vite inopérante dès lors qu'on veut l'appliquer à des noms [- Animé] comme « sable » et « eau ». Ces noms soulèvent en effet une autre difficulté. Alors qu'ils sont aussi [- Animé] tout comme « fleur » et « perle », « sable » et « eau » n'admettent pas de forme rédupliquée en FCI. Il apparaît ainsi que le seul trait [+/- Animé] est insuffisant pour rendre compte de la possibilité ou non de rédupliquer un nom en FCI. En considérant les noms « sable » et « eau », on se rend compte que ces deux lexèmes ont en commun le trait [- Comptable] qu'ils ne partagent pas avec « fleur » et « perle » qui, eux, sont [+ Comptable]. On peut donc affirmer que les noms [- Animé, + Comptable] sont ceux qui peuvent être rédupliqués en FCI, d'où l'inacceptabilité ou le caractère peu naturel des énoncés (10f) et (10h) ci-dessous :

- (10) e. Y a bœufs sur la route (= un ou plusieurs bœuf(s))
- f. *Y a bœufs bœufs sur la route
- g. Il a versé sable dans mon attiéké (beaucoup de grains de sable)
- h. */ ?Il a versé sable sable dans mon attiéké¹

D'après l'analyse qui précède, la réduplication ne peut être possible pour un nom comme « bœuf » spécifié [+ Animé, + Comptable] et « sable » qui est [-Animé, - Comptable] ; et c'est l'inacceptabilité des formes « bœufs bœufs » et « sable sable » qui entraîne le rejet de (10f, h).

1.2.2. Le cas de l'adjectif

Comme il est possible de le comprendre à l'inacceptabilité de (8b), la réduplication de l'adjectif épithète est, elle aussi, contrainte en FCI. Mais, il n'y a pas que les épithètes. Les tours (11) et (12) ci-dessous montrent que, dans certains contextes, la réduplication des attributs est également contrainte :

- (11)a. Ils sont grands grands comme ça !
- b. * Il est grand grand comme ça !

- (12)a. Regarde comment ils sont vilains vilains là-bas !
- b. *Regarde comment il est vilain vilain là-bas !

En ce qui concerne l'adjectif, la contrainte est essentiellement d'ordre syntaxique et liée au nombre du nom auquel l'adjectif (épithète ou attribut) se rapporte. En (11b), la forme rédupliquée « grand grand » n'est pas admise comme attribut d'un nom singulier (ici le pronom « il »). Il en est de même pour (12b) où la réduplication de « vilain » (« vilain vilain ») n'est pas autorisée quand le pronom personnel « il » est au singulier. Tout semble donc indiquer que la réduplication est possible lorsque le nom est au pluriel ((3), (8a)), mais elle est bloquée lorsque celui-ci est singulier ((8b), (11b), (12b)). Une telle conclusion se heurte cependant à des cas comme ceux de (13) et (14) ci-dessous :

- (13)a. Il est mince mince on dirait son papa.

¹ La réduplication de « sable » est possible si l'on envisage plusieurs tas de sable sur un même terrain par exemple.

b. Ils sont minces minces on dirait leur papa.

(14)a. Son enfant est sec sec comme lui.

b. Tous ses enfants sont secs secs.

Les énoncés de (13) et (14) démontrent que, dans certains cas, la reduplication n'est pas toujours soumise à la contrainte du nombre du nom auquel l'adjectif se rapporte. En (13), par exemple, la forme « mince mince » fonctionne comme attribut aussi bien d'un pronom singulier (« il » en (13a)) que d'un pronom pluriel (« ils » en (13b)). En (14), « sec sec » occupe la position d'attribut d'un nom singulier («(son) enfant » en (14a)) et d'un nom pluriel («(ses) enfants » en (14b)). Ces exemples prennent le contre-pied de la conclusion à laquelle nous sommes parvenu précédemment et illustrent bien la possibilité de redupliquer des adjectifs attribués de noms aussi bien singuliers ((13a), (14a)) que pluriels ((13b), (14b)). Toutefois, on note que les adjectifs de ce type sont peu nombreux en FCI. On pourrait même parler d'exception.

1.2.3. Le cas du syntagme nominal

En FCI, la reduplication est beaucoup plus fréquente quand le nom est actualisé par un numéral que lorsqu'il l'est par un article défini. L'énoncé (9b) nous ramène à la dimension iconique de la reduplication qui est la pluralité. Dans ce cas-ci, la forme redupliquée « quatre heures quatre heures » fonctionne comme complément prépositionnel du nom « séance ». En (9a), la reduplication est possible parce que le nom « séance » est au pluriel. On comprend donc que le syntagme nominal ayant un déterminant numéral ne peut être redupliqué que lorsqu'il est complément (prépositionnel) d'un nom pluriel, d'où l'inacceptabilité de (9b) dans la syntaxe de l'énonciateur. On se rend bien compte que la reduplication est associée à des valeurs en FCI.

2. Valeurs de la reduplication en FCI

Comme le relève Kaboré (1998 : 363), l'aspect le plus passionnant de la reduplication se trouve être le domaine des valeurs sémantiques. Dans la plupart des langues qui exploitent ce procédé morphologique, le sens véhiculé par la forme simple d'un lexème ne correspond pas à celui associé à la forme redupliquée du même lexème. Cette caractéristique de la reduplication se retrouve aussi bien en français standard que dans sa variété locale employée comme langue véhiculaire en Côte d'Ivoire. Ainsi, tout comme en français standard, la reduplication d'un lexème aura un sens différent de celui de sa forme simple. Mais, la différence surgit dès lors qu'il s'agit d'analyser les valeurs associées à ce phénomène dans la langue standard et dans la variété dérivée.

2.1. Reduplication du nom et construction de la pluralité

La reduplication nominale est un phénomène courant en FCI. Cependant, les valeurs qui lui sont associées sont un premier cas qui confirme le contraste entre cette variété de français et le français standard que nous avons évoqué plus haut. Considérons les exemples (15) et (16) extraits respectivement de Ndione (2013 : 168) et Morgenstern et Michaud (2007 : 119-120) :

(15)a. Ce que les hommes cherchent, c'est la femme-femme

b. Lacoste pour femme-femme.

(16) T'aurais pas du café café ?

Dans ces énoncés, l'emploi de la forme simple du nom impliquerait la référence à une occurrence quelconque de la réalité désignée par le lexème. Mais, la reduplication du lexème entre dans la construction d'une valeur plus précise que le nom simple ne saurait traduire. Ainsi, dans les exemples de (15), « femme-femme » signifie plus qu'une simple femme. Il s'agit ici de « la femme par excellence » ou « la vraie femme ». C'est le même sens retenu par Morgenstern et Michaud (Id.) pour l'interprétation de la forme redupliquée de « café » en (16) : il s'agit d'un « vrai café ». Il apparaît ainsi que la reduplication nominale en français standard introduit une valeur d'intensité dans la référence du lexème redupliqué. Dans les exemples ci-dessus, les auteurs retiennent la même valeur pour les différentes formes redupliquées. Dans ces cas, le redoublement du nom est associé à l'expression du haut degré.

Étant donné que le FCI se construit sur la base du français standard, on s'attendrait à ce que cette même valeur (le haut degré) soit celle associée à la reduplication nominale dans cette variété de français. Mais, la réalité est tout autre. Considérons les exemples suivants :

(17)a. Y a une cour où il y a fleurs fleurs devant.

b. Y a perles perles perles, et puis ici y a cinq traits blancs.

L'analyse faite pour les énoncés de (15) et (16) devient inopérante dès lors qu'on la rapporte aux cas de reduplication nominale en FCI. Le sens de « fleurs fleurs » en (17a) ne saurait correspondre à « de vraies fleurs », tout comme la triplication de « perles » ne veut nullement dire qu'on voudrait parler là de « vraies perles ».

Si l'on revient au cas de la reduplication en français standard, on remarque que la forme simple du nom introduit une référence quelconque, comme dans les énoncés ci-dessous :

(18) a. Ce que les hommes cherchent, c'est la femme.

b. Lacoste pour femme.

(19) T'aurais pas du café ?

En (18) et (19) ci-dessus, le nom employé dans sa forme simple a un sens générique ; il réfère à n'importe quel élément de l'espèce. Ainsi, en (18a, b) il s'agit de « n'importe quelle femme », tout comme il s'agit de « n'importe quel café » en (19). Mais, quand on ramène cette analyse aux énoncés de (17), on se rend compte que le sens générique n'est pas associé à la forme simple des noms concernés :

(20)a. Y a une cour où il y a fleur(s) devant.

b. Y a perle(s), et puis ici y a cinq traits blancs.

Ici, les noms « fleur » en (20a) et « perle » en (20b) sont plutôt ambigus entre une lecture singulière et une lecture plurielle. Il pourrait s'agir aussi bien d'une seule fleur ou d'une seule perle (lecture singulière) que de plusieurs fleurs ou plusieurs perles (lecture plurielle). Cette ambiguïté est due à l'omission quasi-systématique du déterminant

(l'article, plus exactement), un phénomène très fréquent en FCI. Étant donné que « chaque énoncé est porteur d'un sens stable, celui qu'y a placé le locuteur » (Maingueneau 2012 : 7), des énoncés comme ceux de (20) qui posent un problème d'ambiguïté introduisent une difficulté d'interprétation du message. Comment contourner cette difficulté ? Il se trouve que l'une des stratégies trouvées est la réduplication du nom.

On sait en effet que l'une des valeurs iconiques de la réduplication est la pluralité. C'est justement cette valeur qui est associée à la réduplication nominale en FCI. La réduplication nominale permet ainsi de construire le pluriel des noms. Elle permet d'indiquer la lecture plurielle que l'omission de l'article (ici l'indéfini pluriel) rend aléatoire.

2.2. Réduplication de l'adjectif : construction de la pluralité et dérivation lexicale

A priori, aucune contrainte ne s'applique à la réduplication des adjectifs en français standard. Cette caractéristique oppose la langue standard au FCI, où des contraintes opèrent dans la réduplication adjectivale. Mais, la différence ne se limite pas à la possibilité de rédupliquer tel adjectif et pas tel autre. Il se trouve qu'il existe des différences dans le sens construit par la réduplication de l'adjectif en français standard et en FCI. En se basant sur des exemples comme « gentils-gentils » ou « vilains-vilains », Ndione (2013 : 114) fait observer qu'il s'agit ici d'enfants « vraiment gentils » ou « vraiment vilains ». Autrement dit, la réduplication de l'adjectif en français standard est également associée à une valeur d'intensité. Ndione (Id.) parle de la construction du haut degré. C'est ce que d'autres auteurs comme Rainer, Schapira et Hammer (cités par Dostie, 2007 : 45) appellent la valeur intensive-augmentative. Si par *intensification* on entend « une catégorie sémantique correspondant au sens « très » » (Dostie, 2007 : 47), peut-on dire que par la réduplication l'énonciateur en FCI vise cette valeur dans des énoncés comme ceux ci-dessous ?

- (21)a. Les tanties jolies, claires claires là
b. *La tantie jolie, claire claire là

- (22)a. Regarde comment ils sont vilains vilains là-bas !
b. *Regarde comment il est vilain vilain là-bas !

Si la valeur associée à la réduplication de l'adjectif était l'intensité, alors les énoncés (b), tout comme les énoncés (a), devraient être acceptables dans la syntaxe de l'énonciateur. On voit donc qu'il ne s'agit pas de graduation car (21a) ne correspond pas à (21c) tout comme (22a) ne peut avoir le même sens que (22c) en FCI :

- (21) c. ?Les tanties jolies, très claires là

- (22) c. ?Regarde comment ils sont très vilains là-bas !

Alors qu'en français standard « gentil-gentil » signifie « très gentil » et que « vilain-vilain » est équivalent de « très vilain », pour le locuteur du FCI, par contre, « claire claire » ne signifie pas « très claire » et la forme « vilain vilain » ne saurait être glosée par « très vilain ». En FCI, la réduplication de l'adjectif exprime plutôt la pluralité. Cela explique pourquoi la réduplication est contrainte dans certains cas par le nombre du nom auquel l'adjectif se rapporte.

Outre sa valeur sémantique (expression de la pluralité), la reduplication adjectivale peut avoir une fonction morphologique en FCI. Elle intervient en effet comme un procédé de création lexicale en ce sens qu'elle aboutit, dans certains cas, à un changement de catégorie. Si nous considérons un adjectif comme « clair », il n'a pas le même sens selon qu'on est en (3a) ou en (3d) ci-dessous :

(3a) Les tanties jolies, claires claires là en tout cas y'en a beaucoup.

(3d) Moi je suis pas partenaire de quelqu'un. Je parle clair clair !

En (3a), la forme redupliquée de l'adjectif fait référence au teint des femmes dont parle l'artiste (« les tanties jolies »), alors qu'en (3d) il s'agit d'un homme qui, en employant la forme « clair clair », tente de convaincre son interlocutrice du fait qu'il parle avec franchise, sans détours ni circonlocutions. Pour montrer cette différence de catégorie (et de sens) entre les deux formes redupliquées de l'adjectif, nous emploierons deux tests dont celui de la commutation.

Selon Michel Arrivé, Françoise Gadet et Michel Galmiche (cités par Beaumanoir-Secq, Cogis et Elalouf, 2010), on appelle commutation « l'épreuve qui permet d'identifier les unités linguistiques, quels qu'en soient le niveau et la dimension ». Elle « a été introduite en linguistique comme l'opération permettant de déterminer les constituants d'une phrase et d'établir les catégories grammaticales » (Beaumanoir-Secq, Cogis et Elalouf, 2010). Présentée comme une variante de la substitution¹ (Beaumanoir-Secq, Cogis et Elalouf, 2010 ; Riegel, 1982 : 6), la commutation, qui consiste pour le linguiste à provoquer un changement dans un énoncé pour observer le comportement d'un fragment de cet énoncé (Chiss, Filliolet et Maingueneau, 1983 : 62), permet également, dans l'analyse syntaxique, de « déterminer l'identité ou non des fonctions susceptibles d'être assumées par des unités données dans des contextes particuliers » (Feuillard, 2003 : 33). En clair, la commutation est une opération qui, appliquée sur l'axe paradigmatique, permet d'identifier la catégorie ou la fonction des unités linguistiques. On admet ainsi que des unités d'une même catégorie lexicale peuvent commuter, c'est-à-dire qu'elles peuvent occuper la même position sur l'axe paradigmatique ; et la substitution d'une unité par une autre n'a pas d'incidence sur la grammaticalité de la phrase. En appliquant ce test à la forme « claires claires » en (3a), on obtient l'exemple ci-dessous :

(3a) Les tanties jolies,	<table border="0"><tr><td><i>claires claires</i> là</td><td rowspan="4"> </td><td rowspan="4">en tout cas y'en a beaucoup.</td></tr><tr><td>claires là</td></tr><tr><td>intelligentes là</td></tr><tr><td>déliçates là</td></tr></table>	<i>claires claires</i> là		en tout cas y'en a beaucoup.	claires là	intelligentes là	déliçates là
<i>claires claires</i> là		en tout cas y'en a beaucoup.					
claires là							
intelligentes là							
déliçates là							

Dans le contexte de l'énoncé (3a), la forme « claires claires » commute avec d'autres adjectifs, notamment sa forme simple « claires », mais aussi les adjectifs « intelligentes » et « délicates ». On peut en déduire que « claires claires » est, en ce cas, de la même catégorie lexicale que sa forme simple : toutes deux sont des adjectifs. Les deux

¹ La commutation implique deux opérations élémentaires, à savoir la segmentation et la substitution (Chiss, Filliolet et Maingueneau, 1983 : 62)

formes (simple et rédupliquée) gardent aussi le même sens, à savoir celui de l'adjectif « clair ». Il n'en est pas de même dans l'énoncé (3d).

(3d) Moi je suis pas partenaire de quelqu'un. Je parle

<i>clair clair</i>
*clair
*calme
*lent

Dans un contexte comme celui de (3d), la commutation de « clair clair » avec d'autres adjectifs n'est pas autorisée. Cela se voit au fait que la phrase devient agrammaticale dès lors qu'on remplace la forme « clair clair » par des adjectifs notamment la forme simple « clair », mais aussi « calme » et « lent ». On peut en déduire que, dans ce cas, la forme rédupliquée de l'adjectif n'appartient pas à la même catégorie que sa forme simple.

Dans ce contexte où les adjectifs sont exclus, on remarque que la forme rédupliquée « clair clair » commute plutôt avec des unités appartenant à une autre catégorie lexicale, comme illustré ci-dessous :

(3d) Moi je suis pas partenaire de quelqu'un. Je parle

<i>clair clair</i>
*clair
*calme
*lent
clairement
calmement
lentement

Étant donné que la forme rédupliquée « clair clair » en (3d) peut apparaître dans le même contexte que « clairement », « calmement » et « lentement » qui sont des adverbes, on peut conclure qu'elle appartient à la même catégorie lexicale que ces unités. Cette première conclusion peut être confirmée par le second test, à savoir l'épreuve de la coordination.

La coordination consiste à relier deux unités (ou deux suites d'unités) linguistiques par une autre unité appelée « coordonnant » ou « conjonction de coordination ». Ce peut être « et, ou, mais, donc, etc. ». Mais, on parle aussi de coordination lorsque des unités sont juxtaposées (Dubois et al., 1994 : 121 ; Feuillard, 2003 : 42).

Appliqué sur l'axe syntagmatique, le test de coordination permet, lui aussi, de vérifier la catégorie et la fonction des unités. Il est admis que des unités appartenant à la même catégorie ou assumant la même fonction peuvent être coordonnées (Dubois et al., 1994 : 120). L'application de ce test permet d'établir un contraste entre les formes « claires claires » et « clair clair » des énoncés (3a) et (3d) ci-dessous :

(3a) Les tanties claires claires et intelligentes / douces / délicates là, en tout cas y'en a beaucoup

(3d) Moi je suis pas partenaire de quelqu'un. Je parle clair clair et *calme / *doux / *lent

En (3a) ci-dessus, la forme « claires claires » peut être coordonnée avec des adjectifs. On peut en effet avoir « claires claires et intelligentes », « claires claires et douces », « claires claires et délicates ». En (3d), par contre, la coordination de « clair

clair » avec des adjectifs aboutit à la formation de suites agrammaticales (« *clair clair et calme », « *clair clair et doux », « *clair clair et lent »).

Si la forme rédupliquée de l'adjectif « clair(es) » peut être coordonnée avec d'autres adjectifs en (3a), avec l'exemple (3d), la coordination n'est pas possible. Il apparaît ainsi que la différence entre les deux formes rédupliquées de l'adjectif en (3a) et en (3d) s'étend au-delà des questions d'accord (en genre et en nombre), et semble mettre en lumière un changement catégoriel, qui permet de distinguer une forme rédupliquée qui correspondrait à un adjectif (« clair(es) clair(es) en (3a) ») et une autre qui, elle, appartiendrait à la classe des adverbes (« clair clair » en (3d)). Cette hypothèse est confirmée par le cas ci-dessous dans lequel la forme rédupliquée « clair clair » peut être coordonnée avec des adverbes :

(3d) Moi je suis pas partenaire de quelqu'un. Je parle clair clair et calmement / doucement / lentement.

Avec l'énoncé (3d) ci-dessus, on s'aperçoit que la forme rédupliquée de l'adjectif peut effectivement être coordonnée avec des adverbes (« clair clair et calmement », « clair clair et doucement », « clair clair et lentement »), confirmant de facto le changement de catégorie lexicale. On note aussi un changement de sens, dans la mesure où, pour le locuteur du FCI, la forme rédupliquée « clair clair » en (3d) peut être glosée par « franchement ».

Il est à noter que l'adjectif « clair » ne constitue pas un cas isolé pour ce qui du changement de catégorie lexicale que nous venons d'analyser. La réduplication d'autres adjectifs comme « gros », « fort », « vrai », etc., aboutit également à un changement catégoriel. Par ailleurs, on observe que les formes rédupliquées de ces adjectifs donnent lieu à des différences de sens en fonction du contexte. On peut donc affirmer que la réduplication adjectivale peut avoir, en plus de sa valeur sémantique, une fonction morphologique, à savoir la dérivation lexicale ; car, à partir d'adjectifs, la réduplication permet de dériver des unités appartenant à la catégorie des adverbes, ou fonctionnant comme tels.

2.3. La réduplication du verbe et les valeurs plurielle et itérative

La réduplication des verbes en français standard sert à exprimer l'intensité. Les exemples ci-dessous sont extraits de Ndione (2013 : 187) :

(23)A : Chérie ! il me faut prendre mon parapluie, il pleut.

B : Ah oui ! Il pleut-pleut ou il pleut ?

A : Il pleut-pleut.

Le sens construit par la forme rédupliquée « pleut-pleut » est différent de celui du lexème simple « pleut ». Dans ce dialogue, « pleuvoir-pleuvoir » sert à indiquer qu'il pleut assez fort pour qu'il soit nécessaire de prendre un parapluie. La réduplication du verbe en français standard est donc associée à l'expression du haut degré (Ndione, 2013 : 187). Considérons, à présent, les énoncés ci-après attestés en FCI :

(24)a. Vous allez tomber tomber hein !

b. Ils ont grossi grossi ici hein !

c. On vous appuie appuie.

L'analyse que fait Ndione à partir de la situation dialogique présentée en (23) ne peut permettre de rendre compte de la réduplication dans les énoncés de (24). En clair, le locuteur du FCI construit une valeur autre que l'intensité dans ces énoncés. En (24a), par exemple, le procès concerne non pas une seule personne mais plusieurs à la fois, en l'occurrence des enfants. On comprend donc que (24a) correspond à des énoncés comme (25a, b) ci-dessous :

- (25)a. Chacun de vous va tomber.
b. Vous allez tomber l'un après l'autre.

La réduplication du verbe dans des énoncés comme (24a, b) permet de construire le pluriel. Il s'agit ici plus particulièrement de ce que certains auteurs comme Lasersohn (cité par Ndione, 2013 : 60) appellent la « pluriactionnalité ». Cependant, en FCI, le pluriel n'est pas la seule valeur associée à la réduplication des verbes. Dans un énoncé comme (24c), ce n'est pas la multiplicité des événements et/ou des participants qui est exprimée à travers le procédé de la réduplication. Dans ce cas-ci, il est plutôt question de l'itératif. Il s'agit d'une répétition de l'action. Certes, elle peut concerner plusieurs personnes mais, le sens premier de la réduplication est l'itération de l'acte d'appuyer. Ainsi, (24c) peut correspondre à « On vous appuie à plusieurs reprises ».

Deux valeurs iconiques peuvent donc être associées à la réduplication du verbe en FCI. Dans certains cas, la réduplication du verbe sert à construire la pluralité. Dans d'autres, par contre, elle exprime la répétition du procès.

2.4. La réduplication des numéraux et des syntagmes nominaux

La réduplication des numéraux est une forme de réduplication *a priori* absente en français standard. Mais, dans les langues qui l'exploitent, elle est généralement associée à la valeur distributive. Selon Ndione (2013 : 339) « [...] quand on parle de distributif, on parle du fait que chaque élément d'un ensemble réalise l'action construite par le prédicat ». Il se trouve que la réduplication des numéraux en FCI permet de construire cette même valeur. Considérons le cas suivant :

- (26) Il prend les escaliers là deux deux.

En s'appuyant sur (26), on comprend que les marches de l'escalier sont considérées comme formant un ensemble, et au lieu de les prendre l'une après l'autre, l'agent du procès les prend plutôt deux par deux. Donc l'action porte sur chaque élément de l'ensemble envisagé dans un sous-ensemble de deux. La réduplication du numéral permet donc effectivement de construire le distributif.

La valeur distributive est également associée à la réduplication des syntagmes nominaux dont le déterminant est un numéral. Dans l'énoncé (6) présenté plus haut, le sens de la phrase est que chaque séance dure quatre heures. On s'aperçoit ici donc qu'il y a une distribution de la durée exprimée par le syntagme nominal sur chaque séance.

2.5. Les adverbes et locutions adverbiales

La réduplication des adverbes et locutions adverbiales permet d'exprimer le haut degré dans les énoncés comme (5d, e). Dans ces exemples, la forme « derrière derrière »

peut être glosée par « vraiment derrière ». Il en est de même pour « en bas en bas » qu'on pourrait comprendre comme « vraiment en bas ». D'une façon générale, la reduplication des adverbes et locutions adverbiales à sens locatif est associée à la valeur intensive. Celle des adverbes de manière est souvent ambiguë entre le distributif et le haut degré. Dans les énoncés (5a, b), « vite vite » et « bien bien » traduisent l'intensif (« très vite », « très bien »). Mais, d'autres énoncés donnent lieu plutôt à une lecture distributive. C'est le cas dans les exemples suivants :

- (5) f. Lave les assiettes là vite vite !
 g. Faut nettoyer les choses là bien bien hein !

En (5f, g), l'action porte sur chaque thème du procès. Certes, les assiettes (en 5f) et les choses (en 5g) forment un ensemble. Mais, l'action dénotée par le prédicat porte sur chaque élément de l'ensemble (chaque « assiette » et chaque « chose »). Il est donc possible de dire que la lecture intensive est possible quand le procès dénoté par le verbe de la phrase porte sur un actant unique. Mais, lorsque plusieurs actants sont concernés individuellement, la lecture distributive apparaît comme la plus adéquate. La lecture distributive peut être retenue pour la reduplication de « doucement » en (5c). Il est en effet possible d'envisager que chaque parole doit être dite doucement. Il y aurait donc une distribution du procès sur chaque mot du discours.

Toutes ces valeurs ne coïncident pas avec celles décrites en français standard pour la plupart des catégories analysées. La référence aux langues maternelles ivoiriennes apporte quelques réponses quant à l'origine de la reduplication en FCI.

3. La reduplication en FCI : une empreinte des langues du substrat

Les études sur le FCI mettent en exergue le rôle prépondérant des langues maternelles ivoiriennes sur la formation de cette variété de français. Or le phénomène de la reduplication se rencontre dans ces langues, comme le rapportent entre autres Sangaré (2008) et Bogny (2005). Il n'est donc pas étonnant que le FCI, résultant de l'influence de ces langues sur le français standard, exploite également ce procédé morphologique. Par ailleurs, parmi les langues qui jouent un rôle prépondérant dans la particularisation du FCI figure le dioula, une langue mandé-nord, considérée comme première langue maternelle à fonction véhiculaire dans ce pays. Les valeurs de la reduplication en français correspondent à celles qu'on retrouve dans les langues maternelles ivoiriennes. Considérons le cas de deux langues maternelles ivoiriennes, à savoir le dioula (27) et l'akyé (28).

(27)a. *á ká fáni' nùgú-nùgú*
 il Acc.POS pagne-Def **froncer-froncer**
 « Il a froncé le pagne »

b. *Sékù bé tágama-tágama bir kóno*
 Sékou HAB POS **marcher-marcher** herbe dedans
 « Sékou circule dans l'herbe »

c. *Tòli-nin kélen-kélen bé lémúru lá*
 Pourrir-RES **un un** SIT orange dedans
 « Il y a par-ci par-là quelques pourris parmi les oranges »

Les énoncés (27a, b) présentent des cas de reduplication verbale. Dans ces exemples, Sangaré (2008) met en évidence deux valeurs associées à la reduplication verbale, à savoir l'*itératif* (en 27a) et la valeur *pluralisante* (en 27b). Dans l'énoncé (27c), c'est la *pluralisation distributive* qui est associée à la reduplication du numéral « un ». On voit ainsi que les reduplications de verbes et de numéraux ont les mêmes valeurs que celles qu'on retrouve en FCI. Les exemples en akýé (langue kwa) ne disent pas autre chose :

- (28) a. ò kǎ kǎ lǎtwé
Il **déchirer déchirer** papier-DEF
« Il a déchiqueté le papier »
- b. bà nù òmòbí bī bì bá ǵá kē
Ils prendre-ACC charbon **noircir noircir** leurs visage DEF
« Ils se sont noirci le visage avec du charbon »
- c. ò fā é kpè kpè kē nù
Il trier-ACC NEUTRE **gros gros** DEF prendre-ACC
« Il a trié et pris les plus gros »
- d. é kô kô ǵà
NEUTRE **un un** pourrir-ACC
« Quelques-uns sont pourris »

La reduplication verbale en akýé implique les valeurs itérative (28a) et pluralisante (28b) que l'on retrouve en FCI mais aussi en dioula. La reduplication des adjectifs comme en (28c), elle, sert à construire le pluriel. Là encore, la valeur associée à la reduplication coïncide avec celle relevée en FCI pour les unités de la même catégorie. Il en est de même pour la reduplication des numéraux (en (28d)) qui, comme en dioula et en FCI, est associée au distributif.

Conclusion

Tout comme le français standard, le FCI exploite le procédé morphologique de la reduplication. Mais, on remarque que, contrairement à la langue standard où le phénomène concerne principalement quatre catégories lexicales (nom, verbe, adjectif, adverbe), dans la variété dérivée, le phénomène s'étend aux numéraux et au syntagme nominal. On note aussi qu'en FCI des contraintes opèrent dans la reduplication des noms, des adjectifs et des syntagmes nominaux. De même, les valeurs construites dans la variété dérivée ne sont pas toujours identiques à celles relevées pour les unités d'une même catégorie dans la langue standard. D'une manière générale, les différences existant entre la langue standard et sa variété dérivée dans la typologie des unités redupliquées, les contraintes régissant la reduplication dans certains cas ainsi que les différentes valeurs construites mettent en évidence une proximité beaucoup plus grande entre le FCI et les langues maternelles ivoiriennes, plutôt qu'entre le FCI et le français standard.

Références bibliographiques :

- Aboa, A. A. L., 2008, «La francophonie ivoirienne : enjeux politiques et socioculturels», *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 40/41, p. 163-178.
- Assémou, A. M. L., 2007, *Étude du système vocalique du français ivoirien*, Mémoire de DEA, Abidjan, Université de Cocody.

- Assémou, A. M. L., 2017, *Les particularités morphosyntaxiques du français de Côte d'Ivoire et la problématique de la norme*, Thèse de Doctorat, Abidjan, Université Félix Houphouët-Boigny.
- Beumanoir-Secq, M., Cogis, D., Elalouf, M.-L., 2010, « La notion de progression dans la pratique et la réflexion sur la langue de l'école au collège », *Repères*, N°41, p. 47-70. <https://journals.openedition.org/reperes/280#text>, (consulté le 17 octobre 2018).
- Bogny, Y. J., 2005, «La reduplication des verbes monosyllabiques dans les langues kwa de Côte d'Ivoire», *Journal of African Languages and Linguistics*, Vol. 26, N°1, Berlin, Mouton de Gruyter.
- Boutin, A. B., 2002, *Description de la variation : Étude transformationnelle des phrases du français de Côte d'Ivoire*, Thèse de Doctorat, Grenoble, Université de Grenoble.
- Canut, C., 2006, «Lafage Suzanne. Le lexique français de Côte d'Ivoire. Appropriation et créativité», *Cahiers d'études africaines*, N°181, p. 226-229.
- Chiss, J.-L., Filliolet, J., Maingueneau, D., 1983, *Linguistique française. Notions fondamentales, Phonétique, Lexique*, Paris, Hachette.
- Delafosse, M., 1904, *Vocabulaires comparatifs de plus de 60 langues parlées à la Côte d'Ivoire*, Paris, Ernest Leroux.
- Dostie, G., 2007, «La reduplication pragmatique des marqueurs discursifs. De là à là là», *Langue française*, n° 154, p. 45-60.
- Dubois, J. et al., 1994, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.
- Feuillard, C., 2003, «Procédures d'analyse en syntaxe : portée et limite», *La linguistique*, Vol. 39, p. 31-45
- François, A., 2004, «La reduplication en Mwotlap : les paradoxes du fractionnement », *Faits de langues*, N°23-24, p. 177-195.
- Kaboré, R., 1998, «La reduplicati », *Faits de langues*, N°11-12, p. 359-376.
- Kouadio, N. J., 2006, «Le nouchi et les rapports dioula-français », *Le français en Afrique*, N° 21, p. 177-191.
- Kouadio, N. J., 2008, «Le français en Côte d'Ivoire : de l'imposition à l'appropriation décomplexée d'une langue exogène», *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 40/41, p. 179-197.
- Maingueneau, D., 2012, *Analyser les textes de communication*, Paris, Armand Colin.
- Ndione, A., 2013, *Contribution à une étude de la différence entre la reduplication et la répétition en français et en wolof*, Thèse de Doctorat, Tours, Université François-Rabelais.
- Riegel, M., 1982, «Les opérations de base : la substitution », *L'Information grammaticale*, N°15, p. 5-9.
- Sangaré, A., 2008, «La répétition en dioula, de l'usage à la grammaire», <http://mandelang.kunstkamera.ru/files/mandelang/sangare.pdf>, (consulté le 14 septembre 2016).
- Watine, M. A., 2015, « Les âges de la reduplication », *Semen*, N°38, <http://semen.revue.org/10309>, (consulté le 21 avril 2017).

ASSÉMOU Maurice Ludovic est Docteur en Linguistique Appliquée à l'Enseignement du Français (L.A.E.F.). Ses recherches s'orientent vers l'étude des variétés régionales du français, et plus particulièrement vers les aspects phonologiques et morphosyntaxiques du français de Côte d'Ivoire (ou français ivoirien).

LES NOMS DES ARRÊTS DE BUS À BÉJAÏA : DIMENSION CONTRASTIVE DE LA DÉNOMINATION DES LIEUX DE LA VILLE¹

Résumé : Cette étude s'intéresse à un aspect sociolinguistique des noms attribués à des espaces de transport à Bejaia-ville (Algérie). Il s'agit d'une analyse des noms d'arrêts de bus qui se situent dans les quartiers urbains de Bejaia et des discours qui y sont produits. A travers une enquête de terrain (recueil de données observables), nous avons essayé de savoir comment sont attribués des noms à des arrêts de bus et quelles sont les langues utilisées pour la dénomination de ces espaces. Notre intérêt est porté particulièrement sur la notion de non-lieu et les procédés utilisés dans le processus de dénomination de ces espaces. Nous nous sommes également intéressé aux raisons sous-tendant le choix de telle ou telle autre langue pour la dénomination des lieux de notre enquête.

Mots clés : Non-lieux, dénomination, discours, représentations

THE NAMES OF BUS STOPS IN BÉJAÏA: CONTRASTIVE DIMENSION OF THE NAMING OF PLACES IN THE CITY

Abstract: This study puts focus on a sociolinguistic aspect related to the names attributed to transport spaces in Bejaia (Algeria). This is an analysis of the names of bus stops that are located in Bejaia's urban neighborhoods and the discourse that is produced there. Through a field work (collection of observable data), we tried to find out how names are assigned to bus stops and which languages are used to label these spaces. Our interest is particularly focused on the notion of non-place and the processes under which spaces' naming go through. We are also interested in the reasons underlying particular language choice in order to name the places under investigation.

Keywords : Non-place, denomination, discourse, representations

On a constaté durant cette dernière décennie une mutation accélérée et constante de la situation sociolinguistique de l'Algérie. Les langues en présence (arabe, berbère et français) qui sont déjà en conflit (Dourari, 2003) subissent de plein fouet les innombrables transformations politiques, culturelles et socio-économiques que vit le pays. En effet, le phénomène de mondialisation, l'éclatement des frontières internationales, avec notamment l'arrivée en masse des moyens de communication accessibles ou presque pour tous (chaînes satellitaires, Internet et téléphonie mobile), le déplacement des populations de plus en plus facile, l'urbanisation accélérée des villes (de nouvelles cités sont construites avec les formules de logements promotionnels, logements² AADL et LPP), les échanges commerciaux devenus très forts avec l'explosion des ventes en ligne, sont autant de facteurs qui ont favorisé le bouleversement des langues algériennes et les espaces de leur utilisation : l'arabe dialectal algérien et le berbère (ou tamazight) dans leurs nombreuses variétés régionales et sociales, l'arabe littéral et le français vivent des chamboulements de plusieurs ordres. Ces langues subissent la (*sur*) *modernisation* du pays et les conséquences apparaissent au niveau de leur utilisation par la population. Les langues s'affrontent,

¹ Mourad **Bektache**, Laboratoire LESMS, Université de Bejaïa, mbektache1@gmail.com

² Les cités AADL (Agence pour l'Amélioration et le Développement du Logement) et LPP (*logement public promotionnel*) sont des programmes de logement lancés depuis 2001 par l'Etat algérien.

changent et évoluent. Ni l'Etat, ni encore moins les partis politiques ou les associations n'ont de pouvoir sur elles. Les lois sur la généralisation de l'utilisation de la langue arabe promulguées depuis 1991¹ n'ont eu aucun effet sur le terrain, puisque l'arabe dialectal, le berbère et le français continuent à être utilisés dans les milieux officiels : administration, écoles, université... Les aéroports, les transports publics et privés, les autoroutes s'affichent en berbère, en arabe et en français. L'arabe standard ne domine pas tout seul les lieux.

Les espaces de transport sont des endroits où les langues s'affrontent. De plus en plus il y a de bus, de fourgons, d'aéroports, de voitures, d'autoroutes et de nouvelles villes. La (*sur*) *modernisation* se manifeste à travers les comportements socio-économiques et culturels des citoyens. Les populations se déplacent entre villes, wilayas, à l'intérieur du pays et à l'extérieur. Les langues, elles aussi, se déplacent. Ces espaces considérés comme des non-lieux par Marc Augé n'obéissent à aucune règle, puisqu'ils sont créés ou réinventés par la population elle-même. Les repères et marques frontalières imposés par les pouvoirs publics sont rayés. La modernisation des villes efface en effet toute marque : « la fidélité et l'attachement envers des lieux spécifiques se dissolvent sous l'effet de ce nouveau système » (Sennett, 2001 : 24). Suite aux multiples programmes de relogement lancé dans le pays, de nombreuses populations venues de différents endroits (bidonvilles, villages, etc.) dans les cités AADL et LPP, l'Algérie s'est confrontée au phénomène de choc de cultures et de langues : les populations se livrent à des batailles rangées à l'intérieur même des cités. Ces villes sont devenues des zones où les gens ne partagent pas les mêmes pratiques langagières. Un nouvel ordre établi des langues voit le jour.

Par ailleurs, peu de travaux ont été menés dans ce type de terrain en Algérie. Les seules études qui ont été réalisées s'intéressent aux pratiques sociolinguistiques des locuteurs dans des contextes de plurilinguisme. Nous en citerons, à titre d'exemple, les travaux de : N. Toualbi, 2000 ; K. Taleb Al-Ibrahimi, 1995 ; D. Morsly, 1996 ; M. L. Maougal, 2000 ; A. El-Imam, 2003 ; A. Dourari, 2003 ; 2002 ; et 2011 ; M. Benrabah, 1999. Il y a aussi quelques travaux d'onomastiques qui sont consacrés à l'étude des noms propres de lieux, de personnes physiques, etc. Nous pouvons citer, entre autres, les travaux du CRASC (Centre national de recherche en anthropologie sociale et culturelle de l'université d'Oran) consacrés entièrement à la toponymie algérienne, les travaux de F. Cheriguen (1993) et ceux de M. Lacheref (1998) qui ont mené les premières études onomastiques sur les noms de lieux en Algérie. Ces travaux ont donc pour objet d'étude des « noms stables » (statiques) qui relèvent de l'onomastique : hydronymie, toponymie... La dénomination des *lieux de transit* et les pratiques langagières qui s'y réalisent n'ont pas intéressé cette discipline puisque, telle qu'elle se définit « science de l'étymologie des noms propres », elle ne s'occupe pas de la sociolinguistique des noms des espaces de passage. Les travaux sur les non-lieux sont quasiment inexistantes. Les non-lieux ont fait l'objet principalement de recherches anthropologiques et ethnologiques réalisées par Marc Augé en 1992. Dans son ouvrage : *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, il définit le

¹On peut citer la loi N° 05-91 datée du 16 janvier 1991 comprenant la généralisation de l'utilisation de la langue arabe et l'Ordonnance N° 96-30 du 21 décembre 1996, entrée en vigueur le 5 juillet 1998. L'article 20 de la loi de 91 stipule : « Sous réserve d'une transcription esthétique et d'une expression correcte, les enseignes, les panneaux, les slogans, les symboles, les panneaux publicitaires ainsi que toute inscription lumineuse, sculptée ou gravée indiquant un établissement, un organisme, une entreprise ou un local et/ou mentionnant l'activité qui s'y exerce, sont exprimés dans la seule langue arabe ».

néologisme « non-lieu » qui sous-tend toute son approche, centrée sur le rapport existant de l'espace à l'Homme, dans une perspective anthropologique précisément contemporaine, dans la mesure où celui-ci se livre à une analyse de certains milieux typiques, de ce qu'il nomme la « surmodernité ». Parmi les linguistes qui se sont penchés sur la question des espaces de transit, nous citerons Gumperz qui a consacré un chapitre, dans son ouvrage *Discourse Strategies* (1982), intitulé *Interethnic communication* portant sur les pratiques langagières dans des lieux interchangeable, dans lesquels de nombreuses langues se retrouvent confrontées, et ce, en 1982, une décennie avant le dévoilement des études d'Augé qui plus tard nomme ces espaces de par leurs caractéristiques communes. Bien entendu, ceci a permis postérieurement l'ouverture d'une brèche dans laquelle allaient s'inscrire d'importantes recherches, parmi elles, notamment celles menées sur les pratiques langagières dans les aéroports; des non-lieux par excellence où la distinction du plurilinguisme se fait sans difficulté. En 2010, Patrick Heinrich traite dans la revue *Japanese Studies*, qui consacre un numéro spécial intitulé « Language Choices at Naha Airport », du choix des langues à l'aéroport de Narita au Japon. Plus récemment, les travaux parus en 2011 d'Alexandre Duchêne et Ingrid Piller traitent de la gestion du plurilinguisme dans les aéroports suisses par rapport aux inégalités sociales auprès des employés.

Le concept de *non-lieu* lancé par Marc Augé¹, bien qu'emprunté à l'anthropologie, peut, dans une certaine mesure, répondre à la problématique des pratiques langagières qui se réalisent dans des espaces de transit. Ces endroits, il est vrai, n'ont pas de locuteurs précis comme, par exemple, les habitants de certains quartiers, de villages,... Hormis les fonctionnaires qui y travaillent, les gens n'y trouvent aucune attache. Ils sont de passage. D'où la difficulté, du point de vue épistémologique, d'appliquer des concepts de sociolinguistique (identité linguistique, variable...) Or, le *non-lieu* est défini par opposition au « lieu » habituel, classique comme « un espace qui ne peut se définir ni comme identitaire ni comme relationnel ni comme historique » (Auge, 1992 : 100), et c'est là, justement, où apparaît le nœud de la problématique sociolinguistique des non-lieux. Peut-on définir le terrain d'enquête dans des endroits où les locuteurs n'ont aucune identité ? Dans les hôtels, les aéroports, les centres commerciaux, les salles d'attente, les arrêts de bus... les locuteurs sont de passage. S'identifient-ils à quelque chose dans ce cas précis ? Se comportent-ils de manière adaptée (de point de vue linguistique) ?

La sociolinguistique comme discipline tout aussi récente s'intéresse aux faits de langues dans la société, qui inclut tous les locuteurs et tous les espaces qu'ils occupent, les non-lieux en font partie, et étant donné que les études qui en ont jusque-là fait l'objet ont mis davantage l'accent sur le plurilinguisme, le terrain est donc largement inexploité. C'est à cet effet que de nombreux chercheurs portent leur intérêt et leur dévouement, pour explorer une problématique qui consiste à aborder une étude sociolinguistique des liens entre non-lieux, noms de lieux et locuteurs.

La présente étude se veut une tentative de contribution aux nombreuses réflexions portant sur la (socio) linguistique des non-lieux. Autant dire que les rapports existants entre l'anthropologie, la linguistique et l'onomastique sont incontestables. On notera toutefois, que l'onomastique ne prend pas en charge les appellations des non-lieux qui sont, pour des catégories appréciables univoques dans ce qu'elles désignent et réelles dans leur existence, mais celles-ci restent néanmoins non prises en charge pour ce qui est de certains noms

¹Anthropologue et ethnologue français à l'origine du concept « non-lieu ».

propres¹ que portent des non-lieux tels que les arrêts de bus dans ce cas-ci. C'est pourquoi nous tenterons de définir les liens entre les noms propres portés par ces non-lieux et les locuteurs, par une analyse du processus d'attribution de ces noms de quelques arrêts de bus de la ville de Bejaia.

Nous pouvons d'emblée émettre l'hypothèse selon laquelle la dénomination des arrêts de bus s'effectuerait à travers un mécanisme complexe qui s'instaure au moyen des locuteurs qui tentent de marquer/s'approprier ces nouveaux non-lieux, en incluant le service des transports (transporteurs, chauffeurs, receveurs). A titre d'exemple, « La Gare » est un nom conventionnel entre les non-personnes. Le français, joue dans ces espaces le rôle d'intermédiaire, ce qu'on peut appeler en sociolinguistique, langue véhiculaire. Mettre ainsi des mots sur des choses a toujours eu de l'intérêt pour l'individu, ce faisant, cela permet en l'occurrence de s'approprier ces espaces pour constituer des repères mentaux et conventionnels dont la fonction remplie est en tout premier lieu utilitaire, d'étiquetage. Pour ce faire, les langues sollicitées sont celles en présence à savoir le français, l'arabe et/ou le berbère, et le choix de désignation de chaque arrêt s'effectue en fonction éventuellement de zones géographiques avoisinantes, de ce qui peut s'y trouver, allant d'une usine, construction, à des végétations, dont le nom sera emprunté pour en faire un usage distinct. Cela pourrait tout aussi bien être une façon de dénommer caractéristique au lieu de transit. Des espaces que même des passagers reconnaîtront, car sans identité particulière. Cela pourrait être des créations lexicales, des désignations en arabe, en français, ou en berbère. Des noms de personnages historiques ou saints, et par conséquent tout ce qui pourrait simplement servir de désignation d'un emploi référentiel, à travers une attribution de certains dénominatifs. La création lexicale, l'emprunt lexical, la troncation, le néologisme, la composition semblent aussi des procédés auxquels recourent ces locuteurs pour nommer les arrêts de bus si tant est que ce soit eux qui les nomment.

Pour Augé, les espaces de transit n'ont pas d'identité, n'ont pas de « *propre* », d'un point de vue anthropologique, ils n'existent pas pour eux-mêmes, mais permettent la jointure entre d'autres espaces qui, eux, jouissent d'une identité (développer de quelle identité je parle), ils ont cependant, au moins dans leur ensemble des noms, nous ne saurions pas les qualifier de propres ou de sales, d'appellatifs ou encore de communs, ceci en nous appuyant sur l'onomastique, étude scientifique des noms propres qui d'une part, ne les prend pas en charge, et qui d'autre part, peine à définir le nom propre tant les linguistes ne s'accordent pas sur une définition exhaustive, du fait de la disparité des théories. Mais si on s'en tient simplement à la définition de Charles Camproux (1982) pour qui « le nom toponymique est emprunté presque toujours à un mot qui a pour les hommes en groupe une signification utile et pratique », sans l'intention de revendiquer que ce soit un signe linguistique au même titre que les autres mots du vocabulaire, alors on est tenté de dire, est-ce parce que ces noms n'ont pas d'identité qu'ils ne sont pas assignés sous une catégorie odonymique ou toponymique ou une toute autre, ou est-ce parce qu'ils ne bénéficient pas d'une acceptation qu'ils n'ont pas d'identité et corollairement ne sont pas des noms propres, puisque porter un nom c'est avoir une identité, et que ne pas avoir d'identité justifierait parfaitement de ne pas avoir de nom propre d'autant qu'une certaine onomastique de l'usage en témoigne, mais ne pas avoir de nom propre ne renvoie pas forcément à l'absence identitaire. Devrait-on alors parler de non-toponyme en contraste avec le toponyme qui désigne, nomme un lieu anthropologique classé.

¹Nom propre est pris ici dans le sens qui le distingue du nom commun.

Pour mener à bien notre étude, il nous était indispensable d'effectuer une enquête sociolinguistique *in situ* au niveau de la ville de Bejaia, que nous avons ciblée comme terrain d'enquête et de recueil de données dans le cadre de notre recherche, pour ce qui fait d'elle un espace relativement vierge en matière d'études sociolinguistiques, mais aussi pour les raisons qui font de la ville le lieu inhérent aux espaces de transit et aux non-lieux de façon globale. Notre attention était ainsi portée sur des données que sont les noms des arrêts de bus, afin de les détenir, pour envisager leur analyse ultérieurement. Nous avons délimité notre corpus aux 30 itinéraires exploités par les opérateurs privés (voir tableau 1). Nous ne nous sommes pas intéressés aux cinq lignes utilisées par l'ENTB puisque ses arrêts sont très réduits du point de vue de nombre, donc sans utilité pour notre étude.

L'enquête

Le corpus sur lequel nous avons travaillé est constitué à partir d'une enquête de terrain. Cette enquête s'est déroulée à Bejaia. Nous avons choisi cette ville de façon aléatoire. En Algérie, toutes les villes vivent au rythme de la modernisation par de grands projets de construction : autoroutes, centres commerciaux, aéroports... Toutefois, notre connaissance de cette ville nous a beaucoup aidés dans nos déplacements pour la réalisation de l'enquête. De plus cette ville est caractérisée par la forte densité des gens qui s'y déplacent et y vivent. Selon une estimation de la direction de la planification et de l'aménagement du territoire, datant de 2014, la wilaya de Bejaia contient près de 184 000 Habitants et de près de 40 000 étudiants répartis à travers différentes résidences universitaires. La ville reçoit tous les jours plusieurs milliers de personnes qui s'y rendent pour divers motifs (Merzoug, 2016).

Nous avons opté pour une observation participante du phénomène que nous étudions. Pour pouvoir vivre et comprendre l'aspect sociolinguistique des non-lieux nous nous sommes fondu dans la foule en nous considérant nous-mêmes comme usagers des transports. À travers cette posture, comme l'explique GADET Françoise (2000) « le chercheur quitte le rôle d'interlocuteur pour se faire membre de la communauté ». Notre objectif étant de comprendre les mécanismes naturels qui sous-tendent les pratiques sociolinguistiques qui se réalisent dans les non-lieux. Ce type d'enquête donne « accès sans équivalent aux pratiques non officielles, sur lesquelles les observés ne diront rien à un enquêteur, qu'ils les trouvent trop banales ou trop peu légitimes » (GADET, 2000). Il nous est impossible de réaliser des entretiens ou des questionnaires pour plusieurs raisons : en Algérie, les populations se méfient de toute forme d'enquête (méfiance due à la situation politique du pays depuis 1990). Le terrain d'enquête pose aussi problème de par sa nature : le non-lieu est un endroit où tout le monde est étranger et anonyme, c'est un passage. Le questionnaire, par exemple, aurait pris beaucoup de temps à l'enquêté. La pratique de l'écrit (réponse écrite dans un questionnaire) pose aussi problème puisque de nombreuses personnes ne savent pas écrire dans aucune langue.

Dans un premier temps, nous avons sillonné plusieurs fois les artères de la ville de Bejaia en prenant note de tout ce qui se dit dans les différents moyens de transport (bus et fourgons) et dans les arrêts de bus. Au cours de nos déplacements dans les ruelles de la ville de Bejaia, nous avons pu relever des noms d'arrêts annoncés par le receveur et les pratiques linguistiques y afférentes (en Algérie le receveur est celui qui annonce les arrêts à l'intérieur des bus, fait monter les usagers et encaisse les frais de transport), des noms d'arrêts énoncés par des usagers anonymes.

En nous installant dans les arrêts de bus aux côtés des usagers de transport, nous avons observé et relevé les pratiques linguistiques des clients et des receveurs. Il s'agissait

pour nous de prendre note en écoutant et observant ce qui suit : les noms marqués dans les arrêts de bus, les arrêts marqués par les bus, les langues utilisées par les locuteurs et le nom donné par les usagers et les transporteurs pour comprendre comment sont nommés ces noms de lieux.

Notre enquête relève préalablement les remarques suivantes :

1. Les noms des arrêts de bus sont affichés sur la devanture des bus, sur le côté droit du bus juste à proximité de la portière avant. Ils sont annoncés à la criée. Les receveurs annoncent oralement et à haute voix les noms d'arrêts les plus importants : le marché, la Foire, la wilaya, l'université-portail, la Gare-portail.

2. Les noms dits et ceux indiqués par les transporteurs (affiches sur le bus) ne sont pas toujours correspondants : les usagers donnent leurs propres noms.

3. Les arrêts n'existent pas forcément sur la carte de transport. Les usagers fabriquent eux-mêmes leurs arrêts. Certains sont autorisés et d'autres non.

4. Les voyageurs peuvent demander un arrêt. Ce précédent conduit à transformer l'endroit en arrêt officiel : par exemple construction d'une nouvelle école.

5. La nomination d'un arrêt le transforme en un véritable arrêt. Il fallait nommer les endroits que l'on veut transformer en arrêt de bus, puisque sans repère nominatif, il est impossible de fixer un nouveau point d'arrêt.

6. Absence remarquée de l'État dans la gestion du secteur des transports en commun. De plus, il n'existe aucune structure officielle pour gérer la toponymie dans les villes. C'est ainsi que le génie populaire a investi cette question dans laquelle il a improvisé avec parfois un grand sens d'imagination. Le seul nom officiel que porte un arrêt de bus est le suivant : « bu ». Ils sont, souligne Merzoug (2016), « dépourvus d'indications telles que les horaires, les destinations et les numéros de lignes. Ces arrêts sont dans certains cas privés de plaques signalant leur existence, ainsi que d'abri bus pour les usagers ».

L'enquête de terrain nous a fait rendre compte que le plus souvent, ces noms d'arrêts se donnent en référence à l'édifice qui se trouve à l'endroit où les bus s'arrêtent. Mais cela n'est pas toujours le cas. A priori, les voyageurs en masse installent le nom de lieu. Le transporteur par usage le fait installer de deux manières : oralement par annonce dans le bus ou par écrit sur les plaques d'indication d'itinéraire de ligne.

Lieu d'enquête

Bejaïa, appelée également Bougie, Capitale des Hammadites, Bgayet, est une ville située en bordure de la mer Méditerranée à 180 km à l'est d'Alger. Elle est le chef-lieu de la wilaya de Bejaïa et la plus grande ville de la Kabylie. Elle est entourée par la commune de Toudja à l'est, de Oued Ghir au sud et de Boukhelifa et Tala Hamza au sud-est.

Au niveau du secteur des transports, Bejaïa dispose d'un aéroport international Abane Ramdane situé à 5 km au sud du centre-ville, d'un port pour voyageurs qui se situe en plein centre-ville à côté de la gare ferroviaire, ainsi qu'une gare routière à l'entrée Est de la Ville au niveau du carrefour des quatre chemins. En ville, le transport est assuré par des opérateurs privés (fourgons avec une capacité de 32 places maximum) et l'ETUB (établissement de transport urbain de Bejaïa) qui dispose d'un parc de 30 véhicules pour l'exploitation de 5 lignes.

Le réseau routier de la ville de Bejaïa compte 24 carrefours : *Rue de la Liberté/Rue Harfi Taous(1), RN 12/Boulevard Krim Belkacem(2), RN9/Route Arrière Port (3), Porte Sarrasine (4), Boulevard Krim Belkacem/Route des Aurès(5), Boulevard Krim Belkacem-*

Cité Abane Ramdane(6), Boulevard Krim Belkacem/Rue Nacer Boumdaoui(7), Route des Aurès/Rue Tahar Boudechicha(8), RN9/RN12 (9), Rue de la Liberté/Rue Salah Bourbaba(10), Route des Aurès/Route Oued-Seghir(11), Boulevard KrimBelkacem/Route Oued-Seghir(12), Route Arrière-Port/Rue Belkacem Bennai(13), Boulevard de la Soummam/Rue HarfiTaous(14), Route des Aurès/Rue Tahar Boudechicha(15), Boulevard KrimBelkacem/Rue Tahar Boudechicha(16), Route des Aurès/Rue de la liberté (17), Rue de la Liberté/Rue A. Ouabdelkader(18), Avenue Touati Larbi/Avenue M. Ben Boulaid(19), Avenue Touati Larbi/Rue Frères Meziani(20), Rue Hassiba Ben Bouali(21), Boulevard Colonel Amirouche/Rue AissatIdir(22), Rue Bouchebah Youcef, Boulevard KrimBelkacem/Boulevard de l'ALN.

S'agissant du transport routier en commun, sur le plan de circulation de la ville de Bejaia on a pu recenser 30 lignes urbaines (voir tableau 1). Les destinations principales sont : Porte Sarrasine, Boulevard Amirouche, Sidi Ahmed et Ighil Ouazoug.

Les noms attribués aux arrêts de bus

Comme mentionné plus haut, en sillonnant les différents quartiers de la ville de Bejaia, nous avons relevé un grand écart entre les noms des arrêts attribués par les pouvoirs publics et ceux qui existent réellement.

On a constaté que des arrêts qui existent sur le terrain ne sont ni mentionnés ni nommés dans les documents de la Direction des Transports, ce qui implique par conséquent, que les noms des arrêts ont été créés par les usagers. Nous évoquerons à titre d'exemple : *le Marché, Ldjamaâ, Lqahwa...*, ceux-ci ne figurent nulle part dans le corpus que représentent les arrêts officiels.

On peut voir par conséquent que le nombre des arrêts diffère considérablement : les noms des arrêts des bus dont usent les usagers sont plus nombreux que les noms officiels comme l'illustre le tableau ci-dessous :

N/ligne	Ligne	Données de terrain	Données administratives (Direction des transports)
1	Porte Sarrasine/Sidi Ahmed	12	10
2	Porte Sarrasine/Taghzout	21	17
3	Porte Sarrasine/Tizi	30	20
4	Porte Sarrasine/Ihaddaden Oufella	19	15
5	Porte Sarrasine/Dar Djebel	22	18
6	Porte Sarrasine/Boukhiamma	13	09
7	Porte Sarrasine/Tazeboucht	24	19
8	Porte Sarrasine/Dar Nacer	18	15
9	Porte Sarrasine/Sidi Ouali	20	16
10	Porte Sarrasine/Ain S'khoun	21	17
11	Porte Sarrasine/Ighil Ouazoug	15	14
12	Porte Sarrasine/Smina	12	10
13	Porte Sarrasine/Takeliat	21	19
14	Porte Sarrasine/Laazib Oumaamar	23	15
15	Porte Sarrasine/Cité Rabeh Amkhokh	19	15
16	Porte Sarrasine/Cité Said Belil	22	17
17	Porte Sarrasine/Tala Markha	25	18
18	Polyclinique Sidi Ahmed/hopital Frantz Fanoon	26	20

19	Porte Sarrasine/Ihaddade Ouadda	17	12
20	Université/Sidi Ahmed	12	10
21	Porte Sarrasine/Sidi Ali Lebhar	10	09
22	Porte sarrasine/Cité Remla	14	11
23	IghilOuazoug/Sidi Ahmed	16	12
24	Université/Ighil Ouazoug	10	08
25	Porte Sarrasine/Cité Mangin	24	20
26	Boulevard Amirouche/Ighil Ouazoug	12	10
27	Boulevard Amirouche/Université Targa Ouzemour	09	09
28	Boulevard Amirouche/Sidi Ahmed	10	09
29	Aéroport/Boulevard Amirouche	11	10
30	Porte Sarrasine/Tawirt	18	12

Tableau-1- Nombre d'arrêts

De ce qui relève du tableau, les arrêts inscrits sur la devanture des bus sont beaucoup moins nombreux que ceux que les receveurs annoncent. Ceci s'explique par l'entière liberté dont disposent les professionnels de transport d'inscrire un tel ou tel nombre d'arrêts, dans telle langue, à condition de marquer le départ et la destination.

La lecture du tableau révèle également les points suivants :

- Plus on s'éloigne du centre ville, plus les arrêts sont nombreux (voir ligne 2 (21 arrêts), 3 (30 arrêts), 5 (22 arrêts)...

- En dehors du centre-ville, les arrêts sont nommés par les usagers (clients et transporteurs) selon un procédé conventionnel tacite et en fonction de la présence d'un référent déterminé dans un endroit précis : l'arrêt est créé dans les endroits considérés comme des points de chute de la population (mosquée, lycée, centre de santé, Café, etc.).

- Le kabyle est beaucoup plus présent dans la dénomination des quartiers situés en dehors du centre-ville : tawirt, taghzouit, tzeboucht, Tala Markha, Tizi, Laâzib Oumaamar, Takeliat.

- Les créations lexicales sont majoritairement des compositions utilisées à des fins d'argumentation de vente : Gare-Portail, Université-Pont, Université —Portail.

- Il y a un axe dans lequel la circulation des voyageurs est dense. Dans cet axe justement les noms d'arrêts de bus renvoient à des structures et des édifices publics. Pour un voyageur qui vient de l'extérieur de la ville, il est plus facile de reconnaître un nom d'arrêt lorsqu'il revoit à un équipement ou une structure : stade, CNAS, Polyclinique... Tandis que celui qui habite dans un quartier en dehors du centre-ville nomme son quartier par son nom en langue kabyle ou arabe : Tawirt, Tizi,...

Disparité dans la dénomination des arrêts de bus

La comparaison entre les noms utilisés par les usagers et les noms attribués par la direction du transport de Bejaia montre qu'en plus du décalage de leur nombre, il y a une différence quant à ce à quoi ils réfèrent. Nous en présentons la répartition en nombre selon le référent dans le tableau ci-dessous :

	Toponymes	Odonymes	Hydronymes	Végétations	Équipements	Autres
Données des services de transport	10	9	1	1	8	1
Données de terrain	7	0	2	3	11	32
Carte géographique	+	+	+	-	+	-

Tableau -2 — répartition des deux corpus selon le type de référent

Remarque

Il est à noter que dans la prise en compte des données, les arrêts qui se représentent dans plus d'un itinéraire ne sont comptabilisés qu'une seule fois (l'arrêt *Aamriw* est par exemple présent dans les trois itinéraires, il en est de même pour *Gare Routière* dans les données de la Direction du transport).

Un même nom qui désigne plus d'un arrêt est reproduit autant de fois qu'il se répète (l'exemple en est de « *le virage* » qui désigne deux arrêts différents, nous le comptabilisons donc deux fois).

Nous avons pu noter qu'un arrêt de bus n'est pas désigné du même nom par les autorités, que par son usage sur le terrain. Ils s'avèrent en effet complètement différents. Ainsi, lorsque *Lekhmis* désigne un arrêt situé et bien connu par les usagers, son équivalent dans les documents de la direction des transports à savoir *Boulevard Ben Boulaid* n'apparaît que dans la carte géographique.

On remarque ensuite des innovations lexicales pour les noms créés à la fois dans le corpus oral parmi lesquels certains sont marqués sur les devantures des bus, ils ne figurent ni dans la carte géographique ni dans les documents officiels de la direction des transports, qui tendent à une similitude. Ce sont souvent des noms créés pour des arrêts créés, ceci s'explique par la volonté des usagers de créer un nom pour désigner une réalité qu'il serait à la fois pratique et nécessaire de nommer ; mais que se cache-t-il derrière cet acte de désignation ? Pourquoi ces désignations diffèrent-elles autant ?

Une comparaison sommaire fait voir sur le plan linguistique des différences flagrantes ; lorsque des arrêts sont créés, leurs noms respectifs sont empreints de réalité sociale¹, ces réalités desquelles sont inspirés ces noms permettent, dans tous les cas de situer ces arrêts dans l'espace de la même manière que les toponymes renvoient à des espaces.

Toutefois, en considérant qu'« il peut s'avérer très utile de ne pas faire abstraction du lien qui unit le nom et son porteur » (AKIR, 2010 : 31), lorsque l'on se penche sur la nature du référent de chaque arrêt, on s'aperçoit aussitôt que, référant d'abord à des

¹ On parle de l'environnement et de la situation, des conditions géographiques, commerciales ; concrètes.

personnes, les noms de rue formés à base de lieu (la rue) auxquels est ajouté un anthroponyme *Rue Moulay Ennacer...* sont quasi absents sur le terrain. D'après AKIR (2010) cela s'explique en ce que

ce sont les connaissances que partagent les membres d'une communauté linguistique qui servent à identifier le référent d'un nom propre. La référence du nom propre utilisé concerne non seulement son utilisateur, mais aussi toute la société, car la référence initiale de ce nom (ou son histoire) doit être partagée par l'ensemble de la communauté ».

En effet, dans la plupart des noms de rues attribués à des arrêts par la désignation systématique, ceux qui sont des anthroponymes renvoyant à des personnages ne sont pas inscrits dans la mémoire collective des locuteurs, et lorsqu'on leur attribue un double référent dont le premier est déjà méconnu, ils n'acquièrent aucun usage social même lorsque celui-ci est imposé, il ne s'installe pas, puisqu'à en croire Foudil Cheriguen (1993) :

La fixation dans un lieu, la sédentarité, est la source de la désignation toponymique, dans la mesure où elle implique l'usage d'un nom unique, qui à force d'usage, de permanence, finit par s'individualiser, par devenir un nom propre de ce lieu [...].

En outre, dans la liste des noms des arrêts que l'on retrouve à la direction des transports, seuls des toponymes (y compris les oronymes et les hydronymes) sont repris sur le terrain (*Aamriw, Ihaddaden...*). Aucun odonyme ne figure parmi les noms en usage que ce soit dans le corpus oral ou écrit, pour la simple raison que les locuteurs n'ignorent pas les lieux géographiques, ils sont communément partagés et leur histoire n'importe pas tant qu'ils sont représentés mentalement.

On constate alors que dits de la sorte, certains toponymes acquièrent une double fonction, celle de référer d'abord à un lieu, une région connue et celle de référer à un arrêt de bus, un non-lieu. Comment s'opère alors le choix dans le processus mental entre deux référents ?

Il est clair que, lorsqu'un arrêt est désigné par un toponyme, celui-ci ne réfère plus vraiment à un lieu, bien que souvent, cet arrêt désigné ainsi soit inséré dans la région qui porte le toponyme.

Langue(s) des noms d'arrêts de bus

Le locuteur qui nomme, qui s'approprie un espace s'exprime par sa (ses) langue(s). Sur le plan institutionnel, les dénominations géographiques représentent un enjeu politique comme on peut le voir à travers la nomination avec l'arabe standard.

L'Algérie est un pays plurilingue, et la ville de Bejaia participe à ce paysage ainsi que de l'histoire de l'Algérie. Son paysage linguistique tient de la diversité des langues qui sont issues des colonisateurs qu'elle a connus dans son histoire. Il semble que l'arabe et le français aient été les deux langues à s'être implantées.

Ainsi, notre corpus donne à voir une pluralité de langues ; l'arabe dialectal, le français et le kabyle. Ce sont des langues en usage qui constituent le reflet de la situation linguistique de la ville de Bejaia.

Nombre d'arrêts produits en français = 51 = 60 %

Aéroport, Boulevard Amirouche, CCB, Centre Ville, Cité Aouchiche, Cité Douanière, Cité Mangin, Cité Rabah Amkhoukh, Cité Remla, Cité Said Bellil, CNAS, G3,

Gare routière-portail, Hôpital, Hôpital Franz Fanon, L'Agence, L'Arrêt, L'EDIMCO, L'Etoile, L'Université, La CNEP, La Douane, La Gare Routière, La Salle, La SNTV, La Wilaya, La Zone, Le Feu Rouge, Le JUTE, Le Marché, Le Stade, Le Virage, Les 1000, Les 11 martyrs, Les 300, Les 600, Les D, Les Quatre-Chemins, Lycée, Polyclinique, Polyvalent, Porte Sarrasine, Rameau d'Olivier, Rond Point, Square, Technicum, Terminus, Trente, Université-Portail, Université-Pont, Université-Targa Ouzemour.

Nombre d'arrêts produits en kabyle = 17 = 20 %

Aâmriw, Ighil Ouazoug, Ihaddaden, Ihaddaden Ouadda, Ihaddaden Oufella, Laânasser, Laâzib Oummamar, Ljamaâ, Lqahwa, Serwel, Taâsast, Taghzouith, Takliet, Tala Merkha, Taourirth, Tazeboucht, Tizi.

Nombre d'arrêts produits en arabe dialectal = 17 = 20 %

Ain Skhone, Bab el Bahr, Bir Slam, Boukhiana, Chriâa, Dar Djbel, Dar Nacer, Droj, El Qods, Lacifa, Lekhmis, Nacéria, Oued Seghir, Remla, Smina, Sid Ahmed, Sidi Ouali, Tariq S'téf.

Le classement des noms d'arrêts de bus selon la langue utilisée donne à voir trois langues dans lesquelles les locuteurs de la ville de Bejaia nomment les points de stationnement. Il illustre une hiérarchisation entre leur usage. Ainsi, le français est largement en tête avec un taux de 60 %, l'arabe dialectal et le kabyle sont à parts égales avec 20%.

On constate que pour désigner les arrêts des bus, les locuteurs dans la ville de Bejaia usent effectivement de trois langues. Toutefois, au-delà d'un plurilinguisme indubitable, nous avons constaté que les langues de dénomination des arrêts ne se distribuent pas de la même façon selon que ce soit les usagers qui nomment ou que ce soit l'institution représentée par l'administration.

Comme souligné déjà, les noms en français sont plus présents dans le centre-ville, les noms en arabe dialectal sont présents dans les quartiers de la Haute-Ville (quartier habité principalement par des personnes pratiquant l'arabe dialectal). Tandis que les noms en kabyle sont présents dans les quartiers périphériques (voir figure ci-dessous).



Figure 1 : Carte de transport de Bejaia-ville

En effet, on peut voir que la nomination des arrêts par les usagers se fait dans les langues qui définissent l'environnement sociolinguistique de la ville de Bejaia, cet environnement est plurilingue parce que caractérisé par la présence en usage d'au moins trois langues.

En guise de conclusion, nous pouvons dire que les pratiques effectives des usagers de ces noms d'arrêts se révèlent différentes de la désignation qui en est faite officiellement, en effet, sur le terrain, la réalité sociolangagière des usagers dans ces espaces transitoires est caractérisée par la dominance des langues parlées. Effectivement, l'arabe dialectal ou algérien, le français ainsi que le kabyle sont les trois langues dans lesquelles sont dits et nommés les arrêts des bus.

A l'issue de l'analyse des résultats, nous nous apercevons que dans les pratiques des usagers, les langues sont employées selon des besoins bien précis. Un arrêt est nommé à des fins commerciales et d'orientation. Le français est utilisé pour nommer des édifices, des structures dans les quartiers centraux des zones urbaines tandis que le kabyle et l'arabe dialectal sont employés pour désigner des arrêts de bus situés dans des zones périphériques de la ville.

Références bibliographiques:

Auge M., 1992, *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Le Seuil, Paris
Benrabah M., 1999, *Langue et pouvoir en Algérie : histoire d'un traumatisme linguistique*, Ed. Séguier.
Camproux C., 1982, Dans préface de *Noms de lieux et de personnes*, BAYLON C. et FABRE P., Nathan, Paris
Cheriguen F., 1993, *Toponymie algérienne des lieux habités (Les noms composés)*, Epigraphe/Dar El-Ijtihad, Alger.

- Dourari A. (s/d), 2002, *Cultures populaires et culture nationale*, L'Harmattan, Collection CEFRESS, Paris
- Dourari A., 2003, *Les malaises de la société algérienne, crise de langue et crise d'identité*, Casbah Editions, Alger.
- Dourari A., 2011, *L'aménagement de tamazight*, ENAG Editions, Alger
- Dourari A., 2001, « Les élites face au plurilinguisme et à l'équation identitaire en Algérie : entre histoire, vécu et représentation idéologique de soi », colloque CNRPAH du 21 — 22/04/01
- El-Imam A., 2003, *Le Maghribi alias ad_dârija, la langue consensuelle des Maghrébins*, Dâr al-Gharb, Algérie
- Gadet F., 2010, « Linguistique sur corpus », in *Les Cahiers de l'Université de Perpignan* n° 31, 2000.
- Gumperz J. J., 1982, *Discourse Strategies*, Cambridge University Press
- Heinrich P., 2010, "Language Choices at Naha Airport", in *Japanese Studies* n° 30.3, pp. 343–358
- Lacheraf M., 1998, *Des noms et des lieux, Mémoire d'une Algérie oubliée*, Casbah Editions, Alger
- Maougal M. L., 2000, *Langages et Langues entre tradition et modernité*, Marinoor, Alger
- Morsly D., 1996, 'Alger plurilingue', in *Plurilinguismes*, N° 12
- Sennett R., fev. 2001, « Explosion des solidarités, uniformité, solitude in Le Monde diplomatique » *Le Monde Diplomatique*, Pages 24 et 25
<http://www.monde-diplomatique.fr/2001/02/SENNETT/14782>
- Taleb Al-Ibrahimi K., 1995, *Les Algériens et leur(s) langue(s), Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*, Ed. El-Hikma, Alger

BEKTACHE Mourad est Docteur en sociolinguistique et Maître de conférences à la Faculté des Lettres et des Langues de l'Université de Bejaia. Ses domaines de recherche sont l'analyse sociolinguistique et contrastive des faits de langue, la lexico-sémantique du français algérien, le discours, le plurilinguisme en milieu professionnel algérien et le contact de langues. Il est expert dans plusieurs revues, Directeur d'une équipe de recherche au laboratoire LESMS et auteur d'une dizaine de recherches.

DE L'ADJECTIF À L'ADJECTIVITÉ EN FRANÇAIS : REGARD CROISÉ AVEC L'ARABE¹

Résumé : L'objectif du présent travail est de mener une étude comparée sur l'adjectif et l'adjectivité dans les langues française et arabe, d'observer les tendances générales, et de mettre en lumière d'éventuelles divergences susceptibles de caractériser du point de vue macroscopique le fonctionnement de l'adjectif en tant que catégorie et en tant que constituant de la phrase dans une perspective contrastive. La dimension comparative de notre étude proviendra de la confrontation des deux systèmes linguistiques. C'est ce double examen intralinguistique et interlinguistique qui nous permettrait effectivement de formuler quelques conjectures théoriques, d'entrevoir les différences potentielles entre les deux langues, mais surtout de mettre en évidence l'intérêt d'élargir la perspective d'analyse dans la description des langues.

Mots-clés : adjectif – adjectivité – comparaison - critères

FROM ADJECTIVE TO ADJECTIVITY IN FRENCH: A COMPARATIVE PERSPECTIVE ON ARAB

Abstract: The aim of the present paper is to conduct a comparative study on adjective and adjectivity in the French and Arabic languages, to observe general trends, and to highlight any differences that may characterize, from a macroscopic point of view, the functioning of the adjective as a category and as a constituting of the sentence in a contrastive perspective. The comparative dimension of our study will come from the confrontation of the two linguistic systems. It is this double intralinguistic and interlinguistic examination that would allow us to formulate some theoretical conjectures, to glimpse the potential differences between the two languages, and above all to highlight the interest of broadening the perspective of analysis in the description of languages.

Keywords: adjective - adjectivity - comparison - criteria

1. Introduction

Y a-t-il des critères qui forment la grille du prototype de l'adjectif en français et en arabe² ? Qu'est-ce que l'adjectivité ? S'agit-il d'une même catégorie ou de deux catégories distinctes ? Ces quelques questions, qui témoignent de la difficulté de cerner les deux notions, nous ont incitée à entreprendre la présente recherche.

En général, les réflexions sur l'adjectif en français gravitent autour de sa classification (qualificatifs, relationnels, de troisième type³), sa construction et sa variabilité positionnelle. Quant à l'adjectif en arabe, il demeure un des sujets relativement peu étudiés dans le domaine de la linguistique : à l'exception de quelques rares ouvrages, nous n'avons pas trouvé des études spécifiquement concentrées à ce sujet.

¹ Racha **El Khamissy**, Faculté des Langues-Université Ain Shams
rachaelkhamissy@yahoo.fr

² Nous suivons le système de translittération fondé sur la norme DIN-31635, mieux connue sous le nom de «translittération *Arabica*».

³ Cf. Schnedecker, 2002 ; Marengo, 2011.

L'objectif de cet article serait de mener une étude comparée sur l'adjectif et l'adjectivité dans les deux langues, d'observer les tendances générales, et de mettre en lumière d'éventuelles divergences susceptibles de caractériser du point de vue macroscopique le fonctionnement de l'adjectif en tant que catégorie et en tant que constituant de la phrase, dans une perspective contrastive. Nous tenterons d'établir l'identité de l'adjectif dans les deux langues, tout en soulignant leurs points de convergence et de divergence, et d'éclaircir la notion d'adjectivité qui n'est pas un fait propre au français. Il nous a donc semblé important d'inscrire cette problématique dans une perspective de linguistique contrastive.

Nous présenterons d'abord une vue générale sur les parties du discours en français et en arabe. Nous dresserons plus précisément le profil de l'adjectif en tant que classe grammaticale au sein des deux systèmes linguistiques respectifs, dans les grammaires contemporaines ainsi que dans les études antérieures, afin de mieux circonscrire cette catégorie. Ensuite, et dans la deuxième partie, nous passerons en revue les différents critères d'identification et de délimitation de l'adjectif pour enfin examiner les réalisations linguistiques du "système de l'adjectivité" dans les deux langues, notion floue notamment en arabe. Nos paramètres descriptifs comprennent la classe de l'adjectif, les critères pertinents pour délimiter la catégorie adjectivale, les possibilités de conversion catégoriale et les propriétés ou composantes de l'adjectivité.

La dimension contrastive de notre étude proviendra de la confrontation des deux systèmes linguistiques. C'est ce double examen intralinguistique et interlinguistique qui nous permettrait effectivement de formuler quelques conjectures, d'entrevoir les différences potentielles entre les deux langues, mais surtout de mettre en évidence l'intérêt d'élargir la perspective d'analyse dans la description des langues.

2. L'adjectif : les contours d'une catégorie

Les parties du discours constituent un élément essentiel de l'analyse grammaticale. La délimitation des classes de mots, et plus particulièrement de la classe adjectivale, constitue dans la description des langues une question traditionnelle et délicate. Bien que définie dans bon nombre de grammaires françaises, la notion d'adjectif continue à poser problème, étant ostensiblement sujette à de nombreuses immixtions intercatégorielles, notamment à la catégorie nominale. Le label "adjectif" comprend en français d'après Noailly (1999 : 9) « toutes les formes s'accordant au substantif à l'intérieur du groupe nominal ». Selon Riegel et al. (1994 : 355-356), « les adjectifs dépendent d'un autre terme de la phrase, généralement nominal ou pronominal (...) ils indiquent une caractéristique, essentielle ou contingente, du terme auquel ils se rapportent ». *Le Robert* donne la définition suivante :

adjectif, ive [adzɛktif, iv] n. m. et adj. • *XIVe*; lat. gramm. *adjectivum* « qui s'ajoute » trad. gr. *epitheton* → épithète I N. m. Mot susceptible d'être adjoind directement (épithète) ou indirectement (attribut) au substantif avec lequel il s'accorde, pour exprimer une qualité (qualificatif) ou un rapport (déterminatif). Adjectifs démonstratifs, exclamatifs, indéfinis, interrogatifs, possessifs, numériques, relatifs (⇒ déterminant). Adjectifs qualificatifs. Degrés de comparaison et d'intensité de l'adjectif qualificatif. ⇒ comparatif, superlatif. Adjectif substantivé; employé adverbialement. (*Le Nouveau Petit Robert*, version électronique, 2001)

Autrement dit, l'adjectif n'existe généralement que grâce à son support et cette existence même dépend manifestement de la catégorie nominale. Le trait distinctif des adjectifs réside donc dans l'étymologie latine de ce label *adjectivum* signifiant "qui s'ajoute à".

Quant à l'adjectif en arabe, il est problématique à tous les niveaux. Partant de la dénomination qui vacille entre deux appellatifs ("šifa" vs "na't"¹), passant par le dilemme de sa catégorisation dans le système des parties du discours (sous-classe des substantifs ?), de son statut (classe grammaticale ou fonction ?²) et de son changement catégoriel, la notion serait une des plus difficiles à traiter.

De fait, les grammairiens traditionalistes arabes sont presque tous d'accord que la langue arabe ne possède que trois classes grammaticales : le nom, le verbe et la particule, théorie ostensiblement calquée sur le modèle grec. Les réflexions de l'école de Bassra et celles de Kufa ont reconnu cette classification tripartite³ approuvée par Sibawayh, le maître incontesté de la grammaire arabe. Mais où en est l'adjectif ? Forme dérivée du verbe, l'adjectif est considéré comme un nom dérivé ('ism muštaq), donc une sous classe du nom. Cette catégorie floue dont les frontières sont imprécises ressemble au nom avec lequel il partage bon nombre de critères dont la nounation, la détermination, l'annexion... sans pour autant trop s'éloigner du verbe puisqu'il en est dérivé⁴. La catégorie adjectivale en arabe se trouve donc aux confins des classes verbale et substantivale. Ce n'est que dans les travaux récents que certains linguistes et grammairiens ont reconsidéré la répartition des mots en quatre classes⁵, voire en sept⁶ selon les critères de la forme et de la fonction, faisant ainsi de l'adjectif une catégorie grammaticale à part entière.

Parle-t-on de "šifa" ou de "na't" ? Les grammairiens arabes pour la plupart (comme Sibawayh, les écoles de Basra et de Kufa) ont indifféremment utilisé les deux désignations. Par contre, Al Radiy (1998 : 312) a réservé l'appellation "na't" à l'adjectif épithète. Dabbache (1992), lui, établit une distinction entre les deux termes, le premier signifiant plutôt la catégorie grammaticale et le second la fonction syntaxique.

En parcourant les dictionnaires de langues et les grammaires arabes, nous avons trouvé les définitions suivantes du terme "šifa" ou "qualificatif"⁷ :

« C'est le nom qui dénote une certaine manière d'être de la substance comme "grand", "petit", "sage", "imbécile" (...) » (nous traduisons⁸) (IBN YA'İŞ, 2001 : 232).

« L'adjectif (chez les grammairiens) : le mot qui dénote un sens qui s'ajoute au substantif pour signifier son état et c'est l'épithète, le nom d'agent, le nom de patient, l'adjectif assimilé (qualificatif ressemblant), et l'élatif aussi » (nous traduisons⁹) (Dictionnaire Mu'ğam Alma'ānī Al ġāmi', version électronique)

¹ Les deux termes signifient « la qualification » ou « qualificatif ».

² « Le contexte permet presque toujours de déterminer si le terme šifa, dans tel ou tel passage, est employé pour désigner une classe lexicale ou une fonction syntaxique. » (Guillaume, 1992 : 64)

³ Notons entre parenthèses que Damourette et Pichon (1911-1927) répertorient les mots en français en trois classes, tout comme l'arabe : les struments (mots grammaticaux ou mots outils), les verbes, et les noms. (Cf. Vassileva, 2007 : 117).

⁴ L'adjectif peut avoir les possibilités combinatoires du verbe dont il est dérivé.

⁵ Hassan, dans sa *Grammaire complète*, a soutenu l'avis d'une quatrième classe de mots, l'interjection.

⁶ Tammaam Hassaan (1979) propose sept classes de mots dans son ouvrage *La langue arabe, son sens et sa formation*, à savoir nom, adjectif, verbe, pronom, interjection, circonstant et particule.

⁷ GUILLAUME, 1992 : 60.

⁸ « هي الاسم الدال على بعض أحوال الذات وذلك نحو طويل وقصير وعاقل وأحمق » (ابن يعيش، 2001 : 232)

⁹ « الصِّفَةُ (عند النحويين) : الكَلِمَةُ الَّتِي تَدُلُّ عَلَى مَعْنَى يُضَافُ إِلَى الْإِسْمِ لِلدَّلَالَةِ عَلَى حَالَةٍ لَهُ وَهِيَ النَّعْتُ، وَاسْمُ الْفَاعِلِ، وَاسْمُ الْمَفْعُولِ، وَالصِّفَةُ الْمَشْبَهَةُ، وَاسْمُ التَّقْضِيلِ أَيْضًا » (معجم المعاني الجامع، النسخة الإلكترونية)

Dans le dictionnaire arabe *Almu'ğam Alwašīṭ* (2004 : 1027), la définition donnée à l'adjectif se contente de répertorier les formes pouvant être considérées comme adjectivales : « chez les grammairiens : l'épithète, le nom d'agent, le nom de patient, l'adjectif assimilé, et l'élatif aussi » (nous traduisons¹).

Selon Dixon et Aikhenvald (2004), toutes les langues possèdent des adjectifs. Or, Feuillet (1988 : 139) voit que, « à la différence des catégories verbales, nominales et pronominales qui sont constants dans les langues, la catégorie adjectivale n'est pas universelle. On sait que certaines langues asiatiques et mélanésiennes ont des « verbes » statifs qualificatifs à la place d'adjectifs et que d'autres (bantoues par exemple) utilisent des structures nominales pour exprimer la qualité. Dans d'autres cas, la limite est douteuse : l'anglais moderne par exemple, "adjectivise" toutes sortes de mots ». Bien que cette question demeure non résolue, nous pouvons confirmer que les adjectifs existent bel et bien dans les deux langues considérées. Qu'il s'agisse d'une catégorie à part entière (comme en français) ou d'une catégorie dépendante d'une autre (comme en arabe), dans les deux cas, les linguistes se basent sur des critères – suffisants et/ou nécessaires – qui permettent de l'identifier. Ces critères s'appuient sur des soubassements morphologiques, syntaxiques, morpho-syntaxiques ou encore sémantiques. Si certains ne recourent qu'à un seul critère, d'autres en usent deux ou trois à la fois.

3. L'identité de l'adjectif en français et en arabe

Dans la perspective morphologique, l'adjectif occupe une place privilégiée. En effet, parmi les propriétés morphologiques des adjectifs en français nous pouvons citer la "dérivation suffixale (trans)categorielle" de noms (les adjectifs dénominaux : industrie → industriel), de verbes (les adjectifs déverbaux : faire → faisable), d'adjectifs (les adjectifs déadjectivaux : riche → richissime, jaune → jaunâtre), de déterminants numériques (trois → troisième) et d'adverbes (tard → tardivement), la préfixation à partir d'une base adjectivale (capable → incapable), la "conversion" de verbes (adjectifs verbaux : convainquant → convaincant) et de noms (une rose → une fleur rose, un piéton → rue piétonne), la composition (sourd-muet, nouveau-né)... Toutefois, il existe des adjectifs simples ou primitifs, non dérivés, qui ne présentent pas ces propriétés morphologiques. Il s'agit donc d'un critère démarcatif mais non restrictif. La morphologie flexionnelle (l'accord en genre et en nombre avec le nom ou le pronom qu'il qualifie) se présente pourtant comme un critère nécessaire et pertinent de cette catégorie adjectivale.

De même, en arabe, le critère morphologique dérivationnel lié à la formation de l'adjectif est de prime importance pour son identification : pour les grammairiens traditionalistes arabes tels que Sibawayh ou Ibn Yaïš, l'adjectif est un nom dérivé d'un verbe ("ism muštaq") qui a souvent des schèmes morphologiques bien déterminés : 'ism fā'il (nom d'agent ou participe actif ex. kataba→kâtib), 'ism maf'ûl (nom de patient ou participe passif ex. kataba→maktûb), šifa mušabbaha (adjectif assimilé ex. faraḥa→fariḥ), 'ism al tafđîl (l'élatif ex. fa'ala→af'al) et šîgat-ul mûbâlağa (forme d'intensité ex. fa'ala→fa'îl). Les adjectifs dérivés de verbes sont donc représentatifs de cette classe. Outre la morphologie de l'adjectif, les modifications que peut subir cette forme s'opèrent selon la catégorie du nombre (singulier, duel, pluriel), du genre (masculin et féminin) et selon le cas

¹ "عند النحويين: النعت، و اسم الفاعل، و اسم المفعول، و الصفة المشبهة و اسم التفضيل أيضا." (المعجم الوسيط، 2004 : 1027)

(flexion des mots : cas nominatif, cas accusatif, cas génitif). L'adjectif en arabe, d'une manière générale, suit son support¹.

La lecture du tableau ci-dessous nous permet de présenter, morphologiquement parlant, les adjectifs dans les deux langues en pointant les traits de similitude et de différence :

Critères morphologiques d'identification									
	Dérivation			Adjectif simple	Conversion	Composition	Flexion (Accord)		
	Préfixation	Suffixation	Infixation				Genre	N°	Cas
Fr	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(-)
Ar	(+)	(+)	(+)	(-)	(+)	(-)	(+)	(+)	(+)

Tableau 1. Critères morphologiques d'identification de l'adjectif

La question qui se pose avec le plus d'acuité est la suivante : ces critères morphologiques sont-ils prototypiques, en termes de conditions nécessaires et suffisantes² ? En tant que procédés, ces traits ne sont pas exclusifs de la catégorie adjectivale en français : par exemple le substantif peut être dérivé (ex. attaquer → attaque), avoir de spécification inhérente pour le genre (étudiant(e)) et posséder la même morphologie plurielle que les adjectifs.

Il en va de même en arabe, puisque ces critères ne sont pas propres à l'adjectif. Il en partage certains avec le nom avec lequel il a un comportement morphologique analogue (les deux sont construits sur les mêmes schèmes, l'adjectif peut devenir nom par le biais de la substantivation,...).

Outre les propriétés morphologiques, les grammairiens français et arabes considèrent le critère syntaxique comme fiable en vue d'établir l'identité de l'adjectif. Du point de vue grammatical, l'adjectif en français s'adjoint au nom, étant un de ses satellites. En arabe, même si l'adjectif – en tant que forme – présente des caractéristiques communes avec le nom ou le verbe, il manifeste, en revanche, des caractéristiques syntaxiques propres qui permettent de le distinguer de ces deux parties du discours. Etant considéré toujours comme subordonné ou dépendant du nom, l'adjectif se relie à son support syntaxique sans l'intermédiaire d'un verbe. Au dire de Sibawayh (1966 : 386), « l'adjectif est dépendant (subordonnée) du nom » (nous traduisons³).

En ce qui concerne le comportement syntaxique de l'adjectif en français, celui-ci peut remplir deux fonctions différentes : un emploi épithète dans un syntagme nominal (1) ou un emploi prédicatif derrière les verbes attributifs (2). « Le propre de l'adjectif – attribut ou

¹ A quelques exceptions : il existe des adjectifs qui ont la même forme pour le genre masculin et pour le genre féminin et certains adjectifs n'ont qu'un seul genre, masculin ou féminin.

² J. Goes (1999) choisit comme cadre de l'étude de l'adjectif la théorie du prototype, approche qui accepte l'idée de catégories à frontières floues et celle de transitions intercatégorielles.

³ "الوصف تابع للاسم" (سيويوه، 1966 : 386)

épithète – serait donc de rester adnominal, malgré le détachement relatif qui peut être opéré par la construction attribut. C'est le comportement de l'adjectif "idéal", disons donc prototypique » (Goes, 1999 : 128).

(1) La **jolie** fille chante.

(2) La fille devient **jolie**.

La pronominalisation de l'adjectif dans la construction attributive s'effectue par le biais du pronom personnel neutre "le" :

(3) Intelligente, elle le deviendra sûrement.

En arabe, la forme adjectivale suit le substantif auquel elle se rapporte – tout en s'accordant en genre, en nombre et en cas avec lui – pour exprimer une fonction syntaxique principale, celle de l'épithète (šifa-tun na'tiya-tun ou na't tout court) ou ce que Guillaume nomme "qualificatif syntaxique" (1992 : 63). Notons que le nom peut bien se passer de l'adjectif sans qu'il détruise l'énoncé (Cf. DEBBACHE, 1992) et sans que cela n'entraîne l'agrammaticalité de la phrase.

(4) 'arâ walad-an **ğamîl-an** (= Je vois un **beau** garçon)

(4') 'arâ walad-an (= Je vois un garçon) (*Test de suppression*)

La distribution de l'adjectif dans le SN de la phrase française est soit en antéposition soit en postposition. Il peut également bien être apposé à gauche ou à droite du substantif. En revanche, il occupe constamment la position postposée en arabe.

L'analyse syntaxique recourt aussi à la coordination comme critère adjectival. De fait, les adjectifs en français peuvent être juxtaposés et/ou coordonnés (5). Il en va de même pour l'arabe (6) :

(5) Elle est **belle et jeune**.

(6) bismillah-i **r-raḥmân-i r-raḥîm-i** (= au nom d'Allah clément et *miséricordieux*).

En ce qui concerne la possibilité d'intercalation d'éléments entre l'adjectif et son support, si en français l'élément adverbial est généralement le plus susceptible de s'y insérer (7), en arabe, il peut y avoir des intercalations beaucoup plus étoffées, pouvant atteindre une proposition tout entière (8) :

(7) Une fille *très* **belle**.

(8) wa ḥaḍa kitâb-un *anzalnâh-u* **mubarak-un** (=voici un Livre (Le Coran), que Nous avons fait descendre, béni).

Il est à noter que ces traits syntaxiques ne sont pas tous des critères de typicité adjectivale. C'est l'antéposition en français qui peut être définie comme condition nécessaire et suffisante pour délimiter la classe adjectivale¹, alors qu'en arabe, ces critères ne sont pas exclusivement adjectivaux².

Voici un tableau récapitulant le comportement syntaxique de l'adjectif dans les deux langues :

¹ « A l'inclusion de la qualité dans la substance, correspond ici l'inclusion de l'adjectif dans le SN : la fonction épithète est donc bien une fonction prototypique » (Remi-Giraud, 1991 : 161). Il ya pourtant des noms épithètes ex. tarte maison (Cf. Riegel et al., 1994 : 186)

² Parmi les dépendants syntaxiques (tawâbi'), il y a aussi l'apposition, le nom coordonné, ...

Critères syntaxiques d'identification								
	Dépendance	Suppression	Fonctions			Distribution		
			épithète	attribut	autres	Antéposition	Postposition	Apposé
Fr	(+)	(+)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)	(+)
Ar	(+)	(+)	(+)	(+)	(+) ¹	(-)	(+)	(-)

Tableau 2. Critères syntaxiques d'identification de l'adjectif

Sur le plan morphosyntaxique, nous pouvons dégager dans les deux langues deux propriétés qui caractérisent les adjectifs : la gradation et le schéma comparatif. La classe adjectivale aurait donc une aptitude à être située sur une échelle d'intensité ou sur une échelle quantitative et posséderait par la suite des outils de gradation et de comparaison qui lui sont spécifiques. Pour le français par exemple, l'adverbe de degré ou d'intensité "très" est considéré par la plupart des linguistes comme un critère important pour délimiter les adjectifs (9). Il en est de même pour l'arabe où les morphèmes "ğidd-an" ou "ğadd" se combinent avec l'adjectif [(10) et (11)] comme outils de gradation.

(9) La fille est *très jolie*.

(10) 'arâ walad-an **ğamîl-an** **ğidd-an** (= Je vois un garçon très beau)

(11) hađa hađar-un **ğadd-u** '**azîm** (= C'est un très grand danger).

De même, les adjectifs peuvent bien figurer dans les constructions comparatives du type "x est {plus, moins, aussi} Adj que Y" en français (12) – où l'on compare les deux entités x et y par rapport à une qualité –, et la forme morphologique "'af 'al" en arabe (13).

(12) Jean est *plus grand que* Paul.

(13) Aħmad-un '**akbar-u min** Zayd-in. (Ahmad est plus grand que Zayd).

« De nombreux auteurs considèrent les phénomènes morphosyntaxiques qui sont liés à la comparaison et à la gradation comme très fiables pour isoler l'adjectif des autres parties du discours. La présence d'outils de gradation qui lui sont particuliers serait même un trait universel de l'adjectif » (Goes, 1999 : 66). Or, la cooccurrence avec un spécificateur de degré (très) et l'instanciation de schémas de comparaison ne sont pas des critères exclusifs de l'adjectif : l'adverbe "très" peut bien s'associer à un adverbe (ex. *très bien*) et le morphème arabe "ğadd" à un substantif (ex. hađa 'âlim-un **ğadd-ul** 'ilm-i = C'est un très grand savant) ; les adjectifs de couleur sont réfractaires à la gradation² (ex. **Cette robe est très rouge*) ; la configuration comparative en français peut bien porter sur un nom, un adverbe ou même un verbe (ex. *Jean dort plus que Paul*).

L'absence de détermination ou la détermination zéro est un critère distinctif de l'adjectif en français : en effet, celui-ci n'est pas accompagné d'un déterminant (14), ce dernier étant considéré comme l'indice de substantivation par excellence. En revanche, en arabe,

¹ Voir *Infra*.

² Cf. Kleiber, 2007.

l'adjectif épithète suit son support nominal : si celui-ci est déterminé (par "al"), l'adjectif l'est aussi (15), sinon il reste indéterminé (16).

(14) La fille est jolie. (*La fille est la jolie).

(15) 'arâ alwalad-a **alġamîl-a**. (=Je vois le beau garçon)

(16) 'arâ walad-an **ġamîl-an**. (=Je vois un beau garçon)

Critères morphosyntaxiques d'identification			
	Gradation	comparaison	Détermination
Fr	(+)	(+)	(-)
Ar	(+)	(+)	(+)

Tableau 3. Critères morphosyntaxiques d'identification de l'adjectif

Qu'en est-il des critères sémantiques du paradigme "adjectif" ? La majorité des linguistes « s'accordent pour dire que des concepts comme qualité, couleur, dimension, ou tout simplement le fait de qualifier – d'attribuer une qualité - sont des universaux sémantiques » (GOES, 1999 : 46). Grosso modo, du point de vue sens, « l'adjectif exprime une qualité ou une relation, alors que le substantif désigne, comme son nom l'indique, une substance, et le verbe un procès » (Baylon et Fabre, 1973 : 44). Autrement dit, l'adjectif soit exprime une qualité ou une propriété de son nom-tête dans le SN (qualifiant ou qualificatif : N + Adj /Adj + N) ou dans la prédication (N/Pronom+Vattributif+Adj), soit détermine une classe (classifiant ou relationnel) en instaurant une relation entre le Nom recteur et la catégorie à laquelle il renvoie (ex. présidentiel, cérébral).

L'adjectif est également dépourvu d'autonomie : il dépend référentiellement du support dont il vient indiquer le sens en précisant une qualité ou une caractéristique du référent de ce nom. Selon Goes (2017 : 34), « l'adjectif est très dépendant de son support, étant donné que son interprétation varie en fonction du substantif sur lequel il porte ». En arabe, Ibn Ya'îš se base sur le critère du signifié pour cerner la notion "adjectif" et précise que « l'adjectif signifie une manière d'être et une qualité comme 'noir' »¹ (2001 : 26). Or, si l'adjectif sert en arabe à qualifier le contenu du nom (17), il se confond parfois avec lui (dans le cas de substantivation) (18).

(17) ġâ'at-u alfatat-u **alġamîla-tu**. (=La jolie fille est venue)

(18) ġâ'at-u **al ġamîla-tu**. (=La jolie est venue)

Il est à noter que les critères sémantiques de l'adjectif ne sont pourtant pas exclusifs de cette catégorie. Les substantifs, les compléments du nom et les subordonnées relatives par exemple peuvent jouer parfois ce rôle (ex. tarte maison ; vêtements sport ; un homme de courage ; une attitude qui manifeste de la crainte).

Au vu de ces critères, avons-nous établi les critères identificatoires du prototype de l'adjectif en termes de propriétés nécessaires et suffisants ? « Une difficulté constante dans l'étude des adjectifs, sans équivalent pour les noms ou les verbes, est qu'une fois établi dans une langue donnée un prototype de comportement adjectival (...) il est fréquent de constater que la proportion de lexèmes se comportant pleinement selon ce prototype est relativement faible par rapport à celle de lexèmes qui s'en écartent plus ou moins »

¹«الصفة تدل على ذات و صفة نحو أسود» (ابن يعيش ، 2001 : 26)

(Creissels, 2006 : 200-202). Nous pouvons donc dire, avec Salles (2004 : 7), qu' « aucun des critères utilisés pour définir ce prototype n'est spécifique à l'adjectif ». Or, à notre sens, même si les traits susmentionnés ne sont pas exclusivement adjectivaux, ils sont bien distinctifs, d'autant plus si l'on en réunit des critères multiples (deux ou plusieurs).

4. De l'adjectif à l'adjectivité

Passons maintenant à une notion fort proche de celle de l'adjectif, à savoir l'adjectivité. Qu'est-ce que l'"adjectivité" ? Quoique ce terme ne soit pas attesté dans le *Dictionnaire de l'Académie française* (9^{ème} éd), ni dans le *Trésor de la langue française, Encyclopædia Universalis* lui donne la définition suivante : « Linguistique. Caractère de l'adjectif, ensemble de propriétés liées à cette forme grammaticale » (*Encyclopædia Universalis*).

On le retrouve toutefois dans plusieurs articles et travaux scientifiques portant sur l'adjectif¹ pour désigner l'emploi adjectival d'un mot, ce qui relève du *transfert intercatégoriel*, de *translation* selon Tesnière (1959) ou de ce que Kerleroux (1996) nomme *distorsion catégorielle*. L'adjectivité se présente donc comme une notion généralisante regroupant tout mot ou partie du discours pouvant être employé adjectivement. Le processus même qui consiste à donner à un mot quelconque la valeur d'un adjectif est l'adjectivation.

Quant au concept d'adjectivité en arabe (waṣf ou waṣfiya), en tant que tel, il n'en est pas moins ambigu : il apparaît dans le sens de "qualification/description" ou de "qualificatif". Si la notion est plutôt générique et peut s'appliquer à des domaines extralinguistiques, elle peut aussi revêtir une acception linguistique dans la description du fonctionnement de la langue arabe.

4.1. L'adjectivité en français

En français, certaines classes de mots peuvent manifester des comportements nouveaux, quand elles se définissent selon leur relation au substantif. Plus ces mots accèdent à un fonctionnement dépendant, plus ils s'approchent de leur rôle d'ajout, donc d'adjectif. Dans ce cas, sans être pour autant indépendant ni autonome, ces items ne désignent plus une action (dans le cas de l'adjectivation du participe) ni un concept (dans le cas de l'adjectivation du nom) et ne modifie pas le procès verbal (dans le cas de l'adjectivation de l'adverbe) mais expriment plutôt une propriété ou une qualité. Il s'agira donc ici de présenter quelques situations où d'autres parties du discours revêtent un caractère adjectival pour en mesurer leur degré d'adjectivité.

4.1.1. Le participe adjectivé

Les participes, qu'ils soient présent ou passé, peuvent aisément être employés adjectivement. En se débarrassant de leur auxiliaire dans le cas du participe passé et en changeant parfois d'orthographe et de quelques propriétés dans le cas du participe présent, ces lexèmes sont les plus aptes à se comporter comme adjectifs. Voici quelques tests pour évaluer leur potentiel adjectival :

1. Critères morphologiques :
 - Flexion : accord en genre et en nombre avec le support nominal (Une pomme **croquée** ; les forêts **environnantes**).
 - Dérivation : il est dérivé du verbe (prendre → **pris** ; fatiguer → **fatigant**)

¹ Roché, 2006 ; Goes, 1999 ; Fox, 2012 ; Benzitoun 2013 ; Salles, 2004, etc.

- Coordination (Tu me *sembles fatiguée et énervée*)
- 2. Critères morphosyntaxiques :
 - Gradation : il peut être précédé d'un adverbe de degré typique de l'adjectif (Tu me *sembles bien fatigué*).
 - Comparaison (Il est *plus appliqué que* son frère).
 - Détermination zéro.
- 3. Critères syntaxiques :
 - Présence d'un support nominal (Un travail **intéressant**).
 - Fonctions épithète et attribut (une boisson **glacée** ; la boisson est **glacée**).
 - Critère distributionnel : postposition par rapport au substantif (Un appartement **meublé**) ou détachement (**Etonnée**, Marie sortit de la salle).
- 4. Critère sémantique : les participes adjectivés sont principalement qualificatifs, leur sens découlant du verbe d'où ils sont dérivés. Toutefois, ils peuvent parfois développer des sens qui diffèrent du sens du verbe ou donner lieu à des formes dérivées qui ne correspondent à aucun verbe (inconnu, incompris, inattendu, indisposé, ledit,...).

4.1.2. Le substantif adjectivé

Il est à remarquer que l'emploi adjectival est très accessible aux substantifs. Un substantif peut changer de catégorie et prendre le rôle d'adjectif quand il fonctionne comme prédicat sans être accompagné de déterminatifs :

(19) Catherine devient **reine**.

« Les grammairiens sont en général d'avis que lorsque la fonction d'attribut est remplie par un substantif sans déterminant, il se comporte à la manière d'un adjectif, renvoyant non pas à un élément du réel mais à la propriété contenue dans sa définition » (Denis et Sancier Château, 1994 : 74). L'attribut prédique une propriété du sujet : en l'occurrence, Catherine est revêtu d'une propriété, que la valeur sémantique soit de statut ou de qualification. Selon Le Goffic (1993 : 206), « le substantif attribut marque une qualité (non restreinte), qui imprègne totalement le sujet, dans laquelle le sujet (d'extension restreinte) s'absorbe entièrement ». Toutefois, Noailly (1991) conteste l'éventuelle nature adjectivale de ces substantifs et insiste sur le fait qu'ils gardent toujours leur nature nominale.

En outre, le nom peut être employé adjectivement lorsqu'il est postposé à un autre nom qu'il détermine dans une structure de type N1+N2 :

(20) Un professeur **fantôme**/une tarte **maison** /liaison **satellite**/date **limite**/prix **plancher**.

où N2, en apport de qualification, joue par rapport à N1 un rôle déterminatif comme celui de l'adjectif et lui attribue une caractéristique essentielle.

Dans ces cas, les formes substantivales (N2) prennent des existences syntaxiques et sémantiques ostensiblement dépendantes.

Ces substantifs employés adjectivement acquièrent des propriétés caractéristiques de l'adjectif qualifiant. Pour tester et évaluer le degré d'adjectivité de ces formes, nous les soumettrons à quelques tests diagnostics d'adjectivité par rapport à un fonctionnement morphologique, syntaxique, morphosyntaxique ou une interprétation sémantique typiquement adjectivaux. Il s'agit d'une série de neuf tests :

1. Critère morphologique¹ :

¹ L'adjectivation du nom se fait sans changement morphologique de type dérivationnel.

- Flexion : accord en genre et en nombre avec le support nominal (Un acteur vedette ; des acteurs vedettes)¹.
- 2. Critères morphosyntaxiques :
 - Gradation : N2 peut être précédé d'un adverbe de degré (Une solution **vraiment** miracle).
 - Détermination zéro.
- 3. Critères syntaxiques :
 - Présence d'un support nominal.
 - Fonctions attribut et épithète (exemples (19) et (20)).
 - Réfraction à l'ajout d'un adjectif (*Catherine devient **heureuse reine**).
 - Pronominalisation par le pronom personnel neutre "le" (Catherine devient **reine**. Catherine **le** devient).
 - Critère distributionnel : postposition par rapport au substantif (Une solution **miracle**).
- 4. Critère sémantique :
 - Qualification : ces substantifs adjectivés qualifient et attribuent une propriété ; ils « prennent souvent une valeur sémantique propre, distincte des valeurs sémantiques liées aux emplois nominaux » (Salles, 2004 : 10). Selon Riegel (1985 : 194), « sémantiquement, le transfert de la catégorie du substantif à celle de l'adjectif qualifiant correspond à la conversion d'une notion typante en une notion caractérisante ».

Ces traits, jugés saillants, sont retenus comme éléments d'adjectivité. Donc, au dire de Bally, « un substantif peut, avec la plus grande facilité, devenir adjectif [...]. Il suffit pour cela qu'il soit privé d'actualisateur [...] et qu'il adopte les conditions d'emploi de l'adjectif » (1965 : 308). Nous pouvons donc confirmer que les noms adjectivés montrent bien un certain degré d'adjectivité – ils peuvent être aussi adjectif qu'un adjectif ou même plus adjectif qu'un adjectif au dire de Salles (2004 : 8) – et semblent bien se situer sur un continuum entre l'adjectif et le nom.

4.1.3. L'adverbe adjectivé

Le nom et les participes ne sont pas les seules catégories qui puissent avoir un emploi adjectival. « L'adjectif a un rapport assez étroit avec l'adverbe ; on peut même considérer qu'il y a une relation analogique entre la modification du substantif par l'adjectif et celle du verbe par l'adverbe, l'adjectif étant au nom ce que l'adverbe est au verbe » (Bordea, 2016 : 85). Il est des cas où l'adverbe fonctionne comme adjectif :

(21) Un type **bien**.

L'unité adverbiale, en l'occurrence "bien", est commutable avec un adjectif : *Un bon type*. Analysons les paramètres qui définissent le degré d'adjectivité de l'adverbe :

1. Critères morphosyntaxiques :
 - Gradation : l'adverbe peut être précédé d'un adverbe de degré (Un type **très** bien).
 - Détermination zéro.
2. Critères syntaxiques :
 - Présence d'un support nominal.
 - Fonction épithète ou attribut (Un type **bien** ; ce type est **bien**).

¹ Il y a des cas où l'accord ne se fait pas. Ex. des liaisons satellite.

- Pronominalisation par le pronom personnel neutre "le" (Ce type *l'est*).
 - Critère distributionnel : postposition par rapport au substantif (Un type *bien*).
3. Critère sémantique :
- Qualification : les adverbes adjectivés identifient les qualités en question du support.

Il est à noter que les caractéristiques ainsi visés permettent en principe d'évaluer le degré d'adjectivité de l'adverbe.

Le tableau ci-dessous récapitule et compare le degré d'adjectivité des items adjectivés :

Adjectivité	Morphologie		Syntaxe						Morphosyntaxe		Sémantique	
	Dérivation	Flexion	Dépendance	Fonction		Distribution			Gradation	détermination	qualifier ou classer	
				épi	Att	Anté	Post	App			être	chose
Adjectifs	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)
Participes adjectivés	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)
Noms adjectivés	(-)	(±)	(+)	(+)	(+)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	(+)	(+)
Adverbes adjectivés	(-)	(-)	(+)	(+)	(+)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	(+)	(+)

Tableau 4. Adjectifs et adjectivité en français

Une question importante s'impose : le terme employé adjectivement est-il devenu pleinement et entièrement adjectival ? Au regard des différents cas relevés, certaines conditions développent davantage l'adjectivité que d'autres : nous pouvons confirmer par exemple que le participe manifeste un haut degré d'adjectivité ; le substantif adjectivé témoigne d'un plus fort degré d'adjectivité que l'adverbe. Le fait que ces mots peuvent passer dans une autre catégorie prouve l'idée de la voie du continuum entre les parties du discours ainsi que de la perméabilité des classes et des contours flous de la catégorie adjectivale.

4.2. L'adjectivité en arabe

En arabe, la question de l'adjectivité prend des dimensions différentes. De prime abord, il faut préciser qu'en arabe, tout adjectif est nom (puisque'il en est en tout cas une sous-catégorie), mais tout nom n'est pas nécessairement adjectif et ne peut pas toujours être employé adjectivement. Le cas dominant est celui de la substantivation de l'adjectif : le

support nominal peut être supprimé et cède par la suite la place au nom. Dans ce cas, le poids sémantique de l'adjectif substantivé est égal à celui du substantif.

Quant à l'adjectivation du substantif, ce processus s'opère uniquement sur quelques cas dont les noms d'action (al maşdar) (22), les noms de relation (al 'ism al mansûb) (23), les noms de genre ('ism al ġins) dans la structure N1+N2 (24), et quelques expressions (25) :

(22) raġul-un **'adl-un** (homme justice = homme juste) ; 'imra'at-u **'adl-un** (femme juste).

(23) raġul-un **mişriy-un** (=homme égyptien)

(24) raġul-un **'asad-un** (homme lion = homme courageux)

(25) raġul-u **şidq-in** (=homme bien, honnête) et raġul-u **sû'-in** (=homme mauvais, corrompu)

Nous pouvons toujours évaluer le degré d'adjectivité de ces unités substantivales par le biais de quelques tests :

1. Critères morphosyntaxiques :
 - N2 peut être précédé d'un adverbe de degré ('alim **ġid-u** al 'ilm-i).
 - Suivre la détermination ou l'indétermination du nom support.
2. Critères syntaxiques :
 - Présence d'un support nominal.
 - Fonction épithète.
 - Critère distributionnel : postposition par rapport au substantif.
3. Critère sémantique :
 - Qualification : ces substantifs servent à qualifier le contenu sémantique du nom (N1).

Adjectivité	Morphologie		Syntaxe					Morphosyntaxe		Sémantique	
	Dérivation	Flexion	Dépendance	Fonctions		Distribution		Gradation	Détermination	qualifier ou classifier	
				épi	Autres	Anté	Post			être	chose
Adjectifs	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
Noms adjectivés	(-)	(±)	(+)	(+)	(-)	(-)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)

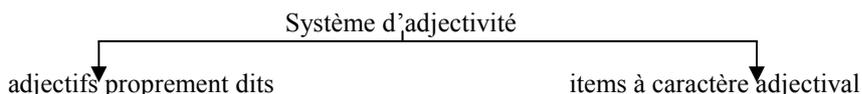
Tableau 5. Adjectifs et adjectivité en arabe

Contrairement aux participes présent et passé en français qui sont originellement verbaux et peuvent être employés adjectivement, les participes actifs et passifs en arabe sont bien des adjectifs morphologiquement et sémantiquement, ces lexèmes véhiculant des notions typiquement adjectivales. Ils peuvent agir comme de véritables verbes faisant appel par la suite à des arguments (sujet et complément d'objet direct dans le cas du participe actif (26), pseudo-sujet dans le cas du participe passif (27)):

(26) muhammad-u **kâtib-u** darsa-hu (=Muhammad écrit sa leçon)

(27) hađâ l-raġul-u **masmû'-un** qawlu-hu (= La parole de cet homme est bien entendue)

En examinant les réalisations linguistiques du "système de l'adjectivité" en arabe, nous le situons à un niveau supérieur qui se manifeste par une multitude de procédés morphologiques et syntaxiques en proposant un schéma des dispositifs adjectivaux, lequel distingue principalement deux groupes : les adjectifs proprement dits et les items à caractère adjectival.



Dans la première catégorie, il s'agit des adjectifs épithètes proprement dits (šifa-tun na 'tiya-tun). C'est une acception stricte qui limite l'adjectif à la partie du discours concernée et qui se définit par un ensemble de critères morphologiques et surtout syntaxiques¹. Dans la seconde catégorie, il est question des items à caractère adjectival. C'est une acception qui englobe des formes morphologiques qui, quoique similaires à celles de la première catégorie, auront un comportement syntaxique différent².

Dans cette deuxième catégorie, l'élément à caractère adjectival occupe des fonctions syntaxiques autres que celle de l'épithète :

a. Attribut/Prédicat (šifa-tun musnada-tun ou ḥabar)

Il est à noter que "al šifa-tu l-musnada-tu" ou "attribut" détermine une propriété d'une entité évoquée par le nom, sans l'intermédiaire d'un verbe, et ce dans les phrases arabes de type nominal :

(28) al walad-u **ḡamīl-un** (= Le garçon [est] **beau**)

L'adjectif attribut est le deuxième élément de cette phrase, le premier étant le sujet (mubtada'). La relation que ces deux constituants entretiennent entre eux est une relation d'interdépendance, chacun ne pouvant, à lui seul, constituer un énoncé. L'adjectif – en tant que forme morphologique dérivée – remplit donc une fonction prédicative (il ressemble à l'attribut en français) et est ici un élément essentiel de la phrase, sans lequel la phrase devient incomplète grammaticalement et/ou sémantiquement :

(26') *al walad-u (?) (= Le garçon) (*Test de suppression*)

En ce qui concerne le côté distributionnel, bien que la postposition soit l'emplacement communément admis, quelques cas d'antéposition sont attestés pour des raisons stylistiques ou de mise en relief :

(29) **ḡamīl-un** al walad-u (= Beau [est] le garçon).

En ce qui concerne les flexions, l'adjectif attribut s'accorde en genre, en nombre et en cas avec son sujet³. En l'occurrence, c'est un masculin singulier au cas nominatif (marfû'). Toutefois, il ne suit pas le sujet dans la détermination : il reste indéterminé au moment où son sujet est déterminé.

¹ Voir *Supra*.

² Cette classification est inspirée de Al Radiy (Raḍiyueldīn Al Estrabazzī, 1998 : 312).

³ L'adjectif attribut ne s'accorde pas en cas si la phrase débute par l'exposant temporel "kâna" et ses sœurs ou par la particule "inna" et ses sœurs.

Le fait que l'adjectif puisse remplir la fonction de prédicat (ḥabar) ne peut en rien le distinguer des autres parties du discours qui, elles aussi, peuvent remplir la même fonction : le nom, le syntagme nominal, le syntagme prépositionnel, une proposition verbale.

b. Complément d'état (ḥâl)

Le mot "ḥâl" en arabe signifie l'état : cette fonction exprime donc l'état du sujet ou de l'objet lors du déroulement du procès. Elle ressemble au participe présent ou au gérondif français.

(30) 'arâ al walad-a **ḍâḥik-an** (=Je vois le garçon **souriant**)

(31) ġâ'a al ṭâlib-u **mâšiy-an** (=L'étudiant est venu **en marchant**)

L'adjectif, remplissant la fonction de complément d'état, n'est pas autonome ; il dépend du sujet ou de l'objet auquel il attribue une propriété, tout en étant postposé et dérivé. S'il s'accorde en genre et en nombre avec son support, il ne le suit pas dans la détermination ni dans le cas, le ḥâl étant toujours indéterminé et au cas accusatif (maṣṣub). Sa suppression, même en réduisant un aspect sémantique dans l'énoncé, n'altère en rien sa grammaticalité :

(30') 'arâ al walad-a (=Je vois le garçon) (*Test de suppression*)

(31') ġâ'a al ṭâlib-u (=L'étudiant est venu) (*Test de suppression*)

Notons que cette fonction est non exclusivement adjectivale : le nom d'action, la proposition nominale, la proposition verbale et la quasi-proposition peuvent aussi remplir cette même fonction.

c. Complément d'objet second (ma'ûl bihi ṭânin équivalent à l'attribut du COD en français)

Cette fonction est liée à l'emploi de verbes ditransitifs trivalents :

(32) waġadt-u al walad-a **sa'id-an** (=J'ai trouvé le garçon **heureux**)

(33) ġa'alanî **ḍâḥik-an** (= Il m'a rendu **souriant**)

L'adjectif, jouant le rôle de complément d'objet second ou d'attribut du COD, est postposé et dépendant du nom qu'il qualifie. La dépendance syntaxique se manifeste, dans ce cas, au niveau du genre, du nombre et du cas (accusatif). Il s'agit d'un constituant plus ou moins élémentaire, puisque son omission entraîne un changement de sens de la phrase (32') ou une phrase agrammaticale (33') :

(32') waġadt-u al walad-a (=J'ai trouvé le garçon). (*Test de suppression*)

(33') *ġa'alanî (?) (= *Il m'a rendu). (*Test de suppression*)

Il est possible de trouver ce complément antéposé :

(34) **sa'id-an** waġadt-uka (=Heureux, je t'ai trouvé)

Cette fonction n'est pas typique pour les adjectifs car les noms peuvent aussi la remplir.

Ainsi avons-nous reconnu comme items à vocation adjectivale, tous les lexèmes à morphologie spécifique qui remplissent les fonctions attribut, complément d'état et complément d'objet second.

Pour récapituler :

Adjectivité	Morphologie		Syntaxe			Morphosyntaxe
	Dérivation	Flexion/Accord	Dépendance	Fonction	Distribution	Détermination

		G	N	C		Ép	Att	CE	COS	Anté	Post	déterminé	indéterminé
Adjectifs proprement dit		(+)	(+)	(+)	(-)	(+)	(-)	(-)	(-)	(-)	(+)	(+)	(+)
Items à caractère adjectival	Attribut	(+)	(+)	(+)	(±)	(-)	(+)			(+)	(+)	(-)	(+)
	C d'état	(+)	(+)	(+)	(-)	(±)	(-)	(+)		(±)	(+)	(-)	(+)
	COS /Att du COD	(+)	(+)	(+)	(-)	(±)	(-)		(+)	(-)	(+)	(-)	(+)

Tableau 6. Adjectifs et items à caractère adjectival en arabe

5. Conclusion

Dans ce travail, nous avons tenté de passer en revue deux notions contiguës, celles de l'adjectif et de l'adjectivité dans une optique intralangue et interlangue. En effet, les propriétés morphologiques, syntaxiques et sémantiques des adjectifs varient énormément d'une langue à l'autre : nous nous sommes intéressée à la délimitation de l'adjectif en français et en arabe en fonctions de caractéristiques saillantes en termes de critères nécessaire et/ou suffisants. Bien que l'adjectif en français occupe une partie de discours à part, ses propriétés identificatoires ne sont pas pour la plupart exclusives. Il en va de même pour l'arabe qui partage sa morphologie avec le substantif et le verbe et sa syntaxe avec le substantif.

Nous avons consacré le dernier volet de notre analyse parallèle à l'adjectivité. Il s'agit d'un concept plus large, qui indique les items employés adjectivement et manifestant par la suite un degré plus ou moins élevé d'adjectivité. Si en français, les formes participiales, substantivales et adverbiales peuvent bien se soumettre à un emploi adjectival, il n'en va pas de même pour l'arabe où l'emploi adjectival d'autres lexèmes est très restreint ne s'appliquant qu'aux substantifs. Toutefois, les items à caractère adjectival en arabe ont un comportement syntaxique bien diversifié : étant morphologiquement et sémantiquement des adjectifs, ceux-ci occupent des fonctions – autres qu'épithétique – en tant que constituant de la phrase.

Si nous avons pu établir en quelque sorte l'identité de l'adjectif en français et en arabe, de nombreuses autres questions autour de l'adjectivité et des unités adjectivées restent à résoudre.

Références bibliographiques

- Bally, C., 1965, *Linguistique générale et linguistique française*, Berne, Francke.
 Baylon, C. et Fabre P., 1973, *Grammaire systématique de la langue française*, Paris, Nathan.
 Bordea, D., 2016, « Dynamique de l'affranchissement d'une partie du discours : l'adjectif en français », *LiBRI. Linguistic and Literary Broad Research and Innovation*, Volume 5, Issue 1, p.78-100

- Creissels, D., 2006, *Syntaxe générale, une introduction typologique*, Paris, Lavoisier.
- Dabbache, A., 1992, *Le prédicat syntaxique en arabe*, Thèse de doctorat en Lettres, Aix-en-Provence.
- Denis, D. et Sancier Château, A., 1994, *Grammaire du français*, Paris. Livre de poche.
- Dixon, R.M.W. et Aikhenvald, A., 2004, *Adjective Classes, A Cross-linguistic Typology*, Oxford, OUP.
- Feuillet, J., 1988, *Introduction à l'analyse morphosyntaxique*, Paris, PUF.
- Goes, J., 1999, *L'adjectif entre nom et verbe*, Paris, Bruxelles, De Boeck et Larcier s.a. Département Duculot.
- Goes, J., 2017, « Que font les adjectifs dans le cadre du texte ? », Université d'Artois, Arras <https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/26574/1/Goes.pdf>, p.33-41
- Guillaume, J.-P. 1992, « Le statut de l'adjectif dans la tradition grammaticale arabe », *Histoire Épistémologie Langage*, tome 14, fascicule 1, 1992
- Kleiber, G., 2007, « Adjectifs de couleur et gradation : une énigme... « très » colorée », *Travaux de linguistique*, 2007/2 n° 55, p. 9-44.
- Kerleroux, F., 1996, *La coupure invisible. Études de syntaxe et de morphologie*, Lille, RU. du Septentrion.
- Le Goffic, P., 1993, *Grammaire de la phrase française*, Paris, Hachette.
- Noailly, M., 1991, « Et tout le reste est littérature », *Langages*, 102, p. 76-87.
- Noailly M., 1999, *L'adjectif en français*, Gap-Paris, Ophrys.
- Remi-Giraud, 1991, « Adjectif attribut et prédicat, Approche notionnelle et morpho-syntaxique », in De Gaulmyn M.-M. et S. Rémi-Giraud, (éds), *A la recherche de l'attribut*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, p. 151-207.
- Riegel, M., 1985, *L'adjectif attribut*, Paris, PUF.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R., 1994, *Grammaire méthodique du français*, Paris, P.U.F.
- Salles, M., 2004, « Adjectif et adjectivité ou comment un substantif peut être plus adjectif qu'un adjectif », *L'Information Grammaticale*, N. 103, p. 7-12.
- Tesnière, L., 1959, *Eléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck.
- Vassileva Albena, A., 2007, « Sur le traitement de la forme du signifié interjectionnel », *Langages*, 2007/1 n° 165. Pp. 115-122.
- ابن يعيش ، شرح المفصل ، لبنان الطبعة: الأولى،- 2001 م
- Ibn Ya'îš, 2001, *L'explication de l'explication*, Beirut.
- الرضي ، رضى الدين محمد بن الحسيني الأستراباذي، شرح الرضى على كافية ابن الحاجب ، تحقيق إميل بديع يعقوب ، دار الكتب العلمية ، بيروت، لبنان، 1998
- Al Radiy, 1998, *Explication de Al Radiy*, éd. Des Livres scientifiques, Beirut.
- سبويه ، الكتاب ، تحقيق عبد السلام هارون ، دار القلم ، القاهرة ، 1966
- Sibawayhi, Abu Bishr 'Amr. 1966, *'Al-Kittab*. Édité et expliqué par Abdel Salām Harūn. Le Caire, éd. Dārul-Qalam, 1966.
- تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، 1979 .
- Hassaan T. 1979, *La langue arabe, son sens et sa formation*, éd. L'agence égyptienne générale du livre, 1979.
- عباس حسن ، النحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيعة والحياة اللغوية المتجددة ، دار المعارف، القاهرة ، 1974
- Hassan A., 1974, *La Grammaire Complète*, éd. Dar Al Ma'aref, Le Caire.

Dictionnaires

Encyclopædia Universalis (<https://www.universalis.fr/dictionnaire/adjectivite/>)

Le Nouveau Petit Robert, version électronique, 2001.

Dictionnaire *Mu'ğam Alma'āni Al ġāmi'*, version électronique. (مجمع المعاني الجامع ، النسخة الإلكترونية) *Almu'ğam Alwašīṭ*, 2004, éd. Complexe de la langue arabe, Librairie internationale Al Cherouq, Le Caire. (المعجم الوسيط لناشر: مجمع اللغة العربية - مكتبة الشروق الدولية.)

EL KHAMISSY Racha est Professeure en linguistique française et en linguistique contrastive au département de français de la Faculté des Langues (Al Alsun), Université Ain Shams (Egypte). Ses domaines de recherche sont la syntaxe, l'analyse contrastive, l'analyse du discours. Elle est l'auteure d'une douzaine de publications dont « L'étude de la pratique citationnelle dans la presse française et arabe à la lumière d'une linguistique comparative », in *Studii de gramatică contrastivă* n° 13, 2010, « Les titres de presse : entre jeux linguistiques et enjeux politiques », in *Rielma* n° 3, 2010, « Les verbes causatifs dans les textes scientifiques : essai de typologie », in *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses* Vol 31, n° 1, 2016 et « Sur les traces de la personne féminine dans le Coran : le cas de la sourate 'Les femmes' », in *Studii de gramatică contrastivă* n° 25, 2016.

LA VALEUR D'APPLICABILITÉ D'UNE THÉORIE LINGUISTIQUE. L'EXEMPLE DES TEMPS, DES MODES ET DES ASPECTS DU SYSTÈME VERBAL FRANÇAIS¹

Résumé : L'apport de la linguistique à l'enseignement du français langue étrangère représente l'une des solutions remédiate pour pallier les insuffisances de la grammaire en classe de FLE. L'exemple des temps, des modes et des aspects du système verbal français a fait l'objet de cet article qui exploite ces différentes difficultés de la grammaire. Celle-ci va s'appuyer sur certaines théories linguistiques, via la valeur d'applicabilité de Marie Ève Damar (2009 a, b), pour apporter des remédiations aux problèmes posés par ce fait de langue. Nous dégagerons, dans un premier temps, les différences entre trois grammaires, puis nous analysons trois théories linguistiques qui portent sur le système verbal. Cet outil va nous permettre d'exploiter l'une des théories ou l'un des critères pour cerner des pistes remédiate à la didactisation du verbe en classe de FLE.

Mots clés : Verbe, grammaire, linguistique, valeur d'applicabilité, didactisation.

THE APPLICATION VALUE OF A LINGUISTIC THEORY. THE EXAMPLE OF TENSES, MODES AND ASPECTS OF THE FRENCH VERBAL SYSTEM

Abstract: The contribution of linguistics to the teaching of French as a foreign language is one of the remedial solutions to overcome the inadequacies of grammar in French as a foreign language. The example of the times, modes and aspects of the French verbal system has been the subject of this article which exploits these different difficulties of grammar. This will rely on certain linguistic theories, via the value of applicability of Marie Eve Damar (2009 a, b), to bring remedies to the problems posed by this fact of language. We proceed initially to identify the differences between three grammars, then we analyze three linguistic theories that relate to the verbal system. This tool will allow us to use one of the theories or criteria to identify remedial approaches to the didacticalization of the verb in FLE classroom.

Key words: Verb, grammar, linguistics, applicability value, didactisation.

Introduction

L'enseignement de la grammaire est de nos jours un passage obligatoire pour acquérir une langue étrangère, comme le précise Marie Christine Fougerouse (2001 : 165) :

Actuellement, il s'avère bien difficile de se faire une idée précise des pratiques en usage dans les classes de FLE en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire. Cette composante linguistique, qui a connu une période de disgrâce, une sorte de passage à vide dans les années soixante et soixante-dix, semble revenue en force

¹ Assia Ghersa, M'Hand Ammouden, Université de Béjaïa, gh.benassia@yahoo.com, m.ammouden@yahoo.fr

aujourd'hui dans la classe de langue. Ce retour démontre qu'elle est incontournable pour quiconque veut apprendre à communiquer en français.

Cet article propose de mettre en évidence quelques-unes des principales caractéristiques de quelques théories de la grammaire française et de s'interroger sur leurs éventuelles implications didactiques. La finalité est de choisir celles qui sont susceptibles de faciliter notamment l'enseignement du système verbal, dans les classes de Français Langue Étrangère (FLE). Nous nous appuyerons sur une linguistique impliquée pour évaluer la pertinence des théories linguistiques dans un cadre didactique et nous allons examiner les explications proposées par trois grammairiens à propos des temps, des modes et des aspects du système verbal français. En d'autres termes, nous souhaitons savoir dans quelle mesure certaines théories linguistiques pourraient-elles contribuer à améliorer l'enseignement de la grammaire globalement et celui des temps, des modes et des aspects du système verbal français, particulièrement.

Cette étude s'inscrit dans le champ de celles qui s'interrogent sur les apports de la linguistique à la didactique des langues. A ce sujet, Marie Ève Damar explique :

La question de l'apport de la linguistique à la didactique s'est souvent posée dans les années 1970 (notamment Roulet, 1971), mais depuis l'échec de la linguistique appliquée, reconnu par de nombreux didacticiens et linguistes (voir entre autres Huot, 1981 ; Blanchet, 1998) il semble que cette problématique ait été mise à l'écart ces dernières années. Or, cette question mériterait de revenir sur le devant de la scène, si l'on considère avec Huot (1981) que l'échec peut s'expliquer par le fait que l'application s'est faite de manière rigide. (Damar, 2008 : 01).

Nous nous sommes inspirés de la question de Marie Ève Damar qui suscite une intention vers les pratiques de classe. Damar ajoute que « la linguistique appliquée a été vécue comme une solution aux lacunes et manques de la grammaire scolaire » (Damar, 2009 a : 103). La linguistique appliquée a donc été une tentative de moderniser l'enseignement du FLE, en essayant de dépasser la grammaire traditionnelle.

Nous nous appuyons donc sur le concept novateur de *valeur d'applicabilité* de Marie-Ève Damar (2009 a, b) qui sera utilisé dans le but d'analyser différentes grammaires et de les confronter aux différentes théories linguistiques pour mettre en lumière leur potentiel d'applicabilité en classe de FLE. Le sujet linguistique qui sera traité dans le présent travail portera sur les temps, les modes et les aspects du système verbal français. Nous verrons que la manière d'appréhender ce fait de langue est loin d'être uniforme et que les grammairiens et linguistes n'offrent pas les mêmes niveaux d'analyses. Nous nous sommes intéressés à ce fait de langue car plusieurs chercheurs considèrent la maîtrise des temps, des modes et des aspects du système verbal français comme l'art de bien parler et de bien écrire, mais il faut savoir qu'il n'est guère facile de les faire maîtriser en classe de FLE. Jacques David et Isabelle Laborde-Milaa soutiennent également l'idée qu'il s'agit d'un fait linguistique les plus difficiles à assimiler :

Il nous faut bien reconnaître que les verbes sont, parmi les morphèmes de la langue, ceux qui posent le plus de problèmes à l'apprentissage du français – et sans doute de beaucoup de langues. Ils sont tardivement maîtrisés dans le développement du langage oral ; il n'est pas rare en effet qu'un enfant de 6-7 ans invente des formes, à des temps grammaticaux plus ou moins usités (par exemple, *on a perdu, il disa,*

j'allera...). Si ces écarts révèlent des tentatives de régularisation dans la mise en place d'un système, il n'en reste pas moins que ce système est extrêmement complexe à saisir et présente des fonctionnements tour à tour arbitraires et déroutants. (2002 :03).

Si l'on prend en considération que ces auteurs traitent de l'enseignement du français d'une manière générale, et donc notamment de celui de français langue maternelle, il est clair que les contraintes qu'ils évoquent peuvent être plus importantes dans les contextes de FLE, tels que celui qui nous concerne : le contexte algérien. Cela constitue l'une des principales raisons qui nous ont poussés à mener cette étude.

1. La valeur d'applicabilité

Cette notion est définie comme « l'ensemble de critères établis pour montrer la validité d'une théorie linguistique dans une perspective d'enseignement, indépendamment de toute situation de classe, forcément particulière » (Damar, 2009 a : 103). Cette caractéristique conduit l'auteur à préciser qu'« il n'est pas question de rejeter ou d'adopter catégoriquement une théorie dans une perspective d'enseignement, car tout adjuvant à l'enseignement ne peut être évalué hors du contexte auquel il est destiné. » (Ibid: 105).

Ce que nous retenons, c'est que pour valider une théorie linguistique, il est nécessaire qu'elle réponde au minimum à certains critères de validité. C'est l'estimation de cette valeur qui permet de savoir dans quelle mesure la grammaire ou théorie linguistique dont il s'agit pourraient s'avérer facilement utilisable ou transposable dans une perspective d'enseignement.

Damar propose une grille de critères pour montrer comment une théorie linguistique est plus ou moins transposable à une perspective d'enseignement. Cette grille d'analyse va prouver la pertinence d'une théorie linguistique pour être transposée à l'enseignement du FLE. Pour que cela soit fait, la valeur d'applicabilité comprend plusieurs critères de scientificité linguistique et des critères didactiques. Damar les a divisés mais sans faire des limites entre eux, tout en proposant pour chaque niveau des critères différents. En fait, les critères qu'elle a choisis pour sa grille d'analyse ne peuvent rendre une théorie linguistique parfaite à l'enseignement. L'important, c'est qu'elle soit compréhensible pour être appliquée dans l'enseignement du FLE.

Nous procéderons, de ce fait, à l'analyse de ces critères pour notre corpus qui est constitué de trois grammaires et de trois théories linguistiques. Nous avons, en effet, effectué des entretiens avec les enseignants des trois paliers du système éducatif algérien, à savoir l'école primaire, le collège et le lycée. Ces derniers utilisent les mêmes types de grammaire, telles que : Larousse Livre de bord *Grammaire* de Jean Dubois et René Lagane (2004), *Bescherelle : Grammaire pour tous* de Nicolas Laurent et de Bénédicte Delaunay (2012) et *Le bon usage de la grammaire française* d'André Goosse et Maurice Grevisse (2007), etc. Ces grammaires s'adressent à différents publics indiqués dans les préfaces de chacune d'elles. Quant aux théories linguistiques, le choix est opéré par le fait qu'elles abordent le système verbal français d'une manière très variée. Dans cette perspective, il est nécessaire de mentionner que les linguistes de différentes théories que nous allons analyser appartiennent à différents champs d'étude du système verbal français, mais parfois le modèle théorique peut être très similaire par rapport au fait de langue étudié. En effet, plusieurs théories linguistiques se sont interrogées sur la complexité du verbe. Cependant, nous analyserons trois théories linguistiques sur le point de langue étudié, tels que *Grammaire*

renovée du français de Marc Wilmet (2007), *Pour enseigner la grammaire* de Roberte Tomassone (2002) et la théorie de *Temps et verbe* de Gustave Guillaume (1984).

2. Examen des grammaires

D'après l'analyse de trois grammaires, nous avons repéré plusieurs aspects qui peuvent poser problèmes dans l'enseignement des temps, des modes et des aspects du verbe.

2.1. La grammaire de J. Dubois et R. Lagane

Dubois et Lagane (2004) présentent le fait de langue d'une manière hiérarchique : ils expliquent les modes et les temps d'une manière générale, ils passent aux aspects, aux personnes et aux nombres, aux verbes impersonnels et ils consacrent un dernier sous-titre au radical et à la terminaison. Après cela, Ils enchainent par la définition des différents modes qu'ils distinguent, à savoir : l'indicatif, subjonctif, impératif, conditionnel, infinitif, participe avec leurs différents temps et aspects.

Ils expliquent pour commencer que :

L'action ou l'état exprimés par le verbe peuvent être présentés selon plusieurs caractéristiques : le mode, le temps et l'aspect. Cette action ou cet état ainsi exprimés se rapportent à une personne. Les personnes sont soit les participants à la communication (je, tu, nous, vous), soit l'objet de la communication (il, elle, ils, elles). (2004 : 93).

Ils ajoutent que « l'action peut être présentée comme présente, passée, future ; c'est la notion de temps » (Ibid). Ces actions peuvent s'exprimer par des temps simples, composés ou surcomposés.

Il est en effet important de mentionner que les modes verbaux ne se limitent pas à l'indicatif, au conditionnel, au subjonctif et à l'impératif en tant que modes personnels, parce qu'il y a aussi des modes impersonnels, or, on en distingue généralement trois, avec le gérondif. Ils situent le gérondif comme *une forme verbale invariable* du mode participe. Or, selon les propos de Bernard Pivot, « Le gérondif est un mode impersonnel qui comprend deux temps. Il est le plus souvent l'équivalent d'un adverbe. » (Pivot, 2005 : 75). Les modes impersonnels sont donc réduits dans cette grammaire. Notons par ailleurs que le conditionnel n'est plus considéré comme un mode verbal dans la *Grammaire méthodique du français* : le conditionnel présent et passé sont considérés dans cette grammaire comme deux temps de l'indicatif (Riegel, Pellat, Rioul, 2009).

De plus, nous avons constaté la description suivante de l'impératif qui renvoie selon l'exemple (*lis* → *impératif*), à un fait qui exprime une *action voulue*. En ce qui concerne l'exemple du mode du subjonctif (*je demande qu'elle lise*), il exprime une *action désirée*. Ce que nous saisissons, c'est que ces deux valeurs peuvent être étroitement liées, car les deux actions sont susceptibles d'exprimer une demande. Il aurait été souhaitable que ces deux exemples soient accompagnés d'un petit paragraphe explicatif et/ou illustratif pour aider à mieux cerner les actions et les modes utilisés pour chaque phrase.

Les auteurs ont procédé de la même manière pour la suite des modes. La présentation des temps, des modes et des aspects se fait ainsi dans cette grammaire sous forme de liste d'emplois hors contexte. La majorité des exemples est donnée sous forme de

phrases sans faire appel au contexte (un paragraphe ou un texte). Or, cela ne faciliterait probablement pas la compréhension et/ou utilisation des règles dont il s'agit par les enseignants et apprenant dans les contextes de FLE, d'autant que ces différents temps, modes et aspects n'ont pas la même expression morphologique dans leurs premières langues (Ghersa et Ammouden, 2018).

Selon Damar, pour qu'une théorie soit bien assimilée et appréhendée par l'apprenant, il est impératif qu'elle soit logique et non contradictoire. Si l'on applique ce principe tel que l'illustre Damar dans ces travaux, on peut déceler une sorte de contradiction interne à la grammaire qui nous concerne ici. Ses auteurs mentionnent que le futur simple peut avoir comme valeur « une hypothèse probable, une supposition : Qui a frappé ? ce sera la voisine » (Ibid : 103). Si cela est correct, par exemple, dans les phrases exprimant l'hypothèse ou la condition (Si j'ai le temps, j'irai voir le film), le fait d'avoir préalablement défini, dans la même grammaire, l'indicatif comme mode exprimant exclusivement les actions et les faits certains, réels ou généraux (Ibid : 102) pourrait poser problèmes à l'enseignant lors de la transposition didactique.

Nous remarquons qu'en définissant les valeurs particulières de l'imparfait, les auteurs affirment, entre autres, que ce temps exprime « une action passée qui se répète (imparfait de répétition ou d'habitude): La semaine il **rentrait, prenait** son journal et **se mettait** à lire sans dire un mot » (Ibid). L'enseignant devrait expliquer que « la semaine » à ici le sens de « Chaque jour de la semaine » ou chercher un autre exemple.

Les auteurs montrent encore que « L'aspect se combine donc avec le temps ; il y a des passés non-accomplis (comme l'imparfait dans certains de ses emplois), des passés accomplis (comme le passé simple) et des non-accomplis présents (comme très souvent le passé composé) » (Ibid). Nous comprenons, c'est que le passé composé est le temps le plus susceptible de changer, car il peut exprimer l'aspect accompli et le non-accompli dans différents contextes. Voici quelques exemples utilisés par l'auteur :

*La tempête durait depuis huit jours (non-accompli passé) ;
La tempête dura huit jours (accompli passé) ;
La tempête s'est levée aujourd'hui (non-accompli présent).*

Dans ce cas aussi, il serait souhaitable que l'enseignant s'appuie sur d'autres exemples qui permettraient aux apprenants de saisir plus facilement les différences.

Nous constatons donc que les auteurs ont essayé d'être cohérents avec eux-mêmes, mais que les exemples choisis pourraient résister à la compréhension des apprenants. L'enseignant devrait choisir d'autres exemples.

2.2. La grammaire de M. Grevisse et A. Goosse

Les auteurs de cette grammaire commencent par des généralités sur le verbe. Ils le définissent comme suit : « le verbe est un mot qui se conjugue, c'est-à-dire qui varie en mode, en temps, en voix, en personne et en nombre. » (Grevisse et Goosse, 2007 : 979).

Ces auteurs définissent les modes personnels comme étant ceux où « le verbe varie selon la personne grammaticale et sert de prédicat » (2007 : 979). Ce sont les modes qui peuvent se conjuguer. Ils précisent ensuite que les modes indicatif, subjonctif et impératif sont considérés comme des modes personnels. Nous constatons que cette grammaire cite juste les trois modes sans définir en grand titre le conditionnel, comme cela a été fait avec les

modes cités précédemment. Cependant, les auteurs insèrent une petite note (N.B) sur l'indicatif pour affirmer que :

Le conditionnel a longtemps été considéré comme un mode (du moins pour certains de ses emplois, car on distinguait souvent un conditionnel-temps [de l'indic.] et un conditionnel-mode). Les linguistes s'accordent aujourd'hui pour ranger parmi les temps de l'indicatif, comme un futur particulier, futur dans le passé, ou futur hypothétique (postérieur ou du moins consécutif au fait exprimé, par ex., dans une proposition de condition). (Ibid : 980).

D'après cette définition, nous comprenons que le mode conditionnel n'est pas pris comme un mode dans *le bon usage*. L'enseignant aurait probablement du mal à expliquer cela aux apprenants dans la mesure où il est fréquent que les autres grammaires le définissent comme un mode.

2.3. La grammaire de N. Laurent et B. Delaunay

Nous constatons aussi que la grammaire de Nicolas Laurent et de Bénédicte Delaunay caractérise le mode subjonctif comme un mode de la virtualité. Les auteurs recourent à un sous-titre pour le définir comme étant : « le mode des actions présentées comme possibles, alors que l'indicatif est le mode des actions présentées comme certaines. » (2012:112). Puis, ils consacrent une partie, à la page 115, pour définir d'autres valeurs du mode subjonctif dans une proposition principale ou indépendante, tels que : l'ordre et la défense, le souhait, l'indignation et la supposition. Nous constatons également qu'ils expliquent, à la page 116, que les subordonnées complétives conjonctives expriment les mêmes valeurs du subjonctif, mais qu'elles expriment aussi parfois de nouvelles valeurs, telles que : la nécessité, le souhait, la possibilité, le doute, le sentiment et le jugement. Cette manière de déterminer le mode du subjonctif comme mode du virtuel ou du probable n'est guère satisfaisante, puisqu'il aurait été préférable de citer toutes les valeurs de ce mode dès le départ et de ne pas le déterminer d'une manière exclusive.

Nous retenons également que le fait de qualifier l'indicatif comme le mode des actions présentées comme certaines nous semble contradictoire, car les auteurs expliquent les emplois modaux, tel que ceux de l'imparfait qui exprime un système hypothétique. Prenons l'exemple de la valeur potentielle (*Si vous alliez à la campagne, vous pourriez vous reposer*) ou de la valeur irréalité du présent (*si nous vivions au Moyen Age, nous serions menacés d'une comète ou de la fin du monde*). Il aurait été préférable de préciser dès le départ que l'indicatif peut exprimer plusieurs valeurs et non pas de le réduire à une seule valeur. On y lit que « le subjonctif indique que le locuteur (ou le scripteur) ne s'engage pas sur la réalité du fait » (Grevisse et Goosse, 2007 : 1102). De plus, l'emploi de certains exemples montre qu'il ne tient pas compte du réel. Comme par exemples : « Que personne ne Sorte ! » (Ibid: 1103). « Moi ! que j'AIE FAIT cela !- Qu'il SOIT PARTI quand je rentrerai. » (Ibid : 1106).

En effet, nous ne pouvons pas nier la concurrence entre le mode du subjonctif et de l'indicatif, étant donné que certains exemples illustrent, dans les deux cas, l'expression du réel. Selon Goosse, le subjonctif est en déclin dans le français moderne, car contrairement à l'indicatif, ce mode dispose de moyens limités pour l'expression du temps, en particulier, il n'a pas de futur. Donc, il aurait été préférable d'expliquer le mode subjonctif comme un mode qui peut exprimer le réel et le non-réel au lieu de le définir d'une manière exclusive à

un mode des actions envisagées dans la pensée. Cette forme d'abstraction représente une contradiction interne.

Nous concluons donc, qu'en dépit des différents emplois présentés, cette grammaire présente un grand pouvoir explicatif. Nous constatons aussi que les auteurs ont essayé d'être cohérents avec eux-mêmes, mais que l'emploi confus de certaines explications reste une forme de contradiction.

Nous soulignons également une tendance des dites grammaires à « cataloguer » et à diversifier les emplois et les fonctions des temps, des modes et des aspects du verbe. Ce fait est observé dans la majorité des grammaires que nous avons analysées. Si cela se justifie par le souci de rendre compte aussi clairement que possible de la complexité des phénomènes linguistiques qui caractérisent le système verbal français, l'application de la grille de Damar conduirait à noter que cela ne favoriserait pas la compréhension.

3. Examen des théories linguistiques

Nous passons à l'évaluation de certaines théories linguistiques pour montrer leur degré d'applicabilité de l'enseignement des temps, des modes et des aspects du système verbal français.

3.1. Examen de la théorie de Wilmet

3.1.1. Critères de scientificité linguistique

a. Catalogue vs explication

La théorie de Marc Wilmet (2007) ne présente pas un catalogue d'emploi, comme le faisait autrefois la grammaire traditionnelle, mais l'auteur nous fournit des explications sur le verbe en général et sur les modes, les temps et les aspects, en particulier. De ce fait, cette théorie aborde tous les critères du fait linguistique étudié. Wilmet a présenté au départ les modes d'une manière traditionnelle, puis il s'en est démarqué en passant de sept modes à quatre: l'indicatif, le subjonctif, le participe et l'impératif. Il explique qu'il propose « une progression rationnelle [qui] oblige à renverser la pyramide des modes » (Ibid : 66). En effet, il intègre le conditionnel dans l'indicatif, car il le considère comme une combinaison entre le futur simple et l'imparfait ; tandis qu'il considère que le gérondif est très proche du participe présent. En ce qui concerne les temps, l'auteur les répartie comme suit :

Aux trois temps classiques : 1° présent, 2° passé, 3° futur, viennent s'adjoindre 4° imparfait (une qualification aspectuelle : imparfait = 'non achevé') et, depuis peu, 5° conditionnel (une qualification modale : conditionnel = 'douteux'), que concurrence parfois 6° futur du passé. (Ibid : 65).

L'auteur utilise d'après ces propos des termes spécifiques comme *le procès* qui correspond à la durée du temps verbal.

b. Cohérence versus contradiction interne : Nous n'avons décelé aucune contradiction au sein de la règle. Le critère est donc rempli.

c. Validité de la théorie : Nous considérons que cette théorie est valide, car l'auteur utilise un grand nombre de cas pour montrer son pouvoir explicatif. Il est toutefois nécessaire de préciser que l'auteur n'a généralement pas employé des exceptions. Dans la partie qu'il consacre au mode 1 (infinitif et participe), quand il traite de l'accord du participe passé, il rappelle les règles citées dans Grevisse, qui peuvent être des sources d'obstacles aux

apprenants comme le souligne l'auteur : « Pauvres élèves... » (*Ibid* : 80-81). Il veut, quant à lui, proposer une théorie linguistique du système verbal français qui va aider l'enseignant à transmettre les règles plus facilement. C'est pourquoi, il propose des solutions (p. 81-82) qui pourraient faciliter l'enseignement des règles du participe passé.

Tout en évoquant certaines exceptions, l'auteur soutient qu'en réalité les usagers, dont François Mitterrand et Jacques Chirac, ne les appliquent pas.

Nous pouvons ainsi conclure que la théorie de Wilmet semble bien expliquer le fait de langue, malgré l'emploi d'un vocabulaire technique qui peut rendre la compréhension difficile. Donc, le critère est rempli.

d. Économie : L'auteur a adopté une approche monosémique dans sa théorie, car il a réduit le nombre des modes du système verbal à trois au lieu de sept. Donc, le critère est rempli.

3.1.2. Critères didactiques

a. Modèle global : L'auteur présente un modèle global de chaque mode, car l'auteur met par exemple comme titre d'une partie *Mode 1 (infinitif et participe)*, *Mode 2 (subjonctif)* et la dernière partie *Mode 3 (indicatif)*. Ces derniers montrent que l'auteur a essayé d'avoir un modèle global pour faciliter l'assimilation. Donc, le critère est rempli.

b. Le sens : La théorie de Wilmet ne permettrait pas la production du sens, puisque l'auteur a utilisé un vocabulaire technique. Il serait par exemple difficile d'expliquer à un apprenant que

« le système de l'indicatif français articule deux sous-systèmes, le premier autour de l'actualité de bas A, le second autour de l'actualité dépassée A' » (*Ibid* : 97) ou de définir « le présent, ainsi que l'exprimait un excellent descripteur, "tient du caméléon" (Sten). On lui voit en effet assurer, outre des procès "brefs", "longs", "habituels" ou "dispositionnels"... , des emplois à sens de passé, à sens de futur, à sens d'omnitemporel et à sens d'éventuel » (*Ibid* : 98).

Comment expliquer à un jeune apprenant ce qu'est un procès ou un descripteur ou bien même un sens omnitemporel. Ceux-ci ne lui permettent pas de construire le sens. Donc, le critère n'est pas rempli.

c. Lisibilité : La théorie de Marc Wilmet utilise donc un métalangage court et à moitié défini, mais il n'est ni limité ni imagé. Quant aux phrases, elles sont généralement courtes et syntaxiquement simples. L'auteur emploie des tableaux et des schémas qui sont des éléments représentatifs dans la lisibilité matérielle.

La majorité des critères de la lisibilité formelle et matérielle ne sont donc pas remplis

d. Intelligibilité

- **La progressivité** : Cette théorie est considérée comme peu progressive, en raison de son degré de complexité. L'auteur respecte l'enchaînement dans l'explication du verbe et de ses catégories, mais cela reste insuffisant, puisque quand il s'agit de définir un temps l'auteur propose des intitulés qui peuvent être considérés assez vagues.
- **L'économie** : le regroupement des modes et même des aspects fait que la théorie opte pour l'emploi d'un concept clé au lieu de plusieurs. La théorie de Wilmet est parcimonieuse. Le critère est donc rempli.
- **La concrétude** : Nous constatons que l'auteur a fait la distinction entre l'usage de la langue parlée et de la langue écrite (p. 83). De plus, il a utilisé certains exemples qu'il considère comme « authentiques » (p. 75). L'emploi des registres de langue

montre que l'auteur a essayé de tenir compte de différents parlars et niveau de langue, mais cela reste insuffisant pour dire que cette théorie est concrète.

- **Métaphores et images** : L'auteur n'emploie ni les métaphores ni les images dans sa théorie, mais il a employé un métalangage pour faire appel à des représentations mentales tel que le mot *sécant* ; c'est le fait d'envisager une action dans un moment défini de son déroulement (par exemple : *Si je gagne au loto, je m'achèterai une Rolls.* (p. 101)). Ceci reste insuffisant pour dire que ce critère est rempli.

3.2. Examen de la théorie de Tomassone

3.2.1. Critères de scientificité linguistique

a. Catalogue vs explication : La théorie de Roberte Tomassone (2002) ne présente pas un catalogue d'emploi, car l'auteur explique d'une manière très claire et simple toutes les caractéristiques du verbe. Elle présente le système verbal français par le biais des trois caractéristiques : temps, modes et aspects du verbe. Elle explique qu'il existe des modes personnels et des modes impersonnels qui varient selon les marques de conjugaison : l'une porte ces marques et l'autre non. Tomassone explique qu'il existe dans chaque mode des temps simples et des temps composés qu'elle illustre à travers un petit tableau, dans lequel est mentionné par exemple (*je chante/ j'ai chanté*) pour montrer l'opposition entre le présent et le passé. Elle a insisté sur le conditionnel et estime qu'il ne doit pas être considéré comme mode à part, parce qu'il existe d'autres temps qui peuvent exprimer l'incertitude. Pour appuyer davantage sa position, l'auteur ajoute : « Si le conditionnel est un mode, ce n'est pas celui de la condition ; il exprime au plus une adhésion limitée du locuteur à l'énoncé, une distanciation ». (*Ibid* : 281)

b. Cohérence vs contradiction interne: Cette théorie est globalement cohérente, car nous n'y décelons aucune contradiction. Ce critère est donc rempli.

c. Validité de la théorie : Cette théorie est jugée valide, car l'auteur insère un très grand nombre d'explications.

d. Économie : L'auteur a essayé d'adopter une approche monosémique, vu qu'elle présente un temps ou un mode par opposition à un autre. Ce choix peut se justifier par le souci de faciliter la compréhension et de permettre la mémorisation. Donc, ce critère est donc rempli.

3.2.2. Critères de didactique

a. Modèle global : Roberte Tomassone nous offre une théorie modulaire, parce qu'elle présente un titre général qui est divisé en sous-titres. Par exemple, le titre consacré aux temps de l'indicatif comporte plusieurs sous-titres : (1) *Époque présente et temps présent*, (2) *le futur*, (3) *dans le passé, l'opposition passé simple/passé composé*, etc. Puis, elle regroupe dans le deuxième titre, « Les autres modes personnels », l'imparfait, ces valeurs et le subjonctif. Elle consacre un troisième titre aux « les modes non personnels » et y définit l'infinitif et les participes. Ceci nous conduit à conclure que ce critère n'est pas rempli.

b. Le sens : L'auteur nous fournit plusieurs indications sur le sens, vu que cette théorie évoque le contexte à plusieurs reprises, mais nous ne pouvons pas prédire la production du sens chez l'apprenant. Donc, ce critère est rempli partiellement.

c. Lisibilité : Cette théorie utilise donc un métalangage à moitié court et limité, mais il n'est ni défini ni imagé. Quant aux phrases, elles sont généralement longues et syntaxiquement complexes. L'auteur emploie des tableaux et des schémas qui sont des éléments qui

favorisent, selon Damar, la lisibilité matérielle. Cela dit, la majorité des critères de la lisibilité formelle et matérielle ne sont pas remplis.

d. Intelligibilité

- **La progressivité** : Cette théorie est progressive, car l'auteur présente le fait de langue, d'une manière claire et précise. Cela permet de suggérer une vue d'ensemble. Donc, ce critère est rempli.

- **L'économie** : Nous avons constaté que l'auteur s'est efforcée d'être économique dans sa théorie, comme nous l'expliquons en traitant du critère linguistique, mais qu'elle n'est pas pour autant totalement parcimonieuse, car le nombre de notions utilisées pourrait rendre difficile la compréhension. Cette surcharge grammaticale n'aide pas l'apprenant à retenir tous ces concepts. Le critère est donc rempli à moitié.

- **La concrétude** : L'auteur a essayé de tenir compte de la réalité du fait de langue qui nous intéresse dans sa théorie pour le cas de l'emploi du subjonctif et de l'indicatif. Il explique dans le passage suivant :

Ce n'est donc pas la réalité du fait ou sa virtualité qui déterminent le choix du mode indicatif ou subjonctif. S'il existe bien une opposition entre monde de la réalité et monde des possibles, ce n'est pas dans le fait lui-même qu'il faut la chercher, mais dans la façon dont il est posé, dans le regard du locuteur. (Ibid : 295).

Bien que Tomassonne ait tenté d'intégrer la concrétude, cela reste insuffisant. Donc le critère n'est pas rempli.

- **Les métaphores et images utilisant la vie courante de l'apprenant** : Roberte Tomassonne n'emploie aucune métaphore ou image qui renvoie à la vie courante du lecteur.

3.3. La théorie de Guillaume

3.3.1. Le critère de scientificité linguistique

a. Catalogue vs contradiction : La théorie de Gustave Guillaume (1984) part du principe de la grammaire traditionnelle qui répartie le temps en trois : le passé, le présent et le futur, ce qu'il appelle « le panoramisme du temps ». L'auteur critique ensuite cette conception :

Cette image optima du temps est un instrument insuffisant. Son défaut vient précisément de sa « perfection ». Ce qu'elle offre au regard, c'est du temps déjà construit en pensée, si l'on peut s'exprimer ainsi, alors que l'analyse demanderait qu'on vit du temps en train de se construire dans la pensée. Il est concevable, en effet, que pour s'introduire profondément à la connaissance d'un objet, cet objet fut-il le temps, point ne suffit de le considérer à l'état achevé, mais qu'il faut de plus, et surtout, se représenter les états par lesquels il a passé avant d'atteindre sa forme d'achèvement. Gustave Guillaume, 1984: 08).

Nous retenons que l'auteur rejette les grammaires traditionnelles, car elles limitent les durées du temps à une image achevée de l'action. Il pense, quant à lui, qu'il ne faut pas distinguer uniquement l'état achevé ou pas, mais aussi le temps en train de se construire dans la pensée de l'individu, pour pouvoir suivre

la genèse de l'image-temps dans la pensée ». (Ibid). Au sujet de cette opération mentale, l'auteur déclare que « la possession de cet axe accroît considérablement les possibilités analytiques en révélant un plan profond de la morphologie verbale que la grammaire traditionnelle a complètement ignoré. (Ibid: 08-09).

Ce que nous retenons, c'est que l'auteur veut étudier le plan profond de la morphologie verbale ou bien les désinences du verbe. À partir de ce constat, l'auteur offre une réflexion sur l'axe *chronogénétique* sur le phénomène de la formation de l'image-temps dans l'esprit. L'auteur considère que « ce sectionnement de l'axe chronogénétique peut théoriquement s'y répéter de point en point et le nombre des profils devenir illimité. » (*Ibid* : 09). Il montre que l'image-temps a trois instants : « le temps in posse (c'est-à-dire une image que la pensée n'a aucunement réalisée, mais qu'elle est néanmoins, en puissance de réalisé) » (*Ibid* : 09-10), le temps in fieri (cette position se présente en cours de formation dans l'esprit, ou bien dans le milieu) et le temps in esse (c'est la phase finale de la chronogenèse). Quant au mouvement de la formation de l'image-temps, il désigne « une opération de la pensée réalisatrice » (*Ibid*) dans le langage. Selon l'auteur, ces trois axes de l'image-temps renvoient à un ensemble de formes verbales d'ordre temporel. Il ajoute :

Aspect, mode, temps ne se réfèrent pas, comme l'enseigne la grammaire traditionnelle, à des phénomènes de nature unique : la chronogenèse ; en un mot, l'aspect, le mode, le temps représentent une seule et même chose considérée en des moments différents de sa propre caractérisation. (*Ibid* : 11).

Ainsi, l'auteur veut rendre sa théorie parcimonieuse par le fait de réduire les catégories du système verbal à des moments différents de la réalisation du verbe (initial, médial, final). Par ailleurs, l'auteur attribue pour chaque instant de la *chronogenèse* des modes et des temps verbaux qui correspondent à chacun.

b. Cohérence versus contradiction interne : La théorie de Gustave Guillaume ne semble pas véhiculer des incohérences.

c. Validité de la théorie : L'auteur présente les différentes explications du temps in *posse*, in *esse* et in *fieri* par le temps de la *chronogenèse* sans citer des exceptions. Il explique cela par l'emploi des exemples ou par l'emploi des schémas pour illustrer la transition du temps. L'auteur définit les temps en les comparant entre eux. Cette manière de schématiser facilite la compréhension de cette théorie qui est purement linguistique, en dépit de l'emploi d'un langage technique. Ce qui nous permet de dire, c'est que cette théorie est valide.

d. Économie : Le critère de l'économie linguistique est, selon Damar (2009 a), relié à la simplicité de la théorie. L'auteur a pris la peine de réduire les modes verbaux à cinq : indicatif, subjonctif, participe, infinitif, impératif. Ces derniers sont formulés par l'auteur selon la formation de l'image-temps, c'est-à-dire les temps in *esse*, in *fieri* et in *posse*. Cette représentation monosémique est l'une des raisons qui nous conduisent à estimer que ce critère est bien rempli.

3.3.2. Critères de didactique

a. Modèle global : Guillaume nous offre une théorie globale des aspects, des temps et des modes, car il ne prend pas totalement en considération ce qui se faisait autrefois dans la linguistique traditionnelle. Cette théorie linguistique envisage le temps par son opération de la pensée dans l'esprit de l'individu.

b. Le sens : Il nous est difficile de dire si cette théorie peut répondre au critère sémantique. Ce constat vient du principe que ce théoricien ou ce *psycho-mécanique du langage* emploie un langage technique, telle que la notion de la *chronogenèse*. Nous retenons donc que

l'emploi des explications compliquées peut nuire à la compréhension. Par conséquent, ce critère n'est pas rempli.

c. Lisibilité : La théorie de Gustave Guillaume emploie donc un métalangage, défini, mais qui n'est ni court, ni limité et ni imagé. Quant aux phrases, elles sont généralement longues et syntaxiquement complexes. L'auteur utilise des schémas qui sont des éléments représentatifs dans la lisibilité matérielle. La majorité des critères de la lisibilité formelle et matérielle ne sont pas remplis.

d. Intelligibilité

- **La progressivité :** Cette théorie nous semble peu progressive, car l'auteur adopte une théorie parcimonieuse. Cela reste bénéfique pour la compréhension, mais, pour chercher par exemple l'emploi d'un mode, cela peut être très difficile. Puisque l'auteur n'a pas cessé de comparer entre les temps et les modes, le lecteur peut se perdre dans cette théorie.
- **L'économie :** Étant donné que cette théorie a réduit les modes du système grammatical du verbe français par l'emploi des trois instants du temps, cette théorie est donc tout à fait parcimonieuse.
- **La concrétude :** La théorie de Guillaume n'évoque aucun aspect du concret, puisqu'il rejette même l'usage ou l'aspect significatif dans le discours, par contre il fait appel à certains indicateurs, comme le fait qu'il dit que : « L'impératif est le mode de la parole, non pas de la pensée, du moins en français où il emprunte sa flexion soit à l'indicatif, soit au subjonctif. » (*Ibid* : 47). Le fait de caractériser le mode de l'impératif comme un mode de la parole et non pas de la pensée, nous ne permet pas de dire que l'auteur fait appel à la réalité. Donc, le critère n'est pas rempli.
- **Les métaphores et images :** Cette théorie n'utilise ni de métaphore ni d'image de la vie courante.

3.4. Synthèse des résultats

Nous allons synthétiser dans le tableau suivant la valeur d'applicabilité des trois théories linguistiques: *Grammaire rénovée du français* de Wilmet (1), *Pour enseigner la grammaire* de Tomassone (2) et *Temps et Verbes* de Gustave Guillaume (3).

Théories				1	2	3
Critères de scientificité linguistique	Catalogue vs explication			+	+	+
	Cohérence vs contradiction(s) interne (s)			+	+	+
	Validité de la théorie			+	+	+
	Economie : monosémie vs polysémie			+	+	+
Critères didactiques	Modèle global vs modulaire			+	-	+

	Le sens			-	+/-	-
	Lisibilité :	Mots	Courts (maximum 3 syllabes)	+	+	-
			Métalangage défini	+/-	+	+
			Métalangage limité	-	-	-
			Métalangage imagé	-	-	-
		Phrases	Courtes (maximum 20 mots)	+/-	+/-	-
			Syntaxique simple (SVO)	+/-	+/-	-
		Présentati on		+/-	+/-	+/-
	Intelligibilité :	Progressiv ité		+/-	+	+/-
		Economie		+	+/-	+
		Concrétud e		-	-	-
		Métaphor es et images		-	-	-

Tableau 1: Synthèse d'évaluation des théories linguistiques.

L'application de la grille de Damar, permet de retenir que les théories linguistiques nous offrent un grand pouvoir explicatif. De plus, les mots sont fréquemment courts, ce qui favorise la lisibilité des théories. En outre, les auteurs semblent fournir beaucoup d'efforts pour être cohérents avec eux-mêmes. La plupart des théories linguistiques examinées sont progressives et utilisent des phrases courtes. La majorité d'entre elles sont valides et nous offrent une présentation claire. De plus, les critères relatifs à la parcimonie didactique et à l'économie linguistique sont souvent remplis grâce à la présence d'un modèle global et d'un métalangage défini. Dans d'autres cas, le métalangage est limité et la concrétude est assurée. Pour l'aspect sémantique, nous avons remarqué que la majorité d'entre elles intègrent le sens, mais qu'elles ne permettent pas de le produire. Ce critère n'est partiellement rempli que dans la théorie de R. Tomassone. Ajoutons à cela, qu'aucune des trois théories n'emploie un métalangage imagé ou métaphorique.

Nous remarquons que les résultats sont différents pour ce qui est des trois théories linguistiques. Cette analyse n'est qu'une tendance et non des résultats absolus. De ce fait, nous présentons par un histogramme, le classement progressif des théories linguistiques en fonction de leur tendance globale à la transposabilité :

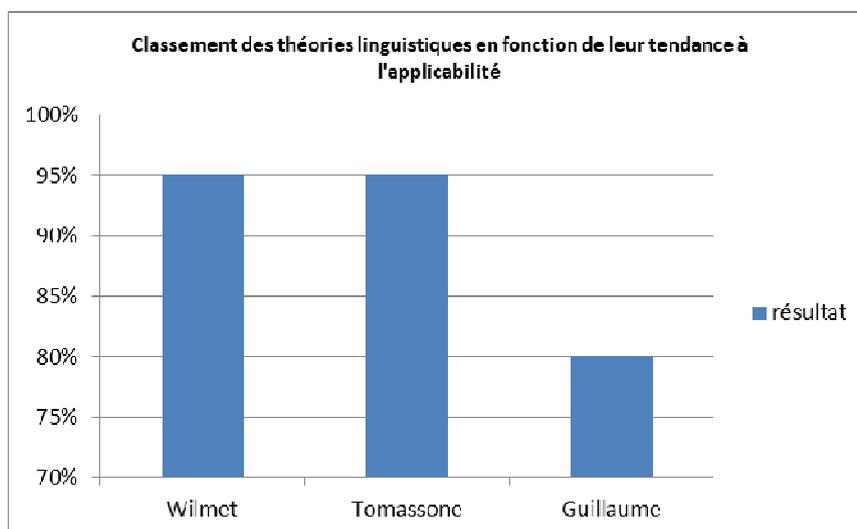


Figure 1: Classement des théories linguistiques en fonction de leur tendance à l'applicabilité.

L'histogramme ci-dessus permet de constater que les théories répondant à plus de critères de la valeur d'applicabilité sont celles de Wilmet et de Tomassone. Il est convenient de rappeler que la théorie de Wilmet comprend des mots compliqués. Cela dit, rappelons également que cette théorie remplit plusieurs autres critères. Ce constat n'est pas absolu, car certaines théories peuvent ne pas remplir plusieurs critères, mais remplir d'autres qui sont plus essentiels. Ces critères essentiels sont : « la scientificité (...), la vision globale du fait de langue, la prise en compte du sens et l'économie au sens didactique. Dans notre optique, les autres sont facultatifs. » (Damar, 2009 a : 183).

Discussion

L'application de la théorie de la valeur d'applicabilité, telle que proposée par Damar, sur des théories linguistiques qui traitent des temps, des modes et des aspects du système verbal français conduit à conclure que celles-ci ne semblent pas applicables telles qu'elles pour l'enseignement du FLE. Aucune d'entre elles ne satisfait tous les critères de la valeur d'applicabilité. Cette étude permet néanmoins de les classer en fonction de leur tendance à l'applicabilité (cf. figure 1). La théorie de Marc Wilmet prend la première place, car elle remplit tous les critères de scientificité linguistique et plusieurs des critères didactiques. Celle de Roberte Tomassone occupe la seconde place, car elle répond à tous les critères linguistiques, ce qui la rend scientifique, mais les critères didactiques ne sont par contre pas totalement remplis. Celle de Gustave Guillaume occupe la dernière place, car elle ne remplit pas la majorité des critères didactiques.

Ces résultats doivent pourtant être considérablement nuancés. Si la grille proposée par Damar peut s'avérer très utile quand on traite de la réception des règles par les enseignants ou par les apprenants qui utiliseraient directement les grammaires et théories linguistiques, son intérêt est à relativiser dans la perspective didactique. Il semble qu'elle ne prend pas suffisamment en considération l'apport de la logique de la transposition didactique, qui fait que l'enseignant devient « médiateur » entre le savoir savant, en

l'occurrence celui des grammaires et des théories, et celui qui fera l'objet des activités destinées aux apprenants. De plus, elle se focalise sur la langue par lesquelles sont formulées les règles, ce qui la place en quelque sorte en porte à faux par rapport à la logique constructiviste qui privilégie les activités de découverte et de formulation des règles par l'apprenant lui-même. Ajoutons que les approches didactiques actuelles, dont notamment celles qui concernent les contextes du français langue étrangère et seconde accordent plus d'importance à l'usage de langue et non au savoir sur la langue et au métalangage. Il convient en outre de noter que si Damar précise que sa théorie s'applique directement sur les théories et les grammaires, indépendamment des pratiques d'enseignement/apprentissage, force est de constater qu'elle reste sans celle-ci assez hypothétique.

Par ailleurs, la plupart des critères constitutifs de cette grille, sont certes intéressants, mais souvent assez discutables. En traitant du critère relatif au « Catalogue vs explication », Damar explique que « Retenir une règle (pour peu qu'elle soit opérationnelle) est moins coûteux cognitivement que retenir en extension un catalogue d'emplois » (Damar, 2009 a : 107). Si cela est assurément vrai, ce sont les exemples qui permettent de comprendre la règle. Elle postule, en traitant de la validité de la théorie, que l'existence d'un très grand nombre d'exceptions peut rendre la théorie moins fiable, or, celles-ci relèvent davantage des règles de la langue que de la manière avec laquelle le grammairien ou théoricien les formule. De plus, si la lisibilité matérielle est essentiellement conditionnée par l'emploi de mots d'un maximum de trois syllabe et des phrases qui ne dépassent pas les vingt mots, la pratique révèle que la nature des mots et le contenu des phrases s'avèrent plus déterminant que leur longueur. Pour ce qui est enfin des critères de l'intelligibilité, il se peut que les métaphores dont l'usage est recommandé par Damar soient davantage de nature à freiner la compréhension qu'à la favoriser ; cela est d'autant plus probable avec les apprenants de FLE.

En définitif, si la théorie la valeur d'applicabilité de Damar a le mérite de faire partie des rares outils qui tissent vraiment des liens entre la linguistique et la didactique et celui d'attirer l'attention sur de nombreux critères qui peuvent contribuer à choisir les théories et grammaires à utiliser dans les situations d'apprentissage, force est de conclure que seul l'expérimentation permettrait de confirmer ou d'infirmer la validité des postulats théoriques qui la sous-tendent.

Références bibliographiques

- Damar M-E, 2008, «La valeur d'applicabilité d'une théorie linguistique : une interface entre linguistique et didactique. L'exemple du subjonctif en FLE», [En ligne] Adresse URL : <http://gramm-r.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2008/Damar.pdf>
- Damar M-E, 2009 a, Pour une linguistique applicable : l'exemple du subjonctif en FLE, Peter Langue, Berne.
- Damar M-E, juin 2009 b, « La valeur d'une théorie linguistique. L'exemple des articles un et le en FLE », *Les Cahiers de l'Acedle*, 6-2, [En ligne] Adresse URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/pdf/1952>
- David J, Laborde-Milaa, I., 2002, « Présentation », *Le français aujourd'hui* /4 (n° 139), p. 3-9. . [En ligne] Adresse URL : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2002-4-page-3.htm>
- Dubois J, Lagane R., 2004, *Grammaire*, Ed. Larousse, France.
- Fougerouse M-C., 2001, «L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère», *Ela. Études de linguistique appliquée* 2, (n° 122), p. 165-178 [En ligne] Adresse URL : www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-165.htm

- Ghersa A, Ammouden M, 2018, «Apports Sociodidactiques pour l'enseignement du français dans le cadre de la didactique convergente : Possibilités et obstacles», *Didacstyle*, n°10, 106-125. Adresse URL : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/56017>
- Grevisse M., 1969, *Précis de grammaire française*, Duculot, (28 Ed), Louvain-la-Neuve.
- Grevisse M & Goosse A., 2007, *Le bon usage*, 14° Ed, J. Duculot, S.A Gembloux (Belgique).
- Guillaume G., 1984, *Temps et Verbe*, Champion, Paris.
- Laurent N, Delaunay B., 2012, *Bescherelle : Grammaire pour tous*, Ed. Hatier, Paris.
- Pivot B., 2005, *Toute la conjugaison*, Les dicos d'or, Ed Albin Michel, Paris.
- Riegel M, Pellat J.-C., Rioul R., 2009, *Grammaire méthodique du français*, PUF, Paris.
- Tomassone R., 2002, *Pour enseigner la grammaire*, Ed Delagrave, Paris.
- Wilmet M., 2007, *Grammaire rénovée du français*, Bruxelles, Ed De Boeck, Duculot, Paris.

GHERSA Assia est doctorante en Linguistique appliquée à l'enseignement du français langue étrangère. Elle est rattachée au département de langue et littérature françaises de l'université Abderrahmane Mira de Bejaia. Elle est aussi membre du laboratoire LAILEMM. Sa thèse de doctorat, déposée, est intitulée « Temps, modes, aspects du système verbal du français : étude linguistique et transposition didactique en classe de FLE ». Elle est co-auteure d'un article publié dans une revue à comité de lecture international.

AMMOUDEN M'hand est maître de conférences (HDR) en didactique des langues à l'université de Bejaia. Il est également membre du laboratoire de recherche et de formation en Langues Appliquée et Ingénierie des Langues En Milieu Multilingue LAILEMM. Ses travaux de recherche, qui s'inscrivent dans le champ de la sociodidactique, portent notamment sur les genres de discours et sur l'enseignement du français dans le contexte algérien. Il est auteur ou co-auteur d'une vingtaine de publications sur ces sujets.

**ANALYSE CONTRASTIVE FLE/ TACHELHIT¹ :
LE CAS DES PREPOSITIONS
DIAGNOSTIC DES DIFFICULTÉS ET REMÉDIATIONS
DIDACTIQUES²**

Résumé: Le Maroc demeure un pays de la diversité, de l'ouverture et de l'interculturel. Le champ de la production symbolique est marqué par une pluralité de codes linguistiques et culturels qui se sont succédé depuis belle lurette. Partant de la situation linguistique et culturelle qui caractérise le pays, les chercheurs explorent la dimension plurilinguistique et pluriculturelle. Dans cette hétérogénéité linguistique, les interférences restent un phénomène incontournable. L'intérêt de cet article est de mettre en relief la déviation interférentielle relative aux prépositions qui peut être considérée en milieu institutionnel comme stratégie d'apprentissage grâce à l'approche contrastive entre le français, première langue étrangère au Maroc et le tachelhit, langue maternelle des apprenants.

Mots-clés : interférence, tachelhit, FLE, stratégie d'apprentissage

**FRENCH FOREIGN LANGUAGE / TACHELHIT
CONTRASTIVE ANALYSIS: THE CASE OF PREPOSITIONS
DIAGNOSIS OF DIFFICULTIES AND DIDACTIC REMEDIATIONS**

Abstract: Morocco remains a country of diversity, openness and interculturality. The field of symbolic production is marked by a plurality of linguistic and cultural codes that have followed each other for a long time. Starting from the linguistic and cultural situation that characterizes the country, researchers explore the plurilinguistic and pluricultural dimension. In this linguistic heterogeneity, interferences remain an unavoidable phenomenon. The interest of this article is to highlight that the interferential deviation relative to the prepositions can be considered in institutional environment as a learning strategy thanks to the contrastive approach between French as a foreign language and Tachelhit, the mother tongue of the learners.

Key words: nterference, tachelhit, FLE ,learning strategy

Introduction

La problématique capitale de l'enseignement d'une LE tient d'abord à l'obligation de prendre en considération ce qui existe déjà, ensuite à l'impossibilité de pulvériser cet acquis et enfin à la nécessité d'y superposer de nouvelles habiletés et connaissances. Ce qui est stocké, c'est la LM et vraisemblablement deux ou plusieurs langues connues peu ou prou.

¹ Le tachelhit représente une langue qui marque un groupe culturel et linguistique déterminé, il est en usage dans le sud-ouest du Maroc. Les principales agglomérations urbaines sont Agadir, Taroudant, Tiznit, Biougra, Taroudant, Ouarzazate, Imintanoute, etc.

² Moulay Mohamed **Tarnaoui**, Université IBN Zohr, Agadir, Laboratoire Larlanco, tarnaouimohamed99@gmail.com

Dans cette optique, l'interférence (l'IF) a été considérée comme une "faute", comme quelque chose qui crée difficulté et qui par conséquent bloque ou retarde l'apprentissage mais actuellement l'erreur est appréhendée comme une étape naturelle et nécessaire d'apprentissage (Larruy, 2014). Dans cette étude, l'IF sera saisie comme une stratégie que l'apprenant utilise de façon à produire des énoncés. Nous voudrions chercher les démarches exploitées pour rentabiliser l'apprentissage d'une part, et défricher le terrain car les études contrastives (tachelhit/français) sont rarissimes d'autre part : c'est l'originalité de ce travail. Notons que la linguistique contrastive (l'AC) est née avec le développement de la linguistique appliquée. Cependant, elle reste d'actualité. Des recherches et des travaux récents en DLE le montrent. La revue *Eudes de Linguistique appliquée* n° 172 parut en 2013 intitulée « Linguistique contrastive et traductologie » est un exemple éloquent. D'autres études, comme Ben Amour Ben Hmada (2009), Afari (2012), Trevisiol-Okamura (2012), Gourmay (2013), Wende (2014), parmi d'autres, s'inscrivent dans cette optique contrastive.

Rappelons que la situation actuelle de (l'AC) se caractérise par le fait qu'il existe un nombre assez élevé d'études contrastives mais aucune grammaire contrastive complète. Ceci est probablement dû au fait que les différentes disciplines de la linguistique, à savoir la phonétique / phonologie, la syntaxe, le lexique, la sémantique, la pragmatique ont très inégalement fait l'objet de recherches contrastives. Des travaux isolés concernent toutes sortes d'objets isolés et ont un autre désavantage : ils ne peuvent pas prendre en considération le fait que la notion de l'équivalence nécessite souvent une étude portant sur plusieurs disciplines. Ce qu'une langue exprime par exemple par moyens syntaxiques est exprimé avec des moyens lexicaux dans une autre langue (Roos, 1991).

Dans cette étude, nous avons essayé de localiser et d'analyser l'IF syntaxique d'ordre prépositionnel entre le tachelhit et le FLE des lycéens marocains du niveau tronc commun (TC), 1^{ème} année(1LM) et 2^{ème} année Lettres Modernes(2 LM) appartenant à deux Délégations du Sud, à savoir Agadir-Ida Outanan et Chtouka-Ait Baha. Pour réaliser ce travail, nous avons combiné deux techniques: l'analyse contrastive (dorénavant AC) et l'analyse des erreurs (dorénavant AE).

Les productions de nos élèves doivent avoir des spécificités linguistiques communes, autrement dit l'étude ne prend en charge que les sujets tachelhitophones. En outre, ces sujets sont assujettis aux mêmes connaissances en FLE. L'enseignement du français au Maroc a suivi les Instructions Officielles (1987), les Recommandations Pédagogiques (1994) et les Orientations Générales (2007).

Le but de cette recherche que nous entreprenons est l'étude synchronique de l'IF syntaxique du groupe expérimental tachelhitophone à un moment donné de son apprentissage dans l'intention de vérifier dans quelle mesure l'interférence qui découle d'un dysfonctionnement prépositionnel pourrait être exploitée en tant que stratégie d'apprentissage. Dans cette perspective, le recours aux données du terrain s'avère essentiel en vue d'optimiser l'apprentissage. Nous n'avons pas pris la totalité des productions épistolaires de la population tachelhitophone du moment qu'elle n'a pas respecté la consigne que nous avons formulée au départ. Il s'agit de rédiger :

- 18 lignes et plus en 2^{ème} bac langues
- 14 lignes et plus en 1^{ère} bac Lettres Modernes
- 10 lignes et plus en Tronc commun Lettres.

Le tableau suivant met en relief l'option d'un échantillon représentatif pour chaque niveau d'étude:

Tableau : Echantillons requis par niveaux :

Niveaux	Population recensée	Echantillons requis	%
Tronc commun Lettres	123	30	25%
1ère Lettres Modernes	108	30	28%
2ème Lettres Modernes	110	30	27%

Nous avons opté pour 30 productions par niveau au hasard étant donné que cette procédure n'affecte pas les paramètres statistiques de la représentativité d'une population précise. En outre, cette manière de procéder aidera non seulement à établir un équilibre ou une harmonie entre les différents établissements scolaires touchés par l'enquête mais aussi de confronter et de rapprocher les niveaux concernés, afin de voir le niveau le plus affecté par les interférences au niveau prépositionnel.

A cet effet, la communication épistolaire sera, pour nous, un support et un appui considérables, du moment que tout un chacun, le public scolaire marocain en l'occurrence, a besoin d'écrire, à un moment ou un autre de sa vie, des lettres aux prochains, aux amis ...etc. Ainsi, nous avons retenu des lettres amicales écrites par des élèves tachelhitophones pour la collecte de nos données. Il s'agit en effet de produire des lettres à un destinataire. L'écrit joue un rôle important dans les stratégies des apprenants. En prenant en considération la particularité de chaque niveau, nous avons formulé le sujet de la manière suivante :

Vous écrivez à votre correspondant étranger une lettre où vous lui proposez de venir passer ses vacances au Maroc et vous essayez de le convaincre en lui parlant de la beauté de votre pays (décrire votre ville, votre région, campagne, montagne, nature, les mœurs, les habitants...).

Les objectifs de cette étude s'articulent autour du relevé des Interférences Prépositionnelles (dorénavant IFP) pour savoir si ces dernières entravent l'enseignement/apprentissage, ensuite il est question de savoir si le paramètre de l'âge favorise les déviations interférentielles ou non. Le dernier objectif est d'analyser les IFP dans la production écrite des sujets tachelhitophones – dans le cas où les IF seraient fréquentes – en vue de savoir comment utiliser l'IF comme stratégie d'apprentissage. En partant des apports des chercheurs dans ce domaine, nous voulons savoir la manière d'exploiter ces stratégies afin d'aboutir à des optima d'apprentissage. C'est un objectif capital.

II- Corpus

Nous présentons dans ce qui suit les interférences prépositionnelles localisées dans la production écrite des sujets tachelhitophones selon le niveau scolaire :

1- Interférences prépositionnelles (Tronc commun Lettres) :

Enoncé repéré	Occurrences	Enoncé en tachelhit	Enoncé en FLE
1-* massa plaît les étrangers	3	[masst težb irumwin]	Massa plaît aux étrangers.
2-* dans la printemps	6	[ğ taldrar]	Au printemps
3-*dans une bonne santé	8	[ğ saht ifulkin]	En bonne santé
4-* a l'été	4	[ğ ššif]	En été

5-* dans l'été	3	[ġ ʃʃif]	En été
6-* dans l'hiver	2	[ġ tagrst]	En hiver
7-* dans l'autone	3	[ġ lxrif]	En automne
8-* a l'hiver	2	[ġ tagrst]	En hiver
9-* a l'autone	1	[ġ lxrif]	En automne
10-* cela men corage de de te parler	2	[ġayad ayyi tʃʒæ ad sawwalġ]	Cela m'encourage à te parler.
11-* sur mon pays	5	[f tmazirt]	De mon pays
12-* cela me pousse de te parler	3	[are yyi dfe ġ ayyad adak sawwal ġ]	Cela me pousse à te parler
13-* je t'invite de passer quelque jours avec nous.	5	[arak erad ġ ad tzrit kra nussan ditnġ]	Je t'invite à passer quelques jours avec nous.
14-* n'hésite pas de venir chez nous	3	[adak ur trddat adarnġ taʃkt]	N'hésite pas à venir chez nous.
15-* je lui demande pour venir chez nous	4	[ar as dalab ġ ad yaʃk darn ġ]	Je lui demande de venir chez nous.
16-* pour parler un peut sur mon village	4	[baʃ ad sawwala ġ imikk f lmuɛ inu]	Pour parler un peu de mon village.
17-* il pense de partir	2	[ar itfkar ayy ddu]	Il pense à partir.
18-* les gens parle avec tachelhit	6	[middn ar sawwaln s tʃlhit]	Les gens parlent tachelhit.
19-* je suis travail en les vacance (s)	2	[xdmġ ġ lɛutla]	J'ai travaillé pendant les vacances.
20-* je souhaite de venir a massa	1	[atmnaġ addduġ s masst]	Je souhaite venir à massa
21-* dans le 8 eme jour	3	[ġ wis ntam ussan]	Au 8ème jour...
22-* je te invite de visite Agadir	3	[adak eradġ ad tzurt agadir]	Je t'invite à visiter Agadir
23-* je reussi dans l'examin	4	[nʒahġ ġ limtihan]	J'ai réussi à l'examen.
24-* en le maroc	6	[ġ lmaġrib]	Au Maroc
25-* il y a becou des monumonts en rabat ou bien marrakeche	1	[illan bahra lmaatir ġ rrbat n ġ d mrrak_]	Il y a beaucoup de monuments à Rabat ou bien à Marrakech.
26-* pendant un moi tu reviendra	3	[ġ ya wayyur ad turit]	Dans un mois tu reviendras
27-* j'ai quitté la grote depuis deus jours	1	[ff ġ ifri zġ sin ussan]	J'ai quitté la grotte il y a deux jours.
28-* je passerai la vacance dans agadir	6	[rad zriġ lɛutla ġ ugadir]	Je passerai les vacances à Agadir.
29-* mon pere m'oblige pour rester	2	[ifrd flli bba baʃ ad skus]	Mon père m'oblige à rester.
30-* J'abite dans agadir	4	[zdġ ġ ugadir]	J'habite à Agadir
31-* Agadir 29/2/1996	5	[agadir ġ] 29/2/1996	Agadir le 29/2/1996

Studii de gramatică contrastivă 30/2018

32-* Pendant un mois je vais voyager	2	[ġ ya wayyur rad mmudu ġ]	Dans un mois, je vais voyager
33-* En massa	6	[ġ masst]	A massa...
34-* La forêt est plin avec des touristes	4	[tagant tɛammr d imarrayan]	La forêt est pleine de touristes.
35-* Dans massa , il ya la nateur	6	[ġ masst tilla tabiea]	A massa, il y a la nature.
36-* Toute la famille à la France	2	[kullu tawža ġ fransa]	Toute la famille est en France.
37-* A mai qui vien	4	[ġ maiyyu lli d yuška]	En mai prochain...
38-* Beau plage comme à notre ville Agadir	2	[lbhr ifulkin zund ġ lmdint ugadir nn ġ]	De belle plage comme celle de notre ville Agadir...
39-* Tout ça dans le moi juillet	3	[kullu ġ ayad ġ wayyur yulyuz]	Tout cela en mois de juillet.
40-* Nous sommes dans Imouzzar	5	[nga ġ imouzzar]	Nous sommes à Imouzzar.
41-* Nous avons allé avec pied	2	[nftu s uđar]	Nous sommes allés à pied.
42-* Quant tu as la vacance	4	[lli ġ dark lɛutla]	quand tu es en vacances.
43-* Trop de soleil nuit la santé	1	[bahra n tafukt ar đrra saht]	Trop de soleil nuit à la santé.
44-* Mon père travail(le) dans la France	6	[ixdm bba ġ fransa]	Mon père travaille en France.
45-* Je t'invite de venir...	5	[adak ɛrad ġ ad taškt]	je t'invite à venir.
46-* Dans Biougra...	4	[ġ bigra]	A Biougra,...
47-* Dans le Maroc ...	6	[ġ lmgrib]	au Maroc,...
Total	166		-

Les apprenants du Tronc Commun Lettres Modernes ont commis 166 transferts négatifs de la préposition dans un échantillon de 30 productions. La moyenne est 5,6 par copie. Ainsi, au niveau phrastique, la construction de la préposition du FLE demeure maladroite et nécessite de la part de l'enseignant une intervention pédagogique efficace. Les groupes d'âge de notre échantillon requis s'intercalent entre 15 et 17.

2- Interférences prépositionnelles (1ère Lettres Modernes)

Enoncé repéré	Occur-Rences	Enoncé en tachelhit	Enoncé en FLE
1-*Les autres jours dans le repos	2	[ussan yadnin raht]	Les autres jours au repos
2-*Dans moi	4	[ğ ġi ġi]	En moi.
3-*Dans imouzzart	4	[ğ imuzzar]	A Imouzzar.
4-*Maintenant je suis dans fas	2	[ğilad lli ġ ġfas]	Maintenant je suis à Fès
5-*Nous passerons les vacance dans la plage	5	[rad nzri leutla ġ tağart]	Nous passerons les vacances à la plage.
6-* Dans une bonne santé	14	[ğ saht ifulkin]	En bonne santé.
7-* J'ai confiance dans lui	2	[tlla ġis tiqqa]	J'ai confiance en lui
8-* Nous passions le jour dans la mer.	1	[ad nzri wass ġ lbhr]	Nous passions le jour à la mer.
9-*J'ai allé dans cette rigion	1	[ftiğ s nahiya d]	Je suis allé à cette région.
10-*J'ai reussi dans l'examen final	2	[nžah ġ limtihan amggaru]	J'ai réussi à l'examen final.
11-*Dans ifrane	3	[ğ ifran]	à Ifran
12-*Je suis salue boucou a mon père et ma mère et à mes amis	4	[ad slam ġ bahra f bba d inna d imddukk ^w al]	Je salue beaucoup mon père, ma mère et mes amis.
13-*Je suis à la bonne Santé	1	[liğ ġ saht ifulkin]	Je suis en bonne santé.
14-*Je rentrerai à la classe	2	[rad kšmğ s lqism]	Je rentrerai en classe
15-*A ce moi	3	[ğ ayyur ad]	En ce mois
16-*Faites confiance sur moi	1	[skr ġi ġi tiqqa]	Ayez confiance en moi.
17-*Aide moi de passer la vacance	3	[εawni yyi ad zri leutla]	Aide-moi à passer les vacances.
18-*Les amis ont aidé moi de connaître cette ville	1	[iεawni yyi imddukk ^w al ad ssnğ lmdint ad]	Les amis m'ont aidé à connaître cette ville
19-*Il faut de faire mon Demende	1	[ixsak ad tskrt talab inu]	Il faut faire ma demande.
20-*On joue la volly boll	3	[arntleab takurt nufus]	On joue au vollez ball.
21-*On joue le foot boll	5	[ar ntleab takurt nuđar]	On joue au foot ball.
22-*Viens la fin du	1	[aškid umggaru n wayyur]	Viens à la fin du moi.

moi			
23-*Nous jouone le tennis	2	[ar ntleab tinis]	Nous jouons au tennis.
24-*Une chambre pour louer	1	[lbit mad kruġ]	Une chambre à louer.
25-*Nous allons pour visiter le centre de la ville	1	[ran nftu baš an nzur tuzzumt lmdint]	Nous allons visiter.....
26-*J'ai telle choses à faire.	2	[illa dari bahra	j'ai de telles choses à faire.
27-*A Marrakech tout va bien avec moi.	2	[ġ mrrakš kullu ma ifulkin illa didi]	A Marrakech, tout va bien pour moi.
28-*J'ai l'argent (j'ai des argents)	3	[dari iqqaridn]	j'ai de l'argent.
29-*Je n'ai pas les argents	4	[ur dari iqqaridn]	je n'ai pas d'argent.
Total	91	-	-

Les apprenants de la 1ère année Lettres Modernes ont totalisé 91 déviations interférentielles au niveau de la préposition. La moyenne est de 3,1 par copie. Notons que plus l'élève -ayant une scolarité normale- avance dans le cursus scolaire, plus le nombre d'interférences relatives aux prépositions tend à la baisse. La proportion des apprenants la plus importante est située entre 16 et 18 ans. A contrario, pour ceux qui dépassent cette tranche d'âge, les IF vont crescendo. Il ressort de cela que quand les structures de la LE font défaut et pour s'échapper au syndrome de la page blanche, le lycéen est contraint de recourir à la LM. Cette dernière est appréhendée comme une source, un procédé, une stratégie pour pallier les insuffisances de son système linguistique de la LE.

3- Interférences prépositionnelles (2ème bac lettres /langues)

Enoncé repéré	Occurrences	Enoncé en tachelhit	Enoncé en FLE
-* 1-* dans le même temps	4	[ġ luqt nit]	en même temps
2-* ça me poussait de penser	5	[ġaya ay dfae yyi ad fkar]	Cela me poussait à penser.
3-* je souhaite que tu as une bonne santé	6	[atmnġ a dark tlli saht ifulkin]	Je souhaite que tu sois en bonne santé.
4-* j'ai demandé mon frere si il a vu la lettre.	6	[ar dalabġ g ^w ma is izra tabratt]	J'ai demandé à mon frère s'il a vu la lettre.
5-* la chose de la quelle je ne fait pas confiance toujours.	2	[taġawsa lli bda ad ur skr ġ tiqqa]	La chose à laquelle je ne fais pas confiance toujours.

6-* dans une bonne santé	3	[ġ saht ifulkin]	En bonne santé.
7-* Je ne veux pas que quelqu'un touche mes affaires.	4	[ur riġ hta yan ay gr i tigawsiwin nu]	Je ne veux pas que quelqu'un touche à mes affaires.
8-* Je suis dans une colère	8	[tlla gigi tagudi]	Je suis en colère
9-* j'ai reçu ta lettre qui me pousse de te écrire	3	[ad amz ġ tabratt nmk lli dfæ yyi ad ara ġ]	J'ai reçu ta lettre qui me pousse à t'écrire.
10-* je n'ai pas confiance dans mon frère	3	[ur tlli tiqqa ġ g ^w ma]	Je n'ai pas confiance en mon frère.
11-* je ne suis pas dans une bonne état	3	[ur lliġ ġ lhalt ifulkin]	Je ne suis pas en bon état.
12-* il n'y a pas la vie sans probleme	1	[ur tlla tudrt blla tamukrist]	Il n'y a pas de vie sans problème.
13-* le temps m'oblige de parler comme ça	1	[tfrd fflati luqt ad sawwal ġ zund rika]	Le temps m'oblige à parler comme cela.
14-*Je rentre dans la classe	2	[rad kšmġ ġ lqism]	Je rentrerai en classe
15-* dans l'europe	5	[ġ urupa]	En Europe
16-* je t'invite de passer les vacances avec moi dans agadir	5	[adak erad ġ ad tzrit leutla didi ġ ugadir]	Je t'invite à passer les vacances avec moi à Agadir.
17-*.* j'ai confiance dans ma sœur /....	6	[tlla tiqqa ġ ultma/...]	J'ai confiance en ma sœur/...
18-*Faites confiance sur moi	4	[skr gigi tiqqa]	Ayez confiance en moi.
Total	71	-	-

Les apprenants de la 2^{ème} Lettres Modernes ont totalisé 71 déviations interférentielles syntaxiques particulièrement au niveau des prépositions. La moyenne est 2,4 par copie. Quant à la moyenne d'âge, elle est de 18 ans. Cette classe représente 20 %. En effet, la présence de cette catégorie d'âge au lycée qualifiant est expliquée par le redoublement et le retard scolaire, etc. Signalons que l'origine de la déviation est *grosso modo* attribuée à la LM des élèves puisque les structurations entre le FLE et la LM sont inévitables. Faut-il à cet égard condamner cette déviation interférentielle ou au contraire l'exploiter didactiquement grâce à l'AC ?

Interprétation des résultats :

Nous constatons dans la production de l'énoncé français la présence de la LM décelable en termes d'IF. Ainsi, nos sujets tachelhitophones ont tendance à assimiler les règles de la LE à celles de la LM. L'expression se ressent d'un processus de traduction, la LM interfère dans les constructions des apprenants sans que ceux-ci prennent conscience le plus souvent. Dans cette perspective, les déviations interférentielles renvoient à une réalité pédagogique et linguistique. A ce propos, Ben Amour Ben Hmida (2009 : 105) avance :

Les erreurs interférentielles sont non seulement une réalité pédagogique qui révèle le degré de maîtrise d'une langue de l'apprenant qui les commet, elles constituent aussi une réalité linguistique qui naît du contact quelquefois de la confrontation de deux systèmes linguistiques plus ou moins étrangers l'un à l'autre.

Notons que l'accent a été par conséquent mis fondamentalement sur les productions déviantes à forts coefficients d'occurrences et qui sont des indices des problèmes d'apprentissage du français chez nos sujets tachelhitophones. L'angle d'attaque focalisé dans cette optique est le système prépositionnel du FLE qui se trouve lourdement affecté par l'invasion de la LM des apprenants.

Rappelons que les IF syntaxiques peuvent affecter les différents niveaux d'organisation du langage. Dans cette optique, les interférences syntaxiques sont saisies comme des déviations qui touchent la structure de l'énoncé, l'ordre des mots (Coste et Galisson, 1976; Debysser, 1970). Nous avons opté pour l'analyse des prépositions. Il s'agit à cet effet d'étudier les règles qui président à la construction des phrases en FLE par des sujets tachelhitophones. Des recherches ont été entreprises dans le cadre de la syntaxe comme celle de Saad (1992), Hammami (1992), Debysser (1970).

Notre corpus a démontré que la syntaxe cause des problèmes d'apprentissage aux lycéens, option Lettres Modernes. Les erreurs des prépositions inhibent l'appropriation du FLE. Nous avons localisé 166 déviations en TC, 94 en 1^{ère} LM et 71 en 2^{ème} LM. Dans le cadre de la syntaxe, nous signalons que c'est le cas le plus complexe. C'est une difficulté principale pour les apprenants; d'où la fréquence des transferts négatifs qui pullulent dans les copies des apprenants et qui altèrent la structure de l'énoncé.

Dans cette optique, les IF dues aux prépositions viennent d'un choix inadéquat d'éléments qui pourrait être imputé à l'IF des langues stockées (tachelhit, arabe marocain). Ces résultats rejoignent partiellement ceux d'autres études comme celle de Riahi (1968) où les erreurs les plus typiques dénotent les déficiences caractéristiques dans l'appropriation des mécanismes du français pour les arabophones se situent au niveau des prépositions et de la concordance des temps.

Vouloir limiter l'étude de la préposition à la classe grammaticale des prépositions, c'est ignorer son statut. Cette particule ne dépend pas uniquement d'une partie du discours. Parler d'erreurs concernant les prépositions, c'est évoquer la langue toute entière, pour la bonne et simple raison qu'à chaque fois qu'on parle d'expansion ou de constituants supplémentaires, la préposition se trouve impliquée. On ne pourra jamais la dissocier de l'ensemble de la langue. Vouloir limiter le traitement automatique de l'erreur à une rectification automatique de la préposition est une technique vouée à l'échec. Avant de penser au traitement didactique, le professeur devrait chercher l'origine de la déviation.

Quant à la préposition, deux cas peuvent apparaître :

- déviations dues aux IF (tachelhit, arabe marocain, arabe moderne)

- déviations dues à la méconnaissance du système linguistique du français lui-même.

Le corpus contenant les déviations d'apprenants et qui constitue le matériau de base de notre étude est très révélateur. La fréquence de ces énoncés déviants est remarquable. La cause principale des interférences prépositionnelles demeure le nombre réduit des prépositions en tachelhit. Certaines prépositions sont beaucoup plus larges sémantiquement que leur équivalent français. Ainsi, à titre d'exemple la préposition [g] peut être traduite par :

- dans
- en
- à
- pendant

D'autres recherches (Bibeau et al., 1975; Canale et al., 1977) montrent que les prépositions posent des problèmes aux élèves. Les verbes transitifs et intransitifs dans la LM et dans la LE s'emploient avec une gamme de prépositions qui très souvent ne se superposent pas. Dans le même sillage, Chami (1987) souligne que le système prépositionnel ne fonctionne pas de la même manière en arabe et en français. Les verbes transitifs indirects en français ne correspondent pas aux verbes transitifs indirects en arabe.

Le relevé des IF témoigne de la présence effective des déviations. De même l'âge intervient dans l'apprentissage d'une LE. Les chiffres montrent que les sujets âgés commettent plus d'énoncés interférentiels que les autres. Ce fait pourrait être expliqué par l'absence de motivation forte à l'égard du FLE vu que nos sujets ont une attitude négative vis-à-vis des langues étrangères, particulièrement le FLE. Les lycéens de la filière Lettres Modernes souffrent d'un handicap linguistique en FLE vu que durant le parcours du primaire public, ils n'ont pas acquis une compétence linguistique de base. Cette indigence ne favorise pas le développement des autres compétences au collège et au lycée qualifiant. De surcroît, C'est «le fruit» d'une sélection depuis la fin du collège (9AEF). Ils ont un penchant pour d'autres matières comme l'arabe, l'histoire-géographie, l'éducation Islamique, etc. A l'antipode, les lycéens ayant opté pour les sciences mathématiques ou BIOF, le phénomène interférentiel est minime. *Grosso modo*, leur production est structurée et font de grands efforts pour qu'elle devienne cohérente et cohésive, leur motivation est très forte.

Propositions didactiques :

Vu la fréquence de ces déviations, il est important de les étudier puisque la prise en charge de ces constructions déviantes en classe pourra optimiser l'enseignement / apprentissage. Pour cette raison, l'investissement dans le domaine didactique nous semble fructueux.

Au lieu de rester bloqué, l'apprenant recourt à sa LM pour compenser le vide ou l'insuffisance en LE. Nous n'ignorons pas que ce soient des opérations cognitives complexes. Si on oblige l'apprenant à ne produire que le français standard, la norme, il ne va pas écrire, faute de moyens linguistiques adéquats. A cet effet, on part des formes déviantes, on localise les lacunes et on tente de les combler par des exercices appropriés. Dans ce sens, on peut parler de grammaire correctrice ou d'une pédagogie compensatoire.

Ainsi, l'AC devient importante lorsqu'il s'agit de graduer les structures retenues selon leur importance. Une structure qui n'existe dans la LI est normalement traitée de manière plus approfondie qu'une forme qui possède un correspondant direct dans la LI. En outre, il faut prévenir les erreurs typiques. Il faut chercher l'origine des erreurs et

développer des stratégies efficaces. En outre, il est utile d'organiser le matériel pour un rendement optimal. C'est dans cette optique que Roos (1991 :52) affirme :

Une prévention efficace des erreurs est seulement possible si l'on va à la source même du problème. Si l'on se contente de combattre les phénomènes de surface au lieu des causes profondes, on n'a aucune chance de réussir. Ce n'est que la connaissance des difficultés résultant de la différence entre des structures de la LI et de L2 qui permet le développement de stratégies efficaces dans la lutte contre les erreurs; les représentants de la théorie de l'interlangue considèrent une erreur comme quelque chose de très normal dans la mesure où il s'agit - dans le cas des erreurs systématiques - d'une forme correcte dans un état de langue particulier. C'est cette sorte d'erreur qui est caractéristique du processus de l'apprentissage d'une LE. (...) Ce que l'on peut faire, c'est choisir et organiser le matériel en se fondant sur les résultats de l'Analyse Contrastive et l'Analyse des Erreurs tel que le processus de l'acquisition d'une LE se trouve largement facilité. En plus, il faut développer des exercices afin d'augmenter l'efficacité d'une LE qui s'occupe avec soin des structures décrites par l'analyse contrastive et qui sont sources potentielles d'erreur.

L'élément pris dans le cadre de la syntaxe, à savoir les prépositions, montre que la composante syntaxique se révèle assez complexe étant donné qu'elle possède des liens multiples avec les composantes sémantiques et lexicales. Ce qu'une langue exprime par exemple par des moyens syntaxiques est exprimé avec des moyens lexicaux dans une autre langue ou ce qui est exprimé par un verbe dans une langue est rendu par un nom dans une autre. Dans cette perspective, les problèmes lexicaux dont une lexicologie contrastive devrait s'occuper sont de nature sémantique et syntaxique à la fois. La syntaxe et la sémantique sont souvent interdépendantes car le sens d'un mot dépend pour une grande partie du syntagme où il apparaît.

Ainsi, on confère aux déviations interférentielles un statut essentiel dans le développement des acquisitions langagières : leur évaluation est pour l'apprenant l'occasion d'infirmier ou de confirmer des hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend. La production d'erreurs interférentielles est ainsi un mode fondamental d'apprentissage. Quant à l'enseignant, il devrait recourir au système prépositionnel de la LM des élèves et au système du FLE. La comparaison qui en découle va révéler les convergences et les divergences entre les deux langues. La visée est de stimuler les apprenants à être plus prudents, avisés dans le choix convenable de la préposition.

Pour réaliser cette tâche, l'enseignant serait obligé de proposer à ses élèves des exercices correctifs variés et nombreux sur l'utilisation des prépositions du français. Dans la même veine, nous proposerons la lecture des nouvelles courtes notamment de Guy de Maupassant suivie d'un compte -rendu personnel de chaque apprenant. Toute performance est évaluée formativement et sommativement pour les stimuler à lire, à écrire, à parler et à interagir en classe. La reformulation et la motivation forte de l'enseignant pourront modifier les attitudes et les représentations des apprenants. « La motivation c'est l'apprentissage et l'apprentissage c'est la motivation » (Al Rifaia, 2010).

Ainsi, premièrement il ne faut pas attribuer à l'AC une véritable valeur prédictive. Elle permet en revanche d'expliquer et d'interpréter après coup des aspects du comportement de l'apprenant. Deuxièmement, cette interprétation renvoie en premier lieu à l'activité médiatrice du sujet, et non à une mécanique de transferts prédéterminée. Cela implique que le transfert remplira des fonctions variables au sein du processus d'apprentissage et de communication. Troisièmement, les IF sont un cas particulier de

restructurations que subit tout système linguistique lorsqu'il est placé en contact direct avec un autre système. Dans la mesure où un apprenant est en fait un bilingue, chez qui deux systèmes sont en relation étroite, les restructurations sont inévitables et en dernier lieu, cette restructuration de la LE a une dimension pédagogique importante : l'apprenant tend à modifier la vision consciente ou non qu'il avait de la LE. C'est dire que l'apprentissage d'une LE est susceptible de déclencher une réflexion originale sur la LM, réflexion qui a en soi une valeur formative. Cette constatation conduit à la notion que prônent Roulet (1980) et Bourguignon (1993), à savoir la pédagogie intégrée de LM et de L2.

Conclusion

L'une des principales entraves des sujets de l'enquête est les prépositions. Ceci est valable pour le TCLM, 1ère LM et la 2 ALM. Ainsi, les structures syntaxiques demeurent non maîtrisées. La population scolaire qui a subi le test de la production écrite est d'option littéraire. Le système d'appropriation de nos sujets présente des failles et des lacunes en FLE; c'est pourquoi l'apprenant recourt à la LM pour vérifier ses doutes et ses suppositions. Comme il n'avait pas l'habitude d'utiliser le français dans son environnement familial et de son entourage amical, la possibilité de recourir à sa LM devient la seule issue au lieu de la page blanche. Cet appel est appréhendé tel un dispositif essentiel pour contourner l'obstacle. D'autres éléments de la syntaxe comme la coordination et l'ordre des mots sont affectés par les déviations. La lecture du corpus met en scène ces maladrotes interférentielles, mais ils ne font pas l'objet de cette contribution.

L'AE n'est pas en fin de compte plus facile que l'AC vu que les origines de la déviation peuvent être diverses : elle peut indéniablement découler d'une IF de la LM ou d'une autre langue apprise antérieurement, mais aussi d'une difficulté immanente au français. Quant à l'AC, elle demeure un précieux outil pour faciliter l'acquisition d'une LE mais aussi son enseignement. Il est temps d'en redécouvrir les vertus tout en sachant que les niveaux de description les plus importants, phonétique/phonologie, syntaxe, lexicologie, sémantique, pragmatique, ne peuvent aspirer à une valeur pratique que si leur analyse rend compte de l'interdépendance de ces niveaux.

Références bibliographiques :

- Afari, E., 2012, «Réflexion sur l'interférence ou le transfert linguistique de l'anglais sur la production orale et écrite des étudiants du département de français à UEW Wirneba. Enjeux et Perspectives», *Eureka-Unilag, a journal of Humanistic Studies*, 2.
- Al Rifaia Nada, 2010. Attitude, motivation, and difficulties involved in learning the English language and factors that affect motivation in learning it. *A Public Authority of Applied Education and Training Kuwait. Procedia - Social and Behavioral Sciences* 2, 2010, 5216–5227.
- Ben Amour Ben Hmida T., 2009, «Erreurs interférentielles arabe- français et enseignement du français», *Synergies Tunisie n°1*, pp.105-117.
- Bibeau, G., Doucet, L., Poirier, J.C., Vermette, M., 1975, *Enquête sur le français écrit dans les CEGEPS, Montréal* : Cégep de Maisonneuve.
- Bourguignon, C., 1993, «Vers une pédagogie intégrée de la grammaire en langue maternelle et en langue étrangère», *Lidil*, 9.
- Canale, M., Mougeon, R., Belanger, M., Ituen, S., 1977, «Aspects de l'usage de la préposition "pour" en français ontarien: interférence et/ou surgénéralisation », *Travaux de recherches sur le bilinguisme*, 12.
- Chami, M., 1987, *L'enseignement du français au Maroc: diagnostic des difficultés et implications didactiques*. Casablanca, Najah el Jadida

- Coste, D., Galisson, R., 1976, *Dictionnaire et didactique des langues*, Paris, Hachette
- Demirtaş L. et Hüseyin Gümüş, 2009, «De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE», *Synergies Turquie n° 2* – 2009, pp. 125-138
- Debysser, F., 1970, «La linguistique contrastive et les interférences», *Langue Française*, 8
- Gourmay, L., 2013, «Traduction des énoncés en incise du discours direct : l'apport de la linguistique contrastive», *ELA n° 172*
- Jamet, C., 2000, *Contrastivité et enseignement du français langue étrangère en France : approche anthro-po-didactique* (Thèse de doctorat publié), Université de Lyon 2, France
- Larruy, Marquillo, 2014, *L'interprétation de l'erreur*, Paris, Clé International
- Riahi, Z., 1968, «Le français parlé par des cadres tunisiens», *Revue tunisienne des sciences sociales*, 13
- Roos, E., 1991, «L'apport de l'analyse contrastive», *Le Français dans le Monde*, 238
- Roulet, E., 1980, *Langue maternelle et langue seconde : vers une pédagogie intégrée*, Hatier, Paris
- Royaume du Maroc, MEN, 1987, Instructions Officielles de l'enseignement du français, Maroc
- Royaume du Maroc, MEN, 1994, *Recommandations Pédagogiques relatives à l'enseignement du français dans le secondaire*, Maroc
- Royaume du Maroc, MEN, 2007, *Orientations pédagogiques et programmes spécifiques à l'enseignement de la langue française dans le cycle secondaire qualifiant*, Maroc
- Trevisiol-Okamura P., 2012, «Pour une didactique du plurilinguisme : rapport de recherche en acquisition d'une troisième langue», *Travaux de didactique des langues n° 67-68*, pp 91-107
- Tyaglova Svetlana, 2008, *Analyse psycholinguistique des écarts à la norme discursive. Structures du français en contact*, Nouvelle-Orléans, United States. pp.8. <halshs-00317652> (Consulté le 19 avril 2018)
- Wende, O., 2014, «Interférence linguistique chez les francissants anglophones : le cas du présent de l'indicatif», *International Journal of English Language and Linguistics Research Vol.2*, No. 1, pp. 31-38, Published by European Centre for Research Training and Training and Development UK (Consulté le 13 avril 2018)

TARNAOUI Moulay Mohamed, enseignant de français au lycée qualifiant et doctorant en didactique du FLE à l'université Ibn Zohr, Agadir. Titulaire d'un Diplôme des Eudes Supérieures (D.E.S) en didactique du FLE de l'Université Hassan II en 1999 et d'un Diplôme d'Aptitude Professionnelle de la Faculté des Sciences de l'Education de Rabat en 1994. La didactique du FLE est au centre de ses préoccupations. Il s'intéresse particulièrement à l'analyse contrastive du FLE et tachelhit, à la cohérence et à la cohésion de l'écrit. Actuellement, il prépare son doctorat intitulé "*La cohésion textuelle dans la production écrite des lycéens marocains*". Il est auteur de quelques articles publiés dans des revues nationales et internationales. Il a participé à de nombreuses communications.

AN APPROACH TO TEACHING VOCABULARY IN ESP CLASSES THROUGH TRANSLATION¹

"Rather than just conveying a message or providing possibilities for communication, the role of the translation is then to stand as a proof of equality.... This could perhaps be called 'existential equivalence', i.e., all the language versions need to exist, any other features being irrelevant or at least subordinate to the symbolic function"(Koskinen, 2000: 51).

Abstract: *The article aims at emphasising the strong connection between a good level of knowledge in the field of study and a good command of English to render specialised translation (English-Romanian direction) in ESP classes in the Higher Education. It comprises a short overview of basic tenets in translation theory regarding equivalence and technical communication, followed by a practical exemplification to classifying translational equivalence of technical terms in order to easily translate them. The article concentrates on the importance of vocabulary acquisition and consolidation through translation in ESP classes.*

Key words: *specialised language, vocabulary translation, multiple equivalence*

APPROCHE DE L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE PAR LA TRADUCTION EN CLASSE D'ESP

Résumé: *L'étude vise à mettre en évidence la forte relation entre le niveau de connaissances professionnelles du domaine de spécialité et la maîtrise de la l'anglais, pour réaliser des rétroversions pendant les cours de langue anglaise pour les étudiants non-spécialistes de la langue. Elle comprend une courte présentation des principaux dogmes de la théorie de la traduction concernant l'équivalence des termes techniques suivie d'exemples qui visent à classifier cette équivalence afin de traduire facilement les termes techniques en roumain. L'étude porte sur l'importance de l'acquisition et de la consolidation du vocabulaire par la rétroversion réalisée dans les cours de langue anglaise pour les étudiants non-spécialistes de la langue.*

Mots-clés: *langage spécialisé, rétroversion, équivalence multiple*

1. Introduction

Teaching specialised English to students in the Higher Education puts the teacher in a quandary over whether to use translation or not in the classroom. In spite of past and ongoing controversy about the use of translation in ESL classes because of its close association with the grammar translation method, currently, there are theorists who re-considered it as a reliable method (House, 2018 : 143). Researchers have claimed that translation may both improve learners' proficiency through language control and reading comprehension competence. Other theorists have recognised translation as a cognitive

¹ Elena Clementina Niță, University of Pitești, clementina.nita@upit.ro

strategy in reading, and, also, as a method to assess the level of comprehension of the ST (Lee, 2013: 3). Therefore, translation is a useful tool which enhances conscious learning, connects learners' previous linguistic experience in the mother tongue or other foreign languages with the new language knowledge and helps the learners discover meaning in *alternative ways* (House, *op.cit.* : 153):

[...] translation promotes explicit knowledge about the foreign language and awareness of similarities and differences between the native and foreign language systems as well as conventional uses of these systems in different situations, genres and text types. [...] it raises a general awareness of language and creates opportunities for reflection on differences and similarities at various linguistic levels. [...] (ibid.: 147).

Moreover, although the role of translation is not recognised, learning and teaching a foreign language is *a bilingual undertaking* through a process which assumes the co-existence of native language with foreign language in learners' minds:

So although translation may be assigned no role in language **teaching**, it clearly plays a crucial role in language **learning**. Since this role is not overtly recognised, but is on the contrary suppressed, there is, [...] as I have pointed out elsewhere (Widdowson, 2003: ch. 11), a fundamental conflict between the continuous process of bilingual or multilingual learning and the discontinuous practice of monolingual teaching. (Widdowson, 2014: 229).

Due to today's globalization and technology progress, the use of translation in ESP classes has commenced to become an indispensable tool. Therefore translation makes connections and relationships through linguistically-oriented means and enables multilingualism and multiculturalism. A few questions need to be asked related to the use of translation in class: Why is translation useful for engineering undergraduates? What is the purpose? It is of paramount importance for them to have access to new information in the field and, also, to be able to use a good level of specialised language in international contexts.

More importantly, there are several aspects which should be taken into account with translation in ESP classes. Firstly, it is the command of English second year undergraduates have; secondly, their knowledge of the specific field of study; and thirdly, it is their wish to become aware of the importance of developing technical communication as regards using specialised language in *engineering communication* in international joint projects, contexts, workplaces. In such cases, translation may be a social practice in real-life situations (House, *op.cit.*: 154). Furthermore, two other aspects are worth mentioning: the students might be inexperienced and incurious translators; they attend a regular undergraduate engineering programme and it is the first time they might be in the position of translating. In addition, they do not know theoretical concepts on translation and they might not have any specialised translation practice or experience though some of them might work or be in internship at international companies. The other aspect highlights students' level of English, i.e. proficient command of TL is necessary, though: "[...] technical translation requires more than writing down the dictionary equivalents of words. [...] facility with the source language is important, but facility with the target language is crucial" (Herman, 1993: 19).

The proficient level of language is a warranty that the outcome in TL is clear, concise and correct. Otherwise, difficulty may be encountered to understand texts designed in technical language and find the corresponding equivalent in SL. More significantly, technical translation involves a strict selection of the correct alternative in context (Hann, 1992 : 7).

2. Technical communication in ESL

Theorists in the field of communication have stated the definition of technical communication as the *exchange of information* that people are able to use whilst interacting with technology, advancing workplace goals, and solving complex problems; for engineers, particularly, the access to " the correct specifications for designing a bridge or configuring a software application" (Gurak, Lannon, 2012: 3;12) and the competence to draw required work-related documents (such as memos, emails, letters, instructions, procedures, manuals, brochures, proposals, reports), in specialised language, are crucial.

Technical communication therefore is the linchpin skill for all professionals in their field of work or research which helps them to communicate with peers, more effectively and more efficiently (Merkel, 2014: 3), and to implement discoveries, innovations and solutions (Irish, Weiss, 2013: 3). The general objectives of ESP classes aim at offering a curriculum which includes the most significant aspects of engineering in English: terminology proper to the field, specific grammar and structures to follow in written and oral communication. In addition, technical writing and broadly speaking technical communication is "a means to an end rather than as an end in itself" and has "utilitarian, specialized focus" (White, 1996: 12).

Besides, the differences between natural language and technical communication which is precise and unambiguous should make students aware of the challenge of specialised vocabulary acquisition. Learning a technical language, for instance the specialist language of electrical and mechanical engineering, is, in many ways, similar to acquiring the linguistic competence for a foreign language. In engineering texts, terminology is new and grammar rules may change. Sometimes, it is essential to resort to native speakers or even native speakers expert in the respective field of study, if possible, to resolve the linguistic issue:

Technical translation involves native speakers in a considerable amount of problem-solving regarding terminology and semantics, but the difficulties of non-native speakers are even more acute as they lack the same general awareness of prepositions, adverbs, adjectives and their relationships with specific nouns and verbs. (Hann, 2004 : 156).

3. Aim and impact of the topic

The aim of the article is to raise awareness about the considerable advantage of using translation to teaching vocabulary in ESP classes for Electrical and Mechanical engineering undergraduates (English-Romanian direction). The article is not an exhaustive and comprehensive treatment of the area which is rather broad and complex, it only offers a general overview and illustrative examples discovered during teaching practice. Although the controversies over translation use in classroom are well-known, the outcome has proved to have long-term advantages for ESP students. This article will concentrate on the translational equivalence in teaching ESP vocabulary.

4. Method and material

The method used to obtain data for analysis was that of translating specialised texts during ESP classes for the Electrical and Mechanical Engineering undergraduates. The terms from the technical vocabulary were categorised following the translational equivalence categories in Hann (2004). Therefore, the following types of equivalence will be identified in translation: one-to-one equivalence, dual equivalence and multiple equivalence. In addition, Nida's *dynamic equivalence*, Vinay and Darbelnet's translation procedures and Pym's *natural equivalence* have been used to produce the most natural TTs in class. General and technical dictionaries and thesauruses, and parallel texts were used whilst investigating the meaning in technical context. During the translation process, on the other hand, students became aware of the significance of the multiple technical meanings typical of other specialised text.

The source texts consist of Units 4-11, from the Student's book *Oxford English for Electrical and Mechanical Engineering*. The translated text is primarily meant to serve as guidelines for *engineering communication*.

5. Theoretical view on equivalence

There have been many theories on translation and many definitions of equivalence, and it would be tedious to go through them all here and unnecessary for the purpose of the article. A short overview of the most relevant theories to the topic of discussion will be presented. The following are the prominent twentieth-century theorists of translation who consider translation "as primarily or exclusively an operation performed on language": J. C. Catford, Kornei Chukovskii, Valentín García Yebra, Eugene A. Nida, Jean-Paul Vinay and Jean Darbelnet, Peter Newmark, Juliane House, Basil Hatim and Ian Mason (Robinson, 2012: 124-125).

It is certain that the most famous theories are those stated by Catford and Nida. Before going through equivalence with Catford and Nida, it is important to mention that there are two methods of translating (direct and oblique) and seven translation procedures, (borrowing, calque, literal) and oblique (transposition, modulation, equivalence, adaptation) (Vinay, Darbelnet, 1995: 30-40) and that the *equivalence* prevails in the translation of technical, specialised texts. In addition, the translation procedures generally operate at three levels: vocabulary, syntactic structure and message (Munday, 2016:93), each type of equivalence retaining and adding to the features of the preceding level (Fawcett, 2003: 61).

For Catford (1965), meaning is not transferred from ST to the translated text. Under the condition that there is "relevant substance" (1965: 53), and that "the TL text must be relatable to at least some of the situational features to which the SL text is relatable" (1965: 49) the meaning is replaced by some rather equivalent, similar meaning in the translated text rendered through equivalent, adapted linguistic elements. The ST and the translated outcome can function in a comparable way. Moreover, Catford identifies two distinct types of equivalence. One indicates a sort of rule such as "translation rule is thus an extrapolation of the probability values of textual translation equivalents" (1965 : 31); the other one states that "SL and TL texts or items are translation equivalents when they are *interchangeable in a given situation*" (1965 : 49). In other words, translation equivalence is possible if "the TL text or item shares at least some of the same features of the situation and

context of the SL text or item" (Williams, 2013: 33). Four years after Catford's theory, a new functional-linguistic theory on translation appeared. It is Eugene Nida's (1964) and then Nida and Taber's view (1969) which is different than Catford's. For the two theorists, "Translating consists in reproducing in the receptor language the closest natural equivalent of the source-language message, first in terms of meaning and secondly in terms of style" (1982: 12). In addition, the ST undergoes analysis, de-coding, transfer and restructure, remodelling, re-coding in the process of translation (1982: 484). Nida's well-known types of equivalence are *formal* and *dynamic equivalence*: "formal equivalence focuses attention on the message itself, in both form and content", i.e. the translator's principal concern being that the message in the TL renders as faithfully as possible the meaning of the elements in the SL (Nida, 1964 : 159); dynamic equivalence is based on "the principle of equivalent effect", which states that the relationship between receptor and message "should be substantially the same as that which existed between the original receptors and the message" (idem). The linchpin requirement for a correct translation, in Nida's view, is to aim at identifying "the closest natural equivalent to the source-language message" (Nida, 1964: 166, Nida and Taber, 1982: 12). Nida claims that there are several acceptable degrees of translation between the strict formal equivalence and the completely dynamic one, the emphasis being on using more the dynamic equivalence (Nida, 1964: 160).

Another approach underlines that a particular feature of the equivalence is that of involving the syntagmatic level, and, therefore, the message is fully affected (Vinay, Darbelnet, 1995: 38). A classical example of equivalence is given by the authors expressing the reaction of a person after he hit his fingers with a hammer: "if he were French his cry of pain would be transcribed as, "Aïe!", but if he were English this would be interpreted as, "Ouch!" (ibid.: 38). Moreover, in the process of translating, whilst attempting to establish relationships between "specific manifestations of two linguistic systems, one which has already been expressed and is therefore given, and the other which is still potential and adaptable" (ibid. : 30), translators take a few steps: identify the units of translation; examine and evaluate the SL text and its constituent unit of translation which might be descriptive, affective or intellectual; reconstruct in TL, the situation which produced the message in the SL; assess the stylistic effects (idem): "Once translators understand the mood of this text, the quality of the translation depends less on the literal rendering of each word than on an equivalent effect, even if the words which create it do not correspond to each other" (ibid. : 45).

In the late 1970s, a new era of translation theory began. The functional-oriented translation / skopos school in Germany proposed by Katharina Reiss, Hans J. Vermeer, Justa Holz - Măntări, Christiane Nord and some others and the translation studies school in the Benelux countries and Israel founded by Itamar Even - Zohar, Gideon Toury, André Lefevere, James S. Holmes, Theo Hermans and others have conceived the theory about the theory of translation as *social communication* (Robinson, 2012 : 155). In *Skopos theorie*, the equivalence is seen as *functional equivalence* on the text level, Reiss referring to it as *communicative translation* (Nord, 2018: 35). Skopos theory claims that the translation needs to be done "consciously and consistently, in accordance with some principle respecting the target text" (Vermeer, 1989: 182). In other words, functional equivalence assumes that the ST and the TT have the same function, but it "is not the *normal* Skopos of a translation, but only one of a number of potential Skopoi and one in which a value of zero is assigned to the *change of functions* factor" (Nord, 1991: 23).

Another important contribution to the theory of equivalence belongs to A. Pym. In his *Exploring Translation Theories*, he identifies and describes two new types of equivalence: *natural equivalence* and *directional equivalence* (2014: 6-42). Natural equivalence is about the same value of the meaning in ST and TT, the relation being "natural and reciprocal" (*ibid.*: 39). By way of contrast, the directional equivalence covers two polarities in translation, i.e. free translation and literary translation; therefore, it is more about symmetry and asymmetry and the personal choice of the translator for a particular text (*idem*) than rigorously applying theories and strategies.

6. Vocabulary issues

The article will present a practical approach to translational equivalence utilised in teaching technical vocabulary in ESP classes for electrical and mechanical engineering. Each discipline such as engineering or hospitality industry has its own, specialised vocabulary, frequently referred to as jargon (White, 1996: 191; Mancuso, 1990: 186). In technical fields, communication is objective, accurate and unambiguous. Specialised vocabulary is fixed, thus, creativity, synonyms and ambiguities are not allowed (Trippel, 2012: 122). More importantly, vocabulary as well as grammar differs from discipline to discipline in the technical and scientific fields. Specialised vocabulary taught and learnt in ESP classes is not part of native speakers' everyday repertoire (Tudor, 1997). Therefore it can be acquired only through specialised studies or practical experience in the respective field:

Vocabulary in ESP is important for several reasons. First of all, teachers and learners need to know that precious classroom time is directly related to their language needs. They should be reading material that contains key ideas and the language of their field and writing using those ideas and language. Secondly, understanding and using this special purposes vocabulary shows that these learners belong to a particular group (Coxhead, 2013: 116).

Moreover, the command of the special purposes vocabulary shows that the students, future specialists in their field of study, belong to a particular group, i.e. they speak the *same language* as their peers, being connected through disciplinary knowledge in the same professional context. (Woodward - Kron, 2008: 246).

Another important point to make is that technical vocabulary keeps growing whilst the field of study progresses. Theorists who counted terms in technical vocabularies state that they may range between 1,000 and 5,000 terms (Nation, 2008: 10). Hence, it is not easy to learn and use such a large number of words in order to integrate in a professional community. Specialists developed lists of words easy to use by teachers and learners of ESP. For instance, Ward (1999) examined foundation-level engineering texts and determined the number of words students need to know (2,000 word families covering up to 95 percent from his textbook corpus). Later on, in 2009, Ward developed an English word list of basic engineering for low - level language undergraduates which covered multifarious disciplines of engineering and contained 299 word types covering up to 16.4 percent of a corpus of engineering textbooks: 188 of them are also in A General Service List of English Words (GSL) 1000 list, 28 are in the GSL 2000, and 78 are in the Academic Word List. The first ten words in Ward's list are: *system, shown, equation, example, value, design, used, section, flow, given*. As far as electrical engineering field is concerned, it is worth mentioning that "this is such a vast field that not even specialists themselves are familiar with the full range of associated terminology" (Hann, *op.cit.* : 141).

7. Categories of equivalence in translation

The research conducted into specialised vocabulary has demonstrated the importance of understanding this type of vocabulary. There are numerous examples, but the approach will be restricted to the most illustrative encountered in translated texts in class. Indeed, equivalence in the translated texts is *dynamic* or is not pure in the sense that other translation procedures might apply (transposition, modulation, calque) to render a fully meaningful and accurate translation.

It is well-known that many technical words in Electrical and Mechanical Engineering vocabulary have been adapted from Physics. Also, it is obvious that these words come from two different major branches of Physics, i.e. Mechanics and Electricity (*ibid.*: 10). Besides this, because simple words might occur in various technical texts, Hann's *Collocation Dictionary* may be a useful tool to identify the *polysemous nature* of such words. In addition, some words such as common adjectives, verbs, prepositions and certain nouns prove to be false friends and cause confusion whilst translating them (Hann, 1992: 12). Homonyms, on the other hand, are rather frequent adding supplementary difficulty to translation. Hann illustrates this by the translation of the *elektrische Spannung* as *electrical tension*, explaining that this equivalence uses obsolete terminological equivalents which are wrong in the respective technical context: *electrical voltage, mechanical tension for elektrische / mechanische Spannung*. Moreover, Hann emphasises that there is a second meaning of *mechanische Spannung* which might be unknown to the translator, i.e. *stress*. Such a simple word might be encountered within the same text with both meanings and equivalents: *tension* and *stress* (*idem*).

More importantly, learners need to know the correct alternative of equivalents in the specific technical context and, for this, they appeal to their speciality knowledge. As stated above, the three categories of equivalents in technical translation will be identified following Hann's view on technical equivalence (*ibid.*: 27-29).

7.1. One-to-One Equivalence

This first category comprises words or phrases which have the closest equivalent in both ST and TT: for each English term there is one equivalent in the TT and vice versa. It is important to notice that the number of elements in the equivalent might vary, but the meaning is as natural as possible. Nevertheless, it might happen that occasionally, a term extends its meaning (for example, *winkel* - *angle* is also equivalent to *protractor* (HANN, 2004: 27). Such examples are the following, the Romanian (henceforth Ro) equivalents accompanying them: *thermostat* (Unit 8 - henceforth U8) - *termostat; heat exchanger* (U8) - *schimbător de căldură; aluminium* (U3) - *aluminiu; epoxy resin* (U3) - *rășină epoxidică; mild steel* (U3) - *oțel cu conținut mic de carbon, oțel moale; gravity force* (U5) - *forța de gravitație; shock absorber* (U11) - *amortizor de șoc, dispozitiv antișoc; spoked wheel* (U12) - *roată cu spițe; piston* (U4) - *piston; electric motor* (U6) - *motor electric, electromotor; valves* (U4) - *valve; combustion engine* (U4) - *motor cu ardere, cu combustie internă; spot welding* (U13) - *sudare electrică prin puncte*¹.

¹ I am truly grateful to my colleague EngD. Alin Gheorghită Mazare, associate professor, Faculty of Electronics, Communications and Computer Science, University of Pitești, who generously agreed to read my translations and offered valuable advice and suggestions.

7.2. Dual Equivalence

The ST terms from this category can have two different equivalents in the TT. This category corresponds to ST terms which may have several equivalents in TT and may form compounds. Such an example is *coil arrangement* (U8), its equivalent being *serpentină, spirală* in the context. However, *coil* is frequently translated by *bobină* and *bobinaj electric*.

Another example is *buoyancy* (U5), which is equivalent to *forță ascensională*, in the following context: "[...] we must look at the forces on the ship. [...] The *buoyancy* force, B, acts upwards". The same term, in other technical texts, might be equivalent to *forță arhimedică* or *forță portantă* in Physics. However, in Ships, the result of the action of the respective force might be equivalent to: *flotabilitate, plutire; emersiune; volum de carenă*.

7.3. Multiple Equivalence

Terms in ST which may have several corresponding TT equivalents, in different contexts and /or engineering fields fall into this category. Such a term is *loop*, which is used as a general technical term and in several fields of engineering such as Information and Communications Technology, Aeronautics, Electronics, Physics, Electrical Engineering, Image Technology, Textiles, Pharmacology and Nuclear Engineering. In the following examples, *loop* appears in texts about the central heating (U8), the electric motor (U6) and the washing machine (U11) belonging to Electronics and Electrical Engineering fields.

e.g.: a. "If an electric current flows around a *loop* of wire with a bar of iron through it, the iron becomes magnetized". (U6)

Dacă/Când un curent electric circulă printr-o bobină înfășurată în jurul unui / în jurul unei sârme înfășurate pe un /miez de fier / conductor, miezul de fier / conductorul se magnetizează (datorită inducției magnetice) (Ro).

Several terms cause confusion such as *a loop of wire* and, also, *a bar of iron*. The translational equivalent is closer to the meaning of *a small block of something solid* for a *bar of iron* (*miez de fier*) and for the *loop of wire*, although there are multiple equivalents, in this context, the most accurate being *bobină* and *sârmă*. (Ro) (see the dictionary for further reference)

"In a simple electric motor [...] a piece of iron with *loops* of wire round it, called an armature, is placed between the north and south poles of a stationary magnet, known as the field magnet". (U6)

Într-un motor electric [...] un ax de fier / miez magnetic ce conține mai multe bobine, denumit rotor, se așază în interiorul polilor magnetici de excitație ai unui magnet permanent denumit stator. (Ro)

The terms which cause confusion are *a piece of iron, loops of wire, armature, field magnet*. In this particular case, the closest equivalent for *a piece of iron* is *ax de fier/miez magnetic* (by contrast with *a bar of iron* in the example above, here, the equivalent goes for *one of a particular type of thing*). *Loops of wire* corresponds to *bobine*. To fully render the more complex meaning in the English text, there is only one solution, that of adding *mai multe*

(*bobine*) and to re-construct the message of the ST sentence by modulation. Besides this, *armature* is also a false friend because the urge is to simply translate it by *armătură*. Again, the meaning is not complete because the context, i.e. describing an electric motor demands a more specific term, a technical term. Thus, the term *rotor* renders the exact type or *armature* offering a correct equivalence. By far the most difficult to translate is *field magnet*, which corresponds to *pol magnetic de excitație*. The same term might have several equivalents such as *inductor / electromagnet / întrefier* in other technical texts.

"Most control systems are closed *loops*". / "quite a complex closed *loop* system" (U11)

Cele mai multe sisteme de reglare sunt în buclă închisă¹. (Ro)

"[...] water circulates around either of the two loops of pipework, which act as heat exchangers" (U8).

[...] apa circulă printr-una din cele două bucle formate din conducte care au rolul de schimbătoare de căldură. (Ro)

b. Other examples illustrate both the dynamic, natural equivalence and elements which might cause confusion:

"A spring balance can be calibrated in newtons, the unit of force. [...] The weigh on the balance pulls the spring down" (U5).

O balanță / Un cântar cu arc / resort poate să fie gradat în newtoni, unitate de măsurare a forței. Masa care este pusă la cântărit trage arcul / resortul în jos.

In this case, *spring* is a homonym both in ST and TT. The following equivalents might be more familiar to the students than that of *arc*, *a se îndoi elastic*, *a se arcui* (Ro): primăvară; izvor, sursă // a sări; a izvorî.

"Heavier disc wheels also act like a flywheel and so conserve the *momentum*" (U12).

Momentum is a specific word in Mechanical Engineering, corresponding to *pulse* in Electronics (Hann, 2004:10). Equivalent for *momentum* (U12) might be the following in various engineering fields: *moment mecanic*, *cantitate de mișcare*, *energie cinetică*, *energie a unui mobil în mișcare*, *impuls*. In the above context, the equivalent for *momentum* is *energie în mișcare*.

c. Identifying the homonyms and the false friends represents a normal step on the way to equivalence. Homonyms: *brush* (U6) (*perie*, *a peria*, *pensulă*), the technical equivalent being, in the context, that of *cărbune* (*carbon block*) or in another technical text that of *fascicul de scânteie electrică*; *a feed* (U8) frequently known as the verb *feed* is equivalent to *alimentare/ orificiu prin care se face alimentarea*, *se leagă la sursa de alimentare*; *flue* [flu:] (U8) sounds the same as *flu* [flu:] but the spelling is different and its equivalent is *coș*

¹ The definition for *loop* in English, in this context, is that of *feedback control system*. Again, *loops*, this time has, as equivalent in Romanian, *buclă închisă*.

de fum; die [dai] (U13) a muri, vopsea /a vopsi dye [dai] - matriță, cuplă, nicovală de ocheți. The false friends cause misunderstanding for students because they resemble other words in the TT, but have a different meaning: *acrylic (U3) - acril (not acrylic); momentum (U12) - energie în mișcare (not moment); operate (U4) - a acționa (not a opera); (piston) reciprocating / reciprocate (U4) - (pistonul) efectuează cursa activă/ cursa motoare (not este reciproc).*

8. Conclusion

The present study is not comprehensive enough to draw significant conclusions, but the translations indicate that *dynamic equivalence* and *natural equivalence* need to be utilised together with other translation procedures, either direct or oblique, because technical terms have multifarious meanings and, sometimes, an ambiguous character. Although modulation is prevalent in translated texts, there is no alteration of the two messages (of the meaning). In addition, modulation emphasises the contrast between the two languages and the different modes of thinking. The approach suggests that multiple translational equivalence is prominent in electrical and mechanical engineering texts.

More significantly, the translation should respond to the receiver's needs, i.e. *engineering communication* in English. The types of translational equivalence (one-to-one, dual and multiple) offered strong evidence of the difficulty to understand technical language in English and to identify correct equivalents in Romanian. Moreover, not only particular terms are a hindrance to translation, but also the re-structuring of the meaning in TL cause difficulties for inexperienced students.

To conclude, teaching vocabulary through translation should become general practice in ESP classes. Firstly, utilizing the translation in ESP classes for Electrical and Mechanical Engineering undergraduates is a good practice exercise of vocabulary improvement and consolidation. Secondly, teachers and students too, ought to be aware of the range of theories and strategies which might be of assistance in the translation practice itself. Thirdly, whether it is perfect or not, the translation in classroom aims at providing new information and knowledge and offers the students the opportunity to acquire accurate specialised terminology to develop engineering communication.

References:

- Bryne, J., 2006, *Technical Translation Usability Strategies for Translating Technical Documentation*, The Netherlands, Springer.
- Catford, J.C., 1965, *A Linguistic Theory of Translation*, London, Oxford University Press.
- Cincu, C., Cișmaș et alii, 1997, *Dicționar tehnic englez-român*, ediția a II-a revăzută și adăugită, București, Editura Tehnică.
- Coxhead, A., 2013, "Vocabulary and ESP" in Brian Paltridge and Sue Starfield (eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes*, First Edition, UK and USA, Wiley-Blackwell, John Wiley & Sons, Inc., p. 115-132.
- Fawcett, P., D., 2003, *Translation and Language, Linguistic Theories Explained*, reprinted and bound in Great Britain, Cornwall, UK, T.J. International Ltd.
- Glendinning E., Glendinning, M., 1995, *Oxford English for Electrical and Mechanical Engineering*, Oxford University Press.
- Gurak, L., J., Lannon, J., M., 2012, *Strategies for Technical Communication in the Workplace*, second edition, New Jersey, USA, Pearson Education Inc.
- Hann, M., 2004, *A Basis for Scientific and Engineering Translation*, German-English-German, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.

- Hann, M., 1992, *A Key to Technical Translation*, Volume I, Concept Specification, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Herman, M., 1993, "Technical Translation Style: Clarity, Concision, Correctness", in S. E. Wright and L. D. Wright, Jr., American Translators Association Scholarly Monograph Series, *Scientific and Technical Translation*, Vol VI, John Benjamins Publishing Company, p. 11-20.
- House, J., 2018, *Translation: The Basics*, London and New York Routledge Taylor & Francis Group.
- Irish, R., Weiss, P., E., 2013, *Engineering Communication. From Principles to Practice*, second edition, Oxford University Press.
- Koskinen, K., 2000, "Institutional Illusions: Translating in the EU Commission", *The Translator*, vol 6, 1, p. 49-65.
- Lee, T-Y, 2013, "Incorporating Translation into the Language Classroom and its Potential Impacts upon L2 Learners" in D. Tsagari, G. Floros (eds), *Translation in Language Teaching and Assessment*, Newcastle upon Tyne, UK, Cambridge Scholars Publishing, p. 3-22.
- Lackie, J. (gen.ed.), 2007, *Chambers Dictionary of Science and Technology*, Edinburgh, UK, Chambers Harrap Publishers Ltd.
- Licker, M., D. (publisher), 2003, *Dictionary of Engineering*, second edition, USA, The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Mancuso, J.C., 1990, *Mastering Technical Writing*, Menlo Park, USA, Addison-Wesley Publishing Company.
- Merkel, M., 2014, *Technical Communication*, eleventh edition, New York, USA, Bedford Boston/St. Martin's.
- Munday, J., 2016, *Introducing Translation Studies. Theories and Applications*, fourth edition, London and New York, Routledge Taylor & Francis Group.
- Nation, P., 2008, *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques*, Boston, Heinle Cengage.
- Nida, A., E., 1964, *Toward a Science of Translating: with special reference to principles and procedures involved in Bible translating*, Leiden, E. J. Brill.
- Nida, A., E., Taber, R., Ch., 1982, *The Theory and Practice of Translation*, Vol. VIII, second photomechanical reprint, The Netherlands, Leiden, published by E., J.
- Nord, C., 1991, "Scopos, Loyalty and Translational Conventions", *Target* vol 3, 1, p. 91-109.
- Nord, C., 2018, *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*, second edition, London and New York, Routledge, Taylor & Francis Group.
- Parkinson, J., 2012, "English for Science and Technology", in Brian Paltridge and Sue Starfield (eds.), *The Handbook of English for Specific Purposes*, First Edition, UK and USA, Wiley-Blackwell, John Wiley & Sons, Inc., p. 155-174.
- Pym, Anthony, 2014, *Exploring Translation Theories*, second edition, London and New York, Routledge, Taylor & Francis Group.
- Robinson, D., 2003, *Becoming a Translator*, second Edition. London & New York, Routledge.
- Trippel, T., 2012, "Controlled Language Structures in Technical Communication", in A. Mehler and L. Romary in cooperation with D. Gibbon, *Handbook of Technical Communication*, Vol. 8, Berlin/Boston, Walter de Gruyter GmbH.
- Tudor, I., 1997, "LSP or language education?" in R. Howard and G. Brown (eds.), *Teacher Education for LSP*, Clevedon, UK, Multilingual Matters, p. 90 – 102.
- Vermeer, H.J., 1989, "Skopos and Commission in Translational Action" in A. Chesterman (ed.) *Readings in Translation*. Helsinki, Oy Finn Lectura Ab, p. 173-187.
- Vinay, J.-P., Darbelnet, J., 1995, *Comparative Stylistics of French and English. A Methodology for Translation*, translated and edited by Juan C. Sager M.-J. Hamel, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Ward, J., 2009, "A basic engineering English word list for less proficient foundation engineering undergraduates", *English for Specific Purposes*, vol. 28, 3, p. 170 – 82.
- White, F.D., 1996, *Communicating Technology: Dynamic Processes and Models for Writers*. New York, Harper Collins College Publishers.

Widdowson, H, 2014, "The Role of Translation in Language Learning and Teaching" in Juliane House (ed.) *Translation: A Multidisciplinary Approach*. Basingstoke, Palgrave Macmillan, p.222–240.

Williams, J., 2013, *Theories of Translation*, New York, USA, Palgrave Macmillan.

Woodward - Kron, R., 2008, "More than just jargon – the nature and roles of specialist knowledge in learning disciplinary knowledge", *Journal of English for Academic Purposes*, vol.7, 4, p.234-249.

NIȚĂ Elena-Clementina est chargée de cours au cadre du Département des Langues Etrangères Appliquées de l'Université de Pitesti. Au fil des années elle a enseigné des cours de linguistique anglaise. Son activité de recherche et ses publications reposent sur la linguistique, la phonétique et les études sur la traduction.

LES RÉPÉTITIONS À EFFET ORATOIRE DANS LE DISCOURS RADIOPHONIQUE ALGÉRIEN¹

Résumé : A travers trois émissions radiophoniques d'Alger-chaîne 3, caractérisées par la diversité de thèmes, de cadre d'interaction et de type d'intervenants (des professionnels et des non-professionnels de la radio), nous ciblons les répétitions à effet oratoire où les locuteurs réitèrent un mot ou un groupe de mots dans un but bien précis. Nous discernons d'une part l'intensité et d'une autre part la mise en évidence. Diverses stratégies et fonctions découlent de cet effet de style à travers différentes unités lexicales. La linéarité du discours n'est aucunement brisée, le sens se déduisant précisément de l'accumulation des sens du répétable et du (ou des) répété(s).

Mots-clés : Discours radiophoniques, disfluences, répétitions, effet oratoire, répétable, répété.

ORATORICAL EFFECT REPETITIONS IN THE ALGERIAN RADIO DISCOURSE

Abstract: Through three radio programs of Alger-chaine 3, characterized by the diversity of themes, interaction framework and type of speakers (professionals and non-professionals of the radio), we target the repetitions with oratorical effect where the speakers reiterate a word or group of words for a specific purpose. We discern both the intensity and the highlighting. Various strategies and fonctions derive from this style effect through different lexical units. The linearity of the speech is no way broken, the meaning being deduced precisely from the accumulation of meanings of the repeatable and (or) repeated(s).

Keywords: radio speeches, disfluences, repetitions, oratorical effect, repeatable, repeated.

Il nous a été donné de constater à travers les études sur la langue parlée que ce qui caractérise le plus l'oral ou la parole spontanée est les *disfluences*. Ces dernières représentent les *phénomènes dits d'hésitation* (Candéa, 2000) à savoir hésitations, amorces, répétitions, allongements vocaliques et/ou syllabiques, autocorrection, inachèvements, ruptures de construction et autres manifestations, signes de l'élaboration discursive du sujet parlant. Nous proposons d'étudier l'un de ces phénomènes d'accumulation d'éléments qui *brisent le déroulement syntagmatique* (Blanche-Benveniste *et al.*, 1990) sans rien ajouter à la sémantique de l'énoncé.

L'analyse des répétitions à effet oratoire que nous proposons portera sur trois émissions radiophoniques qui constituent notre corpus, à savoir *Le rendez-vous de l'économie*, *Conseils et vous* et *Micro ondes*. Ces émissions d'Alger-chaîne 3 se caractérisent par la diversité des thèmes ainsi que par les différents locuteurs, à savoir des professionnels et des non-professionnels de la radio, des personnes du métier, des protagonistes et antagonistes

¹ Nabil Sadi, Laboratoire LESMS- Université de Béjaïa, sadinabil@hotmail.com

des thèmes abordés et des idées débattues. La première émission est à thème économique, la deuxième est à caractère social tandis que la dernière est musicale.

Les figures du discours sont les traits, les formes ou les tours plus ou moins remarquables et d'un effet plus ou moins heureux, par lesquels le discours, dans l'expression des idées, des pensées ou des sentiments, s'éloigne plus ou moins de ce qui en est l'expression simple et commune. (Fontanier, 1977 : 64)

En différenciant les figures de mots en quatre catégories (les figures de citation, de construction, d'élocution et de style), Fontanier considère que la répétition peut être regroupée dans les figures d'élocution « qui concernent l'utilisation et la sélection de mots ou groupes de mots dans le discours d'une manière passionnée qui renforce et enjolive l'idée principale » (Fontanier, 1977 : 323). De notre point de vue, nous considérons la répétition comme faisant partie des figures de construction qui « ne s'emploie qu'à travers l'examen du lexique et qui met en valeur les relations syntaxiques des mots, c'est à dire, l'ordre et la place des mots dans la phrase » (Fromilhauge, 1995 : 25).

La séquence totale qui forme la répétition est désignée par les termes *répétable* et *répété*. Elle regroupe deux types de répétitions fondamentalement différentes quant à leurs fonctions langagières : *les répétitions faits de langue* et *les répétitions faits de parole* (Henry, 2005). Nous nous focaliserons, dans ce travail, uniquement sur les répétitions « faits de langue », plus particulièrement celles à effet oratoire.

Les répétitions « faits de langue »

Ces répétitions se rencontrent tant dans les productions orales que dans les productions écrites les plus normées. Elles sont inscrites dans la grammaire de la langue et se distinguent en deux groupes : « le premier, dans lequel la répétition relève d'une exigence de la syntaxe et est donc due au hasard de l'homonymie, et le second, dans lequel la répétition participe d'un effet oratoire » (Dister, 2007 : 116).

1. La répétition exigée par la syntaxe

La reprise d'un élément relève de l'exigence de la syntaxe française et non pas d'un choix des locuteurs. Il s'agit de ce que Dister (2007) appelle *pseudo-répétition*. Nous avons recensé trois exemples dans la première émission *Le rendez-vous de l'économie* :

- A : *si vous vous investissez vous allez en prison ?/ sans même qu'on nous l'explique à nos contribuables*
- A : *vous vous attendiez à cette réponse*↑
Faycel Bettaoui hein (rires)
- I3 : *vous vous focalisez sur de faux problèmes*

Nous avons affaire dans ces exemples à la conjugaison des verbes réciproques et réfléchis où la réitération du pronom de la deuxième personne du pluriel est prévue par la grammaire.

Nous avons noté le même cas de figure dans les deux autres émissions, à savoir *Conseils et vous* et *Micro ondes* :

- *A : mais je crois que vous allez leur montrer de quel bois **vous vous** chauffez hein (rires)*
- *A : en fait **vous vous** comportez comme une personne qui n'est pas euh qui n'est pas malade euh qui n'est pas diabétique*
- *A : une succession de hits et de tubes/ entre dix-sept et dix-huit heures/ alors↑ **vous vous** réveillez ou est-ce que euh vos batteries euh sont tombées en panne euh dans la circulation hein ?*

Comme nous pouvons le constater, les répétitions exigées par la syntaxe ici relevées concernent uniquement le pronom de la deuxième personne du pluriel.

2. La répétition à effet oratoire

Plusieurs exemples de répétitions à effet oratoire sont à souligner dans notre corpus où les locuteurs réitèrent un mot ou un groupe de mots dans un but bien précis. Nous discernons d'une part *l'intensité* et d'une autre part *la mise en évidence*.

2.1. L'intensité : diverses fonctions découlent de cet effet de style à travers différentes unités lexicales. Les locuteurs visent à insister particulièrement sur un fait, soit en répondant à une question, soit en défendant leur opinion, soit en remerciant un interlocuteur.

Les répétitions les plus attestées dans nos trois émissions sont les réponses à des interrogations totales par « oui » et/ou par « non ». Viennent ensuite en deuxième position l'utilisation d'adverbe d'intensité répétés deux ou plusieurs fois de suite. Nous proposons d'analyser ce phénomène dans chaque émission et de voir si ce qui les caractérise, à savoir les différences de thèmes et de locuteurs, détermine des différences quant à l'apparition de ces répétitions et à leur construction. Nous illustrerons nos remarques par quelques exemples de chaque émission.

Dans les exemples suivants, tirés de la première émission, les invités répondent à des questions posées par l'animateur et son assistant en réitérant les adverbes « oui » et « non ».

- *A : c'est dû au découragement/ ce départ ?
I₃ : **non non**↑ euh on a préféré le laisser se reposer un peu/ peut-être il va rebondir un peu/ nous sommes// revenir avec une nouvelle énergie parce que nous y croyons*
- *A : c'est intéressant ?
I₃ : **oui oui**↑/ et nous leur avons donné nos euh notre vision/ et euh y a certains qui partagent/ y a certains d'autres qui ne partagent pas/ euh j'espère que ça va ça va aller dans le bon sens
I_A : est-ce qu'il y a de la concurrence ?*

I₁ : de la concurrence ? /oui oui/ il y a beaucoup d'entreprises étrangères qui s'intéressent au marché algérien/ et notamment à Cosider travaux publics

Dans le premier passage, l'invité (I₃) explique les raisons du départ de leur président directeur général. Il rebondit sur l'insinuation de l'animateur en insistant sur le fait que son départ n'était pas dû au découragement mais plutôt à la fatigue. Il mentionne plus loin dans la conversation le retour de leur président et leur alliance avec des partis politiques pour mieux débattre sur le programme économique. D'où sa réponse par « oui oui » dans le deuxième passage, lorsque l'animateur lui demande si cela est intéressant.

Nous retrouvons cette même pratique chez l'invité (I₁) qui reprend la question posée par l'assistant (I_A) avant de répondre en répétant deux fois « oui » et en argumentant avec un exemple d'une entreprise concurrente.

Ce phénomène semble caractériser tous les invités et uniquement eux lorsqu'ils répondent aux questions posées par l'animateur et son assistant, dans la mesure où ils réitérent toutes leurs réponses en « non ». Cela peut s'expliquer par le fait que les invités défendent leurs opinions et leurs principes. Ils sont régis par le facteur « contrainte », dans la mesure où ils se sentent accablés de questions auxquelles ils doivent impérativement répondre tout en étant neutres et à la hauteur de leur fonction. D'un point de vue ethnométhodologique qui pose la communication dans une perspective sociale, ils agissent dans un cadre normalisé selon des règles et des conventions qui sont socioculturellement bien définies. Dans ce cas de figure, le comportement langagier de chaque invité renvoie à une forme d'« action social » (Bange, 1987). L'animateur, accomplissant une activité complexe propre aux enjeux discursifs de la situation, structure le déroulement de l'interaction. Il s'agit des principes de *la réciprocité des perspectives* et de *la réciprocité des motivations* (Schütz, 1962) qui définissent le projet d'action de l'animateur (son intention en posant les questions) à travers la réaction qu'il attend de son interlocuteur (la réponse des invités servira à organiser l'interaction).

Étant des spécialistes dans leur domaine, les invités ne tolèrent ni dépassements ni malentendus et ils se sentent investis d'une mission qui est celle de représenter toute une entreprise dans la transparence. En attestent les extraits suivants :

- *I_A : quels accords monsieur Merakeche ?*
I₁ : moi je ne veux pas parler de ça
I_A : de quels accords il parle ?
I₁ : non non/ je ne veux pas je ne veux pas
revenir parce qu'on va pas s'en sortir

Dans cet extrait, la question est partielle. L'animateur demande à l'invité (I₁) de lui parler des accords qu'un autre invité avait mentionnés auparavant, mais celui-ci refuse de parler. En voyant que l'animateur insiste en lui reposant la question, il réplique avec insistance en réitérant son refus par « non non » et en répétant deux fois « je ne veux pas ». Pour reprendre Goffman (1981), il s'agit du souci de ne pas « perdre la face » : l'invité maintient sa position et conserve son image (et son rôle).

Par contre dès que nous avons affaire de nouveau aux interrogations totales, les réponses négatives se multiplient et nous retrouvons l'adverbe « non » répété plus de deux fois :

- *I_A : est-ce que cela veut dire que dans les tiroirs de monsieur Rebrab/ il y aurait un projet de euh de compagnie aérienne euh ?*
I₂ : non non non euh le marché actuellement euh non non ça euh
- *I_A : objectivement↑ c'est-à-dire// est-ce qu'il faut rester vigilant/ est-ce que euh ?*
I₃ : non non non euh l'économie mondiale ne vous laissera pas ce temps-là

Dans ces deux exemples, les invités sont confrontés aux *a priori* de l'assistant qu'ils jugent déplacés, d'où le rebondissement intensif qu'ils manifestent. L'invité (I₂) nie à cinq reprises l'interprétation que fait l'assistant de ses dires par rapport à un projet de compagnie aérienne de monsieur Rebrab, tandis que l'invité (I₃) réfute à trois reprises l'idée de l'assistant et souligne le caractère impossible de ce qu'il avance à travers sa question.

Cette forte fréquence de répétition des adverbes « oui » et « non » est évidemment liée au fait que *Le rendez-vous de l'économie* est une émission où se rencontrent et se confrontent des spécialistes de l'économie et dans laquelle les locuteurs répondent à une série de questions sur le thème du jour et sur ce qui caractérise chaque entreprise. « *Ouiet nonsont* donc des formes très fréquentes en corpus, et le lieu privilégié de répétitions » (Dister, 2007 : 135).

Nous ne distinguons aucune répétition à effet oratoire chez les auditeurs de cette émission dans la mesure où ce sont eux qui posent des questions qu'ils préparent à l'avance.

Pour rester dans le même effet de style, nous discernons également des répétitions à interprétation intensive véhiculée par l'adverbe d'intensité « très ». Dans l'exemple suivant, l'invité vante les qualités d'un document bancaire qui est conçu en partenariat avec plusieurs banques et contient l'ensemble des préoccupations des uns et des autres. Il souligne son importance en répétant deux fois l'adverbe « très » devant l'adjectif « important » :

- *I₁ : nous allons en parler euh on va va donner les grandes lignes// le document/ bon↑ qui n'est pas publié↑// ce document est très très important*

Toujours dans la réitération intensive, l'adverbe « très » apparaît cette fois-ci devant un autre adverbe de manière :

- *I₃ : euh rappelez-vous seulement une chose/ les gens attendaient six mois des fois pour se faire euh payer un chèque qu'ils ont donné à leur banque↑// aujourd'hui les choses se sont très très très nettement améliorées*

Le locuteur parle de l'avancée spectaculaire dans le paiement accéléré qu'ont enregistré récemment les banques en développement. Il met l'accent sur la nette amélioration de cette opération en réitérant trois fois l'adverbe « très » qui intensifie l'adverbe « nettement ». Il s'agit là d'une double intensité.

Nous avons également noté que l'utilisation d'un même adjectif, par le même locuteur à deux moments différents et avec un interlocuteur différent, détermine automatiquement la réitération de l'adverbe « très » :

- *A : est-ce que l'Algérien aurait pu réaliser ce projet/ est-ouest/ autoroute est-ouest ? // vos micros sont ouverts*
I₂ : euh/ moi je dirais que c'est une question qui est très très large
- *I_A : tout à l'heure vous avez dit que Cosider est un partenaire/ est-ce que pour vous Cosider est un partenaire ou un concurrent ?*
I₂ : moi je euh moi je pense dans une euh dans un pays comme celui-là/ qui est très très large/ où il y a du travail pour tout le monde

Comme le démontrent ces deux exemples, le même invité utilise le même adjectif « large » en qualifiant deux noms différents. Dans le premier extrait, l'invité détourne la question posée par l'animateur en la qualifiant de « large ». Il insiste particulièrement sur ce caractère en répétant deux fois l'adverbe « très ». Il utilise, un peu plus loin dans la conversation, le même procédé devant le même adjectif en répondant à une autre question posée par l'assistant, mais cette fois-ci en qualifiant le pays (l'Algérie) de « très très large ».

Les exemples donnés jusqu'ici font remarquer une utilisation intensive de l'adverbe « très » en le réitérant deux ou plusieurs fois dans un même tour de parole. Cet emploi s'étend à un contexte plus large où un locuteur, se lançant dans la réitération devant chaque adjectif, reformule la même idée :

- *I₁ : l'Algérie apprend très très vite/ ça progresse très très vite// et je pense euh que euh les technologies de l'information vont euh se développer à très très grande vitesse*

Comme nous pouvons le constater, le locuteur souligne le développement de l'Algérie dans le domaine de la technologie. Il met l'accent sur la vitesse d'apprentissage et du progrès du pays avec le dédoublement de l'adverbe « très » devant l'adjectif « vite », ainsi que sur la grande vitesse du développement des technologies de l'information, avec une nouvelle reformulation, à savoir l'utilisation de l'adjectif « grand » devant le nom « vitesse », précédé de l'adjectif « très » qui apparaît deux fois.

Cette répétition d'intensification immédiate véhiculée par l'adjectif « très », marqueur de haut degré, « implique, au-delà du marquage intensif, une évaluation personnelle » (Richard, 2004 : 53). L'intention des invités n'est pas seulement d'évaluer le haut degré des notions exprimées (vite, vitesse, large, important, ...) mais d'imposer leur

prise en charge totale. C'est ce que Richard nomme « le renforcement de la prise en charge énonciative » (*Idem.*)

Contrairement à la première émission, *Conseils et vous* fait intervenir uniquement des auditeurs. Ceux-ci font part de leur désarroi et de leur détresse, racontent leur vie et cherchent des solutions à leurs problèmes auprès des autres auditeurs ainsi qu'auprès de la psychologue de l'émission, présente tout au long de l'émission mais qui n'intervient qu'à la fin de tous les appels. Par conséquent, nous retrouvons ce phénomène d'intensité plus fréquent chez les auditeurs que chez l'animatrice et la psychologue.

Nous présenterons également des exemples de réponses intensifiées aux interrogations totales, mais cette fois-ci cela concerne plus l'adverbe « oui » que « non » dont nous n'avons recensé que trois cas de réitération. Nous passerons ensuite aux adverbes d'intensité réitérés et qui apparaissent aussi le plus souvent chez les auditeurs.

Tout au long de l'émission, la parole est donnée aux auditeurs et l'animatrice ne fait qu'écouter, poser des questions en cas d'incompréhension ou pour davantage d'informations et acquiescer souvent par « oui » sans pour autant le réitérer. Il s'agit plutôt d'une façon de démontrer aux auditeurs qu'elle les comprend et qu'elle partage leur peine et leurs sentiments. En voici quelques exemples de réitération de la part des auditeurs :

- *A : euh dites-moi Hamid↓/ euh je voudrais pas paraître indiscrette mais est-ce que vous avez fait un mariage d'amour ou un mariage de raison ?*
A_{U2} : oui oui/ j'ai euh un mariage d'amour↑/ j'ai resté souvent sans euh sans euh on se connaît depuis six ans↑
- *A : vous avez des enfants Amel ?*
A_{U2} : oui oui justement/ j'en ai deux/ j'en ai deux garçons
- *A : vous avez un médecin traitant Layla ?*
A_{U3} : oui oui bien sûr/ que je ne euh que je ne suis pas du tout/ je le consulte une fois par an/ il me voit vraiment très rarement/ et quand il me voit euh c'est la catastrophe/ les analyses et tout euh

Nous constatons à travers ces trois extraits que les auditeurs répondent à la question posée par l'animatrice par réitération de l'adverbe « oui ». Les trois questions portent sur la vie privée des auditeurs : dans le premier passage, l'auditeur insiste sur le fait qu'il avait fait un mariage d'amour et non d'affaire et argumente en précisant qu'il connaissait sa femme depuis six ans. Il a rebondi avec insistance car cela lui tenait à cœur. Nous discernons le même effet dans le deuxième passage où l'auditrice parle de son mari qui ne voulait pas qu'elle fasse des études. Elle réplique par « oui » à deux reprises devant l'adverbe « justement » pour exprimer l'obstacle qui l'oblige à rester à la maison, à savoir deux enfants à charge. Dans le dernier passage, l'auditrice exprime une évidence, qui est celle d'avoir un médecin traitant lorsqu'on souffre de diabète. L'effet d'intensité est véhiculé par la réitération de l'adverbe « oui » devant un autre adverbe d'insistance « bien sûr ».

Il faut noter que le discours des auditeurs dans cette émission se caractérise par l'expression de l'opinion personnelle. Les énoncés sont souvent explicatifs, les auditeurs ressentent le besoin de justifier leur opinion, de s'expliquer davantage afin de permettre à la psychologue de comprendre leur point de vue et pouvoir les conseiller. Les questions posées par l'animatrice marquent sa solidarité avec les auditrices, produisant ainsi, à travers les questions-réponses, une situation d'argumentation.

Dans l'exemple suivant qui constitue une conversation à quatre tours de parole, l'auditrice réitère plusieurs fois l'adverbe « oui » en enchaînant les réponses :

- *A : alors comment vous faites euh Sonia/ vous continuez tout de même à prendre votre traitement ?*
A_{U4} : oui oui oui/ oui/ et euh je m'endors continuellement// c'est c'est dur c'est dur
A : inchallah (si Dieu le veut)/ est-ce qu'on vous aide un peu dans votre entourage Sonia?
A_{U4} : oui oui oui/ oui oui/ ma mère/ euh si si vous savez combien j'aime mes parents/ vous n'allez pas me croire

L'auditrice n'est pas à son premier appel, elle a déjà contacté l'émission et elle a même consulté la psychologue de l'émission par mail. C'est une personne déprimée qui est sous traitement et qui n'arrive pas à s'en sortir, d'où la question de l'animatrice sur le traitement qu'elle suit. L'auditrice réplique en répétant trois fois « oui » afin de souligner que les médicaments ne l'aident pas et qu'elle est toujours dans le même état qu'avant.

Elle insiste sur le fait que c'est dur en réitérant également le syntagme en entier. Cette intensification signifie l'itération de l'action et son recommencement. L'auditrice, souffrant continuellement des effets secondaires de son traitement, accentue le récit sur son état, un mal profond qui trouve une oreille attentive au sein de cet espace d'écoute. Le cadre interactionnel de l'émission facilite la communication et les conditions de réalisation de l'acte de communication. Lorsque l'animatrice lui demande si elle se fait aider par son entourage, elle rebondit par un effet d'insistance incontestable. L'adverbe « oui » est cette fois-ci répété quatre fois.

Nous constatons dans cette émission que la réitération de l'adverbe « oui » ne se résume pas uniquement aux réponses à des interrogations totales, mais parfois elle sert à acquiescer intensément les propos de l'interlocuteur, comme le démontrent les exemples suivants :

- *A : vous vous êtes jetée un petit peu dans la gueule du loup comme on dit*
A_{U1} : oui oui voilà↑
- *A : tant mieux↑ euh il a ses deux parents même si ils sont séparés et euh euh vous êtes quand même en tant que couple parental unis pour le bien de votre petit*
A_{U1} : oui oui↑ on essaye

Dans ces deux passages, l'auditrice confirme le constat fait par l'animatrice dans la mesure où elle acquiesce intensément dans le premier passage le fait qu'elle se soit jetée dans la gueule du loup. Elle approuve aussi avec insistance, dans le deuxième passage, le jugement de valeur que l'animatrice confère à son sujet en tant que parents divorcés. La répétition à effet oratoire est véhiculée ici par l'adverbe « oui » qui dénote l'approbation avec intensité. L'animatrice joue le rôle de « proposant », devenant responsable de l'initiation thématique de l'échange auditeur-animateur.

Ainsi, dans l'extrait suivant, l'auditrice exprime son accord en réitérant l'adverbe « oui », suite à la suggestion faite par l'animatrice qui est d'avoir une pensée pour une personne décédée :

- *A : mais ça sera l'occasion d'avoir une pensée pour elle [ce soir Hassina*
A_{UI} : [oui oui/ voilà

C'est ce que fait également l'auditrice dans ce dernier extrait lorsque l'animatrice lui exprime son avis sur la voie qu'elle suit, tant dans ses études que dans ses projets. Elle le confirme d'ailleurs en louant Dieu après avoir répliqué à deux reprises par « oui » :

- *A : je crois que vous êtes sur la bonne voie puisque comme vous dites euh j'ai euh j'ai fait des études par correspondance/ j'ai des projets et cætera*
A_{US} : oui oui/ de ce côté-là elhamdoulah (louange à Dieu)

Une autre caractéristique de cette émission est à signaler, à savoir la réitération de plusieurs adverbes d'intensité qui semble toucher tous les intervenants. Nous relevons comme dans la première émission l'adverbe « très » avec une fréquence élevée, en plus des adverbes « beaucoup », « tous » et « aussi » qui apparaissent très rarement réitérés.

- *A : c'est une très très belle histoire que vous nous avez racontée↑/ le roman de votre vie euh votre histoire d'amour de couple*
- *I_A : mais il faut prendre en considération l'idée que euh la consanguinité dans le mariage c'est pas toujours très très bon*

Etant donné que l'émission traite des problèmes des autres, il est évident que les auditeurs fassent appel à des adjectifs exprimant la détresse, le désarroi, l'amertume et la douleur. Nous remarquons que ces adjectifs sont le plus souvent précédés de l'adverbe « très » réitéré deux ou plusieurs fois. Dans le premier passage, l'animatrice qualifie l'histoire d'amour de l'auditeur de « belle », voire de « très très belle ».

La psychologue fait de même en qualifiant le mariage entre familles de pas « bon », voire de pas « très très bon ». Elle veut faire passer le message au-delà de l'émission en insistant sur le risque de la consanguinité dans le mariage.

La réitération de cet adverbe par les auditeurs semble servir aussi à véhiculer leurs sentiments douloureux. Ils intensifient les adjectifs exprimant leurs états d'âmes par la répétition de l'adverbe « très ». Dans l'énoncé suivant, l'auditrice met l'accent sur le choc qu'elle a eu en apprenant le décès d'une autre auditrice en réitérant deux fois l'adverbe

« très ». Elle exprime aussi sa compassion et justifie son sentiment par ce qu'elle a enduré auparavant. Ce qui fait que l'adverbe « très » apparaît deux fois devant l'adjectif « difficiles », qualifiant ainsi les étapes de sa vie :

- *A_{U1} : j'ai été **très très très** retournée/ j'étais témoin bon/ comme moi-même je suis passée par des étapes **très très** difficiles euh bon j'essaye tant bien que mal ne serait-ce qu'apporter un support moral/ à ces personnes-là quoi/ je tenais à vous informer tout simplement*

Cette situation engendre une construction interactive qui impose l'intervention d'une autre auditrice qui s'insère dans un autre contexte séquentiel élargi. Nous notons l'articulation d'un discours en redondance qui se réalise concrètement par le même procédé interactionnel. Nous retrouvons donc la même intention chez une autre auditrice qui exprime également un sentiment de tristesse en sachant que l'émission s'arrête bientôt. Elle qualifie de « très très » douloureux le fait de prononcer « la dernière émission » :

- *A_{U2} : voilà↑/ aujourd'hui je vous ai appelé/ j'aime pas dire le euh la dernière émission/ c'est **très très** douloureux*

En termes de fréquence, vient en deuxième position la répétition de l'adverbe « beaucoup ». En voici deux exemples où l'adverbe est répété une fois et un autre où il apparaît trois fois :

- *A : je vous souhaite encore euh **beaucoup beaucoup** de bonheur inshallah↑ (si Dieu le veut) à tous les deux*
- *A_{U1} : euh non elle habitait là en ville euh mais elle avait **beaucoup beaucoup** de problèmes de santé euh son mari était malade/ après il est décédé*

Dans les deux premiers exemples, l'adverbe « beaucoup » véhicule l'intensité et l'exagération. L'animatrice exprime un souhait en répétant une fois l'adverbe de quantité tandis que l'auditrice, faisant de même, souligne l'ampleur de la maladie d'une autre auditrice décédée dont le mari est mort aussi quelque temps avant elle. Le degré d'intensification n'est pas le même dans les deux cas. Il s'agit d'une répétition par catégorisation qui dénote une émotion chez l'animatrice (premier passage) et d'une répétition par caractérisation qui dénote une représentativité du dit (l'auditrice dans le deuxième passage).

Dans l'exemple suivant, « beaucoup » apparaît trois fois interprétant ainsi l'immense courage de l'auditrice, souligné également par l'animatrice de l'émission après lui avoir souhaité bonne chance, la même catégorisation chez le même énonciateur :

- *A : en tous cas on vous souhaite bonne chance euh à Sonia qui a **beaucoup beaucoup** de courage en soi aussi/ parce qu'elle en est capable*

Dans tous ces exemples, l'adverbe de quantité « beaucoup » est combiné avec la préposition « de » pour former un quantificateur, actualisant ainsi les noms « bonheur, problèmes et courage » qui sont intensifiés par le phénomène de réitération.

Quant à l'adverbe « aussi », nous n'avons recensé qu'un seul exemple avec une seule réitération, mais qui apparaît à trois reprises dans un même énoncé :

- *A : alors toujours **aussi aussi** généreuse/ **aussi aussi** gentille/ **aussi aussi** pétillante aussi*

Dans cet extrait, l'adverbe d'insistance « aussi » est répété une fois devant une succession d'adjectifs qualificatifs dont se sert l'animatrice pour compléter une auditrice qui lui a déclaré en riant qu'elle allait bien. Notons aussi dans ce cas de figure l'influence d'une autre composante de la situation de communication interactionnelle qui est « la tonalité ». L'émission est un carrefour de rencontre et de discussion où chacun trouve refuge et quiétude. Le réconfort moral que procure cette émission aux auditeurs fait ressortir un climat de vérité, de sincérité, de respect et de convivialité, à travers un ton assez hérisé, timide et mélancolique. Le fait que l'auditrice déclare que tout va bien pour elle déclenche chez l'animatrice un acte assertif positif : une présentation et une description positives de l'animatrice (généreuse, gentille, pétillante).

D'autres réitérations d'intensité viennent s'ajouter à la liste. Il s'agit cette fois-ci de syntagmes entiers qu'une auditrice répète deux fois :

- *A_{U3} : donc euh je disais que je souffre d'une maladie chronique/ et euh ce qui me préoccupe c'est que je me euh je me prends pas en charge **du tout du tout du tout** et euh le relâchement total*

En effet, en parlant de sa maladie chronique, l'auditrice confesse en quelque sorte son total relâchement quant à se prendre en charge. Le syntagme entier « du tout » est répété deux fois, avec un effet d'insistance indéniable, rendant ainsi l'auditrice catégorique : elle ne se prend pas vraiment en charge. La composante illocutoire dans cet extrait décrit un état de fait existant dans la mesure où l'auditrice dit comment sont les choses. Il s'agit là aussi d'un acte assertif mais négatif (l'abandon de soi).

Sur le même principe, nous notons, toujours chez la même auditrice, la répétition intensive de l'adverbe « tout le temps », également répété deux fois :

- *A_{U3} : et je suis consciente de tout ça/ j'ai tout le temps ma mauvaise conscience envers ma maladie/ **tout le temps tout le temps tout le temps***

- *A_{U3} : vous savez ça va peut-être vous paraître banal mais pour moi c'est un vrai vrai problème/ j'y pense tout le temps tout le temps tout le temps*

Elle semble affectionner particulièrement la tournure de style, dans la mesure où elle réitère à nouveau deux fois l'adverbe « tout le temps » en faisant part de sa conscience qui ne cesse de la hanter. Elle ne prend pas sa maladie au sérieux et elle néglige son état de santé, ce qui constitue un vrai problème auquel elle pense tout le temps.

Nous pouvons avancer, à ce stade de l'analyse des répétitions non disfluentes dans les deux premières émissions, que les répétitions à effet oratoire sont en étroite relation avec la situation de communication, dans la mesure où leurs occurrences et leur apparition dans la progression du discours varient selon les locuteurs et le degré de leur implication dans les interactions.

Pour ce qui est de *Micro ondes* qui est une émission à thème musical, elle ne fait intervenir que des auditeurs qui donnent des voix à des chanteurs ou groupes musicaux. Leurs interventions sont organisées par l'animateur qui leur pose toujours les mêmes questions : il leur demande comment ils vont, ce qu'ils font dans la vie, où ils habitent, d'où ils appellent et quel temps il y fait. Ensuite, il passe au principe de l'émission, à savoir voter et faire changer le classement du *Top Ten*.

Dans cette troisième émission, l'animateur propose parfois aux auditeurs de gagner une carte *Sim* s'ils répondent à des questions d'ordre musical.

L'animateur monopolise la parole avant et après les appels, oblige les auditeurs à répondre rapidement, rendant ainsi les interventions très brèves, ce qui augmente le nombre d'appels et par conséquent le nombre d'intervenants.

Nous y avons recensé plusieurs répétitions d'intensité caractérisant tant les auditeurs que l'animateur. Ces cas de répétition concernent principalement l'adverbe « non », en réponses aux questions posées par l'animateur, lorsqu'il s'agit d'interrogation totale. Ce dernier réitère aussi ces adverbes selon les bonnes et les mauvaises réponses et parfois en réponse aussi à des questions. Les exemples suivants le démontrent parfaitement:

- *A : une véritable lady surfe sur la bande// elle a triomphé avec « Easy Lover » / rappelez-vous↑// et d'après toi/ c'était en quelle année ce morceau ?*
A_{U6} : euh les années quatre-vingts (rires)
A : non non pas du tout/ non non

Comme nous pouvons le remarquer dans cet extrait, l'auditrice donne une fausse réponse à l'animateur qui lui a demandé l'année de sortie d'une chanson. Il réplique en réitérant à deux reprises l'adverbe de négation « non », entre un syntagme exprimant aussi la négation. La reprise de « non » par l'animateur n'était pas obligatoire syntaxiquement. La relance de l'adverbe après l'élément parenthétique « pas du tout » relève de « l'interpellation de l'interlocuteur » (Richard, 2002 : 17).

L'adverbe « non » peut aussi parfois indiquer une négation, mais sans pour autant qu'il s'agisse d'interrogation totale :

- *A : très bien euh quel temps est-ce qu'il fait à Meliana ? parce que à Alger/ il fait très très chaud/ je peux vous le dire*
*A_{U1} : euh non/ ici **non non***

Comme le démontre cet extrait, l'intervention de l'animateur exprime une interrogation partielle suivie de la raison de cette interrogation. Cette éventualité qu'il puisse faire très chaud à Meliana sous-entend une interrogation totale qui explique la réponse de l'auditrice par l'adverbe « non ». Il est ensuite repris et réitéré une fois pour exprimer l'insistance.

D'autres exemples témoignent de la répétition de cet adverbe mais cette fois-ci plus d'une fois, tant par l'animateur que par les auditeurs. Les locuteurs répondent négativement et d'une façon catégorique à une interrogation totale en réitérant deux fois et plus « non » :

- *A : ok/ très bien/ qu'est-ce que tu faisais en dix-neuf cent quatre-vingt-trois précisément ? / quatre-vingt-quatre plutôt/ tu faisais quoi ?*
A_{U5} : euh qu'est-ce que j'écoute exactement ?
*A : **non non**↑ qu'est-ce que tu faisais ? qu'est-ce que tu faisais de bon en mille neuf cent quatre-vingt-quatre ? tu étais au lycée ? tu étais amoureuse ?*
A_{U5} : ah↑ c'était surtout les booms/ les sorties euh et les copains copines/ c'était tout ça
A : ah d'accord/ donc j'imagine que tu voulais imiter Cindy Lauper et Madonna dans leur façon de s'habiller ?
*A_{U5} : oh **non non non**/ je fais pas tout ça/ **non non/ non non**/ du tout (rires)*

Cet énoncé à six tours de parole où interviennent deux locuteurs met en évidence trois exemples de réitération de l'adverbe « non ». L'animateur pose une question à l'auditrice qui, au lieu de répondre, pose à son tour une question d'élucidation. Elle a pensé reformuler la question de l'animateur qui répond négativement par la forme tonique « non », en reformulant sa question de départ et en enchaînant avec d'autres questions.

En répondant à une partie de ces questions, l'auditrice voit ses propos mal interprétés par l'animateur qui les reformule une fois de plus en question. Elle réplique avec étonnement (par l'interjection « oh ») et insistance en répétant deux fois l'adverbe « non », puis trois fois après l'incise exprimant la négation « je fais pas tout ça ». Nous retrouvons d'ailleurs un autre élément parenthétique « je fais pas tout ça » avant la relance de l'adverbe.

L'animateur se lance aussi dans la double réitération lorsqu'une auditrice donne une mauvaise réponse. Il rebondit à la réponse en répétant deux fois « non » et en en donnant la bonne :

- *A : « Super Nature » / « Super Nature » // ça était le titre de quel grand artiste qui marqua d'une empreinte indélébile/ la fin des années*

*soixante-dix ? // [L505...L509] figure
emblématique bien sûr de euh song of the
seventies*

A_{U9} : euh il est Américain ?

A : non non non/ Français

Quant à l'adverbe « oui », il apparaît réitéré lorsqu'il exprime l'acquiescement. Nous avons recensé des exemples où les auditeurs acquiescent avec intensité en répétant plusieurs fois l'adverbe d'affirmation « oui » :

- *A_{U3} : bonsoir Karim/ comment ça va ?
A : et ben écoutes euh **chaudement/
chaudement**↑
A_{U3} : ah **oui ouioui***

Dans ce passage, l'animateur réitère l'adverbe de manière « chaudement » en réponse à la question de l'auditrice. Ce qui pousse celle-ci à acquiescer avec intensité en répétant deux fois l'adverbe « oui ».

Une autre fonction de cet adverbe apparaît dans les exemples suivants où les auditeurs confirment intensément les dires de l'animateur :

- *A_{U5} : ah sur les ondes c'est tout le temps frais
hein
A : et puis c'est rien en plus/
A_{U5} : **oui oui***
- *A : je croyais que c'était Laghouat tout
simplement
A_{U19} : oui oui c'est Laghouat*

Pour ce qui est des réponses par « oui » et « non », répétés par les différents locuteurs, nous pouvons tout simplement évoquer le cadre et la tonalité de l'émission qui engendrent une structuration conversationnelle différentes des autres. L'émission regorge d'émotions, de rires, de blagues et de sensations fortes. Les différents participants passent une heure de folie, ils s'y mettent du fond du cœur et y puisent du plaisir et de la fraîcheur, en une période de chaleur. Tout cela se passe dans l'euphorie, dans la joie et le bonheur, ce qui rend les conduites discursives des locuteurs dynamiques et singulières. Par conséquent, l'une des caractéristiques de l'oral spontané fait surface, parler d'une façon naturelle et spontanée avec tout ce que cela implique : le discours devient riche en marques énonciatives telles que les répétitions. Les exemples qui suivent témoignent de ses marques régies par le spontané et le naturel.

Concernant l'adverbe « très », nous n'avons noté que quelques occurrences de réitération intensive. Les différents locuteurs intensifient à travers cet adverbe des adjectifs relatifs soit au temps qu'il fait soit à l'humeur des interlocuteurs. Parfois, il sert aussi à valoriser :

- *A : alors mademoiselle météo↑
A_{U8} : (rires) ben il fait très très chaud/très
chaud↑*
- *A : pas trop chaude ?
A_{U8} : ah↑ c'est très très très chaud*

Dans ces deux extraits, les auditeurs évoquent la température intense qui ne cesse d'augmenter dans toutes les régions du pays. Ils répètent plusieurs fois l'adverbe « très » devant l'adjectif « chaud ». La première auditrice va jusqu'à réitérer le syntagme entier « très chaud ».

Deux autres exemples témoignent de la réitération intensive de l'adverbe « très » où les locuteurs soulignent leur bonne humeur :

- *A : comment vas-tu ?*
A_{U16} : ça va merci/ et toi ?
A : et ben très très très très très très très très très bien
- *A : comment vas-tu jeune homme ?*
A_{U18} : ça va très très bien

Nous remarquons à travers ces deux exemples que les réponses à la question portant sur la bonne humeur des locuteurs s'accompagnent de la réitération de l'adverbe « très » suivi de l'adverbe « bien ». Cette réitération, allant d'une à six fois, exprime un effet d'intensité de la part des locuteurs.

L'expression de la valeur s'accompagne également de l'effet d'intensité véhiculé par la réitération de l'adverbe « très » :

- *A_{U9} : moi par contre/ j'aime très très bien la question que tu poses comme ça aux auditeurs*
- *A_{U9} : et moi je vais te donner une très très bonne euh une de mes citations*
- *A_{U4} : Sandra c'est indémodable/ c'est intemporel/ c'est une très très belle chanson*

Les exemples ci-dessus démontrent une appréciation exprimée par les auditeurs. Les jugements de valeur, portant sur « une question », « une citation » et « une chanson » véhiculés respectivement par le verbe « aimer » et les deux adjectifs « bonne » et « belle », sont intensifiés par la répétition de l'adverbe « très ».

Deux autres exemples font apparaître une réitération d'adverbes de manière dans un but d'intensification de la part de l'animateur :

- *A : euh tu as vraiment euh vraiment vraiment envie de l'avoir ?*
- *A_{U3} : bonsoir Karim/ comment ça va ?*
A : et ben écoutes euh chaudement/ chaudement↑
A_{U3} : ah oui oui oui

Dans le premier exemple, il exprime l'envie intense qu'a une auditrice de gagner une carte *Sim*, tandis qu'il évoque, dans le deuxième exemple, sa bonne humeur et son caractère vif et chaleureux à travers l'adverbe de manière « chaudement ».

Pour conclure, nous pouvons dire que la répétition à effet oratoire qui exprime l'intensité est véhiculée d'une manière générale par des adverbes de quantité et d'intensité.

Néanmoins nous avons recensé dans notre corpus d'autres catégories grammaticales qui remplissent la même fonction mais avec une très faible fréquence, à savoir des verbes, des adjectifs et des propositions entières. En témoignent les extraits suivants :

- *A : et bien/ c'est un micro onde entre calme et la tempête/ la vague micro onde s'abat dans vos oreilles/ avec ses musiques ainsi que ses mélodies variées↑// alors les branchés/ les scotchés de la modulation fréquentée des **grandes grandes grandes** ondes*
- *A : c'est ce que je dis très souvent à tous les scotchés de la **grande grande** modulation des fréquences et des ondes↑*
- *A_{UI} : elle a euh **d'énormes d'énormes** problèmes euh je pense des problèmes familiaux*

Nous remarquons dans les exemples ci-dessus que les locuteurs réitèrent aussi des adjectifs pour exprimer l'intensité des noms qu'ils qualifient.

Des verbes à l'impératif sont également répétés par les locuteurs lorsqu'ils veulent couper la parole à leurs interlocuteurs. Il s'agit dans tous les cas de reprises de parole dont l'intention est d'expliquer ou bien de maintenir la parole, comme le démontrent les exemples suivants :

- *A : oh/ mais **attendez attendez attendez**/ je viens de le dire// si vous appelez/ c'est pour nous dire ce que vous avez pensé de l'émission/ mais pas ce que vous avez pensé de l'animateur*
- *I₃ : **attendez attendez**/ je termine/ s'il vous plaît/ je termine*
- *A : **arrêtez/ arrêtez arrêtez**/ je vais y croire à la longue*

Nous notons également des verbes conjugués au présent de l'indicatif, réitérés plusieurs fois par l'animateur de *Micro ondes* pour exprimer l'évolution du classement des chanteurs dans le *Top Ten* :

- *A : « Maria Magdalena » **monte monte monte monte**↑/ un peu comme notre chaîne/ vingt-cinq voix↑// Mokhtar bonsoir↑*
- *A : seulement huit voix sur la modulation euh de fréquence (rires) et puis bien sûr un morceau **qui monte qui monte qui monte**/ et oui↑ comme un peu notre chaîne/ il s'agit de Foreigner « I Want To Know What Love Is »/ déjà vingt-sept voix↑*

Dans ces deux extraits, l'animateur fait un rappel du classement et signale la montée en flèche de la chanson de Sandra *Maria Magdalena* Foreigner avec *I Want To Know What Love Is* ». Il réitère trois fois le verbe « monte » dans le premier passage et une fois la proposition relative « qui monte » dans le deuxième passage. Le principe de l'émission influence là aussi cet acte langagier qui renvoie à la succession de voix données aux chanteurs et à la montée des tubes dans le Top Ten.

D'autres propositions font également l'objet de répétition à effet intensif, tel que c'est présenté dans les exemples suivants :

- *A : je vous en remercie je vous en remercie de tout cœur Assia*
- *A : on attend toujours quelques heures pour passer avant euh voir le médecin ?*
A_{U10} : ben euh pas toujours hein
A : mais bon euh quand il y a euh une affluence particulière/ surtout euh pendant cette période estivale/ et on attend on attend on attend on attend hein

L'animatrice de *Conseils et vous* remercie avec intensité une auditrice en réitérant la proposition entière « je vous en remercie ». Ce que fait également l'animateur de *Micro ondes* dans une conversation avec un médecin lorsqu'il évoque la longue attente dans la salle des urgences. Par conséquent, il réitère trois fois la proposition « on attend ». De fait, nous retrouvons la notion de rituel qu'évoque GOFFMAN (1981) en parlant de mécanismes de régulation comme les marques de sympathie, le rire, etc.

2.2. La mise en évidence : nous avons évoqué plus haut les pseudo-répétitions qui ne relèvent pas d'un choix des locuteurs mais plutôt d'une exigence de la syntaxe. Nous en avons recensé quelques exemples mais qui ont aussi un effet oratoire, dans la mesure où ils participent d'une mise en évidence. En attestent les passages suivants tirés du premier numéro de la deuxième émission :

- *A : et vous/ vous l'aviez vécu comment ?*
- *A : vous/ vous êtes autonome*
- *A : vous/ vous voulez vivre tout simplement*

En effet, la répétition du pronom « vous » par dislocation relève ici d'une contrainte syntaxique mais sa séparation du pronom sujet par la pause courte (/) souligne son rôle démarcatif.

Nous avons également noté dans la même émission d'autres cas de répétitions qui sont difficiles à classer quant à leur statut. Ils pourraient relever d'une répétition « fait de langue » et participer d'une mise en évidence ou au contraire relever d'une répétition « fait de parole ».

L'animatrice de la deuxième émission réitère le pronom « vous » mais la séparation du *répétable* de son *répété* par une pause remplie de type « euh » donne lieu à deux interprétations différentes, comme c'est le cas dans les exemples suivants tirés du quatrième numéro de *Conseils et vous* :

- *A : vous savez/ à la chaîne trois on invite pas parce que vous êtes chez vous/ la chaîne trois vous appartient/ **vous euh vous** nous dites seulement voilà j'arrive tel jour à telle heure/ on s'occupe de la petite paperasse/ du laissez-passer et puis y a pas de souci*
- *A : **vous euh vous** avez fait ce qu'on appelle une expérience*

Ces exemples de répétition du pronom « vous » présentent deux cas de figure : premièrement, la répétition pourrait relever d'un achoppement dans la linéarité de la parole où la pause remplie « euh » renverrait à une hésitation. Le statut intentionnel de cette répétition est impossible à identifier. Deuxièmement, il pourrait s'agir d'une répétition du pronom « vous » par dislocation séparé du pronom sujet par la pause remplie « euh », rejoignant ainsi le cas de la mise en évidence. Cela permet à l'animatrice de renforcer son idée en orientant l'attention de l'auditrice.

Suite à notre analyse des répétitions « faits de langue », nous pouvons confirmer qu'elles ne sont pas disfluentes. Elles sont « *envisagées comme enchaînées et capitalisées sur la chaîne syntagmatique* » (Constantin de Chanay, 2005 : 1). La linéarité du discours n'est aucunement brisée, le sens se déduisant précisément de l'accumulation des sens du répétable et du (ou des) répété(s). Néanmoins, nous pensons que la différence de thèmes et la manière dont se déroulent les interactions dans les trois émissions pourraient influencer sur le discours des différents locuteurs, en l'occurrence sur la nature du répétable et le nombre du répété (plus nombreux dans la troisième émission à thème musical où règne une atmosphère plus détendue). Les invités qui débattent de l'économie évoluent dans une atmosphère assez rigide par rapport aux auditeurs de *Conseils et vous* qui ne font que relater leurs problèmes et raconter leur vie, contrairement aussi à la chaleureuse atmosphère de *Micro ondes*, placé sous le signe de la musique. Les différences de thèmes et de locuteurs, déterminent des différences quant à l'apparition de ces répétitions et à leur construction. Cette variation est aussi en étroite corrélation avec une autre composante de la situation de communication dans la mesure où les entassements sur un même point de l'axe syntagmatique, au fur et à mesure que les locuteurs construisent leur discours, dépend du degré d'implication de chacun dans l'interaction et du cadre dans lequel ils évoluent.

Références bibliographiques :

- Bange P., 1987, «La régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue», *Table ronde du Réseau européen de laboratoires sur l'acquisition des langues*, La Baume les Aix.
- Blanche-Benveniste C. et al., 1990, *Le français parlé. Etudes grammaticales*, Paris, CNRS.
- Candéa M., 2000, *Contribution à l'étude des pauses silencieuses et des phénomènes dits "d'hésitation" en français oral spontané. Etude sur un corpus de récits en classe de français*, Thèse de doctorat, Université de Paris-3 Sorbonne-nouvelle.
- Constantin de Chanay H., 2005, « Pour une approche pluri-dimensionnelle de l'intensité : le cas de Jean-Claude Van Damme », in *Actes du colloque du CerLiCo* (Limoges, 2004), «Comparaison, intensité, degré II», Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Dister A., 2007, *De la transcription à l'étiquetage morphosyntaxique : Le cas de la banque de données textuelles orales VALIBEL*, Thèse de Doctorat en Philosophie et Lettres (langues et littératures romanes), Louvain-La-Neuve.

- Fontanier P., 1977, *Les Figures du Discours*, Paris, Flammarion.
- Fromilhage C., 1995, *Les figures de style*, Armand Colin.
- Goffman E., 1981, *Façon de parler*, Paris, Minuit.
- Henry S., 2005, «Quelles répétitions à l'oral ? Esquisse d'une typologie », G. Williams (Éd.), *La Linguistique de corpus*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 81-92.
- Richard É., 2002, «La répétition comme relance syntaxique», *L'Information Grammaticale*, n° 92, p. 13-18.
- Richard É., 2004, «La répétition : syntaxe et interprétation », *L'Information Grammaticale*, n° 100, p. 53-54.
- Schütz A., 1962, «Type and Eidos in Husserl's Late Philosophy», *Philosophy and Phenomenological Research*, n° 20, 147-165.

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.