



UNIVERSITATEA DIN PITEȘTI

**STUDII
DE
GRAMATICĂ CONTRASTIVĂ**

Nr. 36/ 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

Ilyas **Bennaceur**, M'hand **Ammouden**

Les langues dans les enseignes commerciales de la ville de Batna/ Languages in Commercial Signs in the City of Batna / 6

Djelloul **Haboul**

« Cachez cette erreur que je ne saurais voir ! » De l'origine des erreurs lexicales dans les productions écrites d'étudiants algériens en licence de français / "Hide this Error I Can't See!" On the Origin of Lexical Errors in the Written Productions of Algerian Undergraduate Students in French / 21

TRADUCTOLOGIE/ TRADUCTOLOGIE/ TRANSLATION STUDIES

Oumelaz **Sadouli**

Formes et fonctions de l'intertextualité par citation dans les slogans politiques/pancartes révolutionnaires du hirak/ Forms and Functions of Intertextuality by Quotation in the Political Slogans/Revolutionary Slogans of the Hirak / 37

VARIA

Naoual **Bourkaib Saci**, Souad **Saidoun**

L'encadrement de mémoires de recherche dans le contexte universitaire algérien : retour sur expériences d'étudiants encadrés et d'encadrants / Supervision of Research Paper in the Algerian University Context : Feedback on the Experiences of Supervised Students and Supervisors / 47

Mohamed Fouzi **Imessaoudene**, Yousfi **Boulanouar**

De l'analyse des besoins langagiers aux objectifs de formation en « biologie » / From Analysis of Language Needs to "Biology" Training Objectives / 61

Nabil **Sadi**

La place de l'interculturel dans l'enseignement du FLE en Algérie/ The Place of Intercultural in the Teaching of FFL in Algeria / 71

Fatima Zohra **Sakrane**

Vers une didactique de l'apprentissage de la production de texte scientifique en français en contexte plurilingue/ Towards a Didactic Approach to Learning the Production of Scientific Text in French in a Multilingual Context / 85

Ana Marina **Tomescu**

Compte rendu - Le travail terminologique, une étape obligatoire dans l'acte de traduction / Book-review - Terminology Work, a Mandatory Step in the Act of Translation / 97

LES LANGUES DANS LES ENSEIGNES COMMERCIALES DE LA VILLE DE BATNA¹

Résumé : Cette contribution porte sur le fonctionnement des langues dans l'un des genres de discours de l'affichage commercial, à savoir celui des enseignes commerciales, dans le contexte multilingue et historiquement berbérophone de la ville de Batna, en Algérie. En matière de langues mises en vitrines, l'étude met notamment en exergue la place prépondérante, tant dans les enseignes unilingues que dans celles bi-plurilingues, qu'occupe la langue française, institutionnellement déclarée langue étrangère en Algérie, par rapport à celles occupées par l'arabe standard et par les langues maternelles locales, l'arabe dialectal et le berbère. Elle souligne le recours par les concepteurs des enseignes à d'autres langues étrangères comme l'anglais, l'italien, etc. Elle montre enfin les différentes manières par lesquelles les langues se mêlent les unes avec les autres : la traduction, la translittération et l'alternance intraphrastique.

Mots-clés : bi-plurilinguisme, enseignes commerciales, contact des langues, traduction, alternance codique

LANGUAGES IN COMMERCIAL SIGNS IN THE CITY OF BATNA

Abstract: This contribution concerns the functioning of languages in one of the genre of commercial display, namely that of commercial signs, in the multilingual and historically Berber-speaking context of the city of Batna, in Algeria. In terms of the languages displayed, the study highlights in particular the preponderant place, both in unilingual and bi-plurilingual signs, occupied by the French language, institutionally declared a foreign language in Algeria, compared to those occupied by standard Arabic and by local mother tongues, dialectal Arabic and Berber. It highlights the use by sign designers of other foreign languages such as English, Italian, etc. Finally, it shows the different ways in which languages mingle with each other, namely : translation, transliteration and intraphrastic alternation.

Key words: bi-plurilingualism, commercial signs, language contact, translation, code switching

Introduction

Dans cet article, nous nous proposons d'interroger essentiellement le phénomène flagrant de plurilinguisme tel qu'il se manifeste inéluctablement dans l'affichage commercial dans la ville berbérophone de Batna, en Algérie.

Le genre de discours de l'affichage commercial que nous avons choisi d'étudier fait partie des plus importants du paysage linguistique qui « comprend tous les panneaux et enseignes d'un lieu public, qu'ils soient gouvernementaux, privés ou commerciaux » (Cormier, 2015 : 85).

¹ Ilyas **Bennaceur**, Université de Béjaïa, Laboratoire LAILEMM, Algérie, ilyas.bennaceur@univ-bejaia.dz

M'hand **Ammouden**, Université de Béjaïa, Laboratoire LAILEMM, Algérie, mhand.ammouden@univ-bejaia.dz

Sur le plan institutionnel, l'affichage commercial a été réglementé en Algérie comme dans d'autres pays par les pouvoirs publics et a fait l'objet de nombreux textes législatifs et réglementaires. Nous en citons le décret n°74-70 portant arabisation de la publicité commerciale (journal officiel n°29 du 09 avril 1974 : 324-325). Celui-ci, dans son article premier (1er), s'appliquant à tout message à caractère publicitaire commercial émis sous forme figurée, parlée ou filmée, stipule que « la publicité commerciale produite et diffusée sur le territoire national, doit être exprimée en langue arabe ». L'article en question autorise néanmoins l'utilisation facultative d'une langue étrangère qui doit être « complémentaire à la langue arabe ». Un autre texte vient renforcer le décret précédent, il s'agit de la loi n°91-05 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe (journal officiel n°03 du 16 janvier 1991 : 38-41), modifiée et complétée par l'ordonnance n°96-30 (journal officiel n°81 du 22 décembre 1996 : 05-06). La loi de 1991 se montre un peu plus sévère, en exigeant l'utilisation de la seule langue arabe dans les enseignes,

« sous réserve d'une transcription esthétique et d'une expression correcte, les enseignes, les panneaux, les slogans, les symboles, les panneaux publicitaires ainsi que toute inscription lumineuse, sculptée ou gravée indiquant un établissement, un organisme, une entreprise ou un local et/ou mentionnant l'activité qui s'y exerce, sont exprimés dans la seule langue arabe » (article 20).

Le même article stipule que les langues étrangères ne peuvent être utilisées « parallèlement à la langue arabe [que] dans les centres touristiques classés ».

En dépit de toutes les politiques interventionnistes en matière de politique linguistique consenties (en vain) par l'État, visant la valorisation de la seule langue arabe, et précisement de l'arabe standard, aux dépens des autres langues existantes notamment l'arabe dialectal, le berbère récemment reconnu langue nationale et officielle (amendements constitutionnels de 2002 et 2016) et le français étant en symbiose les unes avec les autres dans la société algérienne, ont été vouées à l'échec. La preuve, le quotidien des Algériens dans tous domaines confondus témoigne de pratiques langagières plurilingues qui, nettement omniprésentes et indélébiles, laissent apparaître l'usage de plusieurs langues. Cela semble confirmer que le plurilinguisme est, comme l'affirme Calvet, un phénomène universel, étant donné qu'il concerne les pays du monde entier et que les langues soient toujours en contact chez l'individu ou dans la communauté (Calvet, 2017 : 16).

Notre principal objectif est donc d'avoir un panorama des langues se manifestant dans la ville multilingue et historiquement berbérophone de Batna. Pour ce, nous nous appuyons sur l'analyse de 273 photos d'enseignes apposées sur les devantures de commerces. Il est d'emblée à préciser que certaines de ces enseignes sont monolingues, tandis que d'autres sont bi- ou plurilingues. Cela permettrait de mettre davantage l'accent sur la (les) langue(s) jouissant d'une place prépondérante et d'un soin particulier de la part des commerçants dans cette ville, et d'avoir une représentation graphique de chacune des deux catégories sous forme de modalités que sont les langues (figure 1) et les combinaisons de langues (*cf. infra*, figure 2). Nous essayerons de faire sortir quelques procédés selon lesquels les langues qu'elles soient locales ou étrangères se côtoient, en nous appuyant sur des exemples concrets tirés des documents du corpus.

Le choix du corpus s'explique, entre autres, par la prolifération accrue des enseignes relevant du paysage commercial. Celles-ci ne cessent de nos jours de faire tache d'huile et connaissent de ce fait une (r)évolution sans précédent en matière des multiples langues utilisées, des procédés discursifs, des visées pragmatiques, des effets visuels, etc. (Ammouden, 2009, 2015 ; Kadi, 2009). Ces paramètres et bien d'autres constituent des

critères auxquels auraient recours, selon le cas, les propriétaires de magasins ou les autres scripteurs des textes qui nous concernent (publicitaires, menuisiers, etc.), en vue de rédiger des énoncés censés attirer les co-énonciateurs, autrement dit, les clients potentiels.

Cette contribution doit sa naissance aux travaux traitant de la planification et des politiques linguistiques en Algérie (Cheriguen, 1997 ; Morsly, 1998), du plurilinguisme dans le paysage linguistique algérien (Ammouden, 2009, 2015, 2018 ; Billiez et Kadi, 1998) et dans le paysage linguistique au Canada (Boudreau et Dubois, 2005 ; Bourhis et Landry, 2002 ; Cormier, 2015 ; Roussel, 2013). Elle s'inscrit également dans les travaux s'intéressant à l'affichage commercial et publicitaire algérien (Chachou, 2016 ; Kadi, 2009 ; Kahlouche, 1997, 2002 ; Tiziri, 2012), ceux préconisant le recours aux genres scripturaux ordinaires issus du contexte immédiat de l'apprenant dans l'enseignement-apprentissage du français, dans l'objectif de favoriser chez-lui, entre autres, le développement de la compétence plurilingue/pluriculturelle (Ammouden, 2009, 2015, 2018) et ceux ayant trait aux relations entre « scolaire » et « extrascolaire » (Dias-Chiaruttini, 2015 ; Reuter, 2015) et mettant en garde quant à l'importation peu réfléchie dans la sphère scolaire de pratiques et contenus relevant de la sphère extrascolaire.

1. Contexte de l'étude

La ville de Batna a été créée en 1844 par Henri d'Orléans, commandant de la Province de Constantine, en décidant de se rendre à Biskara¹ pour soumettre définitivement les tribus révoltées. Un bivouac a été installé à mi-distance entre Constantine et Biskara pour permettre aux troupes armées de prendre du repos (Chibani, 2015 : 39). C'est le lieu de ce bivouac qui constitue aujourd'hui le centre-ville de Batna.

D'un point de vue sociolinguistique, cette ville des Aurès ne fait pas exception en matière des langues coexistant en Algérie, nous pouvons y percevoir facilement les quatre langues que sont l'arabe standard, le français, l'arabe algérien et le berbère (Cheriguen, 1997 ; Sebaa, 2002), et ce grâce notamment au recours aux alternances « de façon quasi-systématique et naturelle » (Kadi, 2009 : 291), tant à l'oral qu'à l'écrit et dans des situations aussi bien formelles qu'informelles.

Par ailleurs, on peut constater un flagrant recul quant à l'utilisation du « chaoui » de la part des habitants de cette ville et des autres villes voisines importantes, comme Ras-El-Aioun, Merouana, Timgad, Arris, etc. Cela est dû notamment à la farouche concurrence exercée par l'arabe dialectal, « ce qui vient encore accroître l'arabophonie dialectale et, du même coup, réduire d'autant la berbérophonie » (Cheriguen, 1997 : 68).

Néanmoins, cette remontée de l'arabophonie est moins ressentie dans les villages et les campagnes (zones rurales) où les habitants manifestent encore leur « berbérophonie » par le biais du recours à l'exclusif répertoire « chaoui » comme moyen de communication, ainsi que par les différents faits de culture y afférents.

¹ Actuelle ville de Biskra.

2. Choix méthodologiques

2.1. Corpus de l'étude

Le corpus de cette étude est constitué des textes d'enseignes de commerces, un des multiples genres de discours ordinaires écrits régnant dans l'affichage public algérien (Ammouden, 2009, 2015). Après avoir demandé la permission auprès des commerçants auxquels nous avons pu avoir accès, nous avons pris en photo 273 enseignes de commerces annonçant toutes sortes d'activités commerciales exercées au sein de quelques-uns des quartiers de la ville de Batna. Cette opération de recueil des données dites de terrain a été effectuée du mois d'octobre 2018 jusqu'au mois de février 2019.

Il convient de préciser que les artères balayées sont situées au centre-ville de Batna, et considérées comme des plus passantes et fréquentées et connaissant une activité économique et commerciale assez dense, à savoir : la rue de la verdure, les allées Ben Boulaid, l'avenue de l'indépendance et les allées Saleh Nezzar.

Les magasins dont les devantures ont été prises en photo sont ceux disposant d'une enseigne renseignant sur l'activité qui s'y exerce quelle que soit la langue dans laquelle elle est rédigée et la forme selon laquelle elle est conçue (avec ou sans images ou illustrations iconographiques) au sein des artères parcourues. C'est-à-dire, nous avons prélevé une partie (un échantillon) des enseignes de la ville de façon aléatoire, afin d'avoir un échantillon représentatif qui refléterait au mieux la population totale (l'ensemble des enseignes) dont il est tiré.

Dans le jargon statistique, on parle d'échantillon aléatoire ou non-biaisé lorsque chacun des individus (ici chacune des enseignes) d'une population a la même chance (probabilité) d'être prélevé ou tiré (Martin, 2009 : 17).

2.2. Méthode d'analyse

Notre étude se veut essentiellement quantitative¹ dans la mesure où elle fait appel à l'examen statistique basé sur le dénombrement et le tri des documents du corpus, afin de nous permettre d'étayer nos résultats à l'aide de mesures chiffrées. Nous nous servons de ce fait de notions réservées aux méthodes quantitatives, à savoir, les fréquences absolues (effectifs), les fréquences relatives (pourcentages) et la représentation graphique des données par le diagramme en bâtons (*cf. infra*. Figures 1 et 2), tout en veillant à citer des exemples concrets relevés du corpus correspondant aux aspects étudiés.

2.3. Questions de recherche et hypothèses

Dans cet article, nous nous attachons à répondre aux questions suivantes : Quelles sont les langues utilisées dans les enseignes commerciales de ce contexte multilingue ? Quelle(s) est (sont) la (les) langue(s) y occupant une place prépondérante ? Sous quelle(s) forme(s) les langues sont-elles mises côte à côte dans les enseignes bi-plurilingues ?

Le phénomène de la mondialisation faisant en sorte que les modes de consommation au sens large du terme soient de plus en plus convergents, ainsi que le foisonnement des

¹Produire des chiffres et savoir les interpréter, un élément-clé permettant de mener à bien un travail de recherche.

activités commerciales et la multiplicité des produits mis en vente provenant des quatre coins du monde, sont des facteurs pouvant faire figurer des langues étrangères dans les enseignes commerciales. Lesquelles langues étrangères s'ajoutent à celles qui forment l'ensemble quadrilingue (Cheriguen, 1997 ; Sebaa, 2002) qui façonne depuis la nuit des temps le paysage linguistique de l'Algérie. Cela nous amène à penser que les langues utilisées dans les enseignes commerciales sont donc variées et multiples en réponse aux exigences linguistiques et discursives des concepteurs des enseignes, d'ailleurs, « l'emploi même d'une langue fait signe, symboliquement, en plus de ce qui est effectivement dénoté par un énoncé particulier » (Tigziri, 2012 : 02).

Par ailleurs, en nous appuyant sur les résultats des travaux traitant du paysage linguistique et commercial algérien (Ammouden, 2009, 2018 ; Billiez et Kadi, 1998 ; Chachou, 2016 ; Kadi, 2009 ; Kahlouche, 2002 ; Tigziri, 2012) rendant compte de la tendance de francisation qui ne cesse de prendre de l'ampleur et qui envahit les textes de l'affichage public et commercial de plusieurs contextes en Algérie, nous estimons que le contexte de la ville de Batna ne serait pas très différent de ces contextes, et que la langue française serait en mesure d'y occuper une place prépondérante, vis-à-vis des autres langues coexistant dans les enseignes de la ville. Cela pourrait être dû d'une part à l'intérêt porté à la langue française par les usagers dans les sphères sociale, administrative, économique, etc. en Algérie, et d'autre part au fait que l'affichage public d'une manière générale et les enseignes d'une manière particulière soient devenus des espaces « de liberté linguistique » (Kahlouche, 2002 : 127). En d'autres termes, en dépit de la présence de nombreuses lois qui interdisent l'usage du français, la « liberté que s'octroient les inscripteurs favorise la présence accrue du français dans l'espace public algérien » (Billiez et Kadi, 1998 : 233) au détriment de la langue arabe, standard notamment, qui perd de plus en plus du terrain.

Pour ce qui est des enseignes bi-plurilingues, nous supposons que la construction de celles-ci est puisée généralement dans les pratiques langagières plurilingues des locuteurs algériens qui font apparaître de façon permanente et assez fréquente le recours à l'alternance des langues (Kadi, 2009), et plus particulièrement dans les écrits plurilingues des publicitaires montrant entre autres que l'affichage public montre un certain « désordre » des langues arabe, française et parfois anglaise qui se côtoient, voire se mêlent (Kadi, 2009 : 290-291).

3. Résultats de l'analyse du corpus

Après avoir passé au crible l'ensemble des documents composant le corpus de l'étude, il s'est avéré que les langues en présence dans lesquelles sont rédigés les écriteaux des enseignes collectées n'ont pas été utilisées avec la même fréquence. Cela dépend évidemment, à l'instar d'autres contextes ailleurs dans le monde, comme l'explique Cormier (2015 : 86), de l'importance relative non seulement au statut des langues dont il s'agit mais également à leur vitalité.

Un premier tri du corpus de l'étude permet de distinguer deux catégories : des enseignes unilingues, qui sont au nombre de 178 sur le total des 273, soit un taux de 65% (*cf. infra*. figure 1) et d'autres qui sont bi ou plurilingues (*cf. infra*. Figure 2). Ces dernières sont au nombre de 95 enseignes, soit avec un pourcentage de 35%.

3.1. Les enseignes unilingues

Plusieurs langues sont utilisées dans les enseignes unilingues. C'est notamment le cas du français et de l'arabe standard, mais également de l'anglais, du berbère et d'autres langues (cf. Figure 1).

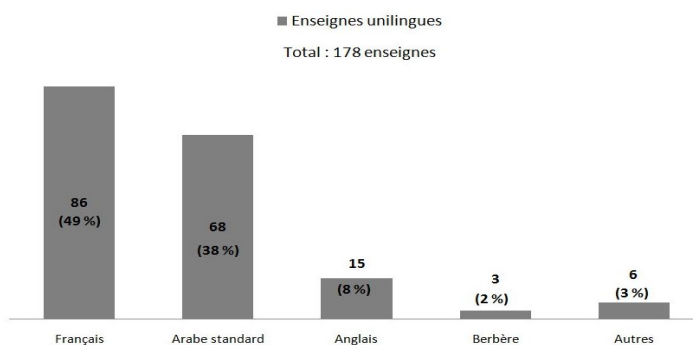


Figure 1 : Répartition des enseignes unilingues

Nous constatons que le français occupe une place prépondérante avec 86 enseignes, soit un taux de 49 %. Cela signifie que presque la moitié des enseignes de cette catégorie sont rédigées dans la seule langue française. Il est important d'en citer quelques-unes vu leur prédominance au sein des enseignes unilingues :

- Enseignes avec un énoncé relativement court : « Lunetterie », « Coiffeur », « Glamour », « Bravoure », « Tex D'or », « Miam Miam », « Escalade de Rêves », « Galerie du meuble », « Quincaillerie générale », « La Bonne Adresse », « Café des Aurès », « Le Petit Délice », « Pâtisserie la Bâloise », « Cabinet Dentaire », « Au palais du meuble », « La Maison du Kaftan », « La Reine Du Shopping », etc.
- Enseignes avec un énoncé plus ou moins long : « Le thé des mille et une saveurs », « ONAT – L'instinct du voyage », « La Glacière – Le Monde du Surgelé », « Boutique – Ici c'est Paris », « Bébé Zed – Future maman et nouveau-né – Vêtements – Accessoires – Cadeaux de naissance », « ELLE - Le style est une manière de dire qui vous êtes sans parler », « Agence Publicitaire – Prix – Délai – Qualité », « Les bons biscuits – Fourré et sablé - Chez Khelifa », « Le monde des lunettes et montres – pochette – casquette – chez Lezhar », « Papeterie l'Arc En Ciel – Matériel de dessin technique & Arts graphiques – Scanner – Impression – Reproduction grand format », etc.

L'arabe standard, quant à lui, occupe la deuxième place des langues utilisées, avec 68 enseignes (38 %). Pour sa part, l'anglais, ne figure que dans 15 enseignes, soit 08 % des enseignes unilingues.

Bien qu'il s'agisse de la langue maternelle des autochtones, le berbère est très peu utilisé dans les enseignes de cette ville berbérophone. D'une part, le recul du berbère remonte à la colonisation française qui, comme le souligne Cheriguen, « a permis à l'arabe dialectal de concurrencer sans cesse le berbère jusqu'à son élimination de certaines zones de la région des Aurès particulièrement peuplée » (Cheriguen, 1997 : 68), et d'autre part, en raison de l'absence d'une écriture du berbère qui fait l'unanimité, d'où le recours excessif

aux caractères arabes et latins remplaçant l'écriture *tifinagh*, considérée comme étant difficile et inaccessible aux yeux des berbérophones eux-mêmes.

Seules trois (03) enseignes rédigées en berbère ont été recensées, mais par l'entremise des caractères latins et arabes. Il s'agit de : « Tanalt » : un substantif qui signifie « goûter », « تتمريرث إيمان » que l'on peut traduire en français par « Merci Imane » et « Tahziri » qui signifie lueur de la lune.

Le recours à d'autres langues étrangères est également marqué dans les enseignes regroupées dans la modalité¹ « autres », à savoir :

Le portugais dans :

- « Gosto » qui signifie goût (vêtements et chaussures pour hommes);

L'italien dans :

- « Vigano », ville italienne (vêtements et chaussures pour hommes) ;
- « Milano » ville italienne (vêtements et chaussures pour hommes),
- « La favorita - Pizzeria Restaurant Italiano » La favorite - Pizzeria et restaurant italiens (restauration) ;
- « Casa rosa » maison rose (vêtements et chaussures pour femmes) ;
- « Maestro del gelato » maître des glaces (vente de glaces).

Le recours à ces langues étrangères peut s'expliquer par le lien existant entre ces langues et la nature de l'activité commerciale. Autrement dit, nous remarquons que cinq (05) enseignes parmi six (06) relevées, concernant la vente des vêtements et chaussures (hommes et femmes) et la restauration (pizza), sont rédigées en italien et font donc référence à l'Italie universellement réputée pour la mode et pour certaines spécialités gastronomiques (pizza et pâtes notamment).

3.2. Les enseignes bi-plurilingues

L'examen des 95 enseignes bi ou plurilingues que contient notre corpus permet de constater que ce corpus nous offre diverses combinaisons (arabe standard et français, français et anglais, berbère et français, etc.) comme le montre la figure n°2. Nous remarquons également que la langue française est présente dans presque toutes ces combinaisons de langues. Nous avons recensé 89 enseignes rédigées partiellement en langue française sur un total de 95 enseignes, soit un pourcentage de 94 %. Cela confirme clairement que la langue française est le dénominateur commun de presque la totalité des enseignes bi-plurilingues. C'est par la fréquente présence de la langue française dans les pratiques langagières plurilingues des usagers, ainsi que dans le monde des affaires et de l'entrepreneuriat plus particulièrement que peut s'expliquer son utilisation effrénée par les concepteurs des enseignes. Cormier, dans ce sillage, estime que « la présence d'une langue étrangère dans un paysage linguistique traduit le prestige ou le pouvoir économique qui lui est associé » (Cormier, 2015 : 87).

¹ Un terme relevant de la statistique et signifiant la réponse que peut prendre une variable. Par exemple, dans notre cas, la variable enseignes unilingues a pour modalités : français, arabe standard, berbère et autres.

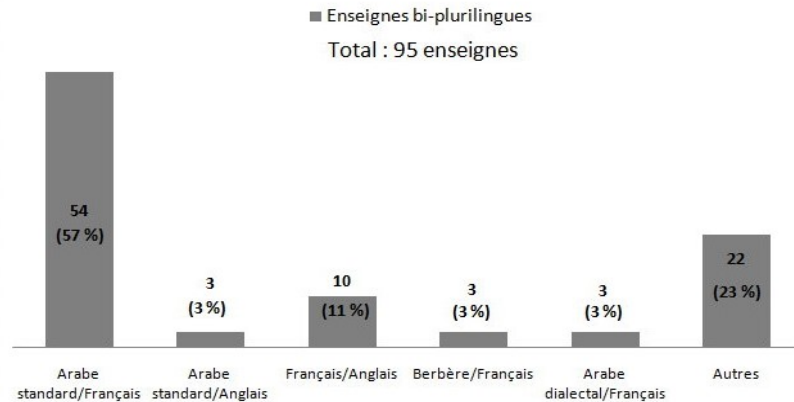


Figure 2 : Répartition des enseignants bi-plurilingues

La combinaison arabe standard/français est présente dans 54 enseignants, soit avec un pourcentage de 57%, c'est-à-dire la majorité écrasante des enseignants bi-plurilingues de notre corpus.

En deuxième place, vient la modalité « autres » avec 22 enseignants dont 19 contiennent du français. Cette catégorie est constituée des enseignants dans lesquelles sont utilisées deux ou trois langues par des combinaisons autres que celles déjà mentionnées dans la figure n°2. Nous constatons l'apparition de langues comme l'italien et le turc. Ces deux langues forment des combinaisons avec d'autres langues déjà mentionnées : le français, l'anglais et l'arabe standard. Voici quelques exemples :

Italien/anglais dans :

- « La Rosa - Cosmetics ».

Français/turc dans :

- « Pasha Özen – Chocolaterie & crêperie – Crêpes – Gaufres – Jus pressé – Café » (Özen, mot turc signifiant soin, prévenance, considération, égards, etc. L'ensemble Pacha Özen dans cette enseigne pourrait vouloir dire : servi, considéré comme un pacha).

Italien/français dans :

- « Bombino - Articles Enfants » ;
- « Casa Del Italia - Vêtements pour Hommes » ;
- « L'Italiano - Italiana - Habillements et chaussures italiens - Hommes - Femmes - Enfants ».

Arabe/français/italien dans :

- « Bona sera, bienvenue, Jozef – عند فوزي و أولاده، جناح عائلي، كافيتيريا، جناح عائلي » (l'expression en arabe standard se traduit par : Cafétéria, salon familial, chez Fouzi et fils).

- Arabe/français/anglais dans :

- « Maison de la Coiffure - Beauty Shop - دار الحلاقة » (l'expression en arabe standard est la traduction littérale de maison de la coiffure) ;

- « Boite de communication et de publicité - Zoom in design - وكالة اتصال و إشهار » (l'expression en arabe standard peut se traduire ainsi : agence de communication et de publicité).

Pour le berbère et l'arabe dialectal, chacun cohabite avec le français dans seulement trois (03) enseignes. L'association berbère/français donne les constructions suivantes :

- « Anzar Boutique» (Anzar est une personnification de la pluie dans la mythologie berbère) ;
- « Ithri Tourisme & Voyages » (Ithri signifie étoile en berbère) ;
- « Collection Brocante – Billets – Monnaies – Gemmes – Objets, etc. - تيجاوسوين ن زيك » (L'expression transcrite en caractères arabes signifie objets d'antan en berbère).

La combinaison arabe dialectal/français se trouve dans les enseignes :

- « Tassili Hanout » (Hanout veut dire boutique ou magasin en arabe dialectal) ;
- « Luxe بلوشي » (le mot en arabe dialectal veut dire gratuitement, c'est-à-dire : Luxe gratuitement) ;
- « Café – Thé – Cappuccino – Jus naturel – Eau minérale – مطلوع » (le mot en arabe dialectal désigne une sorte de galette à base de féculents et de levure que l'on fait dorer au tajine, un plat en terre cuite).

De plus, la combinaison français/anglais semble moins présente. Il n'y a que 10 enseignes qui réunissent ces langues ayant le statut de langues étrangères en Algérie, selon les textes officiels. Ces deux langues ont la particularité de se disposer de gauche à droite, contrairement à la langue arabe qui, elle, s'écrit de droite à gauche. Cela pourrait empêcher les personnes non-initiées en langues étrangères et qui ne maîtrisent que la langue arabe de différencier les énoncés rédigés en français et ceux rédigés en anglais dans les enseignes mettant conjointement ces deux langues. Voici quelques exemples :

- « Good Look - Sac » ;
- « Smart Boutique » ;
- « Gadda Store – Articles des Grandes Marques – Hommes – Femmes » ;
- « Megasoft Security - Vente et Installation Caméras Surveillance. We can protect you » ;
- « Fashion Shop – Liquidation totale » ;
- « Istanbul Fashion – Chez Kherbouche » ;
- « Miss Accessoires » ;
- « Relax – Salon de Beauté »

D'après la figure 2 ci-dessus, la combinaison arabe standard/anglais n'est présente que dans trois (03) enseignes que sont :

- « Moon Beauty بيت صابون القمر الطبيعي » (l'expression en arabe signifie maison de savon de lune naturel) ;
- « Silver 925 - فضة » (le mot en arabe signifie argent) ;
- « Pets Oasis - واحة الحيوان » (l'expression en arabe signifie oasis des animaux).

3.3. Formes du mélange des langues

Il est très facile de se rendre compte du mélange des langues dans les enseignes commerciales de notre corpus. Cela est dû en effet à la présence de deux (02) langues et plus dans chacune des 95 enseignes parmi 273, soit un pourcentage de 35 %. L'examen des enseignes bi-plurilingues, se focalisant sur une étude précédente (Ammouden, 2018) portant entre autres sur le mélange des langues dans les écrits de l'affichage public et reprenant les résultats de celle-ci, fait ressortir les différents liens selon lesquels les langues interagissent les unes avec les autres, à savoir : la traduction, la translittération et/ou l'alternance intraphrastique. Nous citerons quelques enseignes à titre d'exemple :

La traduction : cela consiste à reproduire un même énoncé d'une langue dans une autre langue (Ammouden, 2018). Dans les exemples suivants, les énoncés sont soit entièrement ou en partie traduits. Les mots et expressions rédigés en arabe standard seront traduits en français entre parenthèses :

- « La chaîne hôtelière de l'Est – Hôtel Chélia - فندق شيليا » (Hôtel Chélia) ;
- « Bad Auto – Location de voitures touristiques et utilitaires - وكالة كراء السيارات » (Agence de location de voitures) ;
- « Soyez les bienvenus – Crèmerie des Allées – banana split » (Bienvenue – Glaces des allées) ;
- « Boulangerie – مخبزة » (Boulangerie) ;
- « Réparation Radiateurs - تصليح مبردات السيارات » (Réparation de radiateurs automobile) ;
- « Petit Bateau – Vêtements Enfants - ملابس الأطفال » (Vêtements pour enfants) ;
- « Travaux publicitaires - خدمات إعلانية » (Services publicitaires) ;
- « Galerie l'Aurès – Meubles - أثاث - أروقة الأوراس » (Galerie des Aurès - Meubles) ;
- « Le Petit Prince - الأمير الصغير » (Le petit prince) ;
- « Résidence Essalem – Hôtel Aurès - نزل الأوراس - إقامة السلام » (Résidence la paix – Auberge des Aurès) ;
- « Silver 925 - فضة - 925 » (Argent) ;
- « Alfarabi – Laboratoire d'analyses médicales - مخبر التحاليل الطبية الفارابي » (Laboratoire d'analyses médicales – Alfarabi) ;
- « Centre d'Affaires Nedjma El-Aurès - المركز التجاري نجمة الأوراس » (Centre commercial Étoile des Aurès) ;
- « Gâteaux Traditionnels et Modernes - حلويات تقليدية و عصرية » (Gâteaux traditionnels et modernes).

La translittération : c'est la transcription d'un énoncé dans un autre système de signes (Ammouden, 2018). Elle se manifeste dans les exemples suivants :

- « Restaurant Prestige - مطعم بريستيج » (le mot restaurant traduit en arabe et le mot prestige transcrit en caractères arabes) ;
- « Améthyste Travel – Voyages & Tourisme - أميثيست ترافل » (reproduction de Améthyste travel en caractères arabes) ;
- « Ithri Tourisme & Voyages » (Ithri, mot berbère signifiant étoile transcrit en caractères latins) ;
- « Supérette el-Aïla - سوبريات العائلة » (il y a ici une double translittération : d'une part la transcription en caractères latins du mot el-Aïla signifiant la famille en arabe standard, et d'autre part la transcription en caractères arabes du mot supérette) ;
- « Istanbul Shoes - إسطنبول شوز » (reproduction en caractères arabes de Istanbul Shoes) ;
- « Ecole Privée Adjial el Moustakbal » (transcription en caractères latins de Adjial el Moustakbal qui se traduit par les générations futures) ;
- « Agence immobilière el-hanna » (reprise en caractères latins du mot el-hanna qui signifie tranquillité) ;
- « Douche - دوش » (reprise de douche en caractères arabes) ;

- « Lebled Store » (reprise en caractères latins du mot Lebled qui signifie la ville ou le centre-ville en arabe dialectal) ;
- « Bazar 18 Carats - بازار 18 قيراط » (transcription en caractères arabes du mot bazar) ;
- « Tanalt » (mot transcrit en caractères latins qui signifie un goûter en berbère) ;
- « Réparation des Jantes en Alliage avec Machine - تصليح جونت الألياج » (transcription en caractères arabes de jantes en alliage) ;
- « Boutique Bent El Bilad » ; (Bent El-Bilad signifie fille de la ville en arabe dialectal) ;
- « El-Djamila » (signifie la belle en arabe standard) ;
- « El-Ferdous Décor » (El-Ferdous signifie le paradis en arabe standard) ;
- « Nor El-Djamel » (signifie éclat de beauté en arabe standard).

L'alternance intraphrastique : il s'agit du passage d'une langue à une autre au sein d'un même énoncé (Ammouden, 2018). Certaines enseignes qui en témoignent sont déjà mentionnées plus haut, du fait qu'une seule enseigne peut faire l'objet de plusieurs caractéristiques en même temps. Les exemples en sont effectivement très nombreux, nous nous contentons d'en citer quelques-uns au risque d'alourdir cet article :

- « Smart Boutique » ;
- « Night Boutique » ;
- « Lebled Store » (Lebled signifie la ville ou le centre-ville en arabe dialectal) ;
- « Casa Del Italia – Vêtements pour Hommes » ;
- « Salon de beauté Black and White » ;
- « Librairie – Papeterie Bahr El-Ailm » (Bahr Al-Ailm signifie océan de savoirs en arabe standard) ;
- « Elle & Lui - مقاس كبير » (Grande taille) ;
- « El-Ferdous Décor » (El-Ferdous signifie le paradis en arabe standard) ;
- « My Moda » ;
- « Supérette Mini Shop », etc.

4. Discussion

D'après le dépouillement du corpus, nous avons constaté que les enseignes unilingues représentent les deux (02) tiers (65 %) des documents du corpus, alors que l'autre tiers (35 %) est réservé aux enseignes bi-plurilingues, autrement dit, un (01) scripteur sur trois (03) a choisi d'utiliser au moins deux (02) langues dans la rédaction des enseignes, tandis que deux (02) se sont contentés d'une (01) seule langue. Le fait de dire que notre corpus est plus unilingue que plurilingue ne devrait pas sous-estimer (occulter) l'aspect plurilingue dont il fait manifestement preuve. Certes, chacune des enseignes des deux (02) tiers du corpus ne contient qu'une seule langue, néanmoins l'ensemble de ces enseignes unilingues recèlent six (06) langues différentes dont deux (02) sont réunies dans la modalité « autres » : l'italien et le portugais (cf. Figure n°1). La première place revient à la langue française avec 86 enseignes unilingues. Le français est suivi par l'arabe standard avec 68 enseignes. De plus, les langues coexistant dans les enseignes commerciales de la ville de Batna varient entre le français, l'arabe standard, l'anglais, l'arabe dialectal, le berbère, l'italien, le portugais et le turc. Chacune de ces langues se manifeste soit toute seule, soit accompagnée d'au moins une autre langue. Néanmoins, il est judicieux de souligner que les langues repérées dans le corpus collecté n'ont pas été utilisées de manière équivalente. C'est-à-dire, il est très facile de se rendre compte que certaines langues, par le biais de leurs occurrences dans le corpus, semblent plus sollicitées et donc considérées par les concepteurs des enseignes comme ayant une valeur symbolique plus importante que certaines d'autres. C'est essentiellement les cas du français et de l'arabe standard.

Par ailleurs, l'examen des écriteaux véhiculés par les enseignes a permis de constater que le vocabulaire que contiennent les énoncés des enseignes des deux catégories est très riche et varié. Cela est dû notamment aux domaines de commerce si divergents dans lesquels exercent les propriétaires de magasins, à savoir : vêtements et chaussures, librairie et papeterie, produits alimentaires, produits cosmétiques, téléphonie mobile, etc. pour ne citer que ceux-ci. Ainsi, il est à noter le recours de manière effrénée aux noms de marques dans la rédaction des enseignes, c'est le cas des marques : Clarks, Skechers, Rolex, Ray Ban, Gucci, Lacoste, Nike, Adidas, Cat, Bifa, Pepsi, San Marco, Seb, Tefal, Moulinex, etc. Cela peut s'expliquer, entre autres, par la finalité purement lucrative des commerçants, consistant à faire écouler les biens et services qu'ils offrent au grand public.

Pour produire les enseignes, leurs concepteurs ont souvent tendance à recourir aux langues étrangères, et à la langue française plus particulièrement, en employant des énoncés singuliers et captivants, dans le dessein de rendre plus important l'impact chez les consommateurs potentiels.

D'après les résultats de l'étude, force est de souligner que la langue française est présente dans 175 enseignes toutes catégories confondues, soit un taux de 64 % de la totalité du corpus. Ce nombre est la somme des enseignes rédigées exclusivement en langue française (86 enseignes) et celles abritant des textes rédigés en partie en langue française (89 enseignes bi-plurilingues, dont 19 ont été recensées dans la modalité « autres »). Cette prédominance dénote sensiblement l'appréciable valeur symbolique exprimée en faveur de la langue française, et montre clairement la prédilection des concepteurs des enseignes de la ville de Batna pour cette langue, décrétée institutionnellement comme étrangère. Ce constat faisant état de la place prépondérante qu'occupe la langue française dans ce contexte va concrètement à l'encontre de ce qui est stipulé par les textes législatifs et réglementaires cités plus haut, promulgués par l'État algérien. Cela confirme les propos de Kadi qui constate qu'au fur et à mesure qu'on s'éloigne des institutions de l'État, le français remplace progressivement l'arabe standard, jusqu'à occuper la totalité de l'espace dans les contextes privés, à savoir les entreprises, les commerces, etc. (Kadi, 2009 : 290). Cela prouve également que si le français a perdu du terrain, comme langue d'enseignement, il a, en revanche, occupé plus de place dans les usages sociaux extrascolaires, comme l'a déjà fait remarqué Cheriguen (1997).

Contrairement, l'arabe standard occupe la deuxième place en matière des langues utilisées toutes catégories confondues, avec 125 enseignes soit 46 % du corpus, juste après la langue française. L'utilisation de l'arabe standard dans la conception des enseignes commerciales demeure indiscutablement peu importante, bien qu'il s'agisse de la seule langue choisie par les pouvoirs publics, restée longtemps en solitaire jusqu'à une date très récente (2016) qui correspond à la sortie de l'amendement constitutionnel décrétant enfin le berbère comme étant langue nationale et officielle. Le recul de l'utilisation de l'arabe standard dans les enseignes commerciales reflète clairement une forte contradiction avec les dispositions des textes législatifs et réglementaires promulgués en la matière, notamment la loi n°91-05 modifiée et complétée, et confirme que tant les enseignes que « les autres espaces sociaux [...] sont loin de pouvoir témoigner de l'efficacité de l'arabisation » (Morsly, 1998 : 290).

En outre, nous pouvons également conclure que les langues maternelles, à savoir le berbère et l'arabe dialectal, enregistrent une présence très réduite dans les enseignes commerciales par rapport à leur utilisation accrue dans la vie courante des Batnéens. Force est de constater que l'arabe dialectal n'est repéré dans aucune des enseignes unilingues, tandis que seules 03 enseignes sont rédigées en partie en arabe dialectal. Ainsi, il n'y a que

06 enseignes qui sont rédigées entièrement ou en partie en berbère, alors que le total des enseignes qui contiennent des textes en arabe dialectal et en berbère est de 09 enseignes uniquement, soit un pourcentage de 03 % compte tenu du corpus tout entier. Cette faible présence, quasi imperceptible, peut s'expliquer par l'incapacité de ces langues maternelles de servir de façades aux activités commerciales en vogue et en permanente évolution, et qui offrent des biens dont la provenance est fréquemment étrangère. Raison pour laquelle des langues comme l'anglais, l'italien, le portugais et le turc, correspondant essentiellement à des activités liées à l'habillement, à la restauration, à la décoration, etc. ont fait leur apparition dans 52 enseignes.

Quant à la langue anglaise, elle ne semble pas jouir de toute sa puissance dans ce contexte particulier. Nous n'avons relevé que 29 enseignes contenant de l'anglais, soit 11 % de la totalité du corpus. Une telle présence de l'anglais, à peine perceptible semble-t-elle, montre clairement la valeur symbolique relativement faible éprouvée à l'égard de cette langue étrangère par les concepteurs des enseignes au sein de notre contexte, et met en évidence le recul qu'elle enregistre malgré son statut universel, au profit de la langue française qui, envahissant les documents de notre corpus, semble avoir « une forte valeur symbolique » (Tigziri, 2012 : 05) et supprime de ce fait toutes les langues qu'elles soient maternelles ou étrangères, comme nous venons de le montrer en détail plus haut.

Pour ce qui est des autres langues étrangères, c'est-à-dire les langues italienne, portugaise et turque qui, toutes réunies, n'interviennent que dans 12 enseignes, soit 04 % des 273 enseignes examinées. Un tel pourcentage (04%) est certes peu significatif. Celui-ci est appelé à s'accroître si les langues étrangères sont prises en considération dans leur intégralité, il atteindra par conséquent le nombre de 202 enseignes, soit un pourcentage de 74 %. Cela signifie que la majorité écrasante des documents constituant notre corpus est rédigée entièrement ou en partie dans une langue étrangère. En d'autres termes, trois (03) enseignes sur quatre (04) sont marquées par la présence d'au moins une (01) langue étrangère, alors qu'il n'y a qu'une seule (01) enseigne qui n'en contient pas. Par ailleurs, si nous considérons l'arabe standard comme étant une langue étrangère comme le montre Cheriguen qui, lui, considère que « s'il ne s'agit pas d'une langue tout à fait étrangère à ce peuple, celle-ci n'est pas pour autant fondamentalement la langue de ce peuple » (Cheriguen, 1997 : 63), le nombre des enseignes contenant des langues étrangères sera par conséquent encore plus important, voire correspondra à presque la totalité du corpus, c'est-à-dire, le corpus tout entier excepté les six (06) enseignes rédigées partiellement en langues maternelles (*cf.* Figure n° 2) auxquelles s'ajoutent trois (03) autres ne contenant que du berbère (*cf.* Figure n° 1), ce qui donne les deux pourcentages assez divergents 97 % et 03 % relatifs respectivement aux enseignes contenant des langues étrangères et celles abritant des langues maternelles.

En ce qui concerne les formes de brassage des langues, le dépouillement du corpus a également permis de dégager, en plus de l'alternance codique, d'autres formes selon lesquelles les langues relevées dans les enseignes commerciales riment en harmonie les unes avec les autres. En effet, la présence de façon adjacente de différentes langues permet de concocter une sorte de ratatouille linguistique qui s'exprime par le biais de la traduction, l'alternance intraphrastique et/ou la translittération, celle-ci étant la substitution des langues sur le plan graphique, autrement dit, rédiger dans une langue à l'aide d'un alphabet lui étant entièrement étranger.

Conclusion

Cette étude a pour objet de mettre en évidence les langues utilisées dans les enseignes commerciales qui, de nos jours, témoignent d'un essor considérable et sans précédent sur les plans quantitatif et qualitatif au sein du contexte de la ville de Batna. Elle montre le côtoiement d'un ensemble de langues différentes composé essentiellement des quatre langues : l'arabe standard, le français, l'arabe dialectal et le berbère, ainsi que les langues étrangères anglaise, italienne, portugaise et turque. Celles-ci semblent se disposer, voire se mêler les unes avec les autres en toute sérénité, par le biais de la traduction, la translittération et l'alternance intraphrastique. L'étude met en exergue, entre autres, la place prépondérante qu'occupent respectivement la langue française, décrétée comme ayant le statut de langue étrangère selon les textes officiels de l'État algérien, ainsi que la langue arabe, standard, assimilée, elle aussi, à une langue étrangère (Cheriguen, 1997 : 63). Dans ce sillage, il convient de signaler que si l'universelle langue anglaise enregistre une très faible présence au sein de ce territoire berbérophone d'Algérie, les langues maternelles que sont le berbère et l'arabe dialectal sont considérées comme les moins présentes au sein du corpus (09 enseignes seulement).

Cette conjoncture sociolinguistique est également soulignée dans les travaux de Kahlouche (2002), Billiez et Kadi (1998), Kadi (2009), Ammouden (2009, 2018) et Tiziri (2012). Ceux-ci corroborent le fait que le monolinguisme prôné par les pouvoirs publics n'existe que dans les textes officiels, alors que dans la vie courante des Algériens, en situations tant formelles qu'informelles, l'on assiste à un brassage de langues aussi fatal qu'indélébile qui ne fait pratiquement que mettre en évidence leur langue si singulière.

Vu le nombre important des langues (huit au total), utilisées certes à des degrés différents dans la rédaction des écrits de ce genre scriptural ordinaire dont les écrits sont « rebelles » (Ammouden, 2015 : 157) : les enseignes commerciales, et compte tenu des différentes caractéristiques génériques qu'il laisse apparaître, il serait très judicieux de faire de ce genre relevant du paysage commercial et partant du paysage linguistique algérien, un véritable objet de recherche et un outil incontournable dans la sphère didactique, en ce sens qu'il est censé favoriser, entre autres, la compétence plurilingue/pluriculturelle chez les apprenants.

Références bibliographiques

- Ammouden, M., 2009, « Développer la littéracie plurilingue : pistes pour la didactisation de textes de l'affichage public », *Synergies Algérie*, 6, p.87-95.
- Ammouden, M., 2015, « Les genres textuels scripturaux ordinaires dans le paysage linguistique algérien : un objet d'étude pour la sociodidactique », in BenhadjHacen, A., Delcambre, I. (Dir.), *Littéracies et plurilinguismes. Quelles pratiques ? Quels liens ?* Paris : L'Harmattan, p.145-164.
- Ammouden, M., 2018, « Le plurilinguisme dans le paysage linguistique algérien : catégories, objectifs et impacts », *Repères DoRiF n. 16*, DoRiFUniversité, Roma, http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=407 (Consulté le 15 juillet 2019).
- Billiez, J., Kadi, L., 1998, « Le français écrit dans l'espace public algérien : un développement paradoxal », in Dumont, P., Santodomingo, C. (éd.), *La coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macrosociolinguistique*, Paris, Aupelf-Uref, p. 229-234.
- Boudreau, A., Dubois, L., 2005, « L'affichage à Moncton : miroir ou masque », *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 36, 1, p. 185-217.
- Bourhis, R.-Y., Landry, R., 2005, « La loi 101 et l'aménagement du paysage linguistique au Québec », *Revue d'aménagement linguistique*, Hors-série, p. 107-131.
- Calvet, L.-J., 2017, *La sociolinguistique*. Paris : PUF-Humensis.

- Chachou, I., 2016, « Quand les enseignes commerciales affichent le marquage des identités linguistico-culturelles des villes algériennes : le cas de Mostaganem », in Chachou, I., Stambouli, M., (Dir.), *Pour un plurilinguisme algérien intégré : approches critiques et renouvellement épistémique*, Paris : Riveneuve éditions, p. 315-332.
- Cheriguen, F., 1997, « Politiques linguistiques en Algérie », *Mots*, n°52, p. 62-73.
- Chibani, K., 2015, *Si Batna m'était contée 1844-1962*, Batna : A. Guerfi
- Cormier, G., 2015 « Le paysage linguistique en milieu minoritaire : une étude de l'affichage commercial à Saint- Boniface, au Manitoba », *Minorités linguistiques et société*, (5), p. 84-99.
- Dias-Chiaruttini, A., 2015, « Analyser les relations entre le scolaire et l'extrascolaire : de quelques enjeux en didactique du français (Introduction) », *La lettre de l'AIRDF n°58*, p. 07-11
- Kadi, L., 2009, « Un lieu de rencontre des langues et des cultures : les publicités de la téléphonie mobile », *Synergies Algérie*, 7, p. 289-293.
- Kahlouche, R., 1997, « Les enseignes à Tizi-Ouzou : un lieu de conflit linguistique », In Labre, N., (éd.), *Études récentes en linguistique de contact*. Bonn : Dümmler, p. 174-183.
- Kahlouche, R., 2002, « La re francisation des enseignes à Tizi-Ouzou : qu'en est-il depuis 1996 ? », *Passerelles*, n° 24, p. 127-135.
- Morsly, D., 1998, « L'Algérie : laboratoire de planifications linguistiques », in Dumont, P., Santodomingo, C., (éd.), *La coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macrosociolinguistique*, Paris : Aupelf-Uref, p. 285-290.
- Martin, O., 2009, *L'analyse de données quantitatives*, Paris : Armand Colin.
- Reuter, Y., 2015, « Lorsque l'extrascolaire définit le disciplinaire », *La lettre de l'AIRDF n°58*, p. 11-15
- Roussel, B., 2013, « Affichage commercial bilingue en Acadie du Nouveau-Brunswick : rêve ou réalité ? L'exemple du Grand Moncton », *Revue de l'Université de Moncton*, 44(2), p. 199-219.
- Sebaa, R., 2002, « Culture et plurilinguisme en Algérie », in. TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften, 13. <http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm> (Consulté le 15 octobre 2018).
- Tigziri, N., 2012, 14-16 juin, « Les enseignes en français dans trois contextes sociolinguistiques urbains : Lausanne, Alger, Tizi-Ouzou », Communication orale lors d'un colloque en Finlande. <https://docplayer.fr/18941709-Les-enseignes-en-francais-dans-trois-contextes-sociolinguistiques-urbains-lausanne-alger-tizi-ouzou.html> (Consulté le 29 avril 2021).

Ilyas **BENNACEUR** est doctorant en didactique du français à la faculté des lettres et des langues, université de Bejaia, Algérie. Il est membre du laboratoire de recherches et de formation en Langues Appliquées et en Ingénierie des Langues En Milieu Multilingue (LAILEMM) de l'université de Bejaia. Ses travaux de recherche s'inscrivent dans le cadre de la didactique du FLE et portent notamment sur l'analyse des textes issus de l'affichage commercial, à savoir particulièrement les enseignes commerciales, en vue de leur didactisation à travers des séquences didactiques.

M'hand **AMMOUDEN** est Professeur de l'enseignement supérieur en didactique du français à l'université de Bejaia, directeur du laboratoire LAILEMM et corédacteur en chef de la revue scientifique internationale *Action Didactique*. Ses recherches, qui s'inscrivent dans la sociodidactique, portent essentiellement sur l'enseignement du français à l'université, le développement de la compétence plurilingue et la didactisation des genres de discours ordinaires. Il est l'auteur d'une trentaine de publications scientifiques.

**« CACHEZ CETTE ERREUR QUE JE NE SAURAI VOIR ! »
DE L'ORIGINE DES ERREURS LEXICALES DANS LES
PRODUCTIONS ÉCRITES D'ÉTUDIANTS ALGÉRIENS EN
LICENCE DE FRANÇAIS¹**

Résumé : Dans cette étude, nous nous proposons de mettre la lumière sur l'origine des erreurs lexicales dans les productions écrites d'étudiants algériens inscrits en licence de français. À l'aide de typologies des erreurs lexicales issues de la Lexicologie Explicative et Combinatoire, une analyse des erreurs a été effectuée sur un corpus composé de 68 textes rédigés en situation d'examen. Les résultats ont révélé une dominance des erreurs formelles et des erreurs morphosyntaxiques. La méconnaissance de la forme de l'unité lexicale ou de l'une de ces propriétés morphosyntaxiques, l'analogie des constructions et l'interférence constituent les hypothèses les plus avancées afin d'expliquer les formes déviantes relevées.

Mots clés : Analogie- erreur lexicale- explication des erreurs-interférence-Lxicologie Explicative et Combinatoire.

**« HIDE THIS ERROR I CAN'T SEE! »
ON THE ORIGIN OF LEXICAL ERRORS IN THE WRITTEN PRODUCTIONS OF
ALGERIAN UNDERGRADUATE STUDENTS IN FRENCH**

Abstract: In this study, we propose to shed light on the origin of lexical errors in the written productions of Algerian students enrolled in French language license. Using typologies of lexical errors from explanatory and Combinatorial Lexicology, an error analysis was carried out of 68 texts written in an examination situation. The results revealed a dominance of formal and morphosyntactic errors. The ignorance of the form of the lexical unit or of one of its morphosyntactic properties, the analogy of constructions and the interference constitute the most advanced hypotheses in order to explain the deviant forms noted.

Key words: Analogy- Lexical Error- Explanation of errors- interference - Explanatory and Combinatorial Lexicology.

Introduction

L'erreur fut pendant longtemps considérée négativement en classe de langue en raison des représentations socioculturelles et idéologiques à caractère péjoratif qu'on avait d'elle. En effet, même dans une pédagogie récente, les attitudes envers l'erreur se concrétisaient par des pratiques coercitives qui se manifestaient, entre autres, par une sanction négative dans l'évaluation de l'apprentissage, du côté des enseignants, des inhibitions, des stratégies

¹ Djelloul **Haboul**, Département des Langues Étrangères, Université Ziane Achour de Djelfa, Algérie, djelloul.didac@yahoo.fr

d'évitement et même parfois le silence de peur de commettre une erreur, du côté des apprenants. Au cours des années soixante, on assiste à l'apparition de ce qu'on appelle « l'analyse d'erreurs » conçue initialement dans le but de suppléer aux analyses contrastives dans le cas de langues maternelles non décrites ou inconnues des enseignants et des chercheurs. L'analyse des erreurs se propose d'expliquer les erreurs constantes à l'aide des catégories et des techniques de la linguistique moderne. En puisant dans les nouveaux modèles linguistiques ses grilles et ses typologies, l'analyse des erreurs n'a pas encore fait son temps et est toujours appliquée comme approche d'analyse, mais en s'orientant vers la spécification sur des domaines de la langue tels que le lexique (Luste Chaa, 2009, Anctil, 2010) ou l'orthographe (Sautot, 2020).

Nous nous proposons, dans le cadre de cette recherche, d'aborder le lexique sous l'angle de l'erreur lexicale ; nous y défendons le point de vue selon lequel l'analyse des erreurs constitue un outil efficace pour la description de la compétence linguistique chez les apprenants si elle repose sur une base empirique suffisante et des catégories linguistiques bien définies (Granger et Monfort, 1994 : 55).

1. Statut du français en Algérie

Historiquement parlant, et dans les pays du Maghreb, notamment l'Algérie, le français a bénéficié toujours d'un statut particulier. Ainsi, pendant la période de colonisation, le français a été imposé comme langue d'enseignement et d'administration ; l'arabe dialectal jouait le rôle de langue vernaculaire et de langue d'enseignement dans les écoles coraniques. Après l'indépendance, et malgré la proclamation de l'arabe comme langue nationale et officielle, le français a préservé son statut de langue privilégiée dans le paysage sociolinguistique d'alors en tant que langue d'enseignement et d'administration.

Actuellement, et malgré l'arabisation de l'enseignement ainsi que son statut officiel comme première langue étrangère, le français préserve un statut privilégié au sein de la vie sociale. Le paysage médiatique audio-visuel compte une chaîne de télévision et une radio en français ainsi qu'une dizaine de journaux et revues rédigés entièrement dans cette langue. Enfin, dans l'enseignement supérieur, le français est la langue d'enseignement dans la plupart des filières scientifiques et techniques. Qu'en est-il donc de son usage ?

Kebbas et Abbès-Kara constatent que l'Algérie est caractérisée par « *une configuration linguistique quadridimensionnelle* » composée fondamentalement de

l'arabe algérien, la langue de la majorité, de l'arabe classique ou conventionnel, pour l'usage de l'officialité, de la langue française pour l'enseignement scientifique, le savoir et les relations commerciales [...] et de la langue amazighe plus communément connue sous l'appellation de langue berbère [...] pour l'usage naturel d'une grande partie de la population. (Kebbas et Abbès-Kara, 2012 :35-36)

Les propos de Kebbas et Abbès-Kara montrent clairement que le paysage sociolinguistique algérien, de par sa complexité et sa diversité, pose plus que jamais la question fondamentale de la coexistence des langues traduite entre cohabitation et conflit. Une question s'impose qui consiste à se demander si cette coexistence représente une richesse à préserver ou au contraire un handicap qu'il faut tenter de surmonter.

La réalité sociolinguistique de l'Algérie démontre que le français, de par sa fonction de langue d'accès à l'information et aux connaissances, joue le rôle de *langue seconde*. Un tel

constat est partagé par nombreux chercheurs (Benamar, 1997 ; Miled, 2007), pour qui, le FLE n'existerait pas dans les pays du Maghreb du moment où il s'agit de l'enseignement/apprentissage d'une langue qui ne peut guère être qualifiée d'étrangère pour les populations de cette région. Nous adoptons donc ce point de vue sur le statut du français car il est à même de décrire le français tel qu'il est pratiqué sur notre terrain d'observation et par notre public d'informateurs, à savoir les étudiants du département de français à l'université de Djelfa.

3. Les besoins linguistiques des étudiants du département de français

Actuellement, la prise en compte des profils des apprenants et de leurs besoins linguistiques constituent la clé de voûte du *français sur objectif spécifique* (F.O.S), lui-même, lié historiquement au français fonctionnel. Il s'agit, comme le note Sophie Moirand (1982), de s'interroger sur l'identité de l'apprenant, ses motivations, ses expériences antérieures d'apprentissage, ses connaissances, ses domaines d'expérience et ses habitudes d'apprentissage. Elle souligne dans le même sillage la nécessité de faire adapter le processus d'enseignement/apprentissage au profil de l'institution d'ancrage de l'apprenant, en analysant les demandes et les objectifs de celle-là à travers le contenu de ses programmes.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous concentrerons sur une catégorie de public FLS, à savoir des étudiants inscrits en licence de français à l'université de Djelfa. Ces étudiants poursuivent des cours de français et en français et sont censés communiquer dans cette langue en classe ou à l'intérieur du département, du moins, avec les enseignants et le personnel administratif. Le diplôme sollicité est censé leur permettre soit d'entamer une carrière d'enseignant de français au primaire ou au collège, soit de continuer leurs études en master puis en doctorat.

Les étudiants formant notre public d'informateurs possèdent déjà des connaissances de base en français à l'oral et à l'écrit acquises à l'école et pendant les deux premières années de licence. Néanmoins, ces connaissances sont loin d'être suffisantes d'autant plus que nos étudiants éprouvent toujours de nombreuses difficultés notamment en compréhension de l'écrit et en expression écrite. Ce constat devient alarmant lorsqu'on constate que les exigences des études supérieures et même la tâche d'enseignant de français au primaire et au moyen dépassent le niveau réel de nos étudiants. Faire des recherches en rapport avec le cours, préparer des résumés et des synthèses, réussir aux examens, préparer un cours, rédiger des mémoires et les soutenir, demandent de bien comprendre, de bien parler et surtout de bien écrire.

En partant des besoins linguistiques des étudiants inscrits en 3^{ème} année de licence de français, nous avons établi que la compréhension écrite et la production écrite constituent les compétences les plus exigées dans le milieu universitaire. Lire et écrire de manière efficace supposent des « *allers et retours* » assez rapides entre la représentation conceptuelle, *le signifié*, et la forme matérielle de l'unité linguistique, *le signifiant*. Cette opération nécessite la mobilisation du lexique mental au moment opportun de la réception et de la production. Il s'avère donc que le fait de disposer d'un répertoire lexical, riche et varié, influencerait fortement les performances de l'apprenant lors de l'utilisation de la langue.

4. La lexicologie Explicative et Combinatoire comme modèle lexical

Branche lexicale de la Théorie Sens-Texte, la lexicologie explicative et combinatoire (dorénavant LEC) est une théorie lexicologique qui s'oriente vers la description lexicographique formelle. L'essentiel des descriptions lexicales qu'elle propose s'actualise dans un dictionnaire bien précis : *Le Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherches lexico-sémantiques* (Mel'čuk, et al, 1999).

La LEC est *explicative*, car elle explique le sens de l'unité lexicale (dorénavant UL) par une décomposition de ce sens en des sens plus simples, principe de la définition lexicographique dite *analytique*. La LEC est *combinatoire* en ce sens qu'elle décrit la combinatoire syntaxique et lexicale associée à chaque UL de la langue. On entend par combinatoire syntaxique «*les phénomènes habituellement désignés en linguistique par les termes de sous-catégorisation ou régime*» (Polguère, 1998:25). La combinatoire lexicale désigne, quant à elle, «*les collocations contrôlées par l'unité lexicale en question.*» (*ibid*).

Cette combinatoire est décrite dans le *Dictionnaire explicatif et combinatoire* à l'aide des *fonctions* lexicales ; Celles-ci rendent compte de façon formelle des différents liens lexicaux que l'UL peut entretenir sur l'axe syntagmatique, c'est-à-dire les liens qui connectent l'UL en question à celles avec lesquelles elle est susceptible d'entrer en cooccurrence ou *collocation*, et sur l'axe paradigmatique, c'est-à-dire les liens qui connectent l'UL décrite à celles avec lesquelles elle est liée sémantiquement ou *dérivation sémantique* (synonyme, antonyme, conversif, etc.).

La LEC offre donc une description exhaustive de l'UL dans tous aspects : sémantique, formel et de combinatoire. Les informations qu'elle fournit permettent certainement une meilleure compréhension du fonctionnement des unités lexicales au sein du lexique et une meilleure utilisation de celles-ci par les locuteurs et surtout les apprenants du français.

5. Considérations liées au corpus d'analyse

Les textes ayant constitué notre corpus d'analyse ont été rédigés en classe par des étudiants de 3^{ème} année de licence de français dans le cadre du cours de *Compréhension et Expression Écrite* (CEE) en fin d'année scolaire 2019/2020. Le corpus réuni comprend 68 textes qui comptaient de 500 à 600 mots, ce qui correspond à une longueur moyenne par rapport aux exigences du cours.

Le choix de travailler sur des textes rédigés dans le cadre du module CEE nous a conduit à recueillir des textes de type narratif (rédiger une nouvelle fantastique à partir d'un incipit, d'un proverbe, rédiger un fait divers à partir d'un titre proposé, etc.). Voici les sujets proposés :

Sujet 1 : Choisissez l'un des incipits suivants et continuez le récit pour en faire une nouvelle fantastique :

- a. « *Mon Dieu ! Mon Dieu ! Je vais donc écrire ce qui m'est arrivé ! Mais le pourrai-je ? L'oserai-je ? cela est bizarre, si inexplicable, si incompréhensible, si fou !* »
- b. « *Un homme arrive à Tanger pour passer Noël dans une maison qu'il a abandonnée depuis longtemps...* »
- c. « *Un jeune homme arrive dans une ville anglaise, il cherche une chambre à louer et la trouve chez une vieille dame bizarre qui lui offre le thé...* »

Sujet 2 : Proposez un récit conforme à la morale de l'un des proverbes suivants :

- a. *On est puni par où l'on a péché ;*

b. *Quand le diable est vieux, il se fait ermite ;*

c. *A l'œuvre on connaît l'ouvrier.*

Sujet 3 : Rédigez un récit à partir de l'un des titres suivants :

a. *Le lion en cage*

b. *Le fidèle compagnon*

c. *Le merveilleux chat*

d. *Le mendiant*

e. *Une rencontre inattendue*

f. *Ma mère*

g. *Les cornes, secret du sultan*

Sujet 4 : Rédigez un fait divers pour l'un des titres suivants :

a. *Millionnaire grâce à la grève des éboueurs !!*

b. *Il voulait voler un singe ;*

c. *Le sixième sens des éléphants a sauvé des vies.*

Comme la rédaction des textes constituant notre corpus a été faite en classe et dans des conditions d'examen, le recours au dictionnaire n'était pas permis. De plus, dans ces mêmes conditions, nous pouvions nous attendre à ce que ces textes soient rédigés dans un français standard ou soutenu.

Comme notre objectif est d'analyser des erreurs lexicales dans les textes de nos informateurs, nous nous sommes appuyé sur deux typologies : descriptive et explicative. La première a été développée par Anctil (2010) et est construite autour de trois grandes classes d'erreurs : formelles, sémantiques et de combinatoire restreinte. Cette dernière est subdivisée en trois sous classes : morphosyntaxique, lexicale et pragmatique. Elle couvre l'ensemble des composantes du signe linguistique tel que défini dans la théorie Sens-Texte où il se construit non seulement d'une forme et d'un sens, mais aussi d'une syntactique qui renvoie à sa combinatoire restreinte.

Afin de tenter de comprendre l'origine des erreurs lexicales, nous nous sommes inspiré des travaux de Dominic Anctil pour construire notre typologie qui soit spécifique au contexte de notre recherche (statut du français, type de texte, contrainte de la rédaction, etc.) (Annexe 1).

Mais avant de présenter les résultats de l'analyse de notre corpus, il s'est avéré indispensable pour la correction des textes et l'application des grilles d'analyse de définir ce qu'est *une erreur lexicale*.

6. Notre définition de l'erreur lexicale¹

Nous retenons quatre définitions de l'erreur lexicale qui nous semblent converger dans leur caractérisation de l'erreur en fonction des dimensions de l'UL qu'elle peut mettre en jeu. Mais chacune de ces définitions soulève un problème particulier qui prête à discussion :

[...] erreurs qui sont imputables à une mauvaise connaissance des propriétés inhérentes au mot, que celle-ci soit d'ordre logico-sémantique (le sens dénotatif), stylistique (le registre), collocationnel (la combinaison lexicale) ou lexico-

¹Pour une synthèse critique des différentes définitions des erreurs lexicales, voir Haboul, D. (2013), « Réflexion sur la notion d'erreur lexicale : Vers l'élaboration d'une typologie des erreurs lexicales en classe du FLE », *Didactiques*, Vol. 2, N°1, pp.125-140 <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/24865>

grammatical (les propriétés morpho-syntaxique) du mot.» (Granger et Monfort, 1994 :58-59)

Tout emploi inapproprié d'une lexie L ayant comme cause des connaissances insuffisantes de ses propriétés sémantiques, formelles et / ou de cooccurrence. Un emploi est jugé inapproprié s'il mène à l'agrammaticalité, mais aussi s'il résulte en une maladresse (Milićević et Hamel, 2007 : 29);

Résultat de la transgression de la norme concernant une propriété d'une unité lexicale (sens, forme, propriété de combinatoire) (Anctil, 2010 :351)

Toute manifestation enfreignant une ou des propriétés d'unité lexicale (sémantiques, formelles ou combinatoires. (Luste- Chaa, 2009 : 166).

Les définitions proposées par Granger et Monfort (1994) et Hamel et Milićević (2007) s'appuient clairement sur une dimension explicative de l'erreur lexicale. Ces auteurs attribuent les erreurs lexicales à des connaissances insuffisantes ou erronées sur l'UL ce qui constitue effectivement la source de ce genre d'erreur, mais elle n'est pas la seule raison générant ce problème ; les confusions entre les UL sont également attribuables à des similarités formelles ou sémantiques entre ces UL. Par ailleurs, nous ne sommes pas d'accord avec le fait qu'on introduise la dimension explicative en termes d'hypothèses sur la source des erreurs dans une définition de l'erreur lexicale, ou du moins, nous souhaiterions ne pas les présenter comme les seules pistes d'explications possibles.

Outre la dimension explicative clairement mentionnée dans la définition de Granger et Monfort (1994), deux problèmes méritent d'être soulevés. Premièrement, l'emploi du terme *mot* ne nous semble pas approprié en raison des confusions qui entourent ce terme. Deuxièmement, le manque de connaissance sur les UL devrait porter, selon ces auteurs, sur les seuls aspects logico-sémantique, stylistique, collocationnel, et lexico-grammatical ; alors que l'aspect formel est pratiquement absent de cette définition. Cet aspect est bel et bien présent dans les définitions proposées par Anctil (2010) et Luste-Chaa (2009). Pour nous, les problèmes formels méritent bien leur place si nous voulons proposer une définition générale de l'erreur lexicale aussi bien pour des natifs que pour des apprenants de L2.

Quant à la définition proposée par Anctil (2005), on lui reproche le fait d'être construite autour de la notion de norme qui n'est pas facile à intégrer dans un travail sur le lexique. La définition de l'erreur lexicale ne doit pas, selon nous, se référer directement à une norme, et surtout à une seule. C'est d'ailleurs ce qu'ont tâché d'éviter Granger et Monfort (1994) dans leur définition.

La définition de Granger et Monfort (1994) nous paraît très intéressante par ce qu'elle fait de la notion d'erreur un élément fondamental, voire même un noyau, et par ce qu'elle intègre la plupart des propriétés inhérentes à l'emploi d'une UL. Il n'en va de même pour la définition d'Olha Luste- Chaa (2009) où l'emploi du terme *manifestation* nous semble flou par rapport au terme *erreur* qui semble le plus approprié. La même remarque pour l'emploi du verbe *enfreindre* avec le nom *propriété*. Par contre, cette définition a l'avantage de bien résumer les différents aspects pouvant faire l'objet de transgression (sémantiques, formelles ou combinatoires).

Après avoir discuté ces différentes définitions, il est temps de proposer notre définition dans laquelle nous avons essayé de réunir les points de force des définitions précédentes et en même temps d'éviter leurs points problématiques. Une erreur lexicale pourrait être définie, selon nous, comme :

Toute transgression qui concerne une propriété de l'unité lexicale, qu'elle soit d'ordre formel, sémantique, ou de combinatoire restreinte (morphosyntaxique, lexicale ou pragmatique).

Cette définition a l'avantage de pouvoir être appliquée aussi bien dans un contexte de recherche en L1 ou en L2. De plus, les propriétés du lexique mises en question manifestent une séparation entre les aspects du lexique purement formels et ceux qui relèvent de ses propriétés de combinatoire, sans négliger les liens qu'entretient le lexique avec la grammaire (morphosyntaxe) et la pragmatique.

7. Portrait descriptif des erreurs lexicales de notre corpus

Le corpus réuni composé de 68 textes a révélé un total de 731 erreurs. La moyenne est donc de 10 erreurs par rédaction. Par contre, cette moyenne est assez peu représentative puisque le nombre d'erreurs varie énormément d'un étudiant à un autre. La figure ci-dessous montre la répartition des erreurs relevées selon la propriété de l'UL touchée (forme, sens, combinatoire morphosyntaxique, combinatoire lexicale et combinatoire pragmatique) :

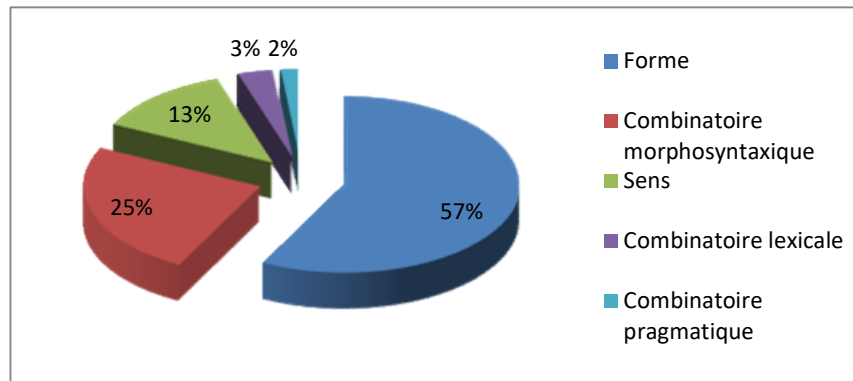


Figure 1 : Répartition des erreurs lexicales de notre corpus

L'observation de cette figure montre le nombre très élevé des erreurs formelles. Celles-ci représentent 57% du total des erreurs traitées, soit près des deux tiers du corpus. Il faut noter que plus de la moitié de ces erreurs formelles (62%) touche l'orthographe d'usage. Les autres erreurs formelles concernent les cas de signifiant déformés, les formes analytiques et les formes dérivées. Les erreurs liées à la combinatoire morphosyntaxique viennent deuxième lieu. Les erreurs affectant ces propriétés sont représentées principalement par l'utilisation de la préposition (choix d'une mauvaise préposition, absence d'une préposition régie ou ajout d'une préposition superflue), le non respect du genre nominal, le non respect du mode verbal, et l'utilisation d'un auxiliaire erroné.

Les erreurs sémantiques, quant à elles, sont dominées par la confusion entre des termes sémantiquement proches et l'utilisation de termes génériques.

Par ailleurs, les erreurs de combinatoire lexicale sont dues principalement au choix d'un collocatif inapproprié, ce qui a donné lieu à des collocations boiteuses ou inexistantes. Les problèmes liés à la combinatoire pragmatique concernent l'emploi d'un terme de registre de langue inapproprié. Comme il s'agissait de textes rédigés dans un cadre académique, les termes appartenant au registre familier ont été relevés comme des erreurs.

8. Pistes explicatives des erreurs lexicales de notre corpus

Les hypothèses constituant notre typologie explicative ont émergé au fur et à mesure que nous décrivions les erreurs à l'aide de la typologie descriptive. Ceci dit, nous ne disposons pas d'une liste fermée d'hypothèses, mais plutôt de pistes explicatives que nous avons fixées à la fin de notre travail d'analyse. Par contre, nous ne nions pas le recours à certaines pistes explicatives déjà développées par d'autres auteurs, notamment Anctil (2010) dont nous nous inspirons en raison de l'intérêt qu'elles peuvent susciter dans une telle démarche. Voici à présent les principales sources d'erreurs proposées pour expliquer les erreurs relevées.

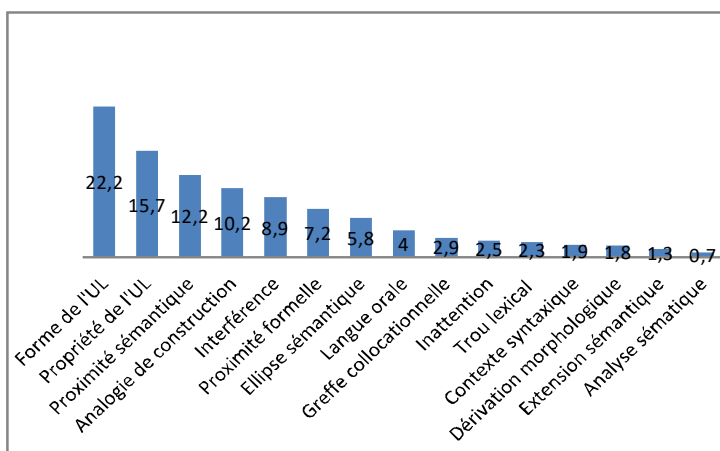


Figure 2 : Proportions des hypothèses explicatives

La figure ci-dessous présente les proportions selon lesquelles apparaissent les hypothèses avancées afin d'expliquer les erreurs de notre corpus. Nous rappelons que certaines erreurs ont fait objet de deux hypothèses considérées selon nous comme susceptibles de rendre compte des sources de ces écarts au même pied d'égalité.

8.1. Problème dans la connaissance de l'UL

Presque la moitié des erreurs analysées (49,5%) semble être due à un problème dans la connaissance de l'UL. La connaissance partielle de la forme de l'UL (PartFor) constitue à elle seule la source d'erreurs la plus fréquente parmi celles que nous avons dégagées. Cette connaissance insuffisante affectant 222 erreurs de notre corpus correspond à la plupart des cas de signifiants déformés rencontrés (222 de 279). Les 57 cas qui restent sont expliqués

soit par la proximité formelle (27 cas), la distraction (21 cas), la dérivation morphologique (7 cas) et deux cas dus à l'influence de la langue orale ou d'un registre familier.

Passons maintenant à la connaissance partielle du sens de l'UL. Cette source explique les erreurs qui témoignent du fait que le scripteur ne maîtrise pas tout à fait les nuances de sens de l'UL employée, ce qui donne lieu à des confusions entre des termes sémantiquement proches ou non. Nous distinguons trois cas de figure : l'ellipse sémantique (5,8%), l'extension sémantique (1,3%) et l'analyse sémantique (0,7%). Commençons par la plus récurrente, soit l'ellipse sémantique.

- (1) *La foudre a provoqué [bloqué] la circulation des trains.*
- (2) *Les anciens romans qui indiquaient [décrivaient, présentaient] la tradition algérienne.*

Dans ces exemples, les scripteurs ne semblent pas maîtriser les sens des UL utilisées. L'étudiant à l'origine de la phrase (1) emploie *PROVOQUER* dans le sens de *BLOQUER*. S'agit-il d'une proximité formelle ou d'une ellipse sémantique ? Nous avons tendance à écarter la première hypothèse vu que deux syllabes distinguent ces deux UL : [ro-vo]. Le verbe *PROVOQUER* est incompatible dans ce contexte et n'exprime pas le sens voulu, soit la foudre à l'origine de l'arrêt pendant une certaine période de la circulation des trains. Dans la phrase (2) l'étudiant ne semble pas conscient qu'*INDIQUER* ne véhicule pas l'idée de description avec détails censée être exprimée par un roman. Ce verbe est plutôt « léger » et ne satisfait pas le sens de la phrase. L'omission ou la non maîtrise de toutes les informations implicites traduisant le sens de l'UL conduisent donc à ces cooccurrences inhabituelles.

Si les erreurs traitées plus haut s'expliquent par une connaissance partielle de la forme ou du sens de l'UL, il n'en est pas de même en ce qui concerne les propriétés de cette dernière. En effet, nous ne pouvons parler que d'une méconnaissance lorsque le problème affecte une des propriétés de combinatoire de l'UL. Cette méconnaissance explique 17% des erreurs de notre corpus et concerne notamment les propriétés de combinatoire morphologique (8,2%) et syntaxique (7,2%) et rarement la combinatoire lexicale (0,6%). Toutefois, cette hypothèse explicative n'est associée à l'erreur que lorsque celle-ci n'est pas due à une influence d'une autre langue déjà connue par l'étudiant.

8.2. L'analogie de construction entre deux UL

L'analogie ne concerne pas seulement le sens ou la forme de l'UL, mais aussi ses propriétés de combinatoire syntaxique. Ainsi, la transposition de la structure syntaxique d'une UL à une autre figure parmi nos sources d'erreurs les plus fréquentes : elle représente 10,2 % de nos hypothèses et explique 11% des erreurs de notre corpus.

- (3) *Il a une grande importance chez [pour] son maître.*
- (4) *Le lion a profité [de] cette occasion et s'est enfui vers la forêt.*
- (5) *Emma a pris son arme et a visé vers la reine [visé la reine].*

Ces phrases présentent toutes des structures déviantes qui, en fait, correspondent aux structures d'UL synonymes ou proches sémantiquement de l'UL erronée : **avoir une grande importance chez qqn pour avoir une valeur chez qqn*, **profiter l'occasion pour saisir l'occasion*, **viser vers la reine pour diriger son arme vers la reine*. Les analogies de construction mises en évidence dans ces phrases semblent donc sémantiquement motivées,

puisque l'UL fonctionnant avec la structure syntaxique problématique est un quasi synonyme de l'UL erronée.

Dans le même sillage, l'analogie de construction peut concerner la combinatoire lexicale dans le cas d'une greffe collocationnelle. Il s'agit, en fait, de « *collocations ou (expressions idiomatiques) déviantes, où un des éléments semble avoir été 'emprunté' à une autre collocation valide de la langue* » (Polguère, 2007 :01). On appelle *collocation source* la collocation à la base du collocatif emprunté, alors que la *collocation cible* désigne la collocation visée par la greffe collocationnelle. Ce phénomène touche 3,1 % des erreurs de notre corpus et représente 2,9 % des hypothèses avancées. Voici quelques cas rencontrés :

- (6) *Tandis que le troisième jour était plus fertile [fécond], les offres me sont venues¹ [venues] de toute région.*
(7) *Son destin l'a ramené à Tanger, son pays maternel [natal].*

Dans la phrase (6), le collocatif *FERTILE* a été emprunté à la collocation source *la terre est fertile*, la collocation cible devrait être *un jour fécond*. La phrase (7) est similaire : l'étudiant a emprunté l'adjectif *maternel* à la collocation *une langue maternelle* (collocation source) et l'a greffé à l'UL *PAYS*, au lieu de l'UL *NATAL*.

8.3. La proximité sémantique entre l'UL erronée et l'UL visée

La présence de composantes sémantiques communes ou d'un lien conceptuel entre l'UL utilisée et celle visée semble à l'origine de 13,2% des erreurs de notre corpus. Cette hypothèse est avancée pour expliquer les erreurs sémantiques, synonymes ou ayant des sens proches comme dans les phrases suivantes :

- (8) *Et c'est ainsi que le chat merveilleux a su [compris, s'est rendu compte] qu'il ne pourra jamais changer le monde.*
(9) *Cela fait le sultan si perplexe [inquiet].*
(10) *Quand tout le monde a dormi, l'homme a écouté [entendu] un bruit au jardin.*
(11) *Après avoir signé la convention [le contrat] de location.*

Dans la phrase (8), l'étudiant a utilisé le verbe *SAVOIR* pour signifier *COMPRENDRE* ou *SE RENDRE COMPTE*, alors que ces deux verbes ne peuvent pas être des synonymes en raison des nuances de sens qui les distinguent. En effet, le verbe *COMPRENDRE* implique l'idée de connaître *les causes* ou *les motifs*, c'est donc le résultat *d'un enchaînement logique*. Cette nuance de sens est absente dans le verbe *SAVOIR* qui se limite à '*avoir présent à l'esprit*' ou '*être conscient de, connaître la valeur, la portée de (tel acte, tel sentiment)*'. Ce verbe ne peut donc convenir dans le contexte de la phrase où le chat s'est rendu compte après plusieurs tentatives qu'il lui est impossible de changer la vie des hommes. Toutefois, l'idée de connaître contenue dans les deux UL semble à l'origine de cette confusion sémantique. Maîtriser le sens de l'adjectif *PERPLEXE* aurait pu faire éviter à l'étudiant ayant produit la phrase (9) d'employer cet adjectif pour caractériser l'état d'un sultan qui s'inquiète après avoir perdu son coiffeur personnel, celui à qui il a confié tous ses secrets. L'adjectif *PERPLEXE* s'emploie plutôt pour désigner l'état d'une personne '*qui hésite, ne sait que penser, que faire dans une situation embarrassante*'. Le lien conceptuel

¹ Il s'agit d'une erreur de l'accord qui ne constitue pas l'objet d'analyse dans le cadre de cette recherche.

existant entre *ÉCOUTER* et *ENTENDRE* pourrait expliquer l'erreur dans la phrase (10). En effet, ces deux UL peuvent être des synonymes dans certains contextes, mais ne peuvent l'être dans la phrase en question ; le bruit dans le jardin a été saisi par l'ouïe de l'homme sans qu'il y applique son attention. Ce lien conceptuel explique plusieurs erreurs sémantiques de notre corpus impliquant des verbes de perception tels *OBSERVER* ~ *VOIR*, *ECOUTER* ~ *ENTENDRE*, *REGARDER* ~ *VOIR*. Le lien est encore plus ténu entre *convention* et *contrat*, mais on sait que *CONVENTION* est un '*accord de deux ou plusieurs personnes portant sur un fait précis*' alors que *CONTRAT* désigne '*l'acte qui enregistre cette convention*'. L'erreur semble donc être due à une confusion entre l'accord et l'acte qui l'enregistre.

8.4. L'interférence

L'influence de la langue première qui est l'arabe pour les étudiants ayant produit les textes de notre corpus concerne les propriétés lexicomorphologiques et lexicosyntaxiques de l'UL. Dans le premier cas, c'est le genre nominal qui semble être le plus transféré de l'arabe vers le français comme le laissent constater des erreurs telles **UNE VILLAGE* [1] = قرية, **LE RENCONTRE* = لقاء, **LE FLUTTE* = مزمار, **UN MAISON* = منزل, **UN PUBLICITÉ* = إشهار, **UNE AVION* = طائرة. Dans le deuxième cas, c'est l'emploi transitif indirect d'un verbe transitif direct qui est calqué sur l'arabe. Ainsi, certains verbes qui ne nécessitent pas de prépositions pour introduire leurs compléments sont employés avec la préposition *DE* ; le verbe *VOULOIR* en constitue le cas le plus fréquent. Nous pensons que ces formes sont calquées sur l'arabe où le verbe correspondant à *VOULOIR* est bien أراد, verbe qui fonctionne avec la préposition *عند* lorsqu'il est suivi d'un deuxième verbe. Les phrases qui suivent illustrent ce cas d'interférence et sont accompagnées de leurs traductions qui laissent constater les similarités ayant conduit à ces erreurs :

(12) *Ils veulent de faire [veulent faire] une publicité.*

(13) أرادوا أن ينجزوا إشهارا

(14) *J'ai voulu de découvrir [voulu découvrir] ce château en minimum de temps.*

(15) أردت أن أستكشف هذه القلعة في أقصر وقت

(16) *Pendant la route, il a voulu de discuter [voulu discuter] avec le chauffeur à propos de la ville.*

(17) خلال الطريق، أراد أن يتحدث مع السائق عن المدينة

En somme, le genre nominal et les constructions verbales semblent constituer les sources d'interférences entre l'arabe et le français les plus fréquentes dans notre corpus. Le recours à l'anglais est rare : seulement deux cas ont été expliqués par cette hypothèse : une erreur de forme fictive (F-Fict) et une forme appartenant à un registre familier :

(18) *Tu étais un brave man [homme].*

(19) *En lui proposant un job [travail].*

La rareté des interférences avec l'anglais s'explique sans doute par le fait cette langue n'est pas d'usage courant d'autant plus que le contact avec celle-ci ne dépasse pas le cadre scolaire, encore moins la séance de l'anglais. En dehors de la classe, l'anglais est quasiment absent de l'environnement de nos étudiants.

8. 5. La parenté formelle entre l'UL erronée et l'UL visée

Un certain nombre de signifiants déformés (14,5%) peuvent être expliqués par une parenté formelle entre l'UL erronée et l'UL visée. Il s'agit de confusions entre des paronymes, c'est-à-dire des UL qui présentent des formes similaires sans aucun lien de sens (phrases 17, 18) ou des homophones qui renvoient à des UL dotées d'un signifiant unique mais d'une multiplicité de signifiés n'ayant pas le moindre élément sémique en commun (phrases 19, 20).

- (20) *C'était la célèbre mission [émission] de «Opra Wenfrey».*
- (21) *Il (le cap central de la ville de Ténès) a été instruit [construit] vers l'an 1700.*
- (22) *A haute voie [voix].*
- (23) *Des repaires [repères] touristiques.*

Cette confusion entre des UL proches sur le plan formel a également affecté des locutions comme dans les phrases suivantes :

- (24) *Mais je voulais comme même [quand même] m'y aventurer.*
- (25) *Autre mot [autrement] dit.*

Dans la phrase (21), l'étudiant a confondu entre les UL *QUAND* et *COMME* dans la locution *quand même*, sans doute parce que c'est l'élément *MÊME* qui fait que phonétiquement parlant on a l'impression que l'on prononce *comme*. Le rapprochement entre les formes *quand même* [kâmem] et **comme même* [kômem] est donc à l'origine de cette erreur. Le cas de la phrase (22) n'est pas différent puisqu'il s'agit d'une confusion entre les formes *AUTREMENT* [otRômâ] et *autre mot* [otRômô]. Il s'agit, en fait, d'une opposition *voyelle orale/ voyelle nasale* non maîtrisée qui est à l'origine des confusions survenues dans les locutions évoquées dans ces exemples.

8. 6. L'influence de la langue orale ou du registre familier

Le passage de certaines formes de la langue orale ou du registre familier à la production écrite est à l'origine de 4,3% erreurs analysées. Anctil (2010 :315) parle d'*intégration de l'erreur à l'usage* lorsqu'un élève commet une erreur lexicale parce qu'il a déjà lu ou entendu, cette erreur plusieurs fois. Bien sûr, cette hypothèse explique principalement les erreurs de combinatoire pragmatique, notamment celles liées au registre de langue (*UN TRUC, ÇA, EMBÊTER, SUPER*).

Dans d'autres cas, cette hypothèse est attribuée à certaines erreurs causées par l'absence d'un complément obligatoire de l'UL comme dans les phrases suivantes :

- (26) *Sauf les arbres et la mère en face [du château].*
- (27) *Mais il n'y avait personne autour [de moi], je commençais à paniquer.*

8.7. La distraction

Si certaines erreurs sont attribuables au contexte syntaxique dans lequel figure l'UL erronée, le contexte dans lequel l'étudiant rédige son texte permet d'expliquer 2,5% des erreurs de notre corpus. Il n'est pas donc surprenant de rencontrer des erreurs dues à l'absence d'une relecture ou simplement à la distraction comme *MALHEUREUSEMENT pour MALHEUREUSEMENT, *ÉTABIE pour ÉTABLI, ou encore *IMMOBLE pour IMMOBILE. Nous savons tous que lors de l'examen, l'étudiant se trouve dans une situation d'évaluation caractérisée par la peur d'échouer, de commettre des erreurs, de donner des réponses hors sujet. Tout cela s'ajoute au facteur temps : la durée des examens de fin de semestre est d'une heure et demie ; durée qui nous paraît d'ailleurs insuffisante pour produire un texte dont la qualité correspond aux attentes de l'enseignant, de l'université et surtout aux exigences du marché de travail.

Par ailleurs, nous ne nions pas qu'il soit difficile de déterminer, à partir du texte seulement, que l'erreur est due à l'inattention. C'est pourquoi, nous nous sommes assuré que cette hypothèse soit attribuée aux seules erreurs dont la forme correcte apparaît dans le texte, ce qui « innocente » en quelque sorte l'étudiant, sans vouloir bien évidemment l'exempter de sa responsabilité.

8.8. Une lacune dans le vocabulaire du scripteur

Cette explication est avancée dans le cas où l'étudiant n'arrive pas à fournir un terme précis, ce qui correspond donc à un « trou lexical » dans le vocabulaire du scripteur. Les 23 cas ayant été justifiés par cette hypothèse concernent majoritairement les formes analytiques comme dans les phrases suivantes :

- (28) *Ils font comme [imitent] les adultes.*
- (29) *Un échange de poste avec un autre employeur [une permutation].*
- (30) *Des écritures sur les murs [graffitis].*
- (31) *La ville est comme une maison d'abeilles [ruche].*

Dans toutes ces phrases, l'étudiant produit une paraphrase du sens à exprimer, plutôt que de fournir une UL précise. Ces formes analytiques s'avèrent plus ou moins satisfaisantes, mais témoignent soit du fait que l'étudiant n'a pas pu récupérer au moment de la rédaction une UL qu'il connaît déjà, et que dans d'autres circonstances il l'aurait employée comme dans la phrase (25), soit d'une lacune dans le vocabulaire de l'étudiant comme c'est le cas des phrases (26, 27, 28). Il est plutôt surprenant qu'un étudiant en 3^{ème} année de licence ne connaisse pas les UL correspondant à ces formes analytiques qui n'appartiennent pas, selon nous, à un lexique sophistiqué et rarement utilisé, mais plutôt d'un usage courant. Ce constat justifie la nécessité de s'intéresser davantage aux problèmes lexicaux chez nos étudiants.

Dans d'autres cas, l'étudiant emploie une UL qui n'exprime pas le sens visé (29) ou qui véhicule un sens proche (30). Ces cas correspondent à certaines impropriétés et aux erreurs de dérivation sémantique (31) :

- (32) *Le pauvre paysan décida d'accompagner [apprivoiser] le pauvre chien.*
- (33) *Soudain, un bruit [vacarme] règne le bus.*
- (34) *Seul un pauvre loup a dû sortir de sa caverne [trou].*

8.9. Le contexte syntaxique

Le contexte syntaxique dans lequel l'UL apparaît est à l'origine de 1,8% des erreurs de notre corpus. Ces erreurs concernent principalement la combinatoire syntaxique, notamment lors de la pronominalisation d'un complément. Voici quelques cas des plus représentatifs :

- (35) *Il avait tous ce qui lui [le] rend heureux.*
- (36) *Son maître a passé plus de deux mois entrain de lui [le] chercher.*
- (37) *Enfin, il lui [l'] a trouvé blessé au bord d'une route entre deux montagnes.*
- (38) *Mais cette fois-ci, personne ne va lui [l'] accompagner.*

Les erreurs dans ces phrases sont liées à la combinatoire syntaxique des verbes, mais qui présentent des compléments pronominalisés. Dans toutes ces erreurs, le complément d'objet direct est introduit par le pronom personnel *LUI* au lieu de *LE*. Nous ne pensons pas que le problème réside dans la connaissance de la structure syntaxique régie par le verbe, mais c'est plutôt la pronominalisation qui est à l'origine de ces erreurs alors que dans d'autres contextes syntaxiques, l'étudiant n'aurait pas commis ces erreurs. L'examen de ces phrases nous permet par ailleurs de conclure qu'une règle semble être intériorisée chez nos étudiants : le pronom personnel *lui* s'emploie lorsque le complément, direct ou indirect, désigne une personne. Cette règle erronée fait donc partie du système interlinguistique (ou de l'interlangue) construit par nos étudiants à ce moment de l'apprentissage du français.

8.10. La dérivation morphologique

Dans (1,9%) des erreurs analysées, les étudiants ont appliqué des règles de dérivation morphologique donnant ainsi naissance à des formes « possibles » par ce qu'elles ne sont pas, plus, ou pas encore, attestées dans le lexique conventionnel du français. Voici quelques exemples des formes produites inexistantes en français actuel :

- (39) *Le renard partira hâtement [hâtivement] au lion et lui a dit.*
- (40) *J'ai vitement [rapidement] entrée.*
- (41) *Comme si j'ai une toxication [intoxication].*
- (42) *L'utilisateur de cette route passe par moi.*

Dans les deux premières phrases, l'étudiant a appliqué une règle fondamentale du français visant à former des adverbes à partir d'adjectifs. Cette règle consiste à ajouter le suffixe *-ment* à l'adjectif au féminin. Bien que la règle appliquée soit correcte, son application a produit deux formes adverbiales qui n'existent pas dans le lexique du français actuel : **HÂTEMENT*, **VITEMENT*. Il y a lieu de préciser que seul le TLFi atteste de la forme **VITEMENT*, mais considère son usage comme vieilli ou rare. Sans vouloir dévaloriser le niveau de nos étudiant, mais nous doutons que l'étudiant à l'origine de cette phrase connaisse cette forme et l'ait employée tout en étant conscient de sa présence dans le lexique du français. Il s'agit pour nous d'une création lexicale par l'utilisation d'un suffixe relativement productif en français (Huot, 2001 :172).

Dans les phrases (38) et (39), les formes produites sont respectivement un nom d'action et nom d'agent. Le nom d'action *TOXICATION* a été produit par l'ajout du suffixe *-ation* à l'adjectif *TOXIQUE*, alors que le nom attesté doit résulter d'une formation parasynthétique *INTOXICATION*. Encore une fois, cette forme n'est pas attestée dans le lexique du français. Le cas de la dernière phrase est moins grave puisque l'étudiant a appliqué la règle

fondamentale de formation du nom d'agent par l'ajout du suffixe *-eur*, mais non « *les règles mineures postérieures aux RCM* » (Corbin, 1987 :237) qui se traduit par l'emploi des « *segments parasites* ». En français, la règle de construction d'un nom d'agent : [X verbe + eur] = Nom d'agent (ex. *BOXEUR, INVENTEUR, PENSEUR*, etc.) est souvent complétée par une règle qui ajoute un segment parasite (ex. *ADMINISTRATEUR, ASPIRATEUR, CONSOMMATEUR*). Parfois, on trouve les deux formes attestées avec des significations différentes (par exemple, *serveur* et *serviteur*). La forme produite dans la phrase (39) est donc issue du non ajout de ce segment morphologique (**utilisateur* au lieu d'*utilisateur*).

Conclusion

Mener une recherche pour défricher un champ aussi vaste et complexe que le lexique ne peut prétendre couvrir tous les aspects. Cette recherche n'échappe pas à cette réalité. En effet, aborder le lexique sous l'angle de l'erreur lexicale en adoptant l'analyse des erreurs comme moyen d'investigation nécessite un travail de recherche encore plus approfondi. L'apport de notre travail réside aussi bien dans ses choix méthodologiques que linguistiques et didactiques. L'analyse des erreurs basée sur une modélisation linguistique dont l'intérêt n'a plus besoin d'être démontrée, nous semble un outil efficace pour décrire la compétence lexicale chez nos étudiants à partir d'un corpus de productions écrites.

Cependant, nous pensons qu'un corpus plus large de textes, s'il n'offre pas de résultats différents, permettrait de valider ceux déjà obtenus. De plus, les typologies d'erreurs lexicales appliquées, en raison de la complexité de leur utilisation, ne peuvent se prêter à un usage facile en classe. Soulignons également le caractère hypothétique des scénarios d'explication dégagés ; consulter les étudiants à l'origine de ces rédactions plutôt que d'émettre des hypothèses à partir de la seule trace écrite aurait pu sans doute rendre compte plus clairement des sources des erreurs commises. Le recours aux étudiants ayant produit les textes mérite de faire l'objet une recherche à part, par le recours à l'entretien d'explicitation où l'étudiant est appelé à verbaliser à propos d'une tâche d'écriture ou de révision de texte.

Plus concrètement, des pistes didactiques en lien avec les résultats de l'analyse doivent être mises à l'épreuve pour vérifier leur efficacité et l'intérêt qu'ils offrent dans le cadre d'une nouvelle didactique du lexique. Tout cela doit être précédé par une enquête du terrain sur les pratiques réelles d'enseignement/apprentissage du lexique dans les paliers d'enseignement précédant l'université, à savoir, le primaire, le moyen et le secondaire.

Références bibliographiques

- Anctil, D., 2010, *L'erreur lexicale au secondaire*, Thèse de doctorat de l'université de Montréal, Canada.
- Benamar, A., 1997, « Le statut polysématique du FLE dans l'enseignement-apprentissage en Algérie », *Les cahiers de l'Asdifle*, 8, p.199-206.
- Corbin, D., 1987, *Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique*, Tübingen, Niemeyer.
- Granger, S. et Monfort, G., 1994, « La description de la compétence lexicale en langue étrangère : perspectives méthodologiques », *AILE*, 3, p.55-75.
- Haboul, D., 2013, « Réflexion sur la notion d'erreur lexicale : Vers l'élaboration d'une typologie des erreurs lexicales en classe du FLE », *Didactiques*, Vol.2, N°1, p.125-140 <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/24865>.
- Huot, H., 2001, *Morphologie, forme et sens des mots du français*, Paris, Armand Colin.
- Kebbas, M. et Abbès-Kara, A-Y., 2012, « La variation linguistique en Algérie : facteur de facilitation

- et/ou de complexification de la communication ? » *Socles*, 1, p.35-44.
- Luste-Chaa, O., 2009, *Les acquisitions lexicales en français langue seconde : conceptions et applications*, Thèse de doctorat de l'université de Metz, France.
- Mel'Čuk, I. Arbatchewski-Jumarie, N., Yordanskaja, L., Mantha, S. et Polguère, A., 1999, *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain : recherches lexico-sémantiques*, Montréal, Presses Universitaires de Montréal.
- Miled, M., 2007, « Le français langue seconde en Tunisie : une évolution sociolinguistique et une didactique spécifique » *Le français aujourd'hui*, 156, p.79-86.
- Milićević, J. et Hamel, M-J., 2007, « Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants de FLS : démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10-1, p.25-45.
- Moirand, S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- Polguère, A., 1998, « La théorie : Sens-Texte », *Dialangue*, 8-9, p.9-30.
- Polguère, A., 2007, « Soleil insoutenable et chaleur de plomb : le statut linguistique des greffes collocationnelles » <http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/Greffescolloc2007.pdf>
- Sautot, J-P., 2020, « Typologie d'erreurs d'orthographe. Pour quoi faire ? » https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/318-typologie-d-erreurs-pour-quoifaire_ffhalshs-02913518ff

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.

Annexe 1

<i>Sources possibles des erreurs</i>		<i>Codes</i>
Connaissance partielle de la forme de l'UL		PartFor
Connaissance partielle du sens de l'UL	Ellipse sémantique	ElpSém
	Extension sémantique	ExtSém
	Analyse sémantique	AnaSém
Méconnaissance d'une propriété de l'UL		MécPro
Trou lexical	Lacune dans le vocabulaire du scripteur ou problème d'accès à un mot en mémoire	TrLex
Analogie	Proximité sémantique	ProxSém
	Proximité formelle	ProxFor
	Analogie de construction	AnaCon
	Choix d'un collocatif appartenant une autre UL sémantiquement proche (greffe collocationnelle)	GrefCo
Interférence	Influence de la langue première ou d'une autre langue déjà connue par l'apprenant	InterF
Influence du contexte syntaxique		ContSyn
Influence de la langue orale ou du registre familier		InfOra
Dérivation morphologique		DérMo
Inattention		Inatt

Tableau 1 : Notre typologie explicative des erreurs lexicales

FORMES ET FONCTIONS DE L'INTERTEXTUALITÉ PAR CITATION DANS LES SLOGANS POLITIQUES/PANCARTES RÉVOLUTIONNAIRES DU HIRAK¹

Résumé : *Durant le soulèvement populaire qu'a connu l'Algérie depuis le 22 février 2019, les Algérien(ne)s manifestent d'une façon persévérante où chaque manifestant(e) est ainsi amené(e) à élaborer et confectionner des slogans pertinents pour exprimer leurs revendications, leurs idées politiques et/ou définir leur position politique. Pour ce faire, elle/il puise dans leurs connaissances encyclopédiques, historiques, philosophiques, littéraires et leurs croyances religieuses, culturelles, nationales, nord-africaines et universelles. Surtout par le recours à la citation qui lui « permet de se débrouiller, parce qu'elle n'est rien d'autre qu'une convention qui désavoue la loi du langage : "Parler, c'est tomber dans la tautologie", "Nous ne faisons que nous entregloser", [...]» (Antoine Compagnon, 1979 :19)*

En nous appuyant sur l'étude de plus d'une quarantaine de slogans, et en nous inspirant de la démarche de Baron Dumitru, nous allons à travers cet article constituer des éléments de réponse à la question suivante : quelles sont les formes et les fonctions de présence de l'intertextualité par citation dans les slogans politiques/pancartes révolutionnaires des Algérien(ne)s entre 2019 et 2020 ?

Mots-clés : *citation, intertextualité, slogans politiques, citation, Hirak*

FORMS AND FUNCTIONS OF INTERTEXTUALITY BY QUOTATION IN THE POLITICAL SLOGANS/REVOLUTIONARY SLOGANS OF THE HIRAK

Abstract: *During the popular uprising in Algeria since 22 February 2019, Algerians have been demonstrating in a persevering manner where each demonstrator is thus led to elaborate and craft relevant slogans to express their demands, their political ideas and/or define their political position. To do this, they draw on their encyclopaedic, historical, philosophical and literary knowledge and their religious, cultural, national, North African and universal beliefs. Especially through the use of quotation, which "allows him/her to get by, because it is nothing but a convention that disavows the law of language: 'To speak is to fall into tautology', 'We only interpose ourselves', [...]". (Antoine Compagnon, 1979:19)*

Based on the study of more than forty slogans, and inspired by Baron Dumitru's approach, this article will provide elements of an answer to the following question: what are the forms and functions of the presence of intertextuality by quotation in the political slogans/revolutionary slogans of Algerians between 2019 and 2020?

Keywords: *intertextuality, political slogans, citation, Hirak*

Julia Kristiva a employé pour la première fois le concept d'*intertextualité* pour illustrer l'idée qu'un texte se présente comme *une mosaïque* d'autres textes qui le précèdent. Par la suite, d'une dimension globale, Roland Barthes considère qu'en fait *tout texte est un intertexte*. C'est-à-dire que tout texte renvoie d'une manière ou d'une autre, directe ou indirecte, explicite ou implicite à d'autres textes qui l'ont nourri. Puisque *nos mots sont d'abord ceux des autres* ou encore *tout grand écrivain était d'abord un grand lecteur*.

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

« "Tout texte est un intertexte ; d'autres textes sont présents en lui, à des niveaux variables, sous des formes plus ou moins reconnaissables : les textes de la culture antérieure et ceux de la culture environnante ; tout texte est un tissu nouveau de citations révolues. [...] L'intertexte est un champ général de formules anonymes, dont l'origine est rarement repérable, de citations inconscientes ou automatiques, données sans guillemets. » Roland Barthes, « Théorie du Texte », Encyclopaedia Universalis, Paris, 1973.

Dans la finalité de décrire et d'expliquer le discours politique, contestataire, de l'insurrection populaire algérienne entre 2019 et 2020, nous sommes amenée à l'observer de près, en tentant de comprendre et de déchiffrer ses caractéristiques, ses procédés, ses mécanismes que ce soit sur le plan de la forme ou que ce soit sur le plan du contenu. Nous avons fini par réaliser qu'il y a un phénomène discursif fort présent les caractérisant, qui est bien celui de l'intertextualité par citation. Ainsi, l'objectif de cet article est de constituer des éléments de réponse à la question ci-après : quelles sont les formes et les fonctions de présence de l'intertextualité par citation dans les slogans politiques/pancartes révolutionnaires des Algérien(ne)s entre 2019 et 2020 ?

Notre corpus comprend plus d'une quarantaine de slogans politiques/pancartes révolutionnaires pertinents que nous avons recueillis, personnellement, sur le terrain, à l'aide d'un appareil photo, au niveau de la région de Bejaia et à partir de photos/vidéos du hirak que d'autres photographes ou personnes ont partagé sur leurs pages facebook, concernant les autres régions d'Algérie. Il est à préciser que le choix du corpus est délimité par les critères ci-après :

- Slogans/pancartes révolutionnaires sous forme de citations que ce soit déjà existantes ou transformées ;
- Slogans/pancartes révolutionnaires du hirak en Algérie récoltés entre 2019 et 2020 ;
- Slogans/pancartes révolutionnaires accessibles sur les réseaux sociaux ou en lignes ;
- Slogans/pancartes révolutionnaires les plus présents, d'une façon plus au moins constante, durant les manifestations des mardis et des vendredis.

Il est à souligner que les slogans politiques sont présents dans les trois langues parlées en Algérie, l'arabe dialectal ou algérien (rarement l'arabe classique) et tamazight comme langues maternelles, le français comme langue seconde et l'anglais, qui est nettement moins présent que le français, comme langue étrangère. Il est à préciser que pour les slogans exprimés en arabe, il y a ceux transcrits avec les caractères latins et d'autres transcrits par les caractères arabes. Nous les avons présentés dans cet article tel qu'ils sont transcrits par les manifestant(e)s.

Nous allons présenter dans ce qui suit dans un premier lieu, l'intertextualité par citation sans modification et dans un deuxième lieu, avec modification selon ses différents cas de figures observés. Tout en soulignant les finalités de telle présence et de tel détournement dans les slogans politiques/pancartes révolutionnaires des manifestant(e)s.

1. Intertextualité par citation intacte/ fidèle

- 1- [« Tout meurt tout se dissout pour que naisse la vie » Jean L'muhuv Amrouche]
- 2- [« L'or devient charbon devant l'honneur et la loyauté » Roi Micipsa]
- 3- [« Je suis de la race des guerriers. Ils peuvent me tuer, mais ils ne me feront jamais taire. Je préfère mourir pour mes idées que de lassitude ou de vieillesse. » Matoub Lounes + son portrait].
- 4- [« La primauté du politique sur le militaire » Congrès de la Soummam 20 août 1956 # Ouzellaguen]

- 5- [La primauté du politique sur le militaire, 1956, Abane Ramdane + son portrait]
- 6- [La désobéissance civile devient un devoir sacré quand l'état devient hors –la-loi ou corrompu. Gandi+ son portrait]
- 7- [Un jour la parole reviendra au peuple, même si la nuit semble longue, le jour et le soleil finiront par se lever sur l'Algérie. + le portrait de Hocine Ait Ahmed]
- 8- [Hasta la victoria siempre + portrait d'Ernesto Che Guevara]
- 9- [Matoub n'est pas mort, ceux qui sont bien morts sont vous, car pour moi, tout vivant se taisant devant l'injustice est bien mort. Nna Nouara, (FB.com/Lesaviezvouskabylie) + son portrait].
- 10- [Jamais je ne fus infidèle à mon peuple, à son intérêt, à son honneur. Jugurta]
- 11- [Le silence, c'est la mort, et toi si tu te tais, tu meurs si tu parles tu meurs, alors dis et meurs. Tahar Djaout]¹
- 12- [Le système repose sur deux institutions fondamentales, à savoir la force et la fraude. Hocine Ait Ahmed]
- 13- [C'est l'encre qui doit couler dans notre pays pas le sang. Said Mekbel]

La présence de l'intertextualité dans le mouvement populaire par citation est très récurrente durant les marches des vendredis et des mardis, de différentes manières, avec mention de la source, de son auteur et sa mise à l'écart par des signes typographiques, du reste de l'énoncé du manifestant(e), par l'emploi des guillemets à l'exemple du n°1, n°2 et d'autres sont imprimées sur un fond qui représente le portrait de son auteur à l'exemple du n°3.

Dans les exemples n°4 et n°5, il s'agit de la même citation présentée différemment, dans le n°4 avec présence de guillemets et référence au document et lieu du déroulement du Congrès de la Soummam (Ouzellaguen) et sans référence à son auteur ni par son nom ni par sa photo. Cependant, dans l'exemple n°5, elle réfère à son auteur uniquement par sa photo (imprimée comme le fond de la pancarte) et à la date du congrès (1956) sans l'emploi de guillemets.

Quant aux exemples n°6, n°7, n°8 et n°9, les citations sont sans guillemets, avec mention du nom de leurs auteurs et/ou imprimées sur le fond du portrait de chacun. Par contre, dans les exemples n°10, n°11, n°12 et n°13, il y a seulement mention du nom de l'auteur et sans présence de guillemets. L'exemple n°8 est un slogan fort attribué à Ché Guevara qui reflète à la fois sa personne et son combat, « Hasta la victoria siempre » de l'espagnol correspondant en français à (Pour toujours et jusqu'à la victoire).

Il est important de souligner que ces citations font apparaître une connivence avec d'autres citations ou adages ou dits de sagesse, à l'exemple de la citation n°1 de Jean Amrouche faisant écho à celle d'Antoine Lavoisier « Rien ne se perd, rien ne se crée, tout se transforme ». Celle de Lavoisier qui est déduite de ses expériences scientifiques en chimie sur le cycle de l'eau, s'applique, en général, au cycle de la vie des éléments du système vivant, alors que celle de Jean Amrouche met l'accent sur la mort de la forme et la continuité de la vie via d'autres figures, ainsi la mort n'est pas la fin, mais le début, la naissance d'une nouvelle forme.

Selon Philippes Sollers, l'intertextualité peut s'expliquer par le fait que « tout texte se situe à la jonction de plusieurs textes dont il est à la fois la relecture, l'accentuation, la condensation, le déplacement et la profondeur. » (1971 : 75) L'usage de la citation n°1 dans le contexte du hirak par le/la manifestant(e), c'est pour redonner l'espoir à une Algérie qui se meurt. Elle se transpose sur celle d'Ait Ahmed dans l'exemple n°7 qui insiste sur le fait

¹Modification légère de la ponctuation « Le silence, c'est la mort, et toi, si tu te tais, tu meurs si tu parles tu meurs. Alors dis et meurs ! » Tahar Djaout

que tôt ou tard le peuple prendra en main sa destinée et l'Algérie renaîtra de nouveau comme le jour qui s'imposera à la nuit et le soleil à l'obscurité.

Elle fait penser à celle de Friedrich Nietzsche dans *Ainsi parlait Zarathoustra* « Tout ce qui ne tue pas me rend plus fort » et au proverbe mexicain « Ils ont essayé de nous enterrer, ils ne savaient pas que nous étions des graines ». Enfin, par ces citations fortes que fait surgir l'exemple n°1, le/la manifestant(e) laisse entendre que puisque la mort est une certitude, alors ce système politique finira de même par succomber, mourir et disparaître et laissera la place, malgré lui à de nouvelles figures.

14- [« Il ne peut y avoir de révolution que là où il y a conscience »]

15- [« L'histoire a démontré que la liberté d'esprit n'a pu se développer nulle part sans la liberté politique »]

D'autres citations sont mises à l'écart par la présence de guillemets, mais sans aucune référence à leurs auteurs ni par le nom ni par le portrait à l'exemple n°14 qui est attribuée à Jean Jaurès et du n°15 qui est attribuée à Fredrik Cygnaeus. Ces deux citations insistent sur l'importance et la nécessité d'avoir des idées différentes, le droit de penser et de s'exprimer librement, pour un citoyen, afin de décider de son avenir politique.

16- [Primauté du politique sur le militaire]

17- [إذا أردت أن تغزو شعباً ما، فاصنع لهم عدواً وهمياً يبدو أكثر منك خطراً، ثم كن المنفذ لهم من هذا العدو]

18- [بيده قبره يحفر كمن ثورة بنصف يقوم من]

19- [Celui qui n'a pas le courage de se libérer n'a pas le droit de se lamenter]

20- [I have dream]

21- [L'histoire de l'espoir a toujours eu pour adresse les révolutions qui n'ont pas toutes pour destin de naître victorieuses. Mais c'est toujours dans la pugnacité et la détermination de leurs partisans qu'elles finissent par trouver le secret de leur victoire.]

22- [Je ne te demande pas ni quelle est ta race ni ta religion, mais quelle est ta souffrance ?]

23- [Ce qui permet au mal de triompher est l'inaction des hommes de bien]

24- [L'arme la plus puissante dans les mains de l'opresseur est l'âme de l'opprimé]

Ces neuf citations, ci-dessus, sont présentes dans les pancartes révolutionnaires des manifestant(e)s sans leur mise à l'écart par les signes typographiques ni la mention de leurs auteurs, elles sont dans ce cas comparables au plagiat. À l'exemple de la citation n°16 qui est une version sans source, la même que les citations n°4 et n°5 traitées précédemment. L'exemple n°17 est une citation, traduite en arabe, attribuée à Noam Chomsky correspondant en français à (Si tu veux dominer un peuple, crée leur un ennemi imaginaire qui leur paraîtra plus dangereux que toi, puis sois pour eux le sauveur de cet ennemi), les citations n°18 et n°19 sont attribuées à Ché Guevara dont n°18 est traduite en arabe correspondant en français à (Celui qui fait la moitié d'une révolution est comme celui qui creuse sa tombe de ses propres mains). Enfin, la célèbre citation n°20 est attribuée à Martin Lutherking.

Quant à la citation n°21 est extraite de l'article de presse Elwatan de Tayeb Kennouche du 28 janvier 2020, intitulé *Kamel Daoud contre-hirak-t-il ?* référant à l'article de Kamel Daoud intitulé *Algérie, la révolution perdue (Où en est le rêve algérien ?)* paru

dans l'hebdomadaire *Le Point*, n°2472 du jeudi 9 janvier 2020¹. La citation n°22 est une citation attribuée à Louis Pasteur, la citation n°23 est attribuée à Edmund Burke et la citation n°24 est une citation attribuée à Steve Biko.

Ces citations ont sans aucun doute réveillé, éveillé, nourri, renforcé, encouragé, formé et perfectionné l'élan de ce mouvement citoyen qui, a fasciné par son organisation, sa richesse et sa discipline tous les citoyens du monde entier. Puisqu'il est aussi mouvement de pensée et de réflexions philosophiques. Il a fait, ainsi, intervenir d'autres voix exemplaires et perspicaces ayant révolutionné le monde entier par le passé et le présent via leurs citations et les questionnements philosophiques qui en découlent.

- 25- [Just do it]
- 26- [Nothing is impossible]
- 27- [L'union fait la force]
- 28- [Argaz tamtut ad nehyu tamurt]
- 29- [On sait qu'on est sur la bonne voie quand on n'a plus envie de se retourner]
- 30- [Yella walbağd yella ulac-it, Yella walbağd ulac-it yella],
- 31- [Daw ubrid niy ubrid laqrar ateqel arabrid]
- 32- [Lxir iqel d ixmir]
- 33- [lukan yelha ides lukan yerbağ w mcic]

Les citations d'auteurs anonymes, étant largement utilisées et répétées, sont généralement attribuées à une culture et/ou un peuple. Elles font partie des dictons ou des dits de sagesse, des proverbes et des expressions idiomatiques à l'exemple de n°27, n°28, n°29 et n°30. Les dictons kabyles n°28, n°30, n°31, n°32 et n°33 correspondent respectivement en français à (Homme et femme, nous ferons renaître la patrie) ; (Il y a ceux qui sont absents, même s'ils existent bien ; il y a ceux qui sont présents, même s'ils n'existent plus) ; (En bas, en haut de la voie, le juste est d'être sur la voie) ; (Fais le bien et il te reviendra par le mal) et (Si le sommeil rendait riche, le chat le serait).

L'intertextualité via les dictons ou les dits de sagesse de pays et de cultures différents ayant marqué l'histoire de l'humanité comme n°25 et n°26, qui correspondent respectivement en français à (Il suffit de le faire) et (Rien n'est impossible), définissent même la personnalité ou le mode de penser de l'Américain, nous reliant ainsi à toutes les philosophies qui considèrent que pour la réalisation ou la réussite de quelque chose, d'un rêve, il suffit de s'y mettre par l'action et qu'ainsi tout devient réalisable et possible.

« La citation, solidarité d'un acte (le phénomène), d'un fait de langage (la forme) et d'une pratique institutionnelle (la fonction), est une pierre de touche de l'écriture ; elle sert à éprouver la valeur de la conversion que le livre opère du déjà dit, par la répétition et par l'entreglose. La citation a le statut d'un critère de validité, d'un contrôle de l'énonciation, d'un dispositif de régulation, parfois d'autorégulation, de la répétition du déjà dit : " bonne ", elle qualifie ; " mauvaise ", elle disqualifie. Loin d'être un détail du livre, un trait périphérique de la lecture et de l'écriture, la citation représente un enjeu capital, un lieu stratégique et même politique dans toute pratique du langage, quand elle assure sa validité, garantit sa recevabilité, ou au contraire les réfute. [...] » (Antoine Compagnon, 1979 :19)

¹Disponible, en ligne, sur <<https://www.elwatan.com/edition/contributions/kamel-daoud-contre-hirak-t-il-28-01-2020>> [15/09/2020]

2. Intertextualité par citation modifiée et/ou altérée

Dans les slogans/pancartes des manifestant(e)s de la révolution du sourire, l'intertextualité se présente au sens de Kristiva¹ soit par « une mosaïque de citations », soit par « une absorption et une transformation d'un autre texte » (1969 :145), ou encore par le « Croisement dans un texte des énoncés pris à d'autres textes » (1969 :115) et par « transposition [...] d'énoncés antérieurs ou synchroniques. » (1969 :113).

2.1. Par adjonction et/ou enchaînement de citations sans altération

- 34- [L'union fait la force ; on a perdu octobre 1988 ; il est impératif de gagner février 2019]
- 35- [L'emblème est un élément fédérateur ; Diviser pour régner ne marche plus ; Trouvez autre chose ya l'fasdine wa l'moufsidine]
- 36- [awlawiyat assiyassi عالا ال عaskari ; lanourid rais damiya bi yad aldjinalat ; عaban ramdhan # Didine Brik]
- 37- [ربنا تقيل منا صيامنا وقيامنا و اسقط النظام]
- 38- [Ramadan, purification du corps, de l'esprit et du système]

L'intertextualité par succession ou enchaînement entre textes/énoncés déjà connus constitue un procédé par lequel, le manifestant du hirak, donne lieu à un nouveau texte/énoncé (hypertexte) construit par apposition, au sens de Kristeva, comme une mosaïque à partir d'autres textes existants déjà (hypotextes).

Pour convaincre et encourager exemple n°34 qui est une succession d'un dicton (exemple n°27) « L'union fait la force », d'un constat historique (échec de la révolution 1988) et un devoir à accomplir : réussir l'objectif de la révolution déclenchée en février 2019 (Il est impératif de gagner février 2019).

Pour clarifier et dénoncer les manipulations dans l'exemple n°35 qui est une succession d'un constat (L'emblème est un élément fédérateur), dénoncer la forme de manipulation par le dicton légèrement modifié sans l'altérer (Diviser pour régner ne marche plus) et (trouver une autre chose) que la tentation de séparer les Algériens par le motif de leur identité amazighe n'est plus fonctionnelle. De plus, une expression dévalorisante qui disqualifie : (Yalfasdine wa almoufsidine) correspondant en français à (espèce de pourris et de pourrisseurs).

Pour clarifier et dénoncer le danger d'un gouvernement militaire dans l'exemple n°36, écrit en arabe, qui est une succession d'une citation attribuée à Abane Ramdan, l'une des revendications fondatrices du Congrès de la Soummam de 1956 correspondant en français à « La primauté du politique sur le militaire », d'un constat historique correspondant en français à (on ne veut pas un président "boucher" sous les mains des généraux), mention des noms des auteurs de ces deux revendications (hypotexte : Abane Ramdan et hypertexte : # Didine Brik).

L'exemple n°37 est une transformation d'une formule, de sollicitation et de prière dites durant le mois du ramadan – pour que l'acte d'adoration par le jeûne (siyam-ana) ou la prière (qiyam-ana) soit accepté par le divin – par l'ajout d'une autre demande inédite celle de *isqata anidam* (la chute du système). Le slogan n°38, dans le même sens et contexte que

¹Citée par (Tiphaine Samoyault, 2010 : 9)

le précédent, énumère les finalités du ramadan celles déjà connues du point de vue religieux (purification du corps et de l'esprit) et de plus la purification de l'Algérie du système par continuité des marches et manifestations pendant le mois sacré.

2.2. Par détournement/altération de citations

« Le travail avec les citations suppose une décontextualisation (la citation est enlevée de son contexte) suivie d'une recontextualisation (la citation est intégrée à un autre contexte, lui modifiant et le signifiant et le signifié) et ainsi la fonction de la citation devient intertextuelle. Le concept d'intertextualité implique une étude sur " l'impact transformatif " que chaque mot a sur les autres mots car "il n'y a pas d'œuvre individuelle. L'œuvre d'un individu est une sorte de nœud qui se produit à l'intérieur d'un tissu culturel au sein duquel l'individu se trouve non pas plongé mais apparu" (Michel Butor). La citation (en diverses langues), insérée dans le texte, "tire son originalité de ce qu'elle n'est jamais l'allégation d'une autorité mais un tête-à-tête démocratique, une compétition ouverte" (Antoine Compagnon). » Baron Dumitra, 2004 :48

ارمى باثورة الى الشارع يلتقتها الشعب. العربي بن مهدي (1954) ارمى بلفتة الى الشارع يلتقتها اصغار العقول. القايد - [39- صالح (2019)]

40- [Sans la musique la vie serait une erreur. Vive l'islam]

41- [L'arme la plus puissante entre les mains de l'opresseur est l'âme de l'opprimé. Une religion peut arriver jusqu'à son paroxysme]

Dans les exemples n°39, n°40 et n°41, on note un enchaînement entre une citation existante et une autre fabriquée, par le hirakiste, par imitation de sa précédente au niveau de la forme et par opposition au niveau du contenu et de la valeur qu'elles laissent déduire, cas de citation n°39 correspondant approximativement en français à « Jette/Jetez la révolution dans la rue, elle sera portée par le peuple. Larbi Ben M'hidi (1954) ; Jette/Jetez la zizanie dans la rue, elle sera portée par les petits d'esprit/naïfs. Gaid Salah (2019) ».

Ou par ironie (Vive l'islam) dans l'exemple n°40 sachant que la musique est rejetée par les fatouas en lui attribuant un aspect satanique s'opposant ainsi radicalement à celle de Friedrich Nietzsche qui insiste sur le fait qu'on ne peut vivre et se sentir vivant sans la musique. Elle rappelle de même des énoncés exprimant l'ironie d'un enseignant/parent qui répond par « bravo ! » suite à une bêtise commise par leur apprenant/enfant et sous-entendant « Bravo ! vous avez/ t'as excellé dans la bêtise ».

Dans l'exemple n°41, la deuxième partie ajoutée à la citation déjà existante exemple n°24 sert d'illustration et de commentaire en donnant l'exemple de la religion, qui pourrait ainsi dans le sens de cette nouvelle citation, devenir oppressive si on lui donnait entièrement nos âmes, nos consciences.

42- [ان لشارع وان اليه راجعون]

Dans le slogan n°42, de l'arabe classique, l'intertextualité est visible par la présence de la formule de politesse, de reconnaissance et de foi d'origine coranique (Sourat *La vache* verset 156) qu'on dit suite à l'annonce de la mort de quelqu'un correspondant en français à « Il est à Dieu et à lui nous y reviendrons ». L'intertextualité s'explique dans ce slogan par le remplacement du terme « llah » (Dieu) par celui de « chariغ » (la rue). Cela laisse entendre que les manifestant(e)s sont déterminé(e)s à occuper les rues et à mener leur combat jusqu'au bout.

- 43- [ختبة الجمعة رقم 14 من اشيرات الساعة خروج دابة تكلم الناس من الثكنات"]
44- [Je fume du thé et je reste éveillé(e), Yetnehaw gaa continue!!!]

Le slogan n°43 de l'arabe classique pouvant correspondre en français à (conférence du vendredi numéro 14, parmi les conditions du jour dernier la sortie d'une bête parlant aux gens "chaque mardi des casernes".) La dernière partie fait référence à l'ancien chef d'état-major de l'armée nationale qui tenait, pendant cette période de manifestation 2019-2020, presque un discours hebdomadaire officiel, depuis la démission du président Abdelaziz Bouteflika.

L'intertextualité dans ce slogan est si parlante, elle fait apparaître l'énoncé religieux concernant les signes de la fin du monde « دابة تكلم الناس من اشيرات الساعة خروج » qui pourrait être à son tour issu du verset 80 de la Sourat *Les Fourmis* « وَإِذَا وَقَعَ الْقَوْلُ عَلَيْهِمْ أَخْرَجْنَا لَهُمْ دَابَّةً مِّنَ الْأَرْضِ تُكَلِّمُهُمْ أَنَّ النَّاسَ كَانُوا بِآيَاتِنَا لَا يُوقِنُونَ » et le détournement commence de "chaque mardi des casernes", mis à l'écart par la présence de guillemets, qui donne un aspect parodique et moqueur, en comparant le chef de l'armée à une sorte de monstre apocalyptique.

Dans l'exemple n°44 l'intertextualité s'exprime par le remplacement du terme « cauchemar » de la célèbre formule typique de Hakim Laalam, le Hic, grand caricaturiste et journaliste algérien, avec laquelle il signe et termine toujours son article de la dernière page du quotidien *Le Soir d'Algérie*, par « Yetnehaw gaa » de l'arabe dialectal, qui est un slogan né en plein hirak et qui a fini par devenir une sorte de devise ou de mot d'ordre le caractérisant, correspondant en français à « ils seront tous dégagés ».

- 45- [انتم لاستوا منا ونحن لاسن منكم]
46- [مستقبلنا لايس معكم ولا بكم]
47- [اتفقن عل ان لا نتفق معكم]
48- [لا ندوة لا حوار الرحيل هو القرار الشعب وراوكم فاين المفر]

L'intertextualité s'exprime dans les exemples n°45, n°46, n°47 et n°48 par une légère modification de textes ou d'énoncés existant déjà. Ainsi, dans les exemples n°45 et n°46, par le changement des pronoms personnels (*ana* "Je/moi" par *nahnou* "nous"), faisant écho aux hadits (la Souna, récits racontant la vie du prophète de l'Islam) attribués au prophète *Mohamed* ("Ana lastou minkoum wa antoum lastou mini") en s'adressant aux Juifs correspondant en français à (Je ne suis pas des vôtres et vous n'êtes pas des miens). Et dans l'exemple n°45 en arabe, c'est le peuple qui s'adresse au système correspondant en français à (Vous vous n'êtes pas des nôtres et nous, nous ne sommes pas des vôtres).

Puis ("Lakoum dinoukoum wa liya dini") correspondant en français à (À vous votre religion, à moi la mienne) d'origine coranique (sourat *Les mécréants* verset 6), interfère, par remplacement, avec n°46 de l'arabe correspondant en français à (Notre avenir n'est ni avec vous ni grâce à vous) au lieu de *Din/moustqbal* (religion/avenir).

Dans l'exemple n°47 de l'arabe classique, s'adressant au pouvoir en place et correspondant en français à (On s'est mis d'accord à ne pas se mettre d'accord avec vous), on note une légère modification de la célèbre formule d'Ibn Khaldoune « اتفق العرب ان لا يتفقوا » correspondant en français à « Les Arabes se sont mis d'accord de ne jamais se mettre d'accord ».

Dans l'exemple n°48 de l'arabe classique correspondant en français à (Ni réunion ni dialogue, partir est impératif, le peuple est derrière vous, comment s'en fuir), on note une transformation et une adaptation, de la célèbre formule de Tarik Ibn Ziad, au contexte du hirak : « ايها الناس، اين المفر؟ و البحر من وراءكم و العدو من خلفكم » correspondant en français à (Chères gens, Où est-elle l'issue ? La mer est derrière vous et l'ennemi est devant vous).

Nous rappelons que l'intertextualité par citation est, en général, forte présente dans les slogans politiques/pancartes révolutionnaires des Algérien(ne)s par deux formes dominantes. D'une part, l'intertextualité par citation intacte ou fidèle de l'hypotexte : en les citant telles qu'elles sont sans modification avec référence à leurs auteurs par leurs noms, ou leurs portraits et sa mise à l'écart par des signes typographique, ou par mention de l'un de ces éléments, exemples des citations du n°1 au n°15. Voire sans aucune source ni signe typographique, donc comparables à du plagiat, exemples des citations du n°16 au n°24. De plus, présence de dits de sagesse ou de dictons sans modification, cas des citations du n°25 au n°26.

D'autre part, l'intertextualité par citation modifiée et/ou altérée. Nous avons recensé quatre cas de figures :

- par traduction : ex. n°17 de l'anglais à l'arabe, ex. n°18 de l'espagnol (langue de Che Guevara, ou une autre que l'arabe), ex. n°36 du français à l'arabe et n°38 de l'arabe au français.
- par décontextualisation de citations, textes/énoncés (hypotextes) religieux et coraniques et leur apparition et exploitation dans des slogans (hypotextes) politiques : ex. n°37, n°38, n°42, n°43, n°45 et n°46.
- par remplacement, d'un pronom personnel par un autre, d'un mot par un autre ou d'une expression par une autre : ex. n°42, n°44, n°45, n°46 et n°47.
- par adjonction ou ajout que ce soit par enchaînement entre des textes/énoncés apposés ex. n°34, n°45, n°36, n°38, n°39, n°43 et n°48 reliés à l'aide d'une conjonction de coordination (و) en arabe comparable à un (et) en français ex. n°37.

Les fonctions de l'intertextualité par modification et altération de la forme ou du contenu d'une citation sont nombreuses où chaque hypertexte obtenu pourrait avoir un à deux rôles : ex. n°35 démontre, critique et même insulte ou méprise, ex. n°39 critique, parodie et insulte, ex. n°37 est à la fois parodique et persuasif, ex. n°36 critique par la raison (convaincre), ex. n°34 illustre pour convaincre, ex.42 parodie pour convaincre, ex. n°43 parodie pour mépriser, ex. n°40 est ironique, ex. n°44 est parodique, ex. n°48 est pour convaincre, ex. n°38, n°45, n°46 et n°47 sont pour persuader et convaincre (s'adressant à la fois à la subjectivité et la raison).

L'intertextualité par citation d'auteurs célèbres– ayant marqué l'esprit humain et la société des hommes comme Gandhi, Friedrich Nietzsche, Rois amazighs (Jugurta, Micipsa), Matoub Lounes, Che Guevara, Tahar Djaout, Said Mekbel, Ibn Khaldoun, Jean Jaurès, ... Noam Chomsky– a fait de ce hiraq non seulement un mouvement vers une Algérie libre et démocratique, mais une révolution pacifique, philosophique, littéraire, consciente, identitaire et militante, en s'armant d'idéaux et de revendications de toutes les révolutions ayant vu le jour par le passé, pour la liberté et l'éradication de toute forme d'injustice et de répression, pour une vie digne et respectueuse de tout citoyen. Cette révolution du sourire ne peut constituer qu'une pierre importante pour la constitution d'esprits libres et la libération de l'homme par l'homme, au lieu de servir à l'exploitation de l'homme par l'homme.

Cette révolution n'a pas seulement secoué les Algérien(ne)s, mais elle a fait renaître et germer en elle toutes les révolutions qu'a connues l'humanité par le passé. Voire avec effet papillon, elle continuera à faire battre les ailes de liberté et de dignité de tout humain, de tout citoyen du monde. Ainsi, l'homme va vers sa libération et face à laquelle on y peut rien.

Références bibliographiques

- Amossy, R., 2000, *L'argumentation dans le discours : discours politique, littérature d'idées, fiction*, Coll. Fac. Linguistique, Paris, Éd. Nathan Université.
- Baron, D., 2004, « L'art de la citation en tant que pratique intertextuelle dans l'œuvre de Cioran, approche po(ï) étique », in *Actes de 24^e colloque L'intertextualité*, d'ALBI Langage et Signification, CALS/CPST, pp. 41-50.
- Charaudeau, P., Maingueneau, D., 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.
- Compagnon, A., 1979, *La seconde main ou le travail de la citation*, Paris, Éditions du Seuil.
- Kristiva, J., 1969, *Seméiotikè, Recherches pour une sémanalyse*, Paris, Seuil.
- Lounis Ch., *Photos disponibles sur sa page facebook*.
- Marillaud, P., Gauthier, R., 2004, « L'Intertextualité », *Actes du 24^e Colloque d'ALBI Langages et Signification*, CALS/CPST.
- Sadoudi, O., Photos Hiraq à Bejaia, entre février 2019 et février 2020 (Album non encore édité).
- Roland, B., 1973, « Théorie du Texte », *Encyclopaedia Universalis*.
- Samoyault, T., 2010, *L'intertextualité*, Paris, Armand Colin.
- Site *facebook*. En ligne sur <www.facebook.com>.
- Sollers, Philippe, 1971, *Théorie d'ensemble. Textes réunis*, Paris, Seuil.

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, aussi, chercheuse associée au laboratoire CLARE de L'université de Bordeaux Montaigne (France) Ses travaux de recherche portent essentiellement sur le rire et l'analyse de l'humour verbal et du discours humoristique.

L'ENCADREMENT DE MÉMOIRES DE RECHERCHE DANS LE CONTEXTE UNIVERSITAIRE ALGÉRIEN : RETOUR SUR EXPÉRIENCES D'ÉTUDIANTS ENCADRÉS ET D'ENCADRANTS¹

Résumé : Dans l'enseignement supérieur, la formation universitaire doit répondre à des besoins d'apprentissage en matière de recherche scientifique, en l'occurrence le mémoire. Ce type d'écrit de recherche suscite en nous un questionnement : de quelle manière se fait le suivi du jeune-chercheur algérien des premiers questionnements jusqu'à la rédaction finale du mémoire ? Pour y répondre, nous nous sommes engagées dans un travail d'investigation à partir des retours sur expériences d'un groupe-échantillon d'encadrants et d'étudiants encadrés. L'objectif de cette entreprise est de saisir d'un côté, la manière dont les enseignants universitaires supervisent les travaux de recherche de leurs étudiants, et d'un autre côté, connaître le vécu des encadrés en termes de suivi académique et personnel tout au long de leur expérience dans la conception du mémoire de recherche.

Mots clés : Mémoire de recherche-Accompagnement pédagogique- Contexte universitaire algérien

SUPERVISION OF RESEARCH PAPER IN THE ALGERIAN UNIVERSITY CONTEXT: FEEDBACK ON THE EXPERIENCES OF SUPERVISED STUDENTS AND SUPERVISORS

Abstract: In higher education, university training must meet learning needs in terms of scientific research, in this case memory. This type of research writing raises a question in us: how is the follow-up of the young Algerian researcher from the first questions to the final writing of the thesis ? To answer this question, we have embarked on an investigation based on feedback from a group of supervisors and supervised students. The objective of this enterprise is to capture the way university teachers supervise the research work of their students, and to know the lived experience of the mentors in terms of academic and personal follow-up throughout their experience in the writing of the memory.

Key words: Research memory – Pedagogy monitoring – Algerian university context

Introduction

Face aux nouvelles opportunités qu'offrent la massification et la démocratisation de l'enseignement supérieur (les offres de formation en doctorat et les places pédagogiques en Master sont ouvertes au plus grand nombre d'étudiants), les universités algériennes sont appelées, aujourd'hui plus que jamais, à assurer aux étudiants les conditions nécessaires qui leur permettent de mener à terme leur recherche (en graduation ou en post-graduation) et d'accomplir dûment le travail de réflexion scientifique prenant la forme finale d'un écrit « spécialisé » de genre académique et obéissant aux règles de l'écriture universitaire. Tatsuya Ito (2015) définit cette écriture comme une sorte de code spécialisé qui prend une forme particulière et qui permet aux experts de communiquer dans un domaine disciplinaire

¹ Naoual **Bourkaib Saci**, Université Blida2, sacinawel@yahoo.fr
Souad **Saidoun**, Université Blida2, souadsaidoun@yahoo.fr

donné. Il s'agit, selon Tatsuya Ito (2015-online), d'une langue véhiculaire ayant un caractère composite, d'un côté protocolaire et d'un autre côté hautement spécialisé et qui se manifeste le plus souvent sous la forme écrite (mémoire de recherche, article scientifique, polycopié de cours, etc.) mais qui peut avoir des formes orales (cours magistral, conférences, communication lors d'un colloque, etc.).

Parmi ces différents genres d'écrits académiques, nous avons choisi de nous pencher dans le cadre de cet article sur le mémoire comme écriture « de recherche » qui par définition, est une pratique scripturale qui implique la production de connaissances et dont le but est de produire des savoirs non disponibles antérieurement (Reuter 1998). Le mémoire de recherche est défini par J. Nollet (2019) comme étant un exercice caractéristique des formations universitaires et qui consiste à produire une étude approfondie d'un sujet précis, en s'astreignant aux règles et aux méthodes du travail scientifique. En référence au site COREP destiné, entre autres, à la reproduction des mémoires de recherche, nous pouvons dire que l'écriture du mémoire suppose une double exigence de travail d'un côté, empirique et d'un autre côté, de théorisation. Elle doit obéir à un ensemble de règles portant sur l'utilisation des instruments, les critères d'identification des phénomènes à étudier, les techniques d'analyse des données, etc. Autrement dit, il s'agit de respecter une certaine codification des pratiques considérées comme valides par les chercheurs seniors d'un domaine de recherche donné.

En ce sens, le mémoire constitue l'aboutissement d'un travail placé sous le signe de la recherche scientifique (en ce sens qu'il doit reposer sur des fondements théoriques et sur une méthodologie rigoureuse) au cours duquel l'étudiant accompagné par son directeur de recherche, doit soulever une problématique, proposer des hypothèses et des théories, vérifier leurs fondements et en déduire une conclusion. Ce parcours inhérent à tout projet de recherche implique nécessairement une relation d'encadrement qui n'est pas uniquement hiérarchique. Il s'agit d'une relation d'accompagnement au sein de laquelle chaque partenaire a un rôle à jouer. L'écriture du mémoire dépend donc des échanges interpersonnels entre l'étudiant et son directeur. Dans cette optique, L. Gerard (2010) souligne que la relation pédagogique de supervision de recherche est une relation duale où l'encadré et l'encadrant sont à part égale responsables de la réussite du travail de recherche à mener. Par ailleurs, Prégent (2001 - cité par Jutras, Ntebutse et Louis, 2010-online) considère l'encadrement d'un mémoire de recherche comme

une responsabilité qui dépasse la relation dyadique (encadré/encadrant) et qui implique l'ensemble de conditions déterminant la réussite des études et le développement de l'autonomie intellectuelle et scientifique de l'étudiant. Ces conditions sont autant scientifiques que interpersonnelles que techniques, financières, administratives et institutionnelles.

Jutras, Ntebutse et Louis (2010-online) spécifient que « parmi toutes les composantes de l'encadrement, c'est cette relation qui existe entre l'étudiant et son promoteur qui se prête le plus difficilement au regard collectif des membres d'une unité académique ». Il s'agit d'un point délicat qui, comme le stipulent Gremmo et Gérard (2008), demande à être clarifié. En effet, la relation pédagogique, en tant que noyau dur de l'écriture du mémoire, mérite qu'on s'y intéresse. A l'instar de M.-L. Vitali et J.-M. Barbier (2010 : 2) nous voulons « comprendre grâce à des observations sur le terrain et des discours d'acteurs ce qui se joue dans la relation à partir de situations dites ou désignées comme d'accompagnement ». Nous posons alors la question de l'accompagnement à l'écriture du mémoire de recherche dans le contexte universitaire algérien de la manière suivante :

Comment les étudiants ayant obtenu des Masters en didactique des langues et en sciences du langage (DDL / SL) dans trois universités algériennes différentes perçoivent l'encadrement de la recherche ? Quel accompagnement de ces jeunes chercheurs en graduation ? De quelle manière se fait leur suivi des premiers questionnements jusqu'à la rédaction finale du mémoire ?

Pour y répondre et saisir la manière dont encadré et encadrant collaborent dans l'élaboration d'un mémoire de recherche, nous avons mené une enquête dans les départements de français de trois universités : Blida², Médéa et Alger². A partir d'entretiens semi-directifs réalisés auprès d'encadrants et d'étudiants encadrés des mêmes départements, autour de leurs expériences personnelles dans l'accompagnement, nous avons essayé de cerner tous les aspects inhérents à cet acte pédagogique.

La recherche que nous nous proposons de mener s'inscrit dans champ de la pédagogie universitaire dans la mesure où l'élaboration du mémoire est abordée exclusivement du point de l'accompagnement pédagogique. Notre réflexion sur l'encadrement est une approche « *contextualisée* » (Blanchet, 2011), c'est-à-dire qu'elle se déploie dans le cadre restreint de la relation entre les enseignants de français "encadrants" à l'université de Blida, d'Alger et de Médéa et les "encadrés" ayant des Masters en DDL / SL au département de français de chacune de ces trois universités.

Nous comptons alors procéder en deux temps. Dans un 1^{er} temps, après un cadrage conceptuel succinct, nous mettrons en relief quelques aspects inhérents à la situation de l'accompagnement à l'écriture des mémoires dans le contexte universitaire à partir de quelques travaux de recherche ayant porté sur le sujet. Dans un 2^{ème} temps, nous ferons part des résultats d'une enquête que nous avons réalisée sur la relation encadré/encadrant selon la perspective pédagogique, auprès d'enseignants encadrants de trois départements de français différents et d'étudiants encadrés pendant leur cursus de formation en graduation.

1. Qu'est-ce que l'encadrement d'un travail de recherche ?

L'encadrement peut être défini comme étant une pratique d'accompagnement qui « concerne les situations où il y a un acteur principal (l'encadré) que, d'une manière ou d'une autre, il s'agit de soutenir, de protéger, d'honorer, de servir, d'aider à atteindre son but ». (Le Bouëdec, Crest, Pasquier et Stahl, 2001 : 24). (Paul, 2004 : 308), explique que l'encadrement est « *une relation pédagogique de direction de mémoire qualifiée de :*

- asymétrique : elle met en présence au moins deux personnes d'inégales puissances,
- contractualisée : elle instaure une communication dissymétrique sur le fond de parité,
- circonstancielle : elle répond à une situation particulière,
- temporaire : elle constitue une période délimitée par un début et une fin,
- co-mobilisatrice : elle sollicite un cheminement en commun ».

Autrement dit, l'encadrement d'un mémoire de recherche est fondé sur un ensemble de principes régissant le contrat pédagogique entre l'encadrant et l'encadré. Pour Leduc (1990) et Prigent (2001), ce contrat se manifeste à plusieurs niveaux et se présente, en tenant compte des compétences nécessaires dans l'accomplissement de l'accompagnement à la recherche, selon plusieurs dimensions. Nous en soulignons trois : une dimension intellectuelle (avec tout ce qu'elle implique comme compétences méthodologiques et rédactionnelles), une dimension pédagogique et une dimension relationnelle au sens socio-

affectif du terme.

Par ailleurs, G. Leclercq et A.-C. Oudart (2011) en observant des comportements d'enseignants en situation d'accompagnement à l'écriture du mémoire, déduisent qu'il existe trois logiques d'encadrement :

- La logique normative : les normes à respecter sont placées au centre du processus d'accompagnement. Accompagner dans ce cas, c'est mettre quelqu'un en situation de se servir des normes de manière à rendre le processus d'écriture balisé et sécurisé. La tâche de l'enseignant-promoteur serait donc de fixer un cadre normatif déterminant toutes les phases d'écriture du mémoire ;
- La logique dialogique : l'objet à construire est questionné et interprété dans un dialogue qui conduit les protagonistes à s'expliquer entre eux, en prenant appui sur un texte en cours de construction. Accompagnant et accompagné avancent ensemble, hésitent, s'interrogent, s'interpellent. Le mémoire devient alors une occasion de déploiement de l'activité dialogique en se servant de l'écriture ;
- La logique spéculative : le sujet est placé au centre du processus d'accompagnement. L'accompagnant anticipe la capacité du sujet-acteur à s'investir dans la recherche scientifique. Il le motive, le stimule et l'aide à prendre de l'assurance et de la confiance en soi pour l'aboutissement de la recherche dans laquelle il s'engage.

Dans le même sillage, Thibeau et Sylvain (2017) identifient quatre styles d'encadrement :

- directif : le directeur de recherche suit l'encadré pas à pas, pour chaque étape de la recherche, avec des rencontres fréquentes ;
- conseil : le directeur de recherche agit comme conseiller pendant les étapes intermédiaires, notamment au moment de la rédaction ;
- guide : le directeur de recherche dirige plus étroitement au cours des premières étapes de recherche puis devient graduellement moins directif ;
- non directif : le directeur de recherche accorde à l'encadré une totale autonomie, du début jusqu'à la fin du travail de recherche.

En définitive que cela soit en termes de rôle des contractants (encadré et encadrant) ou de compétences (pédagogique, relationnelle, méthodologique et rédactionnelle) des partenaires de la relation d'accompagnement à la recherche, le contrat d'encadrement reste tributaire du contexte socio-didactique où il est conclu.

2. L'encadrement du travail de recherche dans l'enseignement supérieur algérien

Dans une démarche de construction de l'état de l'art en relation avec notre problématique, nous avons constaté qu'aujourd'hui, les recherches s'intéressent de plus en plus au domaine de la pédagogie universitaire que Parmentier (1998 : 150-151) définit comme

le propre des chercheurs qui ont pour fonction d'analyser les phénomènes qui caractérisent, tout ou en partie, le système d'enseignement universitaire et dont la finalité est de produire, par le biais de la recherche et de l'expertise, des connaissances (théoriques et pratiques) utiles, utilisables et utilisées par les enseignants universitaires pour comprendre et améliorer leur manière d'enseigner et d'évaluer.

Dans ce sillage de recherche, H. Khelfaoui (2001 : 303-317) décrit l'état de la recherche à l'université algérienne, lequel, le moins qu'on puisse dire, est qualifié d'alarmant. Il affirme

que

le taux d'encadrement s'est gravement détérioré (...). Passant à côté des problèmes de fond, le ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique a trouvé dans l'option de décentralisation des universités un bouc émissaire tout indiqué : pour le discours officiel, le secteur se porte mal parce qu'on a ouvert des universités là où les normes d'encadrement et d'environnement scientifique ne sont pas réunies.

Quelques années plus tard, Karim Khaled (2006) publie les résultats de sa recherche portant sur les représentations des étudiants algériens sur l'encadrement. Son enquête de terrain a révélé les conditions difficiles que vivent les étudiants : un sentiment d'abandon et de laisser-aller est en partie à l'origine de leurs difficultés à se construire une identité d'apprentis-chercheurs. Il a souligné que la majorité des étudiants interrogés avaient insisté sur l'absence de disponibilité de leur encadreur, submergé par d'autres activités universitaires, pour le suivi de leur projet de recherche. Il conclut alors que « l'encadrement est vidé de son sens pédagogique, l'encadrement des étudiants est considéré comme une simple formalité administrative ». En somme, son investigation a permis de mettre l'accent sur un aspect de la crise que connaît l'université algérienne (et qui n'est pas des moindres) à savoir l'accompagnement à l'élaboration du mémoire de recherche.

Cela dit, depuis la mise en place du système LMD en 2003/2004 dans le système universitaire algérien, on a vu proliférer une catégorie de documents qu'on peut qualifier de « documents-cadres » régissant le dispositif de formation dans son ensemble. Pour l'encadrement à la recherche scientifique, les documents de référence et d'orientation destinés aux différents partenaires impliqués dans le projet ont pris la forme de :

- arrêtés ministériels fixant les règles relatives au fonctionnement des offres de formation en graduation ;
- canevas dans lesquels apparaissent les contenus, les objectifs de la formation, les noms des enseignants engagés dans la formation et les échéanciers ;
- chartes destinées aux doctorants et à leurs directeurs. Elles explicitent le mode de fonctionnement de la formation en termes d'engagement de ces deux partenaires ;
- fiches ou des carnets de suivi annuels supervisés par les services de la post-graduation à l'attention des doctorants et par les directeurs de mémoire pour les mastérants.

Ainsi, force est de constater que des efforts ont été consentis pour accompagner le jeune chercheur algérien dans son projet. Dans ce sens, Z. Berrouche et Y. Berkane (2007) attestent que le système LMD tel qu'il est conçu, par sa cohérence et son aspect universel, peut contribuer à sortir l'université algérienne de sa léthargie.

Or, S. Beldjilali (2015) a montré, à partir d'une analyse du socle commun (une nouvelle structuration de l'enseignement supérieur algérien et de la formation professionnelle établie par un ensemble d'enseignants universitaires dans le cadre des comités pédagogiques nationaux des domaines) et d'une enquête de terrain autour du système LMD au département de français de l'université de Mostaganem, que malgré les efforts consentis, des dysfonctionnements se sont accumulés au fil des années et ont fait que l'université algérienne apparaît aujourd'hui en inadéquation avec les progrès importants qu'a connus le système LMD dans d'autres pays. En matière d'encadrement, elle précise que malheureusement l'université algérienne est loin de répondre aux normes internationales. De surcroît, M. Méliani (2017) souligne que « parler d'autonomie dans le contexte universitaire algérien tient de l'illusion puisque ni les étudiants et encore moins les

enseignants n'ont fait leur révolution dans la construction des savoirs universitaires ».

Ainsi, entre partisans et détracteurs du système LMD en Algérie, la question de l'encadrement d'un mémoire de recherche se pose aujourd'hui avec acuité d'autant plus que dans le cadre d'une autonomisation accrue, la méthodologie du travail universitaire, notamment l'élaboration de travaux académiques, est au centre de la réussite de l'étudiant, voire de tout le système.

3. Méthodologie de la recherche

En vue de répondre à notre question de recherche posée dans la partie introductive de notre article, nous nous sommes engagées dans un travail d'investigation réalisé dans trois universités algériennes (Blida 2, Médea et Alger 2). Sur la base de quelques retours sur expérience de la part des enquêtés, nous cherchons à saisir d'un côté, la manière dont les enseignants universitaires observés supervisent les travaux de recherche de leurs étudiants, et d'un autre côté, connaître le vécu des encadrés (concernés par l'enquête) en termes de suivi académique et personnel tout au long de leur expérience dans la recherche scientifique de manière générale et dans l'élaboration du mémoire de manière spécifique. Pour ce faire, nous avons réalisé des entretiens avec :

- huit enseignants universitaires chargés d'encadrement et exerçant au département de français dans l'une des universités suivantes : Blida 2, Médea et Alger 2. Pour le choix des enseignants, ni la variable sexe ni celle de la spécialité n'ont été prises en compte. Seule l'ancienneté dans l'encadrement a été considérée. Nous avons constitué deux groupes d'enseignants : ceux qui cumulent plus de 10 ans d'expérience dans l'encadrement des travaux de recherche, et ceux dont l'expérience dans l'encadrement est inférieure à 10 ans. Nous désignerons les premiers par Pe (promoteurs expérimentés) et les deuxièmes par Pn (promoteurs novices) ;
- douze étudiants titulaires d'un Master en Didactique des langues ou en Sciences du langage obtenu dans l'une des universités sus-citées. Nous désignerons les encadrés par Et. Soulignons le fait que ces étudiants ont soutenu leur mémoire en juin 2019 alors que l'enquête a été réalisée en octobre 2019. Ils ont donc une vision rétroactive sur l'accompagnement qu'ils ont eu dans la réalisation de leur recherche.

Les entretiens que nous menés avec les encadrants et les encadrés ont porté sur l'encadrement dans ses dimensions pédagogique, intellectuelle (incluant les aspects méthodologique et rédactionnel inhérents au mémoire de recherche) et relationnelle entre l'encadré et l'encadrant car nous convenons, à l'instar de Prigent (2001) et Leduc (1990), que cette répartition tridimensionnelle recouvre l'ensemble des facteurs déterminant l'encadrement du mémoire de recherche.

Pour la conception du guide l'entretien, nous nous sommes alors inspirées des travaux de ces deux chercheurs. Pour le 1^{er} volet, les questions abordées avec les enquêtés s'orientent vers les cinq principes pédagogiques suivants :

- Organisation du travail et respect des échéances ;
- Initiative et engagement de responsabilité des deux partenaires ;
- Gestion du temps de travail ;
- Type et qualité de la communication engagée ;
- Outils didactiques déployés.

Le 2^{ème} volet porte sur le suivi de la recherche aux plans méthodologique et rédactionnel. Dans ce cadre, les questions posées aux encadrants visent à identifier :

- la gestion du travail de recherche au plan méthodologique ;
- les difficultés rencontrées par les étudiants ;
- les types d'aides proposées par l'encadreur pour y remédier ;
- le mode d'évaluation du travail de l'encadré.

Et lorsque nous nous adressons aux encadrés, la discussion s'oriente principalement vers :

- les types de difficultés qu'ils rencontrent aux niveaux méthodologique et rédactionnel ;
- la manière dont ils s'y prennent pour les surmonter ;
- la méthode de travail proposée par l'encadrant pour résoudre ces problèmes ;
- la manière dont les encadrés perçoivent l'aide, l'évaluation ainsi que l'accompagnement à l'écriture de leur promoteur.

Le 3^{ème} volet consacré à la dimension relationnelle du suivi pédagogique, nous permet de mettre l'accent sur la manière dont les encadrés perçoivent le comportement du directeur de recherche à leur égard et vice versa. Pour cette dimension relationnelle, l'accent est mis sur les points suivants :

- appréciation générale sur l'encadrement (les deux partenaires) ;
- clarification des attentes, des rôles de l'étudiant et du directeur de recherche ;
- Problèmes relationnels rencontrés ;
- Gestion des problèmes relationnels.

Pour la démarche d'analyse, elle sera qualitative, l'objectif principal étant d'explorer la manière dont est vécue la pratique d'accompagnement dans la conception du mémoire de recherche. Nous donnons à l'approche qualitative le double-sens que lui attribuent Paillé et Mucchielli (2012 : 13-32) :

D'abord, dans le sens que les instruments et méthodes utilisés sont conçus, d'une part, pour recueillir des données qualitatives (témoignages, notes de terrains, etc.), d'autre part, pour analyser ces données de manière qualitative (c'est-à-dire en extraire le sens plutôt que les transformer en pourcentages ou en statistiques) ; et dans un deuxième sens que l'ensemble du processus est mené d'une manière « naturelle », sans appareils sophistiqués ou mises en situation artificielles, selon une logique proche des personnes, de leurs actions et de leurs témoignages.

4. Principaux résultats

Les résultats de l'analyse des données recueillies sont présentés pour chacun des trois volets (cf. partie conceptuelle). L'analyse des données relatives à la dimension pédagogique a révélé que pour les encadrés, 10 sur les 12 interrogés (soit la grande majorité) déclarent que les séances d'encadrement se résument en 2 temps :

- le moment de la mise en marche du projet : ils déclarent avoir tous, deux ou trois séances en présentiel, consacrées à la discussion du thème, de la problématique, du type de recherche et d'un plan de travail. Ils reconnaissent aussi l'aide efficace de leur promoteur en matière d'orientation méthodologique ;
- Le moment de la réalisation de l'enquête et de la rédaction du mémoire : les encadrés déclarent travailler avec leur promoteur beaucoup plus par mail qu'en présentiel. Les entrevues deviennent rares et les besoins sont de moins en moins satisfaits en matière d'accompagnement à l'écriture. Aussi, les encadrés qualifient dans la plupart des cas, l'accompagnement pédagogique comme étant un simple

balisage au plan méthodologique et que la logique de guidage disparaît complètement au moment de l'écriture. Citons à titre d'exemple :

- E8 : *Mon encadreur ne me dit rien et à chaque rencontre avec lui, il me dit seulement que c'est bien. Il ne voit que la méthode mais à la fin, mon travail je dois tout réécrire tout seul.*
- E5 : *Je sais que je dois rédiger seul mon mémoire, mais nous avons tous besoin que le promoteur soit présent et nous aide tout le temps dans la grammaire, et les phrases correctement écrites pour éviter les fautes.*
- E9 : *Je n'aime pas travailler par internet, je ne comprends pas ses remarques. Non, ce n'est pas un problème de temps de réponse du promoteur mais je comprends mieux quand il m'explique face à face.*

Ainsi, nous constatons clairement que les étudiants interrogés expriment le besoin d'un suivi en présentiel, notamment au moment de la rédaction et qu'ils ne perçoivent pas l'intérêt du travail télécollaboratif par rapport au travail en présentiel. Il se dégage aussi de leur discours un profil d'encadrant « guide » qui dirige plus étroitement au cours des premières étapes de recherche dans des séances de travail en présentiel, puis devient non directif, ne collaborant avec l'encadré qu'au moyen du Net. Ce qui pourrait expliquer l'insatisfaction exprimée par les étudiants quant à l'encadrement du projet de recherche.

Par ailleurs, certains évoquent la fonction que le promoteur attribue à l'encadrement et d'autres, l'indisponibilité de leur encadrant. Par exemple :

- E3 déclare : *Normalement, le promoteur ne doit pas être comme quelqu'un de l'administration, son travail dans l'encadrement est personnalisé, il s'adapte et adapte sa pédagogie à l'étudiant qu'il encadre.*
- E10 relate ses attentes répétées pour rencontrer son encadreur : *sincèrement, mon encadreur est très compétent, mais sur le plan des conditions de travail, il n'a ni le temps, ni un lieu pour travailler avec ses étudiants ; pour le trouver, je dois l'attendre à la sortie de ses cours.*

A partir de ces discours, nous constatons clairement que l'accompagnement pédagogique à l'écriture est perçu comme un problème qui se pose avec acuité par les étudiants interrogés. Les pratiques pédagogiques, le moins qu'on puisse dire à partir des retours sur expériences de ces étudiants, ne répondent pas à leurs attentes, voire leurs besoins en matière d'accompagnement à l'écriture du mémoire.

De leur côté, les encadrants interrogés ont souligné l'importance de l'engagement réciproque dans la recherche. Ils ont mis l'accent, à travers leur discours, sur l'importance d'instaurer une logique dialogique en vue de mener à bien le travail de recherche. Toutefois, ils qualifient les étudiants de fainéants et affirment que l'engagement n'est pas total de la part des encadrés. Pn4, par exemple, atteste que dans la plupart des cas, les étudiants ne respectent pas l'échéancier fixé au préalable.

Par ailleurs, les promoteurs interrogés ont évoqué les conditions difficiles dans lesquels ils doivent assurer l'acte pédagogique relatif à l'encadrement.

- Pe1 dit : *le nombre élevé des mastérants rend l'organisation des séances de travail très difficile.*
- Pe3 explique : *les rencontres ne sont pas régulières et c'est ce qui nous amène à travailler par mail.*

Dans la plupart des cas, les directeurs de recherche affirment qu'ils suivent les étudiants tout au long de la recherche, de l'élaboration de la question de recherche jusqu'à la fin de la rédaction. Ils déclarent diriger, conseiller et guider les étudiants. Certains enseignants en début de carrière déclarent même que souvent, face aux difficultés rédactionnelles de leurs encadrés, ils rédigent à leur place parce qu'ils ne voient pas d'autres solutions. En somme, le discours des encadrants, le moins qu'on puisse dire, n'est pas en adéquation totale avec celui des étudiants encadrés.

Concernant la dimension méthodologique et rédactionnelle, pour les encadrés, c'est l'aide à la rédaction dont ils affirment avoir le plus besoin et qui n'est pas, pour eux, suffisamment assurée. Puis viennent, dans un ordre décroissant, l'aide à la recherche documentaire, l'approfondissement des connaissances dans la discipline et enfin à la méthodologie de la recherche. La plupart des étudiants interrogés déclare que les paramètres pris en compte par les directeurs de recherche lors de l'évaluation des mémoires (qui généralement est sommative) s'orientent principalement vers l'aspect méthodologique au détriment de l'aspect rédactionnel alors qu'ils souhaiteraient une évaluation formative qui les aide à construire un écrit cohérent et scientifiquement correct. Ils rajoutent que pour que l'accompagnement à l'écriture soit le mieux possible, il faudrait un nombre peu élevé d'étudiants par directeur, des réunions beaucoup plus fréquentes, une culture disciplinaire du contrôle permanent des écrits réalisés. En fait, ils expriment clairement leur besoin d'un accompagnement « normatif » tel que nous l'avons défini précédemment. Ils déclarent pour la grande majorité travailler pratiquement seuls à partir des moyens documentaires mis à leur disposition et que très souvent leurs conclusions sont intuitives et leur rédaction au niveau du contenu n'est jamais définitive. En ce sens,

- Et11 dit : *Je n'arrive pas à m'occuper de la forme et à corriger l'écrit car je suis toujours incertaine de mes commentaires, de ce que je dois dire et comment le formuler, l'argumenter, etc.*
- E5 : *Mes lacunes au niveau rédactionnel me freine, j'ai beaucoup d'idées et de connaissances dans l'approche sociolinguistique mais je trouve des difficultés à respecter les règles de la rédaction et même le promoteur ne sais pas comment m'aider.*

De manière générale, la majorité des encadrés considère la direction de la recherche mal menée. En nous penchant un peu plus sur les profils des enquêtés, nous avons constaté que les mastérants encadrés par des enseignants dont l'expérience professionnelle est moins de 10 ans, sont les moins satisfaits. En fait, les étudiants recherchent de grandes qualités chez leur directeur : qu'ils leur fournissent une bibliographie en relation avec leur thème de recherche, qu'ils soient toujours disponibles et à l'écoute, qu'ils les aident dans la rédaction, etc. Donc de nombreuses qualités professionnelles que seuls les formateurs chevronnés ont pu acquérir de par leur expérience sur le terrain.

Du côté des encadrants, ils déclarent se contenter de conseiller leurs étudiants sur les méthodes pertinentes à utiliser pour traiter leur sujet et les ouvrages à consulter et que leur tâche se résume à guider les mastérants dans l'élaboration d'une recherche construite correctement sur des bases théoriques et méthodologiques. Donc, l'écriture du mémoire est du ressort de l'étudiant. Reprenons les propos de Pe8 qui résument en quelque sorte la conception qui se dégage des discours des enseignants interrogés sur le suivi des travaux de recherche de Master.

- Pe8 : *Nous faisons de l'accompagnement à la recherche et non un accompagnement à*

l'écriture.

Toutefois, un seul enseignant sur les 10 interrogés déclare que l'écriture est extrêmement importante pour développer l'aspect critique par rapport à la recherche engagée et qu'il tente de contribuer de façon fine et nuancée à l'apprentissage de l'écriture scientifique par un suivi régulier et personnalisé mais que malheureusement les étudiants restent en-dessous de ce qui est attendu d'eux. Mais de manière générale, nous pouvons dire que les encadrants ont une conception différente des encadrés concernant le suivi des travaux de recherche : les premiers excluent l'accompagnement à l'écriture alors que les deuxièmes expriment clairement leurs besoins à ce niveau. De plus, le niveau d'exigence vis-à-vis du travail réalisé est trop élevé par rapport au niveau réel des mastérants.

Pour ce qui de la dimension relationnelle, les encadrés ont affirmé ne pas avoir établi par écrit une entente d'encadrement avec leur directeur de recherche et que l'accord sur les modalités d'encadrement et l'échéancier, est dans la plupart des cas verbal et n'est donc en aucun cas ratifié par un document explicitant clairement les droits et les devoirs des deux partenaires de la relation d'encadrement.

- Et6 déclare : *Avec mon promoteur, on détermine le plan de travail, c'est tout.*
- E10 souligne qu'il se sent un peu perdu : *J'ai peur de me tromper et peur de le dire à mon promoteur. Je sais qu'il doit m'encadrer mais jusqu'à quel point il pourra m'aider ? Je ne sais pas.*

Par ailleurs, une part importante d'étudiants estime avoir vécu des situations d'inconfort avec leurs promoteurs « *dépassés, pressés, éternés...* », disent-ils. Certains étudiants n'ont pas hésité à qualifier leur relation de négative due à des comportements de mépris de la part des enseignants et considèrent que cette relation a un effet négatif sur l'avancement de leur projet de recherche. De nombreux encadrés ont souligné le fait que le directeur de recherche n'offre pas son soutien lors des moments difficiles de recherche et qu'il ne fait pas preuve d'ouverture à l'égard des idées des étudiants. Ils affirment qu'ils se sentent « jugés » alors qu'ils devraient être rassurés pour pouvoir accomplir correctement les tâches qui leur sont assignées. Bien plus, deux encadrés soulignent qu'en cas de conflit avec le promoteur, l'étudiant est livré à lui-même parce qu'on ne lui a remis aucun « texte officiel » pour connaître ses droits.

Du côté des directeurs de recherche, ils affirment que les efforts et le temps qu'ils consacrent aux encadrés ne sont pas reconnus à leur juste valeur. Ils expliquent que les étudiants se plaignent tout le temps de la relation pédagogique alors que seul leur engagement et leur persévérance dans la recherche sont garants de réussite. Ils disent être persuadés de la mauvaise foi des étudiants qu'ils encadrent, notamment ceux qui sont en difficulté, du fait qu'ils ne s'impliquent pas suffisamment dans leur travail et qu'ils réclament en contrepartie de la part de l'encadrant un plus grand investissement.

Au final, l'analyse a fait ressortir des dimensions subjectives à propos de la relation d'accompagnement et de ses modalités. Le constat est évident : globalement les encadrés sont mal informés sur ce qui est précisément attendu d'eux et sont encore moins informés de leurs droits. Ils sont majoritairement insatisfaits ou moyennement satisfaits de leur encadrement car pour eux la dimension relationnelle n'est pas prise en compte par leurs enseignants. En fait, alors que les directeurs considèrent l'encadrement comme une tâche purement professionnelle sous-tendue par une logique non directive (au sens vu dans la partie théorique), les étudiants expriment le souhait d'avoir avec leur promoteur, une

relation fondée sur la compréhension humaine, les encouragements et le soutien moral pour pouvoir surmonter les obstacles d'ordre méthodologique ou rédactionnel.

Conclusion

L'analyse qualitative des entretiens effectués nous a permis d'observer de plus près le vécu de la pratique d'encadrement du côté de l'enseignant et celui de l'étudiant et de dégager l'importance de l'accompagnement à la recherche dans ses dimensions pédagogique, méthodologique, rédactionnelle et relationnelle qui interagissent et se complètent mutuellement.

A partir de l'analyse des discours des deux partenaires du contrat d'encadrement, ce qui nous interpelle dans les résultats obtenus ce n'est pas autant l'inadéquation entre deux discours divergents mais c'est la question de savoir comment aider les enseignants, et particulièrement en début de carrière, à répondre aux attentes des étudiants encadrés en les accompagnant dans l'activité de recherche. La question centrale qui se dégage dans ce cas serait : quelle formation à la pédagogie universitaire mettre en place pour aider les enseignants à déployer un cadre efficace d'accompagnement au travail d'élaboration d'un mémoire de recherche ?

Comme premiers éléments de réponse, nous pouvons penser aux travaux de Détrie, Siblot et Verine (2001 : 265) où ils soulignent que le mode de travail pédagogique de type appropriatif (centré sur la dimension sociale de l'individu) et un étayage (une aide de l'enseignant) des activités d'apprentissage, selon un mode de travail pédagogique de type incitatif et à orientation personnelle, doivent être complémentaires à l'effort fourni par l'apprenant dans l'élaboration de son travail de recherche (le mémoire) considéré comme étant une activité volontaire en vue d'une fin et qui suppose une orientation subjective.

Pour ce faire, nous croyons fermement qu'une formation des enseignants universitaires chargés de suivre les étudiants dans leur recherche, notamment à l'attention de ceux qui ont été concernés par notre enquête, devrait être mise en place. Cette formation devrait être conjointement assurée par des experts dans le domaine de la méthodologie de la recherche universitaire ou celui de la pédagogie universitaire et par des experts en relations humaines qui se chargent d'analyser les aspects sociotechniques de la situation d'encadrement (l'expert observe les comportements et les décisions des deux partenaires du contrat, analyse les causes des comportements constatés et propose des alternatives susceptibles d'améliorer la situation d'encadrement). Ce double travail pourrait développer chez le promoteur de manière générale des savoir-faire relationnels pour un suivi qualitatif de l'encadrement.

Puisque diriger un mémoire exige une forte implication de la part aussi bien de l'encadrant que de l'encadré, il est nécessaire que les deux parties s'engagent pleinement dans une relation de confiance basée sur une bonne communication. En ce sens, M. L. Thiaw (2018) propose de rendre obligatoire l'établissement d'une feuille de route dès le début des études en graduation ; ce qui permettra de clarifier les attentes de part et d'autre de la relation pédagogique et d'aplanir les difficultés susceptibles d'être rencontrées. Il faudrait également repenser l'encadrement, notamment dans certains cas, de manière à remédier à l'attitude de repli des directeurs de recherche par rapport à la prise en compte d'éventuelles situations conflictuelles d'ordre relationnel. Etant donné que les difficultés peuvent être multiples, telles que vues précédemment, le directeur de recherche devrait agir dans une double logique dialogique et spéculative (cf. notre partie théorique : G. Leclercq et A.-C.

Oudart, 2011). En ce sens, nos recommandations convergent ce faisant toutes dans le sens de cette vision de l'encadrement.

Aussi, pour pallier le déficit général qui pourrait éventuellement être constaté dans la diffusion de l'information en ce qui concerne les droits des mastérants, les directeurs de recherche et les étudiants pourraient cosigner une sorte de charte en vue de clarifier les attentes par rapport à cette relation pédagogique autant pour les étudiants que les directeurs et offrir des pistes pour résoudre d'éventuels problèmes dans le parcours. De plus, pour que l'encadrement soit plus efficace, il conviendrait qu'il soit davantage effectué dans le cadre d'une structure collégiale au-delà du carcan individualiste. Il serait donc préférable que jeunes chercheurs et jeunes encadrants soient appelés à se rassembler dans des équipes de recherche. En somme, si l'on veut atteindre des objectifs ambitieux et compte tenu des difficultés de tout ordre auxquelles encadré et encadrant se trouvent souvent confrontés, du parcours riche en expériences du mastérant et compte tenu du défi intellectuel important qui nécessite du support et de l'accompagnement, il faudrait assurer les conditions nécessaires au bon déroulement de ce type de travail. Certes, les universités encouragent la recherche scientifique et contribuent à l'accomplissement du travail de recherche en fournissant des appuis à l'encadrement aussi bien sur le plan financier que matériel mais l'investissement dans l'humain, en l'occurrence la formation au métier d'enseignement dans sa dimension relationnelle et d'accompagnement dans la recherche est, en reprenant les propos de certains enseignants interrogés, insuffisant. Ainsi, la formation des formateurs à l'encadrement de la recherche scientifique s'avère, du moins dans les cas observés dans le cadre de notre enquête, plus que nécessaire.

Références bibliographiques

- Beldjilali, S., 2015, « *Le système LMD au département du français de L'UMAB* », Master en didactique du FLE et de l'interculturalité, sous la direction de Mme Bentaïfour, Université de Mostaganem.
- Berrouche, Z. et Berkane, Y., 2007, « La mise en place du système LMD en Algérie : entre la nécessité d'une réforme et les difficultés du terrain », in *Revue des Sciences Économiques et de Gestion* n°7, p. 1-14.
- Blanchet, P., 2011, « Les transpositions didactiques ». Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris, Agence Universitaire de la Francophonie/Éditions des Archives Contemporaines, p. 97-201.
- Détrie, C., Siblot, P., Vérine, B., 2001, *Termes et concepts pour l'analyse du discours. Une approche pragmatique*, Paris, Honoré Champion.
- Gremmo, M.-J. et Gérard L., 2008, « Accompagner les apprentis-chercheurs jeux et enjeux de la direction de mémoire », in *Recherche et formation* n°59, p. 43-58.
- Karim, K., 2006, « L'encadrement pédagogique et la pédagogie de l'encadrement dans l'université algérienne », *Les cahiers du CREAD*, n° 77.
- Khelfaoui, H., 2001, « La recherche scientifique en Algérie : initiatives sociales et pesanteurs institutionnelles », dans « *Où va l'Algérie ?* » Sous la direction de A. Mahiou et J-R. Henry, Paris – Aix en Provence, IREMAM, Ed Karthala, p. 303-317.
- Le Bouëdec, G., Crest, A., Pasquier, L., Stahl, R., 2001, *L'accompagnement en éducation et formation, un projet impossible ?*, Paris, L'Harmattan.
- Leclercq, G. et Oudart, A.-C., 2011, « L'accompagnement à l'écriture du mémoire professionnel : postures, convictions et savoirs des enseignants », *Lidil* n°43, p.149-163.
- Leduc, A., 1990, *La direction des mémoires et des thèses*, Brossard, Behavioira
- Miliani, M., 2017, « La réforme LMD : un problème d'implémentation », *Insaniyat* 75-76, pp. 129-148.
- Paillé, P. et Mucchielli, A., 2012, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, éd. Armand

Colin.

Parmentier, P., 1998, « Changer la formation universitaire ». In M. Frenay, B. Noel, P. Parmentier, & M. Romainville, *L'étudiant-apprenant : Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire*, p. 150-161, Bruxelles, De Boeck Université.

Paul, M., 2004, *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan.

Prégent, R. 2001, *L'encadrement des travaux de mémoire et de thèse : conseils pédagogiques aux directeurs de recherche*, Presses inter Polytechnique.

Reuter, Y., 1998, « La question des valeurs dans la didactique de l'écriture », *Revue Spirale* n°22.

Sitographie

Gérard, L., 2011, « La supervision de mémoire en master : l'étudiant comme principal acteur de sa réussite », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [Online], 26 (2) URL: <http://journals.openedition.org/ripes/407>; DOI: <https://doi.org/10.4000/ripes.407>

Jutras, F., Ntebutse, J. G. et Louis R., 2010, « L'encadrement de mémoires et de thèses en sciences de l'éducation : enjeux et défis », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [Online], 26(1) / URL: <http://journals.openedition.org/ripes/333>; DOI: <https://doi.org/10.4000/ripes.333>

Nollet, J., 2019, https://memoires.sciencespo-toulouse.fr/Guide_du_memoire_de_recherche.

Tatsuya, I., 2015, « L'écriture académique et la pensée critique -Une méthodologie pour la pensée autonome », Volume 4.2. Nagoya, University Institute of Liberal Arts & Sciences, in http://nuideas.ilas.nagoya-u.ac.jp/Volume4/4-4_Ito.pdf

Thibeau et Sylvain, 2017, https://www.aelies.ulaval.ca/assets/medias/documents/AELIES_Memoire_sur_lencadrement_2018.

Vitali, M.-L et Barbier, J.-M., 2010, « La figure sociale de l'accompagnement », *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)* », Université de Genève, in <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-courts/coordonateurs-en-laccompagnement-entre-prescription-et-engagement>.

Naoual **BOURKAIB SACI** est maître de conférences à l'université Blida 2 (Algérie). Habilitée à diriger des recherches en didactique des Langues et des Cultures et en sciences du langage, elle est membre des comités de formation et d'encadrement en graduation et post-graduation dans son université de rattachement. Chef d'une équipe de recherche au laboratoire de Linguistique et de Sociodidactique du Plurilinguisme (Lisodip) de l'Ecole Normale Supérieure de Bouzaeréah-Alger, elle travaille sur la formation des formateurs (Didactique professionnelle). Responsable de l'antenne de Blida 2 du réseau mixte algéro-français de recherche-formation et de recherche sur la Langue Française et les Expressions Francophones (LaFEF) depuis février 2017 à ce jour, elle s'occupe du suivi des doctorants algériens inscrits à l'EDAF et des activités scientifiques organisées dans le cadre du réseau. Elle est également, secrétaire générale de l'Association Nationale des Enseignants Chercheurs en Langues Étrangères en Algérie (ANECLÉA) depuis mars 2019. Parmi les thèmes de ses publications : l'éducation à la citoyenneté, la cohabitation territoriale des Langues, représentations et identités linguistiques dans le milieu scolaire algérien, la dimension culturelle dans le discours des formés et des formateurs, etc.

Souad **SAIDOUN** est maître de conférences à l'université Blida 2 (Algérie). Habilitée à diriger des recherches en didactique des Langues et des Cultures, elle est membre des comités de formation et d'encadrement en graduation et post-graduation dans son université de rattachement. Chef d'une équipe de recherche au laboratoire RIDILCA de l'université Blida 2 (Algérie). Elle est membre d'un projet de recherche PRFU intitulé: *Pour une didactique de l'écriture universitaire : élaboration d'un guide méthodologique pour former et se former à l'écriture à l'université algérienne*, 2018- 2022. Elle est également, vice-présidente de l'Association Nationale des Enseignants Chercheurs en Langues Étrangères en Algérie (ANECLÉA) depuis mars 2019. Elle a proposé plusieurs publications: *L'approche du texte narratif au secondaire : Structure et compréhension ; L'enseignement des inférences au secondaire algérien ; Le rôle des processus inférentiels dans la compréhension de la*

nouvelle au secondaire algérien ; L'enseignement des inférences au secondaire algérien : proposition et évaluation d'un dispositif didactique.

Guide de l'entretien avec les encadrants
<p>Objectif 1 : l'organisation matérielle de l'encadrement</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Combien de monômes ou de binômes encadrez-vous en Master 2 ?▪ Comment organisez-vous le travail avec chaque monôme ou binôme ? Autrement dit, avez-vous une répartition de l'emploi du temps des rencontres avec les encadrés ? Fixez-vous une durée précise pour chaque séance ?▪ Au sujet du travail que l'étudiant doit vous remettre, fixez-vous des échéances en début d'année ? Autrement ? Si c'est le cas, de quelle manière ?▪ De manière générale, est-ce que les étudiants que vous encadrez respectent les échéances fixées ? L'engagement en matière de présence aux séances de travail ?▪ Comment se font les échanges avec les encadrés : à distance (par mail, par téléphone, viber, etc.) ? En face à face ? <p>Objectif 2 : l'accompagnement de l'encadré</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Comment se passent généralement les échanges avec vos étudiants du point de vue de la qualité de la relation ?▪ Comment qualifieriez-vous le comportement des encadrés vis-à-vis de leur recherche : entrepreneurs ? Nonchalant ? Ou autre ?▪ Pouvez-vous nous décrire comment se déroule une séance de travail ?▪ De manière générale, comment qualifieriez-vous l'implication/l'engagement des étudiants dans la recherche : Suffisant (e) ? Insuffisant (e) ? Autre ?▪ Au plan méthodologique, quelles difficultés rencontrent les étudiants ? Quels types d'aide proposez-vous pour les remédier ? Quel mode d'évaluation appliquez-vous : un contrôle continu du travail ? A la fin du travail ? L'attention de l'encadré sur ses erreurs ? En corrigeant vous-même les erreurs ? etc. <p>Objectif 3 : l'aspect relationnel encadré / encadrant</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Au niveau relationnel, comment qualifiez-vous le comportement des encadrés : correct ? Appréciable ? Inacceptable ?▪ Dans une relation d'encadrement, qu'attendez-vous précisément de vos étudiants ?▪ Avez-vous déjà rencontré des problèmes relationnels des encadrés ?▪ De quelle manière les avez-vous gérés ?
Guide de l'entretien avec les encadrés
<p>Objectif 1 : l'organisation matérielle de l'encadrement</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Comment votre promoteur organise-t-il les séances d'encadrement ? Est-ce que ce mode d'organisation convient ? Pourquoi ?▪ Comment se font les échanges avec votre promoteur : à distance (par mail, par téléphone, Viber, etc.) ? Ou les deux ? Quelle méthode de travail répond le mieux à vos attentes ? <p>Objectif 2 : l'accompagnement à la recherche</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Comment se passent généralement les échanges avec votre promoteur du point de vue de la communication d'idées ? communication unidirectionnelle ? Discours explicatif ? Discours injonctif ? etc.▪ Pouvez-vous nous décrire comment se déroule une séance de travail ?▪ Au plan méthodologique, quelles difficultés rencontrez-vous ? Quels types d'aide propose le promoteur cela vous convient ?▪ Quel mode d'évaluation applique-t-il : un contrôle continu du travail ? A la fin du travail ? En attirant votre attention sur vos erreurs ? En corrigeant lui-même vos erreurs ? etc. Quelle approche vous convient le mieux ?▪ Qu'attendez-vous exactement de votre promoteur en termes d'accompagnement à la recherche ? <p>Objectif 3 : l'aspect relationnel encadré / encadrant</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Au niveau relationnel, comment qualifiez-vous le comportement du promoteur : attentif ? désintéressé ? vis-à-vis de votre travail ? Défiant ? Etc.▪ Au plan relationnel, qu'attendez-vous précisément du promoteur ?▪ Avez-vous déjà rencontré des problèmes relationnels avec le promoteur ?▪ De quelle manière les avez-vous réglés ?

DE L'ANALYSE DES BESOINS LANGAGIERS AUX OBJECTIFS DE FORMATION EN « BIOLOGIE »¹

Résumé : Notre contribution s'inspire de la méthode du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) de ce fait nous avons suivi ses principales étapes qui se résument ainsi : demande/offre, analyse des besoins de formation, collecte et analyse des données et enfin proposition de séquences pédagogiques. Ceci dit, nous nous sommes centrés sur un public étudiant ayant une formation initiale en langue arabe classique et qui est inscrit dans une filière en biologie où les savoirs sont transmis en français.

Mots clés : analyse des besoins, collecte et analyse des données, élaboration didactique, sciences biologiques.

FROM ANALYSIS OF LANGUAGE NEEDS TO "BIOLOGY" TRAINING OBJECTIVES

Abstract: Our contribution is inspired from French for Specific Purposes method, so we have followed its main steps namely: request / offer, analysis of learning needs, data collection and analysis, and finally proposal of educational sequences. Noting that we focused on a student audience registered in a biologic sector which has an Arabic-speaking profile and who is enrolled in a biologic sector where knowledge is transmitted in French.

Keywords: French for Specific Purposes needs analysis, data collection and analysis, educational development, biological sciences.

1. Introduction

Notre travail s'intéresse au français utilisé dans le domaine des sciences biologiques, et se centre sur son enseignement. Il faut souligner que dans ce contexte les savoirs disciplinaires sont transmis en français spécialisé caractérisé, d'une façon générale, par l'objectivité et la neutralité. Corrélativement son enseignement requiert la prise en considération de plusieurs spécificités qui vont influencer les méthodes d'enseignement/apprentissage. En réalité, on s'adresse à un public qui veut utiliser du français et non pas le français (Lehmann, 1993 : 115). Il s'agit dans ce cas d'une langue spécifique utilisée dans un contexte spécialisé caractérisé par des besoins et des attentes particuliers et où les objectifs et les contenus doivent être clairement définis. Ainsi, à travers l'enseignement de ce type de français, on transmettra un français spécifique qui doit respecter les exigences institutionnelles d'un côté et les besoins langagiers des étudiants d'un autre côté. Du coup, le programme doit être un produit qui soit en mesure de répondre à toutes ces particularités.

En nous basant sur la méthode du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), nous nous efforcerons de travailler sur l'utilisation du français dans les processus

¹ Mohamed Fouzi **Imessaoudene**, Université de Tissemsilt, Algérie, ifoozy@yahoo.fr
Yousfi **Boulanouar**, Université de Tissemsilt, Algérie, yousfi.boulanouar@cuniv-tissemsilt.dz

d'enseignement/apprentissage au département de biologie. Pour cela nous avons choisi de nous focaliser sur les premières années tronc commun¹, et ce, pour les deux raisons citées ci-dessous :

- Le français est la langue des transmissions des savoirs disciplinaires,
- Existence d'un module de langue qui est dispensé uniquement pour les premières années.

Par conséquent, l'objet de l'enquête portera sur la question suivante : Est-ce que les contenus relatifs au module « langue » répondent aux besoins langagiers et communicationnels des étudiants ainsi qu'aux objectifs de la formation des biologistes ?

En partant de cela, nous examinerons le contexte scientifique et technique dans lequel le français est pratiqué et dispensé, et ce, en deux temps :

Premièrement, nous déterminerons les besoins langagiers du public cible en recourant aux méthodes suivantes :

- Faire des entretiens semi-directifs avec les différents acteurs pédagogiques,
- Etablir un diagnostic du public cible en l'occurrence les étudiants en situation : oral/écrit, et ce, pour déceler avec précision leurs insuffisances langagières et communicationnelles.

Deuxièmement, nous dégagerons quelques spécificités linguistiques des sciences biologiques qui permettront d'aiguiller les contenus du programme de langue car ce dernier doit être en corrélation avec les savoirs disciplinaires transmis dans ce domaine.

2. Aperçu général du FOS

Le Français sur Objectifs Spécifiques² (FOS) commence à gagner du terrain à partir de la fin des années 80 suite à un essoufflement politico-économique touchant conséquemment le domaine didactique. Ainsi, les services culturels relevant du Ministère des Affaires Étrangères de la France proposent des formations sur mesure afin de répondre à des besoins professionnels concrets comme le français médical, le français des affaires, le français des relations internationales, etc. et qui peuvent même relever du secteur universitaire, et ce, en proposant par exemple des formations linguistiques spécifiques pour des étudiants étrangers désireux de poursuivre leurs études en France.

2.1. Présentation de la démarche-type

2.1.1. Demande/offre

Toute formation sur objectifs spécifiques est enclenchée par une demande de formation. Cette dernière est prononcée lorsqu'il y a « écart » entre une situation souhaitée ou idéale et

¹ Notons que l'enquête s'est déroulée durant le premier semestre de l'année universitaire 2009-2010 au département de biologie de l'université de Tiaret – Algérie. La promotion se composait de 100 étudiants divisés en quatre groupes, chaque groupe comportait approximativement 25 étudiants âgés de 18 -22 ans.

² Le Français sur Objectifs Spécifiques trouve ses origines en Angleterre grâce aux travaux de Hutchinson et Waters (1987). Ils soulignent le principe fondamental du FOS: « *Toutes les décisions concernant le contenu et la méthodologie sont basées sur les raisons pour lesquelles l'apprenant apprend une langue étrangère* ».

une situation vécue ou réelle jugée insuffisante : c'est cette situation trouble qui engendrera les besoins de formation. Encore, faut-il souligner le caractère urgent de la demande de formation. Ce facteur joue un rôle défavorable à l'égard du concepteur-réalisateur puisque ce dernier est confronté à une pression vu le temps limité dont il dispose, et ce, avant même le début de la conception de la formation. Ainsi, une demande de formation est le plus souvent imprévisible, urgente et limitée par le temps. Quant à l'offre de formation, il s'agit majoritairement de programmes qui n'ont pas été élaborés pour des publics dont on a bien identifié les besoins, autrement dit, il s'agit de programmes qui essaient de viser un public plus large qui s'inscrit dans une perspective du Français sur Objectifs Généraux (FOG).

« La mise en place des cours n'est pas le résultat d'une demande, mais une sorte d'anticipation du centre de langue, dans le souci de diversifier son offre et donc ses clients. Ne sachant pas à l'avance quel sera exactement le profil du public intéressé, l'organisme se doit de proposer un programme pouvant convenir au plus grand nombre possible, et visant non pas des métiers (infirmière, médecin, secrétaire médicale, par exemple), mais l'ensemble de la branche d'activité professionnelle (BAP), en l'occurrence celle de la médecine. Nous ne sommes pas plus dans une logique de la demande, mais bien dans une logique de l'offre qui conduit à travailler pour un public plus large, donc moins précisément identifié et à priori diversifié » (MANGIANTE, PARPETTE, 2004, p.13)

2.1.2 . L'analyse des besoins

Il s'agit de la deuxième étape lors de l'élaboration d'un programme FOS. En effet, elle consiste d'une façon générale en une détermination des situations communicatives dont le public cible a réellement besoin:

« - À quelles utilisations du français l'apprenant sera-t-il confronté au moment de son activité professionnelle ou universitaire ? Avec qui parlera-t-il ? De quel sujet ? De quelle manière ? Que lira-t-il ? Qu'aura-t-il à écrire ? (...) Les apprenants utilisent-ils le français en France ou chez eux ? La formation linguistique se déroule-t-elle en France ou dans le pays d'origine ? Quelles situations de communication faut-il prévoir par rapport à l'objectif assigné à la formation ? Dans quels lieux, pour quelles actions ? En interaction orale ? Avec quels interlocuteurs ? En lecture ? En écriture ? Quelles sont les informations sur le contexte institutionnel ou social à connaître (le fonctionnement de la couverture sociale pour les infirmières, l'organisation des cursus universitaires pour les étudiants, etc.) ? Quelles sont les différences culturelles prévisibles (les relations patients-médecins, étudiants-enseignants, etc.) ? » (Ibid.,23)

2.1.3. La collecte et l'analyse des données

La collecte et l'analyse des données permettent au formateur de compléter, changer, ajouter des éléments identifiés lors de l'étape précédente en l'occurrence l'analyse des besoins. Effectivement, durant cette étape le concepteur aura davantage d'informations concernant le domaine visé comme ses spécificités communicatives, ses interlocuteurs, ses documents, etc. Il faut souligner aussi que le formateur n'est pas obligé de connaître le domaine dans lequel il va opérer, il peut même, dans certains cas, l'ignorer. Porcher souligne à ce sujet :

« ...oiseux et sempiternel de savoir si l'enseignement doit être assuré par un professeur de français initié de la discipline visée ou par un professeur de cette discipline initié à l'enseignement du français » (Porcher, 1976 : 74)

2.1.4. La didactisation des données collectées

Il faut souligner tout d'abord que cette étape se caractérise principalement par une profonde réflexion quant à la manière dont l'enseignant devra transmettre les informations recueillies et traitées lors de la phase de la collecte des données. Il s'agit de la dimension pédagogique où le concepteur doit obéir à deux règles primordiales qui le guideront à opérer des choix stratégiques : il s'agit du quoi et du comment enseigner.

2.1.5. L'évaluation FOS

D'une façon générale, il faut souligner le caractère hétérogène de l'évaluation dans tous les processus d'enseignement/apprentissage et dans toutes disciplines confondues. En effet, avec ses trois types, l'évaluation se place en amont, pendant et en aval des formations et ce à travers l'évaluation diagnostique, formative et sommative. Chacun de ces trois types a une fonction qui lui est propre dans l'action didactique.

3. L'analyse des besoins

3.1. Sondage auprès des formateurs

Nous avons commencé l'enquête par des entretiens semi-directifs réalisés avec deux experts exerçant au sein de l'institution en l'occurrence un enseignant de spécialité et le chef du département des sciences biologiques, et ce, pour identifier le contexte où le français est pratiqué. Ainsi, nous avons retenu plusieurs aspects primordiaux et interdépendants, nous les résumons ci-dessous :

Les matières de base, que l'étudiant doit maîtriser pour réaliser un parcours adéquat, sont les suivantes : géologie, chimie, biologie animale, biologie végétale du fait qu'elles se penchent vers le domaine de la biologie, conséquemment, elles sont considérées comme des matières clés. Par ailleurs, bien que ces savoirs disciplinaires soient transmis en langue française, cette dernière demeure négligée et se présente même comme un facteur handicapant.

La raison du niveau faible des étudiants a été incombée en grande partie à un délaissement relatif aux langues étrangères qui est dû au processus d'implantation de l'arabe comme langue officielle produisant un bouleversement sociolinguistique, sur le même sillage nous rapportons les propos du chef du département sur cet aspect :

« Vers les années 80, les étudiants ingénieurs se distinguaient par leurs niveaux appréciables en français. Ils l'utilisaient avec beaucoup d'aisance. Cependant, dès qu'on a arabisé les secteurs économiques et corrélativement le secteur éducatif un changement s'est produit, les étudiants sont devenus incapables de produire ou de comprendre les savoirs transmis, ils pensent, comprennent, produisent en langue arabe, alors que les transmissions dans les universités se font en langues étrangères... »

En effet, pratiquement toutes les matières transmises dans le secteur éducatif algérien se font désormais en arabe classique ; Quant à la langue française, elle est transmise du primaire jusqu'au secondaire comptabilisant un nombre d'heures assez conséquent s'étalant sur plusieurs années (10 ans). Néanmoins, le volume horaire alloué à l'enseignement du français dans les filières scientifiques et techniques au lycée demeure moins important par rapport au primaire et au moyen soit trois heures hebdomadaires (cf. tableau 01).

En réalité, les savoirs transmis au lycée doivent constituer une base solide pour les futurs universitaires, malheureusement, durant cette phase, les programmes, les manuels scolaires, les contenus des matières enseignées... sont quasi identiques pour toutes les spécialités, par exemple : En classe de terminale, les mêmes textes sont donnés et traités pour toutes les filières qu'elles soient littéraires ou scientifiques. Ainsi, le choix dans les supports n'obéit en aucun cas aux spécificités et les besoins de chaque spécialité ce qui rend la formation linguistique en langue française au niveau du lycée assez loin des formations offertes dans le secteur universitaire. Ce facteur peut jouer un rôle défavorable pour les apprenants vu que le français est utilisé essentiellement dans les transmissions des savoirs universitaires à vocation scientifiques et techniques.

Palier	Année scolaire	Volume horaire par semaine
Primaire	Première année	/
	Deuxième année	/
	Troisième année	03H 45
	Quatrième année	05H15
	Cinquième année	05H15
Moyen	Première année	04H
	Deuxième année	04H
	Troisième année	04H
	Quatrième année	04H
Secondaire (filières scientifiques)	Première année	03H
	Deuxième année	03H
	Troisième année	03H

Tableau 01 : Volume horaire hebdomadaire de la matière « langue française » dans secteur éducatif algérien

Concernant le module de français, les entretiens ont démontré qu'il est dispensé uniquement pour les premières années universitaires sans pour autant disposer d'un programme ni de matériaux pédagogiques nécessaire à son enseignement. Ainsi, le formateur est libre d'enseigner ce qu'il veut, sans tenir compte des besoins langagiers et communicationnels des étudiants. Ajoutant à cela que ce travail est assuré généralement par des enseignants de spécialité qui se centrent essentiellement sur un enseignement basé sur la terminologie, or même si cette dernière demeure importante, il ne faut pas oublier que la construction cohérente du discours scientifique a son importance, la langue est un outil servant à véhiculer ces connaissances relatives à la spécialité. Pour ainsi dire que les discours scientifiques et techniques s'inspirent et dépendent même de la langue dite général,

en effet, selon Cabré : « Les langues de spécialité seraient des sous-ensembles, fondamentalement pragmatiques, de la langue dans son sens global » (Cabré 1998 : 119) ou encore « les langues de spécialité sont en relation d'inclusion par rapport à la langue générale » (ibid., : 126).

En somme, nous pouvons dire que le module de langue est dispensé de façon inappropriée, son enseignement est relégué au second plan en donnant la primauté aux autres matières de spécialité.

Par ailleurs, d'après les réponses collectées des deux interlocuteurs, nous avons noté que tous les enseignants du département de biologie se plaignent du niveau insuffisant de leurs étudiants en plaidant pour un enseignement de type : français de spécialité à la place du module dispensé qui se centre surtout sur l'aspect terminologique. Ainsi, nous avons palpé à travers leurs discours une certaine préoccupation puisque les étudiants souffrent d'insuffisances linguistiques à tous les niveaux que ce soit du côté de la compréhension orale/écrite ou bien du côté de la production orale/écrite. En définitive, les enseignants ont souligné l'importance du côté langagier et communicationnel dans la formation puisque la langue demeure un outil fondamental pour l'acquisition des savoirs disciplinaires.

3.2. Collecte et analyse des données

3.2.1 Observation des pratiques de classe

Dans cette étape de notre expertise, nous nous sommes focalisés sur les compétences linguistiques des étudiants de la première année de biologie en situation réelle en classe. Nous avons choisi pour cela le groupe 3 de la promotion qui comporte 26 étudiants¹.

D'abord, nous avons assisté à un cours de spécialité pour analyser les interactions verbales entre le professeur et les étudiants. Ensuite, nous avons procédé à une analyse des quelques productions écrites rédigées en langue cible. A cet effet, nous avons choisi de faire une analyse des copies du module « langue », et cela pour détecter leurs lacunes linguistiques.

a. Situation orale

Observation d'une séance de mathématiques pour expertiser l'oral :
Extrait du cours présenté par le professeur :

*«.- Je vous rappelle que la dérivée, c'est....
Vous allez utiliser cette relation...
*Le professeur porte au tableau un problème...
- Allons qui veut passer au tableau...
Là je vous donne le résultat final, alors essayez de voir comment on a fait pour arriver à ce résultat... ça c'est une donnée finale...
Vous avez trois variables...
Maintenant vous résolvez le problème...
C'est quoi... c'est équivalent à...si je dérive ça, ça donne cette relation, oui ou non ?
Ça donne, en effet un demi...multipliez...
Je préfère une méthode générale qui s'applique à toutes les méthodes que celle là...
C'est la dérivée de quoi ? Ça c'est la formule générale...*

¹ Il faut préciser aussi que le groupe d'étudiants comptait 04 étrangers venus de leurs pays d'origine pour continuer leurs études en Algérie.

Si vous utilisez cette équation, vous parviendrez à ce résultat...

Si X^2 moins Y^2 ...vous calculez tous seuls...

C'est quoi ? C'est un demi...

F prime c'est-à-dire à l'intérieure x^2 et y^2

**Un étudiant monte au tableau...*

- Tu vas dériver ça...

Oui qui veut continuer... »

Ce que nous avons remarqué dans l'interaction enseignant/étudiants est que pendant toute la séance c'était le professeur qui monopolisait la parole, c'est lui qui faisait tout (caractéristique de la méthode traditionnelle). En effet, la majorité des étudiants ne faisait qu'écouter et ne répondaient que par des « oui » ou des « non » timides. De surcroît, nous avons remarqué que les étudiants étrangers s'exprimaient avec aisance durant les cours et monopolisaient même la parole. Il faut dire que les étudiants algériens de ce groupe n'avaient pas cette facilité à s'exprimer, ils évitaient le maximum de parler en français, cette inhibition les empêchait de vivre le cours dispensé comme c'était le cas de leurs camarades étrangers. En effet, cette appréhension était due indubitablement à leurs insuffisances linguistiques.

A cela s'est ajouté le témoignage de l'enseignant de spécialité, qui n'a fait qu'appuyer le constat que nous avons établi : Il a affirmé que les étudiants avaient vraiment des problèmes à tous les niveaux linguistiques ce qui obligeait les enseignants à recourir à la traduction (du français vers l'arabe classique/ dialecte algérien) ou/et à la schématisation.

b- Situation d'écrit

Dans cette étape du diagnostic, nous avons analysé des productions écrites de quelques étudiants en corrigeant leurs copies d'examen. En effet, nous voulions établir une classification des erreurs éventuellement commises par ce public cible selon les trois critères suivants : lexicales, morphosyntaxiques et sens des énoncés, et ce, pour pouvoir les expliquer. Ainsi, nous avons corrigé 13 copies d'examen et relevé 121 erreurs qui ont été classées selon la nature des différentes erreurs commises. Nous avons constaté que le nombre des erreurs était assez élevé par rapport au nombre de copies. Ainsi, la majorité des dysfonctionnements était de nature morphosyntaxique avec un total de 50.41% puis lexicale avec un pourcentage de 38.84% et enfin le sens des énoncés avec un taux de 10,74. Par ailleurs, nous avons constaté dans la catégorie « erreurs lexicales » qu'en plus des écarts lexicaux (par exemple : importon, analoge...) les étudiants utilisaient des termes décontextualisés comme (le mélange est bien...). Quant à la catégorie de la morphosyntaxe, nous avons noté que le public ne respectait pas les accords (genre et/ou nombre), exemple : (avec une catégorie...) et n'avait pas une bonne maîtrise de l'utilisation des mots outils tels que les déterminants, les prépositions, les articulateurs ... Exemple : (jusqu'à le refroidissement...). Aussi, plusieurs autres dysfonctionnements ont été relevé au niveau de la morphosyntaxe verbale comme le non-respect des concordances temporelles, des temps erronés, etc.

En ce qui concerne la troisième classification qui touche le sens des énoncés, nous avons constaté que l'enchaînement et l'organisation des idées étaient assez incompréhensibles du fait qu'ils ne maîtrisaient pas les techniques rédactionnelles et/ou argumentatives (les règles de cohésions et cohérences textuelles).

3.2.2. Spécificités linguistiques des sciences biologiques

Les discours scientifiques biologiques sont avant tout, explicatifs, informatifs, ils tirent de l'argumentatif, du descriptif, et même du narratif. Le vocabulaire, dans les textes, est en lien avec les notions expliquées, donc si la matière est complexe, un glossaire, des définitions en notes de bas de page, etc., peuvent être nécessaires. Le ton du narrateur est externe et objectif – il informe les lecteurs tout simplement – ou il peut être interne et subjectif – le destinataire cherche à informer et à expliquer en donnant de manière directe ou indirecte son point de vue. Évidemment, tout texte, par les choix du sujet traité, par les sous-titres, par le titre, les images, etc., comporte une note de subjectivité et cela, même si le destinataire jure son objectivité. Pour faciliter la compréhension de la matière expliquée, des titres, des sous-titres, des intertitres, des images, des photos, des schémas et/ou des graphiques peuvent être insérés. Le tableau ci-dessous représente quelques caractéristiques linguistiques du discours de biologie :

Fonctions	<ul style="list-style-type: none"> - Fonction informative. - Fonction didactique. (description, comparaison, définition, classification...)
Caractéristiques d'organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Progression à thème constant. - Progression à thème linéaire. - Progression à thème éclaté. - Raisonnement (déductif/inductif)...
Caractéristiques linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> - Procédés explicatifs. - Vocabulaire spécialisé. - Utilisation des substituts. - Formation/composition des mots. - Liens logiques. - Les temps utilisés. - Les présentatifs. - La tournure impersonnelle. - La nominalisation. - Types de phrases. - Pronoms personnels (on, il, nous) - Les relatives. - Le comparatif (infériorité, égalité, supériorité) - La quantification. - La ponctuation. - Le gérondif - Lexique (cause/conséquence).

Tableau 02 : Tableau récapitulatif des principales spécificités linguistiques de la biologie.

3.3. Les objectifs généraux du français de biologie

L'identification des objectifs à atteindre dans le module de français de biologie découle de la démarche entreprise alliant nécessités linguistiques exprimées par le public cible (les premières années) et les besoins institutionnelles ou besoins de formation. Ainsi, l'expertise a démontré que ces étudiants reçoivent un enseignement spécialisé en langue française : Biologie animale, biologie végétale, chimie, géologie... toutefois, ce public est caractérisé par des insuffisances linguistiques et manifeste donc des dysfonctionnements langagiers et communicationnels. En réalité, ce qui manque pour ces universitaires est l'aptitude à comprendre, assimiler les savoirs disciplinaires transmis pour pouvoir les reproduire, les réinvestir dans des situations problèmes, et ce, de façons cohérentes et compréhensibles que ce soit du côté de l'oral ou du côté de l'écrit. Ceci dit, notre objectif premier est que ces étudiants aient la possibilité de dépasser leurs inhibitions en s'exprimant sans contraintes, de produire, d'enchaîner leurs idées de façons cohérentes pour arriver à cette capacité d'apprendre à apprendre en maniant les outils linguistiques convenablement.

3.3.1. Etablissement d'un référentiel pour les biologistes

L'analyse a démontré que le public a besoin d'un outil linguistique spécifique pour comprendre, assimiler les cours dispensés et de pouvoir produire des textes cohérents devant être en corrélation avec les besoins de formation. Pour ce faire, l'établissement d'un référentiel devient obligatoire. Nous résumons ses grandes lignes :

-La langue doit être conçue comme étant complémentaire avec les sciences biologiques,
-Les activités et exercices doivent être tirés à partir de documents authentiques,
-Les activités doivent se focaliser sur le langage approprié du domaine concerné : une grammaire spécifique et une terminologie particulière, stratégies d'écritures particulières, etc., et corrélativement adopter des méthodes d'enseignement/apprentissage adaptatives axée sur :

- Les pratiques des opérations discursives (observer, repérer, classer, présenter, exposer, expliquer, caractériser, comparer, justifier) ;
- Une bonne utilisation des verbes et des temps ;
- Les différences entre les discours interactifs (le français général) et les discours expositifs ; (Le français scientifique) ;
- Les articulateurs de la démonstration logique et les discours scientifiques ;
- Le lexique (la formation des termes techniques, préfixes, suffixes, termes génériques et hyperonymes) ;
- Les chiffres et les lettres des représentations graphiques ;
- La cohérence des discours (ponctuation, procédés anaphoriques, articulateurs) ;
- La stratégie de lecture ;
- La technique d'exposer ;
- La technique de prise de notes en français.
- La technique du résumé, du compte-rendu, de la synthèse.

4. Conclusion

L'expertise a démarré de l'analyse des besoins jusqu'à la formulation des objectifs de formation qui entrent en vigueur dans la construction d'un programme sur objectifs spécifiques. Nous voulions expliciter à travers notre contribution le degré d'importance de la démarche FOS. En effet, en y recourant, nous avons mis en relief les dysfonctionnements langagiers et communicationnels des étudiants inscrits en biologie mais aussi nous avons

identifié leurs origines comme le décalage entre une formation scolaire arabisée et une formation universitaire en langue française, l'absence de programme de langue pour les premières années et la focalisation sur l'aspect terminologique ou encore l'existence de la logique matières essentielles/ matière secondaire... Il faut dire à ce stade de l'expertise, que le module de langue dispensé dans ce domaine scientifique et technique est enseigné de façon inappropriée, aucune démarche ingénierique n'a été enclenchée au préalable ce qui rend les contenus dispensés dans ce module en décalage par rapport aux besoins de la formation.

Références bibliographiques

- Hutchinson, T., Waters, A., 1987, *English for Specific Purposes*, Cambridge University Press.
- Haidar, M. 2012, *L'enseignement du français à l'université marocaine. Le cas de la filière Sciences de la Vie et Sciences de la Terre et de l'Univers*, thèse de doctorat, Université Ibn Tofail, Université Rennes 2, version 1-27 Aug 2012, HAL Id: tel-00725803, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00725803>
- Lehmann, D., 1993, *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette.
- Mangiante J.M., & Parpette, C. 2002. *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Ed Hachette.
- Mangiante, J-M., Parpette, C., (2004), *Le français sur objectif spécifique*, Hachette.
- Porcher, L, 1976, « Monsieur Thibaut et le bec Bunsen », *Études de linguistique appliquée*, n° 23 1976, p 6-17.
- Rolle Boumlic, M., 2002, « Pour une ingénierie de la formation », séminaires à Alger du 17 au 29 janvier 2002 et à Oran du 02 au 14 juin 2002.

Mohamed Fouzi **IMESSAOUDENE**, docteur en langue et littérature française, maître de conférences exerçant comme enseignant-chercheur au département de français de la faculté des lettres et des langues à l'université de Tissemsilt–Algérie. Ses recherches et publications traitent du domaine didactique en l'occurrence les langues spécialisées, le Français sur Objectifs Spécifiques/universitaires (FOS) (FOU) et de l'ingénierie de formation en contexte du Français Langue Etrangère (FLE).

Dr. Boulanouar **YOUSFI**, enseignant-chercheur au sein de l'université de Tissemsilt, enseignant-vacataire et ex-assistant ingénieur informaticien au sein de l'université de Relizane, membre du laboratoire TRADTEC de l'université d'Oran 2 (tous en Algérie). Il est intervenant et auteur de publications en didactique des langues et en statistiques textuelles : analyse des manuels scolaires, approches didactiques, élaboration des dispositifs de formation, exercices et activités d'apprentissage, formations des formateurs, TICE, ...

LA PLACE DE L'INTERCULTUREL DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE EN ALGÉRIE¹

Résumé : Il existe plusieurs interprétations de ce qu'est l'approche communicative mais sa véritable portée reste indéniablement l'enseignement de la langue comme un instrument de communication qui favorise les interactions sociales et non plus comme un code linguistique. La dimension (inter)culturelle est parmi les dimensions développées par cette approche, réalisable en classe de FLE où la langue française constitue un moyen propice permettant de découvrir la richesse culturelle d'une société donnée. L'objectif de cet article est de porter un regard descriptif et analytique des outils et pratiques mis en œuvre en classe de FLE en Algérie à travers l'exploitation de nouveaux manuels scolaires de français au primaire. La composante culturelle sera abordée en passant par plusieurs supports, tels que les images, les textes, etc.

Mots-clés : Enseignement-apprentissage, dimension interculturelle, FLE, manuels scolaires

THE PLACE OF INTERCULTURAL IN THE TEACHING OF FFL IN ALGERIA

Abstract : There are several interpretations of what the communicative approach is, but its true scope undeniably remains the teaching of the language as an instrument of communication that promotes social interactions and no longer as a linguistic code. The (inter) cultural dimension is among the dimensions developed by this approach, which can be carried out in FFL classes where the French language constitutes a favorable means of discovering the cultural richness of a given society. The objective of this article is to take a descriptive and analytical look at the tools and practices implemented in the FFL classroom in Algeria through the use of new French textbooks at the primary level. The cultural component will be approached through several media, such as images, texts, etc.

Keywords: Teaching-learning, intercultural dimension, FFL, textbooks

Avec l'apprentissage d'une langue étrangère, le contact avec une nouvelle culture est indéniable. La langue est considérée comme

Un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie... bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture (CECR, 2001 : 9).

Depuis la réforme du système éducatif algérien, les directives pédagogiques soulignent l'importance de la revalorisation de la langue étrangère. L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère s'est vu instruit pour l'exploitation de la dimension interculturelle en classe. Il s'agit

« d'une approche qui vise à prendre en charge la langue et la culture, de dépasser les préjugés, de stimuler la curiosité des apprenants pour découvrir d'autres valeurs sociales et s'exposer à l'altérité » (Bouzidi, 2015 : 5-6).

¹ Nabil Sadi, Université de Béjaïa, Algérie, sadinabil@hotmail.com

Notre intérêt se porte sur le nouveau manuel de français de la troisième année primaire (2017/2018), première année d'enseignement du français en Algérie. Avant de procéder à la présentation de ce manuel et de son contenu, nous passerons en revue les éléments de l'appareil pédagogique du précédent manuel.

1. « Mon premier livre de français »

L'objectif du programme et du manuel scolaire de français de la troisième année primaire est de donner à l'élève des connaissances et les moyens de les exploiter afin de les réinvestir à bon escient. Pour ce faire, quatre projets sont proposés à l'élève :

Projet 1 : réaliser un imagier thématique sur l'école pour le présenter au concours inter-écoles ;

Projet 2 : confectionner une affiche illustrant des consignes de sécurité routière pour la présenter à une autre classe ;

Projet 3 : réaliser la fiche technique d'un arbre fruitier pour la présenter à l'exposition de la journée mondiale de l'arbre, le 21 mars ;

Projet 4 : confectionner un dépliant illustré sur la préservation de l'environnement pour l'afficher dans la classe.

Il est à souligner que ces différents projets sont bien illustrés et se caractérisent par la présence permanente de l'image qui revêt un rôle indispensable à ce stade d'apprentissage. Pour atteindre le produit final de chaque projet, des activités, visant l'amélioration de l'oral et de l'écrit des apprenants, sont structurées en trois séquences. Les compétences de fin d'année visées dans le programme sont les suivantes :

- Construire le sens d'un message oral en réception ;
- Réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange ;
- Lire et comprendre un texte d'une trentaine de mots ;
- En réponse à une consigne, produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole.

Selon les auteurs du *Guide pédagogique, Manuel scolaire de français 3^oAP* :

« Au terme de la 3^e AP, mis dans une situation de communication significative, l'élève sera capable de produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole à l'oral et à l'écrit » (2009 : 4).

Le guide retrace également les caractéristiques des thèmes et illustrations de chaque séquence de chacun des quatre projets :

Les thèmes

Les thèmes retenus pour les projets sont puisés dans le programme. Ils sont relatifs à l'école, à la famille, à l'environnement immédiat de l'élève, dans la vie quotidienne rythmée essentiellement par les activités scolaires, familiales ou sociales. L'implication de l'élève « éco-écolier » dans des activités plus larges comme la journée mondiale de l'arbre ou la préservation de l'environnement permet le développement de compétences transversales. En effet, l'élève qui aborde les mêmes thèmes dans les autres disciplines, parvient alors à intégrer et à mieux faire les liens entre les différents apprentissages. Les projets sont porteurs de valeurs comme : le civisme, la solidarité, l'entraide, le respect

d'autrui, la valeur du travail, la reconnaissance des métiers et le respect de son environnement. Chaque projet est porteur d'un thème général décomposé en sous thèmes dans les séquences.

Les illustrations

Le manuel est abondamment illustré car il s'agit du début de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Les élèves sont jeunes et l'image à cet âge, joue un rôle prépondérant dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les illustrations ont été sélectionnées en fonction des phonèmes étudiés. Elles accompagnent un mot ou des mots simples relevant du vocabulaire concret pour identifier et mémoriser les phonèmes de la langue.

L'image, en plus de sa fonction esthétique, est importante. Elle accompagne aussi un texte auquel elle apporte un complément d'information. Elle permet également de fixer un moment fort dans un récit ou une description. Si l'image embellit le texte, attire et motive l'enfant, son exploitation aide à la compréhension, elle favorise l'expression orale individuelle ou collective. Des questions posées oralement à propos du contenu des illustrations, permettent aux élèves d'anticiper sur le sens du texte. La lecture de l'image est aussi importante que la lecture du texte pour fixer les apprentissages (Idem. : 10).

2. « Français 3^{ème} année primaire »

2.1 Présentation du nouveau manuel

Le nouveau manuel de français de 3^{ème} année primaire, mis à la disposition des apprenants pour l'année 2017/2018 ne contient plus le titre « Mon premier livre de français ». Le livre annonce de prime abord la langue étrangère à apprendre en troisième année primaire, suivi d'une introduction où l'expression « Ton premier livre » vient remplacer la précédente.



Image 01

Néanmoins, la couverture du manuel illustre une image réelle d'élèves de troisième année portant des pancartes des trois premières lettres de l'alphabet (ABC). Ce premier changement noté sur la couverture viserait à identifier (permettre aux apprenants de s'identifier) et à distinguer l'imaginaire du réel.



Image 02

Pour ce qui est du tableau des contenus, le même principe est adopté à savoir la structuration des activités en projets, de trois séquences chacun. Par ailleurs, un deuxième changement est à souligner, dans la mesure où de nouvelles thématiques des projets seront traitées.

2.2. La dimension culturelle en classe de FLE

Conçu et élaboré conformément au nouveau programme, le nouveau manuel de français de troisième année primaire se compose de quatre projets :

Projet 1 : Vive l'école ! Nous allons réaliser l'album de classe (avec néanmoins quelques traits de similitude avec l'ancien manuel) ;

Projet 2 : En famille ! Nous allons réaliser l'arbre de la famille ;

Projet 3 : Tu connais les animaux ? Nous allons réaliser l'abécédaire des animaux ;

Projet 3 : A la campagne ! Nous allons réaliser l'imagier des fruits.

L'introduction de ces nouvelles thématiques dans ce nouveau manuel confirme qu'il prend appui sur les principes méthodologiques retenus dans le nouveau programme et les nouvelles instructions.

L'annonce faite, en septembre 2016, par Nouredine Khaldi, directeur de l'éducation pour la région d'Alger-centre, fait référence aux nouvelles directives et changements dans les programmes des manuels scolaires :

« Les programmes des manuels de deuxième génération destinés aux élèves du cycle primaire (1ère et 2ème année) se verront enrichis de textes d'auteurs algériens véhiculant le modèle culturel national. La ministre de l'Éducation semble déterminée à garder le cap dans son processus de réformes qui vise notamment à éradiquer le fléau de l'aliénation culturelle ».

Il a, entre autres, indiqué que « les programmes des livres scolaires évoqueront l'identité nationale, le patrimoine national et l'histoire de l'Algérie ». Nous nous attendons, donc, à ce que ces paramètres évoqués soient pris en considération dans le manuel de français, à travers un processus pédagogique et didactique, visant la dimension (inter)culturelle.

Ressources et tâches

La diversification des ressources mises à la disposition des enseignants témoigne de la richesse du nouveau manuel de français de troisième année primaire. Chaque séquence de chaque projet s'appuie sur trois ressources (l'acte de parole, le dialogue, la comptine) et une tâche.

Contrairement au précédent manuel, le dialogue y est omniprésent et le texte de différentes séquences d'échanges sont instruites en bulles, qui permettent aux apprenants de produire l'acte de parole.



Image 03



Image 04



Image 05

Comme nous pouvons le remarquer dans la dernière image, les indications de « Hôpital », « Ecole » et « Librairie » sont suivies de leur traduction en arabe. Cette représentation bilingue faciliterait aux apprenants la compréhension et l'assimilation des noms de ces institutions, à travers l'arabe, enseigné depuis deux ans.

Séquences

Le projet 1 cible, dans sa première séquence, les mots de salutation, la présentation de soi (le pronom je), la ponctuation (le point), la nomination du matériel scolaire et la phrase déclarative. La deuxième séquence a comme objectif d'amener les apprenants à dire les noms de couleurs, à qualifier les objets par leur couleur et à utiliser les pronoms (je/tu/elle).

La phrase interrogative *y* est introduite avec le nom commun et les articles indéfinis. La troisième séquence a pour but de pousser les apprenants à exprimer leurs préférences, se familiariser avec les verbes « aimer » et « adorer », avec l'introduction de la phrase exclamative et les articles définis.

Le projet 2 maintient les mêmes outils de la langue française dans chacun de ses aspects (lexique, conjugaison, grammaire et orthographe). Ciblant l'arbre de la famille, la présentation, l'énumération, les constituants de phrase ainsi que les différents types sont abordés dans les trois séquences. La première prend appui sur la présentation des membres de la famille, sur la phrase négative, le verbe « être » et la ponctuation avec la majuscule. La deuxième séquence introduit la ponctuation avec les deux points et les guillemets, tandis que la troisième cible la nomination des lieux et la localisation à l'aide d'adverbes. L'adjectif qualificatif est aussi abordé ainsi que le complément d'objet direct.

Le projet 3 regroupe trois séquences ciblant la nomination d'animaux et les mois de l'année. La synonymie et l'antonymie sont également abordées (séquences 1 et 2) ainsi que le féminin du nom (séquences 2 et 3) et la marque du pluriel (séquence 1).

Le projet 4 constitue un projet plus dense en mobilisant plusieurs ressources et tâches. La narration est mise au centre des séquences avec la nomination des moyens de transport, de quelques fruits tout en narrant des actions vécues. Le futur et le passé composé (à l'oral), le complément de temps, de lieu et de manière font objet des trois séquences.

La comptine

En tant que document authentique, c'est-à-dire témoin direct d'une expression artistique en prise avec sa société et le monde dans lequel elle s'exprime, le manuel sélectionne plusieurs comptines en rapport avec les phonèmes (sons) étudiés. En abordant avec les apprenants une séquence sur la comptine française, les enseignants se doivent d'expliquer certaines données culturelles. Le but de ces comptines est que les apprenants perçoivent les sons étudiés mais il est évident que le message véhiculé doit aussi être entendu.

Nous en dénombrons trois comptines de Jacqueline Pierre (auteure française de livres et disques pour enfants), deux d'Elsa Fouquier (Illustratrice française) et une de Maurice Genevoix (romancier-poète français).

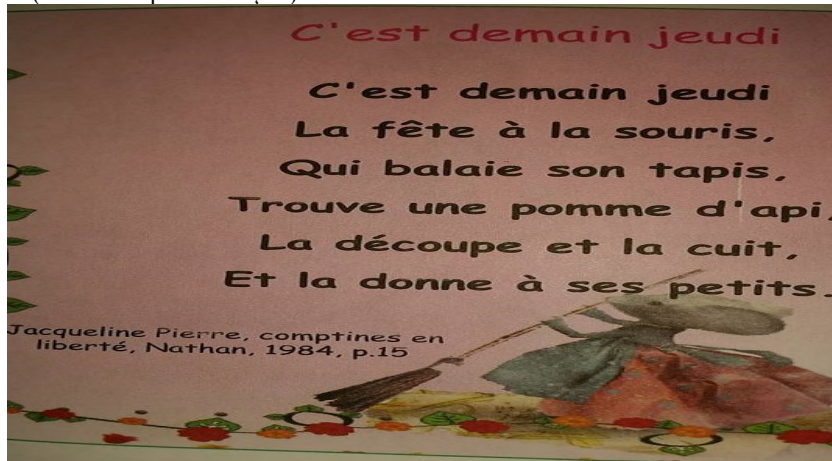


Image 06

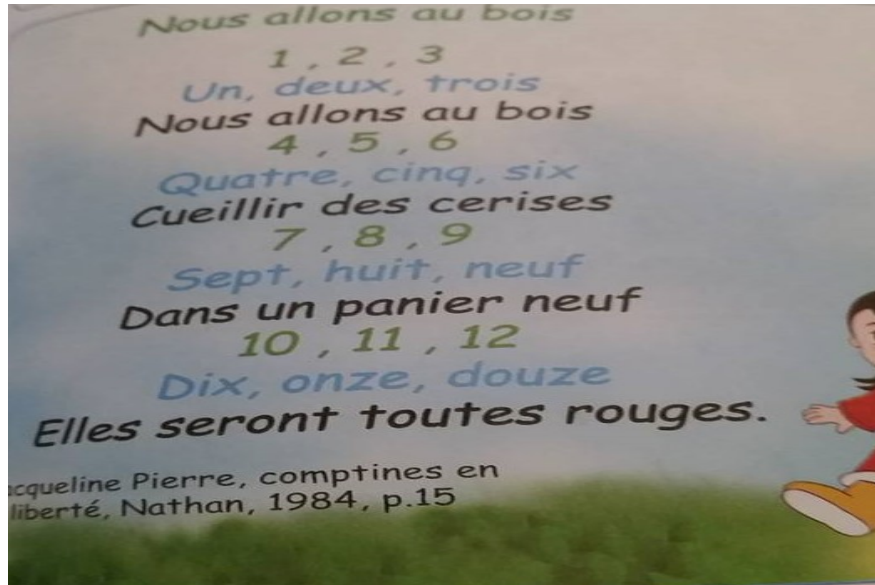


Image 07

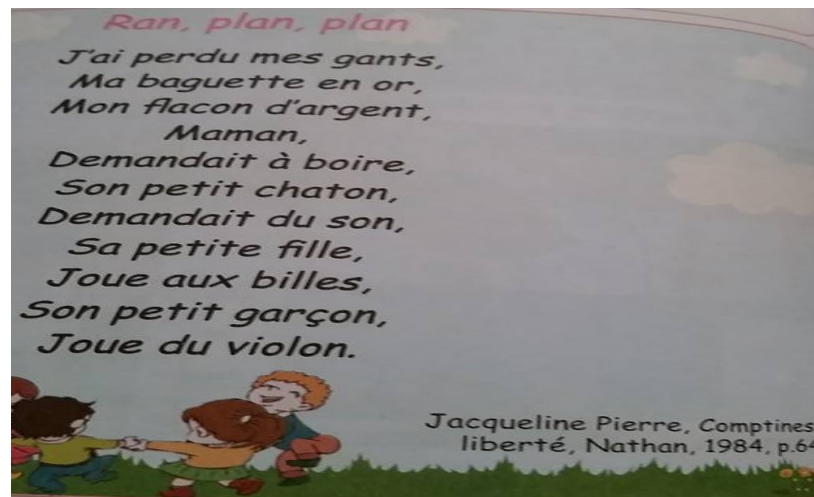


Image 08

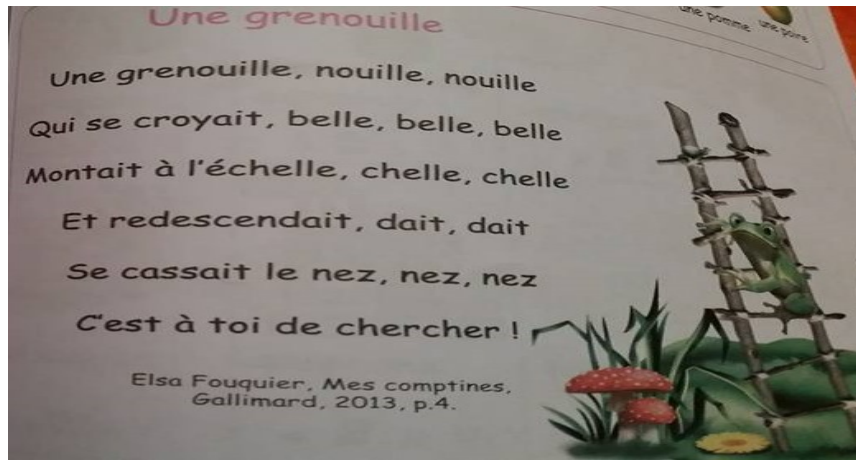


Image 09

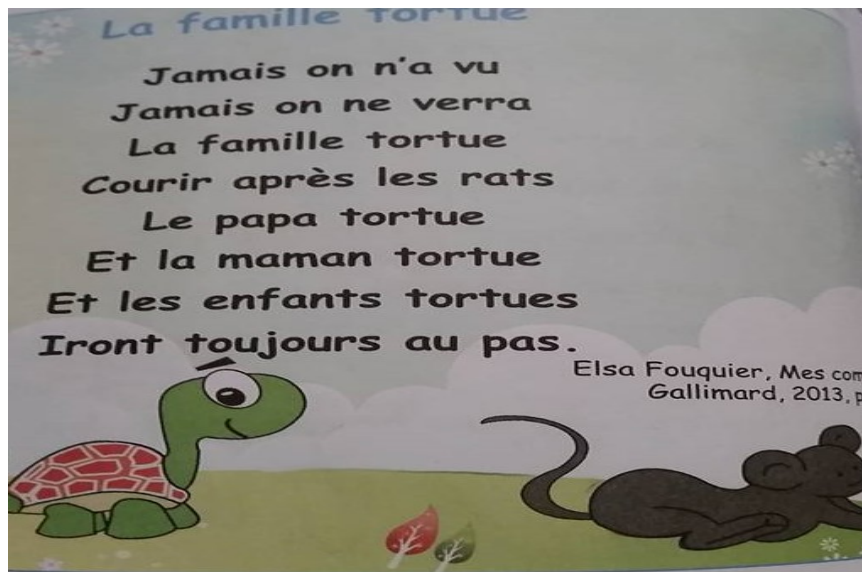


Image 10

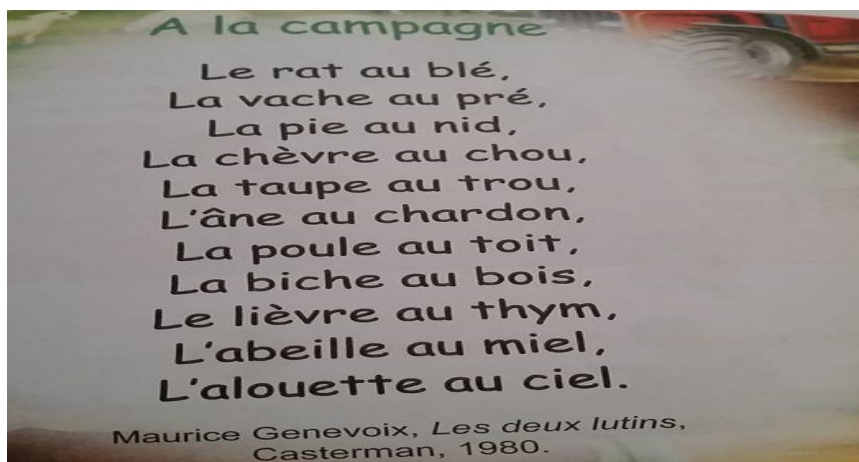


Image 11

Les cinq premières comptines sont accompagnées d'images illustrant le message de chacune, dans la mesure où la majorité traite des animaux.

Le poème

« Une conception plus actuelle et largement partagée sur le plan scientifique considère que lire un texte littéraire en classe de langue « consiste à utiliser des indices, à mobiliser des connaissances préalables et à utiliser des grammaires (...) Lire est donc un phénomène à la fois d'anticipation de reconstruction, qui prend appui sur l'expérience préalable du lecteur. » (Bertrand, 2005 : 146)

Dans une séquence intitulée « J'écris et je lis », le manuel introduit un poème de Rachid Boudjedra (un écrivain et poète algérien de langue française et de langue arabe). Ce poème transforme la classe en un espace interculturel. Passer de textes d'auteurs français à un autre représentant le patrimoine national et la culture algérienne, permet une confrontation entre deux cultures et l'apprentissage de la diversité des valeurs. « Le lecteur avec son profil socioculturel est pris en considération dans sa rencontre avec ce texte produit dans une langue-culture étrangère. » (Cheikh, 2015 : 50)

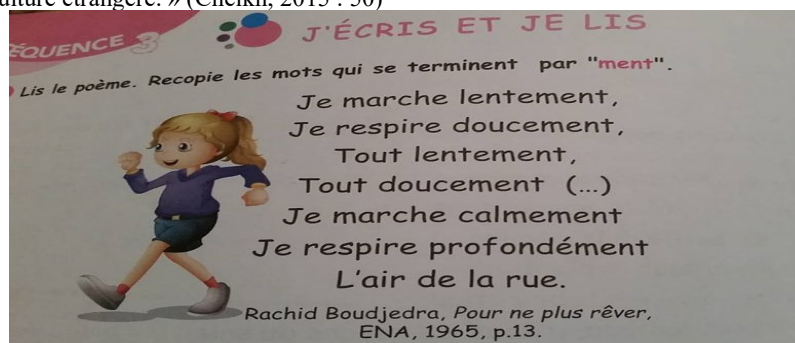


Image 12

Les apprenants doivent lire le poème et recopier les mots qui se terminent par « ment », apprendre la terminaison des adverbes en français à travers un poème d'un auteur algérien.

Les images

Certaines images représentant la culture nationale sont introduites dans les séquences didactiques du manuel. Dans la deuxième séquence du premier projet, la consigne adressée aux apprenants est de lever la main quand ils entendent [d]. Il s'agit d'images représentant des objets dont l'enseignant doit prononcer le nom.



Image 13

Nous constatons que parmi ses images se trouvent le drapeau algérien, symbole identitaire de la nation et de la démocratie. L'image des dunes du Sahara, accompagnée de dromadaires, afin d'illustrer une région géographique bien précise de l'Algérie. L'image des dunes aurait pu suffire pour cet exercice sur le « d », mais associer la compétence linguistique à la compétence culturelle dans le processus pédagogique relève d'une stratégie pour approcher l'interculturel en classe de FLE. L'enseignant qui devra (pourra) expliquer aux apprenants ce qu'est une dune, ses caractéristiques, ses types et sa localisation, aura aussi à spécifier la présence de dunes dans le Sahara algérien.

« Le point de départ doit donc être l'identité de l'élève : par la découverte de sa culture maternelle, il est amené à comprendre les mécanismes d'appartenance à toute culture. Plus il a conscience des critères implicites de classement de sa propre culture, plus il est capable d'objectiver les principes implicites de division du monde de la culture étrangère. » (Idem. : 46)

Toujours dans le même sillage, le manuel prend aussi comme point de départ l'identité de l'Autre. Une séquence basée sur la distinction entre le son [ks] et [gz] représentés par le même graphème « x », s'appuie sur des images liées à l'altérité.

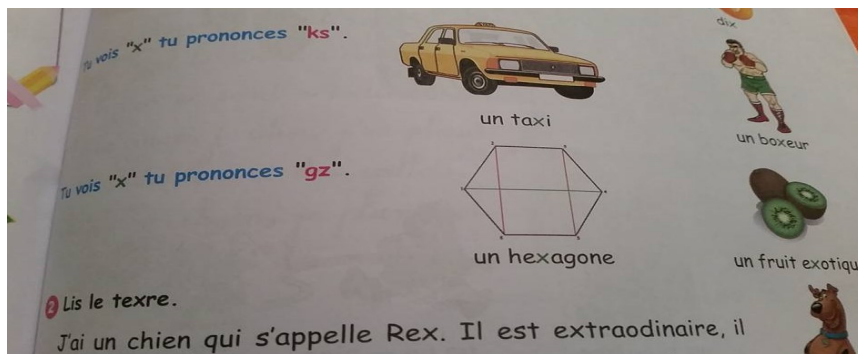


Image 14

Pour les exemples de « x » qui se prononce [gz], les images d'illustration sont « un hexagone » (une autre appellation de la France) et « un fruit exotique » (le kiwi). Plus bas, une autre consigne incitant les apprenants à lire un texte qui décrit un chien appelé « Rex ». Le choix de ce nom, contenant un « x » qui se prononce [ks], sert à développer la prise de conscience interculturelle chez les élèves.

Un autre exemple d'une image renvoyant à l'identité nationale, la culture et l'histoire algérienne. Il s'agit d'un exercice où l'apprenant doit compléter des mots avec « m » devant « p » et « b » :

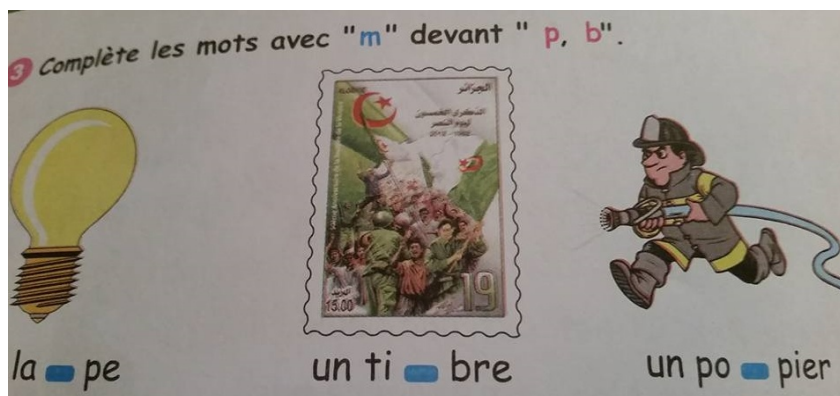


Image 15

L'image du timbre « algérien » représente le 50^{ème} anniversaire de l'indépendance de l'Algérie, illustré avec une foule brandissant le drapeau algérien face à des soldats français. Le texte l'accompagnant est rédigé en arabe qui aura un impact sur les élèves, leur transmettre l'importance de la fête nationale de l'indépendance.

Pour un autre exercice dans l'ancien manuel, l'image du timbre est neutre. Il n'y a aucune référence à un quelconque événement, et aucun texte n'accompagne l'image.

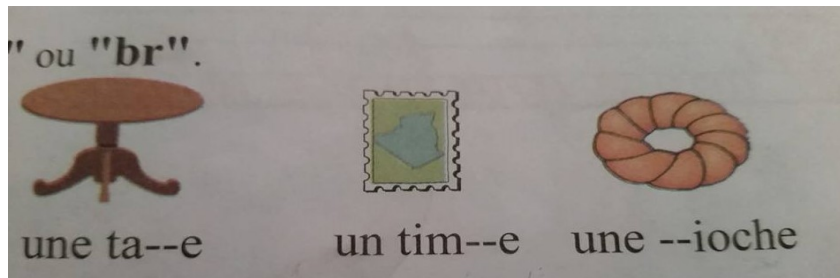


Image 16

Comme le montre l'image ci-dessus, le timbre consiste en une représentation simpliste de la carte géographique de l'Algérie. Même les couleurs du drapeau national algérien n'y sont pas.

D'autres images illustrent cette représentation de l'altérité dans le manuel de français langue étrangère. L'apprenant est amené à découvrir sa culture maternelle (et/ou nationale) et les mécanismes d'appartenance à toute culture. La tenue vestimentaire prend aussi une place centrale dans cette approche interculturelle en classe de FLE.



Image 17



Image 18

La première image qui relève de l'ancien manuel représente une mère qui aide son enfant dans ses révisions. Nous remarquons que la femme est vêtue d'une « jellaba » (robe traditionnelle) et d'un voile sur la tête, une tenue représentant le patrimoine culturel et les us et coutumes des Algériens. L'apprenant s'identifie à l'enfant de l'image de par le contexte dans lequel il vit, entouré de sa mère portant les mêmes habits.

La deuxième image relevant du nouveau manuel, représente une mère habillée, cette fois-ci, à l'occidentale, qui demande à son enfant ce qu'il fait. Dans ce contexte de l'altérité, l'apprenant découvre une différence culturelle, vestimentaire dans ce cas de figure, où l'image, figurant dans une séquence ayant pour but d'apprendre à l'élève à répondre à diverses questions, suggère une double reconnaissance culturelle. Ainsi, comme le souligne Cheikh :

« L'approche interculturelle se fonde sur cette double reconnaissance et suggère une approche des cultures basée sur la compréhension plutôt que sur la description. En mettant l'accent sur l'altérité, il s'agit davantage de mettre et de promouvoir une ouverture sur autrui, conditionnée par l'ouverture à soi » (2015 : 46).

A travers cette analyse du nouveau manuel de français de troisième année primaire, nous pouvons avancer que la dimension (inter)culturelle est bien représentée et prise en compte dans le processus d'enseignement/apprentissage, suivant les recommandations de la tutelle et de la nouvelle réforme éducative. Selon Bertoletti (1997), cité par Cheikh (2015 : 51),

« une compétence culturelle en langue étrangère implique l'apprentissage non seulement des savoirs, mais aussi de savoir-faire et de savoir-être, et prend la forme en réalité d'une compétence interculturelle, grâce à l'interaction inévitable et enrichissante de la culture maternelle et la culture étrangère ou seconde et la classe de langues est un lieu privilégié pour une communication interculturelle que nous ne pouvons pas mal employer. »

Références bibliographiques

- Bertoletti M. C., 1997, « Nous Vous Ils...stéréotypes identitaires et compétence interculturelle », *Le Français dans le Monde*, n°291, pp. 30-34.
- Bertrand O., 2005, *Diversité Culturelle et Apprentissage du Français*, Ed. Ecole Polytechnique.
- Bouzidi Dj., 2015, « Pour une approche interculturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE en 3ème année moyenne », *Mémoire de master*, option Didactique du FLE, Université de Bejaia.
- Cheikh S., 2015, « Le défi de la diversité culturelle et l'enseignement du FLE en Algérie », *Tradtec*, n°14, pp. 43-53.
- Conseil de l'Europe et le cadre européen commun de référence (CECR), 2001.
- Tounsi M. M., Bezaoucha A., Guesmi M. S., 2009, *Guide pédagogique, Manuel scolaire de français 3°AP*, Algérie, ministère de l'Éducation nationale.

Nabil **SADI** est professeur des universités, docteur en Sciences du langage au département de français, faculté des lettres et des langues, Université de Bejaia, Algérie. Il travaille principalement sur le français parlé dans les médias algériens, sur la variation et le style dans les milieux plurilingues. Il est l'auteur d'une vingtaine de publications.

VERS UNE DIDACTIQUE DE L'APPRENTISSAGE DE LA PRODUCTION DE TEXTE SCIENTIFIQUE EN FRANÇAIS EN CONTEXTE PLURILINGUE¹

Résumé : Nous nous interrogeons, dans cet article, sur l'enseignement en français à l'université algérienne. Nous analysons, d'abord, les lacunes des étudiants universitaires algériens dans le domaine de l'apprentissage disciplinaire en FLE et ensuite, les difficultés que rencontrent les enseignants lorsqu'il s'agit de développer chez les étudiants les compétences en production de textes scientifiques en cette langue. Nous nous focalisons, plus précisément, sur l'importance du plurilinguisme dans l'apprentissage de la production écrite de texte scientifique en L2. Nous tenterons de montrer, à travers cet article, que dans le cycle secondaire, l'enseignement scientifique est purement transmissif : on se contente de transmettre des savoirs sans fournir à l'élève des savoir-faire lui permettant de les façonner. Les enseignants des disciplines scientifiques à l'université se trouvent ainsi confrontés à des difficultés d'enseignement en FLE : un public arabophone et un contenu scientifique à enseigner en français. C'est pourquoi les étudiants de filières scientifiques éprouvent des difficultés à comprendre un texte scientifique, à construire la structure globale de ce texte et à activer des connaissances nécessaires à la production de ce type de texte. D'où l'intérêt à concevoir et à valider des aides à l'apprentissage en L2 dans le contexte universitaire plurilingue algérien.

Mots-clés : Aides à l'apprentissage en FLE, Production de texte scientifique, lacunes et difficultés des étudiants, plurilinguisme.

TOWARDS A DIDACTIC APPROACH TO LEARNING THE PRODUCTION OF SCIENTIFIC TEXT IN FRENCH IN A MULTILINGUAL CONTEXT

Abstract: In this article, we examine the teaching in French at the Algerian University. We analyze, first, the shortcomings of Algerian university students in the field of disciplinary learning in French and then, the difficulties faced by teachers in developing students' skills in producing scientific texts in French. We also wonder about the importance of multilingualism in the field of learning in French. Taking into account linguistic and cultural contexts on the one hand, but also the processes implemented during the production of scientific texts on the other hand, would be of great use in understanding the processes of building knowledge in French at the university. We will try to show, through this article, that in secondary school, scientific education has become purely transmissive: we are content to transmit knowledge without providing the student with the know-how to shape them. Teachers of scientific disciplines at the university are thus faced with difficulties in teaching in French: an Arabic-speaking audience and scientific content to be taught in French. This is why students in scientific fields have difficulty in understanding a scientific text, in constructing the overall structure of this text and in activating the knowledge necessary for the production of this type of text. Hence the interest in designing and validating learning aids learning in FLE in the Algerian plurilingual university context.

Keywords: FLE Learning Aids, Scientific Text Production, Student Gaps, Difficulties, Plurilingualism.

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

1. Introduction

Dans le domaine de la didactique des langues, les apports de la psychologie cognitive ont renouvelé la conception de l'enseignement/apprentissage en milieu plurilingue (Jamet, Legros, & Pudelko, 2004 ; Legros & Mecherbet, 2010 ; Roca De Larios, Murphy & Marin, 2002). Selon ces nouvelles approches, le statut du français en tant que langue d'enseignement et de scolarisation permet ainsi de nous interroger sur la problématique du traitement cognitif des textes, et plus précisément des textes scientifiques dans cette langue chez des étudiants de milieu plurilingue algérien. La production de textes scientifiques en français requiert d'une part la maîtrise des concepts dans la langue de scolarisation du sujet et, d'autre part, la capacité à traduire les connaissances sémantiques en langue L2 (Barbier, 2003 ; Duarte, 2010). Dans le cas d'une insuffisance de connaissances sur la langue et des connaissances sur le domaine chez les étudiants, notamment les plus faibles, le recours soit à la langue L1, soit aux interactions verbales des binômes, en tant qu'aides, permet d'activer les connaissances essentielles à la conception des inférences lors de la compréhension et de la production de texte en L2. Notre travail de recherche prend bien en charge le souci de remédiation aux difficultés d'apprentissage de l'écrit en L2, puisqu'il s'articule autour de l'aide à apporter aux apprenants pour un apprentissage efficace de la production de texte scientifique en L2.

2. Le français langue d'enseignement dans le contexte universitaire algérien

À l'université algérienne, l'enseignement dans les disciplines techniques et scientifiques se fait généralement en langue française. Pour Taleb Ibrahim (1995 : 61), l'école algérienne produit des « semi-lingues », c'est-à-dire des élèves qui ne maîtrisent que partiellement les deux langues, à savoir l'arabe et le français, c'est ce qui a fait que les étudiants algériens éprouvent des difficultés d'apprentissage de la langue française et des autres domaines de connaissances enseignés en français.

Nous donnons l'exemple des étudiants spécialisés en médecine, en sciences et technologie et en architecture, qui suivent leur cursus universitaire en langue française, alors que dans les filières littéraires comme la sociologie, la philosophie, l'histoire, l'enseignement est en arabe. Le français, à l'université algérienne, est considéré comme langue des sciences et des techniques, alors que la langue arabe est la langue par excellence de la littérature et de la poésie.

Queffellec (2002, cité par Sebane, 2008 :29) met en lumière l'idée que le niveau linguistique des étudiants qui accèdent à l'université est tout juste moyen. Effectivement, en tant qu'enseignants universitaires, nous faisons, constamment, ce constat chez les étudiants que l'on reçoit chaque année. En effet, leur niveau se situe au niveau A2 (tel que défini par le CECRL). Ces carences langagières influent sur l'apprentissage théorique des spécialités scientifiques. Ces étudiants se trouvent dans des situations complexes lorsqu'il s'agit de la lecture des documents écrits en français, de la compréhension d'un cours magistral et de la préparation des exposés dans cette langue. Les étudiants des filières scientifiques se sentent, donc, incapables de construire les connaissances dans leurs domaines de spécialité dans cette langue.

Sans qu'elle soit officielle, la langue française est à la fois la langue d'enseignement à l'université et la langue d'acquisition des savoirs. C'est pourquoi, les enseignants se

confrontent continuellement au problème d'adaptation du contenu à enseigner aux besoins langagiers des étudiants. Dans le but de résoudre ce problème et de réduire les échecs dans ce genre de formation, il serait souhaitable d'engager une évaluation du niveau sur le terrain afin de définir exactement les perspectives nécessaires à la conception des programmes, à l'adaptation du contenu aux besoins de l'étudiant.

Revoir les méthodes d'enseignement du et en FLE à l'université algérienne est nécessaire. Plus précisément, l'étude des résultats de l'analyse des différentes stratégies cognitives mises en œuvre lors de la compréhension et de la production serait d'une importance capitale dans la conception des méthodes d'enseignement/apprentissage de la production en L2. Nous avons choisi de parler du français en tant que langue d'enseignement dans le contexte universitaire algérien car en lien direct avec notre question de départ qui tourne autour de la production de texte scientifique en cette langue.

3. Le contact des langues : une aide à l'apprentissage en français à l'université algérienne

Nous rappelons que dans le contexte universitaire algérien, le français est la langue de l'enseignement supérieur des disciplines scientifiques et techniques. Les étudiants sont continuellement confrontés à un dilemme. Les nouveaux bacheliers inscrits en première année universitaire ont un capital (qui reste théorique) de 1200 heures de français langue étrangère avant d'arriver à l'université (50 à 55% de réussite au bac seulement) (Kaaboub, 2011). Les filières des sciences médicales, les mathématiques, la physique, la chimie, l'informatique sont dispensées en français et le niveau des étudiants en français s'avère fort insuffisant d'une part, et dans le domaine de spécialité, d'autre part, il est encore plus insuffisant pour la mise en place d'une didactique efficace du FOS.

Quelles langues alternent les étudiants de filières scientifiques à la langue d'enseignement (le français) à l'université? Ordinairement, les étudiants font appel à l'arabe, langue d'enseignement (à tous les niveaux du parcours scolaire), mais aussi à l'arabe dialectal, langue utilisée dans la vie quotidienne des Algériens. De nombreuses recherches ont montré que ce recours à l'arabe dialectal peut aider les apprenants à construire des savoirs utiles à la compréhension et à la production. Étant enseignante d'une part et chercheuse d'autre part, nous avons fait le constat que la majorité des étudiants utilisent l'arabe dialectal pour échanger avec leurs camarades dans des groupes de travail, et recourent également à l'arabe contemporain pour les questions de terminologie. En effet, dans nos pratiques enseignantes, nous assistons continuellement à ce phénomène d'alternance de deux langues et notamment lorsqu'il s'agit de produire un texte scientifique. En d'autres termes, certains étudiants utilisent l'arabe dialectal et le kabyle pour expliquer à leur binôme des mots ou expressions scientifiques relatifs au texte scientifique qu'ils rédigent en L2.

Il semble que peu de recherches concernant l'utilisation de plusieurs langues en situation de co-apprentissage de la (co)écriture aient été menées. Nous partirons donc de ce constat réel pour analyser « l'interdépendance » des langues utilisées, et plus particulièrement les stratégies de transfert adoptées par les étudiants lors d'activités collaboratives de production écrite de texte scientifique en L2.

4. Vers une meilleure construction des connaissances disciplinaires dans le contexte universitaire algérien

Comme nous l'avons souligné précédemment, l'enseignement des filières techniques et scientifiques se fait en français sans transition avec l'enseignement secondaire, où les enseignements sont dispensés totalement en arabe, tandis que le français est enseigné en tant que langue étrangère. Cette « rupture » linguistique au niveau de la langue d'enseignement occasionne d'autres difficultés, d'ordre méthodologique, discursif et cognitif. Pour résoudre cette situation-problème ; les enseignants des filières scientifiques, censés dispenser le contenu de leurs cours en français, recourent souvent à la langue arabe pour simplifier au maximum le savoir à transmettre aux étudiants. Ils expliquent ainsi quelques termes et éléments du cours en arabe, mais parfois, l'intégralité du cours, et ce, pour aider les étudiants à mieux assimiler le contenu des cours.

Il serait intéressant de cerner les situations dans lesquelles enseignants et étudiants utilisent ces deux langues, afin de déterminer jusqu'à quel point le recours à la langue de « scolarisation antérieure » peut être pris en compte lors de la conception des cours de français sur objectifs spécifiques et non comme un handicap ou un paramètre à éviter (Kherra, 2011).

5. Méthode

5.1. Participants et groupes

Quarante étudiants participent à notre expérience, 7 garçons et 33 filles, de niveau A2 tel que décrit par le CECRL suivant une formation au CEIL de Bouzaréah-Alger. Ils évoluent tous dans un contexte plurilingue (L1 l'arabe dialectal et le kabyle, et L2 le français). Ils sont âgés de 19 à 25 ans. Les participants, issus de plusieurs villes d'Algérie sont répartis en deux groupes afin de tester l'effet de deux modalités expérimentales. Dans la première modalité, (G1), les sujets réalisent individuellement les différentes tâches proposées, planification, replanification suite à la lecture d'un texte d'aide (hiérarchisation et sélection des idées pertinentes) et mise en mots des idées activées. Dans la seconde modalité (G2), les participants travaillent en binôme. Nous prenons en compte dans ces deux situations expérimentales, le niveau de connaissances en langue L2 des participants et leur niveau de connaissances sur le domaine (connaissances linguistiques *vs* thématiques). Nous constituons les binômes à partir du niveau de connaissances linguistiques établi par les évaluations académiques et celles du CECRL et du niveau de connaissances sur le domaine du monde évoqué dans le texte, établi par un questionnaire causal initial.

5.2. Procédure

Les participants commencent par répondre à un questionnaire permettant d'établir le niveau de connaissances sur le *topic* ou domaine de connaissances sur le monde évoqué par le texte à produire : « *Comment et pourquoi économiser l'eau ?* ». Le niveau de connaissances en L2 est établi à partir des résultats académiques. Ensuite, les tâches expérimentales suivantes sont proposées : une phase de planification (tâche T1) (recherche d'idées), puis de replanification (T2) (recherche d'idées, suite à la lecture d'un texte d'aide à l'activation des idées), tâche de hiérarchisation et de sélection des idées pertinentes (T3). Enfin, la tâche de rédaction d'un texte scientifique sur le thème de l'eau est proposée (T4). Dans la condition 1 (G1), les participants réalisent individuellement la tâche de planification (T1), de replanification (T2) et de sélection (T3), et ils rédigent chacun individuellement un texte scientifique sur le thème de l'eau. Dans la condition 2 (G2), (travail collaboratif), les sujets

réalisent en groupe la tâche de replanification (T2) et de sélection (T3) et co-écrivent ensuite le texte scientifique sur le même thème (T4).

Pour réaliser la tâche de planification, les deux groupes sont appelés à noter tout d'abord dix idées différentes se rapportant au thème « *Comment et pourquoi économiser l'eau ?* ». Pour produire ce premier jet d'idées, les apprenants des deux groupes G1 et G2 travaillent tous individuellement. Nous leur demandons ensuite de lire le texte d'aide pour activer de nouvelles idées pertinentes (2ème jet d'idées). Cette tâche de lecture de texte a pour but de tester l'effet de la lecture du texte d'aide sur l'activité de ; hiérarchisation et de sélection des informations en fonction de leur niveau de pertinence, c'est-à-dire en rapport avec le but de l'écriture (production des textes scientifiques sur « *Comment et pourquoi économiser l'eau ?* »).

5.3. Résultats et analyse

Nous présentons ci-après les résultats de la phase de mise en mots du texte scientifique produit par les apprenti-scripteurs.

5.3.1. Phase de mise en mots

5.3.2. Méthode d'analyse et variables dépendantes

Nous présentons les analyses qui permettent de rendre compte de la qualité des textes du point de vue du contenu sémantique et de la forme linguistique. En d'autres termes, nous présentons les résultats de la tâche de mise en mots – c'est-à-dire de verbalisation des représentations activées - du texte scientifique réalisée individuellement et en binôme, l'analyse du contenu sémantique et de la surface textuelle.

6. Présentation des principaux résultats

6.1. Concepts (pertinents/non pertinents)

L'une des caractéristiques du texte scientifique mise en avant par Garcia-Debanco (1988) concerne la pertinence des concepts scientifiques utilisés dans la production. C'est pourquoi, nous avons, dans notre analyse, catégorisé les concepts produits dans les textes en fonction de leur niveau de pertinence dans l'explication scientifique : concepts pertinents (C1) et peu ou non pertinents (C2) par rapport au but d'écriture. En d'autres termes, les concepts qui sont en rapport avec le problème traité, scientifiquement exacts et utiles pour l'explication sont considérés comme pertinents et ceux qui ne répondent pas au but d'écriture et qui ne correspondent pas au *topic* du texte produit sont considérés comme peu ou non pertinents.

L'analyse des effets du facteur Groupe sur la pertinence des concepts activés et produits a été réalisée selon le même plan d'expérience $S < G2 > * C2$ dans lequel la lettre C renvoie aux concepts pertinents (C1) et aux concepts peu ou non pertinents (C2).

Le facteur Groupe est significatif $F(1,16) = 13,031, p < .002$. Les sujets qui travaillent en binôme produisent plus de concepts pertinents (21,167) que ceux qui travaillent en individuel (11,917).

6.1.1. Exemples de concepts pertinents produits par le groupe G2

La réserve, la sécheresse, quantité d'eau, le lavage, le rinçage, un récupérateur, l'arrosage, etc. Ces concepts renvoient directement au *topic* du texte scientifique produit.

Le facteur Type de concepts est significatif $F(1,16) = 277,21, p < .0001$. L'ensemble des sujets produit plus de concepts pertinents (33,084) que de concepts non pertinents (4,833).

L'interaction entre les facteurs Groupe et Type de concepts est significative $F(1,16) = 37,69, p < .0001$ et indique que la différence entre les concepts pertinents et non pertinents est plus importante chez les sujets du groupe G2 qui ont travaillé en binôme (21,167 vs 1,833) que chez les sujets du groupe G1 qui ont travaillé en individuel (11,917 vs 3). Ce résultat indique que le travail collaboratif a aidé les sujets du groupe G2 à produire un nombre plus important de concepts pertinents que de concepts non pertinents (Voir tableau 1 et figure 1).

	Concepts			
	Pertinents		Non pertinents	
	Mean	Std	Mean	Std
G1	11,917	3,801	3	1,537
G2	21,167	3,656	1,833	0,408

Tableau 1. Moyennes et écarts type de concepts pertinents et non pertinents en fonction des groupes

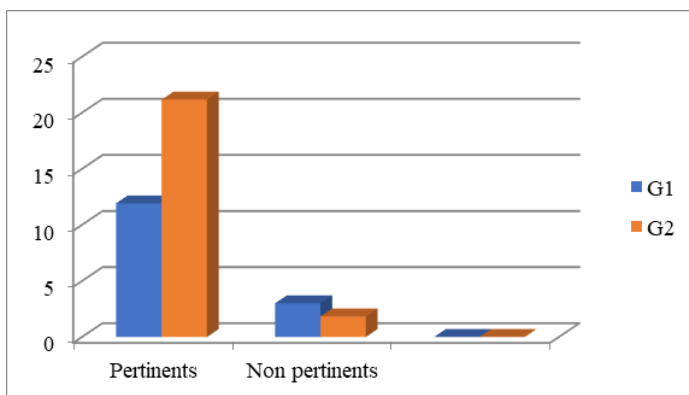


Figure 1. Moyennes des concepts pertinents et non pertinents en fonction des groupes

6.2. Les verbes de procès

Baudet (1990) et François (1989) ont contribué à enrichir la méthode d'analyse propositionnelle développée en psycholinguistique du traitement des textes par la prise en compte du classement combinatoire des prédications de procès. L'expression d'une relation causale peut être trouvée non seulement dans les prédications spécifiques de la causalité, celles qui expriment un prédicat interpropositionnel --"p₁ parce que p₂"-- mais aussi dans les prédications ayant le trait {+ Causatif} (François, 1988 ; 1990). De ce fait, nous nous sommes appuyée sur les travaux de François et Denhière, (1990) et, Baudet (1990) pour analyser les verbes de procès contenus dans les textes produits par les sujets. Nous avons repris la distinction des quatre types de verbes de procès ;

- les verbes qui expriment un processus causateur (Ca+, Ag-, Mt-),
- ceux qui expriment un événement causateur (Ca+, Ag-, Mt+),
- ceux qui expriment une activité causatrice (Ca+, ag+, Mt-) et enfin les verbes exprimant une action causatrice (Ca+, ag+, Mt+).

Ca+/- : indique la présence ou l'absence d'un sème de causalité.

Ag+/- : indique la présence ou l'absence d'un sème représentant l'agentivité, c'est-à-dire la présence d'un agent humain dans la réalisation du procès indiquant un changement d'état.

Mt+ représente la momentanéité, et Mt- : la non momentanéité, c'est-à-dire une action ou un événement qui dure.

6.2.1. Exemples tirés de notre corpus

« L'homme consomme une moyenne de 160 L d'eau par jour ». Action causatrice (Ca+, Ag+, Mt+).

« Les gens trouvent l'eau facilement ». Activité causatrice (Ca+, Ag+, Mt-).

« Le pourcentage de l'eau potable ne cesse de baisser ». Événement causateur (Ca+, Ag-, Mt+).

« Les gestes quotidiens permettent d'économiser l'eau ». Processus causateur (Ca+, Ag-, Mt-).

L'analyse a été réalisée selon le même plan d'expérience que précédemment S<G2>*V4 dans lequel la lettre V4 renvoie aux différents types de verbes de procès : V1 = processus causateur ; V2 = événement causateur ; V3 = activité causatrice ; V4 = action causatrice.

Le facteur Groupe est significatif $F(1,16) = 41,614$, $p < .0001$. Les sujets du groupe G2 produisent plus de verbes causateurs, c'est-à-dire exprimant une cause (11,334) que les sujets du groupe G1 qui ont travaillé en individuel (5,5).

Le facteur Type de verbes est significatif $F(1,16) = 1,979$, $p < .01$. L'ensemble des participants produit plus de processus et d'événements causateurs (5,167 ; 4,334) que d'activités et d'actions causatrices (3,25 ; 4,083).

L'interaction entre les facteurs Groupe et Type de verbes causateurs est significative $F(1,16) = 2,391$, $p < .08$. La différence entre la production d'événements et d'actions est plus importante chez les étudiants du groupe G2 (travail collaboratif) (3,167 vs 3) que chez les sujets qui ont travaillé seuls (1,167 vs 1,083). (Voir tableau 2 et figure 2).

Verbes de procès								
	Processus causateur		Événement causateur		Activité causatrice		Action causatrice	
	Mean	Std	Mean	Std	Mean	Std	Mean	Std
G1	2,5	1	1,167	0,937	0,75	0,866	1,083	0,669
G2	2,667	1,633	3,167	1,472	2,5	1,225	3	1,265

Tableau 2. Moyennes et écarts type des verbes de procès en fonction des groupes

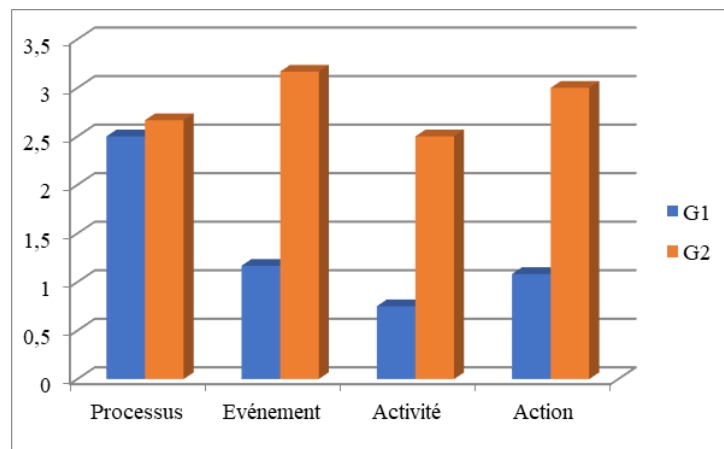


Figure 2. Moyennes des verbes de procès en fonction des groupes

6.3. L'analyse des contrastes

Cette analyse des contrastes, c'est-à-dire des comparaisons deux à deux, a été effectuée selon le plan d'expérience $S < G2 > * A2$ dans lequel la lettre A renvoie à l'Agentivité (A1) et à la non agentivité (A2).

Le facteur Groupe est significatif $F(1,16) = 7,24, p < .006$. Le groupe G2 a produit un nombre plus important de verbes exprimant l'agentivité et la non agentivité (5,834) que le groupe G1 (3,667).

Le facteur Type d'agentivité est significatif $F(1,16) = 0,923$, $p < .03$ et indique que le nombre d'expressions de la non agentivité est supérieur à celui de l'agentivité chez les participants du groupe G2 (3,167 vs 2,667), alors que les sujets du groupe G1 produisent plus d'expression de l'agentivité que de la non agentivité (2,5 vs 1,167).

L'interaction entre les facteurs Groupe et Type d'agentivité n'est pas significative $F(1,16) = 4,466$, $p < .0506$ (voir tableau 3 et figure 3).

Cette analyse révèle que les interactions verbales favorisent l'expression de causalité dans la production de textes scientifiques et donc la qualité des textes.

	Agentivité		Non agentivité	
	Mean	Std	Mean	Std
G1	2,5	1	1,167	0,937
G2	2,667	1,633	3,167	1,472

Tableau 3. Moyennes et écarts type des expressions de l'agentivité en fonction des groupes

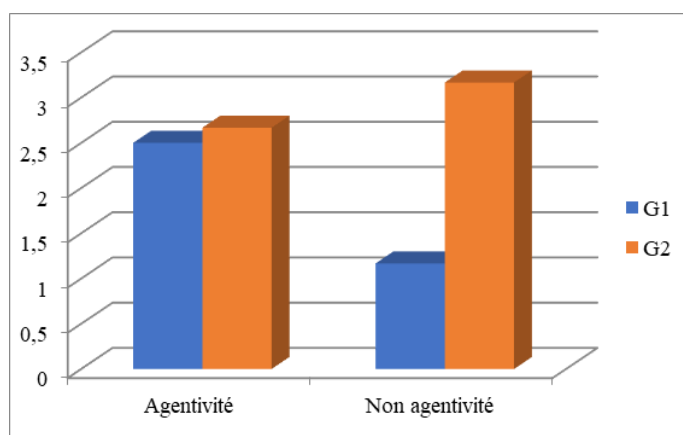


Figure 3. Moyennes des expressions de l'agentivité en fonction des groupes

Quant au second volet exploré dans cette expérience, l'effet du travail collaboratif sur la production de texte scientifique en L2 et sur la qualité des textes produits, nous faisons l'hypothèse H2 que le travail en binôme conduirait à une meilleure activation des connaissances sur le domaine du monde évoqué par le texte et favoriserait une meilleure production de textes scientifiques. Cette hypothèse est validée. Nous avons, en effet, constaté que les sujets qui ont travaillé en binôme ont produit des textes scientifiques de

meilleure qualité au niveau sémantique et au niveau de la surface textuelle que les sujets qui ont travaillé en individuel. Autrement dit, les participants ayant travaillé en binôme activent davantage de connaissances et produisent des propositions plus riches en informations.

L'ensemble de ces résultats vient renforcer ceux déjà obtenus par des recherches antérieures (Cameron, Edmunds, Wigmore & Hunt, 1997) et qui indiquent que le travail collaboratif facilite l'interaction entre les collaborateurs et les amène à progresser dans une tâche de co-écriture. Cette collaboration exerce une action sur les processus cognitifs des élèves et favorise l'acquisition de compétences cognitives par des mécanismes de confrontation des représentations et de négociation (Doise & Mugny, 1984 ; Gilly, Roux & Trognon, 1999).

Nous avons également remarqué que, lors des échanges verbaux, les participants qui ont travaillé en binôme ont interagi en langue maternelle (l'arabe dialectal, le kabyle) et en français, par exemple : « On est censé construire aussi des « **thiliwa** », des puits et des barrages pour préserver l'eau », « parce que son gaspillage peut créer un déséquilibre, *ouh w hada yentoudj 3annou* peut-être des guerres... ». Cela s'explique par le fait que les élèves en situation plurilingue ont l'habitude d'utiliser leur langue maternelle qui n'est pas utilisée à l'école. Nous supposons que les sujets conceptualisent plus facilement leurs expériences du monde à l'aide de leur langue maternelle, langue qu'ils maîtrisent plus que la langue L2, d'autant qu'ils se sont « construits » et ont construit leurs premières connaissances du monde à partir de cet outil (Vigotsky 1934 ; Bruner, 1983 ; 1991).

L'activation des connaissances dans la langue L1 a donc permis aux sujets de mieux construire leurs représentations sémantiques des objets, d'où l'effet de faciliter le passage à la production verbale écrite dans la langue L2.

Ce résultat est conforme aux résultats de recherches sur la gestion des ressources de la mémoire de travail au cours de la verbalisation écrite (Kellogg, 1987) ; l'activation antérieure a permis d'alléger par la suite le coût cognitif du processus de planification et de mise en mots.

En effet, les sujets qui ont travaillé en binôme et qui ont utilisé leur langue maternelle L1 lors des interactions verbales activent plus de connaissances sur le domaine du monde évoqué par le texte et diminuent, de ce fait, le coût des besoins en ressources mémorielles pour la replanification et pour la mise en mots. Ils produisent plus de propositions pertinentes à l'écrit que ceux qui ont travaillé en individuel et qui n'ont pas eu l'occasion de s'exprimer en langue maternelle L1.

Dans cette situation de collaboration en présentiel, les sujets, plus particulièrement le binôme mixte arrive à activer en mémoire à long terme [MLT] davantage de connaissances en lien avec le texte et à produire un texte explicatif de meilleure qualité et au niveau de la surface textuelle et au niveau sémantique.

Des auteurs (Dillenbourg, Baker, Blaye & O'Malley, 1995) expliquent que les effets positifs de la collaboration sont dus en grande partie à la nécessité pour les collaborateurs de construire et de conserver une représentation partagée de la situation. Cette représentation amène donc de plus grandes opportunités de confrontation, d'argumentation et d'engagement cognitif dans la tâche, nous y revenons en détail dans l'analyse des interactions verbales des pairs. Dans cette perspective, le travail collaboratif est conçu comme un « outil » d'aide à la co-construction de connaissances (Tynjälä, Mason & Lonka, 2001).

6. Discussion et conclusion

Les résultats de cette expérimentation montrent, à un premier niveau, que la réalisation d'une activité d'aide à l'activation des éléments de connaissances sur le domaine *via* le travail collaboratif des sujets a un effet positif sur la production écrite en langue L2. Ces sujets produisent, en effet, des textes comprenant davantage de propositions pertinentes que les sujets qui ont travaillé en individuel. Ce résultat est cohérent avec les principaux modèles de la production verbale écrite (Bereiter & Scardamalia 1987 ; Berninger & Swanson 1994 ; Hayes & Flowers 1980) qui accordent à l'activation des connaissances un rôle fondamental et plus précisément dans le processus de planification. Ce type d'aide en situation plurilingue permet au sujet de réduire la charge cognitive liée à la planification et de posséder plus de ressources en mémoire de travail pour les processus de *translating* et de révision. Ces deux processus étant souvent très complexes pour des sujets qui doivent produire en langue L2, notamment pour ceux qui ont un faible niveau de compétences en langue L2. Avoir plus de ressources facilite donc la production écrite.

Au second niveau, les résultats indiquent également que l'utilisation de la langue L1 lors des échanges verbaux des binômes permet aux sujets en situation plurilingue d'activer plus de connaissances et de produire des textes scientifiques de meilleure qualité aux niveaux sémantique et linguistique et plus riches en propositions sémantiques pertinentes.

Références bibliographiques

- Barbier, M-L., 2003, « Écrire en L2 : bilan et perspectives des recherches », *Arob@se*, www.arobase.to, volume 1-2, pp. 6-21, 2003
- Baudet, S., 1990, « Représentations cognitives d'état, d'événement et d'action », *Langages* 100, 45-64.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M., 1987, *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Berninger, V. W., Swanson, H. L., 1994, "Modification of the Hayes and Flower model to explain beginning and developing writing" In E. Butterfield (Ed.), *Children's writing: Toward a process theory of development of skilled writing* (Vol. 2, pp. 57-82), Greenwich, CT, JAI Press.
- Bruner, J.S., 1983, *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- Bruner, J., 1991, *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Traduction par Y. Bonin de *Acts of Meaning*, 1990, Paris, Éditions Eshel.
- Cameron, C.A., Edmunds, G., Wigmore, B., Hunt, A.K., and Linton, M.J., 1997, "Children's revision of textual flaws", *International Journal of Behavioral Development*, 20(4): 667-680.
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., O'Malley, C., 1995, "The evolution of research on collaborative learning" In E. Spada & P. Reiman (Eds.), *Learning in Humans and Machines: Towards an Interdisciplinary Learning Science* (pp. 189-211), Oxford, Elsevier.
- Doise, W. and Mugny, G., 1984, "The social development of the intellect" (trans. by A. St James-Emler & N. Emler), *International Series in Experimental Social Psychology*. (Vol. 10), Oxford, Pergamon Press.
- Duarte, M., 2010, "The Role of the Structural Transformation in Aggregate Productivity." In *The Quarterly Journal of Economics*, 125 (1), 129-173, <https://doi.org/10.1162/qjec.2010.125.1.129>
- François, J., 1989, *Changement, Causation, Action – Trois catégories sémantiques majeures du lexique verbal français et allemand*, Genève, Droz. [Thèse-ès-lettres soutenue en 1986 à Paris 8].
- François, J., Denhière, G. (dir.), 1990, « Cognition et langage », *Langages* 100.
- Garcia-Debanc, C., 1988, *Propositions pour une didactique du texte explicatif*. En ligne : documents.irevues.isnist.fr.
- Gilly, M., Roux, J.-P., Trognon, A. (eds.), 1999, *Apprendre dans l'interaction. Analyse des*

médiations sémiotiques. Aix-en-Provence Nancy, Presses de l'Université de Provence & Presses Universitaires de Nancy.

Hayes, R., Flower, L.S., 1980, "Identifying the organization of writing processes" In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Process in Writing*, (pp. 3-30). Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.

Hayes, J. R., Flower, L.S., 1981, "Uncovering Cognitive Processes in Writing. An Introduction to Protocol Analysis", paper presented at the *Annual Meeting of American Educational Research Association*.

Jamet, F., Legros, D., Pudelko, B., 2004, « Dessin et discours : construction de la représentation de la causalité du monde physique » *Intellectica*, 38(1), 103-137.

Kaaboub, A., Benaoum, M., Kherra, N., 2011, « La prise en compte du bilinguisme des étudiants : une valeur ajoutée à l'enseignement/apprentissage du français au sein de l'université algérienne », Dans livret des résumés du Fatima Zohra Sakrane, 2, décembre 2018 83 Colloque international *Les contextes éducatifs plurilingues et francophones hors de la France continentale : entre héritage et innovation*, 16 - 18 Juin 2011 à l'Université de Nantes.

Kellogg, R.T., 1987, "Effects of topic knowledge on the allocation of processing time and cognitive effort to writing processes" *Memory and Cognition*, 15(3), 256-266.

Legros, D. et Mecherbet, A., 2010, *Cognition et didactique de la compréhension et de la production d'écrit en FLE/S en contexte plurilingue et diglossique*. Récupéré de http://classenumerique.citesciences.fr/numeral/sites/numeral/IMG/pdf/Présentation_n_du_bouquin.pdf

Queffelec, A., Derradji, Y., Debov, V., Smaali-Dekdouk, D., Cherrad-Bencheffa, Y., 2002, « Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues », p. 85-124, Bruxelles. De Boeck et Larrier, Éditions Duculot/AUPELF-AURELF, Coll. Champs linguistiques/Actualités linguistiques francophones.

Roca De Larios, J., Murphy, L., Marin, J., 2002, "A critical examination of L2 writing process research", In G. Rijlaarsdam (series Ed.), S. Ransdell & M. L. Barbier (Vol Eds.), *Studies in Writing Vol.11, New directions for research in L2 writing*, p. 11-47, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

Sebane, M., 2008 *L'effet de deux modalités de prise d'information sur la compréhension et la production d'un texte explicatif en FLE chez les étudiants de magistère d'économie*, Thèse de doctorat dirigée par Pr Hadj Miliani et Pr Claude Springer.

Taleb Ibrahim, K., 1995, *Les Algériens et leur(s) langue(s). Éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*, p. 420, Alger, Dar El Hikma.

Tynjälä, P., Mason, L., Lonka, K., (eds.), 2001, *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice*, Dordrecht, The Netherlands, Kluwer Academic Publishers.

Vygotsky, L.S., 1934/1985, *Pensée et langage*, traduction française de F. Seve, Paris, Messidor. Éditions Sociales.

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.

Compte-rendu¹

Le travail terminologique, une étape obligatoire dans l'acte de traduction

Référence: Ilinca, Elena-Cristina, 2018, *Traduction et terminologie : théories, pratiques, formation*, Craiova, Editura Universitaria

Le but de l'ouvrage *Traduction et terminologie : theories, pratiques, formation*, élaboré par Elena-Cristina Ilinca, est de traiter de la question de l'enseignement de la traduction et de la terminologie en contexte universitaire. Ces deux disciplines ne sont pas choisies au hasard, les spécialistes ont souligné à maintes reprises les relations étroites entre ces deux champs d'étude. En outre, en pratique, toute traduction (spécialisée ou non) est, avant tout, traitement de termes.

L'idée de choisir ce sujet de recherche a comme point de départ l'activité de l'auteure en tant qu'enseignante dans le cadre des travaux dirigés de traductions technicoscientifiques et des cours de théorie de la traduction. À cette occasion elle a observé les difficultés auxquelles se heurtaient les étudiants dans leur activité traduisante. Dans ce sens, le livre essaie de répondre à la question suivante : Quelles stratégies peut-on mettre en pratique dans le cadre des cours de traductions, afin de surmonter ces difficultés ? Pour réussir une bonne traduction et même pour avoir accès à certaines connaissances propres à un domaine scientifique une recherche terminologique ponctuelle (un travail approfondi sur les termes, les définitions, les collocations, les arborescences, etc.) représente une étape obligatoire. Par conséquent, le public cible est composé d'étudiants, d'universitaires et de professionnels du domaine de la traduction et de la terminologie.

Dans un format facile à consulter, l'ouvrage est structuré en cinq chapitres : I - *Traduction et traductologie*, II - *Traduction. Localisation. Communication multilingue*, III - *Traduction et terminologie*, IV - *Former des traducteurs professionnels à l'université : quelques repères didactiques*, V - *didactique de la terminologie en contexte universitaire roumain*.

Dans la première partie l'auteure dresse le tableau des approches et théories de la traduction et essaie de retracer l'évolution du domaine de la traductologie, dans le but de souligner la complexité du processus de traduction. Sans entrer dans le dédale des définitions plus ou moins bien contrôlées données au terme de langue(s) de spécialité, elle fait la distinction entre discours scientifique et discours technique et délimite champ d'étude de la terminologie.

La deuxième partie illustre différents aspects liés la didactique de la traduction professionnelle. L'accent est mis sur la formation des futurs traducteurs dans le système éducatif européen et celui roumain, en particulier. Le développement technologique et la communication interlinguistique ont déterminé l'apparition sur le marché du travail d'une multitude de nouvelles professions dans le domaine de la traduction-localisation qui demandent des compétences en matière linguistique, culturelle et technologique : pré/post-traducteur, documentaliste et chercheur, terminologue, jurilinguiste, traducteur-adaptateur, localis(at)eur.

¹ Ana-Marina Tomescu, Université de Pitești, ana_marina_tomescu@hotmail.com

La définition du cadre théorique nécessaire dans l'analyse des difficultés posées par les termes techniques français lors de leur traduction en roumain représente l'objectif principal de la troisième partie. Grâce à un bref aperçu historique de la terminologie et la définition de quelques concepts-clés propres au domaine (*mot, terme, lexème, monosémie, unité terminologique*, etc.), l'auteure essaie de démontrer qu'il s'agit d'une discipline autonome, capable de frayer son propre chemin parmi les autres sciences du langage. Un premier signe qui montre les préoccupations dans le domaine de la terminologie, dans le cadre des commissions de spécialité, est la publication de nombreux dictionnaires bilingues et multilingues, mais l'auteure attire l'attention qu'ils ne sont pas suffisants dans le contexte de la prédominance de l'anglais dans tous les domaines d'activité. Cette insuffisance peut entraîner de vrais problèmes de traduction, car les traducteurs peuvent se confronter à des difficultés sérieuses dès l'étape de la recherche terminologique. On a passé ensuite en revue les traits les plus importants du discours spécialisé, au niveau syntaxique et lexical : concision, précision, objectivité, monoréférentialité, nominalisation, densité lexicale, complexité et longueur de la phrase, utilisation des temps verbaux, usage de la voix passive, dépersonnalisation, etc.

L'ouvrage contribue également à l'étude des pratiques universitaires dans le domaine de la formation des futurs traducteurs professionnels, car être traducteur ne signifie pas seulement avoir la capacité de faire des traductions, mais il y a d'autres compétences requises : apprendre, communiquer, avoir de l'esprit critique, travailler en équipe, etc. Or, les premières lignes de la quatrième partie de l'ouvrage attirent l'attention sur quelques aspects problématiques au niveau universitaires : le cours de traduction n'a pas un objet défini, les travaux dirigés de traduction sont absents, les exercices proposés privilégient en principal la dimension linguistique du processus de traduction, etc. Cette situation est plutôt générale, elle ne semble pas circonscrite seulement à certaines universités, même si les universités roumaines ont inclus dans leur offre des cursus portant sur la formation à la traduction afin de répondre aux demandes du marché d'emploi.

Le dernier chapitre de l'ouvrage attire l'attention par une petite enquête réalisée auprès des étudiants en Langues Modernes Appliquées de l'Université de Pitești, Roumanie, inscrits en II^e année, niveau licence, afin de voir : quelles sont les difficultés liées à la terminologie et à la traduction technique et quels sont leurs besoins en ce qui concerne les compétences à acquérir. Quelques solutions sont proposées : une remise à niveau de leurs connaissances et compétences en terminologie technique, une meilleure prise de conscience de la manière dont les termes sont formés et employés, une utilisation adéquate des corpus informatisés, etc. C'est à ce niveau que le lien entre la théorie et la pratique s'avère évident. Le livre propose quelques procédés internes et externes d'enrichissement du vocabulaire technique et éclaircit les notions de *motivation* et *variation terminologique*. La dernière partie de ce chapitre présente un scénario didactique qui implique la réalisation d'un projet de traduction spécialisée, dans le but de souligner une fois de plus l'importance du travail terminologique dans toute traduction spécialisée. Les exemples donnés et les exercices proposés d'une manière graduelle visent la sensibilisation des apprenants aux spécificités de la terminologie technique. Des annexes supplémentaires sont incluses à la fin du livre (un questionnaire destiné aux étudiants en Langues Modernes Appliquées, une fiche qui contient des exercices de sensibilisation à la terminologie de l'automobile et des transports routiers, une fiche terminologique étendue). La bibliographie riche, rigoureuse et variée met en valeur le travail sérieux de l'auteure dans la conception de son étude.

Le présent ouvrage sert de document de référence pour le traitement de la question de l'enseignement de la traduction et de la terminologie en contexte universitaire. En plus

d'être utile aux spécialistes de ces deux domaines, il pourra servir de source d'inspiration et de modèle pour les cours universitaires de premier et de deuxième cycles.

Ana-Marina **TOMESCU** est maître de conférences au Département des Langues Étrangères Appliquées, Faculté des Lettres, Université de Pitești, Roumanie. Principales disciplines enseignées : Langages de spécialité, Phraséologie, Cours pratique – langue française : traductions économiques, grammaire. Travaux dirigés – langue française pour les domaines de l'économie, de l'administration publique et du droit. Ses dernières recherches portent sur la traduction spécialisée et les langues de spécialité.