



UNIVERSITATEA DIN PITEȘTI

**STUDII
DE
GRAMATICĂ CONTRASTIVĂ**

Nr. 35/ 2021

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-LIPINSKA, 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 2021**

Nassima AMARI, Universitatea Alger 2, Algeria
Soufiane BENGOUA, Universitatea din Mostaganem, Algeria
Bachir BOUHANIA, Universitatea din Adrar, Algeria
Aboubakre BOUASLA, Universitatea din Médéa, Algeria
Akmoun HOUDA, Universitatea Blida 2, Algeria
Soufiane LANSEUR, Universitatea Abderrahmane Mira din Béjaïa, Algeria
Adina MATROZI, Universitatea din Pitești, România
Joachim N'DRE DAMANAN, Universitatea Bouaké, Coasta de Fildeș
Nabil SADI, Universitatea Abderrahmane Mira din Béjaïa, Algeria
Lavinia ȘIMILARU, Universitatea din Craiova, 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

Amoikon Dyhie Assanvo

Morphologie nominale en aprô, parler aïzi-kwa / Nominal Morphology in Aprô, Aïzi-Kwa Speech / 6

Djelloul Haboul, Rachid Bouzidi

L'intérêt d'une démarche contrastive pour l'acquisition du plus-que-parfait chez des apprenants du cycle moyen en Algérie / The Interest of a Contrastive Approach for the Acquisition of the Plus-Que-Perfect among Middle Cycle Learners in Algeria / 19

Djamal Issad

Conception de l'activité de grammaire dans le manuel scolaire algérien de FLE : cas de la cinquième année primaire / Grammar Activity Design in the Algerian FFL Textbook: Case of the Fifth Year of the Primary Education / 31

Oumelaz Sadoudi

Phénomène de pragmatisation et typologie des phraséologismes pragmatiques du hirak / Pragmatization Phenomenon and Typology of Pragmatic Phraseologisms of the Hirak / 39

TRADUCTOLOGIE/ TRADUCTOLOGIE/ TRANSLATION STUDIES

Mirela Costeleanu

Challenges of Technical Translations / Enjeux des traductions techniques / 51

Cristina Ilinca

Variation terminologique dans la traduction des documents officiels relatifs à la COVID-19 / Terminological Variation in the Translation of Official Documents Related to COVID-19 / 57

VARIA

Abdelhadi Redjem

La representación de la cuestión catalana en la prensa española (el primer viaje de Josep Tarradellas a Madrid en junio de 1977) / The Representation of the Catalan Issue in the Spanish Press (Josep Tarradellas' First Trip to Madrid in June 1977) / 68

Fatima Zohra Sakrane

Rédaction collaborative en présentiel : une pratique interactionnelle de la production écrite en L2 / Collaborative Face-to-Face Writing: An Interactive Practice of Written Production In L2 / 86

MORPHOLOGIE NOMINALE EN APRÔ, PARLER AÏZI-KWA¹

Résumé : Depuis Bogny (2006), Assanvo (2016), nous en savons un peu plus sur la formation du pluriel dans les langues kwa de Côte d'Ivoire. À titre d'exemple, en s'appuyant sur les recherches effectuées par Assanvo, on découvre que la pluralisation du nom en agni se fait souvent par l'adjonction d'un préfixe /N_/ au nom, selon que la racine consonantique de ce dernier a le trait sémantique [+lenis]. Cette prédisposition qui est le propre des parlers agni semble différente en aprô. En effet, compte tenu de l'instabilité (irrégularité) du morphème de pluriel, qui souvent se fait en [ɛ́], [ṹ] ou [í], il est possible d'opter pour des vestiges de classe nominale. Par ailleurs, la présente étude consiste à identifier le processus de formation du nom pluriel.

Mots clés : pluralisation nominale, morphèmes, vestiges de classe nominale

NOMINAL MORPHOLOGY IN APRÔ, AÏZI-KWA SPEECH

Abstract : Since Bogny (2006) and Assanvo (2016), we know a little more about the formation of plurals in the Kwa languages of Côte d'Ivoire. For example, based on research carried out by Assanvo, we discover that the pluralization of the noun in Agni is often done by adding a prefix /N_/ to the noun, depending on whether the consonantal root of the latter has the semantic feature [+lenis]. This predisposition, which is typical of Agni speakers, seems different in Aprô. Indeed, given the instability (irregularity) of the plural morpheme, which often occurs in [ɛ́], [ṹ] or [í], it is possible to opt for nominal class remnants. Furthermore, the present study consists in identifying the protoform of the plural.

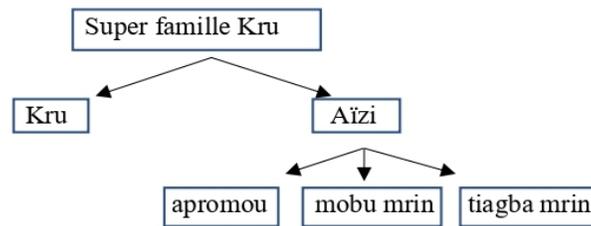
Keywords: nominal pluralisation, morphemes, vestiges of nominal class

Introduction

Le parler, objet de cette étude, est une langue Kwa de Côte d'Ivoire. Cependant, les ressemblances lexicales de l'aïzi à certaines langues Kru (bakwé, bété, dida, néyo, niaboua) ont conduit bon nombre de chercheurs dont Greeberg (1966), Loucou (1984) à la classer comme langue Kru. En outre Volger (2017) soutient que l'aïzi et le kuwaa sont du sous-ensemble Proto-Kru. Pourtant, d'après le même chercheur, sur la base de la lexico-statistique, l'aïzi et le kuwaa ne partageraient que 15% à 22% de leur stock lexical avec les autres parlers Kru². L'idée d'un parler aïzi considéré comme langue Kru est aussi partagée par Gunthrie (1967 et 1971), Williamson et Blench (2000) et mêmes les travaux de la SIL (Société Ivoirienne de Linguistique). À partir des dites recherches, la famille Kru serait subdivisée en deux sous-groupes. Nous avons d'une part le Kru, et aïzi d'autre part. Suivant cette classification, le groupe aïzi est composé de trois sous-groupes. Il s'agit :

¹ Amoikon Dyhie Assanvo, Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire), adyhies@gmail.com

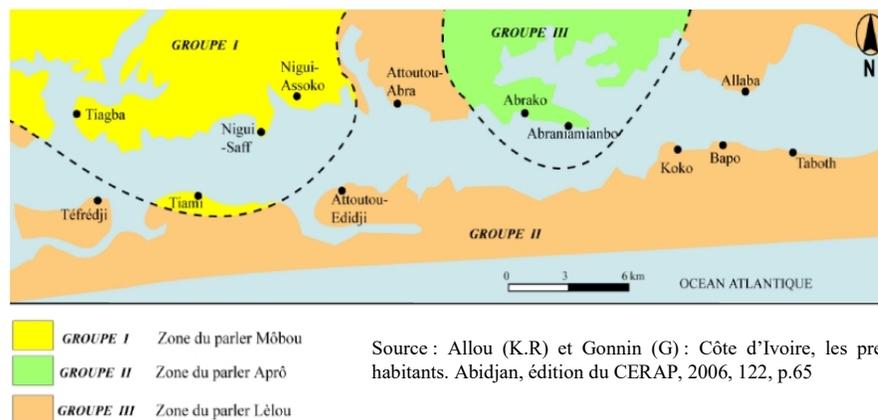
² bakwé, bété, dida, godié, guéré, kotrobou, kouya, kouzié, krou, kwadia, néyo, niaboua, niédeboua, wané, wobé (Source : Ahaté, thèse unique soutenue le 22 juin 2021)



Classification de aïzi

En s'appuyant sur les conjectures émises plus haut, la question qui se pose est la suivante : peut-on sur la base d'une ressemblance lexicale oscillant entre 15% et 22% affirmer que l'aïzi est une langue Kru, si bien que Volger (2017) pense que l'aïzi est une langue isolée ? La probabilité d'une langue isolée est aussi confirmée par Allou (2017). En confrontant les différentes hypothèses émises par les uns et les autres, on peut affirmer qu'il n'est pas aisé de classer avec exactitude l'aïzi comme langue Kru. Par ailleurs, dans la perspective d'une étude dialectométrique pour clarifier définitivement les faits, pour l'heure, en considérant les recherches par Bogny (2014) inspirées des travaux de recherche de Williamson et Blench (2000), Heine et Nurse (2004), il n'est pas à écarter de supposer que l'aïzi appartienne à la famille linguistique Kwa tout comme l'avikam et l'alladjan. Sur la base de ces informations, considérons la carte (01) des différents parlers aïzi.

Carte n°1



Aïzi langue Kwa, aïzi langue Kru ou même une enclave Kru dans l'aire linguistique Kwa, nous n'avons pour l'heure aucune certitude. En effet, Aucun des arguments présentés n'est suffisant pour prendre part, sinon départager ou même clore le débat. Par ailleurs, le but visé par ce bref rappel permettra sans doute aux lecteurs de se faire une idée sur la langue aïzi.

0.1 Cadre méthodologique

La présente étude s'appuie sur le recueil de données de terrain. En effet, le recueil des données factuelles n'aurait pas été possible sans la collaboration de Mlle Ahaté Tamala

Louise¹. Le corpus de base est constitué de lexiques et de phrases collectés à partir d'un questionnaire d'environ 230 items soumis à des locuteurs natifs (volontaires) vivants dans le village d'Attoutou A. La technique utilisée pour le recueil des données est la discussion spontanée engagée avec les locuteurs de la langue autour des contes, la pratique de la pêche et la cuisine.

0.2 Cadre théorique

Notre champ d'analyse s'inscrit dans le courant de la morphologie générative. Pour ce faire, les travaux de recherches consultés pour cette analyse sont celles de Chomsky (1970), Brousseau, (1989), Assanvo (2016), Gardes-Tamine (1988), Kouamé (2014), Kossonou (2003) Aronoff (1976). Comme il convient de préciser, dans ses démembrements, la morphologie se divise en trois branches : morphologie flexionnelle ; morphologie dérivationnelle et morphologie compositionnelle. Loin de visiter tous les embranchements de la morphologie, l'accent sera mis sur la morphologie flexionnelle à travers la formation des nominaux pluriels. Par ailleurs, en accord avec l'objectif de recherche, la problématique qui accompagne cette étude est la suivante : comment se forme le pluriel des noms ? Quels en sont ces manifestations ? En guise de d'hypothèse de recherche, nous postulons que l'usage des traits sémantiques serait un critère pertinent pour la compréhension de la formation des noms au pluriel.

1. Généralité

Dans la majorité des langues Kwa, notamment l'agni, le baoulé, l'akyé, le nzima, ou même l'abron, la structure syllabique du nom est de type CV ou CVCV avec la possibilité combinatoire VCV ou VCVCV. Lorsqu'on a un nom de structure VCV/ VCVCV, le préfixe est soit [a], [e] et [ɛ]. Cela dit, les autres voyelles ne sont jamais en position initiale. À l'inverse des langues kwa citées, l'aprô offre une gamme variée de noms commençant par les voyelles [a], [e], [ɛ], [ɔ], [o], [i] et [u]. Pour de plus amples précisions, considérons les noms de la liste ci-dessous :

¹ Docteur de l'Université Félix Houphouët-Boigny.

(01)		
[a]	[ábó]	<i>cou</i>
	[ádò]	<i>hache</i>
	[ábútú]	<i>épaule</i>
[e]	[èji]	<i>singe</i>
	[égrà]	<i>piment</i>
	[édi]	<i>visage</i>
[ɛ]	[èná]	<i>œil</i>
	[èbé]	<i>soir</i>
	[ètúfú]	<i>vin de palme</i>
[ɔ]	[ótó]	<i>urine</i>
	[óló]	<i>non</i>
	[òprò]	<i>côte</i>
[o]	[ómúná]	<i>fesse</i>
	[ókúcú]	<i>os</i>
	[ònrù]	<i>chanson</i>
[i]	[ídi]	<i>eau</i>
	[íbibri]	<i>herbe</i>
	[ífi]	<i>punaise</i>
[u]	[úfú]	<i>blanc</i>
	[ùrù]	<i>sel</i>
	[úrú]	<i>corps</i>

Comme il convient d'observer, quel que soit le type de voyelle, il n'est pas possible de prédire le processus de préfixation. Autrement, la préfixation en [a], [e], [ɛ], [ɔ], [o], [i] ou [u] n'est pas spécifiquement liée au type de nom. À titre d'exemple, en postulant que le préfixe [a] est lié aux noms [+partie du corps], l'hypothèse est erronée au regard de [édi] *visage*, [èná] *œil*, [òprò] *côte*, [ómúná] *fesses*, [ókúcú] *os*. De même, il est incohérent d'affirmer que le préfixe [a] est le propre des noms terminés par [u], [u] et [ɔ], vu que des cas similaires sont attestés dans les noms comme [ònrù] *chanson*, [ótó] *urine*.

1.1 Formation des noms simples

Certains noms, notamment ceux qui ont les traits sémantiques [+parenté], [+fraternité], etc., sont décomposables en synchronie. En effet, dans la construction de ces noms, nous avons le préfixe [na], [nɔ], [ne]. Avant tout commentaire, examinons le lexique de formation des noms ci-dessous :

(02)					
[ná]	<i>mon/ma</i>	[ni]	→	[nani]	<i>mère</i>
[ná]	<i>mon/ma</i>	[té]	→	[náté]	<i>parent</i>
[ná]	<i>mon/ma</i>	[jrò]	→	[nájrò]	<i>ami</i>
[ná]	<i>mon/ma</i>	[dre]	→	[nadre]	<i>frère</i>
[nɔ]	<i>mon/ma</i>	[nu]	→	[nɔnù]	<i>petit-fils</i>
[ná]	<i>mon/ma</i>	[se]	→	[násè]	<i>épouse</i>
[ná]	<i>mon/ma</i>	[gbr]	→	[nagbì]	<i>époux</i>
[ná]	<i>mon/ma</i>	[ji]	→	[naʒi]	<i>beau-père</i>
[né]	<i>mon/ma</i>	[gbiàkɔ]	→	[negbiàkɔ]	<i>grand-père</i>
[né]	<i>mon/ma</i>	[sagu]	→	[néságù]	<i>grand-mère</i>

À l'observation des noms en (02), il est possible d'affirmer que le préfixe [na] est l'apanage des noms de parenté et de fraternité. Ainsi, tout nom [+parenté] et [+fraternité] est préfixé par le morphème de classe nominale [na]. Cependant, la langue permet de faire une distinction au sein des noms de parenté. En effet, selon qu'il s'agit de la descendance (petits-fils) ou des aïeux (grand-père, grand-mère), on a des morphèmes de classe afférents. De façon spécifique, il y a [ne] pour les aïeux et [nɔ] pour la descendance. Pour les autres noms de parenté, le morphème d'office est [na].

1.2 Formation des noms composés

Pour cette section, l'analyse est limitée à la formation des noms de parenté ou fraternité. En effet, dans la plupart des langues Niger-Congo, le terme pour désigner *cousin* est absent du lexique. En lieu et place d'une terminologie typique, l'on a un terme générique, qui désigne à la fois le *cousin*, le *frère*, le *parent*, c'est-à-dire [nádrè]. À partir de [nádrè] et [nání], la langue se construit d'autres terminologies liées à la parenté. Pour de plus amples informations considérons les exemples en 03 :

(03)	[nádrè]	<i>parent</i>	[ságù]	<i>filie</i>	[nádrè-ságù]	<i>sœur</i>
	[nádrè]	<i>parent</i>	[kòbù]	<i>dermier</i>	[nádrè-kòbù]	<i>cadet</i>
	[nádrè]	<i>parent</i>	[kpàkpà]	<i>grand</i>	[nádrè-kpàkpà]	<i>ainé</i>
	[nání]	<i>mère</i>	[nádrè]	<i>parent</i>	[nání-nádrè]	<i>oncle</i>
	[nání]	<i>mère</i>	[ságù]	<i>filie</i>	[nání-ságù]	<i>tante</i>

Comme il convient d'observer, la formation des noms comme *sœur*, *cadet*, *ainé*, *oncle* fait appel à un procédé de composition de type [N+N], [N+Adj] ou [N+Adv.]. Par ailleurs, dans la suite de cet exposé, il sera question d'analyser la formation du pluriel.

2. Pluralisation

Le pluriel des noms se fait par l'adjonction d'un suffixe vocalique [ɔ], [i] et [u] au radical de base, souvent avec une alternance consonantique de la première consonne du nom. L'ajout de suffixe n'entraîne généralement pas d'élision vocalique. Au niveau tonal, l'on ajoute un ton haut au suffixe. En effet, lorsque le ton de la dernière voyelle est [B], le suffixe porte alors un ton modulé [BH].

2.1 Pluralisation en [-ɔ]

On pourrait presque supposer que tous les noms terminés par [ɔ], [ɛ] et [a] font leur pluriel en [ɔ]. En outre, nous assistons parfois à une alternance ou mutation consonantique lorsque la consonne initiale du nom est [n]. En effet, lors du passage du singulier au pluriel, les noms comme [náté] *père*, [nádrè] *frère*, [ńságù-dádrò] *belle femme*, [násè] *épouse* et [nání-nádrè] *oncle* perdent leur consonne initiale [n] au profit de [w]. À toutes fins utiles, examinons le lexique ci-dessous :

(04)

Noms au singulier	Noms au pluriel	Glose
[tábáhò]	[tábáhò]	<i>Ancêtre</i>
[ságbò]	[ságbò]	<i>Jumeau</i>
[náté]	[wátéò]	<i>Père</i>
[nádrè]	[wádrèò]	<i>Frère (parent)</i>
[ńsáqù-dàdrò]	[wásáqù-dàdrò]	<i>Belle femme</i>
[násè]	[wásèò]	<i>Épouse</i>
[nání-nádrè]	[wání-wádrèò]	<i>Oncle</i>
[nùnrò]	[nùnrò]	<i>Nez</i>
[vròmò]	[vròmò]	<i>Porc-épic</i>
[àlafò]	[àlafò]	<i>Serpent</i>
[kwàlà]	[kwàlàò]	<i>Tortue</i>
[nájrá]	[nájráò]	<i>Poisson</i>
[àkrà]	[àkràò]	<i>Biche</i>
[gbàjàfrò]	[gbàjàfrò]	<i>Araignée</i>

Si la pluralisation du nom reste constante avec le suffixe [ò], il n'est pas de même pour la racine consonantique. En effet, des noms commençant par l'occlusive nasale alvéolaire [n] observés dans la liste en (04), seuls [nájrá] *poisson*, [nùnrò] *nez* dérogent à la règle. Ces données nous conduisent à la question suivante : quelle est la particularité de ces noms ? En reprenant les noms ci-dessus, nous pouvons opérer une classification :

- nom [+humain]
- nom [-humain]

Soit le lexique en :

(05)

Noms au singulier	Noms au pluriel	Trait sémantique	NOM
[tábáhò]	[tábáhò]	[+Humain]	<i>Ancêtre</i>
[ságbò]	[ságbò]	[+Humain]	<i>Jumeau</i>
[náté]	[wátéò]	[+Humain]	<i>Père</i>
[nádrè]	[wádrèò]	[+Humain]	<i>Frère (parent)</i>
[ńsáqù-dàdrò]	[wásáqù-dàdrò]	[+Humain]	<i>Belle femme</i>
[násè]	[wásèò]	[+Humain]	<i>Épouse</i>
[nání-nádrè]	[wání-wádrèò]	[+Humain]	<i>Oncle</i>
[nùnrò]	[nùnrò]	[-Humain]	<i>Nez</i>
[vròmò]	[vròmò]	[-Humain]	<i>Porc-épic</i>
[àlafò]	[àlafò]	[-Humain]	<i>Serpent</i>
[kwàlà]	[kwàlàò]	[-Humain]	<i>Tortue</i>
[nájrá]	[nájráò]	[-Humain]	<i>Poisson</i>
[àkrà]	[àkràò]	[-Humain]	<i>Biche</i>
[gbàjàfrò]	[gbàjàfrò]	[-Humain]	<i>Araignée</i>

Au regard de la classification faite en (05), tous les noms [+Humain] qui commencent par une consonne [n] subissent une mutation consonantique au pluriel. À l'inverse, ceux qui ont le trait sémantique [-Humain] dans les mêmes dispositions, c'est-à-dire ayant à l'initial la consonne [n], ne sont pas concernés par l'alternance consonantique. Ils ont la particularité de ne subir aucun changement. Avant de confirmer ou d'objecter cette hypothèse de traits

sémantiques, voyons d'autres cas de pluralisation du nom, notamment la pluralisation du nom en [-i].

2.2 Pluralisation en [i]

Quelle est la particularité des noms qui forment leur pluriel en [i] ? C'est à cette interrogation que nous tenterons de répondre dans cette section. Mais avant, observons le lexique des nominaux en :

(06)			
<i>Cadet</i>	[nádrè- kòbù]	[nádrè-kòbùí]	[+Humain]
<i>Grosse femme</i>	[ɲsáqò bri]	[wasáqò bri]	[+Humain]
<i>Ainé</i>	[nádrè- kpákpá]	[nádrè- kpákpáí]	[+Humain]
<i>Oreille</i>	[nùtù]	[nùtùí]	[+partie du corps]
<i>Tête</i>	[nùɲù]	[nùɲùí]	[+partie du corps]
<i>Os</i>	[ókú cú]	[ókú cúí]	[+partie du corps]
<i>Épaule</i>	[ábútú]	[ábútúí]	[+partie du corps]
<i>Coude</i>	[táɲikòɲú]	[táɲikòɲúí]	[+partie du corps]
<i>Corps</i>	[úru]	[úruí]	[+partie du corps]
<i>Abeille</i>	[ùjù]	[ùjùí]	[+partie du corps]
<i>Rat</i>	[kpólú]	[kpólúí]	[+partie du corps]

Suivant la liste en (06), nous avons trois catégories de lexiques. Nous avons d'une part les noms [+Humain] et, d'autre part les noms [+Partie du corps]. À titre de précision, selon que le nom concerné est de type [+Humain], une autre spécification peut être opérée. En effet, au sein de cette classe, nous avons les noms [+Humain, + lien de parenté]. Concernant les noms [+Humain, + lien de parenté], la règle de base voudrait que ceux-ci subissent une mutation consonantique au pluriel. Si cette règle fonctionne jusqu'ici, cependant elle est objectée par [nádrè-kòbù] *cadet* et [nádrè-kpákpá] *ainé* qui stagnent au pluriel. Avons-nous affaire à un cas d'exception ? Pour le moment, les données factuelles disponibles pour cette analyse ne nous permettent de répondre à la préoccupation soulevée. Cependant, on peut supposer que la formation du pluriel des noms [+lien de parenté] de type [N = N₁ + N₂] dépend de la voyelle finale de [N₂]. En effet, lorsque celle -ci est une voyelle +HAUT, c'est-à-dire [i, ɪ, u, ɯ], la pluralisation du nom se fait en [i]. En revanche, si la voyelle de [N₂] est [-HAUT], c'est-à-dire [e, o, ɛ, ə, a], alors le morphème obtenu est [ɔ]. Nous en voulons pour justificatif en (05), [ɲsáqò-dádrò] *belle femme*, [nání-nádrè] *oncle*, [ɲsáqò bri] *grosse femme* en (06) qui deviennent respectivement [wsáqò-dádrò] *belles femmes*, [wání-wádrèɔ] *oncles*, [wasáqò bri] *grosse femme* en contexte de pluriel.

2.3 Pluralisation en [u]

À partir des différentes hypothèses mentionnées plus haut, le critère de traits sémantiques semble déterminant pour la compréhension de la formation des noms et adjectifs pluriels. En est-il de même des cas suivants :

07)

<i>Beau-père (beau)</i>	[néʝi]	[wéʝiú]	[+Humain]
<i>Belle-mère</i>	[néʝi- náni]	[néʝi-wáníú]	[+Humain]
<i>Mère</i>	[nání]	[wáníú]	[+Humain]
<i>Neveu</i>	[ńsáǵò- nèʝi]	[ńsáǵò- wèʝiú]	[+Humain]
<i>Nièce</i>	[ńsáǵò- nèʝi]	[ńsáǵò- wèʝiú]	[+Humain]
<i>Enfant</i>	[nèʝi]	[wèʝiú]	[+Humain]
<i>Petit enfant</i>	[jùbù- nèʝi]	[jùbù- wèʝiú]	[+Humain]
<i>Petite femme</i>	[ńsáǵò- nèʝi]	[wásáǵò- wèʝiú]	[+Humain]
<i>Époux</i>	[náǵbí]	[wáǵbíú]	[+Humain]
<i>Main</i>	[tàni]	[tàniú]	[+Humain]
<i>Doigt</i>	[tàni- nèʝi]	[tàni- wèʝiú]	[+Humain]
<i>Pied</i>	[náʝi]	[náʝiú]	[+Humain]
<i>Jambe</i>	[náʝibli]	[náʝibliú]	[+Humain]
<i>Visage</i>	[édi]	[édiú]	[+Humain]
<i>Chiot</i>	[ńkávè nèʝi]	[ńkávè wèʝiú]	[-Humain]
<i>Poussin</i>	[ńǵòsò nèʝi]	[ńǵòsò wèʝiú]	[-Humain]
<i>Agneau</i>	[bàblè nèʝi]	[bàblè wèʝiú]	[-Humain]
<i>Phacochère</i>	[nifri]	[nifriú]	[-Humain]
<i>Singe</i>	[èʝi]	[èʝiú]	[-Humain]
<i>Épervier</i>	[tùǵbòlè]	[tùǵbòlèú]	[-Humain]
<i>Grand /gros</i>	[ébrí]	[ébríú]	[-Humain]

À l'exposé des motifs, il semble que le lexique en (04) met à mal l'hypothèse de traits sémantiques. En effet, plusieurs observations sont à effectuer. Mais avant tout commentaire, n'est-il pas urgent de s'interroger pourquoi alors que [kòbù] *petit* devient [kòbù] *petits* (Cf. 06) au pluriel, [nùǵbù] *court* (Cf. 06) ne varie pas dans le même contexte ? Par souci d'objectivité, nous allons catégoriser les noms.

2.31 Les noms composés

Soit le lexique suivant :

(08)

[néʝi]	<i>Beau</i>	[nání]	<i>Mère</i>	→	[néʝi- wáníú]	<i>Belle-mère</i>
[ńsáǵò]	<i>Femme</i>	[nèʝi]	<i>Enfant</i>	→	[ńsáǵò- wèʝiú]	<i>Neveu</i>
[ńsáǵò]	<i>Femme</i>	[nèʝi]	<i>Enfant</i>	→	[ńsáǵò- wèʝiú]	<i>Nièce</i>
[jùbù]	<i>Petit</i>	[nèʝi]	<i>Enfant</i>	→	[jùbù- wèʝiú]	<i>Petit enfant</i>
[náki]	<i>Jeune</i>	[sèmri]	<i>Fille</i>	→	[náki- sèmriú]	<i>Jeune fille</i>
[ńsáǵò]	<i>Femme</i>	[nèʝi]	<i>Enfant</i>	→	[wásáǵò- wèʝiú]	<i>Petites femmes</i>
[tàni]	<i>Main</i>	[nèʝi]	<i>Enfant</i>	→	[tàni- wèʝiú]	<i>Doigt</i>
[ńkávè]	<i>Chien</i>	[nèʝi]	<i>Enfant</i>	→	[ńkávè- wèʝiú]	<i>Chiot</i>
[ńǵòsò]	<i>Poulet</i>	[nèʝi]	<i>Enfant</i>	→	[ńǵòsò- wèʝiú]	<i>Poussin</i>
[bàblè]	<i>Mouton</i>	[nèʝi]	<i>Enfant</i>	→	[bàblè- wèʝiú]	<i>Agneau</i>

À partir de la formation du pluriel des nominaux en (08), il ressort que l'accord en nombre ne concerne que le second nom du composé. Ainsi, dans une séquence N₋₁+N₋₂, l'accord en nombre est toujours porté par N₋₂[_{ACCORD}], et ce, sans tenir compte d'un quelconque trait sémantique. On pourrait donc se poser la question de savoir pourquoi dans le cas [wásáǵò-

wèjìú] *petites femmes*, les différentes parties de la séquence N₋₁+N₋₂ s'accordent en nombre. La réponse à cette interrogation laisse penser qu'en cas de d'homophonie lexicale, la langue permet de faire une précision. En effet, vu que [nsásáqò-nèji] désigne à la fois *petite femme* et *neveu*, la distinction entre les deux noms se fait au niveau du pluriel.

2.3.2 Les noms simples

Contrairement aux noms composés, les noms simples de la liste en (09) se terminent par [i/ɪ], [e], et font leur pluriel en [u/ʊ].

(09)

<i>Beau-père (beau)</i>	[néjɪ]	[wéjìú]
<i>Mère</i>	[nání]	[wáníú]
<i>Enfant</i>	[nèji]	[wèjìú]
<i>Jeune</i>	[nàki]	[nàkió]
<i>Époux</i>	[nágbi]	[wágbiú]
<i>Main</i>	[tànɪ]	[tànú]
<i>Pied</i>	[náfi]	[náfiú]
<i>Visage</i>	[édi]	[édiú]
<i>Phacochère</i>	[nifri]	[nifriú]
<i>Singe</i>	[èji]	[èjiú]
<i>Épervier</i>	[tùgbòlè]	[tùgbòlèú]
<i>Petit (taille)</i>	[kɔ̀nè]	[kɔ̀nèú]
<i>Grand /gros</i>	[ébri]	[ébriú]
<i>Jeune</i>	[nàki]	[nàkió]

Notons que des cas de noms observés jusqu'ici, si tous les noms terminés par [i/ɪ], [e] font leur pluriel en [u/ʊ], il n'en est pas pour ceux qui se terminent en [u] en singulier. En outre, des cas similaires sont observables dans la liste en (06). Comment prédire la formation des noms terminés au singulier par [u] tout en faisant leur pluriel en [u] ou [i] ?

3. Détermination nominale¹

Dans cette langue, l'indéfini se confond au nom générique. Il n'y a pas de morphème particulier pour désigner l'indéfini. Tout nom générique (forme de citation) est donc d'office indéfini. Cependant, en prenant le cas des noms comme [déjɪ] *pipe*, [áblɔ̀fi] *aisselle*, [nèji] *enfant*, tout porte à croire que le passage du nom indéfini au défini singulier est marqué par un ton haut et une nasalisation de la dernière voyelle du nom. Dès lors, la prise en compte des deux phénomènes engendre l'apparition d'un ton modulé sur la dernière voyelle du nom défini [déjì] *la pipe*, [áblɔ̀fì] *l'aisselle*, [nèjì] *l'enfant*. En revanche, à partir [tùgbòlè] *épervier* qui devient [tùgbòlì] au défini, l'hypothèse de ton [H] flottant et d'une nasalisation comme morphèmes du défini singulier n'est pas tout à fait tangible. Précisons que si l'apparition de ton flottant [H] peut être admis comme un phénomène prosodique, il n'en est de même de la nasalisation, qui est un phénomène phonologique. En effet, la nasalisation peut être due à deux facteurs. Selon les cas de figure, une voyelle ne se nasalise qu'au contact d'une consonne ou d'une voyelle. Dans les

¹ Par détermination nominale, nous entendons l'étude des spécificateurs fonctionnels (indéfini, défini et leur pluriel)

deux cas, la voyelle a nécessairement besoin d'être dans un environnement de nasalité. L'hypothèse d'une voyelle nasale comme morphème du défini n'est pas à écarter. Nous postulons donc que le défini est un morphème vocalique [á] qui se suffixe à la dernière voyelle du nom au regard des exemples en :

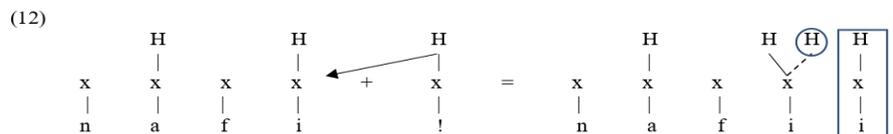
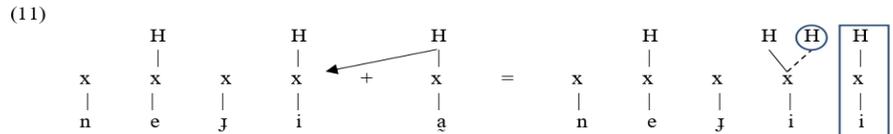
(10)

[nájrá]	<i>Poisson</i>	+	[á]	<i>le/la</i>	→	[nájráá]	→	[nájrǎ]	→	[nájrǎ]
[déjɪ]	<i>Pipe</i>	+	[á]	<i>le/la</i>	→	[déjɪá]	→	[déjɪ]	→	[déjɪ]
[ókúçú]	<i>Os</i>	+	[á]	<i>le/la</i>	→	[ókúçúá]	→	[ókúçú]	→	[ókúçú]
[áblɔ̃fi]	<i>Aisselle</i>	+	[á]	<i>le/la</i>	→	[áblɔ̃fiá]	→	[áblɔ̃fi]	→	[áblɔ̃fi]
[néjɪ]	<i>Beau</i>	+	[á]	<i>le/la</i>	→	[néjɪá]	→	[néjɪ]	→	[néjɪ]
[nání]	<i>Mère</i>	+	[á]	<i>le/la</i>	→	[náníá]	→	[nání]	→	[nání]
[nèjɪ]	<i>Enfant</i>	+	[á]	<i>le/la</i>	→	[nèjɪá]	→	[nèjɪ]	→	[nèjɪ]
[nàkɪ]	<i>Jeune</i>	+	[á]	<i>le/la</i>	→	[nàkɪá]	→	[nàkɪ]	→	[nàkɪ]
[nágbi]	<i>Époux</i>	+	[á]	<i>le/la</i>	→	[nágbiá]	→	[nágbi]	→	[nágbi]
[tàɲɪ]	<i>Main</i>	+	[á]	<i>le/la</i>	→	[tàɲɪá]	→	[tàɲɪ]	→	[tàɲɪ]
[náʃi]	<i>Pied</i>	+	[á]	<i>le/la</i>	→	[náʃiá]	→	[náʃi]	→	[náʃi]
[édi]	<i>Visage</i>	+	[á]	<i>le/la</i>	→	[édiá]	→	[édi]	→	[édi]
[nɪfri]	<i>Phacochère</i>	+	[á]	<i>le/la</i>	→	[nɪfriá]	→	[nɪfri]	→	[nɪfri]
[èjɪ]	<i>Singe</i>	+	[á]	<i>le/la</i>	→	[èjɪá]	→	[èjɪ]	→	[èjɪ]
[tùgbòlè]	<i>Épervier</i>	+	[á]	<i>le/la</i>	→	[tùgbòlèá]	→	[tùgbòlɛ̃]	→	[tùgbòlɛ̃]
[kɔ̃nè]	<i>Petit (taille)</i>	+	[á]	<i>le/la</i>	→	[kɔ̃nèá]	→	[kɔ̃nɛ̃]	→	[kɔ̃nɛ̃]
[ébri]	<i>Grand /gros</i>	+	[á]	<i>le/la</i>	→	[ébriá]	→	[ébri]	→	[ébri]
[nàkɪ]	<i>Jeune</i>	+	[á]	<i>le/la</i>	→	[nàkɪá]	→	[nàkɪ]	→	[nàkɪ]
[tábáhɔ̃]	<i>Ancêtre</i>	+	[á]	<i>le/la</i>	→	[tábáhɔ̃á]	→	[tábáhɔ̃]	→	[tábáhɔ̃]
[ságbɔ̃]	<i>Jumeau</i>	+	[á]	<i>le/la</i>	→	[ságbɔ̃á]	→	[ságbɔ̃]	→	[ságbɔ̃]
[náté]	<i>Père</i>	+	[á]	<i>le/la</i>	→	[nátéá]	→	[nátɛ̃]	→	[nátɛ̃]
[nádrɛ̃]	<i>Parent</i>	+	[á]	<i>le/la</i>	→	[nádrɛ̃á]	→	[nádrɛ̃]	→	[nádrɛ̃]
[nùɲrɔ̃]	<i>Nez</i>	+	[á]	<i>le/la</i>	→	[nùɲrɔ̃á]	→	[nùɲrɔ̃]	→	[nùɲrɔ̃]
[vròmɔ̃]	<i>Porc-épic</i>	+	[á]	<i>le/la</i>	→	[vròmɔ̃á]	→	[vròmɔ̃]	→	[vròmɔ̃]
[àlafɔ̃]	<i>Serpent</i>	+	[á]	<i>le/la</i>	→	[àlafɔ̃á]	→	[àlafɔ̃]	→	[àlafɔ̃]
[kwàlà]	<i>Tortue</i>	+	[á]	<i>le/la</i>	→	[kwàlàá]	→	[kwàlà]	→	[kwàlà]
[nájrǎ]	<i>Poisson</i>	+	[á]	<i>le/la</i>	→	[nájrǎá]	→	[nájrǎ]	→	[nájrǎ]
[àkrǎ]	<i>Biche</i>	+	[á]	<i>le/la</i>	→	[àkrǎá]	→	[àkrǎ]	→	[àkrǎ]
[násɛ̃]	<i>Épouse</i>	+	[á]	<i>le/la</i>	→	[násɛ̃á]	→	[násɛ̃]	→	[násɛ̃]

La règle en (11) est l'illustration morphologique de l'élision vocalique et la nationalisation de façon générale. Retenons par ailleurs que des recompositions tonales sont également observées. À ce titre, deux observations peuvent être faites, notamment lorsque le nom se termine par un ton bas, et quand nous avons un ton haut à la fin.

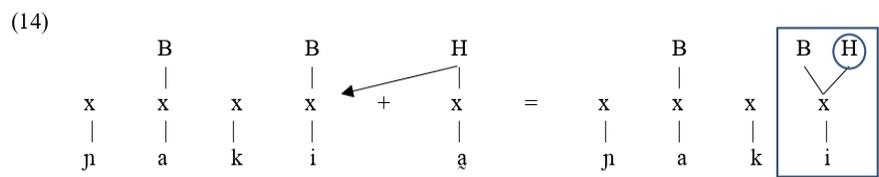
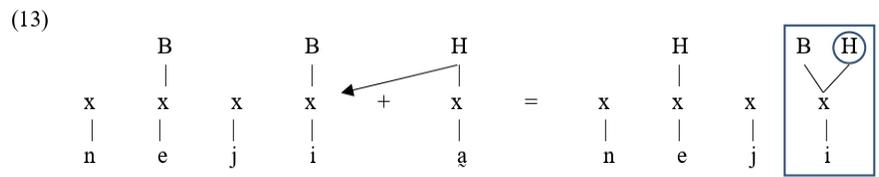
3.1 Noms terminés par un ton Haut

Pour les noms terminés par un ton haut ou [H], il y a une confusion tonale entre le morphème du défini et celui du nom. Le fait est qu'un phénomène d'amuïssement tonal ou d'amalgame s'opère entre les deux tons hauts. En effet, à défaut de passer d'un ton haut à un ton super haut (ce qui n'est pas compatible avec le registre tonal de la langue), on assiste au maintien du ton ponctuel, d'où $[H + H] = [H]$:



3.2 Noms terminés par un ton Bas

À l'inverse des configurations ci-dessus, l'apparition du morphème du défini est plus perceptible lorsque le ton du nom est [B]. Dans le cas d'espèce, l'on note l'apparition d'un ton modulé [BH] sur la dernière voyelle du nom. En termes de règle, nous avons les configurations ci-après :



3.3 Formation du défini pluriel

La formation du défini pluriel se fait par suffixation du morphème [mɨ] au nom pluralisé. Dès lors, les différentes modifications morphologiques dues au passage du nom singulier au pluriel n'affectent aucunement l'adjonction du morphème défini pluriel [mɨ]. En d'autres termes, nous avons un morphème fixe que l'on ajoute au nom pour exprimer le défini pluriel. Par ailleurs, tout comme les autres langues kwa, notamment l'agni (Assanvo 2016), le boualé (Kouamé 2004), l'abron (Kossonou 2003), l'akyé (Bogny 2009), pour ne citer

que celles-ci, le pluriel est d'office défini. En effet, le morphème du pluriel [m] porte nécessairement les traits du défini, notamment le ton Haut.

(15)

		Défini + Sing	Défini + Plur.
<i>Beau-père (beau)</i>	[néj]	[néj]	[wéj]m]
<i>Mère</i>	[nani]	[nani]	[wani]m]
<i>Enfant</i>	[nèj]	[nèj]	[wèj]m]
<i>Jeune</i>	[naki]	[naki]	[nakió]m]
<i>Époux</i>	[nagbi]	[nagbi]	[wagbi]m]
<i>Main</i>	[tapi]	[tapi]	[tapi]m]
<i>Pied</i>	[nafi]	[nafi]	[nafi]m]
<i>Visage</i>	[édi]	[édi]	[édi]m]
<i>Phacochère</i>	[nifri]	[nifri]	[nifri]m]
<i>Singe</i>	[èj]	[èj]	[èji]m]
<i>Épervier</i>	[tugbolè]	[tugbolè]	[tugbolè]m]
<i>Petit (taille)</i>	[kònè]	[kònè]	[kònè]m]
<i>Grand /gros</i>	[ébri]	[ébri]	[ébri]m]
<i>Jeune</i>	[naki]	[naki]	[nakió] m]
<i>Ancêtre</i>	[tabáhò]	[tabáhò]	[tabáhò] m]
<i>Jumeau</i>	[sagbò]	[sagbò]	[sagbò] m]
<i>Père</i>	[naté]	[naté]	[waté] m]
<i>Frère (parent)</i>	[nadrè]	[nadrè]	[wadré] m]
<i>Belle femme</i>	[nsaqù-dàdrò]	[nsaqù-dàdrò]	[wasaqù-dàdrò] m]
<i>Épouse</i>	[nasé]	[nasé]	[wasé] m]
<i>Oncle</i>	[nani-nadrè]	[nani-nadrè]	[wani-wadrè] m]
<i>Nez</i>	[nùnrò]	[nùnrò]	[nùnrò]m]
<i>Porc-épic</i>	[vròmò]	[vròmò]	[vròmò]m]
<i>Serpent</i>	[àlafò]	[àlafò]	[àlafò]m]
<i>Tortue</i>	[kwàlà]	[kwàlà]	[kwàlà]m]
<i>Poisson</i>	[nájrà]	[nájrà]	[nájrà]m]
<i>Biche</i>	[àkrà]	[àkrà]	[àkrà]m]
<i>Araignée</i>	[gbàjàfrò]	[gbàjàfrò]	[gbàjàfrò] m]

Conclusion

Que retenir au terme de cette analyse portant sur la morphologie de l'après ? Comme nous l'avons précisé dans l'introduction, nous n'avons pas pour prétention de classer la langue décrite dans l'une des grandes familles linguistiques Kwa ou Kru. L'objectif principal de l'étude a consisté à observer les procédés de pluralisation du nom. En effet, plusieurs procédés de pluralisation du nom sont observables. Ainsi, pour les noms terminés [ɔ], la pluralisation doit tenir compte du critère de traits sémantiques [+Humain]/ [-Humain]. En ce qui concerne les noms terminés par [i], les principes de traits sémantiques ne sont pas suffisants. En effet, au sein des noms [+Humain], nous avons l'inclusion de nom [+Humain, + lien de parenté]. Dans cette classe, les noms sont de type [N₁ + N₂]. Le morphème du pluriel de ces nom reste stable, lorsque N₁ commence par une consonne alvéolaire nasale [n], sans se terminer par une voyelle [+Haut]. Toujours avec les noms terminés par [i], le pluriel des noms [-Humain] et les adjectifs se fait en [u]. L'avant dernière articulation de cette étude a porté sur la pluralisation nominale en [u]. Dans cette section, selon que l'on a affaire à un nom composé [N₁+N₂], l'accord en nombre ne concerne que N₂. En revanche, lorsqu'il s'agit de nom simple terminé par [i/i], [e], c'est un

suffixe de classe qui est observé. Par ailleurs, de façon générale, le processus de pluralisation engendre une recomposition tonale de la dernière voyelle nom.

Références bibliographiques

- Allou, K. R et Gonnin, G., 2006, *Côte d'Ivoire, les premiers habitants*. Abidjan, ED. du CERAP, 122, p.65.
- Ahaté T. L., 2021, *Étude phonologique et grammaticale de l'aprô, langue aïzi-Kwa, parler de la sous-préfecture d'Attoutou A.*, Thèse unique, Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire) [thèse soutenue le 22 juin 2021].
- Aronoff, M., 1976, *Word formation in generative grammar*. Cambridge, MA MIT Press
- Assanvo, A. D., 2016, « Procédés de création lexicale dans trois langues kwa de Côte d'Ivoire : abron - agni - baoulé ». *RSS-PASRES : Revue Trimestrielle des Sciences Sociales Programme d'Appui Stratégique à la Recherche Scientifique* (Côte d'Ivoire), 13, pp.03-16.
- Bogny, Y. J., 2009, « La structure du DP dans les langues kwa ». *Revue LTML*, 3, pp.1-26.
- Bogny, Y. J., 1994, *Syntaxe du nglwa, langue Kwa de Côte d'Ivoire*, Thèse de doctorat du 3^{ème} cycle, Abidjan, ILA.
- Brousseau, A. M., 1989, « Les noms composés en haïtien : pour une définition intrinsèque de tête morphologique ». *Revue québécoise de Linguistique*, (18), 2, pp 11- 39.
- Chomsky, N., 1970, *Remark on nominalization*. [En ligne], consultable sur URL : [http://hborer.sllf.qmul.ac.uk/Chomsky%20Remarks%20on%20Nominalization%20\(1970;%20rev%201975\)%20OCR.pdf](http://hborer.sllf.qmul.ac.uk/Chomsky%20Remarks%20on%20Nominalization%20(1970;%20rev%201975)%20OCR.pdf)
- Gardes-Tamine, J., 1988, *La Grammaire*, Paris, Armand Colin, coll. Cursus.
- Goldsmith, J., 1976, « An overview of autosegmental phonology » *Linguistic analysis* 2, 1.
- Heine, B. et Nurse, D., 2004, *Les langues africaines*. Agence Universitaire de la Francophonie.
- Greeberg, J., 1991, *Languages of Africa*. Indiana University, 180p.
- Guthrie, M., 1967-1971, *Comparative Bantu: an Introduction to the Comparative Linguistics and Prehistory of the Bantu Languages*, 4 vol, London, Gregg International Publishers Ltd.
- Kossonou, K. T., 2003, *Morphologie nominale en mètèzon, parler abron de la S/P de Transua*. Thèse pour le doctorat unique, université de Cocody Abidjan.
- Kouame, Y. E., 2004, *Morphologie nominale et verbale du n'zikpli, parler baoulé de la Sous-Préfecture de Didiévi*, Thèse de Doctorat unique, Université de Cocody, Abidjan.
- Loucou, J. N., 1984, « D'où viennent les peuples lagunaires de Côte d'Ivoire ». *Afrique histoire* 3, pp.39-43.
- Lowenstamm, J. et Prunet, J.-F., 1986, « Le tigrinya et le principe du contour obligatoire » *Revue québécoise de linguistique*, 16 (1), 181-206. [En ligne], consulté le 02 février 2021, sur URL : <https://doi.org/10.7202/602584ar>.
- Scalise, S., 1986, *Generative morphology*. Dordrecht – Holland / Riverton, USA, Floris publication.
- Volger, P., 2017, *Contribution à la classification des langues Kru (Niger-Congo)*. Hal édition.
- Williamson, K. & Blench, R., 2000, *Niger-Congo*. Ed. Heine & Nurse, *Africa languages: an introduction*, Cambridge University, New York: University Press of America, pp.3-45.

Amoikon Dyhie ASSANVO est Maître de Conférences en linguistique descriptive au département des Sciences du Langage à l'université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire). Actif et dynamique au sein de son département, il est Directeur de publication de AKOFENA, Revue scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langues & Communication [<https://www.revue-akofena.com>]. Auteur d'une trentaine d'articles scientifiques, aujourd'hui, ses travaux de recherche sont orientés vers la politique linguistique en Côte d'Ivoire.

L'INTÉRÊT D'UNE DÉMARCHE CONTRASTIVE POUR L'ACQUISITION DU PLUS-QUE-PARFAIT CHEZ DES APPRENANTS DU CYCLE MOYEN EN ALGÉRIE¹

Résumé : Partant du constat selon lequel les élèves du cycle moyen éprouvent de grandes difficultés lorsqu'il s'agit de comprendre et d'utiliser à bon escient le plus-que-parfait en concordance avec les autres temps, nous avons effectué une expérience auprès d'élèves algériens de la 3^{ème} année moyenne afin de montrer l'intérêt du recours à la langue arabe dans l'acquisition des temps verbaux du français. La démarche contrastive investie, basée sur la présentation simultanée du plus-que-parfait et de son équivalent en arabe, a corroboré nos hypothèses du départ et a laissé voir des résultats efficients.

Mots clés : démarche contrastive, plus-que-parfait, antériorité, traduction, arabe.

THE INTEREST OF A CONTRASTIVE APPROACH FOR THE ACQUISITION OF THE PLUS-QUE-PERFECT AMONG MIDDLE CYCLE LEARNERS IN ALGERIA

Abstract: The study has blossomed from our observation that middle school students experience great difficulties when it comes to understanding and using the tense 'plus-que-parfait' in accordance with other tenses. We carried out an experiment with Algerian students of 3rd year middle school in order to show interest in using the Arabic language in the acquisition of tenses of verbs in French. The contrastive approach used, based on simultaneous presentation of the 'plus-que-parfait' and its equivalent in Arabic, corroborated our hypotheses from the start and showed valid results.

Keywords : contrastive approach, plus-que-parfait, prior, translation, arabic.

Introduction

L'acquisition des temps du passé du français chez des apprenants étrangers a toujours intéressé les chercheurs. À ce sujet, plusieurs études ont été publiées mettant l'accent plus précisément sur la distinction entre le plus-que-parfait et le passé composé (Bergström, 1995 ; Howard, 2005). En contexte algérien, les apprenants du français des cycles moyen et secondaire se heurtent, entre autres, aux difficultés inhérentes au système de conjugaison. La pluralité des modes et des temps rend la tâche ardue aussi bien pour les apprenants que pour les enseignants.

Ces derniers se trouvent le plus souvent démunis en matière de stratégies lorsqu'il s'agit de présenter les temps composés du français, leurs valeurs et leur concordance. Nous nous intéressons dans cette recherche au plus que parfait chez des élèves du moyen en Algérie, plus exactement dans la ville de Djelfa au centre du pays. L'expérience dont nous présentons les résultats s'appuie sur une démarche contrastive axée sur la présentation du

¹Djelloul **Haboul**, Université Ziane Achour de Djelfa-Algérie, djelloul.didac@yahoo.fr
Rachid **Bouzidi**, Université Ziane Achour de Djelfa-Algérie, bouzidiladham@gmail.com

plus-que-parfait et son équivalent en arabe dans le souci de revaloriser l'approche contrastive en classe de langue.

1. L'analyse contrastive : principes et limites

L'intérêt pour le recours à la langue maternelle de l'apprenant lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère a connu ses jours de gloire dans les années cinquante du siècle précédent avec l'engouement pour la linguistique dite *contrastive*. Ainsi, on a longtemps défendu la thèse selon laquelle

« Les matériaux pédagogiques les plus efficaces semblaient être ceux qui sont basés sur une description scientifique de la langue à apprendre, comparée avec une description parallèle de la langue maternelle de l'apprenant » (Besse et Porquier, 1984 : 200).

Selon l'hypothèse contrastive, les structures de la langue source (LS) déterminent l'acquisition de la langue cible (LC) dans la mesure où les caractéristiques formelles et sémantiques de la LS qui coïncident avec celles de la LC donnent lieu à un « transfert positif » ; elles sont donc acquises vite et facilement. Alors que les domaines où les deux langues se différencient donnent lieu à un « transfert négatif » ou « interférence ».

En effet, la notion de « transfert » empruntée à la psychologie behavioriste s'est révélée, à brève échéance, obsolète car les expériences réalisées dans le cadre de cette psychologie montraient que le nouvel apprentissage tendait souvent à effacer, remplacer ou modifier l'apprentissage antérieur ; cela ne correspond pas aux effets attendus de l'apprentissage d'une langue étrangère. Bien qu'elle soit largement critiquée et supplantée par *l'analyse des erreurs*, l'analyse contrastive n'a pas perdu toute sa place, mais s'est développée plutôt sous l'angle de la traduction.

2. Place de la traduction en didactique des langues

On sait bien que la traduction constitue le moyen le plus ancien utilisé pour enseigner et apprendre les langues étrangères. Historiquement, dans les premières méthodes, on recourait aux exercices thème-version. Au moyen de la version, il s'agissait d'évaluer la compréhension de la LS, et au moyen du thème, l'apprenant s'exerçait à la production écrite, à l'utilisation des mots appris et à l'application des règles grammaticales.

Plus tard, avec l'avènement des méthodes audio-orales, le recours à la langue maternelle sera rejeté en faveur du bain linguistique, idéal pour faire acquérir à l'apprenant une compétence orale. Mais, la traduction sera vite recommandée dans le cadre des méthodologies dites communicatives. Selon ces approches, la traduction servirait à faire apparaître les signifiants correspondants aux signifiants de la langue maternelle de l'apprenant et lui faire comprendre que les signifiés auxquels ils renvoient ne se recourent qu'approximativement (Arroyo, 2008).

Au début des années 90, nombreux travaux en didactique revalorisent l'écrit et la production écrite et soulignent, entre autres, l'intérêt non négligeable que représente la langue première (L1) et sa mise en comparaison avec la langue à acquérir (Dabène, 1994 ; Castelloti, 2001). L'accent y était mis davantage sur la corrélation entre la production écrite en langue étrangère et le recours à la L1 dans le processus scriptural. En effet, les apprenants exploitent leur compétence en L1 pour rédiger dans la langue à apprendre en

dépit des consignes prohibant de telles stratégies. Toutefois, ces études n'ont pas permis de situer plus exactement en quoi consiste l'apport des L1 dans l'apprentissage de nouvelles langues.

Plus tard, le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL) (2001) n'a pas manqué de redorer le blason de la traduction en y consacrant une place au sein de la production écrite en tant qu'activité de médiation :

« La compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 25).

Les récentes études traitant de la question de la place de la traduction en cours de langues insistent sur le fait que la langue maternelle ne peut, et ne doit être tenue à l'écart (Lopriore, 2006 ; Bogle, 2014). Toutefois, en contexte algérien, l'attitude envers la traduction est le plus souvent ambiguë, si elle n'est associée à un rejet catégorique.

3. Le recours à la langue maternelle entre rejet et malentendus

Les directives relatives à l'enseignement du français en Algérie interdisent clairement l'utilisation de la langue maternelle sous prétexte que l'interférence ralentirait le développement de la compétence communicative chez l'apprenant comme le note le document d'accompagnement mis à la disposition des enseignants du moyen « Passer d'une langue maternelle vers une langue étrangère est souvent source d'interférence du fait que l'apprenant applique les mêmes stratégies d'apprentissage. »

Nonobstant, et malgré cette mise en garde, beaucoup d'enseignants recourent, de façon presque involontaire et non systématique, à la traduction, notamment en l'absence de l'inspecteur. Cette pratique ne va pas sans engendrer chez ces mêmes enseignants un sentiment de culpabilité nourri des présupposés ancrés relatifs à l'interférence. Cette situation est due, sans doute, à un malentendu dans l'interprétation du concept de communication selon lequel traduire ne pourrait être considéré en soi comme une forme de communication authentique en raison d'un manque d'interlocuteur et du message à transmettre (Lopriore, 2006). Ce recours, dénudé de méthodologie, survient le plus souvent pendant la séance de lecture où les apprenants risquent de se heurter à des difficultés de compréhension, ou encore lors de la présentation d'expression idiomatiques et des métaphores. Mais, les enseignants affirment que cette utilisation de la traduction n'est pas régulière et est convoquée en cas de nécessité afin d'avancer le déroulement du cours. Il semble donc légitime de s'interroger sur les causes de ce rejet officiel de la traduction alors qu'on y recourt de façon dissimulée et peu structurée.

Un autre argument qui semble être à l'origine du recul de la traduction dans le domaine de l'enseignement des langues, plus particulièrement le français, c'est le rôle des maisons d'édition, productrices des méthodes de langues. En effet, les produits de cet acteur incontournable de l'action pédagogique ont toujours servi comme la seule et unique référence pour les enseignants en contexte scolaire ou parascolaire. On y note l'exclusion de la traduction dans les activités conçues pour les apprenants. Ceci s'explique principalement par le recours aux méthodes directes qui favorisent l'enseignement dans la langue à apprendre tout en se vantant du succès que ces méthodes peuvent avoir en matière

d'efficacité et de gain de temps. Aussi, le même modèle est-il vendu dans tous les pays en variant la langue en question. Nous en citons à titre d'exemple : *Assimil*, *Tempo*, *Rosetta Stone*, *Duolingo*, *Speeko*, etc.

Si de nombreuses études sont à l'origine de la mise en exil de la traduction et sa mise à l'écart en tant que partie prenante du processus de l'apprentissage d'une langue, on assiste, au début des années 1990, à sa revalorisation en classe de langue (Widdowson, 1994). Cette recherche s'inscrit, à son tour, dans la perspective de l'utilisation de la langue maternelle, en l'occurrence l'arabe, dans l'enseignement/apprentissage du français, et plus spécifiquement l'acquisition des temps verbaux.

4. La notion du temps : point de vue linguistique

La notion du temps ne se laisse définir facilement. Philosophes et théoriciens ont rencontré de grandes difficultés à la déterminer, et à cerner plus exactement le présent considéré comme le référent du fait qu'il accompagne et sépare sans cesse le passé et le futur. Ainsi, quand un grammairien aborde la question du temps, il se heurte au présent qui est en contradiction avec la successivité, caractère distinctif du temps permettant de le distinguer de l'espace (Fournier, 2013).

Selon Harris (1796, cité par Fournier, 2007), notre perception du temps n'est pas basée sur notre connaissance de ce dernier, mais sur nos expériences déjà vécues lorsqu'il s'agit du passé et nos prévoyances lorsqu'il est question du futur. En d'autres termes, le temps est construit de successions passées et prévues. Il n'est donc ni une conception innée, ni le produit d'une intuition, il est plutôt construit. Aussi, la théorie du temps est-elle fondée sur deux niveaux :

	Passé	Présent	Futur
Temps non déterminé	aoriste du passé	aoriste du présent	aoriste du futur
Commencement	passé inceptif	présent inceptif	futur inceptif
Milieu	passé moyen	présent moyen	futur moyen
Fin	passé complétif	présent complétif	futur complétif

Tableau 1. Déterminations des temps grammaticaux

L'importance de ce système temporel réside dans le fait qu'il s'appuie non sur des temps, mais plutôt sur des rapports au temps qui peuvent concerner toutes les catégories. Il y a donc des aoristes du passé, des aoristes du présent et des aoristes du futur.

5. Le plus-que-parfait : valeurs et équivalent dans la langue arabe

On sait bien que les verbes du français se conjuguent en tenant compte des modes et des temps. Nombreux sont-ils, les modes véhiculent chacun des valeurs à même de le distinguer par rapport aux autres. Toutefois, nous nous limitons dans le présent article au mode de l'indicatif, plus exactement au plus- que-parfait comme temps du passé. Nous aurons à justifier ici-bas les motifs de ce choix. En effet, l'indicatif comporte des temps fermés qui peuvent être envisagés séparément et qui se construisent à l'aide des auxiliaires

être et *avoir*. Ils s'expriment soit l'achèvement, c'est-à-dire le fait qu'une action est accomplie :

- Hier, j'**ai passé** la journée avec mes cousins ;
 - Lorsqu'il eut fini son travail, le maître rangea son cartable et rentra chez lui.
- soit l'antériorité par rapport aux temps simples :

- Quand sa mère **avait fini** de préparer les repas, il lui montrait ses devoirs et lui récitait ses leçons.

Exprimant une action accomplie, le plus-que-parfait est, par excellence, le temps de l'antériorité dans le passé. Il est le plus souvent en rapport avec l'imparfait, mais on le retrouve aussi en rapport avec d'autres temps du passé (passé composé, passé simple, autre plus que parfait), et parfois même avec le présent et le futur.

Dans le dernier exemple, le plus-que-parfait exprime l'antériorité par rapport à une action à l'imparfait. Lorsque deux actions achevées se succèdent au passé, on conjugue au plus que parfait celle qui se déroule en premier :

- Parce que la close **avait sonné**, le silence régna [régnait] ou [a régné].

Il peut être utilisé pour exprimer une hypothèse non réalisée dans une subordonnée de condition :

- Si j'**avais mieux** travaillé, j'aurais mieux réussi.

Entre l'action exprimée au plus-que-parfait et celle avec laquelle elle est en rapport, on note un intervalle du temps, ce qui distingue, dans un récit, le plus-que-parfait du passé antérieur. Ce dernier exprimant une antériorité immédiate.

Si la conjugaison des verbes du français est tributaire de modes et de temps. Il n'est pas de même pour l'arabe. Certains points de divergence méritent d'être soulignés. Notons d'abord que la langue arabe est une langue sémitique à racines. La *racine* est généralement composée de trois ou quatre consonnes qu'on nomme *radicale*. La conjugaison arabe, quant à elle, fait appel à un radical comportant l'ensemble des lettres du verbe, hors celles qui servent à la conjugaison à proprement parler et qu'on ajoute devant ou derrière ce radical.

L'arabe compte, par contre, deux formes de conjugaison : l'accompli et l'inaccompli, qui peuvent recouper les valeurs du présent, passé et futur. Par ailleurs, il faut noter que la conjugaison des verbes en arabe est centrée sur la manière dont se déroule l'action et non pas sur la temporalité. On parle donc d'aspects plutôt que de modes et de temps.

Pour mettre en évidence les particularités des systèmes temporels de l'arabe et du français, nous avons opté pour le plus- que-parfait. Ce temps a l'avantage d'être d'abord un temps composé et d'exprimer une action antérieure par rapport à une autre. Ainsi, il montre avec certitude la fin de l'action en utilisant la particule arabe قد comme l'illustre le verset coranique « قد أفلح المؤمنون ». L'antériorité par rapport à une action, quant à elle, peut être exprimée dans l'exemple « كنت قد أكلت ».

6. Protocole expérimental et résultats obtenus

Afin de déterminer l'impact du recours à une approche contrastive en cours de français, plus exactement dans l'acquisition du plus-que-parfait, nous avons effectué une expérience

auprès d'élèves de la 3^{ème} année moyenne dans la ville de Djelfa, plus exactement, au CEM Mégouas Belgacem, et ce durant le mois de Mars de l'an 2019.

6. 1. Le plus-que-parfait en 3^{ème} année moyenne

Le plus-que-parfait en tant que temps verbal est programmé dans la deuxième séquence du premier projet. Soulignons que ce temps ainsi que tous les points de grammaire et de conjugaison sont traités au sein de projets qui déboucheront sur des activités de productions écrite ou orale. Le projet 1 vise à réaliser un palmarès de fait divers pour le journal ou le blog de l'école. Dans la séquence 3, les élèves seront invités à rédiger un fait divers et à y insérer un témoignage. Parallèlement, on fixe comme objectifs l'utilisation des outils de langue suivants :

- La synonymie et l'antonymie ;
- Le discours direct et le discours indirect ;
- L'imparfait et le plus que parfait.

On voit bien que le plus que parfait est abordé non comme un temps isolé dont il s'agit de connaître uniquement la déclinaison, l'accent est plutôt mis sur sa valeur et sur sa concordance avec l'imparfait. Quant au passé composé, il est retenu dans la première séquence du même projet. Nous présentons dans la section suivante les fiches pédagogiques élaborées et exploitées préalablement à notre test d'expérience. Nous y insistons davantage sur l'antériorité à travers l'emploi du plus que parfait en corrélation avec le passé composé.

Les élèves ayant participé à notre expérience étaient répartis en deux groupes en nombre de 18 élèves chacun. Les élèves étaient sélectionnés sur la base de leurs résultats du français dans le 2^{ème} trimestre afin d'équilibrer leur niveau. Nous avons par la suite donné un cours sur le plus-que-parfait pour chaque groupe. Dans le premier cours destiné au groupe A, nous avons opté pour une démarche contrastive, c'est-à-dire en ayant recours à la langue arabe pour expliquer aux élèves la notion du plus-que-parfait. Il s'agissait de partir de l'équivalent de ce temps dans la langue arabe, puis de le présenter en français. Le deuxième cours donné au groupe B était exclusivement en français et n'abordait pas l'équivalent de ce temps dans la langue arabe.

Sur le plus motivationnel, nous avons constaté que les élèves du groupe A étaient plus attentifs et mieux engagés que ceux du groupe B. Ceci peut s'expliquer par l'utilisation de la langue arabe, langue familière chez les élèves.

6. 2. Fiches pédagogiques adoptées

Nous présentons dans cette sous-section les fiches pédagogiques des cours dispensés aux élèves des groupes A et B afin de permettre au lecteur de mieux saisir la démarche investie et mesure, par conséquent, les résultats obtenus via les activités proposées.

Groupe A (démarche contrastive)

Activité : Conjugaison

Objet : Plus-que-parfait de l'indicatif

كم زمن يوجد في اللغة العربية؟

الجواب المتوقع: ثلاثة

أذكرها

الجواب المتوقع: المضارع, الماضي و الأمر

هل استعمال زمني واحد للمضارع؟

الجواب: لا

إذا عندما نعبر عن بعض الأزمنة في اللغة العربية فإننا نستعمل الحروف مثل «سوف» و «س» اللتان تدخلان على الفعل المضارع للتعبير عن الاستقبال، و «قد» التي تدخل على الفعل الماضي. كيف تعبر عن الوضعية التالية باستعمال «قد»؟
طلب أحمد من سامي أن يحضر له كراس. فأحضره في الغد
الجواب: أحضر سامي الكراس الذي كان أحمد قد طلبه منه
حسنًا نلاحظ أننا استعملنا «كان» مع «قد» لكي نعبر عن زمن طلب الكرسي الذي وقع قبل حادثة أخرى وهي إحضار الكرسي
كيف يمكن أن نعبر عن نفس هذه الوضعية المتوصل إليها في اللغة الفرنسية؟
الجواب المتوقع: استعمال أحد أزمنة الماضي «imparfait» ou «Passé composé»
لتعبير عن هذا الزمن باللغة الفرنسية نستعمل خاصية التركيب:
Ahmed a apporté le cahier que Sami lui avait demandé.
أنظر إلى الفعل «avait demandé»، هل تعرف الزمن؟
الأجوبة سوف تكون مختلطة بين الماضي الناقص imparfait و الماضي المركب passé composé
هذا الزمن يسمى الماضي الأكمل plus que parfait ويستعمل للتعبير عن فعل يقع قبل فعل آخر طلب الكراس يأتي حتماً قبل طلب إحضاره. هذا مركب من جزئين : المساعد «avoir» مصرف في imparfait و الفعل المشارك participe

Groupe B

Activité : Conjugaison

Objet : Plus-que-parfait de l'indicatif

Eveil de l'intérêt : Observez les phrases notées sur le tableau

- Ahmed a apporté le cahier que Sami lui avait demandé.

- Le coureur qui a gagné la course avait fait beaucoup d'efforts.

Dans ces deux exemples, à quels temps les verbes écrits en vert sont-ils conjugués ?

Réponse attendue : passé composé

A quel temps les verbes écrits en rouge sont-ils conjugués ?

Réponse attendue : imparfait

Comment ce verbe est-il formé ?

Réponse attendue : avoir à l'imparfait + participe passé du verbe conjugué

Est-il un temps simple ou un temps composé ?

Réponse attendue : temps composé puisqu'il y a un auxiliaire conjugué avec un participe passé

Il ne s'agit donc pas de l'imparfait car ce temps est simple, comme on l'a déjà vu.

Il s'agit de quel temps alors ?

Silence

Le plus-que-parfait

Revenons aux exemples du départ. Laquelle des actions est arrivée la première : vert ou rouge ?

Réponse attendue : Rouge

Le plus que parfait exprime donc une action du passé qui arrive la première.

6. 3. Le test et correction

Pour vérifier si les élèves ont bien assimilé la notion du plus- que-parfait, nous avons élaboré un test composé de trois activités. Chaque activité vise à vérifier un des aspects abordés au cours :

a. Reconnaissance des verbes conjugués au plus que parfait ;

b. Conjugaison des verbes au plus que parfait ;

c. Concordances des temps : imparfait, plus que parfait et passé composé.

Les élèves sont appelés dans la première activité à repérer les phrases comportant des verbes conjugués au plus-que-parfait. Quant à la deuxième activité, il s'agira de conjuguer au plus que parfait des verbes mis à l'infinitif en employant l'auxiliaire qui convient. La dernière activité porte sur la concordance des temps (imparfait, plus-que-parfait et passé composé) dans un fait divers. Les élèves devront conjuguer au temps qui convient les verbes entre parenthèses tout en faisant attention à l'accord. Pour la commodité de la lecture, nous mettons en annexe le test soumis et nous contentons de présenter dans cette section les résultats obtenus.

Le test, à durée d'une heure et demie, a été soumis trois jours après le cours pour donner aux 36 élèves retenus dans l'expérience. Nous leur avons ainsi laissé le temps de revoir la notion ainsi que les exemples expliqués dans la fiche. Les deux groupes ont passé le test dans deux salles séparées et surveillées par des collègues de ladite école. Nous avons donné des instructions aux surveillants de nous fournir aux élèves aucune forme d'explication ou d'orientation afin de ne pas biaiser l'évaluation. L'objectif est de comparer les résultats des deux groupes, le premier ayant bénéficié du recours à la langue arabe dans la leçon dédiée au plus-que-parfait, et ce par l'explication de l'équivalent du temps en question dans la langue maternelle des élèves. Le second groupe a suivi cette même leçon sans le recours à la langue arabe.

Après correction, voici les résultats obtenus sur la base de la note 20 :

Groupe A (démarche contrastive)		
Variable de la note / 20	Nombre d'élèves	Pourcentage
Moins de 5	1	5.5
Entre 5 et 9	3	16.6
Entre 10 et 14	4	22.2
Entre 15 et 19	7	38.8
20	3	16.6
Total	18	100

Tableau 2. Résultats des élèves du groupe A

Groupe B		
Variable de la note / 20	Nombre d'élèves	Pourcentage
Moins de 5	3	16.6
Entre 5 et 9	8	44.4
Entre 10 et 14	4	22.2
Entre 15 et 19	2	11.1
20	1	5.5
Total	18	100

Tableau 3. Résultats des élèves du groupe B

Les deux tableaux ci-dessus montrent les résultats obtenus par les élèves sur la base des variables retenus, nombre d'élèves et pourcentage. Afin de mieux lire ces données, nous les présentons en graphiques :

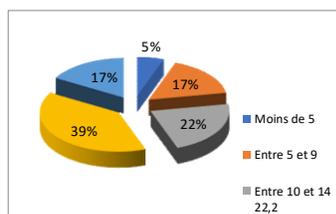


Figure 1. Résultats des élèves du groupe A

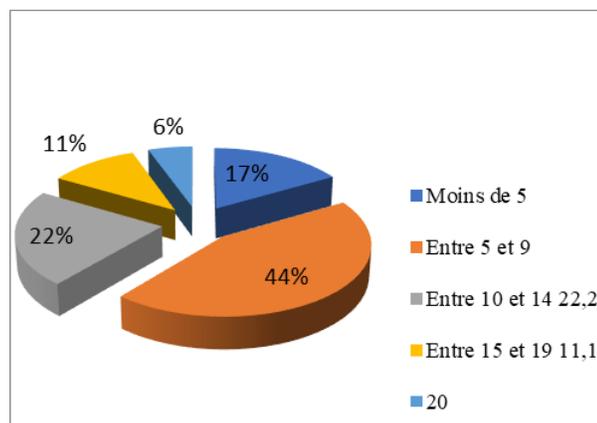


Figure 2. Résultats des élèves du groupe B

Globalement, nous constatons des résultats nettement meilleurs obtenus par le groupe A par rapport à ceux relevés chez le groupe B. D'abord, le nombre des étudiants ayant eu la moyenne 10 dans le test est du taux de 76% dans chez les élèves du groupe A. Le groupe B ayant accusé un taux de 38%. Par ailleurs, on compte 3 élèves qui ont eu moins de 5 dans le groupe par rapport au groupe A qui ne compte qu'un seul. Nous considérons comme de très bonnes notes celles qui varient entre 15 et 19/20, nous en relevons 7 dans le groupe A et uniquement 2 dans le groupe B. L'excellente note de 20 est attribuée à trois élèves dans le groupe A et uniquement un seul dans le groupe B.

Nous pouvons avoir une lecture plus informatrice si on s'attache à l'examen des résultats par activité. Nous rappelons que dans le premier exercice, noté sur 3 points, les élèves devaient mettre une croix devant chaque phrase contenant un verbe au plus-que-parfait. Ici, et d'un point de vue purement contrastif, le recours à la langue maternelle n'aurait pas d'effets, puisque les deux systèmes linguistiques en question, en l'occurrence, le français et l'arabe, ne présente pas de similitudes sur le plan formel. La deuxième activité, notée sur 5 points, quant à elle, exigeait de conjuguer au plus-que-parfait des formes verbales mises à l'infinitif. Nous visons à y vérifier la capacité des élèves à former ce temps en conjuguant à l'imparfait d'un auxiliaire et en traduisant à la forme du participe passé le verbe mis entre parenthèse. Bien que cette activité se situe à un degré nettement plus élevé que la première, nous nous n'attendons pas à une forme de transfert qu'il soit positif ou négatif.

La troisième activité est axée davantage sur le caractère d'antériorité que revêt le temps concerné par cette recherche. Il s'agit d'un travail sur la concordance des temps (imparfait, plus- que-parfait, passé composé). A cette activité, nous avons réservé 12 points

afin de pouvoir mesurer sur le plan de l'évaluation l'impact du recours à la langue arabe dans ce genre de situations. Le fait divers proposé porte sur un enfant de 8 ans qui a remis l'argent qu'il gardait dans sa tirelire à une association caritative suite à l'appel désespéré d'un malade ayant besoin de soins. Les tableaux suivants présentent les résultats par activité. Sont calculées uniquement les notes complètes pour chaque exercice :

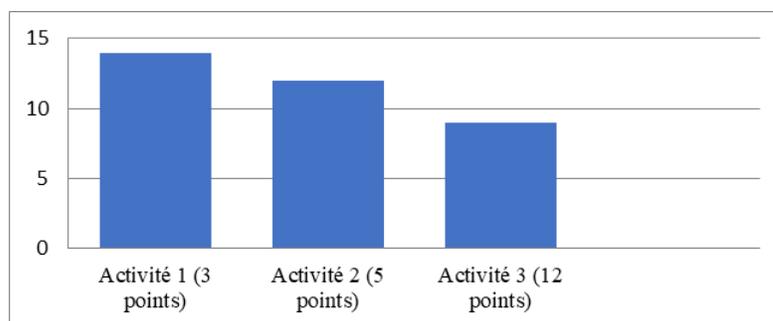


Figure 3. Résultats par activité (groupe A)

L'histogramme ci-dessus laisse constater le nombre élevé d'apprenants ayant répondu correctement à l'activité 3, c'est-à-dire ayant obtenu la note de 12. Sur 18, 9 élèves sont donc parvenus à choisir le temps qui convient, l'auxiliaire adéquat et à conjuguer correctement le verbe concerné.

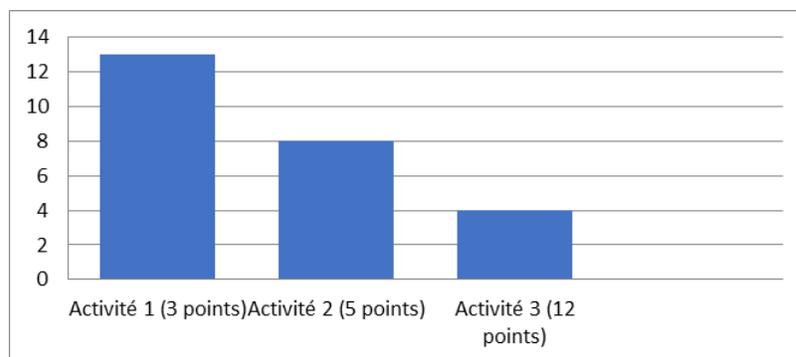


Figure 4. Résultats par activité (groupe B)

Ce groupe affiche nettement des résultats plus bas quant à l'activité 3. Uniquement 4 élèves sur 18 ont pu y répondre correctement. Les deux premières activités laissent remarquer un équilibre approximatif dans le nombre des élèves ayant donné des réponses correctes.

Quoique quantitative, la correction du test et la confrontation des résultats corroborent notre hypothèse du départ selon laquelle le recours à la langue arabe dans la classe du français pourrait appuyer positivement le processus d'enseignement/apprentissage. Toutefois, il faut réfléchir sur la manière dont il faut tenir compte de cette langue, sur la place et le rôle à lui assigner, ainsi que la démarche qu'il faut investir. Nous sommes donc parfaitement favorables pour la ressuscitation de la démarche contrastive en classe de langue à ceci près qu'elle soit préalablement réfléchie.

Conclusion

Pour conclure, nous dirons que l'adoption d'une démarche contrastive pourrait être un moyen efficace pour combler les lacunes des élèves et renforcer l'armature de l'enseignant en termes de stratégies d'enseignement. La motivation et la satisfaction des élèves suite à la présentation de l'équivalent dans leur langue maternelle (ou source) sont un point non négligeable à compter en faveur de la démarche défendue dans le présent article.

Références bibliographiques

Arroyo, E., 2008, « L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement » , *Cahiers de l'APLIUT*, Vol.XXVII, N°1 <https://doi.org/10.4000/apliut.1562> (consulté 19 avril 2020)
 Bergström, A., 1995, *The expression of past temporal reference by English-Speakers of French*. Phd Thesis, The pennsylvania State University.
 Besse, H., & Porquier, R., 1991, *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier-Crédif
 Bogle, D., 2014, « La place de la traduction en classe de langues: apprentissage de langues ou formation de traducteur professionnels? », *Le français à l'université*, 19-04 <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=1920> (consulté le 16 mai 2020)
 Castelloti, V., 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, CLE international.
 Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, Didier.
 Dabène, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette
 Fournier, J-M, 2013, *Histoire des théories du temps dans les grammaires françaises*, ENS Editions
 Howard, M. 2005, « The emergence and use of the plus-que-parfait in advanced french interlanguage », *Multidisciplinary approaches*, p. 63-85.
 Lopriore, L. 2006, « A la recherche de la traduction perdue : la traduction dans la didactique des langues », *Etude de linguistique appliquée*, 141, p.85-94 <https://www.cairn.info/revue-ela-2006-1-page-85.htm#> (consulté le 16 mai 2020)
 Widdowson , H-G., 1994, «The ownership of English» . *Tesol Quartelry*, 31, p.377-389.
 Zhang, X., 2020, «The acquisition of plus-que-parfait in French by Chinese learners in French L2 and L3» *Exling*, p.121-124 [DOI: 10.36505/ExLing-2017/08/0031/000333ch](https://doi.org/10.36505/ExLing-2017/08/0031/000333ch) » (consulté le 20 juin 2020)

Djelloul **HABOUL** est docteur en didactique des langues étrangères, maître de conférences au département des langues de l'université de Djelfa (Algérie). Ses recherches portent sur l'analyse des erreurs, et plus récemment elles s'orientent vers l'autonomie de l'apprentissage dans le cadre d'une pédagogie à distance.

Rachid **BOUZIDI** est titulaire d'un master en sciences du langage de l'université de Djelfa. Il est actuellement enseignant de français au collège.

Annexe : test soumis

Exercice 1. Dans le tableau suivant, mets une croix devant la phrase comportant un verbe conjugué au plus-que-parfait :

Hier, j'avais des exercices à faire	
Ce joueur a marqué le meilleur but de la saison	
L'enseignant a effacé le cours qu'il avait écrit	

Tableau 3. Exercice 1

Exercice 2. Conjugue au plus-que-parfait les verbes entre parenthèses dans les phrases suivantes :

- a. Les pommes (tomber) dans l'herbe ;

- b.** Sa mère (parler) le français dans sa jeunesse et elle le parlait encore très bien ;
- c.** J' (chercher) la solution à ton problème, mais sans succès ;
- d.** Avec Sami, nous (arriver) à l'heure ;
- e.** Vous nous (commander) ce tissu il y a un mois ; nous l'avons enfin reçu.

Exercice 3. Mets les verbes entre parenthèse au temps qui convient (imparfait, plus-que-parfait ou passé composé) (faits attention à l'accord)

Un garçon de 8 ans (**se présenter**) en compagnie de sa maman au siège de l'association pour y casser sa tirelire d'argent et ramasser toutes les pièces de monnaie qu'il (**mettre**) de côté. Les responsables de l'association (**être**) émus aux larmes. La maman nous(**confier**) que son enfant.....(**décider**) d'aider un malade dès qu'il.....(**entendre**) son appel à la Radio.

CONCEPTION DE L'ACTIVITÉ DE GRAMMAIRE DANS LE MANUEL SCOLAIRE ALGÉRIEN DE FLE : CAS DE LA CINQUIÈME ANNÉE PRIMAIRE¹

Résumé : Cette contribution se donne pour objet de montrer quel enseignement / apprentissage de la grammaire est préconisé dans le manuel scolaire algérien de français en cinquième année primaire sachant que le système éducatif a subi plusieurs réformes, de l'approche traditionnelle à l'approche par les compétences. Les grilles d'analyse inspirées de la taxonomie de Bloom concernant les catégories cognitives pour l'étude de cette activité ont permis de relever des insuffisances dans sa conception et son articulation.

Mots-clés : approche par les compétences - enseignement / apprentissage de la grammaire - manuel scolaire - taxonomie cognitive de Bloom.

GRAMMAR ACTIVITY DESIGN IN THE ALGERIAN FFL TEXTBOOK: CASE OF THE FIFTH YEAR OF THE PRIMARY EDUCATION

Abstract: This contribution aims to show what grammar teaching / learning is recommended in the Algerian textbook of French for the fifth primary education grade, knowing that the education system has undergone several reforms, from the traditional approach to the competency-based approach. The analytical grids inspired from Bloom's taxonomy concerning cognitive categories for the study of this activity have made it possible to identify shortcomings in its design and articulation.

Keywords: Competency-based approach – teaching / learning grammar – textbook – Bloom's cognitive taxonomy.

Introduction

La présente recherche interroge les modes de conception et d'articulation relatifs à l'activité de grammaire dans le manuel scolaire algérien, précisément celui de la cinquième année primaire de langue française.

Le choix de cet aspect a été essentiellement motivé par le souci de mettre en exergue les besoins de nos apprenants au niveau de leur cursus scolaire. L'évidence de ces besoins tant langagiers que linguistiques, apparaît à l'issue de quelques activités faites en classe.

Étant toujours d'actualité, ces besoins nous amènent à nous interroger sur cette situation paradoxale résultant du fait que malgré l'évolution de l'apport méthodologique en didactique du FLE, le niveau général en langue cible de plusieurs de nos apprenants ne cesse de régresser, à l'instar de la grammaire, la production écrite, etc.

L'approche par les compétences ne se veut plus être basée sur une logique d'exposition de la langue mais plutôt structurée sur la base de compétences à installer. La grammaire est abordée de par son aspect sémantique et, est désormais conçue comme un outil à mettre au service de la compréhension du texte et de la pratique effective de la langue.

¹ Djamel Issad, Université Ibn Khaldoun-Tiaret, Algérie, djamelissad@yahoo.fr

Notre question principale est de voir comment est élaborée l'activité de grammaire dans le manuel scolaire algérien de français en cinquième année primaire ?

A partir de cette question principale, d'autres interrogations ont surgi, plus précisément :

- L'activité de grammaire est-elle conçue selon une hiérarchie inhérente aux catégories cognitives ?
- Permet-elle le transfert des apprentissages et l'expression ?

Dans le cadre de l'approche par les compétences, cadre pédagogique officiel de la conception générale des programmes officiels et des manuels scolaires en Algérie¹, deux hypothèses orientent notre réflexion :

- La didactique de la grammaire ne serait pas suffisamment réfléchie dans le manuel scolaire qui lui est inhérent.
- L'activité de grammaire ne permettrait ni le transfert des apprentissages vers des situations nouvelles, ni l'expression.

En termes différents, notre recherche propose de décrire et d'analyser le dispositif des savoirs et des savoir-faire en grammaire à faire acquérir aux apprenants. Elle expose aussi quelques raisons qui génèrent les contraintes d'acquisition et de développement des compétences langagières et linguistiques.

1. Protocole méthodologique

Le matériel expérimental est composé du manuel scolaire algérien de français de la cinquième année primaire correspondant à la fin de ce cycle, élaboré par une équipe pédagogique constituée de professeurs de l'enseignement primaire, encadrés par des inspecteurs d'enseignement primaire et des professeurs d'université. Il a été édité pour la première fois en 2019-2020 par l'ONPS². Le livre couvrant le nouveau programme est subdivisé en quatre projets contenant chacun deux séquences. Chaque séquence est organisée en activités qui visent à développer chez les apprenants les compétences à l'oral et à l'écrit.

Nous savons que pour l'analyse d'un manuel scolaire, nous devons questionner les méthodes à travers une grille d'analyse qui nous permettra d'examiner systématiquement et complètement la conception et les contenus du livre.

Bertoletti (1984 : 55-63), nous propose une grille qu'elle décompose en plusieurs rubriques :

- a- Présentation matérielle :
 - . Fiche signalétique : (titre, auteur, édition, date, etc.),

¹ La notion de compétence en langues a émergé avec les travaux de N. Chomsky, qui avait mis en évidence le couple performance / Compétence dans les années 60. Plus tard, Dell Hymes transforme la compétence linguistique de Chomsky en une compétence de communication. Les didacticiens se sont inspirés de ce modèle pour créer des situations de communication authentiques en classe de langue.

Depuis plusieurs années, l'approche par les compétences est préconisée explicitement en Algérie. Lors de sa conférence à l'université de Mostaganem (mai 2012), Puren rappelle l'évolution diachronique de la notion d'entrée par les compétences et catégorise différentes entrées méthodologiques, tant par la grammaire, le lexique, la culture que par la communication et l'action.

Réf : Puren (Ch). La perspective actionnelle : vers une nouvelle cohérence didactique. Université de Mostaganem, Mai 2012.

² Office National des Publications Scolaires

- . préface du manuel,
- . structure du manuel,
- b- Supports et documents,
- c- Contenus linguistiques,
- d- Contenus notionnels-thématiques,
- e- Tests et évaluation.

La description nous permet d'avoir aussi bien des éléments d'appréciation d'ensemble qu'une appréciation sur des points particuliers du livre.

Il ne s'agit nullement d'une étude exhaustive du manuel mais ce qui nous intéresse dans ce répertoire, c'est la dernière rubrique.

Nous nous limiterons à l'analyse des exercices de grammaire proposés en interrogeant leurs contenus notionnels pour donner un aperçu sur les objectifs visés par ces exercices.

L'une des taxonomies d'objectifs d'apprentissage qui est une source d'inspiration pour la recherche en évaluation de programmes, est celle de Bloom (1969 : 220-229). Elle nous propose une hiérarchie de catégories cognitives qui pourrait nous aider à mettre en lumière les activités pédagogiques en relation avec les comportements mentaux des apprenants.

La taxonomie de Bloom concernant le domaine cognitif a été établie afin de favoriser, à la fois, l'élaboration des programmes scolaires et l'évaluation du rendement scolaire.

Les catégories cognitives proposées sont : la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation, reclassées par Viviane et Gilbert de Landsheere (1984 : 69-99) en trois objectifs généraux :

- La *maîtrise* qui correspond aux niveaux inférieurs de connaissance et compréhension définis par Bloom concerne l'acquisition de matériaux indispensables aux processus supérieurs : identifier-repérer-relever-lire-compléter...
- Le *transfert* qui correspond aux catégories d'application et analyse dans la taxonomie de Bloom : relier-utiliser-choisir-classer...
- L'*expression* qui fait appel outre aux connaissances et aux savoir-faire acquis, à la personnalité de l'apprenant et à sa propre créativité : écrire-raconter-produire...

Ces catégories représentent des processus mentaux que les apprenants manifestent dans une situation d'apprentissage et (ou) de test. Chacune est subdivisée en sous-catégories qui représentent des applications différentes de ces processus mentaux.

Cette taxonomie va des processus mentaux les plus simples *connaissances* aux plus complexes *évaluation*. Elle nous indique qu'une consigne doit toujours être adaptée aux capacités cognitives de l'apprenant au moment de l'exercice, donc sa conception devrait nécessiter un soin particulier.

Roegiers (2000 :142-144) situe sa démarche inductive au centre des activités d'apprentissage. Ce qui suppose que tout objet d'apprentissage est induit après une découverte des caractéristiques de l'apprenant, sur la base d'un questionnement et de la production. Son postulat de base est que la connaissance des représentations mentales du public est le préalable à tout apprentissage.

2. Interprétation des données

Pour une lecture simple des résultats de notre exploration des contenus des exercices, nous avons regroupé les différentes catégories cognitives en trois ensembles et selon le verbe d'action que propose la consigne. (voir annexe)

Projet (1), séquence (1)

Nous constatons un grand déséquilibre entre les trois ensembles d'objectifs. En effet, un taux très élevé (85,71%) des exercices sont orientés vers la maîtrise, un taux très faible (14,28%) est consacré au transfert alors que l'expression est réduite à un pourcentage nul.

Projet (1), séquence (2)

Nous relevons aussi, un taux élevé (77,77%) des exercices orientés vers la maîtrise, contre (11,11%) des exercices orientés vers le transfert et le même taux vers l'expression.

Projet (2), séquence (1)

Un taux élevé (64,28%) des exercices sont orientés vers la maîtrise par rapport aux deux autres ensembles dont les taux (21,42% et 14,28%) sont orientés respectivement vers le transfert et l'expression.

Projet (2), séquence (2)

Un taux élevé (66,66%) des exercices sont orientés vers la maîtrise, alors que les deux autres ensembles se partagent à égalité le reste, (16,66%) pour le transfert et (16,66%) pour l'expression.

Projet (3), séquence (1)

Aucun des exercices n'est orienté vers le transfert, ce qui signifie un pourcentage nul (00%), alors qu'un taux élevé (75%) est consacré à la maîtrise et un taux plus modéré (25%) à l'expression.

Projet (3), séquence (2)

Un taux très élevé (80%) des exercices sont orientés vers la maîtrise, alors que les deux autres ensembles, c'est-à-dire le transfert et l'expression sont réduits à des pourcentages très faibles, (10%) chacun.

Projet (4), séquence (1)

Un taux élevé (57,14%) des exercices sont orientés vers la maîtrise par rapport aux deux autres ensembles dont les taux (28,57% et 14,28%) sont orientés vers le transfert et l'expression.

Projet (4), séquence (2)

La moitié des exercices (50%) sont orientés vers la maîtrise, alors que les deux autres ensembles, le transfert et l'expression se partagent à égalité ce qui reste, (25%) chacun.

L'étude de la spécification des catégories cognitives auxquelles appartiennent les objectifs des exercices de grammaire, nous montre que la hiérarchie des opérations mentales n'est pas respectée. La majorité de ces exercices sont orientés vers les processus mentaux les

plus simples au détriment des plus complexes : (48,64%) sont orientés vers la connaissance, (22,97%) vers la compréhension, (16,21%) vers l'application, (00%) vers l'analyse, (12,16%) vers la synthèse et (00%) vers l'évaluation. Alors que les auteurs des nouvelles théories de l'apprentissage disent qu'il faut doter les apprenants d'un esprit d'analyse, de synthèse, critique...et mettre fin au processus traditionnel parcœurisme / bachotage.

Si l'analyse est la catégorie cognitive qui vise davantage, chez les apprenants, le besoin de réflexion sur le fonctionnement de la langue et l'aspect formel, nous remarquons que le manuel scolaire ne propose aucun exercice pour le développement de cette opération mentale.

Pour Viviane et Gilbert de Landsheere, la *connaissance* et la *compréhension* sont les catégories cognitives qui favorisent chez les apprenants la maîtrise et dont les objectifs portent sur un univers entièrement circonscrit et connu. La pédagogie contemporaine ne songe plus à limiter l'enseignement aux objectifs de maîtrise. Mais il ne peut être question de les négliger totalement. 53 exercices sur les 74 du livre représentent un taux de (71,62%) qui est très élevé par rapport aux deux autres ensembles : transfert et expression.

L'*application* et l'*analyse* sont les catégories cognitives qui favorisent chez les apprenants le transfert des apprentissages. Mais force est de constater que ce livre ne propose pas un nombre substantiel d'exercices pour le développement de ces deux opérations mentales. En effet, 12 exercices sur les 74 du livre et qui ne sont orientés que vers l'application, sont très insuffisants pour exercer les apprenants au transfert, cela représente un taux de (16,21%) qui limiterait l'application des comportements appris dans un cadre donné à un autre. Parfois, cet autre cadre présente de telles similitudes avec le premier qu'on parlera de transfert direct. Rey (1996) aborde la similitude qui peut exister entre deux problèmes sous l'angle d'une analogie. L'analogie entre les problèmes peut être fondée sur des traits communs superficiels ou sur une identité de structure. Dans d'autres cas, la situation sera beaucoup plus éloignée du connu et, pour résoudre le problème, des éléments pertinents devront être extraits de plusieurs expériences antérieures, puis recombinaison et transférés à la situation nouvelle.

La *synthèse* et l'*évaluation* sont les catégories cognitives qui favorisent chez les apprenants l'expression. Toutefois, ce livre propose un nombre très insuffisant d'exercices pour le développement de la première opération mentale et aucun exercice pour la seconde. Effectivement, 9 exercices sur la totalité sont très insuffisants pour exercer les apprenants à l'expression et à la démarche créative, cela représente un taux très faible : (12,16%).

La séparation entre les objectifs de maîtrise, de transfert et de création constitue, croyons-nous, une grave erreur : il s'agit plutôt d'un continuum. Lors de l'élaboration des activités pédagogiques, on ne peut pas faire appel au seul processus mental de connaissance, ni de demander aux apprenants d'analyser un phénomène avant de le comprendre et ceci, avant de le connaître.

Conclusion

Les recherches actuelles en didactique des langues accordent une place prépondérante aux nouvelles théories de l'apprentissage qui révèlent le rôle important du soubassement cognitif dans la construction et la structuration des mécanismes verbaux. Il est cependant regrettable qu'en Algérie, les programmes officiels ainsi que les manuels scolaires ne s'attendent pas suffisamment sur le développement de cet élément fondamental dans toute situation d'enseignement-apprentissage.

Ainsi, notre étude a eu pour souci de s'inscrire dans cette optique, à savoir que l'activité de grammaire n'est pas suffisamment réfléchie dans le manuel scolaire algérien de français en cinquième année primaire. Les grilles d'analyse inspirées de la taxonomie de Bloom concernant les catégories cognitives pour l'étude de cette activité ont permis de relever les dysfonctionnements dus aux choix opérés dans la différence des hiérarchies inhérentes à ces catégories. Ce qui n'est pas sans incidences sur le comportement des apprenants en classe ou dans leur quotidien. Ils n'arrivent pas à bien comprendre les textes qu'on leur donne à lire, ni à réinvestir les connaissances exploitées en classe dans leurs productions écrites, sans oublier les répercussions sur l'oral.

Pour surmonter ces obstacles, les concepteurs des manuels scolaires gagneraient, croyons-nous, à penser et prendre en charge l'enseignement-apprentissage de l'activité de grammaire en particulier et des autres activités en général, en respectant la hiérarchie des catégories cognitives auxquelles appartiennent les objectifs de ces activités.

Ces propositions restent en soi assez limitées car il est admis qu'il existe d'autres possibilités pertinentes qui pourraient aider les apprenants à améliorer leurs apprentissages.

Notre champ d'étude et d'investigation reste large et ouvert à d'autres observations, analyses et remédiations. Nous en sommes conscients dès que nous avons mis en chantier notre bien modeste travail.

Références bibliographiques

- Bertoletti, M.-C., 1984, « Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du FLE, ébauche d'une grille d'analyse », *Le français dans le monde*, 186, p. 55-63.
- Bloom, B.-S., 1969, *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Tome 1 : « Domaine cognitif », Montréal, Education nouvelle.
- Cahier d'activités de français de la 5^{ème} année primaire, Ministère de l'éducation nationale, O.N.P.S., 1^{ère} édition, 2019-2020.
- De Landsheere, V. et G., 1984, *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF.
- Hymes, D.-H., 1984, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Crédif, Collection Langues et apprentissage des langues.
- Manuel scolaire de français de la 5^{ème} année primaire, Ministère de l'éducation nationale, O.N.P.S., 1^{ère} édition, 2019-2020.
- Programme de français de la 5^{ème} année primaire, Ministère de l'éducation nationale, Commission nationale des programmes, O.N.P.S., édition 2016.
- Puren, Ch., 2006, « La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique », *Le français dans le monde*, 348, p.42-44.
- Rey, B., 1996, *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF éditeur.
- Roegiers, X., 2000, *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université.

Djamal **ISSAD** est docteur en langue et littérature française et maître de conférences-HDR à l'université Ibn Khaldoun de Tiaret (Algérie). Ses recherches s'inscrivent dans les domaines de la didactique du plurilinguisme et de la didactique de la grammaire en classe de FLE. Il est l'auteur de quelques publications et de plusieurs communications.

Annexe Activité de grammaire

Projet (1) : Au zoo
Séquence (1) : Pauvre petite gazelle !

- 1) J'écris le sujet de la phrase : la gazelle, le chameau.
- 2) Je regarde l'image, puis j'écris Il / Elle.
- 3) Je souligne le sujet de chaque phrase dans le texte.
- 4) Relis le texte, remplace le sujet souligné par il, elle.
- 5) Je complète les phrases par un verbe : broute, bondit, casse, saute.
- 6) J'encadre les verbes conjugués et je souligne les verbes à l'infinitif.
- 7) Je relie le verbe conjugué à son infinitif.
- 8) Je souligne le complément d'objet direct.
- 9) J'encadre le COD.
- 10) Je mets les phrases à la forme négative : ne...plus.
- 11) Je décris l'animal de la photo.
J'utilise des sujets et des compléments d'objet direct. J'évite la répétition.

Séquence (2) : C'est un vrai fennec ?

- 1) Je complète les phrases par les adjectifs suivants : magnifique, fatigué, fort, heureuse, triste.
- 2) Je colorie les verbes d'état.
- 3) J'associe le début de la phrase à l'adjectif attribut.
- 4) Regarde la photo, puis complète par un verbe d'état.
- 5) Je regarde l'image, puis je remplace les mots soulignés par Ils / Elles.
- 6) Je colorie ce que remplacent les mots en rouge.
- 7) Je complète par : ventre, questions, train, téléphone.
- 8) J'encadre le complément d'objet indirect.
- 9) J'écris selon le modèle : tu veux un jus ? Non, je ne veux rien.

Projet (2) : C'est un lieu exceptionnel

Séquence (1) : Nous allons au musée.

- 1) J'associe les activités aux lieux correspondants.
- 2) Je recopie les phrases complètes, puis je souligne les indicateurs de lieu.
- 3) J'écris un texte pour présenter mon quartier à mes camarades. J'utilise des indicateurs de lieu.
- 4) J'entoure le complément de lieu.
- 5) Je décris la vitrine de la librairie. J'utilise des indicateurs de lieu.
- 6) Je lis les réponses, puis je choisis une seule question.
- 7) Je complète par les déterminants possessifs : sa, ses, son.
- 8) J'écris l'adjectif possessif adéquat.
- 9) Je dessine ce que j'ai dans mon cartable, puis j'écris un petit texte.

Séquence (2) : Dans le train.

- 1) J'associe les activités aux heures correspondantes.
- 2) Je recopie les phrases complètes, puis je souligne les indicateurs de temps.
- 3) J'écris un petit texte pour présenter ma journée à mes camarades.
Je choisis un jour de la semaine.
- 4) Je colorie selon les moments de la journée.
- 5) Je complète par le complément de temps : à 10h, à 7h, le soir, au petit déjeuner.
- 6) Je lis les réponses, puis je choisis une seule question.
- 7) J'écris le dialogue.
- 8) Je regarde les images des vêtements, puis j'écris un texte avec : ce, cette, ces.
- 9) J'écris l'adjectif démonstratif adéquat.

Projet (3) : Qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle ?

Séquence (1) : Quand je serai grand.

- 1) Je souligne le complément de but.
- 2) Je complète par le verbe à l'infinitif qui convient : comprendre, laver, avoir, te coucher.
- 3) Je complète par « é » ou « er ».
- 4) J'écris deux phrases avec un complément de but.

Séquence (2) : Que devons-nous faire ?

- 1) Je complète par le complément de manière : poliment, soigneusement, rapidement, courageusement, joyeusement.
- 2) Je recopie les phrases complètes, puis je souligne les compléments de manière.
- 3) J'entoure les adverbes de manière.
- 4) Je lis les réponses, puis je choisis une seule question.
- 5) Je complète par la coordination : mais.
- 6) Je relie ce qui va ensemble.
- 7) Je recopie les phrases complètes.
- 8) J'écris trois phrases, en utilisant « mais ».

Projet (4) : Protégeons la nature !

Séquence (1) : Pourquoi notre terre est-elle en danger ?

- 1) Je complète avec : qui, comment, quand, pourquoi.
- 2) Je recopie les phrases complètes, puis je souligne les adverbes interrogatifs.
- 3) J'écris la question correspondant aux mots soulignés : Où ? Comment ? Pourquoi ?
- 4) Je relie ce qui va ensemble.
- 5) J'écris un petit texte pour expliquer pourquoi la nature est en danger. J'utilise « parce que » ou « car ».

Séquence (2) : Ne gaspillons pas l'eau !

- 1) Je complète par : le, la, les, l'.
- 2) Je réécris les phrases en évitant la répétition.
- 3) J'écris un texte court pour donner des conseils à mon / ma camarade contre le gaspillage de la nourriture. J'utilise « il faut », « il ne faut pas ».

PHÉNOMÈNE DE PRAGMATISATION ET TYPOLOGIE DES PHRASÉOLOGISMES PRAGMATIQUES DU HIRAK¹

Résumé : Notre objet d'étude porte sur les slogans politiques – les plus utilisés/actualisés écrits/oraux, portés sur les pancartes/banderoles, chantés, criés/hués pendant les marches et les manifestations, circulant largement sur les réseaux sociaux voire facebook– du soulèvement populaire algérien, appelé par certains hirak qui vient de l'arabe haraka signifiant mouvement et par d'autres révolution du sourire du fait de son caractère pacifique.

Cette contribution traite d'une part, l'identification et la typologie des phraséologismes pragmatiques du hirak, en nous appuyant sur les travaux de G.-E. Sarfati et X. Blanco. D'autre part, elle décrit et explique le phénomène de pragmatisation,* par là nous laissons entendre, le phénomène de l'acquisition de valeurs pragmatiques et/ou performatives d'une unité lexicale ou d'une construction phraséologique à l'exemple de « Yetnahaw gaa » de l'arabe algérien « فاع يتنحاور » équivalent à « Ils seront tous dégagés » : à l'origine produit par un seul locuteur dans un contexte bien exceptionnel, qui est devenu un slogan vedette repris par des millions d'Algérien(e)s comme un mot d'ordre ou un emblème caractérisant le hirak.

Mots-cles : phraséologisme pragmatique, pragmatisation*, slogan, hirak

PRAGMATIZATION PHENOMENON AND TYPOLOGY OF PRAGMATIC PHRASEOLOGISMS OF THE HIRAK

Abstract: Our study focuses on the political slogans - the most used/actualized written/oral, carried on placards/banners, sung, shouted/voiced during marches and demonstrations, widely circulated on social networks or even facebook - of the Algerian popular uprising, called by some hirak which comes from the Arabic haraka meaning movement and by others revolution of the smile because of its peaceful character.

This contribution deals on the one hand with the identification and typology of the pragmatic phraseologisms of the hirak, based on the work of G.-E. Sarfati and X. Blanco. On the other hand, it describes and explains the phenomenon of pragmatization,* by which we mean the phenomenon of the acquisition of pragmatic and/or performative values of a lexical unit or phraseological construction, such as "Yetnahaw gaa" from Algerian Arabic "فاع يتنحاور" equivalent to "They will all be cleared": originally produced by a single speaker in a very exceptional context, which became a star slogan taken up by millions of Algerians as a watchword or emblem characterising the hirak.

Keywords : pragmatic phraseology, pragmatization*, slogan, hirak

Depuis la nuit des temps, que ce soit pour revendiquer des droits ou pour dénoncer des dépassements et des inégalités, des peuples de différentes catégories, tôt ou tard, se sont soulevés et révoltés contre les oppresseurs et les régimes dictatoriaux.

Les paroles ou les expressions que les humains ont criées et scandées pour dénoncer les injustices et proférer leurs revendications sont appelés *slogans*. Le terme *slogan* selon le TLF informatisé² est un emprunt à l'anglais, lui-même d'origine d'un mot composé

¹Oumelaz **Sadoudi**, University of Bejaia, Algeria, oumelazsadoudi@yahoo.fr

²Dictionnaire TLF informatisé. Disponible [en ligne] sur <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=3576358170>; Consulté le 06/07/2020 à 15h21

gaélique « sluaigh-ghairm », de gairm "cri" et sluaigh "troupe". Il désignait au début le *cri de guerre*, mais par la suite ce terme est employé pour désigner « le mot d'ordre, la devise de tout groupe ou domaine ». Ainsi, on parle de slogans publicitaires, sportifs, électoraux, politiques, c'est-à-dire des formules courtes et concises, attractives et frappantes, souvent anonymes, qui vantent un produit, une équipe, un parti politique, une entreprise, une association, une lutte ou un mouvement social, politique, religieux, économique, syndicaliste, etc.

« Le slogan à cet égard, présenté comme un mode de communication et d'expression privilégié en temps de crise et de fracture sociale, est envisagé comme le catalyseur d'une possible transformation sociale en ce qu'il induit une modification du positionnement de ses destinataires et de ses émetteurs, et porte en lui la possibilité d'une évolution des rôles. »¹

Parmi les plus anciens slogans politiques ou révolutionnaires qui sont à ce jour d'actualité, scandés par tous les humains, différents citoyens de tous les pays du monde, sont par exemple les slogans réclamant la *liberté*, l'*égalité*, la *démocratie* (pouvoir au peuple) et la *paix* : « Liberté » (français), « freedom » (anglais), « houria » (arabe), « Tilelli » (tamazight), etc.

Cet article portera sur l'étude d'un corpus de slogans du hirak les plus consacrés par l'usage lors des manifestations, récoltés dans l'espace d'un an, entre février 2019 et février 2020.

1. Pragmatème/phraséologisme pragmatique

On doit l'appellation de *pragmatème* à Igor Mel'čuk le définissant comme « *une expression lexicale contrainte par le contexte de son emploi* » (Mel'čuk 2013 :11). Quant à G.-E. Sarfati, il présente le pragmatème, avec plus de précision tout en restant concis par rapport à la précédente, comme « *unité minimale de sens et d'interaction* » (Sarfati, 1997-2007 : 27) Enfin, pour Xavier Blanco (2013)² un pragmatème est « *un phrasème (ou, plus rarement, un lexème) qui constitue un énoncé complet et qui est restreint dans son signifié par la situation de communication dans laquelle il est utilisé* ». Il continue à préciser qu'il est souvent « *sémantiquement compositionnelle* ».

Toutes ces définitions, précédentes, s'accordent sur le fait qu'un pragmatème pourrait être mono ou polylexical, constitué d'une (unité autonome donc non compositionnelle) ou de plusieurs unités lexicales sémantiquement compositionnelles dont la signification est limitée par le contexte de son utilisation.

À l'instar de Blanco, nous situons les phraséologismes du hirak dans une dimension interactionnelle du langage du fait qu'ils impliquent une relation plus ou moins directe avec ses interlocuteurs [Peuple – Pouvoir gouvernant (son/ses représentant-s) ; Peuple – Peuple (un tout/un tiers)].

¹Résumé du livre de Nadir Sraï « *Le discours contestataire : analyse des slogans du mouvement de la société civile au Liban entre 2015 et 2016* », sur site Centre Arabe de Recherches & d'Études Politiques, Paris. Disponible [en ligne] sur <https://www.carep-paris.org/publications/ouvrages/le-discours-contestataire-analyse-des-slogans-du-mouvement-de-la-societe-civile-au-liban-entre-2015-et-2016/> Consulté le 21/10/2020 à 7h53.

² Xavier Blanco (2013), Les pragmatèmes : définition, typologie et traitement lexicographique. [En ligne]

« La définition de Blanco est, à notre sens, une des définitions des pragmatèmes les plus abouties en tant qu'extension de la définition de Mel'čuk. Après avoir mené un travail lexicographique et contrastif – avec l'espagnol et le russe notamment – sur un échantillon de pragmatèmes issus d'un corpus diversifié, composé de guides de conversation entre autres, Blanco a pu élargir le champ notionnel des pragmatèmes à toutes les expressions dont l'interprétation et l'usage sont contraints par la situation d'énonciation. En ce sens il rejoindra Fléchon et al. qui proposent la notion de pragmatèmes au sens large pour rendre compte de cette extension du champ des pragmatèmes. » (Alexis Ladreyt, 2018 : 17-18)¹

Même si pour certains linguistes, le terme *pragmatème* a pour équivalent celui de *phraséologisme* pragmatique. Il est à souligner que dans cette étude, nous réserverons l'appellation pragmatème uniquement pour désigner les pragmatèmes mono lexicaux que nous nommons, ici, d'une façon explicite « *pragmatème-lexème* », à l'exemple de : « Stop », « Pardon », « Merci ».

Quant à l'appellation *phraséologisme pragmatique* comme ce nom composé l'indique, nous allons l'employer désormais pour désigner un phrasème ou un phraséologisme « *une suite ou association polylexicales dont la structure est plus en moins figée* » dont le sens est déterminé ou restreint par son contexte d'usage, ce que qualifie l'adjectif *pragmatique*. Par exemple : « il n'y a pas de quoi » (réplique suite aux remerciements d'un service accompli), « Soyez le (la) bienvenu(e) », « Faites comme chez vous » (réception d'un invité ou d'un étranger, afin de le mettre à l'aise, etc.).

2. Situation sociolinguistique de l'Algérie

L'Algérie est un pays plurilingue, d'abord les langues les plus utilisées sont tamazight (berbère) et l'arabe dialectal (algérien ou darja) avec leurs variétés régionales, qui sont des langues maternelles du peuple. Ensuite, l'arabe classique qui est la langue officielle (langue de scolarisation, des institutions de l'Etat, etc.) imposée comme telle depuis l'indépendance 1962. Quant à tamazight langue du peuple autochtone de l'Algérie « Imazighen » et de tout le Magreb du nord, n'a eu le statut de deuxième langue officielle qu'en 2016. Enfin, le français a le statut de langue seconde, langue de l'ancien colonisateur qui a duré plus d'un siècle, (langue de l'administration et de l'enseignement supérieurs, elle est aussi employée dans les discours officiels, après l'arabe classique).

Les slogans politiques du Hirak sont présents, pour la grande majorité, dans les trois langues les plus employées en Algérie, à savoir tamazight, arabe dialectal et français ; moins l'arabe classique et l'anglais ; rare les autres langues étrangères comme l'espagnol, l'italien ou l'allemand. Voire même, pour certains cas, elles sont alternées au niveau du même slogan reflétant ainsi la réalité sociolinguistique algérienne, ainsi que les enjeux du choix de l'emploi des langues nationales et étrangères (internationales).

- Exemples de slogans exprimés dans les différentes langues citées ci-avant :

¹Alexis Ladreyt. Les pragmatèmes d'ouverture et de clôture de l'interaction en japonais dans les romans de Murakami Haruki : une étude de corpus. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-02474386. [En ligne]

Disponible sur : https://www.researchgate.net/publication/339238158_Les_pragmatemes_d'ouverture_et_de_cloture_de_l'interaction_en_japonais_dans_les_romans_de_Murakami_Haruki_une_etude_de_corpus >
Consulté le 22/10/2020 à 10h51

« houria » (arabe), « Tilelli » (tamazight), « Liberté » (français), « freedom » (anglais) ; « Joyeux anniversaire Hirak » (français), « amulli ameggaz hirak » (tamazight), « sana hilwa ya hirak » (arabe), « Happy birthday hirak » (anglais); etc.

-Exemples de slogans exprimés en alternant deux ou trois langues différentes :

« One two three viva l'Algérie » (anglais-espagnol-français), « Ni Gaid Salah ni Bensalah système tayeh tayeh » (français-arabe); « Non à un président made in casirna » (français-anglais-arabe dialectal) ; « 2000 ans de résistance contre les envahisseurs, barrakat » (français-arabe dialectal) ; « Hadihi al mara idha istaslamna bye bye Liberté » (arabe dialectal-anglais-français), etc.

3. Méthodologie

Notre corpus est constitué de slogans politiques et ou révolutionnaires, portés sur des pancartes/banderoles/tifos ou criés pendant les marches par les manifestants ou postés sur leurs pages facebook, sélectionnés à partir des trois critères suivants : d'abord le contexte de leur production (relatif au hirak), ensuite leur forme polylexicale et enfin leur fréquence d'emploi. Autrement dit, aux associations polylexicales (phraséologismes), plus ou moins figée, les plus récurrentes et relatives au contexte sociopolitique de l'Algérie depuis 16 février 2019.

La fréquence est un critère d'analyse que nous allons emprunter à Sarfati (1997 : 27). Dans le contexte des slogans du hirak, elle peut s'expliquer par deux paramètres de base l'un est relatif à l'expression, sa pertinence au plan de la forme et au plan du contenu. L'autre est dû à la constance ou permanence d'un événement politique qu'elle dénonce ou du fait qu'elle constitue l'expression d'une revendication non encore satisfaite ou non résolue par les autorités. Exemples *Bouteflika dégage*, puis suite à sa démission, ce slogan n'est plus employé, par contre *système dégage* continue à être employé.

4. Typologie formelle

Suite à l'observation active des phraséologismes, les plus récurrents du hirak, nous avons pu dégager trois caractéristiques de leur structure formelle : d'abord des phrasèmes employés par le contexte du hirak ou relatif à un contexte sociopolitique antérieur, en soulignant l'existence de pragmatème mono-lexicaux qui forment des phraséologismes pragmatiques (poly-lexicaux dont l'emploi est régi par le contexte sociopolitique). Puis, des phraséologismes composés constitués de deux phraséologismes pragmatiques à son tour, par juxtaposition. Enfin, des phraséologismes complexes qui sont à base de deux ou plus de phraséologismes pragmatiques existant déjà.

4.1. Du pragmatème-lexème au phraséologismes pragmatiques spécifiques

Dans cette partie, nous allons décrire comment les pragmatèmes-lexèmes donnent lieu à des phraséologismes pragmatiques spécifiques : [Pragmatème-lexème (*lexème* dont le sens est déterminé par le contexte d'usage) + Lexie 1+ Lexie 2+ Lexie X = Phraséologisme pragmatique (structure polylexicale) dont le sens est déterminé par le contexte d'usage].

N°1- « Liberté »; « Houria »; « Tilelli »; « Freedom »

Ex°1- « Liberté d'expression » ; « Houriyat ataabir » ; « Tilelli ineymasen »

Ex°2- « Liberté aux détenus d'opinion »

Ex°4- « Liberté pour Khaled Darnani »

Ex°5- « Libérez la justice »

N°2- « Solidarité » :

Ex°1- « Ma solidarité avec les détenus politiques »

Ex°2- « Solidaire avec les otages d'opinion »

Ex°3- « Je suis solidaire avec Baba Ali Nedjar »

Ex°4- « Je suis borgne »

N°3- « Sylmya » ; « Talwit » ; « Pacifisme »

Ex°1- « *Sylmya* hiya slahna »

Ex°2- « Bi sylmya ndjibou alhouria »

Ex°3- « Sylmia wa alistimrariya tousqit adiktatouria »

N°4- « Kawa » ; « Fraternité »

Ex°1- « Chağb djaych khawa *khawa* w l'Gaid Salah mğ a l khawana »

Ex°2- « çarbi Qbayli kawa kahawa, w l'Gaid Salah maa al khawan »

N°5- « Pour » ; « Oui »

Ex°1- « Pour une Algérie libre et démocratique »

Ex°2- « Oui pour une transition démocratique »

N°6- « NON » ; « Ulac » ; « La/Makanch » ; « No »

Ex°1- « Non au recyclage du pouvoir »

Ex°2- « Ulac smah ulac »

Ex°3- « La li houkm al askar »

Ex°4- « Makanch in tikhabat ya al issabat »

Ex°5- « No dialogue with the gangs »

N°7- « Halte/Stop » ; « Arrêtez » ; « Barakat »

Ex°1- « Halte à la répression »

Ex°2- « Arrêtez vos manigances contre le peuple algérien »

Ex°3- « Stop shooting eyes »

Ex°4- « Barakat barakat min sinaati a rouassa »

Les sept exemples, cités ci-avant, ainsi que leurs équivalents pour certains en kabyle et en arabe, constituent une seule unité lexicale dont leur usage est défini par le contexte, font partie ainsi de la catégorie des pragmatèmes-lexicaux. À travers leurs sous-exemples, nous avons démontré comment ces derniers forment à leur tour des variétés de phrasèmes dont le sens est défini par le contexte d'usage, que nous appelons, au sens propre, phraséologismes pragmatiques, c'est-à-dire structures polylexicales dont l'usage est déterminé par le contexte d'emploi.

4.2. Phraséologismes pragmatiques

Les phraséologismes pragmatiques sont des structures phrastiques, donc pluri-lexicales, sémantiquement compositionnelles comme le cas des phraséologismes ci-dessous et de leurs variantes formelles, en sous exemple, mais partageant la même finalité ou convergent vers une même revendication :

N°8- « Non au cinquième mandant » / « La lil aaouhda al khamissa »

Ex°1- « Makanch l'khamisa ya Bouteflika djib IBRI w zid saïqa »

Ex°2- « FLN au musée de l'histoire ».

Ex°3- « Makanch l'khamsa ya wlad fransa »

Ex°4- « makanch intikhabat ma a al issabat »

Ex°5- « La lintikhabat anidham »

N°9- « Ulac l'vot Ulac »

N°10-« klitou lblad ya seraqin » /« tetcim tamurt ay imukar »

Ex°1-« Baǧtou l'blad yaseraqin »

Ex°2-« Khedain seraqin w y qoulou wataniyin »

N°11- « Système dégage »

Ex°1- « Système dégage le peuple s'engage »

Ex°2- « Les étudiants s'engagent système dégage »

Ex°3- « Les ATS s'engagent système dégage »

Ex°4- « Djibou lbiyari djibou saïqa wallah ma yebqaw wlad boutefliqa »

Ex°5- « la Salh la Besalah system tayeh tayeh »

Ex°6- « Chaǧb yourid isqat a nidam »

Ex°7- « Chaǧb yourid istiqlal »

N°12- « Yetnehaw gaa »

N° 13- « Maranach habsin »

Ex°1- « Anedu anedu/anelhu allama yeghli udabu »

Ex°2- « Anedu alama teghlim negh tefna dounith »

Ex°3- « Rana wlad Amirouch marche arrière manwalouche »

Ex°4- « Le combat continue »

Ex°5- « Manach habsin fljemaa khardjin »

Ex°6- « Aam wahna khardjin w maranach habsin »

N°14-« Nahi alkaskita warwah maana/ya

N°15- « Hadari doubab iliktrouni »

N°16- « Pouvoir assassin »

N°17- « Ulac smah Ulac »

N°18- « La police la justice tout le monde est complice »

N°19- « Primauté du politique sur le militaire

Ex°1- « Attention à la dictature militaire en vue »

Ex°2- « Non au dictat militaire »

Ex°3- « À bas la dictature »

Ex°4- « Yaskout hukm al askar »

Ex°5- « La li houkm al askar »

Ex°6- « Dawla madania machi askaria »

Ex°7- « Dawla djoumhouria wa laysat thakana »

Ex°8- « Chaab yourid madjlis taassissi wa adala moustaqila »

Ex°9- « Amek ara nili susta deg tmurt n temsulta »

Ex°10- « Amek ara nili d illelliyen ddaw uḍar n yiserdasen »

N°20- « Y en a marre »

Ex°1- « Y en a marre de ce pouvoir »

Ex°2- « Y en a marre des généraux »

Dans ces treize exemples, exposés ci-avant, et leurs sous exemples illustrant la variété des expressions chez les hirakistes pour exprimer et accomplir le même acte performatif : *dénoncer* les injustices/la répression ; *rejeter* le cinquième mandat/le régime ou pouvoir militaire, etc.

4.3. Phraséologismes pragmatiques composés

N°21- « One two three viva l'Algérie »

N°9- « Ulac l'vot »

N°9-Ex°1- « Blad bladna w ndirou tayna ; Ulach l'vot »

N°9-Ex°2- « Non à la présidentielle de la honte ; Ulac lvot ulac »

N°9-Ex°3- « Qoulna makanch intikhabat y a alissabat ; ulac lvot ulac »

N°22- « Achaḡb masdar a souлта ; tabiq al mada 7 wa 8 »

Le phraséologisme pragmatique N°9 est juxtaposé dans les trois exemples qu'il compose pour, à la fois, les préciser et les renforcer : N°9-Ex°1, N°9-Ex°3 correspondant respectivement à (Le pays est le nôtre et on appliquera que notre avis/décision ; pas de vote) ; (On a dit pas de vote espèce de bande ; pas de vote) et N°9-Ex°2. Quant au Ph N°22 est composé de deux phraséologismes pragmatiques où l'un affirme et rappelle l'autre : la première partie est le contenu des articles, la deuxième réfère à leurs numéros dans la constitution algérienne. Quant au phraséologisme pragmatique N°21, il sera détaillé dans la page 10.

4.4. Phraséologisme pragmatique complexe

N°12- « Yetnehaw gaa »

Ex°1- « A chaab yourid yetnehaw gaaa »

Ex°2- « Yetnehaw gaa, yethasbou gaa »

Ex°3- « Makanch in tikhabat ya al issabat, hata tetnehaw gaa »

N°11- « Système dégage »

N°11-Ex°8- « Le peuple exige l'application de l'article 2019 : système dégage »

Le phraséologisme pragmatique N°12 est non seulement une partie constituante des phraséologismes pragmatiques qu'il compose, mais une condition des revendications qu'ils expriment même : N°12-Ex°1, N°12-Ex°2 et N°12-Ex°3. Quant au phraséologisme pragmatique N°11-Ex.8, il définit et présente le phraséologisme pragmatique N°11 comme un article constitutionnel approuvé et consenti par le peuple ou comme un mot d'ordre du peuple, imposant ainsi sa souveraineté.

5. Typologie fonctionnelle

Suite à la typologie formelle, nous avons pu classer les phraséologismes pragmatiques, aussi, selon les éléments constitutifs et circonstanciels ayant motivé le contexte de leur

manifestation et/ou production. Autrement dit, selon le phénomène de pragmatISATION des slogans du hirak, afin d'établir une typologie fonctionnelle.

Par souci d'éviter de trop charger l'espace mots qui nous est imparti dans cet article, nous allons remplacer, dans ce qui suit, le syntagme *phraséologisme pragmatique* par l'abréviation ou le signe suivant « Php ».

5.1. Élections présidentielles/insurrection populaire

Les premiers slogans du hirak étaient d'abord contre la candidature d'Abdelaziz Bouteflika pour un cinquième mandat jusqu'à l'annonce officielle de sa démission, à l'exemple des Php suivants : N°8 et son équivalent en français « Non au cinquième mandant » ; N°8-Ex°1 correspondant à (Il n'y aura pas de cinquième oh Bouteflika ramène le BRI et ajoute Saiqa). Puis, d'autres contre les élections organisées soit par le parti/la bande de Bouteflika à l'exemple des Php suivants : N°8-Ex°2 ; N°8-Ex°3 ; N°8-Ex°5 et N°8-Ex.4 de l'arabe dialectal correspondant respectivement à (Pas de cinquième ou enfants/fils de la France) ; (Non aux élections du système) ; (Pas d'élections avec les gangs) et le Php N°9 de tamazight correspondant à (Pas/non d'élection/au vote). Enfin, d'autres encore sont, plus génériques, contre le système en place, à l'exemple du Php N°11 et ses sous-exemples.

Les Php N°10 et ses sous-exemples disqualifient les représentants du système en les accusant de "*traîtres, voleurs, et vendeurs*" des biens publics et de l'Algérie d'où l'emploi du Php N°10-Ex°1 de l'arabe dialectal correspondant à (vous avez vendu le pays, voleurs). Quant au Php N°10-Ex°2 de l'arabe dialectal signifiant (Traîtres, voleurs et se disent-ils des nationalistes), les hirakistes soulignent l'aspect paradoxal des représentants du pouvoir, entre ce qu'ils sont « traîtres et voleurs » et comment se disent-ils/se nomment-ils « des nationalistes ».

Ainsi, le Php N°10 dit en arabe dialectal et en tamazight correspondant en français à (vous avez bouffé le pays, bande de voleurs). Ces Php sont employés en s'adressant aux responsables et/ou représentant du système souvent utilisés pour les chasser lors des visites officielles à une région, à l'arrivée des manifestants devant les sièges des institutions de l'État (wilaya, Daira/préfecture, Directions des Finances, bureau du FLN, RND, etc.). Mais, en général, ces Php véhiculent l'idée que tous ceux qui occupent les hautes fonctions de l'État, ont été corrompus et possèdent des biens astronomiques à l'étranger.

Le Php N°12 est énoncé par un jeune algérien¹, le soir, du 11 mars 2019, où le Président Bouteflika a annoncé officiellement sa démission, en interrompant en direct une journaliste de la chaîne télévisée Sky News Arabia, qui était en train de témoigner que les Algérois sont heureux pour la démission de Bouteflika et laisser entendre qu'ainsi les revendications du Hirak sont satisfaites. Le jeune homme intervient d'une façon inattendue en plein direct en niant les propos de la journaliste disant « makanch menha » pouvant signifier « rien de tout ce qu'elle affirme n'est vrai », et il continue « ils ont seulement changé un pion par un autre, on ne s'arrêtera pas jusqu'à ce que [yentnehaw gaa] ils seront tous dégagés, ôtés ou chassés. » La profération de ce Php par le jeune algérien a été accompagnée d'un geste de balayer ou déraciner avec sa main.

Et quelques secondes après, cette suite de mots a été reprise sur les réseaux sociaux, puis brandie sur les pancartes, les tifos et chantée et criée par les manifestants durant les

¹Pour voir le contexte médiatique de la naissance de ce slogan, à consulter [en ligne] le lien disponible sur <<https://www.youtube.com/watch?v=kYT-O4glR54>>. Dernière consultation 23/06/2020 à 15h18

marches ; la formule, le geste et le portrait du jeune homme fait la une des journaux, plusieurs caricatures, portraits et dessins lui ont été consacrés.

En outre, elle a été imprimée sur des verres, des casquettes, des bandes, des t-shirt, ayant été portés par des personnalités algériennes célèbres résidant en Algérie ou à l'étranger, postulant et partageant leurs photos sur les réseaux sociaux en signe de soutien et de faire part à cet extraordinaire élan populaire pacifique.

Ce slogan est donc pertinent par le contexte de sa naissance qui témoigne en direct comment certains médias, corrompus, tentent de détourner et de falsifier la réalité des revendications, de cette manifestation nocturne du 11 mars 2019 en particulier et en général, du soulèvement populaire en Algérie depuis le 22 février 2019.

5.2. Php de résistance et d'engagement

Le Php N°13 de l'arabe dialectal correspondant à « On ne s'arrêtera pas », prononcé par une étudiante révoltée avec un visage de fer exprimant sa détermination inébranlable, son passage vidéo a fait le tour des réseaux sociaux, lors d'une manifestation d'un mardi que les agents de police ont réprimée, en faisant recours à la matraque, à la bombe lacrymogène et à l'arrestation de certains étudiants.

Ce slogan est dit aussi en français cas du Php N°13-Ex°4, comme il a composé d'autres slogans comme les Php N°13-Ex.5 et N°13-Ex°6. Il est dit aussi en tamazight cas du N°13-Ex°1 et du N°13-Ex°2 correspondant respectivement en français à (marchons jusqu'à ce que le système tombe) et (nous marcherons jusqu'à votre chute ou jusqu'à la fin du monde). Ou encore exprimé autrement exemple du Php N°13-Ex°3 de l'arabe dialectal correspondant à (On est les enfants/fils de Amirouche, on ne fera pas marche arrière). Ainsi, ces Php présupposent que les hirakistes sont bien déterminés et engagés à se mobiliser jusqu'à la chute radicale du système en place.

5.3. Php pour la vigilance et la non-violence

Le Php N°3 de arabe dialectal « sylmya », « s talwit » en tamazight et « pacifique » en français, est chanté et porté sur les pancartes, vêtements, banderoles ... Il est prononcé dans les trois langues par les hirakistes appelant à la vigilance, à la paix et à la non-violence, dit souvent à chaque affrontement ou accrochage avec les agents de la sécurité nationale (la police, la CRS, le BRI, etc.), en essayant d'affranchir un barrage ou rarement lors d'une dispute entre les manifestants. Ces derniers insistent sur l'aspect pacifique des manifestations, car il est le seul moyen garantissant donc l'organisation et le renforcement du soulèvement citoyen, évitant à tout prix de donner l'occasion au pouvoir d'établir l'état d'urgence. L'aspect pacifique constitue la seule arme pour faire face aux provocations du pouvoir d'où le Php N°3-Ex°1 de l'arabe dialectal correspondant à (le pacifisme est notre unique arme).

Le Php N°4 de l'arabe dialectal correspondant à (fraternité). Il est généralement employé par les manifestants pendant les marches ou sur les réseaux sociaux pour appeler à la conciliation, à la fraternité, à l'union d'Algériens de région et d'origine ou d'appartenance culturelle différente : Kabyles, Arabes, Chaouis, etc.

Le Php N°14 de l'arabe dialectal correspondant à (Enlève la casquette et viens avec/rejoins nous/moi). Il est prononcé à chaque rencontre avec un agent de la police ou

arrivant devant leur barrage ou leur siège, en les appelant à ôter leurs casquettes et venir rejoindre les rangs des hirakistes.

Le Php N°15 de l'arabe dialectal signifiant (attention mouche électronique), il est employé surtout sur les réseaux sociaux pour appeler à la vigilance, pour dénoncer les pages invitant d'une façon ou d'une autre à réprimer les marches, à utiliser la violence, à semer le doute, la haine et la division entre les hirakistes, etc.

5.4. Php à l'origine de contextes sociopolitiques antérieurs

Le Php N°21 exprime encouragement et fierté. Il est largement utilisé voire par les supporters de l'équipe nationale du football dont il est probablement son contexte d'origine, ainsi que dans d'autres occasions semblables de compétition d'un(e) Algérien(ne) ou d'une équipe algérienne dans les différents domaines sportifs ou autres où l'Algérie se présente comme candidate. Mais aussi, il est utilisé spontanément, dans différentes situations, pour exprimer la fierté d'appartenir à cette nation.

Dans son livre *Langue et pouvoir en Algérie : Histoire d'un traumatisme linguistique*, Mohamed Ben Rabah remonte à l'origine de ce slogan, expliquant qu'il est apparu dans les chants des stades après avoir subi une métamorphose du slogan politique du FLN « We want to be free, viva l'Algérie » pendant la guerre d'Algérie (1954-1962). Il a été utilisé, selon lui, pour exprimer leurs revendications à la communauté internationale : liberté, indépendance à l'Algérie. Cependant, les historiens¹ –comme Malika Rahal, spécialiste de la guerre d'Algérie, et Yvan Gastaud spécialiste des liens entre sport et politique– témoignent qu'il n'y a aucune présence de *We want to be free viva l'Algérie* dans les archives de la guerre d'Algérie.

Ce Php est un bon exemple d'alternance codique, car il est constitué des mots appartenant à trois langues différentes. D'abord, de l'anglais *one two three* correspondant en français à *un deux trois*, cette suite de mots est en elle-même un phraséologisme pragmatique employé pour donner l'ordre d'entamer un jeu ou une compétition. Ensuite, de l'espagnol *viva*² qui pourrait être la forme du féminin de *vivo* (vivant) ou encore la forme conjuguée du verbe *vivir* (vivre) à la 1^{ère} ou la 3^{ème} personne du présent du subjonctif. Et enfin, du français le syntagme nominal *l'Algérie*. Au final, ce Php correspond à « un deux trois que vive l'Algérie ».

Porté sur les pancartes et imprimé sur le drapeau national et les écharpes, chanté et rythmé par, un frappeur de mains procurant ainsi une bonne dose d'énergie aux manifestant(e)s pour, s'encourager et exprimer leur fierté d'être Algérien(ne)s, souhaiter que l'Algérie vive et retrouve vie par l'élan du hirak.

Le Php N°17 de tamazight, dit aussi en français « Non à l'impunité », ou encore sa version orale et chantée « ulac ulac ; ulac smah ulac ». Il a vu le jour dans le printemps berbère des années quatre-vingt durant lesquelles plusieurs Kabyles ont été assassinés, puis

¹Disponible [en ligne] sur <https://fr.sputniknews.com/afrique/201907191041716187-one-two-three-viva-algerie-slogan-dont-lorigine-intrigue-et-divise/> Consulté le 22/09/2020 à 03h36.

²Selon le dictionnaire bilingue Espagnol-français, *Viva* est une interjection correspondant à *Hourra* « cri d'enthousiasme et d'acclamation » en français. Disponible [en ligne] sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/espagnol-francais/viva/234438> Consulté le 22/09/2020 à 03h50.

il a accompagné toutes les révolutions qui ont suivies comme celles de 2001 où sont assassinés plus d'une centaine de Kabyles.

Il est souvent employé pour rappeler au pouvoir que les crimes commis, par le passé, ils ne seront pas oubliés, ni pardonnés et que le peuple continuera toujours à demander justice. De plus, « smah » de tamazight peut signifier « pardon » ou « (tu es/ vous êtes) pardonné » est un nom et/ ou un verbe ayant une valeur performative, c'est donc un pragmatème-lexème employé pour pardonner.

À la même période, il est aussi apparu le Php N°16, voire même renforcé par la chanson révolutionnaire, d'Oulahlou intitulée « Pouvoir assassin », sortie en 1998 dénonçant et accusant le pouvoir d'être à l'origine des meurtres de militants pour la reconnaissance de la langue et de l'identité amazighes.

Ces deux Php N°16 et N°17 sont fort criés pendant les marches qui coïncident avec les anniversaires de naissance ou de l'assassinat d'un homme/femme politique ou militant(e), assassiné(e)s pour leur idées et leur activisme, pour une cause juste comme Krim Belkacem, Mohamed Boudiaf ; Tahar Djaout, Saïd Mekbel, Matoub Lounes, ou des journées marquant des révoltes antérieures comme par exemple, le 01 novembre (déclenchement de la guerre d'indépendance 1954), le 20 avril (printemps berbère 1980, 2001), les événements octobre 1988. Voire avec la mort, durant ce soulèvement populaire, de Kamel Eddine Fekhar, militant des droits de l'homme et de la cause mozabite (minorité berbère algérienne, de Ghardaïa), le 28 mai 2019 dans les geôles du pouvoir suite à une grève de la faim.

Le Php N°19 exprime l'une des revendications fondamentales, du Congrès de la Soummam, du 20 août 1956, dont l'un de ses éminents fondateurs et organisateurs est Abane Remdan d'où l'appellation « Architecte de la révolution ». Cette revendication d'un état démocratique où le politique l'emporte sur le militaire est toujours d'actualité, ce slogan a été depuis scandé et crié pendant toutes les manifestations et les luttes qu'ait connues le pays. D'où la présence de d'autres variétés de Php exprimant la même revendication — surtout, suite à la démission de Bouteflika et la désignation d'Abdelkader Bensalah comme président par intérim, le Chef de l'État-major de l'Armée nationale s'est imposé, par ses discours presque hebdomadaires, traitant des questions d'ordre politique au lieu de se limiter au domaine militaire. C'est pourquoi les manifestants ont réagi vite en criant, brandissant des slogans rejetant et alertant sur la mise en place d'un pouvoir militaire — exemples : N°18, N°20-Ex°1 ; Php N°20-Ex°2 ; N°19-Ex°1 ; N°19-Ex°2 ; N°19-Ex°3 ; N°19-Ex°4 ; N°19-Ex°5 ; N°19-Ex°6 ; N°19-Ex.7 ; N°19-Ex°8 ; N°19-Ex°9 et N°19-Ex°10.

Dans cet article, nous avons pu identifier et étudier, en moins, 22 phraséologismes pragmatiques, sans compter leurs sous exemples ou leurs variantes de réalisation, les plus consacrés par l'usage de la part des Algérien(ne)s durant le soulèvement populaire, en nous limitons à la période entre février 2019 et février 2020. Nous les avons classés du point de vue de leur forme en trois catégories :

- phraséologismes pragmatiques : ceux à base d'un pragmatème-lexème à l'exemple des sous exemples constitutifs des Php suivants : N°1, N°2, N°3, N°4, N°5, N°6 et N°7 et ceux constituant des constructions polylexicales relatives à des revendications sociopolitiques consacrées par l'usage à l'exemple des Php suivants, ainsi que leurs sous exemples constitutifs : N°8, N°9, N°10, N°11, N°12, N°13, N°14, N°15, N°16, N°17, N°18, N°19 et N°20 ;
- phraséologismes pragmatiques composés, à l'exemple des Php suivants : N°21, N°9-Ex°1, N°9-Ex°2, N°9-Ex°3 et N°22 ;

-phraséologismes pragmatiques complexes, à l'exemple des Php suivants : N°12-Ex°1, N°12-Ex°2, N°12-Ex°3 et N°11-Ex°8.

Nous avons établi aussi une typologie fonctionnelle, en les classant du point de vue de la nature du contexte sociopolitique les ayant motivés et/ dans lesquels ils sont employés : rejeter les élections ou un candidat ; rejeter le système organisateur d'élection ; rejet d'un système militaire autoritaire, pour un état démocratique et des élections transparentes ; dénoncer les crimes et réclamer justice ; exprimer la joie et fierté, d'être Algérien(ne).

Enfin, nous estimons qu'il est important de distinguer une catégorie spécifique de phraséologismes pragmatiques que nous qualifions de « *méta-slogans* », car ils n'expriment pas une revendication politique, mais servent à organiser et à maîtriser les marches, en appelant, de cette manière, à la vigilance, à la non-violence, à la fraternité et à l'union populaire : Php N°3, Php N°4 et Php N°15.

Références bibliographiques

Ladreyt, A., 2018, « Les pragmatèmes d'ouverture et de clôture de l'interaction en japonais dans les romans de Murakami Haruki : une étude de corpus », *Sciences de l'Homme et Société*, [En ligne]. Disponible sur <<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02474386/document>>. Consulté le 10/03/2019 à 17h26.

Fléchon, G., Frassi, P., Polguère, A., 2012, « Les pragmatèmes ont-ils un charme indéfinissable ? », Ligas, Pierluigi, Frassi, Paolo, *Lexiques. Identités. Cultures*, QuiEdit, pp.81-104, [En ligne]. Disponible sur <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00864863/document>>. Consulté le 13/03/2019 à 16h12.

Longhi, J., Sarfati, G.-E., 2012, *Dictionnaire de pragmatique*, Paris, Armand Colin.

Oumelaz, Sadoudi. Photos Hirak à Bejaia, entre février 2019 et février 2020 (Album non encore édité).

Sarfati, G.-E., 2007, *Éléments d'analyse du discours*, Paris, Armand Colin.

Site *facebook*. En ligne sur <www.facebook.com>.

Blanco, X., 2015, « Les pragmatèmes : définition, typologie et traitement lexicographique », *Verbum*, vol.6 (2015) [En ligne]. Disponible sur <<https://www.zurnalai.vu.lt/verbum/article/view/4977/3245>>, Consulté le 12/03/2019.

Oumelaz **SADOUDI** est maître de conférences, en sciences du langage, à l'université de Bejaia (Algérie), Faculté des Lettres et Langues, département de français. Elle est chercheure associée au laboratoire CLARE de L'université de Bordeaux Montaigne (France) et chercheure associée au Centre de Recherche pour la Culture et la Langue Amazighes CRCLA (Bejaia, Algérie). Ses travaux de recherche portent essentiellement sur le rire et l'analyse de l'humour verbal et du discours humoristique.

CHALLENGES OF TECHNICAL TRANSLATIONS¹

Abstract: *Technical translation means much more than the correct use of terminology. It is also about the ability to write credible texts and to express information clearly and concisely. In the present paper, technical translation is dealt with from two perspectives: on the one hand, from a didactic perspective, as translation can be successfully used as a teaching/learning method in ESL/ESP classes. On the other hand, it is approached from a linguistic viewpoint since it incorporates such concepts as meaning, equivalence, text purpose and analysis, concepts examined in the context of semantics, pragmatics and stylistics. The Communicative Approach has been hailed as the best method to teach English as it lays great emphasis on the development of the four skills: reading, writing, speaking and listening. According to Harmer (2001: 84-86), accuracy is less important than fluency. Yet, there are fields in which accuracy is very important, one of them being science.*

Key words: *technical, terminology, challenges*

ENJEUX DES TRADUCTIONS TECHNIQUES

Résumé : *La traduction technique signifie beaucoup plus que l'usage correct de la terminologie. C'est aussi la capacité d'écrire des textes crédibles et de transmettre l'information de façon claire et concise. Dans le présent article, la traduction technique est aperçue sur deux perspectives : d'une part, d'une perspective didactique, car la traduction peut être utilisée avec succès comme méthode d'enseignement / apprentissage en classe d'anglais langue étrangère / langage de spécialité. D'autre part, on a l'approche linguistique, étant donné qu'elle implique des concepts tels signification, équivalence, but et analyse du texte, des concepts examinés de perspective sémantique, pragmatique et stylistique. L'approche communicative a été reconnue comme la meilleure méthode pour enseigner l'anglais, car elle met l'accent sur le développement des quatre compétences : lire, écrire, parler et écouter. Selon Harmer (2001 : 84-86), trouver le terme adéquat est moins important que parler de façon fluente. Cependant, il y a des paliers où le terme adéquat est très important, l'un de ces paliers étant le langage scientifique.*

Mots-clés : *technique, terminologie, enjeux.*

1. What is technical translation?

Technical translation encompasses the translation of special language texts, including not only the translation of engineering texts, but also texts in other disciplines such as economics and law. The translation of technical texts requires a good mastery of both the source and the target language. An understanding of the subject matter of the technical text is also necessary. As Jody Byrne points out, the reality of technical translations is influenced by a range of factors such as “technical communication, style, terminology, professional workflows, multimodal communication, legal requirements, technology and even psychology and pedagogy” (2009: 2-5). Klaus Schubert argues that technical translation cannot be fully described and modelled within the context of traditional Translation Studies. Technical translation takes place in a complex, highly interdisciplinary

¹Mirela Costeleanu, University of Pitesti, mirelacosteleanu@yahoo.com

environment, the work of translators, the materials, the resources and the strategies used being influenced by several factors (*ibidem*).

Learning a technical language is a very complex process which goes far beyond the correct use of terminology. This process has a lot in common with "acquiring the skills of communication for a foreign natural language" (Hann, 1992: 15). Technical translations involve a lot of challenges. Hann shows that "grammar rules change, verbs and prepositions acquire new significances, and similar terms occur with entirely different implications within brief sections of the same engineering text" (*ibidem*).

Translation as a teaching method is seen as having a lot of disadvantages such as the students' dependence on their first language, the emphasis on reading and writing, the neglect of speaking and listening as well as the failure to meet the learners' practical needs. Moreover, the mere memorization of bilingual word lists does not encourage students to communicate freely in the target language. The method of translation fell into disgrace mainly because it was seen as hindering language acquisition. It was considered to discourage creativity and spontaneity because it lacks interaction. Advocates of the Communicative Approach point out that the use of the first language is counterproductive in the process of acquiring a second language and that therefore the use of translation is likely to do more damage than good, holding back students from taking the leap into expressing themselves freely in the new language (Carreres, 2006: 955).

Yet, translation from English into Romanian or vice-versa plays an undeniable role in the teaching/learning of ESP. For Romanian engineering students studying English as a second language, the first language is the reference system in the learning process. Although it is still largely associated with the Grammar Translation Method, translation is no longer seen as an obsolete teaching method. There are many advantages to translation if it is used properly in ESP classes.

The ESP teacher's resort to translation cannot be seen as his/her failure to use only the target language in class. An argument in this regard is the fact that, as Harmer shows, "when we learn a foreign language, we use translation almost without thinking about it, particularly at elementary and intermediate levels" (Harmer, 2001: 131). As David Atkinson points out, translation encourages learners to think about meaning, not just manipulate forms mechanically, offering them real-life activities (Atkinson, 1993: 53-54). Translation is a useful aid in ESP classes since it stimulates interactivity and encourages learners to transfer the thought process from L1 into L2.

2. Challenges of translation for engineering students

Translation activities and the use of L1 can help students understand specialised materials in the ESP classroom and improve their skills (Avand, 2009: 45). The method of translation is beneficial to elementary students, but it may be useful even at intermediate and advanced levels. Romanian engineering students prefer translation as a learning aid for several reasons. There are students who are not very comfortable with speaking freely in the classroom. These students do not regard translation as a time-consuming, boring, or inefficient activity. On the contrary, they find it useful especially in the introduction of new specialised vocabulary. Since they dislike monolingual instruction, they feel more relaxed and self-confident if they are allowed to use Romanian in bilingual activities. Since engineering is an exact science, most students need to make sure that they have understood a concept perfectly. In other words, accuracy is very important to them. When it comes to

the introduction of new words, they would rather be given an accurate equivalent of the technical word than an explanation of it, no matter how clear and concise it is.

ESP students encounter lexical, grammatical, and sociocultural difficulties when dealing with translation tasks. Lexical problems stem mainly from the lack of direct correspondence between Romanian and English technical vocabularies. Technical words are specific to a particular topic, discipline or field of study. They can be understood and acquired by studying the respective field. These words are the responsibility of the subject specialist. Such words as *pedal*, *accelerator*, *piston*, *cylinder*, *distribution*, *combustion* do not pose any problems to ESP students studying to become automotive engineers even if their scientific knowledge is poor. Their similarity with their Romanian equivalents helps Romanian students guess their meanings. In other situations, this similarity may be misleading. Thus, they may translate *kinetic energy* as *energie chinetică*, *thermal energy* as *energie termală* instead of *energie cinetică* and *energie termică*.

Even students whose level of English is high may encounter problems in finding accurate equivalences between English and Romanian if their level of scientific knowledge is low. The mere definitions of such words as *crankshaft* and *camshaft* will not help an ESP student who lacks basic technical knowledge peculiar to his/her field of study to distinguish between the two terms.

crankshaft - a long metal rod, especially one in a car engine, that helps the engine turn the wheel (arbore cotit)

camshaft - a device that causes the valves of an engine to open or close at the correct time (arbore cu came).

If students are unaware of the function of a *clutch* in a car, such a definition as "a mechanism for connecting and disconnecting an engine and the transmission system in a vehicle, or the working parts of any machine" will hardly help them find the correct equivalent in Romanian (ambreiaj).

On the other hand, students whose level of English is not very good may be faster in finding the Romanian correspondent of an English technical word if they have wide scientific knowledge. The more familiar ESP students are with their field of study, the easier it will be for them to understand and acquire the technical vocabulary. Rarely do they feel the need to translate a technical text if the topic dealt with has been studied with the subject specialist in advance.

ESP students also have a lot of difficulty with those words designating car parts which have different names in British English and American English: *aerial/antenna*, *bonnet/hood*, *boot/trunk*, *indicator/turn signal*, *number plate/license plate*, *wing/fender*, *accelerator/gas pedal*.

A large number of English technical terms are polysemantic, sometimes being part of word combinations which have no exact equivalents in Romanian. *Cylinder*, for instance, refers to *many cylindrical parts of machines* and *the cylindrical chamber in which the steam acts upon the piston*. *Arm* is used with the technical meaning of *lever*. *Body*, when used in technical texts, may have the following meanings: *mass*; *box*; *drawer*; *casing*. *Finger* means *hand*, *pointer*, *ratchet*. *Hand* is part of the compounds *handbrake* and *handset*. *Head* is part of the compounds *headlamp* and *headlight*. It is also used to refer to *the head of a nail*, or *the head of a cylinder*. *Dog* means *safety piece*, *champ*, *hook*. *Horse* is part of the compound *horsepower*. *Work* has in technical texts a different meaning from the one students are familiar with. In the sentence *The amount of energy needed to do a task -*

for example, *lifting a load to a certain height by crane - is called work*, students have a tendency to translate *work* as *muncă*, not as *lucru mecanic*. When dealing with a polysemous word, students should be encouraged to try to guess its meaning from the context. The different meanings of polysemous words can be taught by starting from the primary meaning (which more often than not belongs to general English) and extending the meaning based on the general English word.

Romanian engineering students may encounter problems with different systems of units which are used in different parts of the world. Some of them may be familiar with the conversion of kilograms into pounds, for instance, but most ESP teachers will not find it so easy. To avoid confusion, it is preferable not to change units in the translated text.

Technical dictionaries are a valuable aid when doing technical translations. Unfortunately, there are situations when they are not enough. If students look up such words as *quench*, *anneal* and *temper* in an English-Romanian technical dictionary, they will be quite confused. Thus, both *quench* and *temper* mean a *căli*. Both *anneal* and *temper* mean a *tempera*. In reality, *quenching*, *annealing* and *tempering* refer to distinct types of heat treatment (*quenching* - metal is heated, then dipped in water or oil to cool it rapidly; *annealing* - metal is heated, then allowed to cool slowly; *tempering* - metal is heated and kept at a high temperature for a period of time). Both the ESP teacher and students may be confused by such words as *torque* and *couple*. According to technical dictionaries, they both mean *cuplu*. Yet, they are not synonyms. A short text will make the difference between them obvious:

“As an engine produces a couple - rotary force - the moving parts of the machine it is driving will produce resistance, due to friction and other forces. As a result, torque (twisting force) is exerted on the output shaft of the engine” (Ibbotson, 2009: 86).

Besides lexical problems, ESP students often encounter grammatical problems when translating technical texts. Thus, they are likely to produce sentences like “The pliers is on the workbench” and “The pincers is here” instead of “The pliers are on the workbench” and “The pincers are here”.

Some words usually regarded as uncountable nouns (*energy*, *mobility*) behave as countable nouns in engineering contexts:

Energy cannot be created or destroyed, only converted from one form to another.
It needs an *energy* of 400 joules.

3. ESP teachers' attitude to translation

Some ESP teachers have negative attitudes to translation because they associate it with the dull, lengthy activities they had to carry out when they themselves were students. They also see it as independent from the four skills which define language competence: reading, speaking, listening and writing. It prevents learners from thinking in the L2 and ESP teachers from maintaining an English-speaking environment in the class. Translation activities may be tricky for ESP teachers. They take a lot of preparation. Although nobody expects an ESP teacher to be an expert in the technical field, a good comprehension of the topic being translated is extremely valuable since technical terms do not always have direct translations in the target language.

Other ESP teachers see technical translation as a form of communication which involves interaction and cooperation between students. If well designed, translation activities practise not only reading and writing, but also speaking and listening. The aim of translation is the improvement of language proficiency, not the development of translation skills.

Translation is a useful skill especially for people who travel a lot. Being a mediator between two people or two groups who cannot speak the same language requires translation. Technical translations are among the most demanded types of translation services. Low-quality translations may lead to malfunctioning systems or damaged devices. Those teachers who are aware that these situations are imminent in the students' personal and professional lives will see the validity of translation as an activity in communicative classrooms.

The choice of materials is very important when designing translation activities. A close cooperation with the subject specialists will help ESP teachers select texts about topics that have already been studied by students in their specialist courses. ESP teachers should know exactly when to use translation, which groups of students they should use it with and how much time to allot to it so that it shouldn't dominate classroom practice.

Designed well, translation activities in ESP classes can practise the four skills. Translation in groups can stimulate ESP students to discuss the meaning and use of language at the deepest levels while trying to find equivalents in another language. The class may be divided into two groups. Each group is given a short text to translate into the target language. Then the groups exchange their papers and they are asked to translate the other group's version into their mother tongue. The comparison of the original text with the new version may have interesting, often amusing results. Students may be asked to look at translations which contain mistakes. They are asked to discuss the causes of errors. They may also be asked to bring in short texts which they find interesting. They can discuss and translate them. Choosing the right materials and activities will undoubtedly have a positive impact on the students' motivation and dynamics.

Conclusions

Although in the last 40 years or so, the use of translation has been described as a counterproductive practice, a lot of theorists and researchers have re-assessed the role of translation as an instrument to support and enhance L2 acquisition. In ESP classes, translation activities have an undisputed value if they are designed with a specific aim in mind and if they are used efficiently.

References

- Atkinson, D., 1993, *Teaching Monolingual Classes*, London, Longman.
- Avand, A.Q., 2009, «Using translation and reading comprehension of ESP learners», *Asian ESP Journal*, 5(1), p. 44-60.
- Byrne, J., 2009, «The Coming of Age of Technical Translation: an Introduction», *The Journal of Specialised Translation*, p. 2-5.
- Carreres, A., 2006, « Strange Bedfellows: Translation and Language Teaching. The teaching of Translation into L2 in Modern Languages Degrees: Uses and Limitations», *Sixth symposium on translation, terminology and interpretation*, p. 955-959, http://www.cttic.org/publications_06Symposium.asp. (consulted on 7th May 2021).
- Dictionar tehnic englez-roman*, Bucuresti, Editura Tehnica, 2002.

Hann, M., 1992, *The key to technical translation*, Amsterdam, John Benjamins Publishing House.
Harmer, J., 2013, *The practice of English language teaching*, London, Pearson.
Ibbotson, M., 2009, *Professional English in Use, Technical English for Professionals*, Cambridge, Cambridge University Press.

Mirela **COSTELEANU** is a lecturer at the University of Pitești, Faculty of Theology, Letters, History and Arts, Department of Applied Foreign Languages and Doctor in Humanities (Philology). She has been teaching English as a foreign language for twenty years. Her area of interest includes English for Specific Purposes teaching and learning research in Romanian Higher Education institutions, didactics, pedagogy and second language acquisition, teaching technical English, translation theory and practice. She is the author of several English practical courses such as: A practical course in technical English, English for economics, English in the press, Test your English grammar and vocabulary. She has also published a number of papers and articles focused on linguistics, didactics and ESP.

VARIATION TERMINOLOGIQUE DANS LA TRADUCTION DES DOCUMENTS OFFICIELS RELATIFS À LA COVID-19¹

Résumé : Notre article se propose d'analyser le concept de variation terminologique au niveau de la transmission des informations de la part des institutions officielles vers le public dans le contexte de la crise sanitaire de 2019-2021. Plus précisément, il s'agit principalement des communiqués de presse et autres textes de communication en anglais du Conseil Européen et de la Commission Européenne et traduits en roumain qui ont été analysés du point de vue de l'utilisation de la terminologie relative à la COVID-19 afin de voir s'il s'agit d'un usage unitaire ou plutôt hétérogène vu l'évolution rapide et inattendue de la pandémie et l'extraordinaire dynamique communicationnelle qui a caractérisé cette période.

Mots-clés : variation terminologique, traduction, COVID-19.

TERMINOLOGICAL VARIATION IN THE TRANSLATION OF OFFICIAL DOCUMENTS RELATED TO COVID-19

Abstract: The purpose of our article is to analyse the concept of terminological variation in the transmission of information from official institutions to the public in the context of the 2019-2021 health crisis. More precisely, we dealt mainly with press releases and other official texts in English of the European Council and the European Commission translated into Romanian which have been analysed from the point of view of the use of the COVID-19 terminology in order to see there is a unitary or rather heterogeneous use given the rapid and unexpected evolution of the pandemic and the extraordinary communication dynamics that has characterised this period.

Key words: terminological variation, translation, COVID-19.

Introduction

L'évolution de la pandémie de COVID-19 et la circulation des informations relatives à ce virus ont déterminé une dynamique extraordinaire dans le domaine terminologique : beaucoup de nouveaux termes créés afin de nommer de nouvelles réalités, des termes connus par des spécialistes qui ont commencé à circuler dans l'espace public et qui ont dû être expliqués afin d'être compris par tout individu, des termes qui ont subi un élargissement de sens.

L'objectif de notre étude est d'identifier et d'analyser des cas de variation terminologique au niveau de la transmission des informations de la part des institutions officielles vers le public dans le contexte de la crise sanitaire de 2019-2021. Nous avons choisi comme corpus des communiqués de presse et autres textes d'information traitant de la pandémie de COVID-19 parus sur le site officiel du Conseil de l'Europe et de la Commission Européenne, ainsi que des articles parus dans la presse roumaine. Nous avons opté pour des textes en anglais traduits en roumain, la langue anglaise étant la langue officielle des institutions européennes et d'autres organismes internationaux comme l'Organisation mondiale de la santé, des vecteurs de communication importants dans ce contexte.

¹ Elena-Cristina **Ilinca**, Université de Pitești, Roumanie, cristina.ilinca@upit.ro

Le concept de variation terminologique

Cette dynamique informationnelle inattendue a déterminé une forte variation terminologique dans la communication médiatique, variation qui pourrait être justifiée par le traitement rapide d'informations au niveau des textes spécialisés, textes de vulgarisation, textes traduits, textes rédigés par des locuteurs non spécialisés afin d'informer le monde entier sur les risques et l'évolution du virus. Cette hypothèse est confirmée par Cabré (2000 : 50) qui affirme que la variation terminologique se manifeste surtout au niveau de la vulgarisation de la science :

“The greatest degree of variation occurs in discourse destined to popularise science and technology; the smallest degree of variation is characteristic of terminology standardised by groups of experts; a middle position is characteristic of the terminology used among specialists in everyday communication’.”

La variation terminologique peut être définie, de façon générale, comme l'existence de plusieurs dénominations lexicalisées pour un seul concept spécialisé : « a variant of a term is an utterance which is semantically and conceptually related to an original term » (Daille et al., 1996 : 201).

Pour ce qui est des causes de la variation terminologique, Freixa (2005 : 2) propose la classification suivante :

- causes antérieures : la redondance linguistique, le caractère arbitraire du signe, les possibilités de variation de la langue ;
- causes dialectales : la variation géographique, la variation chronologique, la variation sociale ;
- causes fonctionnelles : l'adéquation au niveau de langue, l'adéquation au niveau de spécialité ;
- causes discursives : l'évitement de la répétition, l'économie linguistique, la créativité, l'emphase et l'expressivité ;
- causes interlinguistiques : la cohabitation du terme « local » et du terme emprunté, la diversité des propositions de termes alternatifs ;
- causes cognitives : l'imprécision conceptuelle, la distanciation idéologique, les différences de conceptualisation.

Pelletier (2012) propose un modèle de la variation terminologique à trois composantes - la *variation dénomminative* (VD), la *variation conceptuelle* (VC) et la *variation polysémique* (VP) :

- La *variation dénomminative* ou la *synonymie*, selon certains auteurs (Kocourek, 1991), correspond donc à deux ou plusieurs dénominations différentes liées à un même concept et à un même référent ;
- La *variation conceptuelle* renvoie au fait qu'un concept peut revêtir plusieurs valeurs selon la conception, selon la perception ou l'usage qu'en font les locuteurs (destination, point de vue, objectif, etc.) et correspondant à un même référent.
- La *variation polysémique* recouvre le phénomène selon lequel une dénomination a plusieurs signifiés différents et correspond aussi à des référents différents. Les métaphores terminologiques sont considérées des phénomènes qui mènent à des cas de variation polysémique.

Selon Freixa (2002), on peut parler de quatre types de variation dénomminative :

- la variation graphique et orthographique (symboles, formules chimiques, sigles, abréviations) ;
- la variation morphosyntaxique (absence et présence de l'article, changement de préposition, de nombre ou de genre, changements d'affixe, changement de structure) ;
- la variation par réduction (réduction de la base, de l'extension et autres réductions) ;
- la variation lexicale (changement de la base ou de l'extension).

Dans le cas de la variation conceptuelle, le concept varie en fonction du point de vue du locuteur sans entraîner un changement de référent, « à partir de la perception, de la conception en fonction des objectifs, des sujets ciblés du point de vue contextuel » (Pelletier, 2012 : 43).

La variation polysémique est souvent associée à la notion de points de vue variables selon les locuteurs, le contexte, la situation de communication, les compétences professionnelles des locuteurs :

[...] étudier le fonctionnement des termes dans des corpus revient, pour l'essentiel, à étudier les contextes dans lesquels ils apparaissent et à les classer. Ce à quoi peut conduire une étude, c'est à identifier qu'il peut exister une polyacception pour certains termes. Cette polyacception est la manifestation de points de vue différents, qui peuvent être associés soit à un choix individuel soit à un choix collectif à relier à des compétences socioprofessionnelles communes à un groupe identifiable de locuteurs (Condamines & Rebeyrolle, 1997 : 178).

Méthodologie et corpus

La notion de « communication spécialisée » est intimement liée aux situations de communication, aux contextes et aux domaines de la connaissance. Selon Cabré (Cabré 2000 :15), ce sont les domaines qui confèrent une valeur spécialisée aux unités de signification : « c'est donc le domaine qui cristallise leur signifié et leurs conditions d'usage ». Le degré de spécialité n'est donc pas donné seulement par les structures linguistiques, il présente aussi des aspects non linguistiques appartenant, par exemple, au domaine de l'iconique, du schématique, du symbolique, etc.

Les textes de spécialité sont caractérisés par des degrés différents de spécialisation. Le degré de spécialisation d'un texte est fonction de plusieurs facteurs (Cabré, 1998 :122) :

- Le sujet ;
- Les caractéristiques spécifiques des interlocuteurs ;
- Les caractéristiques spécifiques de la situation de communication ;
- La fonction de communication ;
- Le canal de transmission des données.

Certains auteurs définissent la spécialisation en fonction de l'auteur du texte et des destinataires. Pearson (1998, *apud* L'Homme, 2004 : 119-141) a identifié les niveaux suivants :

- a) expert à expert (article tiré d'une revue scientifique) ;
- b) expert à un expert d'un domaine connexe (par exemple, un médecin à des infirmiers, un technicien à un ingénieur) ;
- c) didactique (texte s'adressant à des spécialistes en devenir) ;
- d) vulgarisation (texte écrit par un expert ou un non-expert qui s'adresse à une personne ne possédant pas a priori les connaissances abordées dans le texte).

Selon Alshtaiwi (2020 : 119), les textes sur la COVID-19 peuvent être répartis en trois groupes :

- textes très spécialisés, des textes à des fins scientifiques portant sur le sujet ;
- textes spécialisés, comme les textes à caractères normatifs ;
- textes de vulgarisation ou de semi-vulgarisation : des articles de presse généraliste, magazines et brochures portant sur le sujet traité.

Pour notre corpus, nous nous sommes arrêtée à des textes normatifs et informatifs, des textes officiels en anglais représentant des communiqués de presse ou des informations officielles publiées sur le site officiel du Conseil de l'Union et de la Commission Européenne mais aussi des articles de presse roumaine en ligne ou d'autres sites portant de l'information relative à la pandémie de Covid-19. Notre intérêt a été de voir si la terminologie relative à la pandémie convenue et utilisée au niveau des institutions européennes subit des influences une fois entrée dans l'espace public roumain. Dans une première étape, nous avons comparé les textes du Conseil Européen et de la Commission Européenne en anglais et en roumain tout en consultant la base de données terminologique IATE afin de voir la terminologie retenue au niveau des institutions européennes. Ensuite, nous avons consulté les sites web officiels des principales agences de presse et des principaux groupes médiatiques, mais aussi d'autres sites afin de voir si la même terminologie se reflète au niveau de la communication officielle et de l'usage quotidien en Roumanie.

Pour notre analyse, nous avons retenu quelques concepts qui ont subi des variations terminologiques importantes. Les principales bases de données terminologiques sur la pandémie de COVID-19 que nous avons consultées sont les suivantes :

- La *collection terminologique multilingue COVID-19 et SARS-CoV-2* dans la base de données terminologique IATE dont la quatrième version parue en mars 2021 regroupe 730 entrées dans toutes les langues des pays membres de l'Union Européenne.
- Le *Lexique sur la pandémie de COVID-19* proposé par *La banque de données terminologiques et linguistiques du gouvernement du Canada TERMIUNPlus* qui regroupe l'équivalent en français et en anglais de 450 notions liées à la COVID-19 dans les domaines de la médecine, de la sociologie et de la politique.
- Un autre produit terminologique intéressant élaboré dans l'espace canadien est constitué par le *Vocabulaire de l'enseignement à distance et du télétravail*. L'enseignement à distance et le télétravail ne sont pas de réalités tout à fait nouvelles, mais elles ont connu une intensification inattendue suite à l'apparition du virus. Il s'agit d'un vocabulaire réalisé par le *Bureau de la traduction et l'Office québécois de la langue française* qui présente la terminologie bilingue relative à près de 200 concepts de ces domaines, accompagnée de définitions.

Analyse de la terminologie retenue

COVID-19 – COVID-19/ Pandemia de COVID-19

Le terme *COVID-19* est le plus fréquemment traduit par *COVID-19*, mais on trouve aussi *pandemia de COVID-19*. On peut parler ainsi d'un cas de variation par réduction, pour des raisons d'économie linguistique :

(1)

ENG	RO
<i>COVID-19: Council agrees its negotiating mandate on the Digital Green Certificate (The Council of the EU, Press release, 14 April 2021)</i> (https://www.consilium.europa.eu)	<i>COVID-19: Consiliul convine asupra mandatului său de negociere cu privire la adeverința electronică verde (Consiliul UE, Comunicat de presă, 14 aprilie 2021)</i> (https://www.consilium.europa.eu)

<p>COVID-19: Council approves additional funding from the EU budget (<i>The Council of the EU, Press release, 9 April 2021</i>) (https://www.consilium.europa.eu)</p>	<p><i>Pandemia de COVID-19</i>: Consiliul aprobă o finanțare suplimentară de la bugetul UE (<i>Consiliul UE, Comunicat de presă, 9 aprilie 2021</i>) (https://www.consilium.europa.eu)</p>
---	--

On trouve néanmoins aussi le terme de *pandemia provocată de Sars-CoV-2* :

(2) Publicații medicale în pandemia provocată de Sars-CoV-2 (<https://acad.ro>)

Outbreak Cluster – focar/cluster

Pour ce qui est du terme *outbreak cluster*, même si le roumain dispose du terme *focar* pour désigner le concept de *foyer épidémique*, il commence à être présent dans des textes parus en contexte pandémique. La base de données terminologiques IATE retient *cluster* comme emprunt, un équivalent en roumain (*cazuri grupate*, qui est rarement utilisé, dont l'équivalent français serait *grappe*), mais ne précise pas *focar* (*foyer épidémique*) qui est le plus largement utilisé dans un tel contexte.

(3)

ENG	RO
<p>In case of focalised and well identified <i>outbreak clusters</i>, Member States should consider testing the majority of the community concerned [...] (<i>Commission Recommendation (EU) 2020/1595 of 28 October 2020 on COVID-19 testing strategies, including the use of rapid antigen tests C/2020/7502</i>) (https://eur-lex.europa.eu)</p>	<p>În situația unor cazuri de boală grupate și bine identificate în cadrul unui <i>focar</i>, statele membre ar trebui să ia în considerare testarea majorității persoanelor din comunitatea în cauză [...] (<i>Recomandarea (UE) 2020/1595 a Comisiei din 28 octombrie 2020 privind strategiile de testare vizând COVID-19, inclusiv utilizarea testelor rapide de detecție a unui antigen</i>) (https://eur-lex.europa.eu)</p>

Dans la presse, on peut identifier la présence des deux termes même dans un seul texte, comme c'est le cas suivant, où le journaliste a utilisé le terme *focar* dans le titre, ensuite le terme *cluster* entre les guillemets pour signaler en quelque sorte cet emprunt nouveau à la langue anglaise :

(4) Focar uriaș de COVID-19 în Spania, după o excursie studentească. Mii de tineri au fost plasați în carantină [...] Acest „cluster” gigantic, care ține prima pagină a ziarelor în Spania, survine într-un context în care situația epidemiologică s-a ameliorat considerabil în ultimele săptămâni grație campaniei de vaccinare, potrivit Agerpres. (<https://www.digi24.ro>)

Lockdown - restricții de deplasare (a persoanelor)/ limitare a mișcării persoanelor/lockdown

Dans les communiqués de presse du Conseil Européen, le terme *lockdown* est traduit soit par *restricții de deplasare (a persoanelor)* soit par *limitare a mișcării persoanelor*, termes qui sont recensés d'ailleurs dans la base de données terminologique IATE :

(5)

ENG	RO
<p>The Council [...] encourages member states to share best practices on strategies that improve reporting channels for victims of crimes, such as domestic violence and sexual abuse, during <i>lockdown</i> and crisis situations (<i>The Council of the EU, Press release, COVID-19: Council approves conclusions on the impact of the pandemic on internal security and terrorist threat</i>, 7 June 2021) (https://www.consilium.europa.eu)</p>	<p>Consiliul [...] încurajează statele membre să facă schimb de bune practici cu privire la strategiile care îmbunătățesc canalele de raportare pentru victimele infracțiunilor, cum ar fi violența domestică și abuzurile sexuale, în timpul <i>perioadelor cu restricții de deplasare</i> și al situațiilor de criză. (Consiliul UE, Comunicat de presă, COVID-19: <i>Consiliul aprobă concluzii privind impactul pandemiei asupra securității interne și asupra amenințării teroriste</i>, 7 iunie 2021) (https://www.consilium.europa.eu)</p>
<p>Our hospitals and health workers are again under pressure and that's why many leaders have announced <i>lockdowns</i> and restrictions. (<i>Press release- Remarks by President Charles Michel after the video conference of the members of the European Council on 29 October 2020</i>) (https://www.consilium.europa.eu)</p>	<p>Spitalele și lucrătorii noștri din domeniul sănătății se află din nou sub presiune și din acest motiv mulți lideri au anunțat măsuri de <i>limitare a mișcării persoanelor</i> și restricții. (Comunicat de presă- <i>Alocuțiunea președintelui Charles Michel după videoconferința membrilor Consiliului European din 29 octombrie 2020</i>) (https://www.consilium.europa.eu)</p>

Dans les textes de presse, l'emprunt anglais *lockdown* a été utilisé dès le début de la pandémie et continue à l'être probablement pour des raisons de concision de l'information :

(6) Germania a anunțat joi un *lockdown* la nivel național care vizează persoanele nevaccinate. În plus, liderii țării susțin vaccinarea obligatorie, relatează CNN. (<https://www.digi24.ro>)

Social distancing – distanțare socială/ distanțare fizică

Les mesures de distanciation sociale/physique ont été parmi les premières mesures prises et mises en œuvre par les autorités de tous les pays affectés. Le terme de *distanciation sociale* repris de l'anglais *social distancing* a été parmi les premiers termes utilisés qui ont suscité de nombreux débats au niveau des politiques et des spécialistes en sciences sociales, en science du langage et pas seulement en raison des connotations sociales négatives qu'il pourrait porter (*distanciation entre les classes sociales*¹, *fracture sociale*) (Tomescu, Ilinca, 2021 : 135). Dans son bulletin d'information du 20 mars 2020, l'Organisation mondiale de la santé a exprimé la recommandation d'utiliser le terme de *physical distancing/distanciation physique*. Le confinement physique ne doit pas signifier l'isolement social, il faut garder le contact avec ses proches par des technologies de communication même si isolés physiquement². Malgré les recommandations d'évitement de ce terme, il est resté dans l'usage des officiels et du public, cohabitant avec celui de *distanciation physique*. Dans ce cas-ci, on peut parler d'une variation conceptuelle :

¹ <https://www.academie-francaise.fr/distanciation-sociale>

² https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/transcripts/who-audio-emergencies-coronavirus-press-conference-full-20mar2020.pdf?sfvrsn=1eafbf_0

(7)

ENG	RO
Ministers also highlighted those non-pharmaceutical interventions (such as hand and respiratory hygiene, masks, <i>social distancing</i>) continue to be a priority in member states' efforts in controlling the spread of the virus while vaccination campaigns unfold. (<i>The Council of EU - Informal video conference of health ministers</i> , 16 March 2021) (https://www.consilium.europa.eu)	Miniștrii au subliniat, de asemenea, că măsurile nefarmaceutice (cum ar fi igiena mâinilor și a căilor respiratorii, măștile, <i>distanțarea socială</i>) continuă să fie o prioritate în cadrul eforturilor statelor membre de a controla răspândirea virusului în timpul desfășurării campaniilor de vaccinare. (<i>Consiliul UE- Videoconferința informală a miniștrilor sănătății</i> , 16 martie 2021) (https://www.consilium.europa.eu)

Suite aux débats sur l'utilisation de ces termes qui ont fait écho aussi dans la presse roumaine, on peut noter l'usage de plus en plus fréquent du terme *distanțarea fizică* dans l'espace médiatique roumain :

(8) Epidemiolog: Măștile de protecție și *distanțarea fizică* vor fi în continuare necesare timp de câțiva ani. (<https://www.digi24.ro>)

The Digital Green Certificate/ The EU digital COVID certificate - adeverința electronică verde/ certificat electronic verde/ certificat digital al UE privind COVID/ certificat COVID.

Une évolution intéressante peut être remarquée dans le cas de *the EU digital COVID certificate*, terme qui vient remplacer le terme initial *the Digital Green Certificate* (terme considéré comme obsolète peu de temps après sa création) pour des raisons de précision. En roumain, il a été initialement traduit par *adeverința electronică verde* ou *certificat electronic verde*, ensuite par *certificat digital al UE privind COVID*, une traduction littérale du terme anglais.

(9)

ENG	RO
COVID-19: Council agrees its negotiating mandate on the <i>Digital Green Certificate</i> (<i>The Council of the EU, Press release</i> , 14 April 2021) (https://www.consilium.europa.eu)	COVID-19: Consiliul convine asupra mandatului său de negociere cu privire la <i>adeverința electronică verde</i> (<i>Consiliul UE, Comunicat de presă</i> , 14 aprilie 2021) (https://www.consilium.europa.eu)
COVID-19: Coreper endorses political agreement on the <i>EU digital COVID certificate</i> to facilitate free movement (<i>The Council of the EU, Press release</i> , 21 May 2021) (https://www.consilium.europa.eu)	Pandemia de COVID-19: Coreperul aprobă un acord politic referitor la <i>certificatul digital UE privind COVID</i> menit să faciliteze libera circulație (<i>Consiliul UE, Comunicat de presă</i> , 21 mai 2021) (https://www.consilium.europa.eu)

Dans l'espace public roumain, le terme *certificat COVID*, variante raccourcie de *certificat digital al UE privind COVID*, est fréquemment utilisé au niveau de la communication officielle et dans l'usage quotidien :

- (10) Marcel Ciolacu : Cred că este nevoie ca proiectul privind *certificatul verde COVID* să se adopte până la sfârșitul anului. (<https://www.digi24.ro>)

RT-PCR/PCR test – PCR/ test PCR

Ce terme médical est largement utilisé dans sa forme réduite PCR (*polymerase chain reaction test*) à tous les niveaux de langue, sa variante longue (*RT-PCR - reverse transcription polymerase chain reaction*) étant plus fréquemment identifiée dans les textes hautement spécialisés. Il est aussi intéressant de remarquer le fait que le roumain a emprunté l'acronyme anglais ainsi que sa prononciation. En ce qui suit, un exemple où les deux variantes sont présentes dans le même document :

(11)

ENG	RO
[...] tested negative for COVID-19: you have a negative test result (PCR or RAT) (<i>EU's response to COVID-19- EU digital COVID certificate: how it works</i>) (https://www.consilium.europa.eu)	[...] ați obținut un rezultat negativ la testul de depistare a COVID-19: aveți un rezultat negativ la testare (PCR sau RAT) (<i>Răspunsul UE la pandemia de COVID-19-Cum funcționează certificatul digital al UE privind COVID</i>) (https://www.consilium.europa.eu)
Tests recognised under the certificate include Nucleic Acid Amplification Test (NAAT) tests, such as RT-PCR tests and rapid antigen tests (RAT). (<i>EU's response to COVID-19- EU digital COVID certificate: how it works</i>) (https://www.consilium.europa.eu)	Testele recunoscute de certificat includ testele de amplificare a acizilor nucleici (NAAT), cum ar fi testele RT-PCR, și testele antigenice rapide (RAT). (<i>Răspunsul UE la pandemia de COVID-19-Cum funcționează certificatul digital al UE privind COVID</i>) (https://www.consilium.europa.eu)

Antigen test – test antigenic/ test antigen

Un autre terme médical qui est entré dans l'espace de la communication publique est le terme de *test antigénique*. Les documents officiels ou spécialisés écrit en roumain ou traduits d'autres langues en roumain utilisent le terme *test antigenic*. Cependant, on remarque l'utilisation très fréquente de la variante *test antigen*, terme apparu par contamination de l'anglais, le déterminant correct en roumain étant *antigenic*. Le terme *antigen* (*antigène*) existe en roumain, mais avec un autre sens, celui de substance qui, introduite dans l'organisme, y engendre des anticorps.

(12)

ENG	RO
Council agrees on strengthening the use of rapid <i>antigen tests</i> and on the mutual recognition of COVID-19 test results (<i>EU Council, Press release, 21 January 2021</i>) (https://www.consilium.europa.eu)	Consiliul convine asupra consolidării utilizării <i>testelor antigenice</i> rapide și asupra recunoașterii reciproce a rezultatelor testelor pentru COVID-19 (<i>Consiliul UE, Comunicat de presă, 21 ianuarie 2021</i>) (https://www.consilium.europa.eu)

- (13) Testele *antigen* sunt testele care detectează prezența virusului SARS-CoV-2, depistând infecția activă COVID-19. (<https://www.reginamaria.ro>)

Remote working – munca de la distanță/ munca la domiciliu/ telemunca, munca/lucratul de acasă, munca/lucratul remote

Dans le cas de *travail à distance* ou *télétravail*, on peut identifier un cas de variation conceptuelle. Cette notion était déjà présente dans la société roumaine avant 2019 mais elle caractérisait plutôt l’environnement de travail des multinationales. Une fois la pandémie éclatée, on a pu constater une forte intensification d’usage dans presque tous les domaines d’activité humaine. Les documents européens préfèrent le terme équivalent de *muncă de la distanță* (*travail à distance*), alors que les textes normatifs roumains comme *Le code du travail*, par exemple, utilisent le terme *muncă la domiciliu* (*travail à domicile*). Dans les textes de presse, le terme *telemuncă* (calqué du terme français *télétravail*) est aussi employé. Il peut identifier aussi une adaptation au niveau de langue dans le variant *munca/lucratul de acasă* (*travail depuis la maison*) Plus rarement, le terme *munca/lucratul remote* est utilisé par des locuteurs d’anglais, probablement sous l’influence de l’utilisation de l’anglais comme langue de travail.

(14)

ENG	RO
New technologies but also <i>remote work</i> can be relevant in this respect. (https://www.consilium.europa.eu)	Noile tehnologii, dar și <i>munca de la distanță</i> pot fi relevante în această privință. (https://www.consilium.europa.eu)

(15) Sunt considerați salariați cu *munca la domiciliu* acei salariați care îndeplinesc, la domiciliul lor, atribuțiile specifice funcției pe care o dețin. (<https://www.codulmuncii.ro>)

(16) În România, telemunca a fost reglementată în urmă cu trei ani, prin legea 81 din 2018. (<https://www.wall-street.ro>)

(17) Fix la acest capitol ne poți ajuta tu, dacă ai desigur suficientă experiență în domeniile mai sus amintite. Și iată cum îți poți transforma pasiunea în *muncă de acasă*, din fața unui calculator, care să îți aducă niște venituri suplimentare deloc de neglijat. (<https://financer.com>)

(18) Pentru că e destul de dificil de cuantificat la prima vedere și pentru că necesită un grad de încredere enorm din partea angajatorului, specialiștii în HR încă se feresc cât pot de mult de *munca remote*, chiar dacă ea devine pentru multe țări mai degrabă regulă decât excepție. (<https://www.wearehr.ro>)

Conclusions

Au terme de cette étude, on peut conclure que la variation terminologique, phénomène peu analysé et même banni par les théories classiques de la terminologie, est un phénomène naturel surtout dans un contexte inattendu comme celui de la crise sanitaire prise en compte par notre étude où les connaissances spécialisées doivent être conçues, transmises de façon précise et rapide et comprises et assimilées par tout individu. Dans notre analyse, nous avons pu identifier des situations où deux ou plusieurs termes cohabitent pour désigner la même réalité, des termes qui présentent des variations par réduction, des termes formés suite aux contacts entre les langues (dans notre cas, l’anglais, le français, le roumain), de

nouveaux termes qui ont eu une durée de vie très courte, ceux-ci étant vite remplacés par des variants considérés comme plus appropriés. Il faut pourtant noter que la variation terminologique peut affecter la clarté et la cohérence des messages publics. Pour reprendre des exemples de notre corpus, les nouveaux emprunts à l'anglais (par exemple, *lockdown*, *cluster*) sont des termes assez opaques, difficiles à comprendre et à assimiler par toutes les catégories de citoyens. L'utilisation alternative de plusieurs termes peut aussi entraîner des confusions et des malentendus. Reste à voir quelle sera la durée de vie de ces termes surgis dans un laps de temps très court pour désigner des réalités temporaires ou en train de changement.

Références bibliographiques

- Alshaiwi, M., 2020, « Extraction des termes sur la COVID-19 et leurs emplois sémantico-syntaxiques à partir d'un corpus spécialisé », *Synergies Turquie*, no 3, p. 117-132.
- Cabré, M. T., 1998, *La Terminologie : Théorie, méthode et applications*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, Armand Colin. Traduit du catalan et adapté par Monique C. Cormier et John Humbley.
- Cabré, M.T., 2000, « Terminologie et linguistique : la théorie des portes », *Terminologies nouvelles*, 21, pp. 10-15.
- Cabré, M. T., Estopà, R., 2002. 'El conocimiento especializado y sus unidades de representación: diversidad cognitiva', *Sendebarr* 13, p.141-153.
- Condamines, A., Rebeyrolle, J., 1997, « Point de vue en langue spécialisée », *Meta*, 42(1), n° spécial « Lexicologie et terminologie », p. 174-184.
- Daille, B., Habert, B., Jacquemin, C., Royauté, R., 1996, 'Empirical Observation of Term Variations and Principles for their Description', *Terminology* 3.2, p. 197-257.
- Freixa, J., 2002, *La variació terminològica: Anàlisi de la variació denominativa en textos de diferent grau d'especialització de l'àrea de medi ambient*, Thèse de doctorat, Université Pompeu Fabra, Espagne.
- Freixa, J., 2005, 'Variación terminológica: ¿Por qué y para qué?', *Meta*, 50(4). <https://doi.org/10.7202/019917ar> [consulté le 2 septembre 2021]
- L'Homme, M.-C., 2004, « 4. Le corpus spécialisé », *La terminologie : principes et techniques* [en ligne]. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 2004 (généré le 21 décembre 2021). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/pum/10707>>. ISBN : 9791036502491. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.pum.10707>.
- Kocourek, R., 1991, *La Langue française de la technique et de la science : vers une linguistique de la langue savante*, Wiesbaden, Brandstetter.
- Pelletier, J., 2012, *La variation terminologique : un modèle à trois composantes*, Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université Laval, Canada.
- Tomescu, M., Ilinca, C., 2021 « Dynamique terminologique dans le contexte de la pandémie de Covid-19 », *XLinguae - European Scientific Language Journal*, vol 14.4, pp. 127-138, DOI : 10.18355/XL.2021.14.04.09

Corpus :

- Commission Recommendation (EU) 2020/1595 of 28 October 2020 on COVID-19 testing strategies, including the use of rapid antigen tests C/2020/7502
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32020H1595>
- The Council of EU - Informal video conference of health ministers, 16 March 2021)
<https://www.consilium.europa.eu/ro/meetings/epsco/2021/03/16/>
- EU's response to COVID-19- EU digital COVID certificate: how it works
<https://www.consilium.europa.eu/en/policies/coronavirus/eu-digital-covid-certificate/>
- EU Council, Press release, 21 January 2021

<https://www.consilium.europa.eu/ro/press/press-releases/2021/01/21/council-agrees-on-strengthening-the-use-of-rapid-antigen-tests-and-on-the-mutual-recognition-of-covid-19-test-results/>
COVID-19: Council approves additional funding from the EU budget (The Council of the EU, Press release, 9 April 2021)

<https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2021/04/09/covid-19-council-agrees-additional-funding-from-the-eu-budget/>
COVID-19: Council agrees its negotiating mandate on the Digital Green Certificate (The Council of the EU, Press release, 14 April 2021)

<https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2021/04/14/covid-19-council-agrees-its-negotiating-mandate-on-the-digital-green-certificate/>
The Council of the EU, Press release, COVID-19: Council approves conclusions on the impact of the pandemic on internal security and terrorist threat, 7 June 2021)

<https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2021/06/07/covid-19-council-agrees-conclusions-on-the-impact-of-the-pandemic-on-internal-security-and-terrorist-threat/>
Press release- Remarks by President Charles Michel after the video conference of the members of the European Council on 29 October 2020)

<https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2020/10/30/remarks-by-president-charles-michel-after-the-video-conference-of-the-members-of-the-european-council-on-29-october-2020/>
<https://acad.ro/SARS-CoV-2/pag.html>

<https://www.digi24.ro/stiri/externe/ue/focar-urias-de-covid-19-in-spania-dupa-o-excursie-studentasca-mii-de-tineri-au-fost-plasati-in-carantina-1575659>

<https://www.digi24.ro/stiri/externe/ue/germania-anunta-lockdown-pentru-nevaccinati-angela-merkel-si-succesorul-ei-olaf-scholz-sustin-vaccinarea-obligatorie-1756925>

<https://www.digi24.ro/stiri/externe/ue/epidemiolog-mastile-de-protectie-si-distantarea-fizica-vor-fi-in-continuare-necesare-timp-de-cativa-ani-1471871>

<https://www.digi24.ro/stiri/actualitate/politica/marcel-ciolacu-cred-ca-este-nevoie-ca-proiectul-privind-certificatul-verde-covid-sa-se-adopte-pana-la-sfarsitul-anului-1775971>

<https://www.reginamaria.ro/articole-medicale/test-antigen-sars-cov-2-eficient-si-precis-un-nou-ajutor-diagnosticul-covid-19>

<https://www.consilium.europa.eu/en/meetings/epsco/2021/10/15/>

<https://www.wall-street.ro/articol/Careers/272367/telemunca-in-2021-ce-inseamna-ce-spune-legea-care-sunt-beneficiile-si-dezavantajele.html#gref>

https://www.codulmuncii.ro/titlul_2/capitolul_9_1.html

<https://financer.com/ro/scoala-financiara/joburi-de-acasa/>

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

**LA REPRESENTACIÓN DE LA CUESTIÓN CATALANA EN LA
PRENSA ESPAÑOLA
(EL PRIMER VIAJE DE JOSEP TARRADELLAS A MADRID EN
JUNIO DE 1977)¹**

Resumen: La transición a la democracia en España constituyó un periodo de profundos cambios a nivel político. La reorganización territorial del Estado fue una de las prioridades de las autoridades postfranquistas para dar respuesta a las reivindicaciones crecientes del movimiento autonomista catalán. En este contexto, el primer viaje de Josep Tarradellas a España tuvo un impacto decisivo puesto que dio inicio a las negociaciones que culminaron en la resolución del problema catalán. El presente artículo ofrece una aproximación a la posición de la prensa hacia la visita de Tarradellas a Madrid. Para ello, la investigación se basará en el análisis cualitativo y cuantitativo del contenido de la prensa escrita, tomando la información publicada en ABC, La Vanguardia y El País.

Palabras clave: Cuestión catalana, Josep Tarradellas, Adolfo Suárez, Transición, prensa.

**THE REPRESENTATION OF THE CATALAN ISSUE IN THE SPANISH PRESS
(JOSEP TARRADELLAS' FIRST TRIP TO MADRID IN JUNE 1977)**

Abstract: The transition to democracy in Spain was a period of profound changes at the political level. The territorial reorganization of the State was one of the priorities of the post-Franco authorities to respond to the growing demands of the Catalan autonomist movement. In this context, Josep Tarradellas' first trip to Spain had a decisive impact since it began the negotiations that culminated in the resolution of the Catalan problem. This article offers an approach to the position of the press towards Tarradellas's visit to Madrid. For this, the research will be based on the qualitative and quantitative analysis of the content of the written press, taking the information published in ABC, La Vanguardia and El País.

Keywords: Catalan question, Josep Tarradellas, Adolfo Suárez, Transition, press.

Introducción

La Transición a la democracia es un proceso político que se inició en España tras la muerte de Franco, con el objetivo de realizar un cambio pacífico del régimen dictatorial instaurado desde 1939. Dicho proceso culminó en 1978 con la aprobación de la nueva Constitución que sustituyó la legalidad anterior heredada del periodo franquista. Para llevar a cabo su proyecto reformista, el gobierno tuvo que hacer frente a un conjunto de problemas relacionados con las reivindicaciones autonómicas de los movimientos regionalistas sobre todo en Cataluña. En vista de ello, la reorganización territorial del Estado se convirtió en una de las prioridades de las autoridades post-franquistas con el fin de llegar a un consenso con las fuerzas regionales sobre la administración de sus respectivas regiones. En este contexto, una ola creciente de reivindicaciones autonomistas se extendió en Cataluña en inicios de 1976, reclamando la recuperación del Estatuto de autonomía abolido por Franco

¹Abdelhadi **Redjem**, Université d'Alger 2- Abou EL Kacem Saâdallah, Algérie, abdelhadi.redjem@univ-alger2.dz

en 1938. Apoyado por amplios sectores de la sociedad catalana, el movimiento autonomista catalán reivindicó la restauración de las instituciones de autogobierno mediante una serie de manifestaciones organizadas por los partidos nacionalistas, socialistas y comunistas catalanes. Ante esta situación, el gobierno presidido por Adolfo Suárez inició un proyecto de reformas políticas para dar respuesta a las demandas catalanas, y decidió iniciar las negociaciones con los políticos catalanes para resolver la cuestión autonómica. En vista de ello, estableció el contacto con Josep Tarradellas, presidente de la Generalitat en el exilio que se trasladó a España el 27 de junio de 1977, donde fue recibido por el Rey y el presidente del gobierno. El presente trabajo, tiene como objetivo analizar la postura de los diarios *ABC*, *La Vanguardia* y *El País* ante dicha visita. Para ello, se analizarán los artículos informativos y de opinión que fueron publicados los días 28, 29 y 30 de junio en busca de alguna discrepancia en la representación y el tratamiento mediático de cada periódico de los hechos y declaraciones que tuvieron lugar durante la visita, teniendo en consideración la divergencia ideológica y política que divide los tres diarios.

Para llegar al objetivo visualizado, vamos a llevar a cabo un análisis cualitativo y cuantitativo de las unidades informativas que abordaron el viaje de Josep Tarradellas a Madrid. Mediante el análisis de contenido, se estudiará la información ofrecida por cada periódico publicada en las portadas y, por lo tanto, considerada como la más relevante, así como la información ofrecida por los artículos editoriales. Este estudio permitirá por un lado, arrojar algo de luz sobre cuál fue el discurso periodístico de la prensa escrita hacia el viaje de Tarradellas, por otro lado, destacar las divergencias concretas de cada uno de los periódicos.

Este artículo, permite poner de relieve el papel de la prensa escrita en la orientación de la opinión pública, y su influencia en la elaboración de la decisión política, puesto que ofrece una aproximación a la visión de la prensa diaria española con respecto al mismo evento.

1. Evolución de la cuestión catalana durante la Transición

1.1 Tarradellas, la recuperación de la legitimidad histórica

Desde su elección como presidente de la Generalitat de Cataluña, por algunos diputados del Parlamento de Cataluña en el exilio en 1954, Josep Tarradellas se convirtió en el personaje más representativo del nacionalismo catalán durante el régimen de Franco. Desde su residencia en Saint Martin le Beau en París, prosiguió su actividad política con el objetivo de mantener la existencia de la Generalitat de Cataluña, la institución heredada de la legalidad republicana anterior a 1939. Sin embargo, a nivel popular y ante los cambios sucesivos del sistema político tras la muerte de Franco, Tarradellas era desconocido por la mayoría de los catalanes. A raíz de ello, empezó a posicionarse en el nuevo mapa político, marcado por la división de las fuerzas políticas entre continuistas, rupturistas y reformistas. Los intentos de Tarradellas tenían como objetivo recuperar su protagonismo en la escena política catalana tras largos años de interrupción bajo la dictadura. En vista de ello, decidió aprovechar la divergencia que dividía la oposición antifranquista catalana en el tardofranquismo, representada entonces por los comunistas del Partido Socialista Unificado de Cataluña (PSUC) y los nacionalistas de Convergencia Democrática de Cataluña (CDC) fundada por Jordi Pujol. Dicha divergencia impidió que el nacionalismo catalán tuviera un gran apoyo popular, ya que tanto nacionalistas como comunistas catalanes provenían de tendencias ideológicas distintas, y solo se unían en la reivindicación de la libertad y la

autonomía de Cataluña. Tarradellas era consciente de aquella divergencia, en el mismo tiempo sabía que poseía la legitimidad histórica, puesto que presidía la institución que en Cataluña de la Transición representaba la autonomía, uno de los objetivos -junto a la libertad y la amnistía- de la oposición catalana, reivindicados en las protestas populares de febrero de 1976. Tarradellas manifestó sus intentos durante las visitas constantes realizadas por muchos políticos catalanes a su residencia en Saint Martin le Beau en París, en las que confirmaba que ningún proceso político era posible en Cataluña sin su participación. En el interior, se fundó la Comisión Pro Retorno del Presidente Tarradellas a finales de 1976, que inició una amplia campaña popular a favor del retorno del presidente de la Generalitat. La Comisión inundó las plazas y calles de todas las provincias y localidades catalanas de carteles con la imagen del presidente para ganar más apoyo popular a la figura de Tarradellas. Dicha campaña tuvo como resultado el reconocimiento de muchos catalanes a Tarradellas como presidente legítimo de la Generalitat histórica, y el aumento de su base popular en Cataluña en vísperas de la celebración de las primeras elecciones democráticas en junio de 1977. Así, los partidarios y simpatizantes de Tarradellas empezaron a crecer en el interior de Cataluña, concretando así su objetivo fundamental de recuperar la iniciativa y aglutinar más apoyo por la sociedad catalana en torno a su persona como presidente de la Generalitat y a su proyecto de formar un frente nacionalista sólido que liderará las negociaciones con el gobierno español (Pagès, 2008).

1.2 Antecedentes del viaje de Tarradellas a Madrid

Las negociaciones directas entre el gobierno y Josep Tarradellas constituyeron un proceso complicado, que se prolongó desde los primeros contactos en febrero de 1976 hasta la toma de posesión de Tarradellas de su cargo como presidente de la Generalitat en octubre de 1977.

La muerte de Franco supuso para Tarradellas el momento oportuno para reclamar la restauración de la institución presidida por él. Para ello, su labor se dividió en dos ejes principales. En primer lugar, llegar al consenso entre las fuerzas políticas de la necesidad de la unión para alcanzar el restablecimiento de la Generalitat. Luego, negociar con el gobierno las medidas necesarias para lograr dicho objetivo (González Martínez, 2016).

A finales de noviembre de 1976, y con Adolfo Suárez al frente del nuevo gobierno, la Comisión de Régimen Administrativo Especial para Cataluña presentó un proyecto de ley que determinaba las instituciones básicas del régimen especial para Cataluña. El proyecto fue remitido al gobierno y a los gobernadores de las cuatro provincias catalanas, y suscitaba la creación del Consejo General de Cataluña, la Comisión de Acción Regional y la Mancomunidad. Esta medida respaldada por el presidente del gobierno, llevó Tarradellas a pasar a la acción y tomar la iniciativa para impedir la aprobación de dicho proyecto. Con este propósito, decidió establecer el contacto con Suárez para plantear su visión sobre la solución de la cuestión catalana. En este marco, envió a su representante, el empresario catalán Manuel Ortínez para entrevistarse con el vicepresidente segundo del gobierno Alfonso Osorio. El intermediario presentó al vicepresidente del gobierno la propuesta de Tarradellas que consistió en seis puntos: Invitar a Tarradellas a Madrid; visitar al rey; restablecer la Generalitat; nombrarlo como presidente y negociar con él las funciones de la institución; a cambio de reconocer la soberanía del Monarca y respetar la unidad de España. Cuando llegó la información a Suárez, se mostró a favor de la restauración de la Generalitat. Sin embargo, manifestó sus reservas en torno a la figura de Tarradellas. Debido a su edad y su estancia de tantos años fuera del país, Suárez consideraba que Tarradellas no

podría adaptarse con la nueva situación y despegarse de su pasado republicano, lo que pondría en peligro el proceso de transición. No obstante, ante la persistencia de Manuel Ortínez de respetar la legitimidad histórica que ostentaba a Tarradellas, Suárez aceptó la participación de Tarradellas en el proceso de negociación, y prometió plantear la propuesta al rey y enviar un emisario a dialogar con Tarradellas.

Efectivamente, a finales de noviembre de 1976, Suárez cumplió con su compromiso enviando al teniente coronel Andrés Casinello como representante del gobierno español a París para reunirse con Tarradellas. La reunión duró casi cuatro horas, donde ambos hombres intercambiaron sus opiniones alrededor de la propuesta de Tarradellas. Las impresiones de Andrés Casinello fueron reflejadas en un informe detallado remitido al presidente del gobierno, que autorizó la continuidad de las conversaciones entre Osorio y Ortínez para fijar las grandes líneas del posible restablecimiento de la Generalitat.

Ahora bien, hay que resaltar que ante el gobierno existían dos vías para solucionar el problema catalán. La primera fue el trabajo realizado por la Comisión del Régimen Especial para Cataluña, y la segunda fue la negociación con Tarradellas la posibilidad de restablecer la Generalitat. El presidente del gobierno respaldaba ambas iniciativas, hasta que se probara cuál de las dos opciones era la más conveniente (Martínez, 2016).

A principios de 1977 se tomó la decisión de elegir la vía de la Comisión para resolver el problema catalán. En este contexto, el Consejo de Ministros celebrado el 18 de febrero de 1977, comenzó a estudiar la creación del Consejo General de Cataluña que sustituiría la Generalitat, apartando así la opción Tarradellas en segundo plano (Terán, 1988). Por consiguiente, los contactos con Tarradellas se interrumpieron en espera del resultado del trabajo de la Comisión. Los motivos que conllevaron la decisión del gobierno fueron múltiples. En primer lugar, Suárez estaba convencido que la restauración de la Generalitat sería una operación compleja, y podría distraer la atención del gobierno y de la opinión pública del objetivo prioritario: la preparación de las primeras elecciones democráticas. Por otro lado, consideraba que la propuesta presentada por la Comisión era menos problemática. Por ello, el presidente eligió la vía de la Comisión en espera de los resultados de las elecciones para nombrar uno de los miembros catalanes de UCD como presidente del Consejo General de Cataluña, en caso de que tuviera la mayoría de los votos en Cataluña.

Sin embargo, los planes de Adolfo Suárez no se llevaron como había previsto. Cuando se acercaba el día de las elecciones generales de junio de 1977, el restablecimiento de la Generalitat formó una de las principales reivindicaciones de los líderes nacionalistas y socialistas catalanes durante la campaña electoral en Cataluña. La ola autonomista que predominaba los discursos de los políticos catalanes llevó a Suárez a volver a pensar sobre la solución de la cuestión catalana. En efecto, la posición del gobierno hacia Tarradellas cambió radicalmente tras las elecciones. Las urnas dieron la victoria a los grupos de izquierda, encabezados por el Partido Socialista Catalán (PSC) y el PSUC, que habían superado ampliamente a las coaliciones de centro y derecha, Alianza Popular (AP) y Unión de Centro Democrático (UCD), encabezada en Cataluña por el diputado de UCD en Barcelona Carlos Sentís. Así, el amplísimo apoyo popular a las reivindicaciones de autogobierno y la victoria electoral de la izquierda catalana exigieron al gobierno una reacción rápida (Martínez, 2016). En este marco, el ex-gobernador de Barcelona Salvador Sánchez Terán afirmó que: “La victoria socialista y la importante votación comunista parecen configurar “un país catalán rojo”, lo que resulta muy inquietante para la burguesía catalana y para el gobierno de Madrid” (Molinero & Ysàs, 2014). Por estas razones, el presidente del gobierno consideró más conveniente reanudar las negociaciones con

Tarradellas en lugar de iniciar un nuevo proceso de entendimiento con los socialistas y comunistas catalanes. Así pues, apenas una semana después de las elecciones, el 22 de junio de 1977, Suárez anunció su intención de retomar el diálogo indirecto con Josep Tarradellas iniciado por Osorio y Ortínez.

«Afortunadamente, según reconoce Sánchez-Terán, durante toda la campaña electoral, el gobernador civil de Barcelona Manuel Ortiz, había estado informando a Adolfo Suárez y a Rodolfo Martín Villa de la conveniencia de plantearse a fondo la opción Tarradellas, evocando de paso su veterana amistad que Carlos Sentís mantenía con Tarradellas. Y esta es la primera decisión que tomó el gobierno Suárez: pedirle a Carlos Sentís que se convirtiera en su interlocutor en el retorno de Tarradellas» (Abella, 2006).

Al fin y al cabo, los resultados de las elecciones generales en Cataluña fueron a favor de Tarradellas, y promovieron la decisión de Suárez de retomar las negociaciones sobre el restablecimiento de la Generalitat y el regreso de Tarradellas como presidente, descartando así, el proyecto de la Comisión de Régimen Administrativo Especial para Cataluña. Para ello, encargó a Carlos Sentís que mantenía una relación de amistad con Tarradellas, de coordinar con él su visita a Madrid, donde se entrevistaría con el presidente del gobierno y con el Rey (Tarradellas, 1990). Por su parte, Carlos Sentís comunicó la decisión del gobierno a Tarradellas y se puso en contacto con él para fijar la fecha del viaje. Como se había previsto, el 27 de junio de 1977 Tarradellas aterrizó en Madrid dando inicio a las negociaciones definitivas para el restablecimiento de la Generalitat (Terán, 1988).

1.3 El viaje de Tarradellas a Madrid y el inicio de las negociaciones

Doce días después de las elecciones generales, al medio día del 27 de junio de 1977, el presidente de la Generalitat en el exilio viajó a Madrid en un avión particular, donde fue recibido por Adolfo Suárez en la Moncloa el mismo día, y por el Rey Juan Carlos I el 29 de junio en la Zarzuela. Además ha mantenido múltiples encuentros con altos responsables del gobierno español, ministros, diputados centristas e incluso catalanistas. Su viaje a Madrid representó el último episodio de las gestiones que precedieron el proceso de negociaciones que condujo a la solución final de la cuestión autonómica catalana. La visita de Tarradellas fue inesperada por la oposición catalana y muchos miembros del gobierno. De hecho, el único político catalán que conocía sobre el viaje fue el líder del PSC Joan Reventós, el dirigente socialista recién nombrado presidente de la Asamblea de Parlamentarios catalanes después de las elecciones. Según declaró el propio Tarradellas, el viaje a Madrid después de decenas de años en el exilio fue la decisión más difícil que había tomado en su vida, puesto que lo más adecuado era viajar a Barcelona primero, pero él había decidido que a Cataluña solo entraría como presidente de la Generalitat. Cuando la noticia fue conocida, reinó el asombro en Cataluña, porque nadie esperaba que Tarradellas regresaría a España por Madrid en vez de Barcelona (Pagès, 2008).

Las entrevistas de Tarradellas con Adolfo Suárez y con el Rey dieron apertura a un proceso negociador complicado que ha durado tres meses (Abella, 2006). La primera entrevista entre Tarradellas y Suárez no se desarrolló como estaba previsto, ya que se produjo en un clima tenso a raíz de la posición de Tarradellas que no aceptaba ninguna de las propuestas presentadas por Suárez, e insistió que el restablecimiento de la Generalitat y su retorno como presidente eran asuntos indiscutibles (Molinero & Ysàs, 2014). Sin

embargo, el encuentro con el Rey fue positivo por el trato cordial y afable mostrado por el Monarca (González Martínez, 2016).

2. Visión de la prensa

2.1 La entrevista entre Tarradellas y Adolfo Suárez vista por la prensa

Las entrevistas de Tarradellas con el rey y el presidente del gobierno fueron las noticias más abordadas por la prensa en los días subsiguientes. Vamos a centrar el análisis en los artículos informativos y de opinión que han tratado las entrevistas de Tarradellas con el rey y con Adolfo Suárez, con el fin de exponer las posturas de los tres diarios *ABC*, *La Vanguardia* y *El País* acerca de las diferentes declaraciones y hechos que se produjeron alrededor de dichas entrevistas.

a. ABC

El día siguiente de la visita de Tarradellas a Madrid, *ABC* abordó la entrevista que mantuvo éste con el presidente del gobierno Adolfo Suárez en la Moncloa.

Ante todo, cabe señalar que antes de reunirse con Tarradellas, el presidente del gobierno se había entrevistado con el líder socialista Felipe González. En este contexto, existen algunos aspectos formales que indican que el diario dedicó más espacio y más relevancia a la entrevista de Suárez con Felipe González en detrimento de aquella que se produjo con Tarradellas, a pesar de que ambas reuniones tuvieron lugar en el mismo día. Primero, hemos constatado que el diario publicó tres fotos relevantes que cubrieron su portada, en las que aparecían Suárez y González encabezadas por el título: “Cordial entrevista entre Adolfo Suárez y Felipe González”. Mientras que la noticia relativa a la entrevista con Tarradellas no apareció en la portada y fue publicada en la página 87, donde se desarrolló la noticia bajo el título: “Tarradellas había llegado ayer a Madrid con pasaporte español” (*ABC*, 1977).

En segundo lugar, la noticia relacionada con el líder del PSOE contuvo una entrevista detallada, que fue publicada en las páginas 19 y 87, en la que fueron tratados varios temas relacionados con la visión del PSOE sobre el proceso de la Transición y su colaboración con UCD. En cambio, notamos la ausencia de ningún contacto de los periodistas de *ABC* con Tarradellas. El tercer indicio que muestra el desequilibrio del tratamiento mediático, y el enfoque de *ABC* en la entrevista con Felipe González, fue el volumen del artículo. En este aspecto hemos constatado que la noticia del recibimiento de González en la Moncloa cubrió la portada, la página 19 entera y más del 75% de la página 87. Mientras que la noticia de la visita del presidente de la Generalitat solo se trató en la página 88 (*ABC*, 1977).

Con respecto al contenido, inicialmente subrayamos que *ABC* no tuvo un contacto directo con Tarradellas, sino extrajo las informaciones publicadas por dos fuentes: una entrevista realizada por Europa Press con Federico Rahola Secretario General de Tarradellas y la Dirección General de Coordinación Informativa; órgano encargado de la comunicación en el gobierno (*ABC*, 1977). No se sabe con exactitud la razón por la que los periodistas de *ABC* se abstuvieron de tomar contacto con Tarradellas, pero lo cierto es que el grado de relevancia dedicado a la entrevista con el Secretario General del PSOE ha sido mucho más superior del grado de relevancia que *ABC* dedicó a la presencia de Tarradellas.

En la misma página 88, *ABC* publicó otro artículo titulado: “El presidente de la Generalitat calificó de histórica su entrevista con el jefe del gobierno”, encabezado por una

fotografía en la que aparecía un grupo de periodistas entrevistando a Tarradellas. Al inicio del artículo, el diario conocido por su tendencia monárquica afirmó que “Tarradellas, que será recibido por el Rey, reconoce así la Monarquía” (*ABC*, 1977, p. 88). Sin embargo, al buscar en el cuerpo del artículo no hemos encontrado ninguna declaración que refleje dicha afirmación. En esta parte del artículo, asistimos a una pura interpretación del diario, ya que lo sucedido fue que ante la persistencia de los periodistas que preguntaron si la entrevista con el Rey significaba el reconocimiento a la Monarquía, Tarradellas respondió: “¿A ustedes qué les parece?”. Así, la declaración de Tarradellas no supuso un reconocimiento evidente a la Monarquía como ha señalado el diario de manera relevante bajo el título del artículo.

Por otra parte, el diario introdujo el artículo con informaciones superficiales sobre la visita, como la hora de llegada de Tarradellas al aeropuerto Barajas; el avión privado que ha utilizado para el viaje; el pasaporte que ha presentado en aeropuerto. En este último punto, cabe resaltar que según el diario, Tarradellas había entrado a España con un pasaporte de refugiado político, que fue sustituido por otro ordinario en el aeropuerto. No obstante, Tarradellas negó el hecho en sus breves declaraciones ante los periodistas. Ante estas dos verdades contrapuestas, no hay manera de comprobar cuál fue la versión real, pero sí es evidente que el diario difundió la información que más convenía a los intereses del gobierno, puesto que el hecho de adquirir un pasaporte español suponía el reconocimiento del régimen político vigente, posición que no ha sido negada ni afirmada por Tarradellas (*ABC*, 1977).

El día siguiente, *ABC* publicó un editorial titulado: “Tarradellas: cuestión de denominaciones”, mediante el cual manifestó su postura adversaria hacia los planteamientos de Tarradellas respecto al restablecimiento de la Generalitat. En este contexto el diario monárquico criticó a Tarradellas y rechazó su estatuto como presidente de la Generalitat, criticando el peso político concertado a este personaje por los círculos políticos catalanes. De hecho, lo describió como “un personaje que surge de una larga penumbra brumosa y denomina a sí mismo presidente de la Generalitat de Cataluña en el exilio”, que exigía ser reconocido como tal por el gobierno español (*ABC*, 1977, p. 12). Las convicciones de *ABC* estaban basadas en una serie de argumentos históricos que posibilitaron la llegada de Tarradellas a presidir la Generalitat. Ante todo, el diario precisó que Tarradellas nunca fue presidente de la Generalitat en Cataluña, por la razón de que fue elegido por “un parlamento de Cataluña en el exilio, en la embajada de España en Méjico que ha sido disuelta posteriormente. El diario aludió que la elección de Tarradellas era nula, ya que se produjo fuera de la legalidad y por una institución incompetente. En la misma línea opositora, *ABC* criticó el nombre de “honorable” utilizado por la Dirección General de Coordinación Informativa al referirse a Tarradellas en su cobertura de la visita, a pesar de que dicho nombre fue utilizado por Carlos Sentís a la hora de presentar Tarradellas al jefe de gobierno (*ABC*, 1977).

b. *La Vanguardia*

El viaje de Tarradellas a Madrid fue considerado por *La Vanguardia* como un punto de inflexión en el desarrollo de la cuestión autonómica catalana. Eso fue reflejado por el grado de relevancia dedicado a este evento, puesto que ha sido ampliamente comentado por el diario en las ediciones del 27, 28, 29 y 30 de junio de 1977. Por esta razón, vamos a analizar solamente algunos artículos para descartar su posición acerca de este evento acontecimiento.

En las páginas 3 y 4 de la edición del 28 de junio de 1977, *La Vanguardia* publicó un artículo titulado: “Tarradellas, en el palacio de la Moncloa”, en el que abordó la entrevista que tuvo lugar entre Suárez y Tarradellas. El diario relató los sucesos de la visita desde la llegada de Tarradellas al aeropuerto hasta el fin del encuentro. Se trata de un artículo informativo que no contuvo ninguna señal que indica la actitud del diario acerca de la entrevista, pero se pueden extraer algunos indicadores que reflejan la satisfacción de *La Vanguardia* hacia el presente acontecimiento. En este sentido, hemos observado que el diario identificó a Tarradellas como “presidente de la Generalitat”, utilizando esta denominación en dos ocasiones. La primera fue colocada en la parte superior del artículo después del título, y la segunda figuraba al principio del artículo. El uso de dicha denominación indica que, de manera implícita, el diario reconocía el estatuto con el que se presentaba el señor Tarradellas, teniendo en cuenta que la cuestión de la legitimidad del cargo ocupado por Tarradellas ha sido abordada por la prensa derechista (*ABC*), que había rechazado esta denominación en su cobertura mediática del viaje de Tarradellas (*La Vanguardia*, 1977).

En la misma edición, el diario publicó un editorial bajo el título breve: “Cataluña”. *La Vanguardia* volvió a utilizar la denominación “presidente de la Generalitat” al inicio del editorial, calificando el viaje de Tarradellas a Madrid como “horas trascendentales” y “misión fundamental” para el restablecimiento de las instituciones catalanas disueltas en 1938. Asimismo, saludó la apertura del gobierno al diálogo para resolver la cuestión catalana. Al final del editorial, el diario dirigió un mensaje emocional a Tarradellas, agradeciéndole por los esfuerzos realizados para mantener vivas las esperanzas catalanas y añadió que Cataluña esperaba su regreso con mucho entusiasmo (*La Vanguardia*, 1977).

Por otra parte, *La Vanguardia* volvió a poner de relieve su apoyo a los planteamientos de Tarradellas en el editorial publicado en la edición del 29 de junio. Bajo el título: “el inicio de un camino”, calificó el viaje de Tarradellas como un acontecimiento fuera de lo normal. Según el diario, el hecho de que el gobierno aceptase dialogar con un personaje tan representativo como Tarradellas, pese a su larga ausencia de la escena política, significaba que tanto la Monarquía como el gobierno tenían la voluntad de resolver el problema catalán. Por otra parte, hizo un llamamiento a la clase política catalana insistiendo en la unión de los catalanes antes de iniciar las negociaciones (*La Vanguardia*, 1977).

La identificación de Josep Tarradellas como presidente de la Generalitat, reconociendo así su legitimidad histórica, además de la calificación de su viaje como “horas trascendentales” y “misión fundamental”, y el mensaje cargado de emoción dirigido a él, mostraron la postura positiva y el pleno apoyo de *La Vanguardia* a las demandas de Tarradellas durante su viaje a Madrid.

c. *El País*

El día siguiente del encuentro Suárez-Tarradellas en la Moncloa, *El País* difundió la noticia mediante un artículo informativo titulado: “El Rey recibe hoy al presidente de la Generalitat” (*El País*, 1977). El diario inició el artículo con una declaración hecha por Tarradellas al salir de la reunión con Suárez: “No volveré a Catalunya hasta que lo haga como presidente efectivo de la Generalitat”. Luego, expuso algunas informaciones ordinarias, como la gestión del viaje, la hora de llegada al aeropuerto y se detuvo en la fórmula legal de la entrada de Tarradellas al país. En este marco, el diario expuso las dos versiones contradictorias acerca del pasaporte que se presentó para entrar al territorio

español. La primera versión fue la de la presidencia del gobierno, que confirmó que el señor Tarradellas llegó con un pasaporte de refugiado político, y se le entregó un pasaporte ordinario para facilitar su circulación en el país. La segunda versión expuesta por *El País* fue la del propio Tarradellas que negó haber recibido ningún documento de este tipo. Por otro lado, el diario difundió algunas declaraciones de Tarradellas al término de la entrevista, en las que expresó su satisfacción y calificó su visita de “histórica” porque suponía un reconocimiento de la identidad catalana. En el mismo contexto, ante la pregunta si el encuentro previsto con el rey suponía su reconocimiento a la monarquía, el diario subrayó que Tarradellas se negó a responder a la pregunta.

El análisis del presente artículo revela la posición neutral de *El País* hacia la visita de Tarradellas a Madrid y su entrevista con Suárez. En realidad, la mayor parte del artículo fue una exposición de hechos que sucedieron durante la visita, en la que el autor fue discreto y su posición ha sido imperceptible. Sin embargo, se pueden destacar dos indicios de la neutralidad del diario, que mantuvo la misma distancia de ambas partes: el gobierno español y Tarradellas. Dicha posición neutral del diario se mostró en dos ocasiones. La primera fue la parte relacionada con la fórmula de entrada del señor Tarradellas al país, que podría afectar a la legitimidad del señor Tarradellas y su posición en las futuras negociaciones, dado que la entrada al país con un pasaporte ordinario suponía desde el punto de vista político y legal, un reconocimiento explícito por parte de Tarradellas al régimen implantado después de la muerte de Franco. Por lo contrario, el no disponer de un pasaporte ordinario implicaba que Tarradellas aún mantenía su estatuto de presidente de la Generalitat en el exilio, quiere decir que había entrado como refugiado político. Por esta razón, este detalle tiene tanta importancia en la visita. En este marco hemos observado que el diario expuso las dos versiones contradictorias de manera objetiva sin confirmar ninguna de las dos (la declaración afirmativa del portavoz de la presidencia de la entrega de un pasaporte ordinario y la negación de Tarradellas).

La neutralidad del diario se manifestó también mediante su tratamiento de la respuesta de Tarradellas sobre el reconocimiento de la monarquía. En esta parte del artículo, el diario transmitió la realidad del hecho sin tratar de interpretar la reacción de Tarradellas ante dicha pregunta. En efecto, la respuesta de Tarradellas no fue afirmativa ni negativa, lo que confirma el planteamiento de *El País*, puesto que Tarradellas respondió con la frase: “¿A ustedes que les parece?”. En este contexto cabe señalar que las interpretaciones de *ABC* y *La Vanguardia* con respecto al mismo hecho fueron diferentes, donde el primero interpretó la reacción de Tarradellas como una afirmación y el segundo la consideró como una negación.

El día 29 de junio, *El País* volvió a abordar el tema en un artículo de opinión bajo el título “El viaje de Tarradellas”. En las primeras líneas, el diario consideró la entrevista de Tarradellas con Suárez como el fin de las dificultades formales que amenazaban el proceso de negociaciones proyectado por el gobierno. Dicho en otros términos, la visita de Tarradellas puso fin al contencioso que rodeaba la legitimidad de la Generalitat, hecho que obstaculizaba la puesta en marcha del dialogo para resolver el problema catalán. Así pues, el recibimiento de Tarradellas supuso el reconocimiento de la existencia de la Generalitat como institución legal de origen republicano, y a Tarradellas como presidente de la misma. A continuación, el diario llevó a cabo un análisis de la aceptación del gobierno a Tarradellas como interlocutor válido en las negociaciones. En este marco, *El País* afirmó que dicha aceptación se debía al éxito de los nacionalistas catalanes de CDC en las elecciones generales. En suma de ello, el gobierno estaba consciente del consenso catalán alrededor de las reivindicaciones autonómicas, ya que tanto nacionalistas, como socialistas

y comunistas, e incluso diputados catalanes de UCD (Carlos Sentís), compartían la misma visión sobre la solución del problema catalán, la del restablecimiento de la Generalitat y el Estatuto de autonomía. Del mismo modo, *El País* advirtió que el restablecimiento de las instituciones catalanas (enmarcadas en la Constitución republicana de 1931) podía poner en peligro el proceso de la transición hacia la democracia, dado que dicha decisión podía despertar recelos de otros sectores sociales del país y abrir nuevos frentes ante el gobierno. Al final, puso de relieve la importancia de la visita que representó el inicio del camino para los catalanes a elaborar un nuevo estatuto de autonomía y negociarlo con Las Cortes electas en junio de 1977 (*El País*, 1977).

En el presente artículo, *El País* pretendió ofrecer un análisis evaluativo de la visita de Tarradellas a Madrid, en el que expuso diferentes interpretaciones sobre varios aspectos. En primer lugar, hemos observado que el diario ha sido cuidadoso con respecto a la denominación de Tarradellas, y se abstuvo en utilizar la expresión “presidente de la Generalitat”, sustituyéndola por la palabra “señor” en siete ocasiones en las que ha sido mencionado. Esta actitud coincidió perfectamente con el tratamiento neutral del diario en cuanto a la cuestión de la legitimidad de Tarradellas, analizada en el artículo anterior. En este marco, el diario arrojó luz sobre el contencioso existente sobre el reconocimiento gubernamental de la Generalitat y el estatuto con el que se identificaba Tarradellas, confirmando que hasta el día de la visita, el gobierno no lo reconocía como presidente de la Generalitat. De ello se desprende la conclusión que *El País* ha sido neutro, de manera que no se involucró en los prejuicios relativos a la legitimidad del señor Tarradellas.

En segundo lugar, hemos constatado que el análisis realizado por el diario, en su parte relacionada con la aceptación de Tarradellas como representante de Cataluña en las negociaciones, ha sido objetivo y correspondía con la realidad. En efecto, el estudio que hemos realizado sobre este punto en la parte teórica, mostró que el gobierno había adoptado dos planes para resolver la cuestión catalana. La primera fue mediante la constitución de la Comisión encargada de elaborar el régimen administrativo especial para Cataluña, y la segunda fue la negociación con Tarradellas. Al final, adoptó la segunda opción porque consideró que era la menos complicada por las mismas causas abordadas por el diario (los resultados electorales de los nacionalistas; el apoyo de los socialistas y comunistas catalanes a las reivindicaciones autonómicas). Por consiguiente, se puede confirmar que el análisis de *El País* no estuvo basado en puras interpretaciones, sino en hechos reales, lo que demuestra una vez más su posición neutral.

En tercer lugar, el diario planteó su punto de vista alrededor de la importancia del viaje y sus futuros resultados. En este contexto, *El País* lo calificó como inicio del camino que llevaría a la elaboración de un nuevo estatuto de autonomía. Observamos en esta parte del artículo que el diario no abordó la solución reivindicada por Tarradellas y sus aliados catalanes que consistía en restablecer la Generalitat y reconocerlo como presidente, sino señaló que los catalanes ya podían elaborar un nuevo estatuto. A su vez, el diario no expuso la propuesta del gobierno, puesto que no ha sido manifestada públicamente. De lo que se concluye que el diario fue reservado y no apoyó a la solución propuesta por la parte catalana.

2.2 La entrevista entre Tarradellas y el Rey vista por la prensa

a. ABC

La entrevista entre el rey Juan Carlos I y Tarradellas ha sido cubierta por *ABC* en un artículo informativo publicado en la página 10, y ha sido tratada también en un editorial en la página 6 de la edición del 30 de junio de 1977.

En el artículo titulado: “El rey se entrevistó con Josep Tarradellas durante 45 minutos”, *ABC* abordó muchos temas relacionados con la entrevista: la actitud del rey, la impresión de Tarradellas, los resultados de la entrevista, el paso siguiente planificado para proseguir las conversaciones, entre otros temas. Según el diario, Tarradellas salió satisfecho por la cordialidad y el interés mostrados por el rey hacia Cataluña. Sin embargo, en la rueda de prensa ha sido discreto y reservado, y no ha concertado ninguna información sobre algunos puntos en concreto; como la posición del rey acerca del restablecimiento de la Generalitat y el Estatuto de autonomía de Cataluña. En este marco, Tarradellas declaró que no hubo ofertas ni peticiones durante las entrevistas con el rey y el jefe de gobierno, y que el objetivo de su viaje a Madrid era conocer la visión del gobierno español hacia la cuestión catalana. Además, no ocultó su impresión positiva sobre el viaje que representó un buen comienzo para resolver las dificultades existentes (*ABC*, 1977).

Realmente, el análisis del presente artículo no conduce a la posición del diario hacia la entrevista entre el rey y Tarradellas. Pues se trata de una difusión ordinaria de las declaraciones hechas por Tarradellas. No obstante, comparando la actitud del diario ante las entrevistas de Tarradellas con Suárez y con el rey, observamos la existencia de un cambio relacionado con el volumen del contenido informativo del artículo. Como se ha señalado anteriormente, en su cobertura de la entrevista con el jefe del gobierno, *ABC* se centró en los aspectos superficiales que rodearon la visita (El pasaporte, el avión particular, etc.). Mientras que en esta ocasión, notamos que el diario se profundizó en los mínimos detalles del encuentro con el rey, y presenció la rueda de prensa celebrada después de la entrevista, respondiendo a todas las dudas que pudiera tener cualquier interesado a la cuestión catalana.

En la misma edición, *ABC* mostró una postura hostil hacia la figura de Tarradellas en el editorial que abordó el tema de la visita de Tarradellas en la misma edición. Bajo el título “Tarradellas y la Generalitat”, José Antonio Tarabal Sans, ex-diputado en el Parlamento catalán de la Segunda República, cuestionó el estatuto de Tarradellas como presidente de la Generalitat, afirmando que no poseía ningún título válido para ocupar este cargo. Este planteamiento se basó en una serie de argumentos bien ordenados. En primer lugar, el último presidente de la Generalitat de Cataluña fue Luis Companys, y cuando éste falleció, fue elegido a la presidencia Josep Irla que se exilió tras la Guerra Civil. Luego, en abril de 1954 dimitió del cargo que se mantuvo vacante hasta el mes de agosto de 1954, fecha de la elección de Tarradellas como presidente de la Generalitat en el exilio por un grupo de diputados del Parlamento catalán en el exilio. Sin embargo, añadió el autor, la elección de Tarradellas fue nula, con motivo de la falta de quórum en la reunión, ya que el grupo que lo ha elegido fue muy reducido (no llegaba a diez diputados). En segundo lugar, el autor se basó en la ilegalidad de los diputados que habían elegido a Tarradellas. En este sentido, planteó que el mandato del Parlamento catalán era de cinco años según el Estatuto de autonomía de Cataluña. De ahí, siendo elegido en 1932, el gobierno de la Generalitat debía de organizar las elecciones en 1937 para renovarlo, hecho que no ha sucedido. Por consiguiente, el mandato de los diputados que han elegido a Tarradellas se había caducado 17 años antes. En tercer lugar, la Generalitat era una institución ajena a la monarquía parlamentaria y previa a la Constitución, ya que derivaba de la Constitución republicana de 1931. El mismo caso para el subsiguiente Estatuto de autonomía de Cataluña de 1932 que fue derogado en 1938. Por lo tanto, la institución mencionada ya perdió su vigencia. Por

consiguiente, la Generalitat no podía existir sin aprobar un nuevo Estatuto por la Cortes Españolas, y el cargo de presidente de la Generalitat era ilegal puesto que no existía en la Constitución vigente. Del mismo modo, el autor del editorial añadió que la República Española en el exilio había sido disuelta, por consecuente, no podían sobrevivir instituciones republicanas tal como la Generalitat.

El diario ha ido más allá en su crítica a Tarradellas, planteando que éste último tampoco tenía derecho de ocupar el cargo de presidente de la Asamblea de Cataluña en el futuro, ya que no había sido elegido democráticamente como era el caso de los demás diputados catalanes que conformaban dicha Asamblea (Tarabal, 1977).

Por el hecho de ser publicado en *ABC*, el contenido del editorial reflejó la postura del diario acerca de la figura de Tarradellas. Al mismo tiempo, confirmó la actitud mediática negativa hacia la visita de Tarradellas a Madrid que había sido mostrada en el artículo publicado el 28 de junio, analizado en páginas anteriores.

Al final, conviene interesante señalar que *ABC* no ha utilizado el soporte fotográfico en su cobertura de la entrevista de Tarradellas con el rey. Ni en la portada ni en la página de actualidad gráfica en la que suele publicar fotos de las noticias más relevantes del día. Eso indica que el diario no prestó mucho interés al acontecimiento.

b. La Vanguardia

La entrevista de Tarradellas con el rey fue el tema central abordado en 5 artículos publicados en la edición de *La Vanguardia* del día 30 de junio. Desde su portada, el diario publicó la noticia con dos fotografías de ambas personalidades, bajo el título: “El rey recibe a Tarradellas”. Ante todo, conviene resaltar que a pesar de su agenda apretada, Tarradellas aceptó realizar una entrevista en exclusiva con *La Vanguardia*. Dicha entrevista fue publicada bajo el título “Declaraciones en exclusiva de Josep Tarradellas”. De modo general, Tarradellas ha sido discreto y reservado ante las preguntas relativas al resultado de su conversación con el rey. Al inicio de la entrevista, puso de relieve la importancia de su visita para la cuestión catalana: “Es importante, es muy importante para Cataluña que yo haya tenido en Madrid el recibimiento que he tenido” (*La Vanguardia*, 1977). Del mismo modo mostró su impresión altamente satisfactoria, por el hecho de descubrir que el rey estaba al tanto de todos lo que ocurría en “su casa”, en esta parte de la entrevista, *La Vanguardia* resaltó que Tarradellas siempre usaba la expresión “nuestra casa” para referirse a Cataluña. En el mismo contexto, declaró que el hecho que le recibiera un militar en la puerta hablando con él en catalán, significaba para él que Cataluña disfrutaba de un rasgo especial. Por otra parte, *La Vanguardia* recordó otra vez el valor simbólico que representaba la figura de Tarradellas para Cataluña y apuntó que su aparición en público con las altas instancias del país, representaba un punto de inflexión que iba a permitir el acceso de Cataluña a la recuperación de sus libertades abolidas. Al final de la entrevista, Tarradellas lanzó un llamamiento a los catalanes y los políticos en especial, que se mantuvieran unidos porque el proceso de negociaciones que se abrió con su visita iba a ser muy difícil y arduo, y terminaría seguramente con resultados importantes (Pi, 1977).

Cabe distinguir que el diario no ha usado en ningún momento la palabra “señor” para referirse a Tarradellas en este artículo ni en los artículos tratados anteriormente, sino su nombre siempre aparecía precedido por la denominación “Honorable” o “presidente de la Generalitat”. Esta persistencia por parte de *La Vanguardia* indica la misma postura manifestada en los artículos analizados anteriormente, la postura que sostenía a la figura de

Tarradellas como símbolo de la lucha de Cataluña para recuperar su derecho de autogobernarse.

Por otra parte, constatamos que Tarradellas concedió una entrevista exclusiva a *La Vanguardia* a pesar de la presencia de otros medios de comunicación que cubrían el evento. El uso de *La Vanguardia* como tribuna para transmitir los mensajes de Tarradellas puede tener varios significados, tomando en consideración que la prensa desempeñaba un papel importante en la orientación de la opinión pública y la influencia en las decisiones políticas. En este contexto, los profesores de ciencia política y de comunicación en la Universidad el País Vasco Pedro Ibarra y Petxo Idoyaga, afirmaron que la prensa es un medio para alcanzar los objetivos de quienes la manipulan:

“De hecho, los editores lanzan sistemáticamente en cada momento la actuación de las líneas de la institución con los intereses geniales de reproducción del sistema, tamizadas obviamente por los propios intereses de los que están detrás del medio. Fiscalizadores de los partidos, sustitutos de la opinión pública y canalizadores puntuales de los intereses de “” lobbys”, la prensa más que un cuarto poder es un poder transversal, afectando a las decisiones de todos los aparatos del Estado” (Ibarra e Idoyaga, 1991).

Quiere decir que la elección de Tarradellas a *La Vanguardia* para transmitir sus opiniones no fue de manera aleatoria, sino tuvo mucho que ver con la tendencia política de este diario y de su posición hacia la cuestión autonómica catalana. Por consecuente, se puede confirmar que *La Vanguardia* compartía las mismas convicciones con Tarradellas, y le ofreció una tribuna para hacer llegar sus mensajes a la opinión pública española en general y catalana en particular.

Por otra parte, *La Vanguardia* publicó otro artículo de opinión en la misma página 4, en el que predijo que en el futuro próximo se restablecería la Generalitat y que Cataluña recuperaría sus instituciones abolidas. A su vez, planteó sus proyecciones de la etapa posterior al restablecimiento de la Generalitat. En este contexto, propuso reestructurar el Estado basándose en la descentralización como fue el caso de Alemania, Bélgica e Italia (Sagnier, 1977). En este artículo de opinión se puede constatar claramente el entusiasmo del diario acerca de la visita de Tarradellas. Quiere decir, que se distinguió de los demás artículos por su visión anticipada y ambiciosa hacia el futuro de Cataluña, de modo que en vez de analizar la visita y sus significados, ha ido más allá estableciendo un prejuicio previo, ya que consideró la restauración de la Generalitat como un asunto hecho, sabiendo que el propio Tarradellas había declarado que un camino arduo lo esperaba para concretar este objetivo. Por lo tanto, se puede confirmar que *La Vanguardia* estuvo plenamente de acuerdo con los planteamientos de Tarradellas durante la visita a Madrid.

De modo semejante, en la página 6 de la misma edición, la postura positiva de *La Vanguardia* con respecto a la visita de Tarradellas se ha revelado de manera destacada. Mediante el artículo titulado “Tras treinta y ocho años, los porqués de Josep Tarradellas”, el diario aplaudió el papel desempeñado por el “honorable” Tarradellas “presidente de la Generalitat” en el exilio, para mantener la existencia de la Generalitat. En este sentido, el diario puso de relieve la actuación decisiva de Tarradellas que no dejó de actuar como presidente de la Generalitat durante los largos años de exilio. Dicho comportamiento, añadió el diario, nació de la capacidad por encima de lo normal de Tarradellas que supo consagrarse al servicio de Cataluña. En el mismo sentido, agregó *La Vanguardia*, que la actividad presidencial de Tarradellas no era una moda de última hora, como fue el caso de la oposición antifranquista cuya acción limitada, sino que desde su residencia en Saint Martin le Beau obraba constantemente para mantener viva la cuestión catalana y concretar

su retorno como presidente de la Generalitat. En definitiva, Josep Tarradellas ha adquirido más fuerza, por el hecho de ser recibido en los palacios del rey y del jefe del gobierno y elegido por los diputados catalanes para representar el nacionalismo catalán (Fauli, 1977).

En el presente artículo existen varios indicios que conducen a la posición de *La Vanguardia* hacia la visita de Tarradellas a Madrid. Para comenzar, el diario siguió usando las denominaciones “honorable” y “presidente de la Generalitat”, lo que indica su intención de consolidar el estatuto de Tarradellas y presentarlo como personalidad imprescindible en el proceso hacia la autonomía de Cataluña. En este marco, conviene señalar que Tarradellas no fue el único político catalán que ha mantenido conversaciones con el rey y el presidente del gobierno, citamos por ejemplo a Joan Reventós. No obstante, *La Vanguardia* no ha dedicado tanto espacio y atención mediática como lo ha hecho entorno de las conversaciones con Tarradellas. De ahí, se evidencia la voluntad del diario de contribuir al intento de Tarradellas iniciado en diciembre de 1976, para aglutinar lo máximo apoyo popular entorno a su persona, y presentarse como interlocutor válido en las negociaciones con el gobierno español.

En segundo lugar, el diario subrayó el alto simbolismo de Tarradellas para la cuestión catalana, y su papel fundamental desde su residencia en París para conservar la existencia de la Generalitat. Para resaltar dicho papel, *La Vanguardia* accedió a la comparación de Tarradellas con otros políticos de la oposición catalana que solo reanudaron su actividad política en el tardofranquismo cuando el régimen de Franco estaba en su última fase. El último indicio, fue la interpretación del diario del recibimiento de Tarradellas por parte del rey y del presidente del gobierno, que según *La Vanguardia* representaron un argumento de la legitimidad y del prestigio político alcanzados por Tarradellas.

De las evidencias anteriores se desprende la confirmación que el diario defendía la legitimidad de Tarradellas como representante único y fiel del nacionalismo catalán glorificando a su persona. Asimismo, se puso de manifiesto su voluntad de reforzar su posición, presentándolo a la opinión pública como un personaje imprescindible que seguiría actuando como presidente de la Generalitat para alcanzar la autonomía de Cataluña y la restauración de sus instituciones suspendidas.

c. *El País*

De igual modo, el encuentro de Tarradellas con el rey, ha sido tratado por *El País*, que publicó un artículo informativo en su edición del 30 de junio titulado: “Don Juan Carlos y Tarradellas conversaron durante 45 minutos”. El diario difundió informaciones generales relativas al encuentro, declaradas por el secretario de Tarradellas Federico Rahola.

Resulta interesante distinguir la última parte del artículo, en la que el diario expuso los procedimientos legislativos e institucionales que debería tomar la cuestión autonómica hacia su solución. En este marco, el diario informó que la etapa siguiente a la visita de Tarradellas a Madrid sería tratar de alcanzar el reconocimiento gubernamental de la validez de la Generalitat como institución máxima del autogobierno en Cataluña. Luego, elaborar un estatuto de autonomía que debería ser refrendado por los catalanes y aprobado por las Cortes. Este proceso, añadió el diario, no se podía realizar en menos de un año, comparándolo con el mismo proceso realizado en los años treinta, que había tardado 17 meses para concretar el Estatuto de 1932. En base de ello, *El País* advirtió que el alto optimismo que reinaba en Cataluña durante la visita de Tarradellas y las complicaciones institucionales mencionadas, podrían desembocar en un movimiento popular violento y

desestabilizador, lo que pondría el proceso de la Transición en peligro. Por lo dicho, *El País* planteó que el primer propósito de Tarradellas en las negociaciones debería ser el reconocimiento oficial de la Generalitat, así el gobierno obtendría el beneficio de evitar eventuales disturbios que podrían amenazar la estabilidad de la Monarquía (Quinta, 1977).

En este artículo, hemos observado que el diario ofreció una lectura racional e independiente sobre los resultados de la entrevista de Tarradellas con el rey. En este contexto expuso su visión hacia el desarrollo de la cuestión catalana a la luz de los datos disponibles. Lejos de los incentivos políticos y de cualquier tipo de instrumentalización partidista, dicha visión fue basada en dos referencias. En primer lugar, se basó en la trayectoria de los nacionalistas catalanas en los años treinta. En este marco, el diario hizo una comparación entre el proceso reivindicativo e institucional llevado a cabo para llegar al Estatuto de 1932, y el mismo proceso acabado de iniciar con la visita de Tarradellas. De ahí, ha podido prever las etapas siguientes y sus posibles riesgos para la estabilidad del país. En segundo lugar, dicha visión se basó en la Constitución y los pasos a seguir según la legislación vigente, puesto que cualquier procedimiento político debía ser constitucional.

Así pues, se puede deducir que la posición de *El País* hacia la entrevista de Tarradellas con el rey fue neutra. Su planteamiento reveló que su posición no se sometió a los incentivos políticos de ninguna tendencia, sino se basó en los hechos históricos y los textos legislativos vigentes.

En otro artículo informativo relativo a la misma noticia, publicado el mismo día, *El País* tituló: “Posible reinstauración de la Generalitat mediante decreto-ley”. Dicho artículo contuvo informaciones generales sobre la entrevista de Tarradellas con el rey, como la duración de la entrevista, la impresión positiva de Tarradellas, sus intentos de restablecer la Generalitat antes de la constitución de las nuevas Cortes (*El País*, 1977). Analizando este artículo con una visión crítica, observamos que el diario utilizó la denominación “presidente de la Generalitat” para referirse a Tarradellas. En este marco, cabe interrogarse por qué ha usado dicha denominación, a pesar de su abstención de mencionarla en siete ocasiones en el artículo de opinión publicado el día anterior. Para responder a esta pregunta, es necesario realizar una comparación entre ambos artículos, y el contexto en el que fueron publicados, con el fin de averiguar los cambios que tuvieron lugar entre el 28 y el 30 de junio, que posiblemente hayan conllevado este cambio de la posición del *El País* con respecto al reconocimiento de Tarradellas como presidente de la Generalitat.

La diferencia entre ambos artículos tuvo relación con las circunstancias durante las cuales se publicó cada uno. Es decir, en el primer artículo, tras la entrevista de Tarradellas con Suárez, la cuestión de la legitimidad de Tarradellas como presidente de la Generalitat era un tema polémico entre los círculos catalanes que lo consideraban legítimo, y el gobierno que no reconocía la Generalitat y por ende no reconocía la presidencia de Tarradellas. Además, el día 28 todavía no aparecieron indicios de la posición del gobierno hacia la Generalitat. Pero tras la entrevista con el rey el día 29, surgieron nuevos datos que indicaron el cambio de la posición del gobierno hacia la legitimidad de Tarradellas. Dichos datos fueron difundidos en el artículo del 30 de junio, y consisten en la declaración de Federico Rahola en la que afirmó que el diálogo entre Tarradellas y el rey había sido perfecto y se han abordado puntos decisivos, además que se esperaban decisiones importantes sobre Cataluña, posiblemente por vía de Decreto-ley. Dicha declaración supuso un claro reconocimiento por parte del jefe del Estado a Tarradellas como presidente de la Generalitat, no solo por el hecho de recibirlo, sino también por tener la intención de iniciar las negociaciones con él para la restauración de la Generalitat. A raíz de lo expuesto, *El*

País empezó a utilizar la denominación “presidente de la Generalitat” el día siguiente, lo que demuestra que el diario velaba por el buen uso de los términos de manera cuidadosa.

3. Análisis comparativo

El análisis de contenido realizado produjo algunos datos que ponen de manifiesto la divergencia de la visión de cada periódico hacia la visita de Tarradellas a Madrid. A continuación se exponen los indicios más destacados extraídos del conjunto de los artículos analizados, que evidencian la diferencia entre la postura negativa de *ABC*, la positiva de *La Vanguardia* y la neutral de *El País*.

Ante todo, conviene resaltar que a pesar de la presencia de varios medios de información, solo *La Vanguardia* hizo una entrevista con Tarradellas durante su estancia en Madrid. Como se ha señalado anteriormente, la elección de *La Vanguardia* no fue de manera espontánea, sino tuvo que ver con su simpatía con la cuestión catalana. En cuanto a la fórmula legal de la entrada de Tarradellas a España, *ABC* confirmó la versión del gobierno y apuntó que se le había entregado un pasaporte ordinario, mientras que *El País* expuso las dos versiones contradictorias sin afirmar ninguna. Con respecto a la validez de Tarradellas como presidente de la Generalitat, *ABC* anunció que dicho estatuto no era válido, y lo mencionaba precedido por la palabra “señor”. Mientras que *La Vanguardia* reconoció y apoyó a la figura de Tarradellas, utilizando la expresión “presidente de la Generalitat” en su cobertura mediática. En el mismo marco, *El País* no reconoció dicho estatuto en la primera entrevista entre Tarradellas y Suárez y lo citaba al inicio de la visita utilizando el término “señor”. Sin embargo, cambió hacia “presidente de la Generalitat” después de la entrevista con el rey, en la que se confirmó el reconocimiento de la monarquía de la legalidad del cargo de Tarradellas.

La divergencia de tratamiento mediático entre los tres diarios, se manifestó también en la cuestión del reconocimiento de Tarradellas a la monarquía. En este contexto, los tres diarios ofrecieron diferentes interpretaciones de la declaración de Tarradellas relacionada con este tema. Cabe recordar que la respuesta de Tarradellas de la pregunta: si el encuentro con el rey suponía su reconocimiento a la monarquía, éste respondió “¿a ustedes qué les parece?”. *ABC* informó que su respuesta fue afirmativa. Por lo contrario, *El País* anunció que Tarradellas se negó a responder a dicha pregunta. En este contexto hemos observado una vez más que la interpretación de *ABC* fue subjetiva, influida por su tendencia monárquica, mientras que la de *El País* ha sido más real y objetiva.

Desde otra perspectiva, se descubrió también la diferencia en el grado de relevancia de la noticia en cuanto al uso del soporte fotográfico. En este marco, *La Vanguardia* publicó una fotografía desde su portada, mientras que *ABC* se abstuvo en difundir fotos sobre la entrevista de Tarradellas con el rey.

Por añadidura, el análisis cuantitativo de las unidades informativas relacionadas con el viaje de Tarradellas a Madrid puso de relieve el contraste entre los tres periódicos. En la siguiente tabla se exponen los datos relativos este punto:

	<i>ABC</i>	<i>La Vanguardia</i>	<i>El País</i>
Sobre la entrevista de Tarradellas con Suárez.	03	07	02
Sobre la entrevista con el rey.	04	04	03

Tabla N°1. Unidades informativas publicadas. Elaboración propia

También se constató la existencia de un contraste entre las visiones de los tres diarios acerca de la solución de la cuestión autonómica catalana. En este marco, *ABC* se abstuvo en dar ninguna opinión sobre los eventuales resultados o vías hacia la solución del problema catalán. A lo contrario, *La Vanguardia* se mostró muy optimista y debatió temas anticipados, como la aprobación del Estatuto de autonomía, teniendo en cuenta que este tema no se podía abordar antes de resolver el problema de la validez legal de la Generalitat y la promulgación de la Constitución. Mientras que *El País* ha sido racional en su opinión, ya que tomó en consideración toda la trayectoria legislativa que había que procesar para resolver la cuestión catalana.

Conclusión

El primer viaje de Josep Tarradellas a Madrid representó pues el inicio de un largo proceso de negociaciones. Los encuentros con el Rey y con el presidente del gobierno suponían un reconocimiento a Tarradellas como interlocutor válido para negociar las posibles vías de solución del problema catalán. La visita de Tarradellas estuvo presente con grados distintos en los discursos editoriales de *ABC*, *La Vanguardia* y *El País*. El análisis realizado del tratamiento mediático ofrecido por los tres diarios, permitió poner de relieve la discrepancia de visiones y posturas de cada diario hacia este acontecimiento.

A modo de conclusión, el análisis cualitativo y cuantitativo de los artículos informativos y de opinión mostró que *La Vanguardia* ha dedicado una amplísima cobertura y más relevancia a la presencia de Tarradellas en Madrid, destacándose por su más agudo catalanismo. La tabla N.1 muestra que el número de unidades informativas publicadas por *La Vanguardia* ha sido superior de las que se publicaron en los demás diarios. En la misma línea, su tratamiento mediático del viaje ha sido evidentemente defensor del restablecimiento de la Generalitat y el retorno de su presidente, y su postura positiva acerca de las demandas catalanas quedó evidente mediante el lenguaje utilizado que glorificó a la figura de Tarradellas e incitó a la unidad de los catalanes para alcanzar sus aspiraciones.

Para *ABC*, la presencia de Tarradellas en Madrid no representó un hecho relevante. El análisis de su cobertura mediática mostró que el diario apoyaba la posición del gobierno ante la cuestión catalana. Su postura negativa hacia la visita se puso de relieve a través de su crítica a la figura de Tarradellas y su estatuto como presidente de la Generalitat.

En el caso de *El País*, se puede deducir que mantuvo una postura neutral. La cobertura mediática del viaje de Tarradellas a Madrid ha sido libre de cualquier compromiso ideológico o político, planteando los hechos tal como sucedieron en la realidad. Por otro lado, el discurso que aportó en sus páginas ha sido netamente objetivo, crítico y basado en el análisis racional. Su posición no apoyaba a las reivindicaciones catalanas, pero tampoco respaldaba la visión del gobierno hacia la cuestión catalana.

Referencias bibliográficas

- Abella, C., 2006, *Adolfo Suárez, el hombre clave de la transición*, Espasa, Madrid.
- Fauli, J. (30/06/1977), «Los porqués de Tarradellas», *La Vanguardia*, p.6.
- Ibarra, P., Petxo, I., 1991, «Ideologías y medios de comunicación en los ochenta» en Miren Etxezarreta (coord). *La Reestructuración del capitalismo en España, 1970-1990*. Icaria, Barcelona.
- Martínez, C.G., 2016, «Instituciones históricas y cambio político: el restablecimiento de la Generalitat de Cataluña 1977», *Historia Contemporánea* N°53, Vitoria, pp. 657-691. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/439542>.
- Moliner, C., Ysàs, P., 2014, *La cuestión catalana: Cataluña en la transición española*. Grupo planeta, Barcelona.
- Pagès, P., 2008, «Josep Tarradellas, el compromís amb la política i la fidelitat a un país». *FRC: revista de debat polític*, N°17, Barcelona, pp. 38-43. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6970628>.
- Pi, R., (30/06/1977), «Declaraciones en exclusiva de Josep Tarradellas», *La Vanguardia*, pp. 3-4.
- Quinta, Alfons (30/06/1977), «Don Juan carlos y Tarradellas conversaron durante 45 minutos», *El País*.
- Tarabal, J. A., (30/06/1977), «Tarradellas y la Generalitat», *ABC*, p.6.
- Tarradellas, J., 1990, «*Ja sóc aquí*». *Recuerdo de un retorno*, Planeta, Barcelona.
- Terán, S. S., 1988, *De Franco a la Generalitat*, Planeta, Barcelona.
- Trias Sagnier, J., (30/06/1977), «El retorno de la Generalitat», *La Vanguardia*, p.4.
- (28/06/1977), «Tarradellas había llegado ayer a Madrid con pasaporte español», *ABC*, pp.87y 88.
- (28/06/1977), «El presidente de la Generalitat calificó de histórica su entrevista con el jefe del gobierno», *ABC*, p.88.
- (29/06/1977), «Tarradellas: cuestión de denominaciones», *ABC*, p.12.
- (28/06/1977), «Tarradellas, en el palacio de la Moncloa», *La Vanguardia*, pp.3y 4.
- (28/06/1977), «Cataluña», *La Vanguardia*, p. 5.
- (29/06/1977), «El inicio de un camino», *La Vanguardia*, p.5.
- (28/06/1977), «El Rey recibe hoy al presidente de la Generalitat», *El País*.
- (29/06/1977), «El viaje de Tarradellas a Madrid», *El País*.
- (30/06/1977), «El rey se entrevistó con Josep Tarradellas durante 45 minutos», *ABC*, p. 10.
- (30/06/1977), «Posible reinstauración de la Generalitat mediante decreto-ley», *El País*.

Abdelhadi **REDJEM**, profesor de Civilización Hispánica, Área de Estudios Hispánicos, Universidad Amar Telidji de Laghouat (Argelia). Licenciado en Lengua, Literatura y Civilización Hispánicas (Universidad Abu el kacem Saadallah, Argel2). Magister académico en Lengua, Literatura y Civilización Hispánicas. Doctorando en Civilización Hispánica (Universidad Abu el kacem Saadallah argel2). Miembro en el Laboratorio de Investigaciones Lingüísticas, Universidad Amar Telidji de Laghouat- Argelia.

RÉDACTION COLLABORATIVE EN PRÉSENTIEL : UNE PRATIQUE INTERACTIONNELLE DE LA PRODUCTION ÉCRITE EN L2¹

Résumé : Cette recherche étudie les processus cognitifs mis en œuvre lors de la production de texte explicatif en langue L2 dans le contexte plurilingue algérien. L'apprenti rédacteur de textes explicatifs éprouve des difficultés à produire des écrits dans une langue qui n'est pas sa langue maternelle (L1). Le recours aux interactions verbales entre binômes constitue une aide qui facilite l'activité de planification, d'activation des connaissances linguistiques et thématiques et l'activité de mise en mots. Les échanges verbaux entre pairs permettent en effet, une activation optimale des connaissances antérieures des participants, des étudiants du CEIL de l'ENS de Bouzaréah. Ces échanges réduisent la charge cognitive liée à l'activation de ces connaissances, facilite la mise à disposition des ressources mémorielles nécessaires à la gestion des processus de mise en mots qui présentent des difficultés particulières chez les rédacteurs de texte en langue L2. L'analyse des résultats obtenus dans cette recherche indique que les interactions verbales entre binômes jouent un rôle déterminant dans l'activation des processus de planification et de mise en mots et aident les scripteurs à activer deux types de connaissances essentielles à l'activité rédactionnelle : les connaissances sur la langue et les connaissances sur le domaine évoqué par le texte. Ces interactions permettent aux apprenants de produire des textes explicatifs de meilleure qualité au niveau de la surface textuelle et au niveau du contenu sémantique. Les résultats qui mettent en évidence le rôle important des interactions verbales dans la construction des compétences en production écrite en langue L2 en contexte plurilingue ouvrent des perspectives nouvelles dans le développement des nouvelles littératies en contextes plurilingues et pluriculturels.

Mots clés : Production de texte en L2, Travail collaboratif, Interactions verbales, Nouvelles littératies.

COLLABORATIVE FACE-TO-FACE WRITING: AN INTERACTIVE PRACTICE OF WRITTEN PRODUCTION IN L2

Abstract: This research studies the cognitive processes implemented during the production of explanatory text in L2 language in the Algerian plurilingual context. The apprentice writer of explanatory texts has difficulty producing written material in a language that is not his mother tongue (L1). The use of verbal interactions between pairs is an aid that facilitates the planning activity, the activation of linguistic and thematic knowledge and the activity of putting into words. The verbal exchanges between peers allow in fact, an optimal activation of the previous knowledge of the participants, of the students of the CEIL of the ENS of Bouzaréah. These exchanges reduce the cognitive burden associated with the activation of this knowledge, facilitate the provision of resources memoranda needed to manage the process of putting into words that present particular difficulties for the text writers in L2 language. Analysis of the results obtained in this research indicates that verbal interactions between pairs play a decisive role in the activation of planning and word-writing processes and help writers to activate two types of knowledge the writing activity: knowledge of the language and knowledge of the world domain referred to in the text. These interactions allow

¹ Fatima Zohra **Sakrane**, University of Bejaia, Algeria, fatimasekrane@hotmail.com

learners to produce better quality explanatory texts at the textual surface and semantic content level. Results that highlight the important role of interactions in the construction of written production skills in the L2 language in a plurilingual context open up new perspectives in the development of new literacies in plurilingual and pluricultural contexts.

Keywords: *Text production in L2, Collaborative work, verbal interactions, New literacy.*

1. Introduction

Notre présent travail de recherche s'intéresse aux difficultés des étudiants dans le domaine de l'écrit et cherche à mieux comprendre le rôle des interactions verbales entre pairs, lors d'activités collaboratives, dans le développement de leurs compétences rédactionnelles. Les difficultés en production écrite ne s'expliquent pas uniquement par le manque d'« expériences métacognitives » des apprenants, autrement dit de prises de conscience plus ou moins explicites des processus cognitifs à mettre en œuvre lors des activités de planification, de mise en mots et de révision (Hayes & Flower, 1980), mais aussi par le manque de connaissances sur le *topic* du texte à produire. Autrement dit, selon les auteurs, ces difficultés sont liées, d'une part, à la faiblesse du niveau des compétences des apprenants dans le domaine de l'écrit, compétences nécessaires au développement des stratégies métacognitives dans le domaine de l'apprentissage en langue étrangère (Armand, 2000), et d'autre part, au manque de connaissances sur le domaine du monde évoqué par le texte à produire. Afin de remédier à ces difficultés, nous nous sommes basée sur les échanges verbaux des scripteurs au cours de tâches d'écriture collaborative en binômes de texte explicatif en L2 en contexte plurilingue pour concevoir et valider une méthode de travail qui puisse servir d'aide à l'amélioration des compétences en production de texte explicatif. En quoi et comment les interactions des binômes permettent-elles de favoriser l'activité de mise en mots ? Autrement dit, quel est l'effet du travail en binôme sur les processus de mise en mots lors de l'activité de production écrite de texte explicatif en L2 en contexte plurilingue ? En quoi et comment le travail en binôme favorise l'activation et la mise en œuvre des connaissances linguistiques et des connaissances sur le domaine dans la production de textes explicatifs ?

Nous présentons dans cet article les travaux qui ont mis en évidence le rôle des interactions dans la production de textes en L2 en contexte plurilingue. Nous montrons également l'effet de l'écriture collaborative sur la qualité des textes produits.

2. La tâche collaborative

2.1. L'interaction à visée fonctionnelle comme type d'activité

Le type d'activité que nous avons observé lors de notre expérimentation est la production collaborative d'un texte explicatif sur l'économie de l'eau par des binômes. Il s'agissait plus précisément de mettre en mots des connaissances linguistiques et thématiques co-construites lors de la planification et de la replanification.

La production collaborative d'un texte est appelée « rédaction conversationnelle » par certains chercheurs, notamment Krafft et Dausendschön-Gay (1997 ; 1999), de Gaulmyn, Bouchard et Rabatel (2001). Leurs travaux de recherches concernent particulièrement la production verbale écrite. Pour eux, les interactions entre pairs constituent un moyen qui permet de suivre la dynamique de la production du texte. En

effet, M.-M. de Gaulmyn (2001 : 34) avancent que « le but de la recherche [...] est de mettre en évidence les processus cognitifs d'apprentissage d'une tâche, exposés et activés par l'interaction qui oblige à verbaliser les contenus cognitifs et qui joue un rôle stimulant dans le traitement coopératif des énoncés verbalisés ». Ainsi, les interactions verbales entre binômes sont les traces du processus cognitif rédactionnel.

Dans l'activité interactionnelle que nous analysons dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons plus particulièrement à un type d'activité interactive orale que le Cadre européen commun de référence nomme la *coopération à visée fonctionnelle*. Cette dénomination indique toute interaction mise au point par une tâche à effectuer collectivement.

Le but de la tâche collaborative est de susciter des prises de parole spontanées et de donner lieu à des échanges authentiques entre les apprenants. La rédaction collaborative génère ainsi des besoins communicatifs chez les apprenants et renforce l'interaction verbale.

3. Profil du groupe d'apprenants observé

3.1. Caractéristiques générales

Les 4 binômes que nous avons enregistrés font partie des 18 participants qui ont participé à la rédaction collective du texte explicatif. Ce sont tous des étudiants algériens issus de plusieurs wilayas d'Algérie. Ils sont inscrits au CEIL de l'ENS de Bouzaréah pour apprendre la langue française. Notons ici que nous avons constitué nos binômes à partir du niveau de connaissances thématiques établi par un questionnaire causal initial et du niveau de connaissances linguistiques établi par les évaluations académiques.

Quant à l'enregistrement, nous avons sélectionné les pairs d'un bon niveau à l'oral et à l'écrit et ceux qui ont fait appel à leur langue maternelle pour interagir, etc.

4. Recueil des données

4.1. Conditions d'enregistrement et matériel utilisé

Nous avons, lors de notre expérimentation, réalisé quatre enregistrements audios pour pouvoir recueillir les données à analyser. Les échanges verbaux ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone disposé sur la table. Cependant, nous n'avons pas eu une bonne qualité de son. Nous avons, en effet, eu des difficultés à transcrire ; les étudiants qui parlaient d'une voix basse étaient difficilement audibles ; certains passages restaient incompréhensibles ; il fallait donc y renoncer.

Dans notre analyse, nous ne nous focalisons pas sur le non verbal, c'est pourquoi nous avons jugé inutile de filmer les étudiants lors de la réalisation de la tâche d'écriture.

Avant de commencer l'enregistrement, nous avons demandé aux étudiants s'ils acceptaient d'être enregistrés. De plus, nous avons discuté avec eux dans le but de détendre l'atmosphère de travail et de la rendre agréable.

En général, nous n'avons pas remarqué de refus. Les enregistrements des quatre échanges verbaux ont été conservés sur CD.

4.2. Conventions de transcription

Nous avons transcrit orthographiquement les échanges des étudiants en choisissant les conventions habituellement utilisées par les chercheurs, en y ajoutant quelques-unes selon nos besoins (par exemple, pour la version des passages en arabe). Cette transcription est considérée comme un moyen permettant de saisir et d'établir les données à analyser. Beguelin (2000) indique qu'« une transcription d'oral fournit une représentation "tabularisée" du discours, c'est-à-dire une représentation où les unités langagières successives sont co-présentes sous les yeux du lecteur » (p.211). Nous constatons la présence de certaines données paraverbales telles que : intonation, allongement d'un son, rires... Voici les conventions que nous avons utilisées :

Pauses de diverses durées	~eh~eh, lorsque la durée de la pause dépasse 3 secondes, elle est indiquée entre parenthèses (x sec). Remarque : à la fin d'un tour de parole, la durée de la pause n'est mentionnée que lorsque celle-ci dépasse 3 secondes.
Allongement du son ou de la syllabe qui précède.	:: ou ::: (le nombre de : est proportionnel à l'allongement)
Intonation montante	/
Faux départ, rupture de construction ou mot inachevé	(...) il faut trouver une bonne ~eh~ comment dire ? une bonne gestion ~eh~ de l'eau
Passage incompréhensible	XXXX
Commentaire de transcription	(rire), (ensemble)

Tableau 01. Conventions de transcription

4.3. Conventions complémentaires

Les passages produits en arabe (standard ou dialectal) sont écrits avec la graphie française puis traduits en dessous ou à côté en français.

Exemple : *mafhamtech ! (je n'ai pas compris)*

Les traductions que nous avons faites concernent le sens global. Lorsqu'il s'agit d'une alternance codique comme dans l'exemple suivant : *kayen* des légumes *yhebbou bezzef el ma* pour dire (**il y a des légumes qui nécessitent beaucoup d'eau**), la traduction en français est mise entre parenthèses pour faciliter la lecture. Quant à l'écriture des passages en arabe avec les lettres de l'alphabet français, la difficulté résidait dans les sons arabes qui n'existent pas en français.

Le tableau ci-après montre comment nous avons transcrit certains sons de l'arabe

Sons de l'arabe (représentés avec la graphie de l'arabe)	Représentation avec l'alphabet français
غ	Gh
ر	R
خ	Kh
ح	H
ه	H
ع	3a
ث	Th
ك	K
ق	Q

4.4. Dynamique interactionnelle

Dans notre travail de recherche, nous avons jugé intéressante l'analyse des interactions verbales des binômes, car nous avons fait l'hypothèse que l'activité rédactionnelle collaborative de texte explicatif génère une dynamique interactionnelle spécifique et que le travail en interaction impose une activité métalinguistique importante et favorise l'apprentissage de la production écrite en langue cible. Nous montrerons dans ce qui suit les résultats que nous avons obtenus dans l'analyse des interactions.

5. Analyse des échanges

5.1. L'activité de collaboration rédactionnelle

Dans l'activité collaborative rédactionnelle, la gestion et l'organisation des échanges entre pairs sont étroitement liées au type de la tâche à réaliser. En effet, nous nous sommes aperçue, lors de notre expérimentation, que les interactions verbales entre les binômes révèlent à la fois le processus de co-construction des connaissances et le processus de mise en texte de ces connaissances.

Nous avons, également, remarqué que la progression des échanges entre binômes suivait un enchaînement régulier lié à la composition du type de texte à produire. Il est à noter ici, que la « suggestion » ou la « proposition » est d'une importance capitale dans le sens où elle donne lieu à des réflexions mutuelles, car lorsqu'un apprenant propose à son binôme une idée, l'autre va directement ou indirectement l'évaluer. Ainsi, cette notion de « proposition » contribue fortement et amplement au bon déroulement de l'activité interactionnelle et plus précisément à la *dynamique thématique* parce que chaque proposition d'idée peut constituer un élément de *guidage thématique*.

Au cours de cette *dynamique* interactionnelle, on peut avoir plusieurs types de réactions, à savoir :

- la proposition peut être immédiatement validée ;
- la proposition peut être immédiatement rejetée ;
- la proposition peut enrichir les échanges dans la mesure où elle sera soumise à une négociation par reformulations, expansions, etc... jusqu'à ce que l'on parvienne à une structure phrastique finale qui sera soit acceptée soit rejetée si l'autre partenaire n'est pas convaincu de sa pertinence. En général, lorsque la proposition est validée, il y a passage à l'écriture.

Dans notre recherche, nous nous sommes basée sur les échanges verbaux de quelques binômes que nous avons enregistrés. Ces échanges sont considérés comme une trace à analyser pour rendre compte du processus de l'activité cognitive de co-écriture. Nous avons analysé trois types d'échange :

a) - *l'échange négociation¹ et/ou co-construction* des connaissances (partant d'une proposition d'un pair)

Ce type d'échange est toujours déclenché par une *intervention initiative* de l'un des apprenants constituant le binôme. Leurs interactions peuvent être classées dans deux catégories :

a.1) - *négociations du contenu d'une proposition* ou traitement de difficultés correspondant au thème et au contenu du texte à produire, et ce genre d'interactions peut concerner plusieurs faits :

- exprimer l'acceptation ou le refus d'une proposition ;
- juger la pertinence d'une idée ou d'une proposition avancée ;
- fournir l'effort de rendre claire une proposition suite à une demande de précision ;
- recourir à des justifications et à des illustrations pour défendre une proposition, etc.

a.2) - *co-construction à partir de la proposition initiale et négociation de la forme²* : dans ce cas, les interactants reprennent la première proposition donnée par l'un d'eux afin de la modifier, de la développer davantage jusqu'à arriver à une forme linguistique susceptible d'être validée par la suite. Nous impliquons, dans cette catégorie, les actes suivants :

- corriger et améliorer une proposition, la réparer ;
- négocier la forme : valider ou invalider un mot ou une expression, réclamer une précision au niveau du contenu sémantique ou de la surface textuelle.

6. Exemples d'échange négociation et/ou co-construction d'une idée, tiré de notre expérimentation

6.1. Validation d'une proposition

Ex : premier échange (N & A)

N : on parle ici de la façon dont on doit économiser l'eau. On sait très bien que l'eau, c'est la vie et que sans l'eau, on ne peut pas vivre...

A : **oui !**

N : et c'est la raison pour laquelle on est tenu de réduire la consommation d'eau et de préserver cet « or bleu » en vue de son utilisation au moment qu'il faut.

A : **ok, d'accord !**

¹ La notion de « négociation » n'est pas utilisée ici dans son sens large que lui attribuent certains analystes du discours (Roulet, 1985 surtout) qui la définissent comme « tous les procédés assurant la gestion collective de l'échange, qu'ils impliquent ou non un désaccord entre les participants » (Kerbrat-Orecchioni, in Charaudeau et Maingueneau, 2002 : 309). Cette notion est plutôt utilisée, dans notre présente recherche, dans son sens plus réduit et il faut entendre par négociation « ce qui se passe, au cours de cette co-construction, dans les cas où affleurent des désaccords. La négociation dans le sens adopté ici est un mode de traitement des désaccords » (Traverso, 1999 : 74).

² Nous voulons dire par *forme*, la structure phrastique, le lexique utilisé et l'orthographe, qui peuvent faire l'objet d'interactions entre les co-rédacteurs (Mahieddine, 2010 :156).

Dans cet échange, le partenaire « N » donne ses idées et le partenaire « A » valide les propositions de son binôme par « oui, ok, d'accord »

6.2. Demande de précision

Ex : deuxième échange (S & A)

A : les légumes, les conditions climatiques....

S : *mafhamtech ! (je n'ai pas compris)*

A : *par exemple les légumes elli neghersouhoum fe sahra win kayen s'khana (par exemple : les légumes qu'on enseme dans le Sahara où il y a la chaleur)*

S : *j'ai pas compris, hadi wach 3alaqetha bel ma ? (quelle est la relation entre ce que tu dis et l'eau ?)*

Dans cet échange, nous constatons que l'un des deux sujets demande des précisions en posant des questions ou en disant : « je n'ai pas compris »

A : *kayen des légumes yhebbou bezzef el ma, neghersouhoum ghir fe ch'ta machi fe sayf (il y a des légumes qui nécessitent beaucoup d'eau, on les enseme uniquement en hiver pas en été)*

S : *fïha khedma, ana hadi mafhamthach (ça, je ne l'ai pas compris), les fruits et légumes qui s'adaptent avec les conditions climatiques de chaque pays ???*

b. L'échange rédaction / dictée.

C'est la transition à la rédaction. Cet *échange rédaction / dictée* succède à un échange *négociation et/ou co-construction*, lorsque la connaissance co-construite par le binôme est décidément validée. Ci-dessous un exemple tiré des interactions verbales des pairs que nous avons enregistrées lors de notre expérimentation :

Ex : troisième échange (A & F)

A : *rohi emli (...)* (vas-y, dicte) dernièrement, on n'a pas sa valeur exacte car les gens le trouvent facilement. Est-ce qu'il va être disponible pour les prochaines générations ? et pour cela, il faut trouver une bonne...*eh...* comment dire ? Une bonne gestion*ehhh...*

F : de l'eau.

[...]

(Un blanc) elles sont en train d'écrire le texte.

Après quelques minutes

A : *voilà, autre chose...* (...)

F : mais parce que actuellement, l'eau il est mauvais à cause des produits chimiques, je pense, il faut utiliser l'eau minérale, mais les sources sont très limitées.

Voilà ! On écrit.

A : qu'est-ce que t'as écrit ?...

c)- L'échange gestion et planification de la tâche

Cet échange apparaît régulièrement lors de l'activité de rédaction et comprend toutes formes d'ajustements dépendant de l'organisation de la tâche. Nous introduisons les actes suivants :

- répartir les tâches (qui fait quoi) ;
- *gérer le temps* ;
- donner des remarques de procédures (*il faut faire ceci ; on doit faire cela...*) ;
- *redéfinir la tâche à accomplir* ;

- organiser la tâche au niveau de la microstructure ou de la macrostructure textuelles : participer ensemble au choix du plan de travail.
 - *faire le point*.
- Voici un extrait de ce type d'échange.

6.3. Répartition des tâches

Ex : troisième échange (F & A)

A : *rohi emli* (...) (vas-y, dicte) dernièrement (...)

6.4. Organisation de la tâche

Ex1 : premier échange (N & A)

N : je réponds **tout d'abord** à la question : comment économiser l'eau ?

Ex2 : troisième échange (F & A)

A : **premièrement**, on va parler pourquoi on économise l'eau...pourquoi ???

F : on économise l'eau **premièrement** pour sauver l'humanité et encore *ehh*.....

6.5. Remarque de procédure

Ex : deuxième échange (S & A)

S : je te pose la question : « comment et pourquoi économiser l'eau », *nebdaw b* (on commence par) « pourquoi ? » parce que *hiya* (elle est plus importante) la plus importante que la question « comment ? »

3lach nesta3mlouh ? w kifach nesta3mlouh ?

La première des choses : « comment économiser l'eau ? », premièrement dans notre vie quotidienne *nta3na* (notre).

A : tu as dit : on commence par « pourquoi ? » *qlebtha* (tu as inversé)

S : ah oui, c'est vrai ! *qolna nebdaw b* (on a dit : on commence par) « pourquoi on économise l'eau ? » alors « pourquoi on économise l'eau ? »

7. Étayage de soutien à la production et dynamique de co-apprentissage

7.1. Planification et traitement du contenu thématique (Mahieddine, 2010 :150)

Cette étape correspond aux interactions verbales par lesquelles les sujets co-écrivants s'engagent ensemble pour organiser les idées et le contenu thématique du texte explicatif. Nous y impliquons donc les échanges du type *gestion et planification de la tâche* dont nous avons fait mention plus haut. L'analyse des interactions ci-dessus a révélé que les pairs ont traité conjointement du contenu thématique de leur texte. Ils le font principalement en échangeant et en proposant de nouvelles idées véhiculant des sous-thèmes par rapport au thème général du texte à produire. Le tableau ci-après montre que tous les participants, à des degrés divers, ont participé à *la dynamique thématique*.

Participants	Nombre de propositions	Taux
Nawel	6	6.97%
Assia	5	5.81%
Saïd	14	16.27%
Amel	12	13.95%
Fatima	11	12.79%
Amel	19	22.09%
Assia	8	9.30%
Narimène	11	12.79%

Tableau 02. Nombre de propositions par participant

Nous avons constaté que les co-rédacteurs ont négocié collectivement le thème du texte explicatif et cette négociation se manifeste dans les actes suivants :

- nous avons relevé 26 propositions qui n'ont pas provoqué de réactions négatives, c'est-à-dire elles ont été validées par les partenaires.
- d'un autre point de vue, d'autres propositions ont été explicitement invalidées (rejet explicite)

Voici un exemple de propositions rejetées :

Ex : deuxième échange (Saïd & Amel)

A : *lazem nesta3mlou el ma fi ga3 les tâches w manbadrouhech, lazem nesta3mlou le minimum* (on doit utiliser l'eau dans toutes les tâches et ne pas la gaspiller, il faut utiliser juste le minimum)

S : *machi (pas) le minimum le minimum (jusqu'à ce qu'on arrive à la saleté) hatta nwellou lel3fan, mais eh...*

S : *ma3andnach (on n'a pas) l'habitude naghelou bel kas* (d'utiliser un verre d'eau pour se brosser les dents), *ih* (oui) et encore ?

7. 2. L'étayage au niveau lexico-grammatical

Ce type d'étayage est relatif au choix des unités lexicales et la composition de la structure syntaxique des phrases. Nous avons tenté de repérer tout au long de la rédaction collaborative les moments d'étayage entre binômes, c'est-à-dire lorsque l'un des participants collabore pour étayer (appuyer) la proposition de son partenaire, ou pour le conduire à dépasser les difficultés en langue cible L2. Nous émettons l'hypothèse selon laquelle les séquences d'étayage favorisent l'apprentissage de la langue cible. Dans le cadre de notre expérimentation, nous avons pu relever cinq types d'interactions étayantes :

- la correction
- la traduction
- l'intervention de « soufflage »
- la coénonciation
- les négociations ou commentaires métalinguistiques

7. 2.1. La correction

La correction concerne un moment de la co-écriture où les sujets co-écrivains reprennent un point problématique afin de le corriger ; à titre d'exemple :

Ex1 : deuxième échange (S & A)

S : (...) alors « pourquoi on économise l'eau ? »

A : parce que c'est un élément essentiel pour la vie.

S : oui, très important !!! **eh en plus**.....

A : *eh*...

S : **on ne peut pas vivre sans l'eau.**

A : bien sûr.

S : **rohi, kemli** (vas-y, continue) parce que.....

A : *ehhhhhhh*

S : **zidi** (ajoute), pourquoi ?

A : parce que son gaspillage peut créer un déséquilibre, *ouh w hada yentoudj 3annou* (et cela provoque) peut-être des guerres....

Ex2 : troisième échange (F & A)

A : premièrement, on va parler pourquoi on économise l'eau...pourquoi ???

F : on économise l'eau premièrement pour sauver l'humanité et encore *ehh*.....

A : *ehhh*...les ressources naturelles sont très limitées.

On a dit : pour sauver l'humanité **et c'est ça l'essentiel.**

Donc, A a estimé que la première réponse est plus importante et pertinente que la deuxième

Ex3 :

Voilà ! On écrit.

A : qu'est-ce que t'as écrit ?...

Non ! On fait l'effort de bien dérouler ...*eh*....

La correction se manifeste au tour de parole des binômes. Nous avons relevé 3 corrections dans cette tâche de rédaction interactionnelle, qui interviennent toutes lors des échanges que nous avons nommés *rédaction-dictée*.

7.2.2. Traduction

Étant donné que nos apprenants éprouvent encore des difficultés en français, ils recourent souvent à la traduction pour éviter les problèmes d'intercompréhension et négocier la co-construction des connaissances nécessaires à la mise en mots de texte explicatif. Nous avons relevé 2 auto-traductions liées essentiellement au lexique et 1 hétéro-traduction. Ces traductions ont pour fonction d'étayer les propositions des pairs.

7.2.2.a) - auto-traduction

Ex1 : deuxième échange (S & A)

S : je te pose la question : « comment et pourquoi économiser l'eau ? »

3lach nesta3mlouh ? w kifach nesta3mlouh ?

Ex2 : troisième échange (F & A)

A : on dit en arabe : « *el maâ darori djidan, el maâ houwa el hayat* », « **eddahab el azreq** » **c'est-à-dire « l'or bleu »** si on veut...

Nous constatons très bien que les participants ont recours à la traduction en langue maternelle dans le but de faciliter l'intercompréhension et la négociation sur les connaissances à co-construire.

7.2.2.b) - hétéro-traduction

Ex : premier échange (N & A)
N a dit « *thiliwa* » pluriel de « *thala* »

A a traduit ce mot en français en disant « **des puits** ». Cet exemple montre clairement l'initiative d'étayage prise par A qui se manifeste comme le binôme fort par rapport à N. Ce moment d'interaction métalinguistique explique l'idée que les compétences des apprenants ne sont jamais tout à fait identiques et qu'une dynamique de co-apprentissage peut être réalisable.

7.2.3. L'intervention de « soufflage »

Bouchard (1987) définit les « interventions de soufflage » comme « des apports informatifs minimaux » (p.92). Ce sont des interventions d'aide à la production, suscitées par une difficulté (ou un blocage) observée chez le locuteur en place. Voici quelques exemples que nous avons relevés au cours de notre expérimentation :

Ex1 : deuxième échange (S & A)
S : oui, très important !!! *eh* en plus.....
A : *ehhhhhhhh*
S : on ne peut pas vivre sans l'eau.
A : bien sûr.
S : *rohi, kemli* parce que.....
A : *ehhhhhhhh*
S : *zidi*, pourquoi ?
Ex2 : troisième échange (F & A)
F : on économise l'eau premièrement pour sauver l'humanité et encore *ehh*.....
A : *ehhh*...les ressources naturelles sont très limitées.
(...) ils disent que « le portable avant l'eau potable et les fusils avant les robinets », c'est rigolos mais c'est affreux quand même, il faut être responsable et encore *eh*.....
F : il faut donner la valeur à l'eau pour notre bonheur parce que ce n'est pas seulement la technologie qui donne le bonheur à l'homme, mais on est capable de mettre plus de règles pour mieux protéger l'eau.

Nous remarquons, à travers ces exemples, que certains sujets ont eu des difficultés à exprimer clairement leurs idées, ce qui a amené leurs partenaires à leur « souffler » les mots ou expressions recherchés pour surmonter l'embarras.

7.2.4. La coénonciation

Le concept de *Coénonciation* a été étudié plus particulièrement par T. Jeanneret (1999) qui le définit comme « la co-construction à deux locuteurs (au moins) d'un segment conversationnel » (p.259). Il y a donc coénonciation lorsqu'un locuteur A **complète** le tour de parole d'un locuteur B. (A. Mahieddine, 2010 : 152)

Dans notre recherche, nous ne retiendrons que les cas de coénonciation qui reflètent le processus de co-construction des connaissances car en rapport étroit avec notre problématique. Selon Jeanneret (1999), nous pouvons distinguer deux types de coénonciation :

- **La coénonciation en réparation** : dans ce cas, le tour de parole du premier intervenant est considéré comme incomplet, et le deuxième intervenant prend la parole pour aider son interlocuteur à formuler son expression. Pour ce même auteur (1999), « le tour de parole est clairement en cours de construction [...] et l'alternance entre locuteurs a lieu non pas à une frontière potentielle de constituant, mais au sein même de la formulation d'un constituant et en raison même du caractère problématique de cette formulation » (p.264-265).
- **La coénonciation par attachement** : à ce niveau, le premier tour de parole apparaît comme achevé et indépendant syntaxiquement du tour qui suit. Or, ce dernier, qui apparaît comme un prolongement du tour précédent, lui est doublement dépendant : d'une part, il ne peut être interprété qu'en référence au premier tour ; d'autre part, il lui est dépendant syntaxiquement (cf. Jeanneret, 1999 : 232-235).

Nous étudions ces deux types de coénonciation dans les interactions verbales de nos participants.

7.2.4.a). La coénonciation en réparation

Nous avons relevé les coénonciations en réparation suivantes :

Ex1 : deuxième échange (S & A)

A : les jardins.....

S : *nesqiwoum men la3chiya le3chiya*, même *ki tkoun chta manesqiwoumch aslan* (les arroser chaque soir, et lorsqu'il pleut, on ne les arrose même pas)

A : oui.

Ex2 : troisième échange (A & F)

A : *rohi emli (...)* [vas-y, dicte] dernièrement, on n'a pas sa valeur exacte car les gens le trouvent facilement. Est-ce qu'il va être disponible pour les prochaines générations ? et pour cela, il faut trouver une bonne...*eh*... comment dire ? « une bonne gestion*ehhh*... »

F : de l'eau.

A : voilà.

Ces exemples correspondent aussi à l'échange du type *négociation et/ou co-construction d'une connaissance*. On y constate certainement la rédaction collaborative d'une expression à laquelle participent les binômes. La coénonciation en réparation correspond aux propositions de A dans le premier échange et à celles de A dans le deuxième échange.

7.2.4.b). La coénonciation par attachement

Nous avons relevé une coénonciation par attachement :

Ex : quatrième échange (A & N)

A : si on parle de l'économisation de l'eau, l'homme a besoin d'eau 100% car l'eau est la source de la vie. D'abord, la première des choses, il ne faut pas gaspiller de l'eau, et on doit aussi réparer les fuites et **bien fermer les robinets**.

N : **car un robinet qui coule pendant une journée [on doit ajouter cette idée]** parce qu'il consomme 100 litres d'eau, il faut aussi stopper l'eau quand on se savonne ou quand on se brosse les dents, il ne faut pas gaspiller de l'eau qui coule comme ça, mettez, par exemple

un seau dans la baignoire pour ne pas laisser l'eau couler. Au moment de laver la vaisselle, il faut remplir les deux bacs, une pour laver et une pour rincer—on pourrait utiliser l'eau du rinçage pour l'arrosage des jardins.

Dans cette activité, les participants ont à accomplir collectivement une tâche commune, les coénonciations en réparation ou par attachement, se développent non seulement en termes de soutien à la production, mais aussi et surtout en termes de collaboration. L'objectif commun amène les apprenants à s'engager mutuellement dans la réflexion, et à se concentrer ensemble sur un même contenu sémantique ou une même structure phrastique. Ces coénonciations sont donc la marque ou la trace de cette réflexion partagée. La coénonciation apparaît dans ce cas comme une forme d'étayage, car le travail de groupe contribue à une amélioration du texte à produire et peut donner lieu à une dynamique de co-apprentissage. En effet, au cours de cette co-construction, les sujets confrontent leurs compétences et s'entraident réciproquement ; ce qui les aide à contrecarrer le plus facilement les obstacles linguistiques rencontrés dans la réalisation de la tâche.

7.2.5. Les négociations ou commentaires métalinguistiques

Dans les échanges, les interlocuteurs tentent de résoudre un problème concernant la forme ou le sens d'un mot ou d'une expression. Leurs échanges peuvent être occasionnés par une difficulté de compréhension ou encore un désaccord dépendant de l'écriture du texte. Ils peuvent aussi être générés par une demande d'éclaircissement concernant la forme ou le sens d'une phrase.

Nous avons relevé 2 exemples correspondant à des négociations ou commentaires métalinguistiques.

Ex1 : troisième échange (A & F)

A : qu'est-ce que t'as écrit ?...

Non ! On fait l'effort de bien **dérouler** ...*eh*....

F : non, « de bien **consommer l'eau**... »

Ex2 : quatrième échange (A & N)

N : dans ce cas, on parle de l'économie et l'eau est considérée comme matière première parce que les machines nucléaires utilisent l'eau 100%, l'agriculture, la nourriture – tout fonctionne **par l'eau** ...*ah* **avec l'eau (pardon)** et au cœur de la vie.

Le premier exemple montre bien une concentration sur la langue cible. Nous nous apercevons que le niveau des deux interactants est asymétrique en termes de compétences langagières ; et nous remarquons qu'une relation s'est installée entre pairs dans laquelle l'un des participants joue le rôle d'« expert occasionnel ». Ainsi, nous constatons que A a un problème avec le lexique et le sens du mot « dérouler ». F, sa collaboratrice, lui substitue le mot « dérouler » par « consommer » et elle lui corrige en lui proposant cette expression « de bien **consommer l'eau**... ». Cet exemple montre bien la dynamique de co-écriture, et prouve encore que l'inégalité du niveau (quant à la maîtrise de la langue cible) qui existe entre les co-scripteurs peut susciter au sein du même groupe une dynamique de co-apprentissage ; ainsi chaque apprenant peut gérer le groupe en fournissant des données à son partenaire.

Conclusion

Nous avons pu rendre compte du processus de mise en mots d'un texte explicatif sur le thème de l'économie de l'eau à travers l'analyse des interactions verbales des binômes. Ces interactions que nous avons analysées sont donc les traces linguistiques et conversationnelles de cette tâche de co-écriture.

Comme nous l'avons avancé précédemment, la rédaction d'un texte explicatif est une activité cognitive complexe qui requiert la mise en œuvre de plusieurs processus et sous-processus. Nous avons donc tenté tout au long de notre expérimentation de comprendre comment cette activité de rédaction était mise en œuvre et organisée conjointement, et d'étudier les différents actes d'étayage entre partenaires qui appuient le processus cognitif rédactionnel.

Nous avons émis l'hypothèse qu'un étayage de soutien à la production verbale écrite et une dynamique interactionnelle pouvaient contribuer au bon traitement de la tâche de rédaction collaborative par des apprenants dont les compétences ne sont jamais symétriques. L'analyse des échanges verbaux entre binômes que nous avons réalisée nous a amené à dissocier deux niveaux d'étayage. Le premier concerne le processus de planification où les pairs organisent ensemble le contenu thématique du texte explicatif. Le deuxième niveau est lié aux traitements lexico-grammaticaux intervenant dans la co-construction des phrases. En ce sens, l'étayage a servi d'aide à la production d'un binôme, ou le conduire à dépasser les difficultés en langue cible. Nous avons aussi remarqué qu'il y a toujours l'un des co-scripteurs qui – du fait de l'inégalité des compétences – joue le rôle d'« expert occasionnel » ; ce qui laisse apparaître une complémentarité des compétences et un possible co-apprentissage.

Cependant, nous n'avons pas pu rendre compte du traitement de la cohésion textuelle. L'analyse que nous avons exposée sur l'étayage de soutien à la production écrite peut donc être explorée, en s'intéressant à un autre niveau d'analyse (l'analyse linguistique par exemple). Cela permettrait de savoir comment les co-rédacteurs s'assistent mutuellement lorsqu'il s'agit du choix des unités linguistiques.

Références bibliographiques

- Beguelin, M.-J., 2000, *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, Bruxelles, De Boeck Dicolot.
- Bouchard, R., 1987, « Structuration et conflits de structuration », in Cosnier, J et Kerbrat-Orecchioni, C. (dir.) : *Décrire la conversation*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 73-104.
- Cambra Gine, M., 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Collection LAL, Paris, Didier.
- Charaudeau, P., Maingueneau, D. (ed.), 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris, Seuil.
- Cherrad-Benchefra, Y., 1987, « La réalité algérienne : comment les problèmes linguistiques sont vécus par les algériens », *Langage et société*, 41, pp. 69-71.
- Gajo, L., Mondada, L., 2000, *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*, Fribourg : Editions universitaires.
- Gaulmyn, M-M., Bouchard, R., Rabatel, A., 2001, *Le Processus rédactionnel. Écrire à plusieurs voix*, Paris, L'Harmattan, 2001, p 317.
- Jeanneret, T., 1999, *La coénonciation en français. Approches discursives, conversationnelle et syntaxique*, Bern, Peter Lang.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris : Editions Nathan/VUEF.
- Krafft, U., Dausendschön-Gay, U., 1997, « Les Rédactions conversationnelles : construire ensemble un modèle de texte », in M. Grossen et B. Py (éds), *Pratiques sociales et médiations symboliques*. Bern, Peter Lang, 175-202.

- Lüdi, G., 1999, « Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde », in V. Castelloti & D. Moore (coord.) (1999), *Alternances des langues et construction de savoirs, Les Cahiers du Français Contemporain* n°5, Lyon, ENS-Editions, p.25-51.
- Mahieddine, A., 2010, « L'étayage de soutien à la production écrite dans une tâche de rédaction collaborative », *Synergies Algérie* n° 9, pp. 145-158.
- Matthey, M., 2003, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Bern, Peter Lang.
- Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Rubattel, C., Schelling, M. (1985), *L'articulation du discours en français contemporain*, Bern, Peter Lang.
- Traverso, V. (1999), *L'analyse des conversations*, Paris, Nathan.

Fatima Zohra **SAKRANE**, maître de conférences « A » à l'Université de Béjaïa-Algérie, membre de l'Équipe (TICE, contextes, langages et cognition) et associée au laboratoire (CHArt) Cognition Humaine et Artificielle, Université de Paris8 et Docteur/HDR en Didactique des langues, s'intéresse à la didactique du plurilinguisme, à la psychologie cognitive, et aux processus cognitifs mis en œuvre, par les apprenants, lors de l'apprentissage de l'activité de production écrite en L2 en contexte plurilingue.

Annexes

Transcription des échanges verbaux des participants

Premier échange : Nawel & Assia

N : on parle ici de la façon dont on doit économiser l'eau. On sait très bien que l'eau, c'est la vie /et que sans l'eau, on ne peut pas vivre, et c'est la raison pour laquelle on est tenu de réduire sa consommation et de préserver cet or bleu en vue de son utilisation au moment qu'il faut.

A : Ok

N : je réponds tout d'abord à la question : comment économiser l'eau ?

Je propose de remplir les seaux, par exemple lorsqu'on lave la vaisselle, on doit utiliser une grande bassine et on ne doit pas laisser les robinets ouverts et l'eau couler, et ce, dans le but de ne pas gaspiller de l'eau qui peut très bien être utilisée dans des usages ultérieurs, par exemple : on arrose le jardin, etc. On est censé construire aussi des « thiliwa », des puits et des barrages pour préserver l'eau, comme on peut utiliser aussi les réservoirs.

A : il faut aussi réparer les fuites. Quant à la douche, il est préférable d'utiliser la douchette que de remplir la baignoire et c'est d'ailleurs inutile à mon avis car il faut absolument qu'on ne laisse pas l'eau couler.

N : oui, et concernant les jardins, il vaut mieux les arroser par l'eau utilisée lors du rinçage des légumes, même quand on fait les tâches ménagères, il ne faut surtout pas jeter l'eau n'importe où. Pour ce qui est du linge, il ne faut pas consacrer une grande quantité d'eau à chaque fois qu'on a un linge sale à laver, mais il faut plutôt les ramasser et les laver une fois pour toutes.

A : il vaut mieux aussi arroser les jardins le soir surtout, pour éviter l'évaporation. Et, on a besoin d'eau dans tous les domaines pas uniquement à la maison.

Deuxième échange : Saïd & Amel

S : je te pose la question : « comment et pourquoi économiser l'eau ? », *nebdaw b « pourquoi ? »* parce que *hiya* la plus importante que la question « comment ? »

3lach nesta3mlouh ? / w kifach nesta3mlouh ? /

La première des choses: « comment économiser l'eau ? », premièrement dans notre vie quotidienne *nta3na*.

A : tu as dit : on commence par « pourquoi ? » *qlebtha (rire)*

S : ah oui, c'est vrai ! (rire) *qolna nebdaw b « pourquoi on économise l'eau ? »* alors « pourquoi on économise l'eau ? »

A : parce que c'est un élément essentiel pour la vie/.

- S : oui, très important !!! ~eh ~en plus.....
A : ~eh~
S : on ne peut pas vivre sans l'eau.
A : bien sûr.
S : rohi, kemli parce que.....
A : ~eh~
S : zidi, pourquoi ?
A : parce que son gaspillage peut créer un déséquilibre, ouh w hada yentoudj 3annou peut-être des guerres....
S : nroho lelmohim, la question : « comment on économise l'eau ? » nebdaw beddar, qolna el hadja ellawla, c'est eddar
A : lazem nesta3mlou el ma fi ga3 les tâches w manbadrouhech, lazem nesta3mlou le minimum
S : machi le minimum le minimum hatta nwellou lel3fan, mais ehhhhh
A : bach l'eau mayrohech batel
S : wach 3andna thani ?
A : ~eh~
S : w neghelqo les robinets
A : les tâches ntawe3na bien sûr, nta3 koul youm
S : par exemple ???
A : (x sec)
S : ki negheslou les dents ntawe3na, neghelqo el 3in
A : 3ammar el kas
S : ma3andnach l'habitude naghelou bel kas, ih et encore?????
A : les jardins (x sec)
S : nesqiwhoum men la3chiya le3chiya, même ki tkoun chta manesqiwhoumch aslan
A : oui.
S : zidi...feddar ki ndirou lavage nta3 tomobile mandirouhech b tuyau parce que ybedher el ma bezzef, ndirouh bel bidoune- wach 3andna thani ?????
A : l'agriculture.
S : ih l'agriculture, wach 3andna fiha ??? yesta3mlou la méthode goutte à goutte...les tuyau rqaq (xxxx)
A : les légumes, les conditions climatiques....
S : mafhamtech !!!!!!!
A : par exemple les légumes elli neghersouhoum fe sahra win kayen s'khana
S : j'ai pas compris, hadi wach 3alaqetha bel ma ???
A : kayen des légumes yhebbou bezzef el ma, neghersouhoum ghir fe ch'ta machi fe sayf
S : fiha khedma, ana hadi mafhamthach, les fruits et légumes qui s'adaptent avec les conditions climatiques de chaque pays ???
Nroho le côté nta3 l'industrie
A : assainir l'eau des mers...
S : nebniw essoudoud bach néconomisw l'eau
A : nahadrou 3la les usines industrielles, l'énergie solaire aussi.
S : ici en Algérie, ma3andnach les moyens bach ydirou l'industrie

Troisième échange : Amel & Fatima

- A : rohi emli (x sec) dernièrement, on n'a pas sa valeur exacte car les gens le trouvent facilement. Est-ce qu'il va être disponible pour les prochaines générations ? et pour cela, il faut trouver une bonne~eh~comment dire ? « une bonne gestion ~eh~ »
F : de l'eau.
A : voilà.
F : comment économiser l'eau ?
A : premièrement, on va parler pourquoi on économise l'eau (x sec) pourquoi ???

- F : on économise l'eau premièrement pour sauver l'humanité et encore *ehh*.....
A : *eh*~ les ressources naturelles sont très limitées.
On a dit : pour sauver l'humanité et c'est ça l'essentiel.
F : pour donner l'espoir aux générations...
A : voilà.
F : comment économiser l'eau ?
A : on ferme les robinets dans les sanitaires, on répare les fuites, on utilise toujours l'eau des puits et surtout l'eau de la pluie, des mers et on arrose le jardin le soir, en utilisant l'arrosoir bien sûr car les tuyaux perdent beaucoup d'eau.
F : et encore/ (x sec)
A : il faut préférer la douche plutôt au bain car la douche c'est rapide.
F : on utilise moins d'eau, c'est ça ?
A : oui, tout d'abord, on sent qu'on est responsable du bon déroulement (gestion) de l'eau pour mieux gagner...*eh (xxxx)*...car dans nos jours, les scientifiques pensent autre chose, par exemple (l'exemple que tu m'avais écrit ici), ils disent que « le portable avant l'eau potable et les fusils avant les robinets », c'est rigolos mais c'est affreux quand même (rire) (ensemble) il faut être responsable et encore *eh*.....
F : il faut donner la valeur à l'eau pour notre bonheur parce que ce n'est pas seulement la technologie qui donne le bonheur à l'homme, mais on est capable de mettre plus de règles pour mieux protéger l'eau.
A : bien sûr...voilà !...
(X sec) elles sont en train d'écrire le texte.
Après quelques minutes
A : voilà, autre chose (XXXX)...sachant que notre pays souffre de la sécheresse depuis 1980, les pouvoirs publics ont pris l'initiative de mettre en place des projets : construire des barrages et surtout à l'ouest du pays parce qu'à l'ouest, on sait bien que la chaîne montagnarde bloque le passage des nuages...il faut faire attention.
F : mais parce que actuellement, l'eau il est mauvais à cause des produits chimiques, je pense, il faut utiliser l'eau minérale, mais les sources sont très limitées.
Voilà ! On écrit.
A : qu'est-ce que t'as écrit ?...
Non ! On fait l'effort de bien dérouler ...*eh*....
F : non, « de bien consommer l'eau... »
A : on dit en arabe : « *el maâ darori djidan, el maâ houwa el hayat* », « *eddahab el azreq* » c'est-à-dire « l'or bleu » si on veut...l'eau est toute une richesse parce que *rabbi ki khleq el ma k'thar men el yabissa, 3andha hikma w qal* : « *la toubbadhirou* », *ya3ni el isti3mal el 3aqlani lilmaâ*
F : *rabbi yqaddarna bach n'hafldhou 3la el ma w nesta3mlouh bi toroq mliha*
A : ça vient de l'éducation aussi.
F : Ah ! Oui !

Quatrième échange : Assia & Narimène

A : si on parle de l'économisation de l'eau, l'homme a besoin d'eau 100% car l'eau est la source de la vie. D'abord, la première des choses, il ne faut pas gaspiller de l'eau, et on doit aussi réparer les fuites et bien fermer les robinets.

N : car un robinet qui coule pendant une journée/ [on doit ajouter cette idée] parce qu'il consomme 100 litres d'eau, il faut aussi stopper l'eau quand on se savonne ou quand on se brosse les dents, il ne faut pas gaspiller de l'eau qui coule comme ça, mettez, par exemple un seau dans la baignoire pour ne pas laisser l'eau couler. Au moment de laver la vaisselle, il faut remplir les deux bacs, une pour laver et une pour rincer – on pourrait utiliser l'eau du rinçage pour l'arrosage des jardins.

A : pour l'arrosage, justement, on doit aussi utiliser l'eau des pluies (autrement dit, on profite de l'eau de la pluie)

N : une autre idée ::: on doit utiliser la nouvelle technologie comme le micro-arrosage.

A : c'est l'arrosage automatique ?

N : oui :::

A : et on l'utilise surtout le soir, le matin la terre est~*eh*~.

N : l'eau s'évapore, et le soir la terre conserve l'humidité.

Voilà quelques idées concernant la question « comment économiser l'eau ? »

A : et quant à la question « pourquoi économiser l'eau ? » au cœur de l'agriculture par exemple ::

N : dans ce cas, on parle de l'économie et l'eau est considérée comme matière première parce que les machines nucléaires utilisent l'eau 100%, l'agriculture, la nourriture – tout fonctionne par l'eau ~*ah* ~ avec l'eau (pardon) et au cœur de la vie :::