UNIVERSITATEA DIN PITEŞTI

STUDII
DE
GRAMATICĂ CONTRASTIVĂ

Nr. 37/ 2022

EDITURA UNIVERSITĂŢII DIN PITEŞTI

COMITET ŞTIINŢIFIC/COMITÉ SCIENTIFIQUE/ SCIENTIFIC COUNCIL BOARD

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

COMITET DE LECTURĂ/ COMITÉ DE LECTURE/PEER REVIEW COMMITTEE 2022

NASSIMA AMARI, Universitatea Alger 2, Algeria
Mahmoud BENNACER, Universitatea din Bejaia, Algeria
Aini BETOUCHE, Universitatea Mouloud Mammeri de Tizi Ouzou, Algeria
Alina GANEA, Universitatea Dunărea de Jos Galați, România
Joachim N'DRE DAMANAN, Universitatea Bouaké, Coasta de Fildeş
Souhila MARKRIA, Universitatea din Mostaganem, Algeria
Nabil SADI, Universitatea din Bejaia, Algeria
Florienela ŞERBĂNICĂ, Universitatea din Piteşti, România
Anissa ZRIGUE, Universitatea din Kairouan, Tunisia

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

Laura CÎŢU, Universitatea din Piteşti, România

REDACTOR-ŞEF /RÉDACTEUR EN CHEF/ EDITOR IN CHIEF

Cristina ILINCA, Universitatea din Piteşti, România

COLEGIUL DE REDACŢIE/COMITÉ DE RÉDACTION/EDITORIAL BOARD

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

ISSN-L: 1584 – 143X
e-ISSN: 2344-4193

revistă bianuală/revue biannuelle/biannual journal

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

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

FACULTATEA DE TEOLOGIE, LITERE, ISTORIE ŞI ARTE

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

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

CUPRINS/ TABLE DES MATIÈRES/ CONTENTS

GRAMATICĂ CONTRASTIVĂ/GRAMMAIRE CONTRASTIVE /CONTRASTIVE GRAMMAR

Faiza **Alaiouia**, Houaria **Nourine Elaid**
La derivación como procedimiento morfológico de la creación neológica en los titulares de la prensa política española / *Derivation as a Morphological Process of the Neological Creation in the Headlines of the Spanish Political Press / 7*

Soufiane **Bengoua**
Les adaptations linguistiques des unités lexicales du français intégrant la langue maternelle d'un groupe d'étudiants en langue française à Mostaganem */ Linguistic Adaptations of Lexical Units of French Integrating the Mother Tongue of a Group of French Language Students in Mostaganem / 18*

Lazare Konan **N'Guessan**
L'expression du subjonctif et de l'interrogation indirecte dans le français en Côte d'Ivoire : défi ou incapacité / *The Expression of the Subjunctive and Indirect Question in French in Côte d'Ivoire : Challenge or Incapacity / 28*

Arnaud Romaric **Tenkieu Tenkieu**
Para mejor comprender el concepto de frase y de oración en sintaxis (funcional) por los docentes del secundario de ele salidos de la Universidad Omar Bongo: caso de los docentes de la ciudad de Libreville */ For a Better Understandig of the Concept of "Frase" and "Oración" in (Functional) Syntax by Teachers of Secondary of SFL Issue of the University Omar Bongo: Case of the Teachers in Libreville / 46*

TRADUCTOLOGIE/ TRADUCTOLOGIE/ TRANSLATION STUDIES

Carmen **Bîzu**
Apprendre à traduire des textes spécialisés / *Learning to Translate Specialized Texts / 56*

VARIA

Ouardia **Ait Amar Meziane**, Hamida **Doulate Serouri**, Boulanouar **Yousfi**
Pratiques enseignantes en classes de Fle en contexte algérien : entre théorie didactique prescrite et réel de l'agir professoral / *Teaching Practices in FFL Classes in Algerian Context: between Prescribed Didactic Theory and Real Teacher Action / 65*

Youcef **Dahmani**
Analyse de l'image de soi de Djamel Belmadi depuis sa première conférence de presse en tant que sélectionneur de l'équipe nationale d'Algérie / *Analysis of Djamel Belmadi's Self-Image from His First Press Conference as a Selector of the Algerian National Team / 76*

Bachir Hichem **Boudjemàa**, Charef Eddine **Kaouadji**
Le personnage feminin dans le roman Soumission de Michel Houellebecq : entre stereotypes, politisation et metadiscours critique / *The Female Character in the Novel Submission by Michel Houellebecq : between Stereotypes, Politization and Critical Metadiscourse / 92*

Fatima Zohra **Harig Benmostefa**, Said **Mahmoudi**, Sidi Mohamed **Talbi**
Pour un enseignement alternatif de l'oral par l'image à l'ère de la covid-19 en contexte universitaire algérien */ For Alternative Oral Image Teaching during the Covid-19 Era within an Algerian Academic Context / 107*

Mohamed **Mekkaoui**, Zahéra Malika **Benmessabih**
L'effet des connaissances linguistiques vs référentielles sur la production écrite d'un texte explicatif / *The Effect of Linguistic vs Reference Knowledge on the Written Production of an Explanatory text / 121*

Boulanouar **Yousfi**, Khaldia **Aissa**
Des objectifs « academico-socio-professionnels » à travers l'enseignement-apprentissage du français en contexte universitaire scientifique et technique en Algérie */ "Academic-Socio-Professional" Objectives through the Teaching-Learning of French in a Scientific and Technical University Context in Algeria / 131*

COMPTES RENDUS

Carmen **Bîzu**
Les médias, un manipulateur ?*/ The media, a manipulator ? / 150*

DOI: 10.5281/zenodo.6911870

LA DERIVACIÓN COMO PROCEDIMIENTO MORFOLÓGICO DE LA CREACIÓN NEOLÓGICA EN LOS TITULARES DE LA PRENSA POLÍTICA ESPAÑOLA [1]

Resumen: *El presente artículo tiene como objetivo principal estudiar la creación neológica por derivación manifestada en los titulares de la prensa política española, asimismo, averiguar cuál es el tipo de la derivación el más frecuente y productivo para crear neologismos en los discursos de los periodistas políticos españoles. En este sentido, se eligió un corpus de titulares extraídos del periódico electrónico español "EL PAÍS" publicados entre 2020 – 2021, y se utiliza un enfoque de análisis descriptivo cualitativo para analizarlos. Por lo tanto, desde el punto de vista lexical, describimos las unidades neológicas creadas por la derivación analizando su estructura lingüística y descubriendo sus significados. Y como un resultado de nuestro estudio, se concluye que la creación neológica por la derivación tiene mayor presencia en los titulares de la prensa política española, observando la importancia de utilizar los neologismos derivados (por prefijación y sufijación) que dan al discurso político un valor argumentativo y persuasivo para asegurar una buena comunicación política, así como, llamar la atención del lector.*

Palabras clave: *neologismo; neología por derivación; titular político; prensa política*

DERIVATION AS A MORPHOLOGICAL PROCESS OF THE NEOLOGICAL CREATION IN THE HEADLINES OF THE SPANISHPOLITICAL PRESS

Abstract: *The present article aims at studying the neological creation by derivation manifested in the headlines of the Spanish political press. It also seeks to discover the type of derivation that seems the most frequent and productive to create political neologisms in the discourses of Spanish political journalists. In this regard, to conduct this research, a corpus of headlines extracted from the Spanish electronic newspaper "EL PAÍS" published between 2020- 2021 was chosen, and a qualitative descriptive analysis approach is used to analyze them. Therefore, from the lexical point of view, we describe the neological units created by the derivation, analyzing their linguistic structure and discovering their meanings. And as a result of our study, it is concluded that the neological creation by the derivation has a greater presence in the headlines of the Spanish political press. It is noted the importance of using neologisms by derivation (prefixation and suffixation) that makes the political discourse argumentative and persuasive to ensure a good political communication, as well as, drawing the reader's attention.*

Keywords: *neologism; neology by derivation; political headline; political press*

1. Introducción

La innovación lingüística se produce debido a la aparición de los acontecimientos históricos y los cambios políticos, sociales y culturales y de las nuevas realidades, y todo eso provoca un cambio lexical con la aparición de nuevas unidades léxicas, nuevos conceptos y expresiones que contribuyen al enriquecimiento del vocabulario político y de la lengua española paralelamente, eso lo que llamamos los neologismos, que se consideran como

[1] Faiza **Alaiouia**, Universidad de Mohammed Ben Ahmed, ORÁN 2, faizaes87@hotmail.fr
Houaria **Nourine Elaid**, Universidad de Mohammed Ben Ahmed, ORÁN 2, nourine_elaid@yahoo.fr

recurso lingüístico creativo por los políticos por la necesidad de designar la realidad e impresionar a los receptores.
Como indica (Guerrero Ramos, 1995:07), "la lengua solo tiene una salida: incorporar un elemento léxico en su sistema que dé cuenta de cada concepto".
La prensa política necesita la creatividad lingüística, de hecho, los periodistas o los políticos inventan nuevas palabras de significado específico político, de ahí, en el discurso periodístico político, se observa el frecuente empleo de los recursos neológicos lingüísticos, con un fin comunicativo persuasivo para dar al discurso un valor argumentativo para que el político pueda convencer y llamar la atención del destinatario, y sobre todo lograr sus fines políticos.
Así pues, nos interesa responder a las siguientes preguntas: ¿Existen neologismos derivados en los titulares de asuntos políticos de la prensa española?
¿Cuál es el tipo de la neología por derivación el más común y rentable en los titulares de la prensa política en el periódico español "EL PAÍS"?
Entonces, suponemos que la prefijación y la sufijación están muy frecuentes y productivas en los titulares de asuntos políticos del periódico español "EL PAIS" y desempeñan un papel muy relevante en la coherencia textual del discurso político y también llaman la atención del lector.
Los neologismos por la derivación pueden ser voces nuevas de la creatividad individual del político español que tienen sentidos concretos en la política, por un lado, y por otro, podemos considerarlos como palabras largas de uso innecesario, es decir, neologismos archisilábicos con el fin de llenar el hueco en el discurso.
El hecho de haber seleccionado la neología en el discurso político periodístico español obedeció a que, en diversos estudios investigativos anteriores, entre los cuales destacan los realizados por María del Mar Pascual Ortuño (2015), Guerrero, G. y Pérez, F. (2009), Vilches, F. (2006), Núñez Cabezas, E. y Guerrero Salazar, S. (2002) y Emilio Núñez Cabezas (2000), en dichos trabajos de estos autores, se ha basado mi estudio.
Seguimos un enfoque de análisis descriptivo cualitativo en el cual, desde el punto de vista morfológico, describimos la estructura de las unidades neológicas creativas por la derivación descubriendo sus significados, por una parte; y por otra, detectamos qué tipo de neologismos por derivación se utiliza más en los titulares de la prensa política española.
Nuestro corpus se compone de artículos periodísticos extraídos del periódico español "*EL PAÍS*" entre los años 2020-2021. Y como un corpus de exclusión, tenemos el diccionario electrónico "Real academia española"[1] que sirve para detectar la unidad neológica si el diccionario la recoge o no, o mejor dicho, si está registrada en el diccionario o no.

2. La neología en la prensa política española:

2.1. El lenguaje político periodístico:

La creatividad léxica está muy presente en la prensa política española, y para designar los nuevos cambios y las realidades, los periodistas políticos crean neologismos que los utiliza en los titulares de sus periódicos para convencer al lector y para que el titular sea más atractivo e interesante.

[1] https://dle.rae.es/

El autor (Guerrero Salazar, 2007: 13-14) afirma que en el lenguaje periodístico se predomina "el afán de innovación, de recoger lo nuevo que surge, bien en la lengua común o bien en un lenguaje especializado, y difundirlo".
El lenguaje político periodístico se distingue por la creatividad lingüística, la ausencia de la finalidad críptica y la función connotativa.
Entonces, (Núñez Cabezas y Guerrero Salazar, 2002: 77) señalan que las características comunes del lenguaje político periodístico son: los tecnicismos, la finalidad persuasiva, la carga ideológica, los mecanismos neológicos similares, la abundancia de extranjerismos y neologismos innecesarios y ornamentales.
Los periodistas, en sus artículos, utilizan procedimientos lingüísticos para llamar la atención del lector, así pues, la neología se considera como una creatividad léxica basada en el lenguaje políticos de la prensa española.

2.2. Neología y neologismos: Definición y tipos

La neología es el proceso por el que el cambio lingüístico crea formas y sentidos nuevos, y tiene que ser analizado al nivel de los neologismos.

> "Las neologías son precisas, anejas a la evolución de las sociedades y de los individuos. Cuando un término nuevo se inserta entre nosotros para nombrar aquello de lo que carecíamos y que enriquece nuestro vivir práctico o mental, debe ser acogido con satisfacción e incluso albórbola. A veces es un matiz lo que se importa: basta con que añada un nuevo rasgo que permite ordenar y entender mejor el mundo". (Lázaro Carreter, 2003: 25)

De hecho, el neologismo es un vocablo nuevo introducido en una determinada lengua, o una acepción nueva en una palabra ya existente, o una palabra nueva prestada de otra lengua extranjera.

Citamos unas definiciones de neologismos según los autores, pues, los neologismos son como:

> "Palabras nuevas incorporadas al español, ya sean procedentes de idiomas extranjeros, ya sean nuevos términos "inventados" de nuevo o a partir de etimologías griegas y latinas y también palabras en novedosas acepciones o en giros desacostumbrados". (Fernández Lagunilla, 2004: 9-10)

(Manuel Alvar Ezquerra, 2007:11) considera que los neologismos: "son palabras nuevas por no figurar entre las columnas del diccionario académico".
Se distinguen dos tipos de la neología, (Bermúdez Fernández, 1997: 14-15) hace la diferencia entre la neología intralingüística, la originada en el seno de la lengua, y la neología interlingüística, la que surge del contacto de dos sistemas distintos. La primera incluye los neologismos internos que son creados por mecanismos de naturaleza morfológica y semántica, como, por ejemplo, la derivación. Al contrario, la neología intralingüística agrupa los neologismos externos, es decir, todos aquellos que se creen

mediante elementos ajenos al sistema lingüístico, como sucede con los préstamos o los extranjerismos.[1]

3. LA NEOLOGÍA POR DERIVACIÓN:

Estamos ante la neología de forma, y dentro de ella, están los neologismos derivados formados por la prefijación, o la sufijación, los formados por parasíntesis, por composición, por acrónimo y siglación.[2]
La derivación lingüísticamente es un proceso de formación de palabras nuevas, añadiendo los prefijos (la prefijación) y los sufijos (la sufijación).
(Ortega Martín, 2001:57) señala que la derivación es el procedimiento morfológico que consiste en añadir afijos (prefijos, sufijos) a una base léxica para construir una nueva palabra. Las formas resultantes (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios) se denominan los derivados.

En palabras de (Guerrero Salazar, 2002: 353-354),

> "Las palabras derivadas son aquellas que se forman mediante afijos que se unen a una raíz o lexema, según el lugar que ocupan estos afijos o morfemas derivativos podemos hablar de prefijación (los que se sitúan delante del lexema, como por ejemplo el término, desatar); sufijación (los que se sitúan detrás del lexema, amiguismo) y los infijos o interfijos que se sitúan entre el lexema y el sufijo, por ejemplo, llamarada)".

1. La prefijación: es un procedimiento morfológico consiste en agregar un prefijo (al principio) de una palabra existente o a un vocablo latino (prefijo+ base), como los prefijos: anti, des, pre, ciber, ultra, inter, co, re, auto,… (anticentralismo, anticatalán, despolitizar, Desburocratización, Preacuerdo, ultraderecha, intergeneracional, rediseñar……..)
El autor (Fradejas Domínguez, 2015:10) define la prefijación como: "Un proceso morfológico por el que se agrega un morfema, llamado prefijo, a una palabra ya formada. Los prefijos preceden siempre a la base léxica con la que se combinan, a diferencia de los sufijos."

2. La sufijación: Es un proceso neológico de derivación más rentable y productivo para la formación de palabras en español, se hace agregar sufijos a la raíz de la palabra (base+ sufijo) como: ismo, ista, dad, ción, al, miento, able, izo…… (ucedismo, zapaterista, confidencialidad, globalidad, Burocratización, Partenariado.....)

---

[1]Stéphane Patin. (2020). *Detección y estudio de los neologismos políticos en un corpus de prensa digital española: el proyecto Néoveille*. pág. 124

[2]**La parasíntesis:** Se forman nuevas voces combinando la composición y la derivación, de derivación por prefijación y sufijación, Por ejemplo: pluripartidismo, multilaterismo … **la composición:** es un procedimiento neológico, consiste en la unión de palabras, se forma una nueva palabra a partir de la unión de dos o más palabras ya existentes en la lengua, por ejemplo: catalanofobia (catalán+ fobia), islamofobia (islam+fobia), centroeuropeo (centro+europeo)…….. mientras **la acronimia** es el proceso de creación de palabras nuevas resultantes de la fusión de otras a través de truncamientos. **La siglación** se toma las letras iníciales de las palabras para crear una nueva voz. La mayoría de las siglas que encontramos en el lenguaje político pertenecen al ámbito económico, y su uso es tan extendido que en ocasiones puede resultar abusivo e innecesario. Junto a las que designan partidos políticos, conviven otras como INEM, PYME, IRPF, ONG, OCM, etc.

> "Los sufijos carecen de existencia independiente y pueden cambiar la categoría gramatical de la base de derivación para generar clases de palabras concretas, pues poseen mayor grado de especialización (por ejemplo, el sufijo –oso se añade a bases nominales para crear adjetivos, como en maravilla-maravilloso)." (Pascual Ortuño, 2015: 38)

Y de otras palabras de (Alvar Ezquerra, 2012: 50-51):

> "La sufijación ha tenido una gran vitalidad a todo lo largo de la historia de la lengua, y aún hoy sigue siendo muy rentable, […]. Es más, a ambos lados del Atlántico el procedimiento posee una vitalidad similar, aunque con manifestaciones distintas".

4. Presentación y análisis de datos:

Hemos elegido el periódico digital español "EL PAÍS" como un corpus de nuestro estudio, por razón de su alta confianza en publicar las informaciones al público general, también, es el periódico el más leído en España y en el mundo, entonces, se escogen 23 titulares de los artículos periodísticos de diferentes secciones (Opinión, España, internacional, política…) que tratan los asuntos políticos, en este apartado, presentamos los neologismos seleccionados en dichos titulares:

1- Sorayista:
2- -"Casado se libra de los sorayistas con la renovación de las candidaturas" (El país, 16/03/2020)
3- Cogobernanza:
4- -"Cogobernanza, un término redundante" (El país, 13/05/2020)
5- Coliderazgo:
6- -"El Ayuntamiento pide que Barcelona asuma un coliderazgo en España" (El país, 22/01/2020)
7- Aznarismo:
8- -"El aznarismo reclama a Casado la integración con Vox para evitar la extinción del PP" (El país, 01/03/2021)
9- Antipolítica:
10- -"La vuelta de las ideologías y la antipolítica" (El país, 21/04/2021)
11- Fundamentalismo:
12- -"La ideología de los talibanes: una mezcla de fundamentalismo islámico y costumbres pastunes" (El país, 07/09/2021)
13- Pujolista:
14- -"La última pujolista" (El país, 09/02/2021)
15- Pablismo:
16- -"No hay alternativa al pablismo en Podemos" (El país, 22/05/2020)
17- Cocapital:
18- -"Zapatero asegura que Barcelona es la cocapital de España" (El país, 12/02/2020)
19- Zaplanismo:
20- -"Casado da vía libre al discípulo del zaplanismo" (El país, 14/05/2021)
21- Antidemocrático:
22- -"Antidemocrático" (El país, 06/01/2020)
23- Frentismo:
24- -"Romper el frentismo, ganar complejidad" (El país, 03/01/2020)
25- Antisistema:

26- -"Las protestas de la extrema derecha y antisistemas contra las restricciones derivan en disturbios una noche más" (El país, 01/11/2020)
27- Derechista:
28- -"Derechista" (el país, 27/ 12/ 2021)
29- Autogobierno:
30- -"Autogobierno: León, estallido social en la tierra roja" (El país, 22/02/2020)
31- Aguirrismo:
32- -"Descubierto un retrato del aguirrismo"(El país, 02/10/2021)
33- Despolitización:
34- -"Casado saca pecho del avance en "la despolitización" de las instituciones en su acuerdo con el PSOE" (El país, 22/10/2021)
35- Nacionalista:
36- -"La autoridad perdida del patriarca nacionalista" (El país, 20/06/2021)
37- Yihadista:
38- -"La policía detiene a cinco miembros de una presunta célula yihadista en Barcelona y Madrid" (El país, 13/10/2021)
39- Preacuerdo:
40- -"ERC anuncia un "preacuerdo" con el Gobierno para apoyar los Presupuestos" (El país, 24/11/2020)
41- Hiperliderazgo:
42- -"Hiperliderazgo remolón" (El país, 08/05/2021)
43- Independentismo:
44- -"Independentismo y catalanismo, asuntos de familia" (El país, 13/02/2021)
45- Catalanismo:
46- -"Independentismo y catalanismo, asuntos de familia" (El país, 13/02/2021)
47- Europeísta :
48- -" Reacción europeísta" (El país, 09/05/2020)

	Neologismo	**Tipo de derivación**	
		Prefijación	**Sufijación**
1	Sorayista		✓
2	Cogobernanza		
3	Coliderazgo		
4	Aznarismo		
5	Antipolítica		
6	Fundamentalismo		
7	Pujolista		✓
8	Pablismo		✓
9	Cocapital	✓	
10	Zaplanismo		✓
11	Antidemocrático	✓	
12	Frentismo		✓
13	Antisistemas	✓	
14	Derechista		✓
15	Autogobierno	✓	
16	Aguirrismo		✓
17	Despolitización	✓	
18	Nacionalista		✓

19	Yihadista		✓
20	Preacuerdo	✓	
21	Hiperliderazgo	✓	
22	Independentismo		✓
23	Catalanismo		✓
24	Europeísta		✓

Tabla1: Tipo de derivación

En esta tabla n°1, se muestra el tipo de la derivación de los neologismos seleccionados de nuestro corpus, se nota que 14 neologismos son derivados por sufijación y 10 formados por prefijación.
Los sufijos ista/ ismo son los más productivos en nuestro estudio (*Sorayista, pujolista, derechista, nacionalista, yihadista, europeísta)* también *(aznarismo, fundamentalismo, pablismo, zaplanismo, frentismo, aguirrismo, independentismo, catalanismo)* son derivados que adjuntan a nombres propios (*sorayista, pujolista, aznarismo, zaplanismo, aguirrismo*…) o relativos a un partidario o nación o célula (*Yihadista, Europeísta, nacionalista).*
Del mismo modo, se observan los derivados por prefijación: Co *(Cogobernanza, coliderazgo, cocapital),* Anti *(antipolitica, antidemocrático, antisistema),* auto *(autogobierno),* des *(despolitización),* pre *(preacuerdo),* Hiper *(hiperliderazgo).*

	El neologismo	***Su categoría gramatical***	***Su estructura morfológica***	**Su significado**
1	Sorayista	Sustantivo	La base léxica (Soraya)+el sufijo ista	Viene del nombre propio (Soraya), significa el seguidor de la política española Soraya Sáenz de Santamaría.
2	Cogobernanza	Sustantivo	El prefijo Co+ La base léxica (gobernanza)	El gobierno busca tomar decisiones conjunto con otros órganos políticos.
3	Coliderazgo	Sustantivo	El prefijo Co+ La base léxica (liderazgo)	Que ejerce junto con una persona o un grupo político que ocupa el primer puesto.
4	Aznarismo	Sustantivo	La base léxica (Aznar) + el sufijo ismo	Viene del nombre propio Aznar, significa el movimiento político e ideológico del político español José María Aznar.
5	Antipolítica	Sustantivo	El prefijo anti+ La base léxica (política)	Contrario a la política.
6	Fundamentalismo	Sustantivo	La base léxica (Fundamental) + el sufijo ismo	Movimiento religioso y político de masas que pretende restaurar la pureza islámica mediante la aplicación estricta de la ley coránica a la vida social.[1]

[1] https://dle.rae.es/fundamentalismo?m=form

7	Pujolista	Sustantivo	La base léxica (Pujol) + el sufijo Ista	Viene del nombre propio Pujol, se refiere al seguidor a la figura política Jordi Pujol.
8	Pablismo	Sustantivo	La base léxica (Pablo) + el sufijo ismo	Viene del nombre propio Pablo, es el movimiento político del político español Pablo Iglesias.
9	Cocapital	Sustantivo	El prefijo Co + La base léxica (capital)	Es la segunda capital económica del país
10	Zaplanismo	Sustantivo	La base léxica (Zaplan) + el sufijo ismo	Movimiento político del ideario político Eduardo Zaplana.
11	Antidemocrático	adjetivo	El prefijo anti+ La base léxica (democrático)	Contrario a la democracia.
12	Frentismo	Sustantivo	La base léxica (frente) + el sufijo ismo	Coalición de partidos políticos, organizaciones, etc." O "tendencia de dos o más partidos a formar un frente común.
13	Antisistemas	Sustantivo	El prefijo anti + La base léxica (sistemas)	Contrario al sistema político o social.
14	Derechista	adjetivo	La base léxica (derecha)+ el sufijo ista	Que pertenece a la derecha política.
15	Autogobierno	Sustantivo	El prefijo auto + La base léxica (gobierno)	Facultad concedida a una colectividad o a un territorio para administrarse por sí mismo.[1]
16	Aguirrismo	Sustantivo	La base léxica (Aguirre) + el sufijo ismo	Refiere a los seguidores a la política española del partido popular Esperanza Aguirre.
17	Despolitización	Sustantivo	El prefijo des + La base léxica (politización)	Acción de despolitizar o despolitizarse
18	Nacionalista	adjetivo	La base léxica (nacional) + el sufijo ista	Perteneciente al nacionalismo.
19	Yihadista	Adjetivo	La base léxica (yihad) + el sufijo ista	Relativo al yihadismo
20	Preacuerdo	Sustantivo	El prefijo pre + La base léxica (acuerdo)	Acuerdo previo entre varias partes que precisa ser ultimado o ratificado.[2]
21	Hiperliderazgo	Sustantivo	El prefijo hiper + La base léxica (liderazgo)	Liderazgo de alto nivel.
22	Independentismo	Sustantivo	La base léxica (independente) + el sufijo ismo	Movimiento político que propugna o reclama la independencia de un país o de una región.[3]
23	Catalanismo	Sustantivo	La base léxica	Movimiento

[1] https://dle.rae.es/autogobierno?m=form

[2] https://dle.rae.es/preacuerdo?m=form

[3] https://dle.rae.es/independentismo?m=form

			(catalán) + el sufijo ismo	politico reivindicativo de la autonomía o la independencia de Cataluña.
24	Europeísta	Adjetivo	La base léxica (Europa) + el sufijo ista	Relativo a la unión europea o al europeísmo.

Tabla 2: Análisis de los neologismos derivados

En la tabla 2, se menciona la categoría gramatical de cada neologismo y se nota que la mayoría de los neologismos son sustantivos *(cogobernanza, sorayista, pablismo, despolitización, autogobierno*……., por que el titular de un periódico debe ser sintetizado y se utiliza frases nominales a menudo, es decir, el periodista emplea sustantivos para que el titular suena breve y corto.
También, analizamos la estructura morfológica del neologismo dando su significado en el titular del artículo periodístico.

	Neologismo	**Su incorporación en el diccionario RAE**	
		sí	**No**
1	Sorayista		✓
2	Cogobernanza		✓
3	Coliderazgo		✓
4	Aznarismo		✓
5	Antipolítica		✓
6	Fundamentalismo	✓	
7	Pujolista		✓
8	Pablismo		✓
9	Cocapital		✓
10	Zaplanismo		✓
11	Antidemocrático	✓	
12	Frentismo		✓
13	Antisistemas	✓	
14	Derechista	✓	
15	Autogobierno	✓	
16	Aguirrismo		✓
17	Despolitización	✓	
18	Nacionalista	✓	
19	Yihadista	✓	
20	Preacuerdo	✓	
21	Hiperliderazgo		✓
22	Independentismo	✓	
23	Catalanismo	✓	
24	Europeísta	✓	

Tabla 3: Incorporación del neologismo en el DRAE

En la tabla 3, se observa que los 12 neologismos derivados no están en el diccionario de la Real Academia Española (*Sorayista, pujolista, aznarismo, pablismo, zaplanismo, frentismo, aguirrismo, Cogobernanza, coliderazgo, cocapital), antipolítica, hiperliderazgo),* y por el contrario, los vocablos (*antidemocrático, antisistema, autogobierno, despolitización, preacuerdo, derechista, nacionalista, yihadista, europeísta, fundamentalismo, independentismo, catalanismo)* están registrados en el DRAE, y tienen significados de sentidos políticos.

En síntesis, con este análisis, hemos focalizado en la morfología, y precisamente, en la neología por derivación que se utiliza de manera constante en los titulares de la prensa política y precisamente en el periódico digital "EL PAÍS", con el fin de llamar la atención del lector y presentar argumentos e ideas bien coherentes con la utilización de neologismos creados por la derivación que pueden ser nuevas voces en la lengua española creadas por la necesidad, o son términos producidos por parte del periodista político según el período y el evento sucedido, y también pueden ser neologismos innecesarios, es decir, el periodista político sigue la tendencia de alargar las palabras por el afán de llamar la atención de los lectores y poder convencerlos.

5- Conclusión

Últimamente, la innovación lingüística se produce debido a la aparición de los eventos científicos, de los cambios sociales y culturales, y de las nuevas realidades, y todo eso provoca un cambio lexical con la aparición de nuevos conceptos y expresiones en el léxico político y en la lengua española en general.

El discurso político tiene que ser perfectamente accesible para los ciudadanos, un lenguaje comprensible y claro, de hecho, la neología tiene una enorme productividad en el lenguaje político periodístico desempeñando un rol muy relevante para lograr los fines políticos.

A partir de nuestro análisis, observamos la frecuencia de los neologismos por derivación -sobre todo la sufijación- en los titulares de asuntos políticos publicados en el periódico digital español "EL PAÍS", que tienen la función estilística y expresiva en el lenguaje de los periodistas políticos, así pues, pretendemos explicar que muchos de los neologismos pueden ser justificados simplemente por el afán de diferenciación lingüística, o por el deseo de buscar una nueva forma de decir lo mismo utilizando una voz que suene novedosa y adecuada al contexto, o también a veces, los periodistas intentan crear la ambigüedad en los titulares de sus artículos periodísticos a través de los neologismos, y esto provoca la aparición de neologismos innecesarios.

En resumen, la creación neológica por derivación utilizada en el lenguaje político periodístico juega un rol muy importante para designar la realidad y también, para enriquecer el lenguaje político periodístico en particular y la lengua española en general. De hecho, la derivación es el sistema comúnmente más usado por nuestros periodistas políticos cuando sienten la necesidad de crear un nuevo término.

Y como menciona (Pascual Ortuño, 2015: 74) afirmando que la derivación, ya sea por prefijación o por sufijación, es un mecanismo morfológico de la creación léxica fundamental en el lenguaje político español.

Resulta obvio que la derivación por sufijación resulta mucho más productiva en la formación de nuevas unidades léxicas, debido al dominio de los políticos y a los eventos políticos sucedidos.

Referencias bibliográficas:
Alvar Ezquerra, M., 2012, *La formación de palabras en español*, Madrid, Arco Libros.
Alvar Ezquerra, M., 2007, "El neologismo español actual*",* en Luque Toro L. (coord.): *Actas de Congreso internacional de léxico español actual. Léxico español actual*. Venezia, Cafoscarina, págs.11-35.
Bermúdez, F., 1997, "*El Préstamo Lingüístico en Español Peninsular Actual: Tratamiento Teórico y Análisis de Dato" s,* Tesis doctoral inédita, Universidad de Málaga.
Fernandez Lagunilla, M., 2004, *La lengua en la comunicación política I: El discurso del poder*, Madrid, Arco Libros.
Fradejas Domínguez, B., 2015, *"La prefijación como mecanismo de formación de palabras y su aplicación a la enseñanza del léxico en el aula e/le"*, Facultad de filosofía y letras, Universidad de Sevilla.
Guerrero Salazar, S., 2002, "Formación de palabras por afijación y composición", en Romero Gualda, M. V. (coord.), *Lengua española y comunicación*. Barcelona, Ariel, págs. 353-377.
Guerrero Salazar, S., 2007, *La creatividad en el lenguaje periodístico*, Madrid, Cátedra.
Guerrero Ramos, G., 1995, *Neologismos en el español actual*, Cuadernos de la Lengua Española. Madrid, Arco Libros.
Carreter, F.L., 1977, *"*El lenguaje periodístico, entre el literario, el administrativo y el vulgar", *Lenguaje en periodismo escrito*. Madrid, Fundación Juan March, págs. 7-33.
Núñez Cabezas, E., Guerrero Salazar, S., 2002, *El lenguaje político español*, Madrid, Ediciones Cátedra.
Ortega Martín, M.P., 2001, "Neología y prensa: un binomio eficaz", *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, Universidad Complutense, Madrid.
Pascual Ortuño, M., 2015, "*Neologismos en el periodismo político: Análisis en torno a la tipología y la creatividad*", Tesis doctoral, facultad de comunicación, Departamento de Periodismo, Universidad de Murcia.
Real Academia Española, 2020, *Diccionario de la lengua española*, 23ª edición. Madrid: Espasa. [Versión digital]. Recuperado de https://dle.rae.es/ (consultado e1 16/05/2022)
Patin, S., 2020, "Detección y estudio de los neologismos políticos en un corpus de prensa digital española: el proyecto Néoveille*", Política y discurso: viejas y nuevas representaciones*. Núm. 6. Valencia: Universitat Politècnica de València, págs. 121-134, hal-03082607.

Faiza ALAIOUIA, estudiante de doctorado de la lengua española en la facultad de lenguas extranjeras, universidad de Mohammed Ben Ahmed, Orán 2 (Argelia), Sus trabajos de investigación se centran en el marco de la lingüística y lenguas de especialidad, ya que ha publicado el artículo titulado "El uso del lenguaje científico específico como estrategia argumentativa en la publicidad de la cosmética femenina" en la revista Studii şi cercetări filologice, Seria Limbi Străine Aplicate en 2018. Su última investigación se refiere a la neología en el discurso político español.

Houaria NOURINE ELAID, profesora investigadora de la lengua española en el departamento de español en la facultad de lenguas extranjeras, universidad de Mohammed Ben Ahmed, Orán 2 (Argelia), es un miembro del equipo LOAPL titulado "la sociolingüística de la lengua española", sus investigaciones se centran en la lingüística, literatura española y sociolingüística, ha participado a varios coloquios nacionales e internacionales, así como ha publicado varios artículos en diferentes especialidades (lingüística, literatura…) como el artículo "L'interculturalité en Algérie dans la perspective de l'intégration et la multiplicité" en la revista ALTRALANG en 2019.

DOI : 10.5281/zenodo.6911888

LES ADAPTATIONS LINGUISTIQUES DES UNITÉS LEXICALES DU FRANÇAIS INTÉGRANT LA LANGUE MATERNELLE D'UN GROUPE D'ÉTUDIANTS EN LANGUE FRANÇAISE À MOSTAGANEM[1]

Résumé : *Le lexique en situation de contact de langues représente le baromètre qui détermine la situation linguistique d'une communauté. En Algérie, pays plurilingue par excellence, la multiplicité linguistique et la diversité des usages nous interpelle à plus d'un titre. Au cours de cette progression, nous décrirons puis analyserons la composante lexicale de la langue maternelle d'un groupe de jeunes étudiants mostaganémois inscrits*[2] *au département de français. Il apparaît que les jeunes locuteurs intègrent partiellement ou totalement des unités lexicales du français et se les approprient selon les structures phoniques, morphologiques et sémantiques de leur langue maternelle. Comment se présente cet élément lexical nommé emprunt ? Est-il circonstanciel ou permanent ? L'analyse structurale inspirée de celle initiée par Henriette Walter (1994-1) mettra en relief la dynamique de ces unités linguistiques dans la langue maternelle des jeunes locuteurs de notre zone d'enquête.*

Mots-clés *: unité lexicales, multiplicité linguistique, analyse structurale, langue maternelle, jeunes locuteurs*

LINGUISTIC ADAPTATIONS OF LEXICAL UNITS OF FRENCH INTEGRATING THE MOTHER TONGUE OF A GROUP OF FRENCH LANGUAGE STUDENTS IN MOSTAGANEM

Abstract*: The lexicon in a language contact situation represents the barometer that determines the linguistic situation of a community. In Algeria, a multilingual country par excellence, the linguistic multiplicity and the diversity of uses challenge us in more ways than one. During this progression, we will describe and then analyze the lexical component of the mother tongue of a group of young Mostaganemois students enrolled in the French department. It appears that young speakers partially or totally integrate lexical units of French and appropriate them according to the phonic, morphological and semantic structures of their mother tongue. How does this lexical element called borrowing appear? Is it circumstantial or permanent? The structural analysis inspired by that initiated by Henriette Walter (1994-1), through which we will highlight the dynamics of these linguistic units in the mother tongue of young speakers in our area of investigation.*

Key words*: lexical unit, linguistic multiplicity, structural analysis, mother tongue, young speakers*

[1] Soufiane **Bengoua**, Université Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem, soufiane.bengoua@univ-mosta.dz

[2] L'enquête a été réalisée le 06 janvier 2021 dans le cadre d'un projet de recherche national. Le but initial était d'inventorier toutes les unités lexicales du français intégrant la langue maternelle des algéirens. Le corpus dans cet article ne concerne que l'enquête effectuée à Mostaganem auprès des étudiants. C'est les étudiants qui ont constitué ce corpus en ne transcrivant graphiquement que les lexèmes en français utilisés dans leur quotidien, à travers leur langue maternelle. Nous avons par la suite classé ces lexèmes par ordre alphabétique et supprimé les unités qui se répétaient. D'autres investigations ont été menées à Relizane, Mascara et Oran par des collègues intégrant le projet. Un autre projet en partenariat avec le laboratoire LT2D de Cergy-Pontoise visant un créer un dictionnaire de ces UL.

1. Introduction

En bas âge et à partir du huitième mois jusqu'à six ans, le jeune locuteur acquiert automatiquement une compétence langagière dans sa langue maternelle et la manipule de façon inventive s'appuyant sur une identité phonétique, lexicale, syntaxique et sémantique propre à des variables diastratiques, diatopiques, diachroniques et diaphasiques. Cet usage renforce de ce fait l'identité linguistique en langue maternelle, et complexifie ses liens avec les autres langues en présence dans le contexte algérien. Le maghribi[1], la derdja/ la daridja ou el 3amiya, toutes ces appellations reflètent la richesse de cet idiome incontournable qui catalyse le patrimoine millénaire de l'Algérie. La dernière appellation, « El 3amiya » peut être traduite littéralement par «la langue parlée par la majorité des locuteurs » ou vernaculaire. Cette langue maternelle comporte deux structures phonétiques[2] différentes appartenant à la variété de l'arabe littéraire et au français standard. Cette structure duelle représente un répertoire pour le jeune locuteur lui permettant ainsi d'agencer son discours dans les deux langues.

S'intéresser à la structure lexicale de la langue maternelle devient plus que nécessaire en Algérie qui est un carrefour de diverses langues et civilisations qui ne cessent de se côtoyer et de se développer. « La question des langues est un enjeu crucial » (Dakhlia, 2004), et le lexique d'une langue représente le point de jonction matériel entre le langage et la pensée humaine.

Compte tenu des différentes conquêtes ; arabe, espagnole, turque ou française qui se sont succédé en Algérie, la langue maternelle s'est conséquemment enrichie d'un certain nombre d'unités lexicales propres à des idiomes différents. Outre, ces circonstances historiques, la proximité géographique et la fréquence d'usage y participent avantageusement. Par unités lexicales, dorénavant UL, nous appelons toutes les réalisations isolées d'origine française qui ont sur le plan syntagmatique une unicité sémantique, car

> « Le sens de l'unité lexicale n'étant pas issu de l'addition des sens respectifs des éléments du syntagme, mais de l'ensemble des éléments le composant ». (Lederrer, 1969 :96)

Cette progression est motivée de prime abord de la présence d'un taux élevé de ces **UL**[3], intégrées dans leur majorité dans la langue maternelle des locuteurs dans la région de Mostaganem et ensuite le manque d'informations sur ce lexique d'origine française dans cette langue vernaculaire.

Il s'avère qu'en Algérie, il y a autant de lexique que de variétés de langues en usage. D'Est en Ouest et du nord au sud, l'algérien s'exprime différemment en adoptant un accent, un lexique, voire ; des langues différentes. En étudiant ou en examinant la région de l'Oranie qui englobe tout le Nord-ouest de l'Algérie (Tlemcen, Oran, Mostaganem,

[1] Qualification donnée par Elimam. A, Le maghribi, langue trois fois millénaire, Edition ANEP, Alger, 1997.

[2] Renvoie à la thèse de doctorat de Soufiane BENGOUA soutenue en septembre 2013 à l'université de Mostaganem sur « Variations phonétiques du français chez de jeunes locuteurs de 15 à 19 ans dans une zone périurbaine en Algérie ».

[3] Unité lexicale d'origine française

Relizane, Mascara, Sidi Belabes, Ain Témouchent) dont la population parle une variété d'arabe, nous remarquons une variation phonétique et lexicale assez notable. A titre d'exemple, pour « café », dit « qah'wa », à Tlemcen, le même référent est réalisé « a'hwa ». Dans certaines villes de l'Est, la langue maternelle est le berbère ou tamazight (Tizi-Ouzou et Bouira) et le chaoui (batna et Msila), variantes du berbère et dans d'autres régions du sud, on y parle d'autres variantes du berbère comme le Mzab à Ghardaia et le Tergui à Tamenrasset.

Dans la même lignée de réflexion le chercheur algérien N. Guella (2011) ne s'est pas attardé sur les mots en français en particulier, mais il a dressé l'inventaire de mots d'origine non-arabe (Berbère, Turque, Espagnole, Italienne et Française) dans les dialectes arabes algériens. Dans le cadre d'une enquête régionale et bientôt nationale sur le lexique du français auprès des locuteurs algériens, nous avons répertorié manuellement mille huit cents quatre vingt huit UL en usage dans la langue maternelle d'un groupe de deux cents jeunes étudiants en langue française à l'université de Mostaganem. Nous en avons analysé dans la présente recherche huit cent huit UL. Cependant, nous nous interrogeons sur leur pertinence dans la langue maternelle de ces jeunes locuteurs qui les utilisent à l'oral. Sont-elles considérées comme des emprunts ou bien c'est juste un usage alternatif et temporaire ? Qu'en est-il de leurs composantes ? Outre cette question qui interroge la structure du processus d'emprunt, une autre question d'actualité nous taraude. En effet, si nous pouvions nous passer de la langue française dans nos correspondances officielles, serions-nous capables de s'en extraire dans notre langue vernaculaire ? Quelle en est la proportion de cet usage ? Afin de répondre à ces questions, nous avons choisi une approche structurale (Mounin, 1972 : 187) pour décrire en détail puis analyser les différentes variations des UL.

2. Analyse structurale

Pour qu'une langue vive et soit compétitive sur le marché des langues, il faudrait le concours de trois éléments importants : le fonds lexical correspondant au passif linguistique, la création lexicale à travers l'affixation et les néologismes et enfin les emprunts aux autres langues. Les principales caractéristiques de la langue maternelle des Algériens sont : la contraction, le fonds existant et l'emprunt.

La contraction dans la langue maternelle concerne tout son lexique. En d'autres termes, tout le répertoire emprunté n'y échappe pas. En effet, les contractions sont légion comme pour « mawla » en arabe classique ou littéraire devenu « moul » ou pour « youdirou » devenu « dir ». Concernant le fonds existant, il nous renvoie à tout le répertoire lexical antérieur à mille huit cents trente, date à laquelle les Français ont occupé l'Algérie durant cent trente deux ans. C'est-à-dire, selon G. Camps (apud Ellimam, 2002 :13), depuis la pénétration phénicienne, carthaginoise et punique, romaine, néo-berbère ou Zénètes, puis la civilisation arabo-berbéro musulmane et andalouse. Pour ce qui est des emprunts, nous allons prendre le soin d'analyser pas moins de huit cent huit UL en usage dans la langue maternelle de notre groupe de deux cents jeunes locuteurs. « Les langues en contact se « ressourcent » les unes à travers les autres » (Messaoudi, 2015 :138) et la présence de deux systèmes linguistiques dans la même langue maternelle accentue le brassage entre les deux. A travers

de multiples recherches effectuées dans ce sens et de par une étude antérieure[1], des traits phonologiques sont transférés d'un système à un autre générant des écarts morphologiques et sémantiques. D'autant plus que « le lexique d'une langue qui se sépare de plusieurs sous-ensemble n'est pas clos et ses contours ne sont pas fixés de manière absolue »[2] (Lehmann, Martin-Berthet, 2000 :03). En outre, « Le lexique comporte à ses frontières une zone floue, constituée de mots candidats à l'intégration dont le statut est problématique. On peut citer les noms propres, les mots « virtuels » et les mots étrangers »[3].

Les données rapportées dans le **tableau 1** indiquent de façon détaillée le pourcentage d'utilisation des UL du français dans la langue maternelle des jeunes locuteurs. Le lexique de leur quotidien est dans sa majorité emprunté au français. Nous avons sciemment mis de côté les noms propres relatifs aux noms de marques.

Le processus de lexicalisation qui concerne les UL en français opéré depuis la présence française en Algérie est tellement ancré dans les habitudes langagières des locuteurs algériens que leur intégration est totale dans leur langue maternelle, au point de les confondre avec d'autres en arabe. De plus, certaines UL n'ont pas d'équivalents en arabe avec des taux élevés comme indiqué dans le **tableau1**:

Abécédaire des UL	Taux de présence	UL sans équivalent en arabe	Abécédaire des UL	Taux de présence	UL sans équivalent en arabe
A [a]	4.71%	70.78%	**O [o]**	3.07%	67.24%
B [b]	5.29%	73%	**P [p]**	6.99%	92.42%
C [s] [k] [ʃ]	9.16%	83.81%	**Q [k]**	1.48%	67.85%
D [d]	7.20%	64.70%	**R [R]**	4.39%	93.97%
E [e][ã] [ɛ]	7.36%	64.02%	**S [s]**	4.71%	95.50%
F [f]	6.40%	71.90%	**T [t]**	4.39%	87.95%
G [g] [ʒ]	5.34%	80.19%	**U [y]**	0.68%	84.61%
H	3.97%	69.33%	**V [v]**	2.11%	80%
I [i]	4.81%	73.62%	**W [w]**	0.47%	100%
J [ʒ]	1.53%	89.65%	**X [kz]**	0.05%	100%
K [k]	0.68%	100%	**Y [j]**	0.31%	83.33%
L [l]	2.11%	85%	**Z [z]**	0.42%	100%
M [m]	9.16%	87.28%			
N [n]	2.96%	55.35%			

Tableau 1. Répartition des UL par ordre alphabétique

Cinq structures grammaticales caractérisant les UL sont répertoriées avec un des taux variables que nous pourrons classer comme suit : 6.72% d'adjectifs, 4.76 de verbes, 0.05% de prépositions, 0.26% d'adverbes et 88.18% de noms. Les UL constituées de noms représente le taux d'occurrences le plus élevé, s'en suivent des occurrences moins élevées constituées d'adjectifs, de verbes, de prépositions et d'adverbes. Ces taux variables nous

[1] Notre thèse de doctorat en sciences du langage soutenue en septembre 2013 à l'université de Mostaganem et dont l'intitulé est « Variations phonétiques du français chez de jeunes locuteurs de 15 à 19 ans dans une zone périurbaine en Algérie » encadrée par feu Lelloucha Bouhadiba et Cécile Fougeron.

[2] Lehmann. A & Martin-Berthet. F, Introduction à la lexicologie sémantique et morphologie, Nathan Université, Paris, 2000, p03.

[3] Lehmann. A & Martin-Berthet. F, idem, p04.

indiquent que le locuteur algérien intègre essentiellement dans sa langue maternelle les substantifs du français. Si en hollandais encore, il est très typique que des emprunts aient été préfixés ou même suffixés pour être intégrés dans une catégorie lexicale existante (Deroy, 1956 : 234) qu'en est-il des UL en français auprès de ces étudiants ?

> « Il y a emprunt linguistique quand un parler A utilise et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existait précédemment dans un parler B (dit langue source) et que A ne possédait pas. L'unité ou le trait empruntés sont eux-mêmes qualifiés d'emprunts ». (Dubois.J & alii, 2007 :177)

En analysant les UL dans une langue donnée, « on y rencontre […] des formes parfaitement intégrées aux structures phonologiques, grammaticales et lexicales de la langue qui les reçoit et d'autres encore identifiables comme étrangères » (Walter, 1994-1 :59). Dans la langue maternelle de notre groupe de locuteurs, la quasi-totalité des substantifs utilisés est en français et n'a pas d'équivalent en arabe pour une éventuelle substitution. Quelle caractéristique structurelle est la plus dominante dans ces UL ? Dans ce qui suit, nous faisons l'inventaire des différents contextes d'usage et expliquons les variations dans les réalisations. Sur les huit cent huit UL analysées, nous pouvons constater les caractéristiques ci-dessous :

Variations phonétiques

Type de variation phonétique	**Description**	**Occurrence**
[e] devient [i]	Changement du degré d'aperture (fermeture de la voyelle) « activité/activiti, anémie/animie »	21.41%
[y] devient [i]	Changement de labialité (labialisation de la voyelle) « but/bit, terminus/terminis »	0.49%
[œ] devient [æ]	Changement de labialité (délabialisation de la voyelle) « climatiseur/climatisaire »	0.86%
[œ] devient [u]	Changement d'aperture et de position de la langue (postériorisation et fermeture de la voyelle) « tracteur/tractour »	0.12%
[o] devient [i]	Changement d'aperture, de labialité et de position de la langue (antériorisation et délabialisation de la voyelle) « chocolat/chicoula »	0.12%
[o] devient [u]	Changement d'aperture (fermeture de la voyelle) « stylo/stylou, sirop/sirou »	0.99%
[y] devient [o]	Changement de position de la langue et d'aperture (postériorisation de la voyelle) « musette/mozite »	0.12%
[u] devient [o]	Changement d'aperture (fermeture de la voyelle) « mazout/mazot »	0.12%
[ø] devient [u]	Changement d'aperture et de position de la langue (fermeture et postériorisation de la voyelle) « pneu/pnou »	0.12%

[ə] devient [o]	Changement de position de la langue (postériorisation de la voyelle) « ressort/rossol »	0.12%
[ə] devient [u]	Changement d'aperture et de position de la langue (fermeture et postériorisation de la voyelle) « recours/roucours »	0.12%

Tableau 2. Description et occurrence des différentes variations phonétiques

Les UL en français ont intégré les caractéristiques sonores de la langue emprunteuse, à savoir la variante de l'arabe, puis l'habitude articulatoire a réalisé le reste. Le changement articulatoire le plus notable est celui qui correspond à la fermeture du [e] en [i]. Lié au processus d'emphatisation, les voyelles [ə] [y] [u] deviennent [o]. La voyelle antérieure arrondie [œ] en fin de syllabe devient non-arrondie, car elle s'apparente beaucoup plus au [æ], voyelle antérieure en arabe. Outre ces écarts dans l'articulation des voyelles, des réajustements, ajouts et suppressions sonores remodèlent ces UL leur donnant une spécificité autochtone. La proximité du français

> « Avec la variante de l'arabe influence sa structure phonético-phonologique, lexicale, morphologique et sémantique. En effet, plusieurs écarts phonétiques sont observés à chaque fois où un locuteur algérien prend la parole en français ». (Bengoua, 2021 :222)

En effet, l'habitude articulatoire et la fréquence d'usage des UL accentuent le transfert de traits entre les deux systèmes. Une migration sonore s'opère dans les deux sens transformant leur structure phonétique, lexicale, morphologique et sémantique.

Type de variation phonétique	**Description**	**Occurrence**
Epenthèse	Insertion d'un son pour améliorer l'articulation (tricinti, faroid, jornane)	1.23%
Aphérèse	Chute de l'initiale d'un son (xiliri, tomobile, battoir, suie-glace, etc.)	1.23%
Dénasalisation	La voyelle perd sa nasalité et devient orale (bouilloune, bouchoune, bolonne, camiou)	0.74%
Apocope	Chute du son final de l'unité lexicale (quat-chemins, quat-mille, trimeste, scali)	0.49%
Changement du mode articulatoire	Voisement du [p] (combinaison devient compinaison) [r] qui devient [l] (spaladrap, rossol)	0.61%
Métathèse	Permutation de deux sons à l'intérieur de l'unité lexicale (chartteton)	0.12%
Amuïssement	Disparition d'un son à l'intérieur de l'unité lexicale (coup de pi, pantoufa, tiyou)	0.37%
Changement du lieu d'articulation	La dorso-uvulaire [R] devient apico-alvéolaire [r] (marché, moutarde, micro, etc…)	58.66%
Emphatisation/pharyngalisation	La consonne [t] devient emphatique [ṭ] (montage, manteau, matraque, etc…)	12.99%

Tableau 3. Description et occurrence des différentes variations phonétiques

Les changements phonétiques qui caractérisent les UL sont dominants car les structures sonores de la langue empruntée et la langue emprunteuse sont différentes. Conséquemment, nous observons un transfert de traits dans les deux sens affectant leur structure morphologique comme nous l'indiquons ci-après : « Outre cette adaptation phonético-phonologique, nous pourrions ajouter une adaptation lexicale, morphologique et sémantique vu que l'un ne pourrait se produire sans l'autre » (Bengoua, 2020 :267).

Variations morphologiques

Pour ce type de variation, nous remarquons un changement du genre avec une suffixation par ajout du –a comme pour « machina, marmitt**a**, médaill**a**, poupi**a**, etc. » avec une occurrence de 21.41%.

En arabe, la marque du féminin est indiquée par une voyelle dite de mouvement «El fat'ha», comparée à la voyelle « **a** » en français. La proximité de la variété d'arabe et du français dans la langue maternelle génère des fusions et des enchâssements grammaticaux. Ainsi, le suffixe « **-a** » s'agglutine à la fin de l'UL pour indiquer le féminin et remplacer l'article défini ou indéfini. Celles indiquant des substantifs féminins se trouvent identifiées selon la grammaire arabe. Les exemples présentés dans le tableau ci-dessous illustrent nos propos :

Item en français	**UL**	**Item en français**	**UL**
Machine	Machina	Pommade	Pommada
Marmite	Marmita	Bombe	Boumba
Médaille	Médailla	Prise	Prisa
Pantoufle	Pantoufa	Palette	Palitta
Poupée	Poupia	Partie	Partia
Pièce	Pièça	peinture	Bentoura
Prime	Prima	Sacoche	Sacoucha
Race	Raça	Salle	Salla
Table	Tabla	Vitrine	Vitrina
Trousse	Troussa	Tisane	Tisana
Tisane	tisana	Saule	Saula

Tableau 4. Agglutination du suffixe –a aux UL

Sur le plan morphologique, toutes les UL identifiables comme féminins par les jeunes locuteurs intègrent automatiquement la forme de la langue emprunteuse, à savoir la variante de l'arabe littéraire. Nous en déduisons que ces changements ne sont en aucun cas fortuits ou résultant de la non-maîtrise de la morphologie des UL en français par les jeunes locuteurs. Il s'agit bel et bien d'une volonté de les adapter à la forme morphologique à laquelle ces jeunes locuteurs sont habitués à utiliser via leur langue maternelle.

Variations lexico-sémantiques

Type de variation lexico-sémantique	Description	Occurrence
Liée au contexte	Changement lexical (classe/classa, fatora/facture, cagea/cage d'escalier)	0.61%
Glissement de sens	Changement sémantique (pack d'eau/ fardeau, peau de chamois/ peau de chameau)	0.24%

Tableau 5. Description et occurrence des variations lexico-sémantiques

La variation lexicale liée au contexte est assez fréquente en langue maternelle quand cela concerne certaines UL considérées comme *termes*[1]. Les glissements de sens sont assez fréquents quand il y a contact de langues. Il devient accru quand il y a contact à l'intérieur même de la langue maternelle. En effet, les changements phonétiques qui génèrent un déséquilibre morphologique et lexical ne peuvent qu'en modifier le sens. Comme pour « fardeau » dont la structure phonique a été altérée à travers un changement articulatoire générant un changement dans la structure morphologique « agglutination de deux morphèmes » et conséquemment un changement de sens. Chaque écart dans la structure sonore engendre un écart de la forme. Nous l'avons vu dans un travail antérieur[2] que la dénasalisation de la voyelle [ɛ̃] dans « cinq » génère une succession de changements lexical, morphologique, puis sémantique : « **Cinq »** (adjectif numéral) devient « **sec »** (adjectif qualificatif).

Les locuteurs adaptent les UL selon leurs habitudes articulatoires et suivant les règles grammaticales inhérentes à leur langue maternelle. Si nous analysons depuis le début du processus dans l'UL « fardeau », nous dirons : « **Pack »** [pak] devenu [far]. Nous assistons à un changement du lieu d'articulation de deux consonnes [p] et [k] qui deviennent [f] et [r]. « **d'eau »** [do] n'a subi aucune transformation. Cependant, il y a agglutination des deux items pour former un mot simple, initialement composé. En langue maternelle, nous disons littéralement, pour « acheter un pack d'eau », [ʃrifardoma] ce qui donne la traduction littérale « acheter un fardeau d'eau », expression qui n'a aucun sens pour un français ou un francophone averti.

3. Discussion

L'adaptation phonétique de l'emprunt caractérise tout le processus d'intégration partielle ou totale d'une UL dans la langue maternelle des locuteurs. En effet, J. Pruvost (2017) en parlant de l'héritage lexical laissé par les Arabes, affirmait que

[1] Nous avons remarqué que la forme sonore et morphologique de certaines UL reste invariable, car elle est considérée comme terme intégrant un domaine de spécialisation (médical, financier, marketing, architecture, etc.)

[2] Bengoua.S, Thèse de doctorat soutenue en sciences du langage, Variations phonétiques du français chez de jeunes locuteurs de 15 à 19 ans dans une zone périurbaine en Algérie, Mostaganem, 2013, 289P.

> « Ces emprunts se font tantôt tels quels -*hammam*-, tantôt, et c'est le cas le plus fréquent, en les transformant- sucre- pour les rendre plus conformes aux règles phonétiques de la langue emprunteuse. ». (p.57)

Cette appropriation partielle et/ou totale est générée par une habitude articulatoire liée à la langue maternelle des locuteurs. A partir du moment où le locuteur utilise l'UL dans sa langue maternelle il s'approprie sa forme sonore à moitié ou intégralement pour créer d'autres formes morphologiques et générer des significations différentes et variables selon les contextes. Cette habitude articulatoire génère des variations phonétiques qui s'apparentent globalement à un changement de vélarité pour la voyelle [e] qui devient [i] et un déplacement du lieu d'articulation du [R] qui devient [r]. La structure morphologique est, elle, aussi modifiée en ajoutant le suffixe **–a** pour désigner le féminin des UL. Le glissement de sens qui concerne certaines d'entre elles est la conséquence directe des variations phonétique et morphologique, toutefois, d'autres UL restent invariables au vu du contexte spécialisé.

> « Une chose est certaine, le français change en chaque instant sur tous les plans et il changera toujours, tant qu'il ne sera pas réduit au rôle d'une langue liturgique ». (Martinet, 1969 : 190)

Il est donc indubitable et incontestable que le contact linguistique entre le français et l'arabe algérien favorise l'assimilation du français à la langue maternelle des jeunes étudiants à Mostaganem.

4. Conclusion

Nous remarquons ou constatons que certaines UL d'origine française intégrant la langue maternelle de notre groupe de locuteurs n'ont pas d'équivalents en arabe. Le jeune locuteur s'est approprié partiellement ou totalement ces UL et les a adaptées à ses propres besoins langagiers. Cette pratique est régie par une adaptation de vélarité du [e] à grande proportion et génère des écarts phonétiques différents modifiant ainsi la forme sonore et morphologique de certaines UL qui, par ajout du –a, intègrent totalement la morphologie de l'arabe. Le locuteur ne s'est pas contenté de modifier la structure sonore, mais il a sciemment restructuré le morphème avec une morphologie relative à la grammaire arabe. Cependant, d'autres UL restent invariables en raison du contexte de spécialisation. Le roulement du [R] n'affecte aucunement leurs sens, mais leur donne une coloration autochtone. Au terme de cette analyse, nous retenons que les UL d'origine française sont adaptées selon une habitude articulatoire propre à la langue maternelle des jeunes locuteurs. Une fois intégrées totalement ou partiellement, elles ne sont plus considérées comme appartenant au français, mais décontextualisées puis recontextualisées. C'est dire qu'elles sont algérianisées.

Il est nécessaire de rappeler que l'indication du genre féminin chez le locuteur mostaganémois est effectuée selon la grammaire arabe faite sur la base d'une connaissance tacite des règles grammaticales des substantifs en français. A aucun moment pour les 33 UL données en exemple, le locuteur ne s'est trompé sur le genre des substantifs adaptés. Chaque nom en français a été identifié comme féminin, en lui attribuant le suffixe «-a».

Ainsi nous pourrons confirmer que ces UL ne sont pas circonstancielles, mais permanents et le locuteur mostaganémois ne peut s'en passer même si le gouvernement l'a interdit officiellement pour toutes les correspondances et les prises de parole officielles. Ce même locuteur continue d'utiliser ce matériau précieux à ses échanges verbaux à travers l'intégration de ces UL du français dans sa langue maternelle en se les réappropriant de façon à ce qu'elles se greffent naturellement à sa langue maternelle. Au terme de cette progression représentant le début d'un long travail d'équipe initié préalablement à l'Université de Mostaganem. Une extension de cette recherche à une plus grande échelle est envisagée en collaboration avec des chercheurs algériens et d'autres en France incessamment et ce à travers le programme de recherche avec le laboratoire LT2D de Cergy-Pontoise à Paris. Pour ne pas conclure, nous dirons que le locuteur de notre périmètre d'enquête évoluant à Mostaganem, s'est approprié d'éléments de la langue française pour l'algérianiser à travers sa langue maternelle ainsi, pour toute la communauté francophone cette mainmise représente une richesse linguistique justifiant la capacité qu'a cet idiome marginalisé à cause de son statut de langue orale, appelée également langue du peuple, ou de dialectal qu'elle a tous les critères, et les indices d'une langue vivante capable de concurrencer l'arabe littéraire.

Références

Bengoua, S., 2013, *Variations phonétiques du français chez de jeunes locuteurs de 15 à 19 ans dans une zone périurbaine en Algérie*, Thèse de doctorat soutenue en sciences du langage, Mostaganem, 289p.

Bengoua, S., 2020, « L'aphérèse et les adaptations phonétiques des monèmes du français dans la langue maternelle en Algérie », *Synergies Algérie*, n°*28*, p. 257-268.

Bengoua, S., 2021, « La pharyngalisation de la consonne occlusive [t] chez un groupe d'étudiants à Mostaganem en Algérie », *Synergies Algérie*, *n°29*, p. 221-230.

Dakhlia, J., 2004, « L'histoire parle-t-elle en langues ? Trames de langues usages et métissages linguistiques dans l'histoire du Maghreb », In Dakhlia. J (dir), *Trames de langues. Usages et métissages linguistiques dans l'histoire du Maghreb,* Paris, Maisonneuve et Larose.

Deroy, L., 1956, *L'emprunt linguistique*, Liège, Presses universitaires de Liège.

Dubois, J & alii, 2007, *Grand dictionnaire de Linguistique & Sciences du langage*, Paris, Larousse.

Ellimam, A., « Pour une prise en charge républicaine », *La voix de l'Oranie* du jeudi 25 avril 2002, p13.

Guella, N., 2011, « Emprunts lexicaux dans les dialectes Arabes Algériens », *Synergies Monde arabe*, *n°08*, P. 81-88.

Lederrer, C., 1969, « La notion d'unité lexicale et l'enseignement du lexique », *The french review*, *vol XLIII, n°1 octobre*, Montana States university, USA, P. 96-98.

Lehmann, A & Martin-Berthet, F., 2000, *Introduction à la lexicologie sémantique et morphologie, Paris*, Nathan Université.

Martinet, A., 1969, *Le français sans fard*, Paris, Presses universitaires de France.

Messaoudi, L., 2015, « Emprunts, calques et alternances, le cas du contact linguistique entre l'arabe dialectal et le français au Maroc », *Revue Langues, cultures et sociétés*, *Volume 1, n°1,* p.135-150.

Pruvost, J., 2017, *Nos ancêtres les arabes ce que notre langue leur doit*, Paris, Edition JC Lattès.

Walter, H., 1994-1, « Pour une enquête sur la vitalité des emprunts lexicaux en portugais », *La linguistique*, Colloque de Coimbra 1993, Puf, *volume 30*, p.59-77.

Soufiane **BENGOUA** est maître de conférences en sciences du langage au département de français à la faculté des langues étrangères de l'université de Mostaganem en Algérie. Il enseigne la linguistique appliquée et la phonétique articulatoire et corrective du français. Ses derniers travaux portent sur la phonétique du FLE, la sociophonétique et l'anthroponymie.

Studii de gramatică contrastivă 37/2022

DOI :10.5281/zenodo.6911914

L'EXPRESSION DU SUBJONCTIF ET DE L'INTERROGATION INDIRECTE DANS LE FRANÇAIS EN CÔTE D'IVOIRE : DÉFI OU INCAPACITÉ[1]

Résumé *: L'aspect du subjonctif et de l'interrogation indirecte en Côte d'Ivoire, rentre dans le cadre général de la problématique de l'appropriation de la langue française en Afrique francophone. Le constat d'une différence évidente dans quelques aspects du français local, relativement au français standard, est fait depuis quelques décennies déjà qui s'est appuyé d'abord sur un problème d'incompétence linguistique avant de tendre, aujourd'hui vers une volonté manifeste de liberté vis-à-vis du français standard. Le recours à la structure normative des deux modalités en français de référence d'une part et de l'autre à la linguistique descriptive pour situer celles-ci dans le français local a permis de constater effectivement des évolutions dans la forme locale qui apparaissent aujourd'hui comme la manifestation d'un sentiment identitaire et d'une appropriation assumée. Cet article montre donc que les différences morphosyntaxiques constatées entre français standard et français local et, particulièrement, l'inconformité du subjonctif et de l'interrogation indirecte en français local par rapport à la norme loin d'être considérées comme une incapacité doivent être perçues comme un défi (défiance) qui encourage la recherche de voies autonomes dans l'expression française en Afrique.*

Mots-clés *: subjonctif ; interrogation indirecte ; français local ; norme ; appropriation ; linguistique*

THE EXPRESSION OF THE SUBJUNCTIVE AND INDIRECT QUESTION IN FRENCH IN CÔTE D'IVOIRE: CHALLENGE OR INCAPACITY

Abstract: *The aspect of the subjunctive and the indirect querying in Côte d'Ivoire falls within the general framework of the problem of the appropriation of the French language in French-speaking Africa. The observation of an obvious difference in some aspects of local French, relative to standard French, has been made for a few decades already which was first based on a problem of linguistic incompetence before tending, today, towards a manifest desire for freedom vis-à-vis standard French. The use of the normative structure of the two modalities in standard French on the one hand and on the other to descriptive linguistics to situate them in local French has made it possible to observe indeed changes in the local form that appear today as the manifestation of a sense of identity and an assumed appropriation. This article therefore shows that the morphosyntactic differences observed between Standard French and Local French and, in particular, the nonconformity of the subjunctive and the indirect querying in local French in relation to the norm far from being considered as a disability must be perceived as a challenge which encourages the search for autonomous ways in French expression in Africa.*

Keywords: *subjunctive; indirect querying; local French; standard; appropriation*

[1] Lazare Konan **N'Guessan**, Université Alassane Ouattara de Bouaké, lazngueSSan71@yahoo.fr

Introduction

L'analyse du subjonctif en tant que mode de conjugaison montre, en général, qu'il est le mode qui sollicite le plus un plus haut degré de compétence linguistique en raison des contraintes morphosyntaxiques qu'exige son emploi. Il est autant pour l'usager modèle comme pour l'usager tout court une difficulté permanente qui le repousse et le confine, en dehors du subjonctif présent, dans un usage littéraire. Par conséquent, dans la communication usuelle, l'usager ordinaire cherche souvent d'autres mécanismes expressifs pour le suppléer et résorber la difficulté. L'interrogation indirecte subit les mêmes contournements, cependant qu'elle ne présente pas les mêmes difficultés que le subjonctif. Certes elle recommande quelques ajustements structuraux mais ils paraissent relativement assimilables pour tous. En Côte d'Ivoire, cette sorte de hantise ou de répulsion pour ces deux structures syntaxiques est tellement flagrante que même les scolarisés et les intellectuels rejoignent les non scolarisés dans l'usage des tours nés dans la rue dans la communication ordinaire. La préférence est, en effet, accordée à ces tours forgés par le français ivoirien à tel point qu'on se demande si elle ne participe pas au défi lancé par ce français ivoirien contre le français standard ; le défi de trouver ses propres voies. Ou alors doit-on penser à une réelle incapacité sachant bien que l'école fait des efforts de vulgarisation du bon usage depuis le cycle moyen ? Pour aborder ces questions, on veut bien se confier à la grammaire (linguistique) descriptive qui s'attache à décrire la langue telle qu'elle est utilisée quotidiennement par des locuteurs natifs ou non, indépendamment de la manière dont elle devrait l'être. Pour la démarche, un rappel normatif des deux structures sera nécessaire pour montrer ce qu'elles devraient être de sorte à pouvoir les mettre en parallèle avec les tours en usage dans les échanges quotidiens en Côte d'Ivoire. L'observation de ces tours permettra, à la fin, de se situer sur la question du défi ou de l'incapacité. Les exemples convoqués dans ces spéculations sont issus de l'observation, des contacts mais surtout de l'expérience personnelle en tant qu'usager ivoirien. Quelques-uns sont empruntés à la presse et à des chercheurs ivoiriens en sciences du langage.

1 . Aperçu formel du subjonctif et de l'interrogation indirecte

La grammaire normative instruit sur le fonctionnement normatif du subjonctif autant que de l'interrogation indirecte. En effet, aujourd'hui plus que jamais, nous sommes dans un monde tourné vers la vitesse et la rentabilité où l'utile et le pratique sans être forcément une fin en soi, conditionnent l'être et le faire en provoquant un anticonformisme général qui atteint aussi le système linguistique. Cela se ressent sur la qualité de la langue, sur la façon de parler. On n'est plus préoccupé par le conformisme normatif mais plutôt par une émancipation de la langue censée résoudre tous les problèmes (Robert Delord, 2019). Ainsi, estime-t-on que la langue française, si belle, va se corrompant ou qu'elle est mise en péril par l'homme de la rue, par les gens du monde… (Ueltschi, 2019). Le subjonctif et l'interrogation indirecte n'échappent pas à cette corruption, à ce péril général. Malgré cette infortune, Ueltschi (2019) rappelle une réalité qui est qu' « avant tout, il faut poser que nous avons une relation affective avec notre langue et une conception – une image pour ainsi dire – de la bonne, donc de la belle graphie», c'est-à-dire que nous avons conscience de l'existence d'une norme, d'un bon usage que consacre, par exemple, la grammaire

normative. Face aux bouleversements que certains considèrent même comme des agressions, celle-ci se positionne comme le socle qui fonde l'éthique de la langue et qui fixe ses règles et son fonctionnement en vue de la garder dans sa pureté. C'est ainsi qu'elle fixe les règles de fonctionnement du subjonctif et de l'interrogation indirecte.

1.1 Le subjonctif

Du subjonctif, le Grand Robert dit qu'il est un mode grammatical « considéré d'abord comme propre à exprimer une relation de dépendance, et, de nos jours, comme mode de tension psychologique (volonté, sentiment) et de la subjectivité (doute, incertitude, voire potentiel) ». Dans les grammaires françaises tout le long du 20e siècle, le subjonctif est considéré comme le mode de l'éventualité (S. de Vogel ; 1927), mode de l'énergie psychique (G. et R. le Bidois, 1935 : § 821), mode du non-jugement (Damourette & Pichon , 1970 : 473-603), support du sujet psychologique (Lerch : 1932 ; Gougenheim Georges : 1938). En fait, les particularités liées à ce mode, sa transversalité suscitent tellement d'interrogations qu'une infinité de recherches ont été effectuées le concernant. Elina Sidorovic (2015 : 182) donne un aperçu d'éminents linguistes et grammairiens ayant donné leur point de vue sur ce sujet. Tant de regards entrainent forcément diverses théories que Sidorovic repartit en deux groupes selon qu'on considère le subjonctif comme une forme modale ou non.

En tant que forme modale, on lui accorde plusieurs valeurs qui résident dans le désir, la supposition, le doute, l'ordre, la possibilité, l'irréalité, l'injonction, l'incertitude… Ce qui donne aux Le Bidois (1938) de définir le subjonctif comme « le mode de l'énergie psychique » et à Grévisse (1995 :1999), comme « le mode du dynamisme psychique » dans ce qu'il embrasse les notions d'affectivité et de supposition qui peuvent exprimer « la volonté, le désir, le but, la crainte et n'importe quel autre sentiment » (Le Bidois, 1938 : 501). C'est également sous cet aspect modal que Damourette & Pichon (1970) l'appréhendent en le désignant comme le mode du non-jugement contrairement à l'indicatif. Ce qui est à noter, c'est que les théories modales reposent sur la prise en compte du contexte où le subjonctif est employé.

Niant ces valeurs, d'autres théories considèrent le subjonctif comme un simple générateur de subordination en mettant en exergue la structure syntaxique de la phrase où il apparaît. Ici, on estime, comme le souligne d'ailleurs L. Foulet (1937 : 144), que « la seule fonction du subjonctif est de servir de forme au verbe de la proposition subordonnée ». En d'autres termes, il exprime la dépendance, la subordination psychologique du verbe à l'idée exprimée dans la principale (De Boer, 1954 :71). Dans sa forme indépendante, par contre, il sert à exprimer une nuance volitive.

En dehors de ces deux groupes de théories, Gustave Guillaume (1968) en propose une autre plus contemporaine fondée sur la localisation temporelle (théorie chronogénétique) du procès exprimé par le subjonctif. Si Guillaume trouve l'indicatif complet dans la localisation temporelle en tant qu'il est pleinement en mesure de situer la réalisation d'un procès dans le passé, dans le présent ou dans le futur, et donc de situer l'actualité de ce procès ainsi que sa complétude temporelle, il conçoit par contre le subjonctif tel que le pense Sidorovic (2015 :186) c'est-à-dire comme l'expression de « l'idée d'un procès dont la localisation dans le temps reste imprécise ». Selon Guillaume

lui-même, les choses se passent comme si le temps au subjonctif ne formait qu'une seule grande époque et ignorait la coupure du présent nécessaire à la division du temps en époques opposables (Guillaume, 1968 :31). Cette globalité temporelle le met au même niveau que l'infinitif : n'exprimant aucune époque précise, sa valeur temporelle est égale à zéro selon H. Bonnard (1950 :116) qui ajoute que « le subjonctif est un infinitif personnel » :

1a-Je regrette **son départ**
1b-Je regrette **qu'il parte**
1c-Je regrette **de le voir partir**

Baylon & Fabre (1973 : 80), s'appuyant sur l'idée de Bonnard, analysent *départ, parte, partir* comme n'ayant aucune base temporelle parce que n'exprimant aucune époque. Ils ont donc la même valeur temporelle nulle sauf que le subjonctif est marqué par un pronom personnel sujet. Ainsi, pour Bonnard (1950) comme pour Guillaume (1968), ce qui préside à l'emploi du subjonctif est son indétermination temporelle, sa visée incomplète selon les termes de Guillaume c'est-à-dire chaque fois qu'on est dans l'incapacité de réaliser l'image-temps d'un procès donné. La non réalisation et donc la non-actualité explique aussi son emploi dans les relatives et dans la négation. Dans les conjonctives, des conjonctions présentent l'action de la subordonnée dans sa dimension virtuelle qui implique également l'emploi du subjonctif.

On peut le dire, la non-actualisation substantielle du subjonctif conduit au fait qu'il sert à exprimer un fait qui est simplement envisagé au lieu d'être affirmée (Soutet, 2000 : 131). Il devient alors le lieu d'éclosion de la subjectivité dans la mesure où la façon dont le fait est envisagé est du seul ressort du sujet parlant.

Ce sont donc toutes ces considérations théoriques qui déclinent l'ensemble des emplois du subjonctif. Ainsi, peut-on donner quelques exemples en guise d'illustration :

2a-Il est possible qu'il vienne.
2b-Je cherche une maison qui ait vue sur mer.

On trouve la notion d'incertitude dans le premier exemple tandis que le second exprime une irréalité. Peut-être qu'une telle maison n'existe pas dans la région et alors elle devient une simple vue de l'esprit. Si elle existe, alors le subjonctif la présentera comme une pensée ou une idée envisagée en reflétant surtout « l'esprit du sujet parlant ( ) l'attitude personnelle de sujet parlant » (Matoniené, 2002 : 20) :

3-Le fait qu'on ait trouvé une telle maison me remplit de joie.

Dans l'emploi du subjonctif, la vision modale rencontre celle non modale qui considère qu'un fait est simplement envisagé, non encore réalisé pour traduire les valeurs suivantes :

-le commandement :

4a-Qu'ils soient punis aujourd'hui-même.
4b-Que je ne les trouve pas chez moi sinon…

-le souhait ou le désir :

5a-Qu'elle parte si elle le veut !
5b-Que dieu vous bénisse !
5c-Ainsi soit-il !

-indignation ou étonnement :

6-Moi, que je te prête ma voiture pour que tu la bousilles encore ?

-Après certains verbes : si le verbe de la principale exprime le doute, l'improbabilité, la volonté, le désir, la défense, la nécessité, la possibilité, l'impossibilité ou un sentiment, le subjonctif est employé dans la subordonnée :

7a-Je doute qu'il approuve ce comportement.
7b-Il est improbable que cela arrive
7c-Je veux qu'il réussisse
7d-Je désire qu'on se rencontre
7e-Il vaut mieux que tu ne penses même à un tel acte.
7f-Il est préférable que tu sois présent…

-Après certaines conjonctions : certaines conjonctions obligent à l'emploi du subjonctif dans la subordonnée : pour que, de peur que, à moins que, sans que, bien que …

8-Il est déterminé à tenter l'aventure, à moins que son père ne s'y oppose.

-Dans les propositions subordonnées relatives : la non actualité de l'antécédent entraine l'emploi du subjonctif :

9a-J'attends les preuves qui puissent le confondre.
9b-Il veut une maison qui soit digne de son rang.

-Après les verbes de pensée et de déclaration à la forme négative ou interrogative :

10a-Je ne pense pas que ce soit la meilleure solution
10b-Ne déclarez-vous pas, à vous écouter, que vous soyez la victime ?

-Dans certaines tournures toutes faites.

11a-Soient deux droites parallèles
11b-Vivent les mariés !
11c-A ce que je sache

Fondamentalement, le subjonctif dispose de quatre tiroirs verbaux notamment le présent, le passé, l'imparfait et le plus-que-parfait. Si le présent et le passé ne posent apparemment pas problème, les autres temps constituent de véritables jeux d'équilibriste qu'abhorrent les usagers. Ainsi,

12a-Que j'apprécie ton style.

12b-Que je vienne à pied.
12c-Que je sois en pleine forme.
12d-Que j'aie apprécié ton style.
12e-Que tu sois venu au concert.

sont des énoncés au présent et au passé du subjonctif très usuels et aussi habituels que les formes de l'indicatif. Par contre,

13a-Que j'appréciasse ton style.
13b-Que je voulusse ta place.
13c-Que nous tapâmes les uns sur les autres.
13d-Que j'eusse apprécié ton style.
13e-Que je vinsse à pied.
13f-Que je fusse en pleine forme.
13g-Que nous eussions apprécié ton style.
13h-Que je fusse venu au concert.

renferment des formes verbales dont l'emploi est difficile en raison de leur lourdeur rébarbative, de leur morphologie improbable en plus de « certains effets comiques (que vous sussiez, que je visse) ou d'assimilations péjoratives (qu'ils lavassent) » (Riegel, Pellat, Rioul, 2014 : 328-529). Le subjonctif imparfait et le subjonctif plus-que-parfait produisent ainsi un inconfort qui entraine certainement l'apathie des usagers.
Dans son fonctionnement syntaxique, il y a logiquement une concordance des temps qui s'organise selon l'aspect. En effet, la question de l'aspect est d'importance dans le choix du temps du subjonctif. Mais aujourd'hui, ces difficultés morphologiques ont poussé à l'abandon de la concordance temporelle au profit d'une corrélation temporelle qui réduit l'emploi du subjonctif à l'expression d'un présent opposé à un passé : « le présent du subjonctif sert à exprimer la simultanéité-postériorité par rapport à n'importe quel moment, le passé du subjonctif désigne l'antériorité-parfait à n'importe quel moment » (Sidorovic, 2015 : 191).

1.2 L'interrogation indirecte

Tout comme le subjonctif, l'interrogation indirecte bénéficie d'un cadre réglementaire, du moins, normatif qui fixe son fonctionnement syntaxique. Elle se présente sous la forme d'une phrase déclarative c'est-à-dire qu'elle se termine par un simple point ou un point de suspension. Elle est construite en deux parties à savoir une proposition principale comportant un verbe de questionnement (se demander, demander, savoir, s'interroger…) et qui décrit l'attitude mentale de celui qui pose une question ; et une proposition subordonnée contenant la question posée :

14-Il lui a demandé gentiment quelle était sa question.

On a, ici, une phrase à la forme déclarative qui comporte deux propositions : une principale qui contient un verbe de questionnement (a demandé) et qui traduit l'attitude et l'intention du questionneur ; une subordonnée qui pose indirectement la question. Les deux

propositions sont liées par un joncteur interrogatif, ici, un adjectif interrogatif qui assure la subordination. C'est cet ensemble qui forme l'interrogation indirecte. Elle est introduite le plus souvent par les formules suivantes : je ne sais pas ; il (se) demande ; je ne comprends pas ; elle voudrait savoir ; je ne te dis pas ; voici/voilà…. L'interrogation indirecte implique des changements grammaticaux par rapport à l'interrogation directe notamment la subordination conduite par la conjonction si ou par un mot interrogatif (pourquoi, comment, combien, qui, quoi, où, quel…), des changements de temps (si besoin) et de pronoms personnels, la non-inversion du sujet (même si elle n'est pas systématique) :

15a-Qu'est-ce que tu as fait ou qu'as-tu fait? donne : je veux savoir ce que tu as fait/il veut savoir ce qu'il a fait/il voulait savoir ce qu'il avait fait.
15b-On dit quoi ou qu'est-ce qu'on dit ? donne : il veut savoir ce qu'on dit.
15c-Il y a quoi même ? donne : je me demande ce qu'il y a même.
15d-C'est quoi ça ? donne : il demande ce que c'est.

Quelquefois, la catégorisation de l'interrogation indirecte devient problématique en raison de similitudes formelles avec d'autres subordonnées. En effet, il y a lieu de faire très attention lorsqu'il s'agit de faire la différence entre certaines interrogations indirectes et des relatives substantives périphrastiques ou des exclamatives indirectes :

16a-Je me demande ce qui se passe VS j'ai compris ce qui se passe.
16b-Il veut savoir ce qu'il a fait VS il sait très bien ce qu'il a fait.
16c-Je sais combien t'a coûté cette voiture VS je sais combien tu as aimé tes parents !
16d-Je sais combien de kilos de riz il veut VS je sais combien cet homme est compliqué !

Dans la première paire d'énoncés, l'interrogation indirecte s'oppose à la relative substantive. Dans la seconde paire par contre, elle est opposée à une exclamative indirecte. On voit bien que l'aspect formel ne donne aucune indication dans leur délimitation. On est obligé de se reporter à leur sens pragmatique pour déterminer la nature concrète des subordonnées présentes bien qu'introduites par les mêmes éléments.
L'interrogation indirecte peut aussi s'incruster dans une question directe et entrainer une confusion dans la catégorisation même de l'interrogation. Comparons :

17a-Je me demande comment se définit l'humanisme.
17b-Pouvez-vous me dire comment se définit l'humanisme ?

On remarque bien que malgré la présence de la même interrogation indirecte dans les deux exemples, la phrase (17.b) se termine par un point d'interrogation. Ce qui veut dire qu'on a, ici, une interrogation directe c'est-à-dire que la question indirecte est comprise dans la question directe (Pouvez-vous me dire). On pourrait bien encadrer (17b) par des guillemets pour être plus respectueux du discours direct de sorte à lever l'équivoque. Il n'y a donc pas de transposition des paroles contrairement à l'interrogation indirecte qui, fonctionnant à la manière du discours indirect et spécifiquement du discours indirect lié, convertit, paroles, temps et personnes selon la situation d'énonciation du discours citant. Ainsi, apparait une adaptation morphosyntaxique de l'énoncé cité qui entraine, pour le moins, l'inflexion du discours vers plus de subjectivité au niveau du sujet citant et évidemment moins en ce qui

concerne le sujet cité puisque l'adaptation en question abrège ou élimine certaines marques spécifiques du discours direct telles que celles des fonctions expressives, impressives et de contact.

Comme on peut constater, subjonctif et interrogation indirecte bénéficient d'un cadre normatif bien défini dont la connaissance devrait empêcher un minimum d'errements. Mais quelquefois, les impératifs de communication sont plus exigeants et irrésistibles que le loisir ou la nécessité d'un conformisme normatif : le besoin de faire passer le message est plus fort que celui du bon usage. Aidés en cela par les libertés prises, ou plutôt par des attaques plus ou moins volontaires sur la norme et les besoins d'appropriation, ils se transforment en marques d'innovation et envisagés comme des projets d'évolution linguistique et d'affirmation identitaire. En se libérant de la question de la norme, certains usagers créent des usages qui se répandent et s'adoptent de plus en plus dans la communauté.

2. Expression du subjonctif et de l'interrogation indirecte dans le langage ordinaire

Le non-respect de la norme linguistique à l'égard du français répond surtout en Afrique à la volonté d'appropriation c'est-à-dire à un désir irrésistible de rendre le français propre à un usage particulier, à une adaptation du français aux besoins de l'expression du réel africain. En effet, le complexe d'incompétence linguistique, au regard du français qui a longtemps prévalu chez l'africain ordinaire, est désormais tourné en avantage dans la considération que la langue française est devenue une copropriété. Sony Labou Tansi (1989) est le premier à le penser lorsqu'il dit ce qui suit :

> « Nous sommes les locataires de la langue française. Nous payons régulièrement notre loyer. Mieux même : nous contribuons aux travaux d'aménagement dans la baraque. Nous sommes en partance pour une aventure de "copropriation." »

D'où la possibilité d'aménagement pour servir les intérêts linguistiques de l'africain qui conduisent donc à un fait observable et indéniable, aujourd'hui, qu'est la variation du français. Au nom de cette copropriété, on s'autorise, sans peur, des syntaxes et des interférences originales, des particularités endogènes à la source des variétés et des identités linguistiques telles que le français ivoirien. Comme il apparait, celui-ci a des codes particuliers, forgés par les groupes sociaux au contact du français standard. Il trace le plus souvent dans son fonctionnement des perspectives syntaxiques qui mettent en défaut la vigilance normative de ce français standard. Béatrice Boutin (2007 et suiv.), dans plusieurs articles, montre la matérialité du français ivoirien en réfléchissant à la mise en évidence d'une norme endogène. Même si cela est légitime, ce qui nous préoccupe, pour l'heure, c'est de montrer quelques éléments en porte-à-faux avec le français standard c'est-à-dire quelques façons dont il se construit indépendamment du français standard en ce qui concerne le subjonctif et l'interrogation indirecte.

1.1 Le subjonctif dans le français ivoirien

La difficulté liée à l'usage du subjonctif n'est pas un phénomène nouveau. Si son intégrité n'est pas fortement entamée au niveau littéraire, la langue standard, elle, a déjà trouvé des raccourcis en privilégiant deux formes, sur les quatre disponibles, qui réduisent simplement le temps à un présent opposé à un passé. Même là encore, des contraintes ne manquent pas surtout pour l'usager ordinaire et encore plus pour l'usager africain, et surtout ivoirien, qui ne maitrise pas toujours les subtilités du français. A la place de ces subtilités, des formes syntaxiques assez particulières ont été développées pour rendre compte du subjonctif français. A un niveau très populaire et en usage chez les analphabètes, on avait la formule *n'a qu'à + verbe* :

*18a-Je veux que vous n'a qu'à venir.
*18b-Si tu veux que je n'a qu'à partir, donne-moi ce que je demande.

Ce qui est caractéristique, c'est que cette formule qui est normalement une locution verbale (n'avoir qu'à) variable par la conjugaison du verbe (vous n'avez qu'à ; tu n'as qu'à ; nous n'avons qu'à) devient invariable (sauf à la troisième personne du pluriel : ils n'ont qu'à venir) et fonctionne comme la marque même du subjonctif. Expressément, elle sert aussi, en consultant Manda Djoa (2011 : 83), à traduire l'impératif et l'infinitif.

19a-Papa, on n'a qu'à aller au salon un peu ! / Papa, allons un peu au salon !
19b-Tais-toi ! on n'a qu'à envoyer piment pour te pimenter ? / Tais-toi ! D'envoyer du piment pour te pimenter ? (Manda Djoa, 2011)

Elle est aujourd'hui de loin de moins en moins usitée au profit d'une autre dont la dynamique en fait un élément important dans le français ivoirien, à savoir (QUE) + GN + ALLER + INF. Cette séquence s'introduit, en effet dans la subordonnée pour exprimer le subjonctif en même temps qu'elle absorbe tous les problèmes liés à la concordance :

*20a-Donne ma monnaie, il (ne) faut pas que je vais oublier.
*20b-Il faut faire très attention, il (ne) faut pas que tu vas tomber dans son piège.
*20c-Avant que tu vas venir, il faut que tu vas passer voir ton frère qui a une commission pour moi.
*20d-Retenez-le bien, il (ne) faut pas que il va partir.
*20e-Il ne fallait pas (que) il va faire ça.
*20f-Il ne fallait pas (que) il allait faire ça.
*20g-Merci beaucoup pour le geste, Dieu va faire tu vas réussir dans tes entreprises.
*20h-Le Président m'a dit de laisser pour vous je vais faire pour lui. (presse)

Cette séquence permet, comme on s'aperçoit dans les exemples ci-dessus, de contourner toutes les lourdeurs morphosyntaxiques et certaines insinuations psychologiques comiques ou péjoratives (Riegel, Pellat, Rioul, 1994 : 328) dérivant de l'usage normatif du subjonctif. Les temps également sont déchargés de leurs valeurs pour laisser apparaitre un futur périphrastique (futur proche) où le semi-auxiliaire *aller* le plus souvent au présent lie

simplement un événement au moment de la parole. Quand il est à l'imparfait, comme dans la dernière phrase, il ne fait pas autre chose que manifester le même rapport avec le temps de la parole. Cette séquence met en évidence une faiblesse du subjonctif dans la perception actuelle. Comme le reconnait Sidorovic (2015 :188), le subjonctif n'apporte plus d'indications temporelles. Guillaume (1968 : 30-31) soutient que les formes du subjonctif sont amorphes du point de vue du temps en ceci qu'elles ne peuvent pas localiser l'action dans le temps. Ce futur périphrastique est donc à l'image du subjonctif qui finalement, n'exprimant pas un temps précis, peut alors résumer les temps de l'indicatif selon le contexte d'énonciation ou la dynamique interprétative. En plus, il résout favorablement les nombreux problèmes de conjugaisons qui se limitent désormais au seul semi-auxiliaire à savoir *aller* principalement en déclinaison au présent et à l'imparfait de l'indicatif. Le semi-auxiliaire est, ainsi, le seul à varier, libérant l'usager des contraintes morpho-temporelles du verbe en le réduisant à sa plus simple conjugaison, l'infinitif.

Comme on peut le constater, la forme de l'indicatif pour traduire le subjonctif fait disparaître l'appréhension du locuteur qui n'a plus aucun regard sur le pédantisme de ce mode, sur ces manières affectées, sur ces considérations grammatistes pour se conformer à des usances peut-être identitaires. Ce qui entame un peu la rection autour du *que* complétif. En effet, comme le dit Boutin (2007 : 59), « en français standard, *que* est souvent considéré comme un marqueur obligatoire de la subordination ». Mais dans les constructions ci-dessus, on se rend bien compte du manque de rigueur de la rection tant le subordonnant peut être omis sans incidence particulière. La rection est dite faible, ici, dans la mesure où la présence du subordonnant parait facultative. Dans l'ensemble l'affaiblissement de la rection et l'ajustement-appropriation temporel sont autant de liberté prise sur la norme pour traduire une aspérité semble-t-il identitaire.

2.2 L'interrogation indirecte dans le français local

Le français local a bouleversé les repères normatifs entre l'interrogation directe et l'interrogation indirecte. En effet, le métadiscours sur ces deux modalisations montre bien que chacune a ses propres éléments de reconnaissance qui leur donnent deux voies différentes d'utilisation. Ce qui apparaît comme un préalable subit une défiance qui supprime les frontières et entretient la confusion syntaxique par la dissimulation de leur typologie. Dans les faits, c'est l'interrogation indirecte qui ne rompt pas avec la syntaxe de l'interrogation directe. En plus de la sienne propre, l'interrogation indirecte s'enrichit dans l'usage local de la syntaxe de l'interrogation directe et c'est ce fait qui, d'ailleurs, suscite l'intérêt et ouvre la voie sur une nouvelle curiosité dans le sens de l'éclosion d'une aspérité linguistique contribuant à la consolidation du français local :

*21a-On ne sait pas c'est quoi il a fait.
*21b-On ne sait pas il a fait quoi
*21c-Je ne sais pas c'est où tu le connais pour le défendre
*21d-Je ne sais pas tu le connais où pour le défendre.
*21e-Je me demande il prend quoi comme médicament
*21f-Je me demande c'est quoi il prend comme médicament

Chacun de ces énoncés est une interrogation indirecte qui se compose d'une question qu'on peut qualifier de directe (si on tient compte de sa forme) et d'une proposition contenant le verbe de questionnement qui joue le rôle de la proposition principale. Celle-ci se conforme à la structure conventionnelle de l'interrogation indirecte contrairement à la subordonnée interrogative qui semble être introduite par des éléments non habituels qui construisent la rection ou l'enchâssement du complexe phrastique inhérent à cette modalisation. *« C'est quoi il a fait »* ou « il a fait quoi » dans les deux premiers énoncés, par exemple, sont la forme directe de l'interrogation qui s'est greffée sur la principale sans les transitions nécessaires. Il en est de même pour les autres exemples :

C'est où tu le connais pour le défendre
Tu le connais où pour le défendre
Il prend quoi comme médicament
C'est quoi il prend comme médicament

Si on doit parler de joncteur interrogatif, *c'est où* et *c'est quoi* n'en font pas partie en tant tel et donc travestissent la notion même de subordination. Autant dire que la rection est affaiblie du fait de l'absence d'un joncteur adéquat ou de son absence tout court. Dans l'énoncé suivant, par exemple :

22- On ne sait pas il a fait quoi.

Il n'y a aucun subordonnant entre la principale et la subordonnée. On voit bien que la faiblesse de la rection, ici, crée une différence entre l'interrogation indirecte formelle et cette autre informelle qui sature et brouille à tout moment la syntactique même de l'interrogation. Ainsi, quand on regarde même la forme de la subordonnée interrogative indirecte plus haut, n'eut-été l'absence du point d'interrogation qui sème la confusion, on se serait intimement convaincu de l'interrogation directe, dans la mesure où on imagine l'interrogation indirecte autrement. En effet, au lieu de :

On ne sait pas c'est quoi il a fait/ on ne sait pas il a fait quoi, on devrait s'attendre à on ne sait pas ce qu'il a fait.
Pour les autres également, on devrait avoir ceci :
Je ne sais pas c'est où tu le connais pour le défendre/ je ne sais pas tu le connais où pour le défendre = je ne sais où tu le connais pour le défendre.
Je me demande c'est quoi il prend comme médicament/ je me demande il prend quoi comme médicament = je me demande ce qu'il prend comme médicament.

Sur la base de certaines légèretés admises en français standard s'est institué un usage qui est devenu incontournable dans le français local. On entend souvent, au lieu de : *je veux savoir ton nom* ou *ce qu'est ton nom*, dire : *je veux savoir quel est ton nom* en reproduisant la question telle quelle dans l'interrogative indirecte. Cela est observable dans beaucoup de situations où cela ne devrait pas se produire :

*23a-Je ne comprends pas pourquoi on a admis sa candidature vs je ne comprends pas la raison pour laquelle…

*23b-Je veux savoir comment cela s'est produit et comment cela est possible vs je veux savoir la manière dont…et la manière dont…
*23c-Je veux savoir qui a fait ça vs je veux savoir celui qui a fait ça.
*23d-Je ne sais (pas) quoi faire vs je ne sais (ce) que faire.

Le français local exploite ce type indirect à questionnement direct dans une forme encore plus orale pour donner plus d'impact et traduire plus de force dans la requête :

*24a-Je lui ai répondu que je (ne) sais pas je vais faire quoi.
*24b-Je ne sais même pas c'est quoi je lui ai fait.
*24c-Il a été transporté à l'hôpital pour savoir c'est quoi la nature de sa blessure. (presse)
*24d-Il est parti et on ne sait pas c'est comment là-bas.
*24e-Il m'a dit ça je ne sais pas c'est pourquoi.
*24f-Il m'a demandé qu'est-ce que je veux (que) il n'a qu'à/il va faire.
*24g-Je ne sais pas à partir de quelle année que le PDCI a pris cette résolution. (presse)
*24h-Il veut savoir son nom est quel.

La communication informelle est remplie de ce genre d'interrogation indirecte qui ne pose plus de problèmes aux intellectuels tant elle a envahi l'espace communautaire. Elle séduit même les usagers du français standard qui s'en approprient comme pour faire corps avec le reste de la communauté. Face à l'ampleur d'un tel usage qu'on n'assimile plus à une faute, mais à une norme locale, doit-on toujours invoquer l'incapacité, l'incompétence linguistique pour justifier la désaffection de la forme normative ? N'est-ce pas une simple volonté de s'exprimer d'une autre manière, de trouver une voie mieux ressentie par la communauté ?

3. Singularité du subjonctif et de l'interrogation indirecte en français local : défi ou incapacité ?

Lorsque des chercheurs constatent l'émergence d'une forme locale du français en Côte d'Ivoire et principalement à Abidjan dans les années 1970 (Duponchel, 1974, 1979 ; Lafage, 1978) on l'associe très vite à l'important taux d'analphabétisme gonflé par les nombreuses vagues d'immigration. Mais aujourd'hui, même si l'alphabétisation n'est pas encore totale, on doit reconnaitre que l'école a permis un relèvement conséquent du niveau de l'éducation. En effet, on se rend bien compte que le niveau intellectuel est en net progrès lorsqu'on observe l'explosion du niveau universitaire. Chaque année, ce sont des milliers de bacheliers qui envahissent les universités et grandes écoles. Les jeunes qui atteignent un niveau intermédiaire (3^{e} et second cycle) se comptent par centaines de milliers. Pour tout dire, l'école s'est généralisée et devrait, en principe, tirer le français local vers un niveau asymptotique du français standard. Ce qui suppose que vraisemblablement les jeunes devraient quelque peu reconnaitre le subjonctif dans les exemples énoncés plus haut et sur lesquels on revient ici :

20a-Donne ma monnaie, (il ne) faut pas (que) je vais oublier.
20b-Il faut faire très attention, il (ne) faut pas que tu vas tomber dans son piège.

20c-Avant que tu vas venir, il faut que tu vas passer voir ton frère qui a une commission pour moi.
20d-Retenez-le bien, il (ne) faut pas que il va partir.
20e-Il ne fallait pas (que) il va faire ça.
20f-Il ne fallait pas (que) il allait faire ça.
20g-Merci beaucoup pour le geste, Dieu va faire tu vas réussir dans tes entreprises.
20h-Le Président m'a dit de laisser pour vous je vais faire pour lui.

Les programmes scolaires familiarisent les scolarisés avec le subjonctif depuis le primaire et les enseignements successifs intensifient cette connaissance qui est appuyée par les médias publics et les intellectuels. Ainsi, beaucoup pourraient, selon le niveau scolaire, construire convenablement ces phrases selon les besoins normatifs comme ceci :

Donne ma monnaie, il ne faut pas que je l'oublie.
Il faut faire attention, il ne faut pas que tu tombes dans son piège.
Avant que tu ne viennes, il faut que tu passes voir ton frère qui a une commission pour moi.
Retenez-le bien, il ne faut pas qu'il parte.
Il ne fallait pas qu'il fît/fasse cela.
Merci beaucoup pour le geste, Dieu fasse que tu réussisses dans toutes tes entreprises.
Le président m'a dit de laisser pour vous afin que je fasse pour lui.

Il en est de même pour l'utilisation de l'interrogation indirecte qui pourrait être révisée en tenant compte de ce que l'école et l'administration diffusent. Ainsi, en prenant l'exemple de quelques phrases déjà énumérées plus haut, il est facile d'observer que les ivoiriens peuvent aisément et si besoin s'accorder à la norme en apportant des correctifs comme ceci :

*Je lui ai répondu que je (ne) sais pas je vais faire quoi / je lui ai répondu que je ne sais ce que faire
*Je ne sais même pas c'est quoi je lui ai fait / je ne sais même pas ce que je lui ai fait
*Il a été transporté à l'hôpital pour savoir c'est quoi la nature de sa blessure / Il a été transporté à l'hôpital pour savoir la nature de sa blessure
*Il est parti et on ne sait pas c'est comment là-bas / Il est parti et on ne sait pas ce qui se passe là-bas
*Il m'a dit ça je ne sais pas c'est pourquoi / Je ne sais pas la raison qui l'a poussé à me dire cela

La préférence de cette forme au détriment de la norme, en connaissance de cause, semble, a priori, être un défi.

3.1 Le subjonctif et l'interrogation indirecte comme une défiance contre la norme.

Les approches copropriétariste et appropriationniste défendues par Sony Labou (1989), Kateb Yacine Mendo Ze (1999) et Kume Tale (2005) pour ne citer que ceux-là, encouragent outrageusement la liberté sur la norme et la légitimation de français périphériques dont le français ivoirien qui nous concerne ici. Dans une approche copropriétariste, Mendo Ze (1999 :24) considère le français comme « le fond commun qui constitue le trésor collectif » et que par conséquent il reste une copropriété que les africains doivent entretenir et même promouvoir afin de servir de langue de communication qui rende compte des particularités africaines. Il appartient donc aux africains d'« œuvrer à son

enrichissement et contribuer à sa maîtrise et à son expansion » (Mendo Ze, 1999 : 27). La copropriété évoque également chez Sony Labou, la possibilité d'un aménagement du français en vue de l'adapter à l'expression des réalités et des identités africaines.
La pensée appropriationniste qui est une vision un peu plus farouche considère de son côté que le français est un butin de guerre, un trésor arraché aux Français qui doit désormais servir aux intérêts linguistiques des africains. Il leur appartient d'en faire l'usage qu'ils veulent.
Le ton est bien donné à travers ces deux approches qui se rejoignent dans l'adaptation à apporter au français pour l'expression africaine. Peu importe donc qu'il s'écarte de la norme d'origine, l'important c'est de pouvoir convertir et supporter les aspérités et servir de langue de communication efficace à grande échelle. Dans ce cas, la compétence complète n'est plus une préoccupation tant que des moyens adéquats (africains) permettent d'exprimer les différentes modalités (valeurs) autant dynamiques que celles consacrées par la norme. Le subjonctif et l'interrogation indirecte tels qu'ils sont utilisés en Côte d'Ivoire semblent être justement un de ces moyens en tant qu'ils évacuent la norme au profit d'une formation syntaxique locale qui reflète les mêmes valeurs modales que celles du standard initial. Leur emploi cristallise mieux la sensibilité des usagers ivoiriens dans leur rapport à la langue. C'est un exemple typique de l'exhortation à l'appropriation-adaptation dont parlent les spécialistes (Caitucoli, 2007 ; Manessy, 1993, etc.). Le manque d'obligation d'une conformité à la norme et la recherche de formes endogènes pour suppléer certaines structures grammaticales normatives est un besoin de liberté et d'appropriation qui fait l'africain, ici, l'ivoirien se sentir dans son propre objet, sa propre possession. A ce propos, Kourouma (1997) utilise l'image de l'habit à confectionner à sa propre mesure afin de s'y trouver à l'aise. Il encourage, ainsi, face à l'alternative consistant à soit renoncer à son africanité par l'utilisation d'une sémantaxe européenne, soit la renforcer par une conversion tous azimuts du français, la seconde option à savoir le renforcement de la tropicalisation du français quitte à provoquer une séparation entre français tropicalisé et français standard. C'est d'ailleurs un objectif primordial pour lui lorsqu'il soutient que c'est lorsque les deux ordres de français se seront affranchis l'un de l'autre que l'africain acquerra son indépendance linguistique :

> « Ces langues -celle de l'ex-colonisé et de l'ex-colonisateur- pourront être si éloignées les unes des autres qu'elles finiront chacune à (*sic*) avoir des identités et des noms différents. C'est seulement ce jour-là que l'ex-colonisé aura terminé la case qu'il a commencé à construire dans la langue de l'ex-colonisateur dès qu'il a été obligé de communiquer avec l'européen. Elle sera sa propre case, sa propre langue. » (Kourouma, 1997 : 139)

L'usage de formes locales qui, dans ces conditions, participe à créer un fossé entre le standard et le tropicalisé aide à construire la case dont parle Kourouma c'est-à-dire à créer une langue qui soit autonome et réellement assumée par l'africain et, dans notre cas, par l'ivoirien. Les formes locales participent donc à une volonté collective des ivoiriens de traduire un parler ivoirien avec ses ressorts propres (autonomie structurelle, sensibilité…). Elles sont, ainsi, un reflet des manifestations de l'appropriation sociale mesurée en termes de fréquence d'utilisation des adaptations et des créations linguistiques traduisant des identités qui se déversent dans une langue source, en l'occurrence ici, le français.

C'est une évidence en Côte d'Ivoire que, institutionnellement, le français occupe la position d'hypercentralité car il est la langue de l'administration, de la justice, de l'enseignement. Il est donc la langue officielle. Malheureusement, cette langue officielle, normative, académique, policée et orthodoxe, du fait même de ces caractéristiques, résiste aux usagers qui lui préfèrent une variante, le français ivoirien, qui fonctionnellement est plus opérante dans la société. Ce français a, en effet, plus d'usagers que le français officiel parce qu'il rassemble intellectuels, scolarisés et non scolarisés. Il se met, ainsi, dans un ordre véhiculaire, fonctionnel donc surtout dans la situation de plurilinguisme exacerbé où se trouve la Côte d'Ivoire. La fonctionnalisation de ce français dont le but ultime est de servir de moyen de communication le plus efficace possible n'a donc que faire de la rigueur normative, du bon usage, de la sensibilité et de la représentation originelles. En revanche, il s'évertue à assurer une meilleure circulation linguistique et une sensibilité locale. Cette touche locale fonde, d'ailleurs, une identité à laquelle les ivoiriens ayant une connaissance plus ou moins acceptable du français standard ne peuvent se soustraire au risque de se sentir coupés du peuple. Dumont (1985 : 33) témoignait longtemps à l'avance de cela lorsqu'il disait que « l'africain qui parle comme un toubab est rejeté par son groupe ». Cette tendance qui consiste à se détourner du bon usage quand bien même on connait plus ou moins les règles normatives ne peut être autre chose que de la défiance.

3. 2 L'emploi des formes locales comme une incapacité ?

Il faudrait d'avance comprendre dans le terme incapacité la notion d'incompétence linguistique. Kourouma, dans son texte théorique relative à l'africanisation ou malinkisation de son langage littéraire a posé les innovations linguistiques, au niveau populaire, en termes d'incompétence linguistique à l'image de Birahima le héros narrateur dans *Allah n'est pas obligé*. Pour lui, ce sont le déficit de vocabulaire, la non maitrise de la langue et ses normes qui sont à l'origine d'une adaptation sociale suffisamment scorifiante pour le français standard. Kouadio Pierre et alii (2017) observent que, l'apprentissage souvent informel par une partie de la population ne donne pas assez de compétence pour un usage conformiste du français. Cette dimension informelle a été relevée longtemps avant eux par Hattiger (1991 : 95) qui disait que l'adaptation ainsi obtenue procédait d'une certaine dynamique liée à la notion de simplification :

> « Cette variété populaire de français, parlée dans les rues d'Abidjan par une population non lettrée qui l'a acquise et l'acquiert hors de tout contexte scolaire, sert de véhiculaire inter-ethnique dans une capitale abritant un grand nombre d'immigrants. Utilisé dans des contextes limités aux échanges fonctionnels, ce parler a subi, par référence au français standard, un grand nombre de transformations. Il est donc exemplaire des processus de simplification qu'il doit illustrer à plusieurs titres : parler populaire, "foreigner-talk" et parler pidginisé. »

La simplification peut s'observer dans la morphologie du nom,

25a-Je veux monnaie

du verbe,

25b-Je veux vous n'a qu'à venir

25c-Je veux il va faire froid.

25d-Vous va où ?

dans le syntagme complétif,

25e-Donne-moi paquet cigarettes

Certaines ellipses,

25f- Faut pas tu vas l'énerver.

ou dans la forme syntaxique.

25g-Où tu es quitté ?

25h-Il faut me dire quelque chose je vais arrêter de faire va viens, va viens.

25i-J'ai content de femme-là.

25j-Il m'a dit ça je ne sais pas c'est pourquoi.

25k-Demande-lui on dit quoi.

Chacun des exemples montre un modèle de la simplification en jeu dans cette appropriation d'incompétence. La morphologie du nom subit une absence majeure qui est celle de l'article. Le verbe, de son côté, présente une certaine invariabilité par l'élimination « des flexions et l'émergence d'un système aspecto-temporel rudimentaire » (Hattiger, 1991 : 98). L'ellipse est aussi un phénomène régulier dans ce processus. On l'aperçoit, dans l'exemple à propos, à travers l'absence de moyen stratégique permettant la subordination et donc d'assurer une hiérarchie entre les propositions. Au niveau syntaxique, on perçoit que des verbes peuvent changer de distribution de manière assez radicale comme c'est le cas pour le verbe *quitter*, ou qu'il peut avoir des constructions assez instables qui relèvent peut-être des substrats linguistiques comme dans les deux exemples suivants. Dans les deux derniers par contre, l'instabilité est due non pas au verbe, mais à la structure entière des phrases elles-mêmes.

On peut se rendre aisément compte que le subjonctif et l'interrogation indirecte ivoiriens s'appuient sur l'ensemble des types de simplification signalés, ici, pour s'émanciper.

Par ailleurs, toute la théorie liée à la déviance normative et à la formation d'un français à part et appauvri se construit autour de l'analphabétisme, de l'immigration, de l'urbanisation sauvage, de la non scolarisation ou de la déscolarisation qui, dans leur ensemble, forcent devant l'urgence d'une communication intercommunautaire, à trouver, à défaut du français officiel, un français de compromis. C'est dans ce contexte qu'on parle du français de Moussa, de démodialecte (Hattiger, 1983). Il faut le concéder, l'incompétence linguistique a été le point de départ indéniable lorsqu'il était encore question de français de moussa, par exemple. Mais comme le dit Katja Ploog (2001 : 429), les efforts conjugués des mass media et de la scolarisation ont fait baisser sa dimension rudimentaire :

> « En contact permanent avec des variétés de français à statut plus élevé, les formes rudimentaires du français tendent, chez un même locuteur, à se rapprocher des formes valorisées. »

Aujourd'hui, on parle plutôt de français ivoirien, de français local, un français qui traverse toutes les couches sociales désormais dans les rapports informels. Il n'est plus lié entièrement à une incompétence linguistique mais surtout à un sentiment d'appartenance identitaire. De même, le subjonctif et l'interrogation indirecte dans leur simplification, leur instabilité structurelle, ne sont pas, aujourd'hui ressentis comme des insuffisances mais comme des particularités endogènes à cultiver pour l'autonomisation d'un parler local. Ils

sont à l'image de ce parler local dont les anomalies sont désormais assumées comme la part propre en termes de francophonie, de dynamique locale et de conscience linguistique.

Conclusion

L'expression du subjonctif et de l'interrogation indirecte sur des bases formelles, structurelles différentes du français standard en Côte d'Ivoire est la manifestation d'une volonté profonde d'affirmation de la liberté entretenue depuis longtemps sur la norme. Sous la pression populaire et les encouragements de certains intellectuels, l'engagement dans une défiance continuelle contre cette norme, aboutit aujourd'hui à un français local ou endogène plus ou moins distinct du standard et qui manifeste les signes d'un marquage identitaire et d'une appropriation assumée où l'usager se sent désormais libéré de tout encrage normatif. Ainsi, la forme du subjonctif et de l'interrogation indirecte relevée, ici, tout comme l'absence du déterminant dans le syntagme nominal, ailleurs, apparait comme une trace visible de cette dynamique locale qui entretient avec énergie une vive conscience linguistique. Si donc au départ la défiance s'est apparentée à une incompétence (incapacité) linguistique, aujourd'hui, elle est plutôt le symbole de l'affirmation identitaire et de l'appropriation linguistique.

Références

Baylon, Ch. Fabre, P., 1973*, Grammaire systématique de la langue française*, Paris, Nathan
Boer, De Cornelis, 1954, *Essai de syntaxe française moderne*, Leiden, Duculot.
Bonnard, H., 1950, *Grammaire française des Lycées et Collèges*, S.U.D.E.L
Boutin, A. B., 2007, « De et que subordonnants, et variation en français », *Linx* [En ligne], 57/2007, pp 57-67 ; mis en ligne le 15 février 2011, consulté le 18 janvier 2022. URL : http://journals.openedition.org/linx/280 ; DOI : https://doi.org/10.4000/linx.280.
Caitucoli, C., 2007, « Ahmadou Kourouma et l'appropriation du français : théorie et pratique », *Synergies Afrique Centrale et de l'Ouest* n 2 pp. 53-70
Damourette, J., Pichon, E., 1970, *Essai de grammaire de la langue française : des mots à la pensée*. Collection des linguistes contemporains, Paris, Duculot.
Delord, R., 2019, « Table ronde : la langue française est-elle en perte de vitesse ? », in *l'Humanité* Table ronde. La langue française est-elle en perte de vitesse ? | L'Humanité (humanite.fr)
Dumont, P.,1990, *Le français langue africaine*. Paris, L'Harmattan.
Duponchel, L., 1974, « Le français d'Afrique noire : mythe ou réalité ? Problèmes de délimitation et de description », *Annales de l'Université d'Abidjan*, série H, VII-1 :133-158.
-1979, « Le français en Côte-d'Ivoire, au Dahomey et au Togo », in A. VALDMAN (dir.), *Le français hors de France*, Paris, Honoré Champion : 385-418.
Foulet, L., 1937, *Petite syntaxe de l'ancien français*, Paris, Champion.
Gougenheim, G., 1938, *Système grammatical de la langue française,* Bibliothèque du « français moderne » Paris, D'Artey.
Grévisse, M., 1995, *Précis de Grammaire française*, Bruxelles, Duculot.
Guillaume, G., 1968, *Temps et verbe*. Paris, Hachette.
Hattiger, J.-L., 1991, « Simplification, complexification et français populaire d'Abidjan », *Linx*, n°25, 1991. Ces langues que l'on dit simple. pp. 93-106 ; doi : https://doi.org/10.3406/linx.1991.1229 https://www.persee.fr/doc/linx_0246-8743_1991_num_25_2_1229
-1983, « Le français populaire ivoirien, un cas de pidginisation », Université d'Abidjan, *Institut de Linguistique Appliquée* n 87 (séries), pp.333-338

Ploog, K., 2001, « Le non-standard entre norme endogène et fantasme d'unicité », *Cahiers d'études africaines* [En ligne], 163-164 | 2001, XLI-3-4, pp. 423-442.
Kouadio, Pierre Adou Kouakou, N'Zi Yao Jacques Denos, 2017, « La francophonie ivoirienne : variétés ou continuum linguistique(s) *? », ANADISS*, Editura Universităţii „Ştefan cel Mare" din Suceava pp. 89-106.
Kourouma, A., 1997, « Le processus d'Africanisation des langues européennes », dans *Littératures africaines : dans quelle(s) langue (s) ?,* Yaoundé, SILEX / Nouvelles du Sud, pp. 135-140.
Kume, T., 2005, « Existe-t-il une littérature camerounaise ? » *Renouveau Hebdo*, 28.02.2005.
Lafage, S.,1978a, « Description sommaire de la situation sociolinguistique en Côte-d'Ivoire », *Cahiers ivoiriens de Recherche linguistique*,3 : 7-78.
-1978b, « Rôle et place du français dans le continuum langues africaines-français en Côte-d'Ivoire », *Cahiers ivoiriens de Recherche linguistique*, 4 : 54-66.
Le Bidois, Georges & le Bidois, Robert, 1935, *Syntaxe du Francais Moderne : ses Fondements Historiques et Psychologiques* (Volumes 1 & 2) Edité par Editions Auguste Picard.
Lerch, E., 1932, *Der Einfluss des Christentums auf den französischen Wortschatz*, Neuphilologische Monatsschrift, IV.
Manda, Djoa Johnson, 2011, « La locution verbale n'avoir qu'à + infinitif dans le français ivoirien » Thélème, *Revista Complutense de Estudios Franceses*, vol 26 79-88.
Manessy, G.,1993, « Vernacularité, vernacularisation », dans D. de Robillard, M. Beniamino (dirs.), *Le français dans l'espace francophone*, pp. 407-418.
Matonienė, R., 2002, *Système des modes du verbe français et leur fonctionnement*, Vilnius, VPU.
Mendo Ze, 1999, *Le français langue africaine* : *Enjeux et atouts pour la Francophonie*, Paris, Publisud.
Riegel, M., Pellat J. Ch., Rioul R., 1994, *Grammaire méthodique du français,* Paris : P.U.F.
Sidorovic, E., 2015, « Le subjonctif va-t-il disparaître ? », *I. Talbotyra, Verbum*, 50, pp. 181-194. DOI : 10.15388/Verb.2014.5.5007. https://www.researchgate.net/publication/330720270.
Sony Labou, Tansi, 1989, Propos reproduits dans Diagonales n°9, janvier 1989.
Soutet, O., 2000*, Le subjonctif en français*, Paris, Ophrys**.**
Ueltschi, K., 2019, « Table ronde : la langue française est-elle en perte de vitesse ? », in *l'Humanité* Table ronde. La langue française est-elle en perte de vitesse ? | L'Humanité (humanite.fr).
Vogel, Sneyders de, 1927, « Syntaxe historique du français », 2e éd., *Groningue-La Haye, J. B. Wolters*, 1927 ; 1 vol. in-8° de viii-443 pages (vol. 2 de la Neophilologische Bibliotheek). Broché 7,90 fl., relié 8,90 fl.

Lazare Konan **N'GUESSAN** est maître de conférences à l'Université Alassane Ouattara de Bouaké en Côte d'Ivoire. Enseignant de Lettres Modernes après un doctorat de thèse Unique en grammaire et linguistique du français, ses recherches portent sur l'énonciation en général. Dans l'orientation de la grammaire textuelle, certains travaux portent sur le langage d'Ahmadou Kourouma dans ses configurations textuelle, narratologique et pragmatique. Dans celle de l'analyse du discours, des travaux tentent des approches sémantiques en abordant les questions du sens linguistique, du sens en contexte, de la relation entre forme et sens et de la violence verbale. En outre, la description du type de français en usage en Côte d'Ivoire constitue aussi une thématique à laquelle le chercheur s'intéresse fortement.

DOI: 10.5281/zenodo.6911948

PARA MEJOR COMPRENDER EL CONCEPTO DE FRASE Y DE ORACIÓN EN SINTAXIS (FUNCIONAL) POR LOS DOCENTES DEL SECUNDARIO DE ELE SALIDOS DE LA UNIVERSIDAD OMAR BONGO: CASO DE LOS DOCENTES DE LA CIUDAD DE LIBREVILLE[1]

Resumen: *Los conceptos de frase y de oración son conceptos lingüísticos que nos permiten estructurar nuestro lenguaje en función del contexto comunicativo en presencia. Se considera generalmente como frase a toda estructura no sintáctica capaz de vincular una información bien precisa. Y a la oración por su parte se define como toda construcción sintáctica respectando el esquema* ***S + V (conjugado) ± Compl***[2]***.*** *En nuestro caso, el objetivo será de mostrar a través la gramática española lo que son ambos conceptos basándonos en recursos sintácticos en la enseñanza de la sintaxis y de sus diferentes conceptos aferentes. Para llevar a cabo nuestra investigación sobre ambos conceptos tan problemáticos, utilizaremos algunas muestras que nos permiten observar y analizar el comportamiento de los docentes del secundario de ELE de Libreville salidos de la Universidad Omar Bongo del Gabón.*

Palabras clave: *oración, frase, galicismo, homofonía*

FOR A BETTER UNDERSTANDIG OF THE CONCEPT OF "FRASE" AND "ORACIÓN" IN (FUNCTIONAL) SYNTAX BY TEACHERS OF SECONDARY OF SFL ISSUE OF THE UNIVERSITY OMAR BONGO: CASE OF THE TEACHERS IN LIBREVILLE

Abstract: *The concepts of locution and sentence are the linguistics concepts that permit us to structure our language over function of communicative context in appearance. People considers usually as locution all structure not syntactic able to carry good precise information. And sentence upon his part determines as all syntactic construction respecting the schema* ***S+V± Compl.*** *Our objective will go away of the Spanish grammar. To conduct well our investigation, we will use certain patterns that permit us to observe and analyse the behaviour of the secondary's teachers of Spanish foreign language (SFL) of Libreville way out of University Omar Bongo of Gabon.*

Key words: *phrase, locution, Gallicism, homophony*

Introducción

Durante nuestros trabajos de búsqueda de tesis hemos trabajado con docentes de secundario de ELE salidos de la UOB. Durante nuestras discusiones en sintaxis universitaria hemos notado que habían dificultades en el conocimiento de conceptos sintácticos. Unos de los conceptos que los ponen más dificultades a los docentes del secundario de ELE son los conceptos de **oración** y de **frase**. Es la razón por la cual en el presente trabajo intentamos mostrar a través de las diferentes explicaciones de gramáticos tales como Alarcos Llorach

[1] Arnaud Romaric **Tenkieu Tenkieu**, Universidad de Douala, r_no2@yahoo.fr

[2] S= sujet que puede ser un elemento sustantivado o un sustantivo ; V= verbo en su forma conjugada ; Compl= complementos exigidos

(1994) y otros que el concepto de **frase** no es solamente una forma de *galicismo.* Quisiéramos mostrar que reenvía en francés al concepto de "*phrase"* lo que se[1] observa hasta hoy pero que existe también en la lingüística española (moderna). Y que este concepto se dota también de significación extra gramatical que se refiere en este momento al dominio discursivo de la pragmática. Así en este paso intentamos mostrar que el concepto de frase es una realidad que existe en el continuum lingüístico eespañol. Sin embargo, se carga de una otra interpretación diferente de que la que la atribuye los docentes de secundario salidos de la universidad Omar Bongo durante su proceso de aprendizaje de la sintaxis oracional.

1.Problemática

Partimos de la hipótesis según la cual durante nuestras investigaciones durante estos últimos años de trabajos hemos notado que la mayoría de los estudiantes de primer año a tercer año que hemos interrogado y hasta ciertos colegas en los diferentes colegios y liceos de la enseñanza secundaria de la ciudad de Libreville que imparten clases de ELE (Español Lengua Extranjera) confunden en el plan de la sintaxis los conceptos de frase y de oración. Pues, en el presente trabajo intentamos definir ambos conceptos y presentar según el análisis sociolingüístico lo que concurre a hacer persistir la confusión entre éstos en el proceso de enseñanza/ aprendizaje de la sintaxis a los estudiantes francófonos de la Universidad Omar Bongo del Gabón.

1.1. El concepto de oración: De su definición y a su caracterización

La sintaxis es generalmente considerada como la parte de la gramática que se ocupa de la oración. Es decir que la sintaxis estudia su componente mayor que es la oración y los papeles que pueden cumplir sus elementos oracionales en la difusión y la comprensión semántica y sintáctica del mensaje. Razón por la cual para Hernández Alonso C. (1996:64) "Es la oración unos de los pilares del estudio gramatical, y ha sufrido tantas y tan diversas interpretaciones que es necesario revisarlas y replantear el tema". Es decir que para un mejor estudio de la gramática se debe en primer momento estudiar el concepto de oración para mejor comprender como se estructuran los elementos constitutivos de la oración. En esta parte de nuestro trabajo, intentaremos pasar en revista algunas definiciones dadas por algunos gramáticos para mejor comprender lo que se entiende por oración desde el punto de vista de la sintaxis.

La oración es uno de los conceptos gramaticales y sintácticos que han sufrido de muchas definiciones al largo de la evolución de la lingüística. Eso dado al hecho que es la menor unidad gramatical que posee un sentido completo y que por lo tanto asegura un acto de comunicación perfecto entre diferentes interlocutores. Sin embargo, no podemos limitarnos a esta definición arbitraria.

Para Hernández Alonso C. (1989:68) la oración "es un todo unitario, es una unidad lingüística con estructura propia; pero al mismo tiempo que unidad gramatical es unidad textual o de enunciado, compuesta, generalmente pero no necesariamente, por nexus y

[1] S= sujet que puede ser un elemento sustantivado o un sustantivo ; V= verbo en su forma conjugada ; Compl= complementos exigidos.

formante de parágrafos, que posee autonomía semántica, independencia gramatical y unidad fónica". Esta definición y caracterización del concepto de oración por él nos permite comprender que: la autonomía semántica de la oración reside en el hecho que no debe apoyarse sobre otra unidad lingüística para vincular un mensaje. Es decir que una oración debe ser capaz de traer, de transmitir una información sin el soporte de ninguna otra estructura lingüística. Esto resultará en este momento de su independencia semántica que de la posibilidad de vincular una información por si sola.
La independencia gramatical de la oración se debe por su capacidad a guardar una relación sintáctica interna. Es decir que, los constituyentes de la oración se relacionan entre sí según una lógica sintáctica bien precisa sin apoyarse sobre otra estructura externa.
La oración como unidad fónica se averigua por el hecho que debe forzosamente empezar por una letra mayúscula y acabarse por una puntuación fuerte. Así, se consideran como oraciones a estas estructuras que llegan a continuación:

a. La naranja es de mi hermano mayor.
b. vivo para ver el resultado de la elección.

Dado que son estructuras que poseen autonomía fónica (empiezan por mayúsculas y se acaban por puntos). Poseen también autonomía semántica dado que vinculan un sentido por si mismo sin apoyarse sobre otras estructuras externas. Poseen también como se puede ver una independencia sintáctica dado que sus componentes mayores que son los sujetos y los verbos concuerdan y que los demás elementos se relación entre sí respectando reglas fonosintácticas[2].

1.2. Definición del concepto de frase y su contexto teórico

Para Barthes, R. (1977:9) "Una frase, es sabida, puede ser descrita lingüísticamente a diversos niveles (fonético, fonológico, gramatical, contextual); estos niveles están en una relación jerárquica, pues si bien cada uno tiene sus propias unidades y sus propias correlaciones que obligan a una descripción independiente para cada uno de ellos". En nuestro caso nos centraremos en la descripción gramatical para traer una definición al concepto de frase. Según Emilio Alarcos Llorach (1994:384)

> ¨existen enunciados cuya estructura interna difiere de la propia de las oraciones, pues carecen del núcleo verbal en que se cumplen la relación predicativa. Se conocen con el nombre de **frase**, los constituyentes de las frases son siempre palabras de índole nominal, esto es, sustantivos, adjetivos o adverbios y también otras categorías que funcionan como ellas gracias a la transposición¨.[1]

Al no existir un núcleo verbal del que dependan sus demás componentes, las relaciones internas no son idénticas a las que se establecen en una estructura oracional. En las estructuras ¨El padre de Paco¨, ¨El amor de mi vida¨ y ¨fuera¨ son frases que vinculan una información y no son oraciones a pesar del hecho de que poseen autonomía fónica y también una autonomía semántica. Por eso, las frases no deben clasificarse por analogía con las oraciones a las que pudieran ser semánticamente equivalentes. Confusión que los hacen

[2] Fonosintáctica reenvía a la fonosintaxis es decir al estudio de las diversas modificaciones que sufren los fonemas al agruparse en un enunciado o en la cadena hablada.

hasta hoy una gran mayoría de los docentes del secundario que hemos interrogado durante nuestra investigación de campo.

Pragmáticamente, se conoce ya que, en el contexto discursivo, los enunciados que hemos utilizado más abajo pueden ser repuestas a las preguntas hechas como:

_ ¿Quién es?
_ El padre de Paco
_¿Quién es?
_ El amor de mi vida

Se puede observar que todas las repuestas a las preguntas hechas en este contexto bien preciso vinculan una información o informaciones permitiendo una comunicación entre los diferentes interlocutores. Así, según la profesora Graciela Reyes y otros (2005:13) comunicamos por medio de enunciados es decir según él de ¨ palabras, frases, oraciones que tienen significados complejos adquiridos en el proceso comunicativo mismo. ¨ Es decir que negar según esta definición el concepto de frase remite a ignorar una fase más importante en el proceso comunicativo y también lingüístico. Dando que la lingüística cubre también la sintaxis, la semántica y la pragmática. Si tomamos por ejemplo tres situaciones comunicativas como éstas:

Diálogo 1
_ ¿Adónde vas tú?
_ Al mercado central
Diálogo 2
_ María, la he visto _ ¿Quién?
_ La chica de mi vida
Diálogo 3
_ He visto el chico de Paco.
_ ¿De quién?
_ De mi hermano mayor.

Se puede ver que las repuestas de las preguntas hechas son elementos que vinculan un sentido completo y que no son oraciones sino frases. Estas frases en el dominio gramatical y pragmático poseen una autonomía semántica definible y comprensible por un locutor y su o sus interlocutores. Así, si se ignora por los estudiantes de la Universidad Omar Bongo (hoy en día docentes de ELE) la verdadera naturaleza lingüística del concepto de frase en español ¿Cómo debemos nombrar a estos tipos de enunciados nominales, adjetivos, adverbiales o infinitivos trayendo una información bien precisa según un contexto discursivo dado?

1.3. Tipología de las frases

Las frases pueden ser en la gramática española unimembres o bimembres. Las unimembres son constituidas por elementos como las interjecciones o elementos que se comportan como ellas. Es decir palabras transpuestas, tanto si están formadas por una sola palabra vinculando una información como por ejemplo: ***Gracias, Bien ,¡lastima!*** o como si

consistieran en un sintagma más o menos complejo. Ejemplo: **Mi madre, Buenos días, Mi alma, Mi corazón, Esta tarde.**

Las frases bimembres son más complejas que las unimembres. En su seno puede apreciarse una relación predicativa (algo se dice de algo) parecida a la de las oraciones. Ellos son como oraciones a las que faltara el verbo. Por ejemplos :

1. Perro ladrador, poco mordedor.
2. Prohibida la entrada.
3. Inútiles tus esfuerzos.
4. A mal tiempo, buena cara.
5. Vivir para ver.

Con estos ejemplos se puede comprender y analizar mejor el concepto de frase que parece según nosotros una forma de galicismo debida a la traducción de la noción de ¨phrase¨ del francés al español. Según nosotros, este concepto de frase en español no merece ser utilizada para describir estructuras desprovistas de núcleos predicativos. Para averiguar si lo que hemos hecho como constato, hemos interrogado algunos especialistas a fin de ver si el concepto de frase cambia de apelación según las diferentes escuelas lingüísticas.

Verdad que este concepto de frase cambia de denominación en función de ciertas grandes escuelas, pero continúan significar lo mismo. Según Gómez Torrego (1998:257) la frase es lo que se llama ***enunciado no oracional*** y que se define también como una palabra o conjunto de palabras sin estructura oracional. Este enunciado no oracional puede en un ámbito comunicativo vincular una información sobre algo sin por lo tanto ser sintácticamente analizable como se lo observe en los ejemplos 1 a 5. Por su parte Alcina y Blecua hablan de **frase** o **enunciado frasal** para definir enunciados que no se construyen en torno a un verbo conjugado.

Así como nos muestra E. Alarcos Llorach el concepto de frase no es puramente gramatical pero pragmático en la medida que permite sin representación verbal a transmitir una información según la situación comunicativa. Por ejemplo, si digamos:

- ¿Quién ha llegado?

Con respecto a la situación comunicativa, el interlocutor a quien se dirige la cuestión dirá, por ejemplo:

- Mi hermano

(Mi hermano) constituye un enunciado dotado de significación lleno que se entiende según una situación de comunicación bien precisa. Este enunciado es lo que se puede también llamar *frase, enunciado frasal o enunciado no oracional* que vincula una información bien precisa pero que no responde a las metas dictadas por la gramática tradicional (que nos explica que un enunciado dotado de significación obedece a la regla S+V +C) o la Gramática Generativista (que nos explica que un enunciado también dotado de significación obedece al esquema S N+SV).

Así, se puede decir que esta mala interpretación del concepto de frase en la enseñanza del español por los docentes de ELE y también en los manuales de español destinados a los alumnos de secundario tanto en África francófono como en francia es primeramente debido a una mala traducción del concepto de “phrase” del francés lengua primera al español lengua segunda o tercera. Esta incomprensión del concepto de frase, es

también debida al hecho que no hay verdaderas enseñanzas basadas sobre la adquisición de las competencias gramaticales.

1.4. Características de la frase

A diferencia de la oración, la frase es esta estructura pragmática- sintáctica que se caracteriza por:

-una estructura que empieza por una letra mayúscula y que se acaba por un punto o una puntuación fuerte.

-el hecho que es constituida por un conjunto de uno o varios elementos léxicos (palabras); el hecho que entre los elementos que pueden formar una frase no existe una relación predicativa (ausencia de un verbo conjugado);

-se caracteriza también por el hecho que es una estructura que posee un sentido completo, es decir que vincula sobre el plan pragmático una información bien audible por los diferentes receptores del mensaje. Así, en los ejemplos que siguen:

6. Buenos días señor.
7. Hola, ¿qué tal?
8. El coche del presidente de la república.
9. ¡Socorro!

En los deferentes ejemplos 6, 7, 8 y 9 se puede observar que todas estas estructuras empiezan por una mayúscula y se acaban con una puntuación fuerte como el punto, el punto interrogativo u el punto exclamativo. Son, como podemos ver en estas estructuras, palabras que poseen conexiones, pero en las cuales faltan la conexión predicativa como aquella existiendo en oraciones.

2. Dificultades observadas: el concepto de frase una herencia en la enseñanza del español en los manuales de ELE al secundario

El proceso de enseñanza /aprendizaje de las lenguas extranjeras es jalonado de dificultades que no facilitan tanto para los docentes del secundario como para los estudiantes una mejor comprensión y conocimiento de ciertos conceptos gramaticales puramente hispánicos. El concepto de frase sigue siendo mal entendido por los docentes y estudiantes durante el proceso de aprendizaje en las diferentes escuelas, universidades y en los manuales del s secundario y gramática funcional elaborados para la enseñanza/aprendizaje de la sintaxis funcional española por los países francófonos que hemos consultado en África hasta hoy. Asi, nos pedimos la cuestión de saber: si el concepto de frase es una herencia de la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera en los países francófonos. Así, si consultamos los diferentes manuales destinados a la enseñanza del ELE, hacemos el constado que el concepto de frase es una herencia de la enseñanza de los docentes francófonos en clases de español lengua extranjera en los países francófonos. Este concepto también sintáctico es según que podemos ver reenvía a una relación de **homofonía** que puede existir entre las dos palabras tan en francés como en español. En realidad, el hecho que se utiliza en un primer momento la expresión **frase** para describir estructuras construidas entorno de: S.N + S.V es sólo para permitir una mejor comprensión léxica del concepto de oración a la que reenvía al nivel de la enseñanza de ELE en los manuales del secundario. Este constato se averigua en los manuales de español destinados al aprendizaje/

enseñanza del español como lengua extranjera de los programas francés, camerunés y Gabonés donde se prefiere ahí habla de **frase** en lugar de **oración** para describir estructuras lingüísticas sintácticamente viables o no que vinculan un significado pragmático y semántico bien interpretado. Si nos limitamos únicamente en la comprensión del ¿porque se utiliza el concepto de frase y no de oración en la enseñanza/aprendizaje de la gramática funcional española a los estudiantes de la universidad Omar Bongo del Gabón?

2.1.¿Porque se utiliza el concepto de frase y no de oración en la enseñanza/aprendizaje de la gramática española a los estudiantes de la universidad Omar Bongo del Gabón?

En el proceso de enseñanza/aprendizaje de la gramática funcional o tradicional aen contexto de ELE a los estudiantes francófonos de la Universidad Omar Bongo en fin de ciclo de licenciatura, el concepto de frase es recurrente y no traduce la realidad que es representada en enunciados que producen estos estudiantes. Los resultados que hemos obtenido durante la colecta de datos nos permite en un primer momento pensar que en el caso de los estudiantes de la Universidad Omar Bongo y de los docentes de ELE del secundario de Libreville ancianos estudiantes de esta universidad este puede explicarse por:

> - el hecho que el curricular de las formaciones propuestas a los estudiantes en lingüística española no representa 20% de las disciplinas propuestas. Debido a esta falta de formación en gramática como en análisis estructural, gramática normativa, en sociolingüística, en fonética y fonología, en gramática histórica o en historia de la lengua. - una inadecuación entre programa propuesto y enseñanza dispensada a los estudiantes durante su formación de licenciatura. - una falta de docentes de español especializados en lengua y lingüística españolas dado que estos docentes son todos especialistas por la mayor parte en literatura y civilización española o hispano americana u africana u en lingüística aplicada.

3.Repercusión en la competencia sintáctica de los docentes del secundario de ELE en Gabón

Según Yerba (1983:18) que cita la obra de Aristote en su obra *La metafísica*, que considera que:

> "el saber y el entender pertenecen más al arte (es decir, a la teoría) que a la experiencia, y consideramos más sabios a los conocedores del arte que a los expertos, pensando que la sabiduría corresponde, en todos, al saber. Y esto, porque uno (es decir, los conocedores del arte o de la teoría) saben la causa, y los otros no. Pues los expertos (los que sólo tienen experiencia o práctica) saben el qué, pero no el porqué. Aquellos, en cambio (es decir, los conocedores del arte o de la teoría), conocen el porqué y la causa."

Aquí Aristote quiere mostrar que debemos mucho más acordar créditos a los docentes disponiendo conocimientos teóricos permitiéndoles sentar al mejor su conocimiento a fin de mejor vincular un saber teórico y práctico viable. Así, a pesar de la larga experiencia profesional que disponen los docentes del secundario de ELE que hemos interrogado, se puede notar que se les falta una grande competencia teórica en el dominio de las teorías sintácticas. Esta competencia teórica que deberían normalmente abordar los docentes de las universidades estatales de lengua y lingüística españolas durante las lecciones de sintaxis y

de lengua en general. Se comprende mejor que desde el inicio, la política educativa en el sistema gabonés, el acento en el proceso enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras es puesto sobre el conocimiento de la cultura, civilización y literatura de estas lenguas. Dado que, en las clases de español al secundario según la División Administrativa y Pedagógica, durante dispensación de la clase de español, son prohibidas las lecciones escritas de gramática y se preconizan los cursos de gramática ocasional durante el estudio de un texto. Debido a esto, en los programas de formación de universitario el acento es puesto en el departamento de lenguas extranjeras en la formación de futuros individuos capaces de dominar el ambiente socio cultural y también la literatura específica a estos lugares y no a individuos capaces de dominar la sintaxis hispánica y española.

3.1. Caracterización del espacio y colecta de los datos

Por tratarse de una investigación de campo destinado no a evaluar la competencia sino a levantar la ambigüedad que hasta hoy existe en la mayoría de los países francófonos africanos en cuanto a la enseñanza de los diferentes conceptos gramaticales españoles y de las teorías aferentes. Por eso, hemos utilizado un cuestionario muy básico sometido a los docentes del secundario de ELE de la ciudad de Libreville. Para ser fiel, hemos interrogado únicamente los docentes del secundario de ELE salidos de la Universidad Omar Bongo de Libreville (Gabón). Dado que en Gabón se encuentra también una buena parte de los docentes de español llegados de los países como: Senegal, guinea ecuatorial, Camerún y otros países de África de oeste.
Se pretende pues en este trabajo hacer una investigación sobre la dificultad que tiene los docentes salidos de la Universidad Omar Bongo y por consecuencia los estudiantes de la estudios hispánicos e ibéricos en dominar conceptos gramaticales de **frase** y de **oración** que les son propuestos en nuestro corpus.

Pregunta 1:
1.Elige en estos ejemplos **a** o **b** siguientes aquella que es una frase:
a) La naranja de mi hermano mayor.
b) La naranja es de mi hermano mayor.

Participantes	Acertadas	Errores	Porcentaje de errores	Porcentajes de acertados
Docentes	36	4	10	90

Se puede ver en esta cuestión que todos los docentes del segundario de ELE salidos de la Universidad Omar Bongo e interrogados no llegan a identificar lo que se concibe generalmente por las gramáticas españolas como frase. Por eso, pensamos que tienen dificultades en identificar una frase.

Pregunta 2:
2.Elige en estos ejemplos siguientes aquella que es una oración:
a) Vivir para ver el resultado de la elección.
b) Una entrada prohibida.
c) Vivo para ver el resultado de la elección.

Participantes	Acertadas	Errores	Porcentaje de errores	Porcentajes de acertados
Docentes	0	40	100	0

En esta parte por el contrario, llegan a identificar con exactitud aquella de estas propuestas de repuesta aquella que es una oración. Sin embargo, si nos referimos a la pregunta 1, Podemos decir que se basan sobre la estructura O= S+V+C para imaginar o interpretar que oración y frase según ellos pueden ser términos sinónimos. Otra hipótesis reside en que se han también basado sobre el paralelo que tiene el francés con el español donde una "phrase" se construye en torno de la estructura S+V (conjugado) + C ó S + V.

Pregunta 3:
3.Construye una **frase** en los vacíos

Participantes	Acertadas	Errores	Porcentaje de errores	Porcentajes de acertados
Docentes	0	40	100	0

Además la confusión existente entre el concepto de oración y de frase se ha manifestado en esta pregunta donde los docentes del segundario de ELE no llegan a construir una frase sino que llegan a construir una oración.

Pregunta 4:
4.basándote sobre las preguntas 1, 2 y 3 define el concepto de **oración**……

Participantes	Acertadas	Errores	Porcentaje de errores	Porcentajes de acertados
Docentes	20	20	50	50

En esta pregunta las repuestas dadas no derivan al visto de las repuestas dadas es las cuestiones precedentes de un conocimiento bien establecido sino de una deducción realizada por cada cual de ellos.

Conclusión

Este estudio tenía como objetivo presentar las dificultades que poseen los docentes de secundario de ELE salidos de la Universidad Omar Bongo a través de un grupo seleccionado. Se puede observar a través de los resultados obtenidos por esta investigación que los docentes salidos de la UOB poseen grandes dificultades en la mestiza de los conceptos gramaticales como aquellos de frase y de oración. Estas dificultades sobre el plan sintáctico y mucho más gramatical puede deducirse por:

- sea la ausencia de docentes al nivel universitario titulado de un doctorado en lengua y lingüística españolas u otro título equivalente permitiendo impartir clase de gramática española;
- sea por una política educativa universitaria y también nacional orientada hacia una formación de los docentes de secundario de ELE en cultura, literatura y civilización hispánica e hispanoamericana. Dado que se puede observar que con la evolucion de la lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas se piensa que la enseñanza de la gramática en clases del secundario o universitarias no suscita un gran interés. Es sin duda una de las razones que justifica esta pérdida de las competencias gramaticales a todos los niveles de nuestra formación.

Con esta investigación, esperamos que los decidores de las políticas educativas y también los doctores deban poner un acento sobre los procesos de adquisición de las competencias gramaticales y lingüísticas. Y que la formación de docentes tan del secundario como en el superior (universidad) en lengua y lingüística será una de las preocupaciones por el futuro.

Referencias bibliográficas

Alarcos Llorach, E., 2000, *Gramática de la lengua española,* Madrid, Espasa Calpe.
Alcina, J. y Blecua, J.M., 1975, *Gramática española*, Barcelona.
Barthes R., 1977, *Introducción al análisis estructural de los relatos,* En Silvia Niccolini (comp.), El análisis estructural, Centro de América Latina, Buenos Aires, versión electrónica.
Gómez T., 1998, *Gramática didáctica del español*, Getafe (Madrid), SM, cuarta edición.
Hernández Alonso, C., 1984, *Gramática funcional del español*, Gredos, Madrid.
Reyes G. y Otros, 2005, *Ejercicios de pragmática (I)*, Arco/Libro, S.L, Madrid.
Yerba V.G., 1983, *En torno a la traducción. Teoría. Crítica. Historia*, Madrid, Editorial Gredos.

Arnaud Romaric **TENKIEU TENKIEU** se ha doctorado en 2021 por la Universidad de Douala-Camerún en lengua y lingüística españolas. Imparte clases de español y francés por el momento en diferentes colegios y liceos de la ciudad de LibrevilleGabón. Tiene también un diploma de profesor de primaria. Sus campos de búsqueda son: la sintaxis y la morfosintaxis, la fonética y fonología, la semántica, la pragmática, la lingüística general y se apasiona también por la lingüística aplicada de las lenguas romanas (francés y español).

Studii de gramatică contrastivă 37/2022

DOI: 10.5281/zenodo.6912008

APPRENDRE À TRADUIRE DES TEXTES SPÉCIALISÉS[1]

Résumé : *La traduction spécialisée est « la communication interlinguistique par l'intermédiaire de documents rédigés dans les langues de spécialité » (Scarpa, 2010 :85) qui, afin d'être bien réalisée et d'atteindre son but, demande l'apprentissage d'une méthode de travail que notre ouvrage se propose de présenter. Ayant pour point de départ l'activité en cours de travaux dirigés de traduction technoscientifique, nous repérons les compétences du traducteur, ensuite nous indiquons quelques difficultés que celui-ci doit surmonter lors du processus de traduction et, finalement, nous présentons des exemples d'activités qui visent à faciliter l'apprentissage.*

Mots-clés : *mot, terme, traducteur, traduction spécialisée*

LEARNING TO TRANSLATE SPECIALIZED TEXTS

Abstract: *This paper is aimed at describing some of the challenges of the process of learning specialized translation. It identifies the difficulties that students come up against while translating technical and scientific texts from French into Romanian and presents a few didactic methods intended to help them overcome these issues.*

Key words: *word, term, translator, specialized translation*

A première vue, on croirait que toute personne qui connaît une ou plusieurs langues étrangères peut devenir traducteur, surtout s'il s'agit de la traduction d'un texte vers sa langue maternelle. Mais cela est bien plus difficile qu'il n'y paraît, et définir un traducteur revient à déceler à la fois des compétences, des objectifs à atteindre et des rôles à assumer. C'est pourquoi nous nous proposons d'envisager dans cet ouvrage la manière dont on pourrait apprendre à devenir un bon traducteur, capable de traduire non seulement des textes appartenant à la langue générale, mais aussi des textes spécialisés.

Dans un premier temps nous allons essayer de saisir les traits définitoires du traducteur, son rôle, son but, les défis qui l'attendent et les difficultés qu'il doit surmonter lors du processus de traduction. Dans un deuxième temps nous allons nous intéresser à la traduction, à l'opposition mot/vs/terme et aux étapes de la traduction spécialisée. En nous servant d'un corpus composé de textes que nous travaillons en classe, nous présenterons ensuite quelques activités de travaux dirigés (traduction du français vers le roumain) menées avec les étudiants en langues modernes appliquées et analyserons leurs difficultés pour proposer enfin des solutions.

Traducteur

Puisque les définitions que donnent les dictionnaires aux termes *traducteur* (« Auteur d'une traduction »[2], « Personne effectuant des traductions, transposant des textes d'une langue dans une autre. »[3] ou « Personne qui traduit, transpose un texte, un discours d'une langue

[1] Carmen **Bîzu**, Université de Pitești, carmen.bizu@upit.ro

[2] voir https://dictionnaire.lerobert.com/definition/traducteur

[3] voir https://www.cnrtl.fr/definition/traducteur

dans une autre. »[1]) et *traduction* (« Action, manière de traduire.»[2]) sont assez floues, arrêtons-nous plutôt sur la définition de l'action que suppose la profession de traducteur : *traduire.*

Traduire est, selon *Le Petit Robert*, « faire passer d'une langue dans une autre, en tendant à l'équivalence de sens et de valeur des deux énoncés ». Il s'agit donc d'une activité ponctuelle dont la réussite serait indiquée par le degré de ressemblance voire identité entre deux textes, rédigés en deux langues différentes, mais censés transmettre le même message. Ainsi ne suffit-il pas de reproduire mot-à-mot dans la langue d'arrivée un texte donné dans une langue de départ. Il faut veiller à bien l'appréhender afin de pouvoir présenter au destinataire de la traduction une version fidèle au texte initial. Alors, la tâche essentielle et le rôle primaire du traducteur sont de faire tout passer par sa tête avant de commencer à traduire. Bref, le traducteur « lit, réfléchit et écrit. Simple, mais compliqué à la fois ! D'autant que ces trois opérations ne sont pas successives, mais intimement imbriquées l'une dans l'autre et les unes dans les autres » (Bastin, Cormier, 2012 : 25).

La curiosité, la patience, la disponibilité et le désir de chercher de nouveaux sens, de nouvelles informations seront donc des prérequis fondamentaux pour la formation du traducteur. C'est à partir de ces attributs qu'un enseignant pourra guider son apprenant à acquérir les compétences qui définissent un bon professionnel de la traduction : une très bonne maîtrise des deux langues (la langue de départ et la langue d'arrivée), une grande capacité d'analyse et de synthèse, l'habileté de rédiger de manière claire, concise et précise en langue d'arrivée.

Ce sont des compétences indispensables pour répondre au plus grand défi du traducteur : traduire des textes des domaines les plus divers (littérature, science, technique, droit, économie etc.), rédigés par des spécialistes pour des spécialistes ou pour le public non-initié et que le traducteur doit décoder et encoder de nouveau selon les règles et la structure de la langue d'arrivée. Et parfois, il est assez difficile de le faire, surtout s'il faut surmonter des difficultés liées à la compréhension du texte de départ, à la recherche documentaire ou au choix du terme équivalent approprié.

Traduction spécialisée (technoscientifique)

Le terme, qui appartient à la langue spécialisée, est une « *unité lexicale activée* singulièrement par des conditions d'usage dans un type de situation particulière » (Cabré, 2000 : 30). Il se distingue du mot de la langue générale *par la signification, le mode de désignation et la fonction*[3], mais le terme et le mot « ne doivent pas être considérées comme des unités différentes mais comme des réalisations différentes, dans le discours, d'un même type d'unité » (Cabré, 2000 : 27).

Il est essentiel que le traducteur d'un texte spécialisé sache que tout mot peut devenir terme et changer de sens selon le vocabulaire spécialisé auquel il appartient. Les vocabulaires technique et scientifique ont en commun le contenu spécialisé qu'ils expriment, mais le but de celui-ci est tout à fait différent. Un texte technique est « orienté vers la pratique » (Zafio, 1996 : 205), tandis qu'un texte scientifique est « orienté vers le savoir pour le savoir » (Zafio, 1996 : 207). Autrement dit,

[1] voir https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/traducteur/78908
[2] voir https://dictionnaire.lerobert.com/definition/traduction
[3] voir Sager, 2000: 53-54

> « le lexique technique, c'est le lexique propre aux spécialités considérées en elles-mêmes, surtout au stade des manipulations et de l'application pratique […] le lexique scientifique général est commun à toutes les spécialités. […] Les termes du lexique scientifique général sont porteurs d'une information plus largement utilisable mais moins complète et moins précise que celle qui est véhiculée par les termes du lexique technique. » (Cuniță, 1982 : 32)

Faire de la traduction technoscientifique revient alors à reformuler un texte (technique ou scientifique) d'une langue source en un autre texte d'une langue d'arrivée, après et seulement après avoir décidé :

- quel est le type du texte à traiter ;
- quel but poursuit son auteur ;
- quel est son destinataire ;
- quelles difficultés terminologiques sont à résoudre ;
- quel vocabulaire est à employer ;
- quelles normes et conventions de rédaction doivent être respectées.

Il s'agit en effet du travail avant le travail que tout traducteur, qu'il traduise des textes spécialisés ou pas, doit mener à bien lors des étapes qui précèdent la traduction proprement dite ou la réexpression du texte source : la lecture et la compréhension du message.

La lecture du texte source, réalisée en deux étapes, la lecture globale et la lecture approfondie, permet au traducteur de s'informer sur l'origine du texte (auteur, date de parution, lieu de parution), son genre (article, chapitre de livre, manuel, mode d'emploi etc.), son thème, son destinataire, sa pertinence ou son utilité.

La compréhension du message est l'étape où le traducteur mobilise toutes ses ressources : informations fournies par le texte lors de la première étape de son traitement, culture générale, culture scientifique, culture technique, expérience de vie, éducation et formation pour

> « comprendre toute la signification potentielle, repérer les problèmes de traduction liés à la terminologie ou à la reformulation, et indiquer de temps à autre la meilleure façon d'y remédier dans le but de s'assurer que la traduction réponde à la nouvelle situation de communication. » (Scarpa, 2010 : 147)

La dernière étape, la traduction proprement dite, permet au traducteur de devenir lui-même créateur. Il donne un texte nouveau, le texte cible, qui contient nécessairement les mêmes idées et le même message transmis par le texte source, mais qui peut prendre une forme tout à fait différente, selon la structure de la langue d'arrivée. Visant à obtenir un texte clair, logique et concis, le traducteur spécialisé a la liberté de choisir les procédés et les stratégies de traduction qu'il considère pertinentes.

Travaux dirigés

Lors du premier cours, sans leur donner aucune indication, nous avons proposé aux étudiants de traduire en roumain un texte technique, tiré d'un article français sur les évolutions récentes du moteur d'automobile et qui comportait environ 200 mots, une dimension suffisante pour qu'ils se rendent compte de l'origine du texte, du thème ou de sa finalité. Ils ont tous pris leurs stylos et ils ont commencé à écrire au fur et à mesure qu'ils lisaient le texte source. Personne n'a regardé ni lu le texte en entier avant de noter la sa traduction et le résultat a été pour la plupart des étudiants une traduction au moins inadéquate.

Les difficultés qui ont conduit à ce résultat ont été conformes à l'analyse faite par les étudiants eux-mêmes :

- la méconnaissance du domaine de la construction automobile ;
- la mauvaise compréhension du texte de départ ;
- le choix de l'équivalent roumain.

Nous rendre compte de l'origine de leurs erreurs et l'exprimer à haute voix est le point zéro de notre activité didactique. Les étudiants comprennent dès le début qu'une bonne traduction impose un travail organisé qui suive les trois étapes mentionnées ci-dessus, précédées par la recherche documentaire et suivies par la révision.

C'est pourquoi la première tâche à accomplir, avant toute activité en classe, sera la recherche documentaire guidée. Nous choisissons un domaine et un thème, puis nous proposons une bibliographie composée d'ouvrages lexicographiques (dictionnaires bilingues ou unilingues, dictionnaires encyclopédiques etc.) ou non lexicographiques rédigés en français et en roumain (manuels, périodiques, essais, sites web etc.) et, après les avoir étudiés, les étudiants arrivent à surmonter la difficulté représentée par la méconnaissance du domaine et à trouver plus aisément les équivalences entre les termes source et les termes cible.

Pourtant, ce travail implique des maladresses dont nous retenons trois : la tendance à lire et à traduire phrase par phrase, sans prendre en considération l'ensemble du texte, la tendance à traduire plutôt littéralement (mot-à-mot et en gardant la structure du français) et la tendance à employer le premier sens d'un équivalent, même si le contexte en requiert un autre.

Nous présentons en ce qui suit quelques activités qui pourraient aider les étudiants à mieux traiter les textes techniques et scientifiques et à réduire le nombre d'erreurs qu'ils font.

Afin de créer l'habitude d'appréhender le texte avant de passer à sa traduction, nous proposons chaque fois, au moins jusqu'à la mi- semestre, un questionnaire à choix multiples selon le modèle que nous avons conçu en nous appuyant sur le texte proposé en annexe :

Cochez la bonne réponse :

1. Le texte proposé est :
   a) un article
   b) un mode d'emploi
2. Le texte proposé appartient au domaine :
   a) technique
   b) scientifique
3. L'auteur du texte est :
   a) Robert Pitman
   b) Jean-Luc Goudet
4. Le texte est paru en :
   a) 2022
   b) 2017
5. Le thème du texte est :
   a) la baleine à bosse
   b) le phoque

6. Le destinataire du texte est :
   a) le spécialiste
   b) le grand public
7. Le texte vise à :
   a) informer
   b) présenter un mode d'emploi
8. La baleine à bosse :
   a) est solitaire
   b) est un animal au comportement social complexe
9. Les orques :
   a) attaquent souvent les baleines adultes
   b) attaquent les baleineaux
10. La baleine à bosse :
    a) est à l'origine de l'agression envers les orques
    b) a un comportement défensif

Ce type d'exercice est en effet le prétexte pour regarder, lire et relire le texte plusieurs fois, afin de bien le comprendre et le traduire.

Lors de la traduction proprement dite (surtout la traduction des textes du domaine technique !), nous avons retenu, au niveau de la structure de la phrase, plusieurs énoncés roumains forcés et parfois ambigus, résultant de la traduction mot-à-mot du texte français. Prenons les deux exemples suivants, tirés du corpus composé de textes techniques que nous travaillons en classe :

1. On distingue différents types de pistons, **notamment** : les pistons « auto thermiques » **toujours** en aluminium, mais **comportant** des inserts en acier.
   traduit :
*Distingem diferite tipuri de pistoane, **mai ales** : pistoane « autotermice » **mereu** din aluminiu, dar **comportând** insertii de otel.
2. L'air est comprimé **par** le piston retournant vers le **PMH**, toutes les soupapes étant fermées.
   traduit :
*Aerul este comprimat **de către** pistonul intorcandu-se spre **PMH**, toate supapele fiind închise.

Les deux phrases comportent des formes verbales en **–ant** et une abréviation qui posent problèmes aux étudiants. Ils gardent l'abréviation et traduisent en roumain en employant le gérondif, même si, le plus souvent, la variante équivalente la plus appropriée serait une relative :

1. Distingem diferite tipuri de pistoane, inclusiv : pistoane « autotermice », **tot** din aluminiu, dar **care conțin** inserții de oțel.
2. Aerul este comprimat **de** pistonul **care se întoarce** spre **PMS**, toate supapele fiind închise.

Pour éviter ce type de traduction, lors de la préparation du cours, nous identifions dans le texte à traduire les éventuelles difficultés et nous dirigeons l'activité des étudiants en proposant des exercices visant ces difficultés et leur permettant de travailler par répétition la bonne traduction :

1. **Mettez en roumain les phrases suivantes :**
   a) Les électrons traversant l'objet subissent un changement de direction.
   b) La transmission représente l'ensemble des éléments contribuant à la réalisation d'un mouvement spécifique pour une application.
   c) Il pourrait s'agir d'un avantage évolutif significatif assurant une meilleure manœuvrabilité.
   d) La matière est ainsi injectée dans le moule à une certaine pression résultant de la géométrie, de l'écoulement, de la viscosité du polymère fondu et du débit d'injection.

2. **Choisissez les phrases dont la traduction en roumain permet d'utiliser le mode *gerunziu* en roumain ! Mettez-les en roumain !**
   a) Le microscope électronique permet d'obtenir une image agrandie d'un objet en utilisant son interaction avec des électrons.
   b) La bonne lubrification des chaînes réduira aussi très nettement son allongement et augmentera d'autant sa durée de vie tout en assurant un bon rendement de transmission.
   c) Un ordinateur est une machine dotée d'une unité de traitement lui permettant d'exécuter des programmes enregistrés.

Saisir l'opposition mot/vs/terme est indispensable lorsqu'il faut choisir le bon équivalent pour *jupe, tête, chapeau, bougie* ou *essence,* rencontrés dans les textes spécialisés comme dans les exemples suivants :

a) Les pistons composites avec **tête** en acier forgé et **jupe** en fonte nodulaire, usuels dans les gros diesels marins et industriels.
b) En contrepartie les culasses et **chapeaux** de paliers peuvent être vissés directement dans le bloc, sans nécessité d'installer des goujons.
c) Le mélange est enflammé par une étincelle produite par la **bougie** d'allumage.
d) Tous les moteurs d'automobile actuels (**essence** et diesel) fonctionnent selon un cycle 4 temps.

Les cinq termes mentionnés sont des unités lexicales de la langue générale qui élargissent leur sens et permettent un emploi particulier dans le domaine de la construction automobile: *jupe* et *tête* ont comme équivalents en roumain les termes empruntés à la langue commune, *fusta* et *capul,* mais *chapeau, bougie* et *essence* deviennent *capac* (au lieu de *pălărie), bujie* (au lieu de *lumânare*) et *benzină* (au lieu de *esență)*.

Il y a aussi des termes qui, selon le contexte et le domaine où ils apparaissent, requièrent des équivalents différents en roumain. Nous en retenons trois : *site, enceinte, traitement.*

a) Une centrale nucléaire regroupe l'ensemble des installations permettant la production d'électricité sur un **site** (**amplasament**) donné.
b) La manière la plus simple d'accèder à un **site** (**site**) web est de **saisir directement son adresse.**

c) Le bâtiment réacteur, généralement double **enceinte (incintă)** étanche contient le réacteur nucléaire, les générateurs de vapeur…
d) Il y a plusieurs types **d'enceintes** (**boxe**) bluetooth.
e) Un ordinateur est une machine dotée d'une unité de **traitement (prelucrare**) lui permettant d'exécuter des programmes enregistrés.
f) Ces découvertes récentes pourraient conduire à de nouvelles stratégies pour le diagnostic et le **traitement** (**tratament**) de certains traumatismes.

Des exercices de mise en relation pourraient être une activité utile pour apprendre à bien choisir l'équivalent :

Associez chaque terme à son équivalent : boxă, site, prelucrare, tratament !
a) Mon ordinateur n'a qu'une enceinte. (_____)
b) Le traitement de texte consiste à créer et modifier des textes à l'aide d'un ordinateur. (_____)
c) Cette maladie impose un traitement urgent. (_____)
d) C'est un site web que je ne connais pas. (_____)

Conclusions

Tout type de traduction suppose l'enchaînement de trois étapes : la lecture, la compréhension du message et la réexpression du texte de départ, mais la traduction spécialisée, notamment la traduction technoscientifique, impose une recherche documentaire thématique et terminologique préalable. Les étudiants poursuivant des cours de formation en traduction doivent donc apprendre à mener à bonne fin un travail courageux qui exige de la patience et de l'acharnement. Ce sont des aptitudes préalables, nécessaires au devenir du traducteur, une personne douée d'une grande capacité d'analyse et de synthèse, qui est à la fois lecteur et producteur de texte, dont le rôle est de transposer l'information d'une langue qu'il maîtrise dans l'autre langue qu'il maîtrise également.

Dans cette perspective, le rôle des travaux dirigés est de proposer aux étudiants une méthode de travail (les étapes à suivre, les ressources à consulter, l'appel à l'opinion d'un spécialiste du domaine technique ou scientifique, la création d'un glossaire de termes techniques et scientifiques etc.) et de les aider à se l'approprier par l'intermédiaire des activités présentées. Ce sont des activités qui, reprises au début de chaque cours, facilitent la connaissance du texte à traduire et la compréhension de son message, servent à identifier et à surmonter les difficultés lexicales et grammaticales et préparent la traduction proprement dite, étape dont nous allons nous occuper dans un prochain ouvrage.

Références bibliograpiques :

Bastin, G., Cormier, M., 2012, *Profession traducteur,* Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
Cabré, M.-T., 2000, « Sur la représentation mentale des concepts : bases pour une tentative de modélisation », in Béjoint, H., Thoiron, Ph., (dir.), 2000, *Le sens en terminologie*, Presses Universitaires de Lyon, p. 20-40.
Cuniţă, A., 1982, « La structure lexicale », in Miclău, P., *Les langues de spécialité*, Bucuresti, Université de Bucarest, p. 29-97.
Sager, J.C, 2000, « Pour une approche fonctionnelle de la terminologie » in Béjoint, H., Thoiron, Ph. (dir.), 2000, *Le sens en terminologie*, Presses Universitaires de Lyon, p. 40-61.
Scarpa, F., 2010, *La traduction spécialisée. Une approche professionnelle à l'enseignement de la traduction,* Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Zafio, N. Massiva, 1996, « L'adjectif "technique" : au-delà de la polysémie, l'histoire de l'évolution d'une attitude », in *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, Volume 9, numéro 2, p. 193-212.
Sitographie :
https://www.auto-innovations.com/index.html
https://www.cnrtl.fr/definition/traducteur
https://energie.wallonie.be/fr/transmission.html?IDC=8042&IDD=97677
https://dictionnaire.lerobert.com/definition/traducteur
https://dictionnaire.lerobert.com/definition/traduction
https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/traducteur/78908
https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/microscope/70164

Annexe

Pourquoi les baleines à bosse sauvent-elles des phoques ? Mystère...

Jean –Luc Goudet
08/07/2017

Les baleines à bosse protègent leurs petits des attaques des orques, mais elles interviennent aussi pour sauver des phoques et d'autres cétacés. L'an dernier, des chercheurs avaient étudié 115 cas de ce genre, rapportant même celui d'une baleine secourant... un poisson. Pourquoi font-elles cela ? Mystère.

Spécialiste des oiseaux marins et des cétacés, Robert Pitman est biologiste au *Southwest Fisheries Center*, en Californie. Pour lui, l'affaire a commencé en janvier 2009, au large de la péninsule Antarctique, quand il a été le témoin avec son équipe de l'incroyable sauvetage d'un phoque par des baleines à bosse. L'histoire a été racontée, par lui-même et par un collègue, sur le site *Natural History*. Elle se déroule en fait en deux épisodes, avec trois observations troublantes.

Ce matin-là, grâce à des images de satellites, les biologistes marins ont repéré un groupe de dix orques et, parvenus sur place, remarquent au milieu d'elles deux baleines à bosse très agitées. Les orques attaquent-elles les baleines ? En principe, elles ne s'en prennent qu'aux petits mais, expliquent les auteurs, agressent parfois des baleines adultes pour, peut-être, tester leur résistance, ou plutôt leur faiblesse. Quand la situation se calme, les orques parties, les chercheurs remarquent, au milieu des baleines, un phoque de Weddell. Était-il la proie convoitée par les orques ? Était-il venu se protéger au milieu des baleines ?

Un quart d'heure plus tard, les orques, suivies par les biologistes marins, dénichent un phoque crabier, qui se réfugie sur un morceau de banquise. C'est alors que surgissent les deux mêmes baleines. Elles foncent sur les orques, qui finissent par fuir. Rien ne prouve que les baleines sont venues sauver le phoque, expliquent les auteurs... qui n'étaient pas au bout de leurs surprises.

Un phoque sauvé par une baleine

Second épisode une semaine plus tard. La scène est semblable : des orques encerclent un phoque de Weddell, réfugié sur un minuscule morceau de glace. Là encore, deux baleines à bosse s'interposent. Ce ne sont pas les vedettes du premier épisode, précisent les auteurs. Cette fois, les grands cétacés parviennent à déstabiliser l'embarcation, précipitant le pinnipède à l'eau. La réaction du phoque est de foncer vers les baleines. Les chercheurs se gardent de conclure que l'animal sait qu'elles vont le protéger. Selon eux, il n'est même pas sûr qu'il les voit comme des êtres vivants, arguant avoir déjà vu des phoques venir chercher refuge derrière leur bateau.

La réaction des baleines est, elle, étonnante. L'une d'elles se retourne, passe sous le phoque, qui se retrouve échoué sur le ventre de l'immense cétacé. Sa position est instable et les mouvements d'eau le font glisser. Robert Pitman voit alors la baleine le retenir avec sa grande nageoire. Il a le temps de prendre une photographie. Peu de temps après, le phoque plonge et grimpe sur la banquise, sain et sauf.

Les baleines à bosse n'aiment vraiment pas les orques

Est-ce un instinct maternel, affûté pour protéger les baleineaux des orques ? Pour mieux comprendre ces comportements, Robert Pitman et ses collègues ont étudié les observations de ce genre et viennent de publier une synthèse répertoriant 115 cas d'interactions entre des baleines à bosse et des orques, publiée dans la revue *Marine Mammal Science*. Les statistiques esquissent un tableau bien différent de celui d'ordinaire accepté. Alors qu'il était admis que les comportements agressifs des baleines envers les orques étaient surtout défensifs, les auteurs observent l'inverse. Dans la majorité des attaques mutuelles (72 cas sur 115), les baleines sont à l'origine de l'agression. Ces chasseuses de harengs, gobeuses de krill à l'occasion, n'aiment pas les orques... Dans 87 % des attaques, les baleines s'en prenaient à des orques en train de chasser. Mais alors, plus surprenant encore, dans ces situations, seulement 11 % des proies étaient des baleines à bosse. Dans les autres cas (89 % des attaques d'orques en train de chasser, donc), les baleines sont intervenues pour protéger dix autres espèces : trois cétacés, six pinnipèdes... et un poisson. Les auteurs suggèrent que les baleines réagissent aux vocalisations des orques en train de chasser, qu'elles peuvent détecter jusqu'à un kilomètre de distance.

Comment expliquer ce comportement ? Pitman et ses collègues envisagent l'hypothèse qu'il est une forme de dissuasion, tendant à décourager plus tard les orques de s'en prendre à leurs petits. D'autres mammifères, comme les éléphants, ont été observés en train de charger intentionnellement des prédateurs. Les auteurs posent aussi l'hypothèse de l'altruisme, une notion souvent étudiée en éthologie. Elle serait ici interspécifique, ce qui pose la question de son intérêt. Chez ces animaux au comportement social complexe, les auteurs imaginent que, peut-être, ces attaques (peu risquées) resserreraient les liens familiaux, même quand la proie des orques serait d'une autre espèce. L'altruisme interspécifique serait en quelque sorte accidentel. Mais le mystère demeure...

(d'après https://www.futura-sciences.com/planete/actualites/zoologie-baleines-bosse-sauvent-elles-phoques-mystere-63824/, consulté le 3 mars 2022)

Carmen **BÎZU**, docteur en philologie (*Polyphonie et discours autobiographique chez Rousseau, Chateaubriand et Sartre*) et titulaire du Master (*La science et la pratique de la traduction*), est chargée de cours et de recherche, dans le cadre du Département de Langues Etrangères Appliquées, Faculté de Théologie, Lettres, Histoire et Arts, Université de Pitesti. Responsable de la publication en ligne du *Bulletin scientifique en langues étrangères appliquées (BSLEA),* revue dédiée aux étudiants de l'Université de Piteşti, et membre de l'Association Roumaine des Départements Universitaires Francophones (ARDUF), elle s'intéresse à présent à la terminologie et à la didactique du Français sur Objectifs Spécifiques.

DOI :10.5281/zenodo.6912026

PRATIQUES ENSEIGNANTES EN CLASSES DE FLE EN CONTEXTE ALGERIEN : ENTRE THEORIE DIDACTIQUE PRESCRITE ET REEL DE L'AGIR PROFESSORAL[1]

Résumé : *La présente contribution se propose de vérifier l'hypothèse de la permanence de la méthodologie circulante dans l'enseignement du français en contexte algérien, une démarche en décalage avec les instructions officielles qui exigent de mettre en œuvre les principes de l'Approche Par les Compétences depuis la réforme de 2003, une démarche qui peine à réduire « l'entre-deux » ou « l'écart » de la scène d'Enseignement/Apprentissage du FLE comme nous le démontrerons à partir d'une analyse d'un corpus. Si cette hypothèse est validée, alors sera rappelée la nécessité de recourir à une mise en œuvre réelle des principes fondamentaux du communicatif mieux à même d'ouvrir un compromis méthodologique qui implique que l'institution et les enseignants fassent un pas l'un vers l'autre et non que l'un cède par rapport à l'autre. Ce compromis méthodologique donnerait lieu à une méthodologie réaliste qui permettrait de créer un espace créatif en contexte didactique algérien.*

Mots-clés *: Agir professoral, approche par compétences, écart, méthodologie circulante, stratégies communicatives d'enseignement*

TEACHING PRACTICES IN FFL CLASSES IN ALGERIAN CONTEXT: BETWEEN PRESCRIBED DIDACTIC THEORY AND REAL TEACHER ACTION

Abtract**:** *This contribution aims to verify the hypothesis of the permanence of circulating methodology in teaching French in the Algerian context, an approach out of step with the official instructions which require to implement the principals of the competency base approach since 2003, an approach that struggles to reduce the "in-between" or "gap" of the scene of teaching/learning French as we will see from analysis of a corpus. If this hypothesis is validated, then will be recalled the need to resort to a real implementation of the fundamental principles of the communicative better to be able to open a methodological compromise which implies that the institution and the teachers take a step towards each other and not that one yields to other. The methodological compromise would give rise to a realistic methodology which would make it possible to create a creative space in the Algerian context.*

Key words*: Professorial acting, competency-based approach, gap, circulating methodology, - communicative teaching strategies*

1. Introduction

L'Enseignement/Apprentissage (ou E/A) des langues étrangères (ou LE) se joue dans « l'entre-deux » et dans « l'écart » pour reprendre les notions de Jullien (2012).
En effet, en classe de Français Langue Étrangère (ou FLE), il y a bien écart entre enseignement et apprentissage, entre les attentes de l'enseignant et celles de l'apprenant,

[1] Ouardia **Ait Amar Meziane**, Université Ibn Khaldoun, Tiaret, ouardadocs@hotmail.com
Hamida **Doulate Serouri**, Université Ibn Khaldoun Tiaret, dshamida@live.fr
Boulanouar **Yousfi**, Université de Tissemsilt, yousfi.boulanouar@cuniv-tissemsilt.dz

entre la culture d'enseignement de l'enseignant et celle de l'apprenant, entre un enseignant « expérimenté » qui sait et un apprenant « novice » qui ne sait pas mais qui demande à apprendre, entre une méthodologie prescrite par l'institution et une méthodologie réelle mise en œuvre par les enseignants en classe de LE.
Le présent travail porte sur ce dernier écart (méthodologie prescrite vs méthodologie réelle) qui, en Algérie, prend la forme d'une opposition entre une Approche Par les Compétences (ou APC) que nous définirons brièvement dans la suite de cet article et une méthodologie circulante dont nous prouverons l'existence à deux niveaux d'analyse : d'abord au niveau, macrométhodologique, celui de la séquence, didactique puis ensuite au niveau, microméthodologique celui des interactions verbales entre enseignant/ apprenants. En effet, avec l'introduction de l'APC, le schéma des interactions langagières traditionnel devrait céder la place à des échanges horizontaux de type apprenants/enseignant et surtout apprenants/apprenants. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons mis en place un dispositif d'observation qui consiste à enregistrer le déroulement d'une activité (*compréhension des textes écrits*) avec une classe de 3ème Année Secondaire (ou 3ème A.S.).
Dans cette contribution, nous présenterons d'abord le cadre théorique et conceptuel de notre étude. Ensuite, nous expliquerons la méthodologie de recherche adoptée et les résultats que nous avons obtenus. Enfin, nous avancerons des propositions pédagogiques susceptibles de mettre en œuvre les principes fondamentaux du communicatif qui, selon nous, réduiraient ces écarts.

2. Cadre théorique et conceptuel

Nous allons, dans un premier temps, présenter les concepts clés de notre contribution.

2.1. Entre-deux et Écart

2.1.1. En sciences humaines

Étant donné que le concept d'« entre deux » ou d'« écart » relève beaucoup plus du domaine des sciences humaines et sociales et de l'anthropologie culturelle que de la didactique des langues (ou DDL), nous allons centrer notre définition de ce concept sur les travaux d'un spécialiste de la pensée chinoise, à savoir François Jullien. L'écart tel qu'il est perçu par ce spécialiste (2012 : 4-8) semble au premier abord entretenir des similitudes avec le concept de « différence[1] » mais il s'ouvre sur une dimension positive.
En effet, l'écart suppose l'idée de « découverte et d'aventure » pour reprendre les mots de Jullien. Il crée entre un Soi et un Autre un espace, non pas de tension et de classification mais de réflexivité et de fécondation des cultures mises en contact. L'écart permet de dépasser une relation conflictuelle a priori pour instaurer, après un mouvement de compréhension, une relation d'intercompréhension avec l'Autre. Il ne s'agit plus de déterminer la singularité du Soi par opposition à l'Autre afin de se différencier et de s'isoler mais plutôt d'installer une synergie culturelle créative suscitée par la rencontre.
Le schéma ci-dessous résume cette démarche

[1] Avant de devenir une catégorie centrale en éthique, en politique, et en anthropologie la différence avait un sens négatif en philosophie antique (Aristote et Platon) il s'agissait de la négation de l'identité.

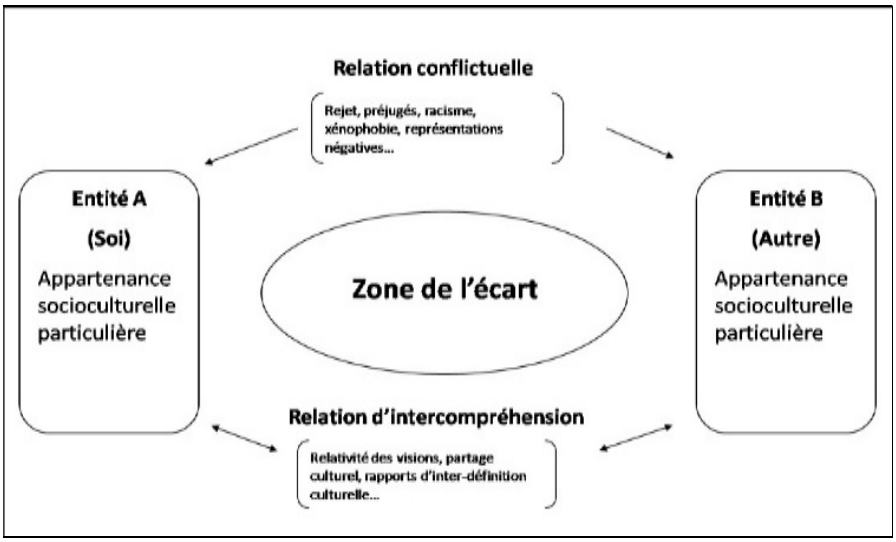

Schéma 1 : Positionnement conceptuel de l'écart au regard de l'altérité selon Julien

La zone au centre du schéma concerne l'écart qui est un concept central d'une réflexion nouvelle de l'altérité[1] initiée par Jullien.

De part et d'autre de cette zone de l'écart, nous distinguons l'entité A et l'entité B qui sont activées lors de la rencontre. Chacune de ces entités est porteuse de ressemblances et de différences socio-culturelles particulières que la rencontre peut reconfigurer en deux scénarios opposés : le premier prend la forme d'une relation conflictuelle illustrée par les flèches orientées vers des directions contraires qui montrent que les deux entités à la suite de la rencontre sont renvoyées à leurs différences exacerbées. Sous cet angle, la rencontre culturelle donne lieu à des phénomènes socioculturels prenant la forme du rejet, du racisme, des préjugés, de représentations négatives et réductrices, etc. Le deuxième scénario, positif, consiste en une relation d'intercompréhension dans laquelle les parties intervenantes adoptent une position plus ouverte qui laisse place à une relativité des visions du monde, au sens du partage et à un esprit ouvert à la réciprocité et à l'égalité culturelles. L'épreuve de l'altérité, peut ouvrir un espace, une zone d'écart qui, rejetant le conflit, débouche au minimum sur la neutralité et mieux même, sur le dialogue constructif. Cet espace permet de construire un monde du possible entre les mondes en contact. Il construit un monde du possible positif par la mise en contact entre des mondes travaillés par la différence.

Il est à noter la parenté de ce concept d'écart avec celui d'« interculturalité » au sens francophone (Camilleri, 1999 ; Pretceille, 1996 ; Zarate, 1999 ; Porcher, 2004). En effet, l'interculturel implique selon Porcher (2004 : 127), des « […] échanges entre plusieurs cultures, communication, interprétation, enrichissement mutuel ». Quand nous apprenons une LE par exemple, nous connaissons mieux selon Porcher (idem : 128) « à la fois notre propre identité et celle de l'étranger en allant vers les conditions d'une coopération et en se donnant les moyens d'éviter les affrontements ». En d'autres termes, lorsque nous enseignons/apprenons une LE, nous voulons non seulement communiquer avec l'Autre

[1] Pour plus de définition sur la notion d'« altérité » (Cf. Todorrov, 1989)

mais nous ouvrir à sa culture, être sensible à ses ressemblances et à ses différences d'avec la nôtre, nous interroger sur ce qui constitue notre identité.

2.1.2. En didactique des langues

Nous empruntons aux sciences humaines ce concept d'écart pour voir s'il est productif dans le domaine de la DDL, pour penser le rapport entre ce qui est prescrit sur le plan didactique et méthodologique et ce qui est réellement mis en œuvre par les enseignants, pour voir comment on peut gérer positivement cet écart

En effet, nous nous intéresserons ici au concept de « l'écart » dans le sens où il constitue une figure de dérangement (Jullien, 2012 : 7), dans notre cas , de la doxa didactique dans la mesure où il pointe notamment l'écart entre ce qui est supposé être fait et ce qui est fait en réalité dans le processus d'E/A du FLE en contexte algérien entre la méthodologie prescrite par l'institution, c'est-à-dire l'APC et la méthodologie appliquée réellement en classe de FLE par les enseignants, c'est-à-dire ce que nous nous dénommons, à la suite de Beacco (1995 & 2007), *la méthodologie circulante.*

2.2. La méthodologie circulante

Beacco (1995 : 46) décrit ainsi cette méthodologie :

> « amalgame stabilisé, éclectisme canonique, la méthodologie circulante agit comme un ensemble de croyance fondamentale mais non uniforme et constitue le cadre de référence où viennent se modeler attentes éducatives des apprenants et pratiques quotidiennes de l'enseignement ».

La méthodologie circulante se signale par l'absence de toute recherche locale et globale de cohérence.

2.3. L'approche par les compétences

La réforme éducative de 2003 a permis à l'école algérienne de se confronter à de nouveaux concepts méthodologiques à travers le choix de l'APC[1] et l'organisation du programme d'E/A du français en projets. En effet, cette approche se base sur une conception interactionniste et constructiviste de l'E/A. Elle vise à mettre en relation les apprentissages acquis à l'école avec le hors classe c'est-à-dire la réalité sociale. Elle met en situation réelle et sociale les apprentissages et elle permet aux apprenants de partager, d'échanger et de coopérer entre eux lors des différents apprentissages. Ces innovations impliquent pour l'enseignement du FLE des évolutions didactiques et pédagogiques, notamment le pilotage des activités d'apprentissage par les projets à réaliser. De plus, avec l'APC, la relation enseignant/apprenants, qui se réalisait sous la forme d'interactions verticales devrait céder la place à des échanges horizontaux pour la co-construction des projets et des connaissances.

[1] Pour plus d'informations sur l'Approche Par les Compétences cf. les travaux de De Ketele, J-M., Roegiers, X et Miled, M, etc.

3. Méthodologie suivie

Afin d'établir la validité de notre hypothèse de recherche et prouver la permanence des schémas méthodologiques des enseignants de langue française, nous présenterons dans un premier temps, l'enchaînement des activités enseignées dans une séquence d'apprentissage, au niveau du lycée. Dans un second temps, nous allons analyser les interactions entre enseignant/apprenants dans une classe de terminale (3ème A.S.).
Nous avons porté notre choix sur une classe de 3ème A.S., filière sciences de la nature et de la vie dans un lycée qui se situe dans la ville de Tiaret. La classe est constituée de 30 apprenants dont le niveau de langue est hétérogène. Pour recueillir les données, nous avons procédé par l'enregistrement d'une séance de compréhension de l'écrit qui a duré une heure de temps. Il s'agissait de faire l'étude d'un texte exhortatif qui s'intitule « L'appel de l'Abbé Pierre sur Radio Luxembourg ».

4. Analyse

4.1. Déroulement de la séquence d'apprentissage (niveau macro d'analyse)

Chacune des trois séquences d'une séquence didactique se déroule lors des observations selon le même processus :

Activité 1	• Expression orale
Activité 2	• Lecture 1 : compréhension du texte • Lecture 2 : analyse du texte • Lecture 3 : lecture d'entraînement
Activité 3	• **Points de langue :** ▪ vocabulaire ▪ grammaire ▪ conjugaison ▪ orthographe
Activité 4	• **Expression écrite :** ▪ préparation de l'écrit ▪ production écrite ▪ compte rendu
Activité 5	• Remédiation
Activité 6	• Lecture plaisir

Tableau 1 : Les activités enseignées dans une séquence d'apprentissage

À partir des relevés supra, nous ne pouvons que constater que dans les prescriptions officielles, un même schéma d'enchaînement des activités est mis en œuvre : en se basant sur un texte support, l'enseignant présente des questions de compréhension, ensuite des notions métalinguistiques à enseigner, une production orale et écrite en se référant au modèle présent dans le texte support et enfin un élément culturel sous forme de poème à lire et à analyser. Nous sommes donc en présence de cette « *approche globaliste et circulante* » de l'enseignement des langues dont parle Beacco (2007). Cette approche comme nous venons de le voir, est caractérisée par son indifférenciation quel que soit le support (manuel, image, texte, etc.) et quelle que soit l'activité langagière travaillée (compréhension/production écrite/orale, point de langue, type/genre de texte (description/ portrait/ plaidoirie/ prise de position/ débat …).

4.2. Structure des interactions durant les activités enseignées (niveau micro d'analyse)

Après avoir abordé le niveau macro c'est-à-dire l'unité, nous allons passer maintenant au niveau micro c'est-à-dire les interactions enseignant/apprenants.
Les deux exemples suivants sont des extraits d'interactions tirés d'une activité enseignée (compréhension de l'écrit) en classe de 3ème A.S.
Le but des deux exemples est de corroborer ce que nous venons d'avancer :

4.2.1. Séquence d'ouverture de l'activité de compréhension écrite

Extrait 1

(1) E: bon suivez sur vos feuilles
(l'enseignante lit un texte imprimé qui a pour titre « l'appel de l'abbé pierre sur radio luxembourg », ensuite elle fait lire quelques apprenants)
(2) E : bon alors observez le texte
(3) E: de quoi parle-t-on dans ce texte/
(4) L1 : j'ai pas compris madame.
(5) L2: le texte madame+ parle de la pauvreté et ///
(6) E: oui encore
(7) L3: la solidarité
(8) L4: madame+madame
(9) E: bien+ qu'est ce qui indique que le texte parle de la solidarité?+ oui souad
(L'enseignante lui donne la parole en l'indiquant du doigt).
(10) L5: le titre du texte---
(11) E: c'est bien! souad+ tu veux dire un appel+alors par qui est-il lancé cet appel?
(12) L6: par--- l'auteur du texte
(à chaque fois, l'enseignante essaye d'impliquer le plus grand nombre d'élève)
(13) E: Nahla, précise ta réponse+encore plus
(14) L7**:** abbé pierre, madame

Nous remarquons que l'enseignante commence son activité systématiquement en posant des questions générales sur l'appel à solidarité de l'Abbé Pierre comme par exemple « de quoi parle-t-on dans le texte ? » avant de passer au thème principal du texte à savoir « la solidarité entre les citoyens ». Les apprenants de leur côté répondent à ces questions en ayant recours à des phrases nominales simples « Abbé Pierre Madame ».

4.2.2. Séquence de clôture de l'activité de compréhension écrite

Extrait 2

…
(50) L3: pourquoi laisser les parents dans la rue?
(51) E: c'est très compliqué ahlem, mais il faut savoir une chose++
(52) E: quels sont selon vous les facteurs provoquant cette situation désastreuse
(53) L4 : y a pas d'argent
(54) E: oui allez-y
(55) L5: je pense la /pauvreté/ ++et le chômage
(56) E: trouvez-vous que la réponse de votre camarade est bonne
(57) L6: oui madame (rire)
(58) E : quel serait ton sentiment en voyant une femme mourir gelée de froid
(59) E : oui seddik

Silence++
(60) E: oui vas-y, souhila
(61) L7: je peux pas la regarder… madame!
(62) E: quelle serait votre réaction à l'égard des sans-abri qui passent la nuit dans les trottoirs
(63) L8 : ++ je / si /pas (Elle a s'adresse à son camarade qui dessine sur son cahier).
(64) L9: leurs fils, madame
(65) E : quoi leurs fils ++ Vas- y ahlem

En fin d'activité, l'enseignante pose encore des questions « quelle serait votre réaction à l'égard des sans-abri qui passent la nuit sur les trottoirs ? » pour faire parler les apprenants de la pauvreté et de la solidarité. Les apprenants de leur part répondent à ses questions en utilisant des bribes de mots « ya pas d'argent », « leurs fils », etc.

A l'intérieur de chacune des séquences enseignées, nous remarquons une deuxième permanence qui se situe dans le déroulement des interactions au cours des activités enseignées. En effet, les interactions sont entièrement dirigées par les enseignants, qui sont toujours au départ comme à la clôture des interactions. Ces pratiques d'enseignement ne distinguent pas les stratégies d'ouverture d'interaction et celles de réaction à une sollicitation : quelle que soit la phase de l'activité, l'enseignante l'aborde en posant une série de questions, et surtout ces pratiques d'enseignement ne permettent pas de mettre l'apprenant au centre des apprentissages.

- Nous pouvons avancer que l'agir professoral[1] des enseignants reste emprisonné dans des pratiques traditionnelles et routinières (Maarfia, 2017 : 117).
- Dans les activités observées et analysées, c'est l'enseignante qui est toujours à l'origine des interactions et des échanges langagiers et pédagogiques. C'est elle qui ouvre et clôt les interactions et c'est elle qui monopolise la parole en classe de LE car nous avons noté 32 tours de parole issus de l'enseignante sur un total de 66 tours de parole. Ce qui donne l'impression que les travaux qui ont influencé l'Approche Communicative (ou AC) et qui ont placé l'apprenant au centre du dispositif d'E/A sont ignorés dans notre contexte d'étude.

À partir de toutes ces remarques, nous arrivons à confirmer l'existence d'un écart entre la méthodologie prescrite par l'institution, c'est-à-dire l'APC et la méthodologie appliquée réellement en classe de FLE par les enseignants qui est la méthodologie circulante. Cet écart se traduit actuellement, pour reprendre la conception de Jullien, en un conflit vécu par les enseignants et fortement improductif pour les apprenants. Cet écart didactique est rendu dans le schéma suivant :

[1] Il s'agit d'un concept utilisé et détaillé par Francine Cicurel dans plusieurs articles, interventions et également son ouvrage (Cicurel, 2011).

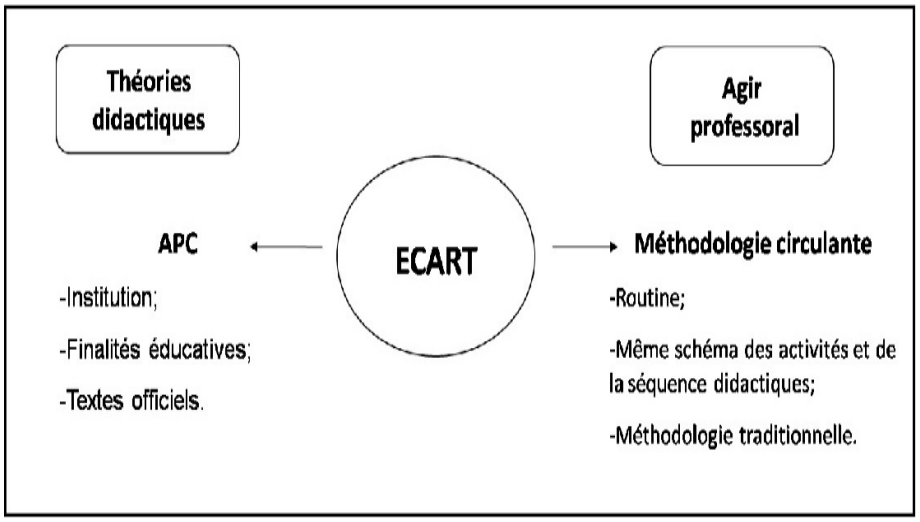

Schéma 2 : L'écart mis au service de la didactique des langues

5. Proposition d'une méthodologie réaliste et de compromis

En nous basant sur l'aspect positif du concept d'écart de Jullien, c'est-à-dire de la conciliation et la création, nous allons essayer de dépasser les conflits que nous venons de relever dans le contexte de notre recherche. Nous chercherons à donner lieu à une solution d'intercompréhension, de compromis didactique se traduisant par une méthodologie réaliste, adaptée au contexte algérien et plus aisément implémentable que nous proposons dans le schéma 3 ci-dessous.

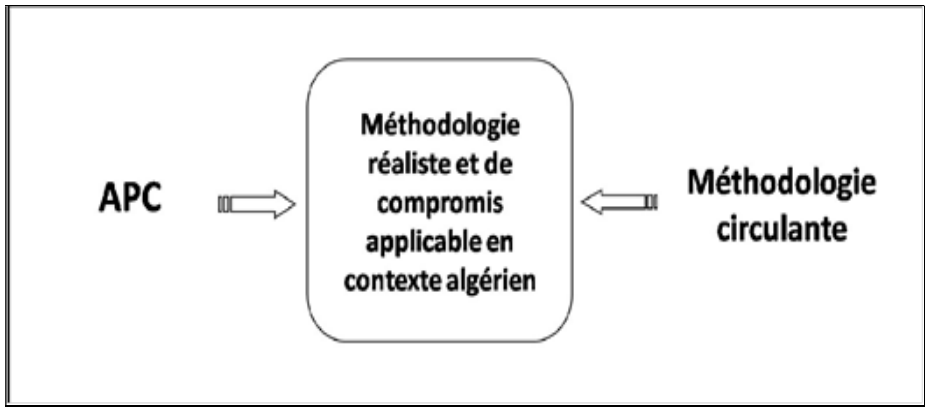

Schéma 3 : Proposition d'une méthodologie réaliste et de compromis

En fait, il s'agit d'appliquer les principes de l'AC dans l'enseignement du FLE tout en les adaptant au contexte algérien et cela à travers les propositions suivantes :

- Pour motiver les apprenants, les enseignants devraient improviser des scénarios originaux pour chaque activité enseignée en s'appuyant sur la spécificité des supports utilisés : BD, chansons, vidéo, etc.
- Varier les exercices et les activités : QCM, vrai/faux, oui/non, tableau à compléter, questions ouvertes…
- Initier les apprenants à des séances d'auto-évaluation qui leur permettent de se constituer comme une communauté apprenante à part entière c'est-à-dire une communauté où un temps est alloué à la réflexion par groupes puis collectives, où la parole des uns et des autres est libre, n'est pas bloquée par l'enseignant, où l'enseignant se met en retrait et n'intervient que pour aider à dégager des synthèses pertinentes, où les apprenants peuvent consulter différents outils (internet, livres) pour vérifier, approfondir leurs propositions.
- Les enseignants devraient concevoir les activités à enseigner comme une mise en situation de savoirs, de savoir-faire et plus encore de réalisation de tâches, d'activités empruntées à la vie réelle qui donnent du sens à tout apprentissage (Richer, 2011).
- L'enseignant devrait être flexible quant à l'enchaînement et au contenu des activités pour chaque séquence didactique selon son contenu et ses objectifs. De plus, la flexibilité s'impose à l'enseignant qui veut tenir compte de la spécificité de chaque apprenant, de son style d'apprentissage.
- Initier les apprenants à leur autonomie et la réflexivité. Cest-à-dire à un retour sur les stratégies employées, la gestion des capacités individuelles constituant le groupe et la gestion du temps.
- Au niveau de la conception des unités didactiques Il faut qu'il y ait négociation des thèmes, des contenus, des objectifs de l'activité et des démarches des unités didactiques entre l'enseignant et ses apprenants tout au long de l'année tout en tenant compte du prescrit officiel (programmes). Cette négociation initiale peut éventuellement permettre à la fois d'adapter l'unité didactique selon le niveau, les besoins et les spécificités de chaque classe de langue et de choisir des objectifs réalisables et mesurables au début de chaque cours enseigné.

6. Conclusion

La mise en œuvre de l'APC en contexte algérien est loin d'être réalisée, comme la réalité du terrain est bien différente de ce qui était attendu car il y a bien une existence, une persistance d'une méthodologie circulante. Il est très difficile de revendiquer l'APC en imposant par ailleurs un schéma d'activité traditionnel. Au final, les décideurs algériens devraient adopter une stratégie à moyen et à long terme qui consiste, d'une part, à réduire l'écart entre ce qui est exigé par l'institution et ce qui se fait effectivement en classe de FLE et de l'autre part, d'introduire la professionnalisation du métier de l'enseignant dans le sens de Le Boterf (1997) particulièrement en ce qui concerne les enseignants des langues étrangères.

En partant des propositions citées plus haut, nous pouvons conclure ce travail en affirmant que pour qu'une mise en œuvre d'une méthodologie réaliste et de compromis soit applicable en contexte algérien les enseignants pour leur part doivent évoluer selon les pistes, proposées dans cet article et d'autres à inventer, et ne pas se contenter du contenu imposé par l'institution. Ils doivent aussi faire le feed-back et le bilan de leurs activités en indiquant les contenus qui posent un problème pédagogique afin de trouver des solutions (changement de programmes et d'activités). Aussi, l'institution pour sa part doit mettre en

place les moyens : matériels, humains et organisationnels (réduire les effectifs de classes, offrir la possibilité de travailler en équipes pour débattre et mettre en commun des propositions, des idées, innover en matière des contenus, etc.). En somme, la mise en place de la méthodologie réaliste en contexte algérien, c'est-à-dire réduisant l'écart entre les objectifs méthodologiques et la réalité du contexte d'E/A,
exige la conjonction des efforts de l'institution, des didacticiens chacun selon son domaine et des pédagogues.

Références

Beacco, J-C., 1995, « La Méthode Circulante et les Méthodologies Constituées », *Le Français dans le monde (Recherches et Applications),* Numéro spécial « Méthodes et Méthodologies », janvier, p. 42-49.
Beacco, J-C., 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
Cicurel, F., 2011, *Les interactions dans l'enseignement des langues, Agir professoral et pratiques de classe,* Paris, Didier.
Jullien, F., 2012, « L'écart et l'entre. Ou comment penser l'altérité » https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/677232/filename/WP-2012-03_Jullien.pdf (consulté le 10 octobre 2021).
Le Boterf, G., 1997, *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Editions d'Organisation.
Maarfia, N., 2017, « Agir professoral et étayage interrogatif en début d'apprentissage du français », *Revue Etudes en Didactique des Langues (EDL)*, Université Toulouse III, n° 29, p. 117-128.
Porcher, L., 2004, *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette Éducation.
Richer, J-J., 2011, « De l'enseignant de langues au professionnel des langues », *Etudes de Linguistique Appliquée*, janvier-mars 2011, n°161, p. 63-79.
Todorrov, T., 1989, *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*, coll. « La couleur des idées », Paris, Éditions du Seuil.

Annexe

Texte support

Appel de l'Abbé Pierre

(1 er février 1954 sur radio Luxembourg)

Mes amis, au secours…
Une femme vient de mourir gelée, cette nuit à trois heures, sur le Boulevard Sébastopol, serrant contre elle le papier par lequel, avant hier, on l'avait expulsée…
Chaque nuit, ils sont plus de 2000 recroquevillés sous le gel, sans toit, sans pain, plus d'un presque nu. Devant l'horreur, les cités d'urgence, ce n'est même plus assez urgent !
Écoutez-moi : en trois heures, deux premiers centres de dépannage viennent de se créer : l'un sous la tente au pied du Panthéon, rue de la Montagne Sainte Geneviève ; l'autre à Courbevoie. Ils regorgent déjà, il faut en ouvrir partout. Il faut que ce soir même, dans toutes les villes de France, dans chaque quartier de Paris, des pancartes s'accrochent sous une lumière dans la nuit, à la porte des lieux où il y ait des couvertures, paille, soupe, et où l'on lise sous ce titre CENTRE FRATERNEL DE DEPANNAGE, ces simples mots :
« Toi qui souffres, qui que tu sois, entre, dors, mange, reprends espoir ; ici, on t'aime ».
La météo annonce un mois de gelées terribles. Tant que dure l'hiver, que ces centres subsistent. Devant leurs frères mourant de misère, une seule opinion doit exister entre hommes : la volonté de rendre impossible que cela dure.
Je vous prie, aimons nous assez tout de suite pour faire cela. Que tant de douleur nous ait rendu cette chose merveilleuse : l'âme commune de la France. Merci !

Chacun de nous peut venir en aide aux « sans abri ». Il nous faut pour ce soir, et au plus tard pour demain : 5000 couvertures, 300 grandes tentes américaines, 200 poêles catalytiques.
Déposez-les vite à l'hôtel Rochester, 92 rue de la Boétie.
Rendez vous des volontaires et des camions pour le ramassage, ce soir à 23 heures, devant la tente de la Montagne Sainte Geneviève.
Grâce à vous, aucun homme, aucun gosse ne couchera ce soir sur l'asphalte ou sur les quais de Paris.
Merci !

Dr. Ouardia **AIT AMAR MEZIANE,** maître de conférences habilitée à diriger des Recherches en Didactique du Français. Elle enseigne à l'Université de Tiaret (Algérie) où elle assure des cours portant sur les techniques d'expression écrite et orale et aussi la méthodologie de recherche. Elle centre ses publications, ses communications et ses recherches, surtout, sur tous les aspects qui pourraient améliorer l'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de FLE. Dans une perspective interdisciplinaire, elle s'intéresse à plusieurs problématiques liées à la littérature algérienne moderne d'expression française. Membre de lecture de plusieurs revues scientifiques publiées par des universités et laboratoires de recherche algériens.

Hamida **DOULATE SEROURI,** titulaire d'un doctorat en didactique du FLE et maître de conférences à l'université de Tiaret-Algérie. Ses domaines de recherche portent essentiellement sur l'enseignement/apprentissage des compétences orales, la didactique de l'écrit et l'intégration des TICE dans l'enseignement des langues. Membre du comité de lecture de plusieurs revues scientifiques algériennes. Elle est déjà auteure chez Edilivre Aparis.

Dr. Boulanouar **YOUSFI**, enseignant-chercheur au sein de l'université de Tissemsilt, ex-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, ...

DOI : 10.5281/zenodo.6912036

ANALYSE DE L'IMAGE DE SOI DE DJAMEL BELMADI DEPUIS SA PREMIÈRE CONFÉRENCE DE PRESSE EN TANT QUE SÉLECTIONNEUR DE L'EQUIPE NATIONALE D'ALGÉRIE[1]

Résumé : *L'ethos désigne l'image de soi que construit un locuteur dans et par son discours. Il s'agit d'un concept qui se trouve à la croisée de plusieurs disciplines : la sociologie, la psychologie et les sciences du langage. En outre, l'ethos est fondamentalement un moyen de persuasion efficace que met à profit un orateur en jouant essentiellement sur le registre affectif. De nombreuses personnalités prennent soin de construire leur ethos de sorte à ce qu'elles parviennent à faire valoir leurs opinions et leur façon de voir. Cependant, il arrive parfois que la mise en scène discursive de l'ethos d'un orateur quelconque se trouve, en parallèle à son discours, elle-même discutée. Nous retrouvons ce constat dans les discussions qui suivent les sorties médiatiques de l'entraineur de l'équipe nationale d'Algérie Djamel Belmadi. En effet, ce dernier projette dans son discours une image de soi dont l'empreinte langagière qui, fascinant certains (les jeunes particulièrement), crispe d'autres (les gens de la presse précisément). De ce constat jaillit les questions suivantes : en quoi le discours de Djamel Belmadi, comme nous venons de le dire, fascine et crispe ? S'agit-il de l'ethos préalable du locuteur ? Quels sont les facteurs déterminants de l'image de notre locuteur sur lesquels s'appuie-t-il dans son entreprise persuasive ? Pour répondre à ces questions de recherche, nous supposons que le locuteur conjugue un ethos préalable (ses antécédents footballistiques notamment) avec un ethos discursif (patriotisme, courage, leadership etc.) tantôt montré tantôt dit. Ce travail a pour ambition d'effectuer une analyse descriptive de l'ethos de Djamel Belmadi en s'appuyant principalement sur les travaux d'Amossy (2010, 2014) et ceux de Maingueneau (2002, 2016).*

Mots-clés : *ethos, image de soi, persuasion, football, Djamel Belmadi*

ANALYSIS OF DJAMEL BELMADI'S SELF-IMAGE FROM HIS FIRST PRESS CONFERENCE AS A SELECTOR OF THE ALGERIAN NATIONAL TEAM

Abstract: *Ethos refers to the self-image that a speaker builds in and through his speech. It is a concept that lies at the crossroads of several disciplines: sociology, psychology and language sciences. In addition, ethos is fundamentally an effective means of persuasion that a speaker uses by playing essentially on the affective register. Many personalities take care to build their ethos so that they manage to assert their opinions and their way of seeing. However, it sometimes happens that the discursive staging of the ethos of any speaker is, in parallel with his speech, itself discussed. We find this observation in the discussions that follow the media releases of the coach of the national team of Algeria Djamel Belmadi. Indeed, the latter projects in his speech a self-image whose linguistic imprint, fascinating some (young people especially), makes others tense (people from the press precisely). From this observation, the following questions arise: how does Djamel Belmadi's speech, as we have just said, fascinate and tense? Is it about the speaker's prior ethos? What are the determining factors of our speaker's image that he relies on in his persuasive business? To answer these research questions, we assume upstream that the speaker combines a prior ethos (his football background in particular) with a discursive ethos (patriotism, courage, leadership etc.) sometimes shown sometimes said. This work aims to carry out a descriptive analysis of the ethos of Djamel Belmadi based mainly on the works of Amossy (2010, 2014) and those of Maingueneau (2002, 2016).*

[1] Youcef **Dahmani**, Université Blida 2, moumenishak@gmail.com

Keywords: *ethos, self-image, persuasion, football, Djamel Belmadi*

Introduction

L'histoire du football algérien a connu de nombreuses légendes et de merveilleux moments qui ont marqué aussi bien la scène nationale que la scène internationale. En effet, de talentueux joueurs comme Belloumi, Madjer, Assad, Saieb entre autres ont fait les beaux jours des Algériens. De génération en génération et durant chaque évènement footballistique, le collectif algérien s'enorgueillit des rencontres victorieuses de sa formation nationale ; à l'instar de l'illustre et indélébile rencontre contre l'Allemagne en 1982 menée deux buts à un. Tout comme, dans un passé récent, celle remportée un but à zéro au Soudan contre l'Egypte et qui a permis à l'équipe nationale (désormais E.N) de décrocher son billet pour la coupe du monde de 2010 en Afrique du Sud.

Si les générations de footballeurs se sont succédé gravant à jamais les mémoires, le cas n'est pas le même pour les sélectionneurs de l'E.N. En effet, peu d'entre eux sont retenus par les Algériens. Toutefois, nous assistons aujourd'hui à un bouleversement inédit dans les appréciations des supporters. Tout le monde reconnait actuellement l'apport considérable de l'entraineur Djamel Belmadi (désormais D.B) dans les exploits sans précédents de son équipe depuis sa nomination à la tête du staff technique en 2018. Dans un court laps de temps[1], cet ex-footballeur de l'E.N. a pu mettre sur pied une sélection qui détient à ce jour[2] un magnifique palmarès de trente-cinq rencontres sans défaites. D.B ou « le ministre du bonheur », comme préfèrent le surnommer les Algériens, est devenu aujourd'hui une icône nationale du football algérien volant même la vedette à son meilleur joueur Riadh Mahrez.

Outre l'indiscutable prestation sportive du coach algérien, Belmadi est également réputé pour ne pas avoir la langue dans la poche. Lors de ses conférences de presse, il arrive que se produisent souvent de brefs accrochages avec les journalistes[3]. Certaines de ces scènes sont commentées sur Facebook et reprises sur Youtube générant des milliers de vues et de « j'aime » témoignant de la vivacité des réparties du coach national dont les internautes algériens se réjouissent allègrement. Quoique cela amuse de nombreux supporters, il n'en demeure pas moins que de tels échanges n'ont pas manqué de susciter des polémiques sur les réseaux sociaux comme le souligne un article du site web d'information Observalgérie[4].

Nul doute que les réponses et prises de positions de Belmadi, comme de toute autre personne d'ailleurs, sont intimement liées à son propre caractère : ce qu'il est en réalité ou ce qu'il veut que l'interlocuteur croit qu'il est. Lors d'une prise de parole, plus précisément, « dès l'instant que nous parlons, apparait (transparait) une part de ce que nous sommes à travers ce que nous disons » (Charaudeau, 2005 : 66). Cette citation nous amène à affirmer que D.B tient à prendre soin de construire son image personnelle par - et dans - son discours pour acquérir l'adhésion de son auditoire.

---

[1] En moins d'une année, il put remporter la CAN2019.

[2] Le 15/01/2022.

[3] https://lagazettedufennec.com/belmadi-pique-colere-conference-de-presse/

[4] https://observalgerie.com/2021/01/23/sports/algerie-la-reponse-de-djamel-belmadi-a-un-journaliste-provoque-la-polemique/

Après avoir repassé la vidéo de sa première conférence de presse[1], nous avons été attirés, en tant qu'analyste du discours, par l'hétérogénéité du matériau discursif mis en scène, délibérément ou non, de la part de notre locuteur. Face à un auditoire que lui-même qualifia dès les trois premières minutes de « fosse aux lions », le coach national ne manqua pas de faire preuve d'ingéniosité et de prudence. Durant une heure de débat, D.B a su manier le verbe en répondant intelligiblement à des *adversaires* qui l'assiégeaient de questions.

C'est cette manière de discourir avec laquelle D.B a pu faire bonne impression[2], voire même persuader son auditoire, qui nous a motivé à nous intéresser à sa première sortie médiatique. Elle nous a poussé par ailleurs à nous demander comment DB *parvient-il* à créer des avis opposés autour de sa personne : supporters vs journalistes. A quels traits, constituant de sa personne, fait-il appel dans son entreprise argumentative et comment sont-ils mis en œuvre (apparaissent ou transparaissent, pour reprendre les termes de Charaudeau) dans son discours ? Sur quels facteurs socio-culturels, configurant lesdits traits, repose la mise en scène discursive de D.B ? Existerait-il un lien entre son parcours (en tant que footballeur) et son discours (en tant que locuteur) ? C'est pour répondre à cette problématique que nous allons procéder dans cet article à la description de l'ethos de D.B durant sa première conférence de presse en tant que coach de l'E.N d'Algérie. L'enjeu sera de mettre en exergue, à travers l'analyse de divers extraits, les principaux traits de caractère de l'ethos de D.B lui ayant conféré légitimité et crédibilité quant à l'accomplissement de la tâche qui lui a été assignée.

Pour ce faire, nous inscrivons notre étude dans le champ de l'analyse du discours ; principalement sur les travaux de Ruth Amossy (2010, 2014) et ceux de Maingueneau (2002, 2016) qui s'intéressent à l'ethos. Néanmoins, il nous arrivera de pousser la réflexion en empruntant à la pragmatique certains de ses concepts (les sous-entendus et les présupposés). L'objectif est de vérifier l'hypothèse selon laquelle nous supposons que D.B projette dans son discours une image de soi qui étaye différents thèmes tels que le patriotisme et le courage. Nous montrerons également comment son caractère de footballeur professionnel influe sur la construction discursive.

Présentation du corpus et méthode d'analyse

Comme nous l'avons mentionné en introduction, l'ethos discursif de D.B sera analysé depuis sa première conférence de presse intervenue au CTN[3] de Sidi Moussa à Alger en date du 18 aout 2018 après la confirmation de sa désignation par la signature d'un contrat de travail s'étalant sur une durée de quatre ans, jusqu'à 2022. Une conférence qui devrait durer une heure selon l'animateur du meeting. Elle a été relayée par les chaines locales (Ennahar TV entre autres) ainsi que par les pages Facebook et sites web de nombreux magazines sportifs nationaux tels que « fennecfootball »[4] depuis lequel nous avons extrait la séquence vidéo qui nous servira de corpus d'analyse.

Pour ce qui est de l'analyse du corpus, nous annonçons au préalable qu'il n'est pas dans notre ambition de transcrire et d'analyser en intégralité tout le discours de DB et

[1] Nous y reviendrons dans la partie accordée à la présentation du corpus.

[2] https://www.competition.dz/actualites/91-equipe-nationale/65807-la-conference-de-presse-spectaculaire-de-djamel-belmadi.html

[3] Abréviation de : complexe technique national

[4] https://fennecfootball.com/direct-conference-de-presses-de-djamel-belmadi/

encore moins celui des journalistes qui lui ont posé les questions. Ce genre de démarche pourrait servir avantageusement une étude lexicométrique, ce qui est loin d'être notre centre d'intérêt. En revanche, la démarche adoptée se veut sélective dans le sens où seulement les séquences qui vérifient nos hypothèses seront transcrites et feront objet d'analyse. Elle se veut également non linéaire, c'est-à-dire que les extraits[1] que nous avons sélectionnés ne se succèdent pas dans le temps les uns aux autres. Ils seront cependant classés selon leur adéquation avec le type d'ethos analysé et en dépit de leur moment d'énonciation.

Nous ajouterons également que nous ne visons nullement l'interaction entre le coach et les journalistes, bien que celle-ci ait eu lieu. Seuls les propos de D.B seront soumis à l'analyse. Ce qui nous importe dans cette étude est ce qu'il dit ou ce qu'il montre d'autant plus que nous considérons le discours des journalistes enchâssé dans le sien[2].

Assise théorique et objectif du travail

L'analyse du concept d'ethos nous renvoie à l'antiquité où sont apparues les premières réflexions sur les procédés de persuasion par voie langagière. Parmi ce que nous avons hérité de cette période est le fait que l'influence ne s'obtient pas uniquement par le biais du discours mais également par la manière de se présenter dans le discours de la part de l'orateur. L'ethos est un concept issu de la rhétorique d'Aristote (Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 238) qui, selon ce dernier, représente l'une des trois preuves dont se sert le locuteur pour influencer son auditoire. Pour Aristote, si le logos est axé sur le discours et est propre à convaincre, la persuasion renvoie aux émotions de l'orateur (l'ethos) ou celles de l'auditoire (le pathos).

Roland Barthes (1970) résume la conception aristotélicienne de l'éthos dans son aide-mémoire sur l'ancienne rhétorique ainsi :

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

Devenant depuis un objet transdisciplinaire, l'ethos a cependant été repris par les sciences sociales à travers les travaux de Goffman (1959) qui lui préfère « la présentation de soi » et l'étend à toute interaction sociale. Goffman considère que durant toute interaction, aussi banale soit-elle, il y a présentation de soi de la part des partenaires de la situation de communication. Dans cette perspective, l'accent est mis principalement sur l'aspect mimo-posturo-gestuel qui conditionne l'échange social. L'étude est focalisée non pas sur l'ethos comme moyen d'influence mais comme moyen de construction de l'image de soi à travers les représentations sociales.

En analyse du discours, Maingueneau (2002, 2016) reprend la conception d'Aristote mais en y apportant quelques ajustements. D'une part, il précise que l'ethos discursif, qu'il appelle *ethos montré*, est lié principalement à « l'énonciation même, et non à un savoir extra discursif » (Maingueneau, 2002 : 57). D'autre part, il ajoute (ibid : 65) à la construction de l'ethos :

[1] Nous indiquerons entre crochet [minutes-secondes : minutes-secondes] l'intervalle temporel depuis lequel l'extrait a été relevé de sorte à orienter le lecteur.

[2] Il y a bien là une allusion au dialogisme. Posture assumée car reposant sur la conception de l'ethos chez Diderot dans sa théorie sur la polyphonie énonciative.

> « les fragments du texte où l'énonciateur évoque sa propre énonciation [ce qu'il nomme] (ethos dit) : directement (« c'est un ami qui vous parle »), ou indirectement, par exemple par le biais de métaphores ou d'allusions à d'autres scènes de parole ».

Par ailleurs, une autre précision et non des moindres, Maingueneau notifie que la construction de l'image de soi n'est pas seulement l'effet du discours. Il reconnait ainsi l'impact qu'ont les représentations antérieures sur la construction de l'image de l'énonciateur dans sa mise en scène discursive. C'est en ce sens qu'il introduit le concept d'ethos prédiscursif. Ce type d'ethos renvoie au fait que les bons orateurs ont ceci de particulier qu'ils jouissent d'une certaine notoriété sociale qui légitime leurs prises de parole. A cet égard, nous pouvons dire que leurs discours sont écoutés (ou propices à l'être) avant même d'être entendus.

Prenons l'exemple de l'expression récurrente qui clôt souvent les débats lorsqu'un locuteur s'exprime ainsi : « puisque c'est toi qui le dit ». Bien entendu, nous sommes conscients qu'une telle réplique advienne en particulier lorsque le locuteur est à bout d'arguments. Toutefois, cela ne nous empêche pas de percevoir sa force argumentative non seulement par le biais de l'échange ayant eu lieu mais, dans une mesure non négligeable, par l'ethos de l'allocutaire construit antérieurement et incarné dans le discours par le pronom tonique « toi ».

Toujours dans le prolongement de la conception antique de l'ethos, Ruth Amossy (2016 : 82) va au-delà de Maingueneau en intégrant l'ethos dans sa théorie de l'argumentation dans le discours. Fidèle à sa réflexion sur la dimension argumentative des énoncés en situation, elle réconcilie *l'ethos discursif*, hérité des travaux de Maingueneau, avec *l'ethos rhétorique* d'origine aristotélicienne. En outre, Amossy met en évidence le caractère mouvant de l'ethos. Un commissaire de police par exemple n'adopte pas la même posture ni le même discours en s'adressant à ses subalternes qu'en s'adressant à ses subordonnés.

En outre, non seulement elle substitue *l'ethos préalable* à *l'ethos prédiscursif* de Maingueneau mais elle va plus loin en précisant que

> « Tout éthos discursif se construit sur la base d'un éthos préalable, ou pré-discursif […] Cette notion désigne le fait que le locuteur comme l'allocutaire s'appuient dans l'échange verbal sur la représentation préexistante de celui qui prend la parole. » (Amossy, 2014 : 23)

Ce qui distingue leurs travaux réside dans l'inscription de l'ethos et le rôle qui lui est assigné. En inscrivant l'ethos dans l'analyse du discours, Maingueneau l'astreint à l'échange discursif et ne prend pas en considération sa visée persuasive, Amossy (2010 : 7), dans la continuité des travaux gravitant autour de la persuasion, considère l'ethos, dans le cadre de sa théorie de l'argumentation dans le discours, comme « *dimension intégrante du discours* » au même titre que l'argumentativité et le dialogisme.

Dans le cadre de ce travail, nous avons l'intention de croiser les deux approches dans la mesure où les propos de D.B appréhendés dans leur situation d'énonciation sollicitent une volonté de véhiculer une image de soi propre à exercer de l'influence sur l'auditoire quant à sa nomination en tant qu'entraineur de l'E.N. Nous aurons également l'occasion de tirer profit des avantages des travaux de Charaudeau (1992, 2005) sur les discours d'influence. En adoptant une approche descriptive, nous comptons ainsi, dans ce

qui suit, analyser la construction de l'ethos discursif de D.B l'entraineur de l'EN d'Algérie sans pour autant faire abstraction de l'éthos préalable.

Avant de terminer cette partie, il nous semble nécessaire de souligner préalablement que nous ne prétendons en aucun cas l'incontestabilité de notre interprétation. L'ethos ne peut recevoir une interprétation neutre (MEFTAH & BEKTACHE, 2019) car cette notion, comme le souligne Maingueneau (2002 : 59) :

> « renvoie à des choses très différentes selon qu'on considère le point de vue du locuteur ou celui du destinataire : l'ethos visé n'est pas nécessairement l'ethos produit. »

1. Une construction en amont : l'attaque est la meilleure défense

Il va sans dire que le propre des journalistes réside dans leur capacité à pouvoir importuner leurs interlocuteurs. D.B en est parfaitement conscient. Plus encore, il le leur fait savoir en lançant dès le début de la conférence, sous un air de taquinerie, [00:12] : « *bienvenu dans la fosse aux lions ! c'est ça ?* » [00:12]. Certes, une telle manière d'entamer le discours participerait nettement à déstresser le climat mais il ne faut pas négliger pour autant la rhétorique qui est en jeu ; d'autant plus que le sous-bassement de notre étude repose sur une considération de l'argumentation pour qui « l'orateur est devenu un argumentateur qui parle et écrit » (Tindale, 2009 : 1). En effet, en s'exprimant de la sorte, D.B convoite un double objectif. D'une part, il se construit une identité de personne détenant une connaissance antérieure des stratagèmes journalistiques : il sait ce à quoi il s'attend. D'autre part, il agit implicitement sur le discours des journalistes et ce, avant même qu'il ne soit prononcé. L'interviewé rend ainsi ses interviewers plus vigilants quant au choix de leurs éventuelles questions. Ces derniers se verront pointés du doigt au cas où le débat prendrait une tournure fâcheuse. Conjoncture qui ne fera que confirmer l'allégorie « *la fosse aux lions* » et du coup, renforcer l'ethos de l'entraineur de l'EN d'Algérie D.B.

Par ailleurs et en s'arrêtant au terme *lions*, la référence à cet animal dans l'expression de D.B ne manque pas de faire le parallèle entre la nature de la conférence de presse qui se veut un discours descriptif à visée argumentative et le monde des animaux sauvages où les relations sont régies par un rapport de force. En faisant usage de cette allégorie, DB souligne de manière implicite un aspect commun entre ces deux mondes : la concurrence. En effet, il n'est pas rare que se produisent des altercations entre journalistes et leur(s) interviewé(s). Dans ce genre de contexte, les *intervenants* se considèrent comme des adversaires. Si l'on prend en considération le caractère colérique[1] de DB, on n'aurait pu s'attendre à une entrée autre qu'humoristique. Cependant, à l'instar des politiciens, DB recours vraisemblablement à ce brin d'humour pour séduire une partie de son auditoire (les spectateurs particulièrement) car, outre les doubles objectifs cités *supra*, « mettre les rieurs de son côté, disqualifier un adversaire par la dérision, sont des stratégies de bonne guerre ». (Jaubert & Mayaffre, 2013 : 71). Certes, si certains journalistes pourraient ne pas apprécier cette attitude de D.B, les spectateurs y trouvent certainement une source d'amusement. L'intention serait de tenir les rênes de l'échange en amont en montrant un ethos construit par le biais d'un propos humoristique de sorte à séduire cette partie de l'auditoire qui ne prend pas part à l'échange.

[1] https://www.jeuneafrique.com/610625/societe/algerie-dix-choses-a-savoir-sur-djamel-belmadi-nouvel-selectionneur-des-fennecs

2. La mise en valeur de l'ethos patriotique[1]

Parmi les points forts et désormais récurrents des leaders contemporains figure celui de convoquer l'appartenance aux groupex auxquels il s'adresse. Que ce soit en politique, dans le domaine sportif voire même, dans le domaine scientifique, nous observons une présence saillante de propos davantage enclins à faire montre, particulièrement, du patriotisme du locuteur. En politique, cela se manifeste tantôt par l'exhibition de l'emblème nationale, tantôt par la référence à des icônes nationales. Il s'agit d'une stratégie de présentation de soi qui s'avère très efficace et dans laquelle l'auditoire joue un rôle capital étant donné que « c'est en fonction d'un auditoire que se développe toute argumentation » (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2000 : 7). Cette stratégie consiste à séduire en faisant appel à ce qui est de nature à émouvoir. Qu'en est-il de notre locuteur ? L'écoute de la totalité de la conférence de presse nous a permis de relever de nombreux passages pendant lesquels l'ethos patriotique de D.B est à la fois *montré* et *dit*. Nous avons pu remarquer que le locuteur accommode son ethos aux attentes de son auditoire en misant spécialement sur les registres national et religieux car il sait pertinemment qu'ils favorisent l'adhésion des interlocuteurs.

Pour commencer, intéressons-nous à l'entrée en scène de notre locuteur. Bien que la quasi-totalité de son discours ait été prononcée en français, celui-ci salua son auditoire en arabe : « *salam alikoum* ». Nombreuses sont les intentions que pourraient laisser paraitre une telle formule de salut. En effet, substituer ce choix à un *bonjour* - tout à fait justifiable[2] - dépeint a priori l'image de soi patriotique que le locuteur semble vouloir véhiculer dans son discours. Ici, l'ethos est montré dans le sens où le locuteur interpelle implicitement[3] la composante identitaire de son auditoire, religieuse[4] notamment ; ce qui a pour effet de permettre au locuteur de s'identifier à son auditoire et partant, créer avec lui un lien de proximité favorable à la réception de la suite du discours.

Mais l'ethos de D.B est également dit et l'effet visé est identique à celui de l'ethos montré. Des expressions telles que « *notre pays* » et « *mon équipe* » sont tout autant des indices ostentatoires de la construction discursive de l'image de soi de notre locuteur. Dans ce qui suit, nous allons nous intéresser particulièrement à l'extrait suivant : [25:16] « *le challenge est difficile mais excitant, le challenge c'est mon pays. Et là pas le temps d'avoir peur* » [25 :26]. D'une manière générale, l'adjectif possessif *mon* :

> « signale que le locuteur endosse la responsabilité de la dépendance, ou que le destin de celui-ci est lié à celui de l'élément dépendant, ou encore qu'il revendique l'appartenance exclusive de l'être dépendant. » (Charaudeau, 1992 : 207)

Ainsi et pour dire les choses avec précision, nous considérons l'ensemble des adjectifs possessifs « *notre* », « *mon* » précédant les substantifs « *pays* », « *équipe* » comme des

[1] Nous entendons l'ethos patriotique comme expression regroupant deux composantes identitaires (nationale et religieuse), aussi bien du locuteur que de l'auditoire auquel il s'adresse.
[2] D.B est né, a grandi et a fait carrière en France.
[3] L'implicite, ici, permet également d'appuyer la conclusion (Vallauri, 2018 : 1)
[4] Nous avons énuméré trois occurrences des substantifs appartenant au registre religieux dans le discours : *El-hamdoullah*, *salam alikoum* et *mektoub* qui peuvent être traduits respectivement par : *dieu merci*, *bonjour* et *le destin*. Leur prononciation en arabe représente un signe notable de l'ethos patriotique du locuteur.

indices du *dire*. Dans ce type de constructions syntaxiques, c'est le possédé (*pays*, *équipe*) qui renforce essentiellement l'ethos patriotique du locuteur dans son discours. Il s'agit de substantifs qui désignent sans équivoque des entités communément partagées entre les partenaires de la situation de communication. Le pays et l'équipe dont parle D.B ne sont autres que ceux du peuple algérien en général et de son auditoire journalistique en particulier.

Avant de mettre fin à cette partie, nous allons nous pencher brièvement sur l'aspect sémantico-pragmatique des expressions suivantes : « *notre équipe* » et « *mon équipe* ». Nous pensons qu'outre le fait que l'adjectif possessif « *notre* » inclus *mon + votre (celui des interlocuteurs)*, il implique de concert les interlocuteurs dans la réalisation discursive. Selon notre interprétation des propos du coach national durant sa première sortie médiatique, ce dernier insinue qu'il est également du devoir du peuple algérien, des supporters précisément, de participer à l'émancipation de cette équipe nationale qui est également la leur.

Par ailleurs, même si le *mon* dans « *mon équipe* » laisse entendre qu'il en fait une propriété exclusive, erreur est de croire que D.B écarte l'appartenance de cette équipe à son auditoire. Bien au contraire, ce possessif exprime une appartenance affective (Charaudeau, 1992 : 208) qui est potentiellement apte à susciter un sentiment de bienveillance de la part de l'auditoire. Lorsqu'une mère dit de son petit-fils apprécié de toute la famille que « *c'est mon fils* », non seulement le fils est valorisé mais allusion est faite au reste de la famille qu'il leur incombe de veiller également au petit garçon. L'auditoire, étant très attaché à son équipe, verrait en la personne de D.B un parrain engagé à faire de l'équipe nationale sa cause majeure, ce qui conforte nettement l'image de soi patriotique que le locuteur construit dans son discours.

3. La légitimité du leadership[1]

Aimer sa patrie et vouloir rendre heureux tout un peuple est une chose, légitimer son statut de leadership étant apte à concrétiser ses dires en est une autre. Pour joindre ces deux bouts, le leadership est amené à prouver sa légitimité, c'est-à-dire justifier au nom de quoi est-il amené à prendre la parole et à agir en conséquence. Pour cela, le locuteur doit fonder son statut sur deux types d'autorité que nous tâcherons d'analyser dans ce qui suit :

> « (a) (d') autorité institutionnelle, position qui est fondée par le statut du sujet lui conférant autorité de savoir (expert, savant, spécialiste) ou de pouvoir de décision (responsable d'une organisation) ; (b) (d') autorité personnelle, position qui est fondée sur l'activité de persuasion et de séduction du sujet qui lui donne une autorité de fait, laquelle peut d'ailleurs se superposer à la précédente »[2]

Chaque énoncé de l'intégralité du discours de D.B constitue, disons-le, un candidat à l'étayage de sa légitimité. Cependant, celle-ci se déploie dans le discours de manière différente selon qu'il s'agit d'une légitimité conférée par voie institutionnelle ou bien par voie personnelle. Nous allons voir dans ce qui suit comment D.B mise sur ces deux autorités pour légitimer son statut d'entraineur de l'E.N dans son discours.

---

[1] Nous préférons ce terme à celui de leader. Selon le Larousse en ligne, le leadership renvoie au statut du leader et dénote l'idée de domination qui va au-delà du sens de leader.
https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/leadership/46519

[2] http://www.patrick-charaudeau.com/L-argumentation-n-est-peut-etre,223.html

3.1. L'autorité institutionnelle

Avant cette conférence de presse, des rumeurs officieuses circulaient sur une éventuelle nomination de l'ex-footballeur international D.B à la tête du staff technique de l'EN. Ce sont lesdites rumeurs qui construisent les représentations dudit entraineur et contribuent essentiellement à l'établissement de son ethos préalable. Lors de sa prise de parole, ce dernier a confirmé sa désignation dans ce nouveau poste. Plus encore, en répondant à la première question qui lui a été adressée, D.B fait savoir que ce sont les institutions suprêmes de football de l'Algérie qui ont fait appel à lui : [03:40] : « *il y a une fédération qui a pris ses engagements avec moi »* [03:47]. Cet énoncé assoie de manière explicite la légitimité de notre locuteur en le reconnaissant apte à s'exprimer en tant qu'entraineur de l'EN d'Algérie. Une légitimité acquise par D.B et justifiée par le statut officiel de l'institution avec laquelle l'engagement a été pris.

Cet énoncé est également employé par notre locuteur en guise d'argument d'autorité. Il s'agit d'une stratégie de positionnement qui permet « de montrer que ce que l'on affirme est fondé, et […] de prendre position sans a priori de jugement ni volonté polémique » (Charaudeau, 2008 : 9). Ce positionnement est d'ailleurs inscrit dans le sémantisme du terme *engagements*. En effet, ce dernier renvoie à une situation où deux parties s'accordent mutuellement sur l'accomplissement d'une tâche, l'exercice d'une fonction entre autres. Dans notre cas, le contrat est établi entre une institution officielle jouissant d'une autorité irréfragable, en l'occurrence la FAF (Fédération Algérienne de Football), d'une part, et la personne de D.B d'autre part. C'est donc cet *engagement* qui légitime le positionnement de notre locuteur sur l'échiquier sportif algérien en lui donnant plein pouvoir de se prononcer, dans et hors cette conférence de presse, en tant qu'entraineur de l'E.N d'Algérie.

L'analyse du passage précédent nous a permis de mettre en évidence la monstration de l'ethos de D.B aussi bien au niveau discursif qu'au niveau lexical. Dans les deux cas, ce sont nos interprétations de la situation d'énonciation qui ont levé le voile sur l'argumentativité des propos soumis à l'analyse. En aucun moment, D.B s'est auto-proclamé légitime à exercer cette fonction d'entraineur qui lui a été assignée par la tutelle. Ainsi, l'efficacité de l'ethos de D.B « tient donc au fait qu'il enveloppe en quelque sorte l'énonciation sans être explicité dans l'énoncé » (Maingueneau, 2021 : 70) ou bien comme l'explique très bien Marianne Doury (2016 : 129).

> « la preuve éthique ne consiste pas, pour l'orateur, à s'attribuer explicitement un certain nombre de qualités susceptibles d'accroître l'acceptabilité de la thèse qu'il avance : il s'agit plutôt de suggérer, par sa façon de s'exprimer, qu'il possède ces propriétés »

3.2. L'autorité personnelle

Ce type d'autorité, que l'on pourrait également considérer comme une auto-légitimation, est particulièrement intéressant à analyser pour de nombreuses raisons. Nous en avons esquissé quelques-unes dans l'introduction de cet article : celles principalement liées à l'ethos préalable de notre locuteur. La citation précédente de Charaudeau schématise les principaux facteurs de construction de l'autorité personnelle d'un locuteur à savoir, la persuasion et la séduction.

Lors de sa conférence de presse, D.B fait parade de ses qualités qui fondent son autorité personnelle. L'ethos discursif de l'entraineur de l'E.N d'Algérie est tributaire donc de ses *atouts*, pour reprendre le terme du journaliste lui ayant posé la première question. Qui plus est, la construction est non seulement dite mais également montré. A travers des extraits choisis du corpus, nous comptons examiner ce qui nous semble inhérent à la personne même de D.B.

3.2.1. L'égotisme comme facteur d'affirmation de soi

Reprenons l'extrait analysé ci-haut : [03 :40] : « *il y a une fédération qui a pris ses engagements avec moi »* [03 :47] qui nous a permis dans un premier temps de démontrer comment est fondée la légitimité institutionnelle de notre locuteur. En considérant les choses différemment, il nous a semblé que la portée de ces propos s'étend bien au-delà de notre première réflexion. En effet, lorsque D.B met en relief dans son énoncé le terme *la fédération*, c'est son ethos discursif qu'il met en relief. En construisant son énoncé de la sorte, il attire l'attention de son auditoire sur sa valeur d'entraineur qui a fait que la fédération s'engage avec lui du fait de son éligibilité. Il s'agit bien là d'une auto-légitimation mise en œuvre par l'ethos montré du locuteur.

Par ailleurs, toujours considérant l'ordre des mots de l'énoncé tel quel, ce dernier pourrait vraisemblablement contenir l'idée selon laquelle c'est D.B qui honorerait la fédération par son engagement et non pas l'inverse, c'est-à-dire qu'il est honoré par la fédération[1]. Cette hypothèse a pour corollaire entre autres d'exonérer D.B, ne serait-ce que partiellement, de tout blâme en cas d'échec de sa mission qui lui est assignée par la fédération car c'est cette « *fédération qui a pris ses engagements avec »* lui, nous signale notre locuteur.

En réponse au premier journaliste qui demanda au coach national si son passé comme ex-joueur de l'E.N d'Algérie représenterait l'un des atouts qui lui a permis d'être éligible, D.B répondit ainsi :

> [13 :11] *Evidemment c'est un atout d'avoir été joueur à partir du moment où on se le mette à contribution, mais pas seulement ça, évidemment pas seulement ça, sinon tous les anciens joueurs deviendraient entraineurs et auraient du succès* [13:13]

Cet extrait est très riche en informations. D'abord, B.D corrobore le propos du journaliste. En effet, par le biais de l'adverbe modalisateur de certitude « évidemment », le sélectionneur de l'EN valide les dires du journaliste selon lesquels « être un ex-joueur d'une équipe représente un atout pour pouvoir aspirer à l'entrainer ». Ensuite, ce « évidemment » indiquerait une sorte de jouissance de la part de D.B. C'est ce genre de termes qui précède souvent une réplique lorsqu'un partenaire profère des louanges que nous n'aurions pu émettre nous-mêmes envers notre personne. Enfin, en termes d'ethos, D.B insinue deux choses. D'une part, il démontre sa légitimité en tant qu'entraineur de l'EN par le biais d'un raisonnement déductif, plus précisément un enthymème, qu'il laisse à

[1] Un lecteur tiers émanerait bien des réserves à notre interprétation voire même nous pointer du doigt. Cependant, nous ne justifierons notre point de vue que par la posture d'analyste du discours que nous sommes.

l'auditoire la perspicacité d'en découvrir la conclusion[1]. D'autre part, et par ricochet, cette légitimité sert d'appui pour lui accorder de la crédibilité auprès de l'auditoire ; c'est-à-dire reconnaitre le locuteur comme étant digne d'exercer la fonction d'entraineur de l'EN d'Algérie.

3.2.2. Un courage notable

Disons-le d'emblée, il y a beaucoup à dire sur ce point. D'un point de vue stratégique pour un leader, le courage est une qualité qui lui permet de mener sa mission à bon escient. Mais lorsque celui-ci est poussé à l'extrême, des explications s'imposent car il y a limite à tout. Une conférence de presse est une rencontre médiatique entre des journalistes et un/des interviewé(s) en vue de traiter d'un sujet d'actualité. Elle est organisée de sorte à ce que les intervenants prennent la parole à tour de rôle et ce, grâce à la gestion du temps assurée par un animateur. Ce dernier se charge entre autres de veiller au bon déroulement de l'évènement. Sa fonction lui autorise à lui seul d'intervenir en cas de digression.

Mais il semble qu'il n'en fut pas le cas lors de la conférence de presse de Belmadi. Il apparait clairement que l'animateur fut *adossé* par l'interviewé comme en témoigne l'extrait suivant : [14 :30] « *s'il vous plait un petit peu de silence, on s'écoute »* [14 :35]. Ce propos est intervenu à la suite d'un bruit qui nous est inaudible mais qui a manifestement provoqué D.B. Il faut dire que s'adresser aux journalistes de cette façon révèle une part de l'idiosyncrasie du locuteur particulièrement intéressante. La teneur de ces propos peut être interprétée différemment selon que l'on apprécie ou dénigre ce comportement. En effet, la réaction de l'interviewé s'avèrerait faire écho à une hardiesse autoritaire comme elle peut être perçue comme synonyme de rectitude dans le sens où il ne tolère pas le fait que son public, pour lequel il est présent, soit inattentif à son discours. Dans les deux perspectives, l'ethos discursif de D.B est montré.

Mais la monstration de l'ethos de courage ne se limite pas à cet extrait. Déjà bien avant cette séquence, en guise de réponse au journaliste qui l'interrogea sur son éventuelle réaction vis-à-vis des critiques qui « *fusent de partout* », D.B répliqua sèchement : [02 :54] « *premièrement, quand vous dites les critiques fusent de partout, vous parlez de qui ?* » [03 :00]. Il va sans dire que lorsqu'on revient sur une question, c'est que, quelque part, on est irrité par cette question. Il est évident que du moment qu'une personne endosse une responsabilité, les critiques ne tarderont pas à surgir. Pour cela, nous pensons que personne n'interprèterait la contre-question de D.B comme la manifestation d'un égocentrisme démesuré : à savoir, prétendre que D.B se hisse au-dessus des critiques. Bien au contraire, le pronom interrogatif « qui » s'oppose au « partout » du journaliste et suppose que D.B se montre ouvert à toutes les critiques mais, pas de la part de tout le monde, y compris les journalistes ? Les antécédents du coach avec la gent journalistique ainsi que son entrée « *bienvenue dans la fosse aux lions* » font pencher tangiblement la réponse vers un *oui*.

Les joueurs ainsi que ceux avec qui le coach entreprendra son travail ont également été saisis par le discours de D.B. S'agissant du climat de travail qui va être instauré et des règles disciplinaires à respecter, notre locuteur ne cache pas son optimisme : [27 :51] « *j'ai la conviction que de ce côté-là, de ce volet-là, ce volet disciplinaire on n'aura pas de souci* » [28 :00]. L'emploi de l'indicatif « *on aura pas* » au lieu d'un conditionnel tout à fait

[1] Les prémisses pourraient être paraphrasées comme suit : « je suis un ex-joueur » et « j'ai mis mon expérience à contribution ». « Mais pas seulement ça », « à la différence des autres anciens joueurs, je suis également un entraineur qui a eu du succès ».

justifiable traduit la certitude et la confiance en soi de D.B concernant sa capacité à gérer son équipe.

De même, l'auditoire ciblé par ces propos est visiblement le staff technique qui suivait probablement la conférence de presse en direct. La portée de l'énoncé aurait pour conséquence, chez l'auditoire en question, de spéculer sur sa signification qui, nous semble-t-il, est inscrite dans le contenu sémantique de *« on n'aura pas de souci ».* Il s'agit vraisemblablement d'une négation qui peut être perçue comme « *je ne veux pas de souci !* ». Cette phrase déclarative s'apparente à une sorte de message indirect à l'endroit de l'auditoire cible qui anticipera sur la fermeté et la vaillance du locuteur.

Toujours à l'encontre des journalistes, cette fois-ci, notre locuteur adopte la posture de celui qui fixe les règles. [11 :45] « *vous avez certes un pouvoir …. mais en même temps, n'en abusez pas non plus* » [11 :53] leur lance D.B. Nous pensons que cet énoncé véhicule des sous-entendus et des présupposés qui méritent d'être mis en évidence. Commençons par nous intéresser aux présupposés. Ces derniers découlent uniquement de la construction linguistique de l'énoncé et ce, indépendamment du contexte. Ainsi, de l'énoncé « *n'en abusez pas non plus* » peuvent être inférés les présupposés suivants :

1. « Vous avez la capacité d'abuser de votre pouvoir »

2. « Il ne vous est pas permis d'en abuser »

Aussi, l'implicite dans l'énoncé ci-dessus permet de rendre compte des sous-entendus qui peuvent en être inférés. Ceux-ci étant « prévus par un composant rhétorique qui tient compte des circonstances de l'énonciation » (Ducrot, 1985: 21) exigent donc de l'analyste une connaissance des tenants et des aboutissants de cette situation d'énonciation. Puisqu'il s'agit d'un contexte qui nous est familier, nous estimons que notre interprétation serait plus pertinente à celle d'un analyste tiers. Pour cela, nous allons corréler ce qui n'est pas formellement explicité dans l'énoncé « *mais n'en abusez pas non plus* » à un contexte antérieur mais assez récent du football algérien. Si nous apposions ce « *n'en abusez pas* » au fameux « *taisez-vous* »[1], un contraste apparait par rapport à cet abus de pouvoir journalistique. Si dans le premier cas, aucun abus de pouvoir n'a été observé de la part des journalistes, vu qu'il s'agit de la première confrontation de D.B avec la presse, il n'en va pas de même avec son prédécesseur Rabah Madjer. Celui-ci affirme, dans une vidée postée sur le web[2], que son « *taisez-vous* » est une réaction advenue suite à un abus de pouvoir d'un journaliste nommé Maamar Djebbour.

Si nous incluons l'implicite inféré depuis la situation d'énonciation dans l'objet d'analyse, l'extrait apparaitra comme suit « *vous avez certes un pouvoir …. mais en même temps, n'en abusez pas non plus [comme il a été le cas avec mon prédécesseur]»*. L'injonction négative de D.B semble donc faire figure d'un conseil sinon un avertissement à l'encontre des journalistes. En d'autres termes, nous avons l'impression que, paraissant bien au courant de l'altercation Madjer-Djebbour, le sélectionneur national tient à rappeler les journalistes à l'ordre dès le début afin qu'ils ne franchissent pas les limites raisonnables dans l'exercice de leurs fonctions.

[1] Ce propos fut proféré par Rabeh Madjer à l'égard du journaliste algérien Maamar Djebbour lors d'une conférence de presse intervenue le 14 novembre 2017.

[2] https://lagazettedufennec.com/madjer-sexplique-fameux-taisez/

Ce qui caractérise également la personne de D.B, c'est qu'il ne se contente pas de *montrer* son ethos de courage, mais il le *dit* explicitement comme en témoigne l'extrait suivant : [06 :45] « *frileux, très frileux, ce n'est pas trop dans ma nature d'être frileux* » [06 :50]. Seize minutes plus tard, il confirme [22 :52] « *j'estime que je ne suis pas un peureux, j'estime que je ne suis pas un frileux* » [23:00]. Dans ces extraits, D.B met en avant son ethos de courage d'une manière significative. Ce qui est marquant, c'est que le coach ne dit pas qu'il est courageux mais plutôt qu'il n'a pas peur, qu'il n'est pas frileux. La construction négative dans ce cas a pour effet de ne pas fixer de limite à l'antonyme de « *peureux* » et de « *frileux* » qui sont « *courageux* » et « *inébranlable* ». Cette assertion est susceptible de convaincre l'auditoire sur le fait que D.B est le sauveur de l'équipe nationale, l'homme idéal. Notre réflexion s'appuie sur l'apport de facteurs socio-culturels autour desquels est construit l'imaginaire national. En effet, le peuple algérien est un peuple qui a pu recouvrer son indépendance grâce à son courage. Par ailleurs, les joueurs de l'E.N sont surnommés *les guerriers du désert* dont D.B en faisait partie auparavant. Donc, qui pourrait mieux convenir à la tête de cette compagnie de *guerriers* et légitimer son poste autre qu'un entraineur dont *il n'est pas dans* sa *nature* d'être *frileux* ou *peureux* ?

4. L'ethos de crédibilité

La construction de l'ethos dans l'entreprise de persuasion, rappelons-le, se joue également au niveau de la mise en scène discursive de la crédibilité du locuteur. Celle-ci « repose sur un pouvoir de faire, et se montrer crédible, c'est montrer ou apporter la preuve que l'on a ce pouvoir. » (Charaudeau, 2005 : 92). Pour faire donc preuve de crédibilité, D.B procède à l'étalage de son expérience professionnelle, son savoir-faire et même son savoir-être notamment en tant qu'entraineur national. Nous verrons ci-dessous commet l'ethos de crédibilité de D.B dans cette conférence de presse est fondé sur son ethos préalable en tant qu'entraineur ayant eu du succès. Les extraits ci-dessous rendent compte d'une manière concrète de la volonté d'asseoir sa crédibilité de la part de notre locuteur.

1. [09:44] « *j'ai à peu près dix ans maintenant de coaching* » [09:47]
2. [09:59] « *j'ai déjà été sélectionneur d'un pays* » [10:01]
3. [10:15] « *j'ai … on a pu avoir le succès escompté* » [10:18]

Le dernier extrait est plus riche en informations que les deux premiers. En effet, en plus d'inclure le fait que D.B a déjà occupé la fonction d'entraineur (au Qatar), il renchérit que cet épisode fut pleinement réussi. Remarquons que si nous opérons un ordonnancement des extraits ci-dessus, en effectuant une permutation entre les deux premiers de sorte à obtenir la séquence suivante : 2 → 1 → 3, nous obtiendrons une gradation qui peut être interprétée comme suit : « *j'ai déjà été sélectionneur »* pendant *« dix ans »* mais plus encore, j'ai « *pu avoir le succès escompté »* avec les équipes que j'ai entrainées. Il est évident que disposer d'une telle expérience confère de la crédibilité à l'image de soi de l'entraineur de l'EN d'Algérie et par conséquent, contribue énormément à convaincre l'auditoire car nous savons que « deux éléments essentiels permettent de déterminer la crédibilité d'un orateur, à savoir son expertise [...], d' une part, et son honnêteté (volet éthique), d'autre part » (Drolet et al., 2015 : 63).

Toujours dans cet extrait, il est à remarquer également la substitution lexicale opérée par D.B. En effet, ce dernier commence son propos par s'attribuer « *le succès escompté* »

par le biais du « *j'ai* », mais il virevolte aussitôt en employant le « *on* » qui fait fonction d'un *nous* inclusif. Ce « *on* » a pour rôle d'inclure aussi bien notre locuteur que le staff ayant contribué audit succès. Du côté de l'auditoire, bien que D.B fût l'ingénieur du succès en question, cela a pour effet de montrer un ethos de modestie; ethos qui se manifeste par sa reconnaissance des efforts de ceux qui ont contribué à ce succès. Par ailleurs, ce pronom personnel peut aussi interpeller le staff qui va travailler avec lui quant à la tâche qu'il est censé accomplir.

Conclusion

A travers cet article, nous avons analysé ce qui nous paraissait plus marquant parmi les facteurs inhérents à la construction de l'image de soi de l'entraineur de l'EN d'Algérie Djamel Belmadi. Notre attention a été portée à sa première sortie médiatique en date du 18 aout 2018. Durant toute la conférence de presse qui s'étala sur une durée de presqu'une heure, le locuteur a tâché de n'omettre aucun point qui participerait à faire valoir son image de soi. Dès le début de la conférence de presse, nous avons pu voir comment D.B opéra une entrée en force « bienvenue dans la fosse aux lions ? » de sorte à baliser les contours de la rencontre. Aussi, en nous basant sur les travaux de Charaudeau, nous avons pu faire ressortir les extraits qui ont permis au locuteur de prouver sa légitimité institutionnelle et personnelle. Cette dernière s'est avérée multifactorielle dans la mesure où elle est renforcée non seulement par l'usage d'un registre patriotique et religieux, mais également par l'affirmation de soi en évoquant ses exploits en tant qu'entraineur de l'équipe du Qatar. Comme nous l'avons vu, les propos recueillis de D.B dénotent une hardiesse et un courage exemplaire de nature à convaincre car créant un effet de connivence avec l'auditoire autour de facteurs socio-culturels en commun. Par ailleurs, l'exposition d'un parcours réussi tend à donner du crédit à son ethos de crédibilité en tant qu'entraineur de l'EN d'Algérie.

A l'issue de cette analyse, il nous a été donné de constater que D.B met en pratique ses techniques et stratégies footballistiques au profit de sa mise en scène discursive. En examinant la façon avec laquelle il amorça la conférence de presse « *bienvenue dans la fosse aux lions ?* », nous pouvons aisément observer l'offensive livrée à l'encontre de l'adversaire afin de le déstabiliser. Le courage du joueur professionnel peut aussi être relevé depuis « *premièrement, quand vous dites les critiques fusent de partout, vous parlez de qui ?* ». L'analyse nous a permis également de trouver la conception de l'ethos dans la célèbre expression de Descartes : « je pense donc je suis ». En effet, le discours de D.B représente essentiellement le produit de sa façon de penser reflétée par sa façon d'être, elle-même perçue à travers son discours.

Enfin, un examen plus attentif que le nôtre pourrait faire émerger d'autres éléments d'analyse. Notons à titre illustratif : les figures de styles, les métaphores surtout telles que « fosse aux lions, tirer sur l'ambulance etc. ». Une étude sémiologique pourrait également être envisagée notamment si l'on s'intéresse à sa tenue vestimentaire. A la différence des conférences tenues ultérieurement où il porte souvent des chemises ou tricots de couleurs foncées, D.B porte une chemise blanche (couleur assimilée à la paix) : un contraste de couleur significatif aussi bien sur le plan esthétique que sur le plan discursif.

Références

Amossy, R., 2010, *La présentation de soi* (01 éd.), Paris, Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.amoss.2010.01.

Amossy, R., 2014, « L'éthos et ses doubles contemporains. Perspectives disciplinaires », *Langage et societe*, *n° 149*(3), 13-30.

Amossy, R., 2016, *L'argumentation dans le discours* (3e édition), Paris, Armand Colin.

Barthes, R., 1970, « L'ancienne rhétorique », *Communications*, *16*(1), 172-223. https://doi.org/10.3406/comm.1970.1236

Charaudeau, P., 1992, *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.

Charaudeau, P., 2005, *Le discours politique : Les masques du pouvoir*, Paris, Vuibert.

Charaudeau, P., 2008, « L'argumentation dans une problématique d'influence », *Argumentation et Analyse du Discours*, *1*, Article 1. https://doi.org/10.4000/aad.193

Charaudeau, P., & Maingueneau, D., 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.

Doury, M., 2016, *Argumentation - Analyser textes et discours : Analyser textes et discours*, Paris, Armand Colin.

Drolet, M.-J., Mireille, L., & Marie-Eve, C., 2015, *ABC de l'argumentation. Pour les professionnels de la santé et toute autre personne qui souhaite convaincre*, Québec, PU QUEBEC. https://www.decitre.fr/livres/abc-de-l-argumentation-9782760542686.html

Ducrot, O., 1985, *Le dire et le dit*, Paris, Editions de Minuit.

Jaubert, A., & Mayaffre, D., 2013, « Ethos préalable et ethos (re) construit La transformation de l'humour légendaire de François Hollande », *Langage et société*, *146*(4), 71-88. https://doi.org/10.3917/ls.146.0071.

Maingueneau, D., 2002, « Problèmes d'ethos », *Pratiques*, *113*(1), 55-67. https://doi.org/10.3406/prati.2002.1945.

Maingueneau, D., 2016, « L'ethos discursif et le défi du Web », *Itinéraires. Littérature, textes, cultures*, *2015-3*, Article 2015-3. https://doi.org/10.4000/itineraires.3000.

Maingueneau, D., 2021, *Analyser les textes de communication—4e éd*, Paris, Armand Colin.

Meftah, S., Bektache, M., 2019, « De l'ethos dit à l'ethos montré en (inter)action : E. Macron lors du débat de l'entre-deux-tours », *Studii de gramatică contrastivă*, *32*, 91-106.

Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L., 2000, *Traité de l'argumentation la nouvelle rhétorique* (5ème édition), Bruxelles, Ed. de l'Université de Bruxelles.

Tindale, C. W., 2009, « L'argumentation rhétorique et le problème de l'auditoire complexe » (S. Cohen-Wiesenfeld, Trad.). *Argumentation et Analyse du Discours*, *2*, Article 2. https://doi.org/10.4000/aad.493.

Vallauri, E. L., 2018, « L'implicite comme moyen de persuasion : Une approche quantitative », *Corela. Cognition, représentation, langage*, *HS-25*, Article HS-25. https://doi.org/10.4000/corela.6112.

Sitographie

https://fennecfootball.com/, consulté le 18/02/2022

https://lagazettedufennec.com/, consulté le 15/02/2022

https://observalgerie.com/, consulté le 15/02/2022

https://www.competition.dz/, consulté le 15/02/2022

https://www.jeuneafrique.com/, consulté le 18/02/2022

https://www.larousse.fr/ , consulté le 26/02/2022

http://www.patrick-charaudeau.com/, consulté le 18/02/2022

Youcef **DAHMANI** est doctorant en sciences du langage à la faculté des lettres et des langues de l'université de Blida2, Algérie. Il est membre du laboratoire RIDILCA (la Recherche Interdisciplinaire en Didactique des Langues et des Cultures en Algérie). Ses travaux de recherche s'inscrivent dans l'analyse du discours politique en général ainsi que l'argumentation des émotions dans les discours en particulier.

DOI : 10.5281/zenodo.6912057

LE PERSONNAGE FEMININ DANS LE ROMAN SOUMISSION DE MICHEL HOUELLEBECQ : ENTRE STEREOTYPES, POLITISATION ET METADISCOURS CRITIQUE[1]

Résumé *: Associer stéréotype et thème de la femme en littérature n'est pas nouveau. Ajouter à cela le rapport Orient-Occident sur fond d'un contexte politico-historique marqué par les attentats islamistes en Europe et le retour de la question religieuse revêt un intérêt particulier. Lors de cette contribution, il s'agira de mettre en évidence comment le roman Soumission de Michel Houellebecq ainsi que son positionnement idéologique s'appuient sur la question féminine pour véhiculer un discours réfractaire qui sera à même de provoquer un métadiscours critique au nom de la bien pensance occidentale.*

Mots clés *: Stéréotype, personnage féminin, discours réfractaire, réception, métadiscours critique*

THE FEMALE CHARACTER IN THE NOVEL SUBMISSION BY MICHEL HOUELLEBECQ: BETWEEN STEREOTYPES, POLITIZATION AND CRITICAL METADISCOURS

Abstract: *To associate stereotype and them of women in literature is not new. Add to this the relationship East-West as the background of a political-historical context marked by Islamist attacks in Europe and the return of religion as an issue is of particular interest. In this contribution, our purpose is to highlight how Submission of Michel Houellebecq as well as its ideological thinking are based on female issue to convey a refractory discourse which is able to provoke a critical meta-discourse in the name of political correctness thinking.*

Key words: *Stereotype**,** female character, refractory discourse, reception, critical meta-discourse*

Introduction

Si l'on devait relever les sujets qui engendrent des contradictions, suscitent un tiraillement idéologique suivant les aspirations des uns et des autres, provoquent des relents stéréotypés et qui soient l'objet de clichés, d'idées reçus et de lieux communs, le thème de la femme reviendrait avec insistance. L'imagerie sociale actuelle concernant la gente féminine se retrouve ainsi conditionnée, voire soumise à une perception presque doxique qui est cependant alimentée selon les principes mondialistes et les enjeux universalistes qui régissent la pensée moderne.

Ceci dit, il conviendrait de faire remarquer que ces stéréotypes développés autour du thème de la femme, quels que soient sa condition et son statut social, tendent à s'unifier voire à s'uniformiser compte-tenu de plusieurs facteurs contextuels notamment depuis le siècle dernier avec l'avènement d'une révolution féministe qui a donné naissance au fil des années à un féminisme militant (dénoncé par beaucoup comme étant extrême et dont l'excès fragiliserait encore plus la situation féminine). Ces dernières années, sous l'effet de la mondialisation et de la dominance des réseaux sociaux dans nos pratiques quotidiennes,

[1] Bachir Hichem **Boudjemàa**, Université de Tissemsilt, bbachirhichem@gmail.com
Charef Eddine **Kaouadji,** Université de Tissemsilt, charafkaouadji@gmail.com

le thème de la femme est traité de facto par de nombreux discours d'un point de vue global, voire universaliste. Etant donné le contexte politico-historique marqué par le retour du fait religieux au niveau international (les attentats islamistes, le conflit israélo-palestinien, le printemps arabe et, plus récemment, la fin de la guerre en Afghanistan…etc.), certains n'hésitent pas à aborder le thème de la femme sur la base du conflit Orient-Occident, des principes du choc des civilisations et des identités, ou encore de la théorie du Grand Remplacement en Europe.

Ainsi, de Samuel Huntington qui, dans son ouvrage *Le Choc des Civilisations*, considérait la femme comme un des traits du conflit entre le modernisme occidental et le monde musulman, jusqu'à plus récemment Elisabeth Levy qui estime dans *Le Figaro Magazine* en 2016 que les femmes seraient dans la première ligne du choc civilisationnel, plusieurs écrivains de par le monde se joignent à ce discours en s'interrogeant sur la nouvelle perspective qu'offre le personnage féminin en écho à l'évolution historique actuelle. Nous citerons à titre d'exemple Pierre Rehov dans *Tu Seras Si Jolie*, Boualem Sansal dans *Le Train D'Erlingen*, Kamel Daoud dans Le *Peintre Dévorant la Femme* ou encore *Soumission* de Michel Houellebecq qui est l'objet de notre analyse.

Dans une trame où la France a abandonné le régime républicain pour le remplacer par une gouvernance islamique, l'auteur français rend compte du conflit civilisationnel qui jalonne le déroulement de l'histoire et prend des allures inédites. Prenant son pays comme un laboratoire d'expertise, l'auteur imagine une rupture totale dans une société qui se voulait jusqu'ici comme l'antre du modèle occidental avec ses libertés républicaines, son ode à l'Individualisme et à sa laïcité. Dans ce récit qui s'inscrit à la fois dans les fictions politiques ou les récits d'anticipation dystopique, le statut de la femme occupe un intérêt particulier. Personnage souvent secondaire, elle est néanmoins présentée tantôt sous le regard d'un occident à la fois libertaire et pervers, tantôt sous le regard d'une islamisation à la fois pudique et réductrice. Dès lors, la réflexion menée par l'auteur autour de la femme se retrouvant sous l'emprise des convoitises nous parait intéressante à analyser. Dans quelle perspective discursive l'auteur met-il en scène ce conflit civilisationnel ? En quoi le statut de la femme se révèlerait-il un des reflets de ce conflit ? Quelle est l'intentionnalité de l'auteur en menant une telle réflexion compte-tenu de ses précédentes positions ? De quelle manière la réception médiatique a traité cette intentionnalité auctoriale ?

Pour répondre à ce questionnement, nous allons subdiviser notre étude en deux parties. La première sera consacrée au discours littéraire du récit, à la construction fictionnelle du personnage féminin de manière à représenter le conflit civilisationnel, ainsi qu'à la visée illocutoire qui se dégage du discours romanesque proposé par l'auteur. Dans la seconde partie, il sera question des enjeux médiatiques d'un tel discours et donc de la réception particulière dont a fait l'objet le roman avec le thème de la femme comme toile de fond.

1. Le personnage féminin, un personnage stéréotypé

Revenir sur l'importance accordée au personnage romanesque dans ces quelques lignes serait à la fois redondant et prétentieux de notre part. De la sémiologie du personnage de Philippe Hamon à l'effet personnage de Vincent Jouve, les théories de la narratologie et de la poétique contemporaine ne manquent pas pour étaler au grand jour la perspective analytique qu'offre cet élément de base à la critique littéraire. Nous considérons à propos de *Soumission* de Houellebecq que son utilisation reste caricaturale dans la mesure où chaque

personnage, notamment féminin, suit une orbite linéaire qui sert de repère discursif à l'œuvre. Voyons cela de plus près.

Dans ce roman d'anticipation raconté à la première personne, il s'agit d'un enseignant universitaire de quarante-quatre ans, François, personnage principal et narrateur, qui rend compte tout au long de son récit du changement de régime en France suite aux élections présidentielles de 2022. Spécialiste de l'œuvre de Joris Karl Huysmans, célibataire, se considérant comme athée et apolitique, François voit sa vie basculer avec l'avènement du régime islamique qui privatise le système universitaire en France et exige des enseignants de se convertir à l'Islam ou de prendre une retraite anticipée. Après avoir tergiversé pendant plusieurs mois, tenté un retour avorté au catholicisme et constaté la vanité de sa vie de jeune retraité, le professeur semble être tenté par une conversion à l'Islam suite à une discussion avec le nouveau recteur de l'université, Robert Rédiger, un converti lui-même.

Outre le climat de guerre civile qui règne durant les élections entre les partisans du Front Islamique et le mouvement des identitaires proches du Front National de Marine le Pen, ou encore l'allusion dans le récit à l'idée du Grand Remplacement décrit dans les quartiers populaires, le personnage féminin bien que secondaire dans le roman cristallise le changement sociétal qui s'opère en France et suffit à lui seul à symboliser cette discordance civilisationnelle comme en témoigne ce passage où le narrateur fait un tour dans son quartier à Paris au lendemain de la victoire du Front Islamique à la présidentielle :

> « Le changement de régime politique n'avait pas laissé de trace visible dans le quartier. Des groupes compacts de chinois se pressaient toujours autour des PMU (…) La paroisse Saint Hyppolite proposait toujours ses cours d'initiation au mandarin et à la cuisine chinoise. » (Houellebecq, 2015 : 176)

Avant d'ajouter plus loin :

> « Il me fallut presque une heure de déambulation pour saisir, d'un seul coup, ce qui avait changé : toutes les femmes étaient en pantalon. La détection des cuisses de femmes, (…) processus dont le pouvoir d'excitation est directement proportionnel à la longueur des jambes dénudées : tout cela était chez moi tellement involontaire et machinal, génétique en quelque sorte, que je n'en avais pas pris immédiatement conscience, mais le fait était là, les robes et les jupes avaient disparu. Un nouveau vêtement aussi s'était répandu, une sorte de blouse longue en coton, s'arrêtant à mi-cuisse, qui ôtait tout intérêt objectif aux pantalons moulants que certaines femmes auraient pu éventuellement porter ; quant aux shorts, il n'en était évidemment plus question. (…) Une transformation, donc, était bel et bien en marche ; un basculement objectif avait commencé de se produire. » (Houellebecq, 2015 : 177)

Dans cet extrait, le narrateur semble faire un raccourci voire une synthèse du conflit entre les civilisations occidentale et musulmane à travers le personnage féminin et son changement d'apparence vestimentaire. Ce lien peut paraitre réducteur de la part de l'auteur de cloisonner en quelque sorte le choc de civilisation associé au thème de la femme à travers le changement d'habit féminin. Néanmoins, ceci représente de manière exclusive la place détenue par le personnage féminin tout au long du roman. Que ce soit dans la première partie du récit où la France est encore sous régime laïque et républicain ou bien alors dans la seconde partie lors du passage au régime islamique, tous les personnages féminins semblent être emprisonnés dans une sorte d'image sociétale bien définie, ce qui nous induit à parler de personnage stéréotypé le concernant. D'ailleurs, cette perception

réduite du personnage féminin proposée dans le récit est encore plus accentuée dans le passage cité plus haut dans la mesure où le changement d'habitude vestimentaire n'est pas décrit du point de vue de la liberté féminine ou de son émancipation supposée ou non, mais seulement associé à son pouvoir de séduction et d'attirance.

Cet exemple démontre bien l'usage stéréotypique du personnage féminin dans le récit de Houellebecq dans la mesure où il n'est là qu'en tant que signe, réduit à un sème minimal qui renvoie à une idée précise ou à un discours particulier. Nous pouvons en ce sens considérer le personnage féminin stéréotypé comme un personnage référentiel qui occupe, selon Philippe Hamon, un rôle « prédéterminé dans ses grandes lignes par une histoire préalable déjà écrite et fixée » (Hamon, 1972 : 106). Ce type de personnage est donc d'ores et déjà construit par le hors texte, comme référent social, et introduit avec cette référence extratextuelle figée au sein même du récit. C'est ce qu'Hamon désigne aussi par « ancrage référentiel » qui permet de relier un tel personnage « au grand texte de l'idéologie, des clichés ou de la culture » (Idem)

Ruth Amossy dans sa tentative de définir le stéréotype et son rôle dans le texte littéraire, rejoint également Philippe Hamon lorsqu'elle définit cette notion comme un trait assurant le vraisemblable et permettant de relier le texte à son hors texte (1989 :42-43)

Ainsi, nous constatons que le personnage féminin est introduit dans la trame romanesque avec toutes les représentations socioculturelles qu'il génère, d'autant plus que celles-ci sont accentuées dans le roman puisque les femmes sont toujours présentées et décrites à travers le regard d'un narrateur masculin. Dès lors, nous sommes en droit de nous interroger sur les isotopies qui sont reprises dans le roman concernant la femme et aussi pour quelle finalité discursive cette stéréotypie est-elle maintenue ?

Plusieurs stéréotypes féminins sont reproduits dans le texte de Houellebecq que ce soit par rapport à la femme occidentale ou la femme musulmane (dans un contexte occidental), ceci dit, dans le cadre de notre analyse nous relèverons deux représentations isotopiques de la femme dans chaque régime politique.

1.1. La femme occidentale, un personnage formaté

Le parcours du personnage féminin tout au long de la première partie du roman révèle une représentation schématisée de la femme en occident. Celle-ci est décrite ça et là comme un être vivant dans l'illusion des principes individualistes et libertaires, mais qui reste toutefois fortement emprisonnée dans des considérations féministes.

Ainsi, Myriam, la jeune étudiante juive avec qui le narrateur entretien une relation basée surtout sur des rapports sexuels consentis que sur un amour véritable et une relation de longue durée, symbolise l'idéologie féministe : elle revendique l'égalité entre homme et femme et n'entrevoit sa place dans la société à travers sa carrière et son statut socioprofessionnel.

Voici ce qu'elle déclare lors d'une discussion avec François qui reconnaissait les traits bénéfiques du patriarcat :

> « Mettons que tu aies raison sur le patriarcat, que ce soit la seule formule viable. Il n'empêche que j'ai fait des études, que j'ai été habituée à me considérer comme une personne individuelle, dotée d'une capacité de réflexion et décision égales à celles de l'homme, alors qu'est-ce qu'on fait de moi, maintenant ? Je suis bonne à jeter ? » (Idem. : 43)

Dans ce passage, c'est le discours du politiquement correct que l'auteur reproduit à travers les paroles de Myriam. Celles-ci font écho au discours féministe qui revendique la liberté individuelle des femmes et la considère comme l'égal de l'homme. Mais à travers cet extrait, c'est une forme de critique qui se dégage même dans les propos de Myriam. En effet, de manière implicite, les paroles de Myriam sonnent comme une justification qui présenterait le militantisme féministe comme la seule issue pour les femmes afin d'avoir une place sociale aux côtés de l'homme mettant ainsi aux oubliettes la vie familiale, le mariage ou l'ambition maternelle, tout ce qui finalement aboutit au patriarcat. D'ailleurs en plus de cette critique, l'auteur via son narrateur véhicule un ton moqueur à l'encontre de cette bien pensance occidentale. Ainsi, en commençant les propos de Myriam par « j'ai été habitué à me considérer… », l'auteur critique le discours féministe en présentant ses militants comme subalternes à une idéologie dominante, à une doxa qu'ils ont suivie ou subie sans se remettre en question. Ce ton moqueur est accentué par la réponse par l'affirmative de François à la question « suis-je bonne à jeter ? ».

Un autre personnage féminin du roman symbolise ce conformisme féministe qui s'est imposé en occident depuis le siècle dernier. Il s'agit d'Annelise, la femme de son ami Bruno que le narrateur a rencontré lors d'un barbecue familial auquel il a été convié par le couple. Voici comment le narrateur la décrit :

> « Je songeai à la vie d'Annelise, et à celle de toutes les femmes occidentales. Le matin probablement elle se faisait un brushing puis elle s'habillait avec soin, conformément à son statut professionnel, et je pense que dans son cas elle était plus élégante que sexy, enfin c'était un dosage complexe, elle devait y passer pas mal de temps avant d'aller mettre les enfants à la crèche, la journée se passait en mails, en téléphone, en rendez- vous divers puis elle rentrait vers vingt et une heures, épuisée elle s'effondrait, passait un sweat- shirt et un bas de jogging, c'est ainsi qu'elle se présentait devant son seigneur et maître et il devait avoir, il devait nécessairement avoir la sensation de s'être fait baiser quelque part, et elle-même avait la sensation de s'être fait baiser quelque part, et que ça n'allait pas s'arranger avec les années, les enfants qui allaient grandir et les responsabilités professionnelles qui allaient comme mécaniquement augmenter, sans même tenir compte de l'affaissement des chairs. » (Idem : 93-94)

A travers cet extrait et la description du quotidien d'Annelise, l'auteur caricature la vie des femmes dans la société occidentale. Ce personnage lambda représente ainsi un échantillon que l'auteur utilise afin de véhiculer une image de femme soumise et considérée comme un outil qui doit assumer sa fonction sociale au détriment de sa vie de famille, de ses enfants qu'elle « met » à la crèche, de sa vie conjugale qu'elle néglige. Dans ce passage, le droit à la vie professionnelle des femmes est subverti, il est présenté par l'auteur non pas comme une avancée moderne et une marque d'émancipation, bien au contraire, l'auteur semble le considérer comme une décadence qui assujettit la femme et la prive de ses plaisirs naturels à savoir profiter de son statut de mère et de femme désirable. En témoigne à ce propos le registre pathétique qui se dégage à travers un lexique axiologique : épuisée, effondrée, c'est ainsi qu'elle se présentait devant son seigneur…etc.

Dans ce passage, nous remarquons bel et bien le statut stéréotypique accordé à la femme dans le récit de Houellebecq, sachant que le narrateur en décrivant Annelise procède bien à ce que Badad, Bimbaum et Benne désignent par une « généralisation sur des groupes sociaux » à travers une reproduction des « caractéristiques attribuées à tous les membres du groupe » (Amossy, 1989 : 114)Cette généralisation est d'ailleurs introduite dès

le début du passage avec le mot « probablement » qui, en tant que terme axiologique, génère une image stéréotypique qui serait applicable à toutes les femmes en occident.

1.2. La femme musulmane, un personnage ostracisé

Si le personnage féminin occidental occupe dans le roman un statut secondaire, celui de la femme musulmane reste au statut de figurant. En effet, aucune femme musulmane ne prend la parole dans le roman, aucune action significative ne lui est attribuée. Cependant, elle n'échappe pas à la caricature ou à la stéréotypie mise en place par le discours littéraire de l'auteur. Ainsi, le personnage féminin musulman est décrit par le biais de trois thèmes récurrents tout au long de la trame romanesque : le voile, la polygamie et l'inexistence d'un statut professionnel. Ces thèmes ont pour effet immédiat de présenter la femme musulmane comme étant soumise à la volonté masculine qui détient alors une autorité sur elle, que ce soit dans la sphère privée ou la sphère publique. La société ne semble lui attribuer que trois fonctions : élever les enfants, faire la cuisine et être à la disposition de son mari. Lorsque le narrateur aborde dans son récit le thème de la polygamie, il fait référence à cette fonction réductrice de la femme musulmane. Quand il rencontre Rédiger et fait accidentellement la rencontre de ses deux épouses, Aicha et Malika, il ne peut s'empêcher de faire le commentaire suivant :

> « Je ne pouvais pas m'empêcher de songer à son mode de vie : une épouse de quarante ans pour la cuisine, une de quinze ans pour d'autres choses... sans doute avait-il une ou deux épouses d'âge intermédiaire, mais je me voyais mal lui poser la question. » (Idem : 262)

Dans un autre passage, l'auteur à travers le regard de son narrateur schématise également la vie de la femme sous régime islamique. Lors d'une rencontre avec un homme accompagné de ses deux coépouses qu'il décrit comme charmantes, gracieuses et insouciantes, François livre ses pensées au lecteur dans les termes suivants :

> « En régime islamique, les femmes – enfin, celles qui étaient suffisamment jolies pour éveiller le désir d'un époux riche – avaient au fond la possibilité de rester des enfants pratiquement toute leur vie. Peu après être sorties de l'enfance elles devenaient elles-mêmes mères, et replongeaient dans l'univers enfantin. Leurs enfants grandissaient, puis elles devenaient grands-mères, et leur vie se passait ainsi. Il y avait juste quelques années où elles achetaient dés dessous sexy, troquant les jeux enfantins pour des jeux sexuels - ce qui revenait au fond à peu près à la même chose. Évidemment elles perdaient l'autonomie, mais fuck autonomy.» (Idem : 233-234)

Bien qu'à priori, les thèmes associés à la femme musulmane présentent celle-ci comme étant subalterne à l'homme, une citoyenne de seconde zone, ceci accentué par le statut de personnage figurant que l'instance narrative lui a attribué, il est à noter cependant que la description qui en est faite par le personnage principal est loin d'être péjorative. En effet, contrairement à la femme occidentale, la femme musulmane est décrite comme un être épanoui qui ne semble souffrir d'aucune contrainte. Ceci s'explique à notre sens par un discours satirique qu'entretient l'auteur à l'encontre du monde occidental. Ainsi, Houellebecq par le biais de cette présentation qui ne manquera pas de susciter de nombreuses interrogations voire d'accusations de tout genre de la part des critiques littéraires, fait le procès du discours occidental qu'il accuse de vouloir cloisonner la femme musulmane dans des stéréotypes vides et sans conséquence. Il soutient ainsi que les représentations que font les occidentaux de la femme musulmane à travers plusieurs

discours (médiatique, cinématographique, littéraire et politique) tendent à construire de celle-ci une image sociétale erronée qui correspondrait beaucoup plus à un regard condescendant et hypocrite.

Dans l'extrait précédent, tout en se basant sur le même procédé de généralisation à travers un échantillon, l'auteur reprend les isotopies coutumières du regard occidental à l'encontre de la femme en Islam : la femme musulmane est soumise à l'homme, la femme musulmane n'a aucune autonomie, la femme musulmane n'existe que pour le plaisir sexuel de son mari.

De ce fait, c'est le regard du narrateur qui ne soulève chez les personnages féminins musulmans que ces traits récurrents, à savoir que la femme en Islam est soumise et ne possède aucune liberté individuelle, qui constitue ce que Rabatel nomme « une énonciation problématisante » (Rabatel, 2016 : 131) ; une énonciation qui serait contradictoire et satirique à l'encontre même du discours qu'elle est censée porter ou assumer. Autrement dit, François qui symbolise ici le regard occidental tend de manière inconsciente à porter un point de vue classique qui considère que la femme musulmane est soumise mais qui, au terme de sa description méliorative, contredit implicitement son propre discours.

2. Pour quelle finalité discursive ?

Après avoir relevé le caractère stéréotypé du personnage dans le roman de Houellebecq et souligné son inscription quasi inédite dans une perspective de choc civilisationnel, nous sommes en droit de nous interroger sur la visée illocutoire d'une telle présentation controversée et qui semble à priori verser dans un brouillage discursif propre à l'auteur français tant dans ses écrits que dans ses positions médiatiques.

Le moins que l'on puisse dire, c'est que l'auteur, à travers son récit, tient un discours qui est loin d'être politiquement correct. Comme nous l'avons vu dans les extraits précédents, l'auteur remet en cause le statut libre et émancipé de la femme occidentale et réhabilite en quelque sorte le système patriarcal à travers une description plutôt positive de la femme musulmane bien que ne possédant ni autonomie ni liberté individuelle. Mais alors dans quelle ligne discursive s'inscrit la fiction romanesque de l'auteur à travers la présentation d'un personnage féminin stéréotypé ?

La mise en scène d'un personnage féminin stéréotypé est à notre sens un prétexte narratif pour remettre en cause la civilisation occidentale et ses principes. La révolution féministe du siècle précédent et celle culturelle de mai 1968 ont profondément marqué la société occidentale actuelle. Tout au long du roman, le narrateur évoque avec nostalgie la vie familiale d'antan. Lorsqu'il apprend que Myriam va quitter la France et émigrer en Israël, il compare la conception du couple et de la famille entre l'époque ancienne et celle d'aujourd'hui :

> « Je pris alors douloureusement conscience que je n'avais même pas proposé à Myriam de venir habiter chez moi, de s'installer ensemble, mais (…) vivre ensemble aurait certainement, conduit, à très brève échéance, à la disparition de tout désir sexuel, et nous étions trop jeunes pour que notre couple y survive. À une époque plus ancienne, les gens constituaient des familles, c'est-à-dire qu'après s'être reproduits ils trimaient encore quelques années, le temps que leurs enfants parviennent à l'âge adulte, puis ils rejoignaient leur Créateur. » (Op.cit. : 113-114)

Dans ce passage, l'auteur à travers les pensées de son narrateur, met en parallèle la vie d'avant et celle d'aujourd'hui. C'est la transformation même de la conception du mariage et de la vie familiale qui est remise en cause. Le narrateur constate non sans regret la disparition de l'idée même de la famille et de l'amour conjugal. La pensée du narrateur incarne, et de manière aussi stéréotypique, la conception de la relation conjugale selon les principes du mode de vie occidental. En effet, mis à part le désir sexuel, rien ne peut constituer une raison de se mettre en couple. Nous retrouvons ici un discours satirique que nous avons déjà évoqué plus haut à l'encontre des principes sociaux occidentaux. Plus encore, il s'agit dans cet extrait d'une critique redondante dans le roman à l'égard de la civilisation occidentale que le discours romanesque met au banc des accusés pour avoir détruit la cellule familiale à travers notamment la chosification de la femme.

Ce discours est renforcé tout au long du roman par la construction dystopique de la fiction romanesque. Rappelons que la dystopie est une « contre-utopie ». C'est un récit qui « délivre l'image d'une société de cauchemar là où l'utopie faisaient le tableau d'une société de rêve. » (Godin, 2010 : 61). Le but de ce genre romanesque est de dénoncer les dérives de la société actuelle en figurant une société futuriste à peine allusive à celle d'aujourd'hui. Nous reconnaissons dans ce sens que *Soumission* qui est un récit d'anticipation (puisque publié en 2015 mais dont les péripéties se déroulent en 2022) relève de la dystopie dans la mesure où l'auteur met en scène une société quasiment parfaite (le régime islamique qui réhabilite la femme en tant qu'individu et par la même occasion la cellule familiale) afin de mieux mettre en exergue sa critique de la société occidentale et de sa misogynie vis-à-vis de la femme.

Le discours de l'auteur s'inscrit par conséquent dans une perspective réfractaire et agonique que nous reconnaissons être plus complexe qu'un alignement sur la pensée néo-réactionnaire que l'auteur semble avoir toujours incarné[1]. Cette nouvelle pensée réactionnaire (néo-réactionnaire) reste toutefois très médiatisée, elle fait toujours le jeu du débat politico-médiatique en France ; et bien que taxée d'antimoderne, elle incarne souvent LA pensée moderne[2]. Néanmoins, ce qui rend le discours de Houellebecq atypique à travers son discours romanesque actuel c'est surtout ses prises de position en faveur de l'Islam et sa reconnaissance d'un retour du religieux au sein des enjeux politiques en occident. Le discours agonique de Houellebecq ne suit pas à priori un schéma linéaire classique. Le brouillage discursif démontre la complexité d'une telle posture que la fiction ne fait que relever un peu plus.

Ceci n'a pas manqué d'avoir des retombées aussi diverses que variées notamment en ce qui concerne la réception médiatique du roman. Etant donné le contexte particulier qui a sévi en France lors de la parution de Soumission ainsi que les réactions plus au moins mitigées de la part des médias et des critiques littéraires, il nous a semblé pertinent lors de cette intervention d'élargir le corpus d'analyse à sa réception afin de mieux mesurer l'intentionnalité de l'auteur (si tant est que cela soit possible) et sa portée discursive.

[1] En 2002, suite à l'ouvrage de Daniel Lindenberg intitulé : « *Le Rappel à l'ordre : enquête sur les nouveaux réactionnaires* », Michel Houellebecq est classé parmi la nouvelle pensée réactionnaire.
[2] Voir à ce propos l'ouvrage d'Antoine Compagnon, *Les Antimodernes*, 2005, Paris, Editions Gallimard.

3. Retour sur une réception polémique

Le roman *Soumission* de Michel Houellebecq a suscité beaucoup de réactions de la part des médias que ce soit en France ou à l'international, des réactions dont la plupart étaient négatives, surtout que sa parution a coïncidé avec les attentats de *Charlie Hebdo* le 7 janvier 2015, ce qui a augmenté la médiatisation du roman et contribué dans une certaine mesure à son succès immédiat. Disons que ce qui a le plus alimenté ces réactions, en plus de la polémique dont a fait objet le roman *Soumission*, c'est l'image préalable de Michel Houellebecq qui avait, rappelons-le, une vision péjorative de l'islam en le critiquant à maintes reprises comme c'était le cas en 2001 quand il affirme que l'islam est « la religion la plus con », des propos qui ont suscité à l'époque une vive polémique au sein de la société française surtout de la part de la communauté musulmane.

Or, il nous faut rappeler que Michel Houellebecq bénéficie déjà d'un éthos auctorial particulier déterminé par « la sphère médiatique », pour reprendre Maingueneau, qui conditionne la réception de son discours littéraire. Ainsi, à chaque sortie littéraire ou médiatique, l'auteur de *Soumission* joue le rôle de ce que Ruth Amossy désigne par l'auteur-personnage[1] qui dans le cas de Houellebecq est : réactionnaire, iconoclaste ou encore provocateur. Cependant, c'est le rôle de « polémiste » et roi de la controverse que Marc Smeets met en avant dans son article paru en 2015 en soutenant que la maison d'édition de l'auteur, Flammarion, profite largement de cette image préalable qui, affirme-t-il : « projette comme une ombre tout autant trouble sur l'œuvre elle-même » (2015 : 100).

D'ailleurs, pour confirmer ce caractère provocateur et imprévisible de l'auteur, ce dernier multiplie ces dernières années les déclarations bienveillantes à l'égard de l'Islam et des musulmans, en affirmant lors d'un entretien avec Agathe-Novak Lechavalier le 21 avril 2017 que cette religion reste méconnue et soumise aux préjugés de l'Occident. Au lendemain de la sortie de *Soumission*, sur les ondes de France-Inter, Houellebecq défend le droit de la minorité musulmane en France à être représentée politiquement. Ce genre de déclaration ne manquera pas de faire écho aux propos de son roman et à la vision plutôt positive qu'il véhicule concernant la religion musulmane.

A ce sujet, Houellebecq s'est vu taxé tantôt d'Islamophile tantôt d'Islamophobe notamment par la presse britannique comme « The Guardian » qui affirme que l'auteur controversé provoque la France avec ce nouveau roman.

La presse américaine s'est montrée plus tolérante avec l'auteur de *Soumission* et écrit au lendemain de la parution du roman que :

> « Le bon sens serait de construire un rempart autour de l'hystérie provoquée par un livre qui traite l'islam de façon tempérée contrairement aux écrits nauséabonds et antisémites d'auteurs comme Louis-Ferdinand Céline. » (Smeets, 2015 : 100)[2].

Concernant le thème de la femme tel qu'abordé par le roman, les réactions ont été les plus vives. A titre d'exemple, le quotidien suisse *Le Temps* estime être choqué par ce roman et écrit à propos de la place qu'occupe la femme dans la trame que Michel Houellebecq appuie les normes wahhabites saoudiennes en séparant les hommes aux femmes, en

[1] Voir l'article de Ruth Amossy, « La double nature de l'image d'auteur », *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], 3 | 2009, mis en ligne le 15 octobre 2009, consulté le 30 janvier 2022. URL : http://journals.openedition.org/aad/662 ; DOI : https://doi.org/10.4000/aad.662

[2] Cité par Le Figaro dans l'article intitulé « *Soumission de Michel Houellebecq, vu par la presse étrangère* » écrit par Mathilde Doiezie, publié le 07/01/2015.

excluant les femmes du monde du travail, en approuvant le port du voile et en encourageant la polygamie.(*Idem*).

S'agissant de l'instance médiatique française, les critiques du roman ont été les plus virulentes envers Michel Houellebecq. À titre indicatif, dans un entretien accordé au journal *Le Figaro*, l'auteure française d'origine iranienne Chardortt Djavann a taxé Houellebecq de misogyne par son discours ambigu en ajoutant que ce dernier soumet toutes les femmes sans leur attribuer la moindre résistance, au voile, à la polygamie et à l'exclusion de l'espace public.[1]

Quant au journal *L'Express*, il fait parler une des jurées membre du *Prix des Lecteurs* de L'Express-BFM TV. Surnommée la comète, celle-ci revient sur le caractère misogyne du roman et élude la part fictionnelle du récit en insistant sur le « message très discutable » qu'il véhicule.[2]

Cette campagne plus au moins violente à l'encontre du roman et de son auteur pousse ce dernier à renoncer à la promotion de son livre estimant être la cible de la pensée unique et que ces réactions agressives sur sa personne sont infondées. Mais alors comment expliquer cette campagne de dénigrement dont font l'objet à la fois le roman et son auteur ? Et pourquoi dans une certaine mesure, le thème de la femme est revenu en leitmotiv dans le discours médiatique, remettant au second plan d'autres aspects de la fiction romanesque, à savoir la place de l'Islam en France, la critique de la laïcité ou, dans un registre plus littéraire et narratif, le caractère dystopique du récit ?

4. La perspective politique du roman

Avant de répondre à ce questionnement, nous estimons important de faire remarquer que la plupart des critiques dont a fait l'objet le roman s'interrogent sur l'intentionnalité réelle de l'auteur délaissant ainsi ou mettant alors au second plan l'esthétique de la fiction romanesque. Le roman *Soumission* se retrouve en ce sens privé de sa dimension poétique et cloisonné de facto dans une référentialité réaliste quasi automatique qui a, constatons-le, conditionné le point de vue médiatique à son sujet. Ceci s'explique à notre sens par le genre dans lequel s'inscrit le roman, à savoir la fiction politique, bien que l'on puisse parler en ce qui concerne *Soumission* de multi-généricité ou d'hybridité textuelle si l'on considère qu'il peut également faire partie des récits d'anticipation ou de dystopie comme nous avons pu le relever plus haut.

Selon Marlène Coulomb-Gully et Jean-Pierre Esquenazi, une fiction politique se reconnait d'abord à travers son cadrage référentiel à la politique. En ce qui concerne notre corpus d'analyse, le thème de la politique est omniprésent tout au long du parcours du personnage principal, que ce soit à travers l'objet du roman, le changement de régime en France, ou alors par la présence effective de personnages politiques qui sont ramenés tels quels de l'imaginaire collectif réel avec leurs personnalités, leurs positions idéologiques ou leurs rôles dans le paysage politique et introduits non sans ironie dans la fiction romanesque du récit[3] à l'instar d'un discours conservateur d'une Marine Le Pen candidate du Front

[1]Voici le lien de l'article de presse en ligne : https://www.lefigaro.fr/livres/2015/01/07/03005-20150107ARTFIG00034-chahdortt-djavann-houellebecq-et-la-soumission-des-femmes.php

[2] Voici le lien de l'article de presse en ligne : https://www.lexpress.fr/culture/livre/prix-des-lecteurs-pour-vivre-heureux-vivons-soumis_1647400.html

[3] Ils rejoignent ainsi la catégorie des personnages référentiels que nous avons abordés précédemment concernant le personnage stéréotypé dont parle Philippe Hamon. (Op.cit. p : 4)

National[1], ou d'une posture ambigüe, voire même opportuniste, d'un François Bayrou, candidat centriste du Modem. Cependant, ce qui caractérise le mieux une fiction politique d'après les deux chercheurs c'est : « quand elle joue un rôle politique pour ses lecteurs ou une partie de ses lecteurs : ceux-ci jugent qu'ils sont interpellés politiquement par le récit fictionnel ». (Coulomb-Gully, Esquenazi, 2012 : 9).

Nous comprenons donc qu'un roman (ou un autre type de discours) peut être considéré comme politique à partir du moment où il devient le lieu des considérations politiques de la part de son lectorat. C'est par conséquent le destinataire qui, au-delà de l'univers politique d'un roman, peut ou non l'entrevoir dans une réflexion politique.

Nous constatons de ce fait que la réception médiatique de *Soumission* s'est construite d'abord autour d'un cadrage générique puis doxique qui en quelque sorte, sert à dénigrer la part fictionnelle du récit de Houellebecq pour le placer de facto dans des considérations vraies, authentiques. Dès lors, du point de vue médiatique, ce n'est plus François le narrateur qui fait l'apologie du patriarcat au détriment de la liberté des femmes, c'est Michel Houellebecq, ce n'est plus François qui critique le mode de vie à l'occidental, c'est Michel Houellebecq, enfin ce n'est plus le narrateur qui tente une conversion à l'Islam, c'est l'auteur lui-même qui en fait l'apologie.

D'un autre côté, ce qui explique également ce cloisonnement référentiel dont a fait l'objet *Soumission*, c'est le caractère politisé du thème de la femme notamment la femme en Islam. Ainsi, le voile, l'égalité homme-femme ou bien la polygamie sont des thèmes qui reviennent en leitmotiv dans les débats en France impliquant politiciens, journalistes, penseurs et chroniqueurs. Ce sont des thèmes que l'on retrouve également dans les enjeux de la politique française comme lors des campagnes électorales et faisant l'objet de manifestations et de lois gouvernementales[2].

5. La réception médiatique de *Soumission*, un métadiscours moralisant

Jusqu'ici, nous nous sommes contentés de dresser un constat à propos d'une réception médiatique particulière concernant le roman de Houellebecq. Il va sans dire que cette réception n'est pas fortuite et répond à notre sens à une perspective discursive prédéterminée, faisant même écho à une vision de la critique littéraire qui n'est pas inédite. Ainsi, à la lecture de certains articles de presse parus sous la rubrique « critique » concernant le roman *Soumission*, il nous a semblé que dans leur grande majorité, ces écrits correspondent à un jugement moral au sens subjectif et philosophique du terme. Nous entendons par jugement moral le fait de : « considérer [les discours] comme des comportements susceptibles [d'être soumis à] une évaluation morale » (Paveau, 2011 : 81). Selon Marie-Anne Paveau, cette évaluation est régie selon deux principes : le principe d'accord avec les valeurs sociales et collectives d'une part, et le principe de non-nuisance à autrui d'autre part.

Deux raisons semblent expliquer ou du moins justifier cette évaluation morale dans le cas de notre corpus d'étude : le statut controversé de l'auteur qui n'est pas à sa première polémique ainsi que le recours (que l'on serait tenté de qualifier d'inconscient) à une prise

[1] Lors de la sortie du roman, le Front National (FN) n'avait pas encore changé de nom. A noter que depuis 2018, le nouveau nom du parti est le Rassemblement National.

[2] La campagne présidentielle d'Eric Zemmour en est un exemple édifiant comme le démontre son récent débat face à Jean Luc Mélenchon (diffusé sur C8 le 27 janvier 2022) où il commente un documentaire diffusé sur M6 sur l'islamisation de Roubaix.

en considération quasi exclusive de l'intentionnalité de l'auteur. De ce fait, ce qu'a voulu dire l'auteur, ce que véhicule Houellebecq, l'idéologie affichée ou inconsciente qui anime l'auteur, voire même sa psychologie, sont des aspects parmi d'autres que l'on retrouve dans toutes les critiques médiatiques concernant trois thèmes majeurs : la politique française, l'Islam en France et le statut des femmes.

Dans le cadre de cette contribution, c'est ce dernier point qui nous intéresse. Sachant que le principe de valeur collective constitue une des deux bases sur lesquelles se fonde le jugement moral d'un métadiscours critique[1], il nous parait judicieux, étant donné le caractère politisé du roman et du thème de la femme, de relever un métadiscours le plus panoramique possible en prenant en considération la ligne éditoriale et la sensibilité politique des médias les plus majoritaires en France. Pour cette raison, nous avons pris un article du journal *Libération* pour les valeurs de gauche, un article du *Figaro* pour les valeurs de droite ainsi qu'un dernier article de *Marianne* qui se veut républicain et de penchant souverainiste (même s'il possède historiquement une ligne éditoriale de gauche)[2].

À la lecture de ces trois articles sélectionnés, nous avons pu relever pour chaque ligne éditoriale trois orientations discursives qui ressortent de chaque métadiscours.

5.1. *Libération*, un métadiscours ad-hominem

Ecrit par Luc Vaillant quelques jours avant la sortie du roman, l'article revient de manière assez ironique, faut-il le souligner, sur la place que détient Houellebecq dans le panorama culturel et littéraire en France. Concernant le thème de la femme, voici ce qu'écrit le chroniqueur :

> « On rigole grassement de quelques ruptures de ton de ce minimaliste qui écrit très dépliant touristique, mais avec des points virgules en guise de petit doigt en l'air. On s'amuse bassement de ses éructations misogynes, comme on s'afflige de ses fornications de pacha bêta décrites dans une langue mi- petites femmes de Pigalle, mi- notules ridicules pour YouPorn. On se dit qu'il charrie à dessein, qu'il n'y croit pas lui-même. Et si on se trompait ? Peut-être, faut-il prendre Houellebecq au mot. »[3]

Dès la lecture de cet extrait, c'est la stéréotypie de Houellebecq à l'égard des femmes qui est mise en exergue. Ce qui semble être reproché à l'auteur de *Soumission*, c'est l'emprisonnement du personnage féminin dans des considérations exclusivement sexuelles. Ceci apparait à travers un champ lexical propre à la sexualité : « Eructations misogynes, fornication, femmes de Pigalle, Youporn… ».

---

[1] Nous employons ici le terme métadiscours tel que défini par Jackeline Authiez Revuz à savoir que le métadiscours est *« un discours sur du discours »*. Ainsi, c'est le commentaire assumé par un discours sur un autre discours déjà existant. Voir l'ouvrage de l'auteure intitulé : « *La Représentation d'un discours autre* » publié en 2020, édition De Gruyter, Berlin/Boston.

[2] Nous précisons que nous n'avons sélectionné, dans le cadre de la présente étude, que les articles littéraires traitant de la thématique des femmes et inscrits sous la rubrique « critique ». Nous avons donc laissé de côté les articles promotionnels ou de type informatif ainsi que ceux qui n'ont pas insisté sur le statut des femmes tel qu'abordé dans le roman.

[3] Voici le lien pour l'article en ligne : https://www.liberation.fr/chroniques/2014/12/29/tomber-sur-un-houellebecq_1171437/

Cependant, loin de souligner l'aspect narratif du roman (car après tout, c'est le personnage qui s'adonne à une sexualité sans concession et non l'auteur), toute cette description du contenu du roman et du parcours de son personnage est mise en perspective de la misogynie de l'auteur. D'ailleurs, la dernière phrase de l'extrait est à peine allusive à cette idée dans le sens où le métadiscours moral du locuteur ne concerne pas la mise en scène de cette sexualité controversée mais une accusation ad-hominem lancée à l'encontre même de l'auteur. Ce type d'accusation est accentué par un jeu de mots particulier à travers les deux expressions suivantes : « un ton minimaliste, des points virgules en guise de petits doigts en l'air ». Ce champ sémantique suggérant cette misogynie souligne le caractère dévalorisant d'une telle posture socialement réprouvée à l'égard de la gente féminine, ce qui légitime du même coup l'accusation du chroniqueur.

5.2. *Le Figaro*, un métadiscours indirect idéologisé

Contrairement à *Libération*, l'article du *Figaro* n'est pas assumé par la ligne éditoriale du journal. En effet, il s'agit de l'article que nous avons cité plus haut de Chahdott Djavann qui a été invitée par le journal à émettre un avis sur *Soumission*. Dans le chapeau, c'est la posture idéologique de cette auteure d'origine iranienne qui est mise en perspective en amont de l'article. Ainsi, on rappelle ce qu'a écrit l'auteure sur le thème de la domination masculine au détriment des femmes dans son pays. Cette précision conditionne *de facto* le discours de la romancière à l'égard de notre corpus d'étude car elle s'adapte à l'image préalable que projette l'auteure avant même la tenue de son métadiscours. Ceci est confirmé plus loin dans l'article lorsqu'elle affirme :

> « Les hommes sont heureux d'avoir droit à la polygamie sans avoir à se soucier de la fidélité de leurs femmes voilées. Les pages sur l'islamisation de l'éducation nationale et notamment de la Sorbonne m'ont rappelé ce que j'avais écrit sur l'islamisation du système d'éducation et des universités en Iran. » (op.cit)

Par le biais de ce commentaire, Djavann, tout en reprochant implicitement à Houellebecq de mettre en valeur la polygamie et le voile qui, dans son discours, sont des marques de soumission de la femme en Iran, ne manque pas de mettre en parallèle, voire en opposition, la posture de Houellebecq et la sienne vers la fin de son propos. Ceci démontre l'idéologie politiquement correcte incarnée par la romancière selon les valeurs occidentales qui se retrouve ainsi opposée au discours réfractaire de Houellebecq relevé plus haut dans notre analyse.

5.3. *Marianne*, un métadiscours au premier degré

Dans l'article de *Marianne* écrit par Eric Conan, ce dernier tente une contradiction point par point du discours de l'auteur. Tout en évoquant des erreurs comme la banalisation de l'émigration des juifs en Israël à cause de l'arrivée au pouvoir d'une gouvernance islamique ou encore la généralisation de l'auteur quant à l'approbation des français de ce nouveau pouvoir, le journaliste revient sur la mise en scène des femmes dans le roman de Houellebecq. Voici ce qu'il écrit à ce sujet :

> « Enfin, Houellebecq commet une troisième erreur, une invraisemblance encore plus invraisemblable : penser que les femmes se laisseraient enfermer, bâcher et « polygamiser » dès

> 15 ans aussi facilement qu'il le décrit dans son roman qui évoque leur soumission sans incident ou opposition.»[1]

Dans cet extrait, le locuteur souligne l'erreur de l'auteur et son opinion invraisemblable à propos des femmes en Occident, opinion selon laquelle les femmes accepteraient le diktat du gouvernement islamique. Ceci dit, ce qui ressort de ce jugement, c'est qu'au-delà de son apparence neutre et sans entrain, apparait un métadiscours sur l'acte même du romancier. En effet, en qualifiant le discours littéraire de Houellebecq d'invraisemblable, le critique écarte non-seulement la dimension narrative et fictionnelle de l'œuvre, mais insiste sur l'imagination « erronée » de l'auteur qu'il considère alors comme contraire à la norme sociale en vigueur**.**

La lecture au premier degré du roman proposée lors de cette critique est d'ailleurs accentuée par l'indignation exprimée par son propre auteur à l'égard des autres critiques qu'il dénonce comme suit :

> « Il est significatif que cette énormité d'une soumission féminine automatique soit la moins relevée par tous ces critiques mâles si vigilants. Peut-être parce qu'ils partagent cette misogynie de beauf très houellebecquienne (…) qui leur permet de gober ce scénario que n'accepteraient pas les femmes. Ni de nombreux hommes. »[2]

Cette double critique adressée d'abord aux autres lectures proposées du roman *Soumission* puis à Houellebecq chez qui il relève sa « misogynie de beauf » confirme bien cette prise en compte au premier degré de la fiction du roman. Ceci peut s'apparenter à une critique philologique aux premiers abords mais le fait de mesurer la fiction narrative sur les principes qui régissent la société actuelle (comme le démontre la dernière partie de cet extrait) nous permet de conclure, comme pour l'article du *Figaro*, à un positionnement doxique propre au à la bien pensance en France.

Conclusion

Lors de notre étude, nous avons tenté une approche pragmatique du texte littéraire pour mesurer l'impact d'un tel discours et son reflet de la société actuelle à travers le thème de la femme et le statut du personnage féminin tel qu'abordé par Michel Houellebecq dans son roman *Soumission*. Au terme de notre analyse, nous avons constaté que le dessein narratif et le parcours attribué à ce personnage répond à une approche stéréotypique qui vise à caricaturer le décalage entre la civilisation arabo-musulmane et la civilisation occidentale. A travers cette perspective romanesque universaliste, nous avons pu relever le discours réfractaire d'un auteur qui incarne la pensée non-conventionnelle, voire néo-réactionnaire dans le paysage médiatique et littéraire en France. Nous sommes revenus également sur l'importance de l'inscription générique de l'œuvre dans la perspective de la fiction politique et du récit dystopique qui permettent à notre sens la mise en scène de ce positionnement discursif, voire idéologique de l'auteur.

A travers cette première partie de notre analyse, il nous a semblé pertinent d'élargir notre corpus d'analyse en incluant la réception médiatique et la critique métadiscursive

[1] Voici le lien pour l'article en ligne : https://www.marianne.net/agora/les-signatures-demarianne/soumission-les-trois-erreurs-de-houellebecq
[2] Idem.

concernant *Soumission*. Ainsi, nous sommes parvenus à dégager d'abord la perception politique du roman, étant donnée l'actualité particulière qui a entouré sa parution, tout en relevant par la suite le fait que la critique médiatique a éludé la part fictionnelle et poétique du récit houellebecquien. Par le biais de ce constat, nous avons pu établir la nature de cette critique qui s'inscrit à notre sens dans un élan métadiscursif moralisant.

Références

Amossy, R., 1989, « La notion de stéréotype dans la réflexion contemporaine », *Littérature, n°73, Mutations d'images*. pp. 29- 46 ; DOI URL : 10.3406/litt.1989.1473 http://www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_1989_num_73_1_1473 (consulté le 27 janvier 2022)

Amossy, R., 1989 « Types ou stéréotypes ? Les « Physiologies » et la littérature industrielle », *Romantisme, n°64. Raison, dérision, Laforgue.* pp. 113-123 ; DOI : https://www.persee.fr/doc/roman_00488593_1989_num_19_64_5591 (Consulté le 23 janvier 2022)

Coulomb-Gully, M., et Esquenazi, JP., 2012, « Fiction et politique : doubles jeux », *Mots. Les langages du politique* [En ligne]. URL : http://journals.openedition.org/mots/20680 ; DOI : https://doi.org/10.4000/mots.20680 (consulté le 30 octobre 2021)

Godin, C., 2010, « Sens de la contre-utopie », *Cités*, (n° 42), p. 61-68. DOI : 10.3917/cite.042.0061. URL : https://www.cairn.info/revue-cites-2010-2-page-61.htm (consulté le 02 février 2022)

Hamon, Ph., 1972, « Pour un statut sémiologique du personnage », *Littérature*, N°6, pp.86-110.http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/litt_00474800_1972_num_6_2_197 (consulté le 19 janvier 2022)

Houellebecq, M., 2015, *Soumission*, Paris, Gallimard

Paveau, MA., 2011, « Théorie du discours et philosophie morale », *Apr*, France. pp.81-97. <hal-00859045> (consulté le 01 février 2022)

Rabatel, A. 2016, « En amont d'une théorie argumentative de la polyphonie, une conception radicale de l'énonciation comme énonciation problématisante », *Verbum,* 2016, no38, PP.131-150.

Smeets, M., 2015 « Michel Houellebecq, un homme, une (sou)mission », *RELIEF* 9 (2), 2015 – ISSN :1873-5045.P.99-111http://www.revue-relief.org. DOI : http://doi.org/10.18352/relief.919 (consulté le 30 janvier 2022)

Bachir Hichem **BOUDJEMÀA**, docteur en analyse du discours littéraire, maitre de conférences exerçant en tant qu'enseignant chercheur au sein de l'université de Tissemsilt en Algérie. Je suis généralement chargé d'assurer des TD et cours sur la civilisation française, la notion de corpus en analyse du discours ainsi que des pratiques communicationnelles. Mes recherches jusqu'ici ont porté essentiellement sur la portée discursive des littératures francophones, maghrébines et subsahariennes. L'intérêt de mes travaux concernent l'orientation scripturale des nouvelles tendances littéraires des auteurs d'expression française, ainsi que sur leurs influences assumées ou implicites, qu'elles soient d'ordre idéologique, politique ou philosophique.

Charef Eddine **KAOUADJI**, docteur en sciences du langage, maitre de conférences exerçant en tant qu'enseignant-chercheur chargé de cours et TD au département des langues étrangères de la Faculté des Lettres et des Langues à l'Université de Tissemsilt – Algérie. Sujets de recherche : L'analyse des discours politiques, médiatiques et littéraires et plus particulièrement ceux qui s'intéressent aux relations algéro-françaises. La numérisation des textes politiques, médiatiques et littéraires par la mise en place d'une base de données regroupant les textes et les discours d'expression française. L'analyse des objets signifiants en croisant l'analyse du discours et la sémiotique appliquée. La pédagogie des discours scientifiques et techniques en contexte plurilingue, en l'occurrence l'analyse des spécificités linguistiques de textes supports destinés pour une filière scientifique et technique.

DOI : 10.5281/zenodo.6912077

POUR UN ENSEIGNEMENT ALTERNATIF DE L'ORAL PAR L'IMAGE À L'ÈRE DE LA COVID-19 EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE ALGÉRIEN[1]

Résumé *: Cette étude vise la connaissance des représentations des étudiants de la première année Master du département de français de l'université de Saïda vis-à-vis de la possibilité du maintien de l'activité de l'oral à l'ère de la COVID-19. Dans le cadre formel de cette enquête, il a été évalué chez ces étudiants, la maîtrise des outils numériques mis en place dans le but d'assurer une continuité de formation. De même, un intérêt particulier a été accordé à l'exploitation de l'image comme support didactique pour un enseignement / apprentissage de la compétence orale. Au cours de cette enquête, les étudiants ont pris conscience de l'intégration de ces moyens numériques, qui sont en cours d'adaptation dans leur vie estudiantine. L'image joue un rôle très important dans le déclenchement de situations verbales authentiques en permettant le développement de la compétence orale.*

Mots-clés *: Enseignement distanciel, Moodle, université, image, compétence orale*

FOR ALTERNATIVE ORAL IMAGE TEACHING DURING THE COVID-19 ERA WITHIN AN ALGERIAN ACADEMIC CONTEXT

Abstract: *This study aims at understanding the representations of first-year Master's students from the French department of the University of Saïda regarding the possibility of maintaining the activity of oral competence in the era of COVID-19. In the formal framework of this quest, the mastery of digital technologies applied among these students was evaluated in order to ensure continuity of training. Besides, an equal amount of attention was paid to the use of images as a didactic medium for teaching/learning oral competence. Along this study, the students became aware of the integration of these digital means into their student life. On this note, the image plays a significant role in triggering authentic verbal situations. It enables the development of oral competence.*

Key words: *Distance education, Moodle, university, image, oral competence*

Introduction

La crise pandémique due à la COVID-19 a bouleversé le monde et a mis l'enseignement en quête de nouvelles méthodes numériques en vue d'assurer sa mission citoyenne et apporter de nouveaux paradigmes à la pédagogie classique basée sur le cours en présentiel et sur une présence d'une ingénierie pédagogique de crise. Emmanuelle Villiot-Leclercq (2020) affirme que :

> « L'ingénierie pédagogique au temps de la Covid est une ingénierie dédiée au format essentiellement distanciel de l'enseignement, et ce sur des aspects très pragmatiques et

[1] Fatima Zohra **Harig Benmostefa**, Laboratoire LOAPL, Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, harig.fatima@univ-oran2.dz
Said **Mahmoudi**, Laboratoire LOAPL, Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, mahmoudi.said@univ-oran2.dz
Sidi Mohamed **Talbi**, Uuniversité Hassiba Benbouali de Chlef, s.talbi@univ-chlef.dz

> opérationnels. Elle se déploie au travers de nombreux questionnements du côté des enseignants, de la maternelle à l'enseignement supérieur ».

Opter pour un enseignement distanciel ou plus ou moins hybride, est une première solution capable de substituer cette pratique ancienne, en permettant la transmission du savoir de manière moderne à des apprenants de tous niveaux et cycles confondus dans une situation de crise inattendue.

En Algérie, la COVID-19 a été un coup *réveilleur* pour l'institution pédagogique : le retard dans les trois cycles d'enseignement ainsi qu'à l'université a poussé les acteurs institutionnels et les chercheurs universitaires à adopter un nouveau modèle d'apprentissage entre présentiel et distanciel, ceci afin de maintenir la transmission et l'acquisition du savoir. Surtout dans un monde technologisé :

> « Le développement des ressources digitales a permis, surtout, d'intégrer un mode synchrone (en temps réel) à l'apprentissage en ligne, et non plus uniquement asynchrone (en différé), améliorant significativement son interactivité et par là son efficacité. Le mode synchrone permet de maintenir, comme en présentiel, la possibilité d'échanges en direct des apprenants entre eux et avec le formateur (par écrit, en audio et/ou en visuel) » (Jacquot & Hoffmann, 2021: 42).

Comme dans toutes les universités algériennes, l'université Dr. MOULAY Tahar de Saïda a mis en place une plateforme numérique appelée Moodle, à travers laquelle les cours sont présentés et consultés initialement en format HTML.

La crise sanitaire a poussé l'université algérienne à penser à un nouveau régime d'enseignement, qui oscille entre présentiel et distanciel. En effet, la tutelle a mis en place une nouvelle plateforme d'enseignement appelée Moodle. Cette dernière permet à l'enseignant de mettre en ligne le contenu des cours écrits et prévoir avec ses étudiants des séances par visioconférence, ce qui lui permet également d'évaluer le travail de ses étudiants à distance. Cette plateforme nécessite une formation continue, car ni les enseignants ni les étudiants ne l'avaient utilisée avant la crise pandémique.

L'université devait continuer sa mission, par exemple, au niveau du Département des Lettres et Langue Française de l'université de Saïda, les enseignants avaient différentes matières à dispenser, y compris l'enseignement de la compréhension et de l'expression orale. À ce niveau, les enseignants ne sont pas vraiment formés pour assurer à distance l'enseignement de cette matière. Ainsi, les étudiants souffrent en matière de maîtrise d'applications de la plateforme Moodle, mais malgré cette difficulté, il y a eu une continuité d'enseignement / apprentissage tant des matières qui relèvent de l'écrit, que celles de la compétence orale.

À travers cette recherche, nous n'envisageons pas étudier l'enseignement distanciel de toutes les matières de Français Langue Etrangère, mais plutôt, notre objectif escompté est d'évaluer si la mise en place de cette plateforme numérique distancielle a permis la continuité ou le maintien de l'enseignement de l'oral. En effet, l'objectif de cette recherche vise l'évaluation de la présence de l'enseignement de l'oral dans un état de crise, sachant que l'occasion de le pratiquer est minime à cause du volume horaire condensé et réduit en présentiel pendant un mois durant le premier semestre de l'année universitaire 2020 / 2021.

L'enseignement à distance par le biais de la plateforme Moodle est un acquis pour certains étudiants, et un inconvénient pour d'autres ne possédant pas un moyen leur permettant d'accéder aux cours instantanément. L'intérêt de cette étude est porté tant sur l'enseignement par le numérique que sur celui de l'oral par l'image en tant que support

déclencheur de situations d'interactions verbales authentiques. Pour ce faire, une enquête via un questionnaire[1] a été menée auprès des étudiants en Master 1 Didactique et langue appliquée, afin de déceler leurs avis et attitudes quant à la qualité et la compréhensibilité des cours mis en ligne sur la plateforme E-learning de l'université de Saïda. Par ailleurs, il importe surtout d'estimer l'apport de l'image en situation d'apprentissage de la compétence orale.

L'enseignement / apprentissage de l'oral invoque qu'il y ait des interactions verbales, et cela implique la présence d'au moins de deux personnes, un *Je* étant l'énonciateur et un *Tu* qui est l'énonciataire, sachant que les rôles d'échanges sont réversibles. Ainsi, l'enseignement / apprentissage de l'oral en distanciel demande un dispositif numérique afin d'enregistrer des vidéos audio-visuelles, et éventuellement déclencher des échanges en mode synchrone. Cependant, certains étudiants voire enseignants ne sont pas formés préalablement pour la mise en œuvre de ce dispositif numérique en classe de FLE. De surcroît, la possession équitable de ces moyens n'est pas toujours garantie, et une résistance quant à l'usage de ces moyens s'avère manifeste.

> « L'enseignant traverse ce stade plus ou moins rapidement selon la source de motivation (curiosité, besoin ou obligation) et selon son expérience antérieure avec les TIC ; il maîtrise des rudiments techniques, rencontre des peurs et des insécurités à une perception d'un manque de temps pour utiliser les TIC et d'un manque d'accessibilité des outils technologiques. Il produit des documents, communique avec des collègues ou recherche de l'information concernant son travail (Jacquot & Hoffmann, 2021 : 42) ».

En FLE, la compétence de l'oral constitue un élément essentiel de l'enseignement / apprentissage, car l'objectif n'est pas axé uniquement sur la compétence écrite. Selon Jean-Pierre Robert (2008 : 158) : « en didactique des langues, l'oral désigne le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores, si possible authentiques ».

Avant la COVID-19, les activités d'enseignement / apprentissage de l'oral se faisaient en présentiel. Elles étaient déclenchées à partir de supports écrits et parfois des documents audio-visuels enregistrés, dont les sujets évoqués étaient d'actualité, afin d'être débattus en classe. Or, en temps de la COVID-19, ces activités ont été minimes, voire inexistantes dans des situations d'enseignement / apprentissage. Ce qui suscite notre curiosité ici, c'est d'évaluer les techniques de pratique de l'oral par les ressources numériques durant cette pandémie.

C'est ainsi que nous nous intéressons dans le cadre formel de cette étude à l'utilisation de ces ressources numériques en contexte universitaire, et plus particulièrement algérien. Cette enquête se déroule dans une situation de crise pandémique où toutes les institutions pédagogiques ont fermé leurs portes.

Le questionnement qui nous interpelle dans cette enquête, se présente comme suit :

- Les mesures prises pour la continuité des cours en distanciel permettent-elles le maintien de l'activité de l'oral ?
- L'image pourrait-elle être considérée comme un moyen déclencheur des situations communicationnelles en contexte d'enseignement hybride ?

[1] Questionnaire à consulter via le lien suivant : https://cutt.ly/6WhG36p . [Conçu le : 06/03/2021].

Afin de tenter de répondre à ces questions de recherche, nous avançons les hypothèses suivantes :

- Les apprenants ne seraient pas bien formés et prédisposés à appréhender les cours présentés sur la plateforme Moodle ;
- L'image comme support authentique, serait efficace et permettrait le déclenchement des situations de communication pour l'enseignement de l'oral.

Il importe alors de mettre en exergue le protocole méthodologique entrepris dans cette enquête.

1. Méthodologie

Afin de répondre à ces questions de recherche, nous avons élaboré 11 questions autour du maintien de l'enseignement de l'oral et l'importance de l'image comme document préparant à la pratique de la compétence orale chez l'échantillon questionné.

Le questionnaire commence d'abord par une phase d'identification portant sur l'âge et le sexe des participants. Ensuite, les autres questions envisagent de répondre à la problématique de départ. Ainsi, pour être sûr de l'identité des répondants, il leur a été demandé de noter leurs mails avant l'envoi final de leurs réponses.

2. Analyse des résultats

-*Le sexe :*

	Nombre des personnes questionnées
Homme	5
Femme	32
Total	**37**

Tableau n° 1 : Identification du sexe des répondants.

L'échantillon de cette enquête nous révèle que la quasi-totalité des répondants au questionnaire sont des femmes. En effet, il a été enregistré 32 femmes, et seulement 5 hommes. Cet écart en ce qui concerne le nombre de répondants hommes / femmes n'est pas un choix d'échantillon particulier mais c'est une donnée signifiante à prendre en considération. Ce résultat n'est pas anodin dans la mesure où Kamel Kateb parle d'une présence importante des femmes dans les cycles secondaires et universitaires par rapport aux hommes dans les pays du Maghreb :

> « Cette progression plus rapide des effectifs de filles dans l'enseignement secondaire et supérieur semble indiquer leur plus grand investissement personnel dans des cycles d'enseignement longs avec diplômes à la clef. L'enseignement étant mixte à tous les niveaux du système scolaire, cette progression plus rapide ne peut s'expliquer que par des taux de réussite et de passage plus élevés que chez les garçons » (Kateb, 2011).

Cette donnée reflète l'intérêt que porte les femmes au savoir en tant qu'issue leur permettant d'exercer un métier et réussir dans le proche avenir. Vu que ce constat ne

constitue pas le sujet vif de notre problématique, il n'en demeure pas moins d'en tirer concisément une inférence significative.
-*Quel âge avez-vous ?*

Âges	Nombre de répondants
20 ans	1
21 ans	14
22 ans	9
23 ans	3
24 ans	3
27 ans	3
29 ans	1
32 ans	1
37 ans	1
49 ans	1
Total	**37**

Tableau n° 2 : Identification de l'âge des répondants.

En ce qui concerne l'âge des répondants, nous avons remarqué que 14 étudiants ont 21 ans, et 9 étudiants ont 22 ans. Autrement dit, ces deux âges constituent la majorité de cet échantillon. C'est aussi l'âge normal d'un processus régulier d'études. Un élève algérien obtient généralement le Baccalauréat à l'âge de 18 ans, il poursuit 3 années pour avoir une licence, et 2 années pour obtenir le diplôme de Master. Conséquemment, l'âge de la majorité des répondants se situe entre 21 et 22 ans. Nous avons enregistré trois répondants pour les âges de 23 ans, 24 ans et 27 ans, et un seul répondant pour chacun de ces âges : 20, 29, 32, 37 et 49 ans.

Question n°1 : *Utilisez-vous la plateforme Moodle de l'université de Saïda pour consulter les cours ?*

	Réponses	Pourcentage (%)
Oui	36	97.30%
Non	1	2.7%
Total	**37**	**100%**

Tableau n° 3 : Résultats de la première question.

Cette question vise l'identification du taux d'accès à la plateforme Moodle par l'échantillon questionné. En effet, nous avons constaté que 36 étudiants consultent la plateforme Moodle contre une seule voix négative. Les résultats montrent que la quasi-totalité des étudiants accède à cette plateforme pour consulter les cours mis en ligne par leurs enseignants.

Question n°2 : *Est-ce que vous avez eu suffisamment de temps pour améliorer votre niveau à l'oral ou plus ou moins maintenir l'activité de l'oral durant cette période pandémique liée à la Covid-19 ?*

	Réponses	Pourcentage (%)
Oui	19	51.35%
Non	18	48.65%
Total	**37**	**100%**

Tableau n° 4 : Résultats liés à la deuxième question.

Cette question nous a permis d'entrer dans le vif du sujet. Les données de cette dernière nous révèlent une proche équivalence entre les étudiants qui ont pu maintenir ou améliorer leur niveau d'expression orale malgré l'insuffisance du volume horaire dédié aux débats interactifs durant les cours en présentiel ou à distance.

Par contre, 48.65% de l'effectif de cette promotion n'avait pas assez de temps pour pratiquer l'oral puisque les enseignements des matières se faisaient dans des temps courts, et à distance. Donc, 51.35% des étudiants affirment avoir suffisamment de temps pour améliorer et maintenir l'activité de l'oral.

Question n°3 : *Quel(s) est/sont le(s) moyen(s) ou les plateformes que vous utilisez pour assurer l'activité de l'oral durant le premier semestre de votre formation en Master 1 ?*

	Réponses	**Pourcentage (%)**
-La plateforme Moodle de l'université de Saïda.	10	27.03%
-Des vidéos sur youtube.	10	27.03%
-Les appels vocaux via les réseaux sociaux.	8	21.62%
-Radio chaîne 3.	6	16.22%
-Chaînes et Radios françaises.	2	5.40%
-La musique, la lecture, regarder les chaines françaises et les émissions, etc.	1	2.70%
Total	**37**	**100%**

Tableau n° 5 : Résultats relatifs à la troisième question.

Cette question porte sur le mode de maintien de l'activité de l'oral entre compréhension et expression par les étudiants. Nous remarquons que 27.03% des étudiants utilisent la plateforme Moodle ; 27.03% consultent des vidéos sur Youtube ; alors que 21.62% préfèrent l'expression orale à travers l'échange des appels vocaux via les réseaux sociaux ; 16.22% écoutent la radio chaîne 3 ; 5.40% suivent les chaînes et les radios françaises ; 2.70% écoutent de la musique, lisent, regardent les émissions et les chaînes françaises.

Les résultats ont montré une hétérogénéité de choix quant au mode suivi pour l'amélioration et le maintien de l'activité de l'oral chez ces étudiants questionnés.

Question n°4 : *Maîtrisez-vous l'utilisation d'Internet et les nouveaux moyens d'apprentissage comme la plateforme Moodle, les tablettes et l'utilisation des Smartphones ?*

	Réponses	**Pourcentage (%)**
Oui	33	89.19%
Non	4	10.81%
Total	**37**	**100%**

Tableau n° 6 : Résultats de la quatrième question.

Cette question nous permet d'évaluer les littératies numériques chez ces étudiants. Les résultats ont dévoilé que 89.19% des étudiants maîtrisent Internet et les outils numériques. Par contre, 10.81% ne maîtrisent pas les nouveaux moyens de technologie de l'information

et de la communication cités supra. La majorité des enquêtés a une maîtrise en matière de littératies numériques.

Question n°5 : *Durant les cours en présentiel, avez-vous déjà accédé aux cours présentés par vos professeurs via la plateforme Moodle pour consulter le contenu expliqué ?*

	Réponses	Pourcentage (%)
Oui	14	37.84%
Non	4	10.81%
Parfois	19	51.35%
Total	**37**	**100%**

Tableau n° 7: Résultats liés à la cinquième question.

Durant les cours en présentiel, les étudiants devraient en principe consulter leurs cours au préalable afin de comprendre leur contenu et présenter ce qu'ils n'ont pas compris comme concepts en présentiel à l'enseignant.

37.84% des étudiants affirment consulter le contenu des cours dispensés sur la plateforme Moodle au préalable, c'est-à-dire avant leur présence en classe ; 10.81% ne les consultent pas ; 51.35% les consultent parfois sur la plateforme. Cela dit, les étudiants ne consultent pas régulièrement les cours présentés en ligne.

Question n°6 : *Que dites-vous de la qualité des cours durant ce premier semestre ?*

Représentations	Nombre d'occurrences	Pourcentage (%)
-Il y a des cours difficiles.	4	11.43%
-Au cours de ce semestre, les leçons étaient nombreuses sur une courte période, ce qui a rendu difficile la compréhension de celles-ci pour l'étudiant.	8	22.85%
-Les cours sont un peu difficiles puisqu'on n'a pas suffisamment de temps pour débattre et expliquer leur contenu à cause de la covid-19.	3	8.57%
-Les cours étaient intéressants. Ils contenaient toutes les informations utiles et nécessaires. Malgré le manque du temps, la formation était bonne pour un futur enseignant.	3	8.57%
-Un long programme, chargé, avec un temps insuffisant.	3	8.57%
-Les cours sont chargés mais compréhensibles.	1	2.86%
-Les cours sont de bonne qualité.	7	20%
-Les cours sont accessibles.	1	2.86%
-Acceptable.	4	11.43%
-Médiocre.	1	2.86%
Total	**35**	**100%**

Tableau n° 8 : Données relatives à la sixième question.

Cette question concerne les attitudes des étudiants quant à la qualité des cours mis en ligne sur la plateforme Moodle. Ce sont généralement des représentations que nous avons collectées et rassemblées, afin d'en dégager des données permettant de faire un état des

lieux concernant la qualité du contenu produit et présenté par le groupe d'enseignants chargés de la promotion en question.

À cet effet, 22.85% des étudiants affirment que *« les leçons étaient nombreuses sur une courte période, ce qui a rendu difficile la compréhension de celles-ci pour l'étudiant »* ; 20% témoignent que *« les cours sont de bonne qualité »* ; 11.43% jugent qu'*« il y a des cours difficiles » ;* 11.43% qualifient ces cours d' *« acceptables »*, 2.86% de *« médiocres »*, 2.86% d' « accessibles », 2.86% de *« chargés et incompressibles »* ; 8.57% ont révélé que *« le programme est long, chargé, avec un temps insuffisant »* ; 8.57% affirment que *« les cours étaient intéressants. Ils contenaient toutes les informations utiles et nécessaires. Malgré le manque du temps, la formation était bonne pour un futur enseignant »* ; 8.57% témoignent que *« les cours sont un peu difficiles puisqu'ils n'ont n'a pas suffisamment de temps pour débattre et expliquer leur contenu à cause de la covid-19 »*. 2 non-réponses ont été enregistrées.

Les attitudes des étudiants démontrent qu'il y a des problèmes persistants tels l'insuffisance du temps par rapport au contenu de la formation et la charge du programme, ainsi que la difficulté des cours non vulgarisés.

Question n°7 : *L'idée de l'utilisation de l'image pour débuter les débats durant les cours, est-elle ?*

	Nombre de réponses	**Pourcentage (%)**
-Bonne	37	100%
-Mauvaise	0	0%
Total	**37**	**100%**

Tableau n° 9 : Données liées à la septième question.

Cette question s'intéresse à l'enseignement de l'oral par l'image, comme support didactique. Nous avons remarqué que la totalité des étudiants est pour l'exploitation de l'image pour les débats authentiques lors des cours de l'expression orale.

Question n°8 : *Que représente pour vous cette image*[1] *?*

Afin de dégager des indices de situation de communications orales que l'image est susceptible de provoquer comme idées ou expressions orales chez les étudiants, nous leur avons présenté une image en leur demandant d'exprimer ce qu'elle représente pour eux.

36 représentations ont été enregistrées avec une seule non-réponse. En outre, nous avons rassemblé celles représentant les mêmes idées, en fonction de leur occurrence, dans le tableau ci-dessous :

Représentations	**Nombre d'occurrence**	**Pourcentage (%)**
-Un groupe d'étudiants universitaires disciplinés dans un amphi entrain de suivre un cours tout en respectant les gestes barrières : port du masque, distanciation physique.	8	22.22%
-Cette image représente l'université,	1	2.78%

[1] L'image figure au niveau de la question n°8, à consulter sur : https://cutt.ly/KWhMtee

l'importance de se présenter aux cours et le domaine de la recherche universitaire.		
-Comment les étudiants apprennent leurs cours durant cette période à cause de la covid-19.	12	33.33%
-Les étudiants sont concentrés pendant le cours et ils prennent des notes.	4	11.11%
-Un protocole sanitaire pour le mode d'enseignement en présentiel.	6	16.67%
-L'amphi de mon université : Dr. Moulay Tahar -Saïda- .	2	5.55%
-La distanciation entre les étudiants pendant les cours.	1	2.78%
-Des étudiants à l'amphi.	1	2.78%
-Un cours.	1	2.78%
Total	**36**	**100%**

Tableau n° 10 : Réponses relatives à la huitième question.

Nous rappelons que les affirmations ci-dessous émanent de différentes représentations faites de l'image exposée aux étudiants questionnés. Ceci afin de voir ce qu'elle leur représente.

33.33% des étudiants voient *« comment les étudiants apprennent leurs cours durant cette période à cause de la covid-19 »* ; 22.22% disent que c'est *« un groupe d'étudiants universitaires disciplinés dans un amphi entrain de suivre un cours tout en respectant les gestes barrières : port du masque, distanciation physique » ;* 16.67% se représentent l'idée *du « protocole sanitaire pour le mode d'enseignement en présentiel » ;* 11.11% affirment : *« les étudiants sont concentrés pendant le cours et ils prennent des notes »* ; 5.55% voient l' *« amphithéâtre de leur université ».* Selon 1 étudiant : *« cette image représente l'université, l'importance de se présenter aux cours et le domaine de la recherche universitaire » ;* 1 étudiant voit *« des étudiants à l'amphi » ;* 1 étudiant : *« un cours »* ; 1 étudiant : *« la distanciation entre les étudiants pendant les cours ».*

Ces différentes expressions émanant des représentations de l'image présentée, montrent que l'image en tant que support didactique aide l'apprenant à s'exprimer davantage en disant ce qu'il voit.

La notion de représentation, comme définie par Franck Neveu (2011 : 307) : « suppose que le traitement de l'information passe par des signes, des symboles, des images ». Quand l'image émane d'un sujet social, elle suscite l'intérêt d'expression orale chez l'apprenant même si l'écriture est un exercice oral premier par lequel l'étudiant suscite sa propre réflexion et met en avant sa compétence orale. Selon le linguiste C. Hagège : « l'être humain semble prédisposé biologiquement à devenir un "homme de parole" qui deviendra éventuellement mais pas nécessairement un "homme de l'écrit" » (In Bidaud & Megherbi ,2005). En d'autres termes, l'homme possède un langage lui permettant d'acquérir en premier une compétence à l'oral. Dans la majorité des cas, l'activité de l'oral est apprise en premier.

Question n°9 : *Quelle est la formation qui vous permet d'assurer l'activité de l'oral et d'améliorer votre niveau de l'oral en tant qu'étudiant de FLE ?*

	Réponses	Pourcentage (%)
-Formation en présentiel	13	35.10%
-Formation à distance	1	2.70%
-Les deux formations (en hybride)	23	62.20%
Total	**37**	**100%**

Tableau n° 11 : Réponses liées à la neuvième question.

Nous remarquons ici une certaine réticence vis-à-vis de la formation et l'apprentissage de l'oral à distance. En effet, 1 seul étudiant préfère se former à l'oral à distance. 35.10% des étudiants sont pour la formation en présentiel. Et, 62.20% se penchent vers une formation hybride.

Question n°10 : *Quelle(s) application(s) de visioconférence préférez-vous lors des webinaires (les cours à distance) ?*

	Réponses	Pourcentage (%)
-Google Meet.	18	47.65%
-Zoom.	17	45.95%
-Messenger.	1	2.70%
-Je n'ai pas compris la question.	1	2.70%
Total	**37**	**100%**

Tableau n° 12 : Réponses relatives à la dixième question.

Cette question porte sur les applications de visioconférence préférées par les répondants. Au fait, 47.65% des étudiants préfèrent l'application *Google Meet* ; 45.95% favorisent *Zoom* ; 2.70% utilisent *Messenger* ; 1 étudiant a répondu par : *« je n'ai pas compris cette question »*.

Nous remarquons que les étudiants ont déjà connaissance des applications de visioconférence. Certes, ils pourraient ne pas en avoir une bonne maîtrise, mais cela dit qu'ils suivent ce genre d'applications et leur mise en œuvre durant la pandémie de la COVID-19.

Question n°11 : *D'après-vous, pour mieux améliorer l'activité de l'oral, préférez-vous vous former en temps réel ou en différé ?*

Mode synchrone / asynchrone	Réponses	Pourcentage (%)
-En temps réel (échanges de paroles, situation d'interaction entre le professeur et ses étudiants en direct).	28	75.68%
- L'enseignement / apprentissage en différé (via des vidéos déjà enregistrées).	9	24.32**%**
Total	**37**	**100%**

Tableau n° 13 : Réponses relatives à la onzième question.

Nous avons posé cette question afin de connaître si les étudiants préfèrent des modes de cours en présentiel ou à distance pour améliorer leur compétence orale.

En effet, 75.68% des étudiants préfèrent un enseignement en présentiel et des situations d'interactions en temps réel entre enseignants et apprenants. 24.32% soutiennent l'enseignement / apprentissage à distance via les applications de visioconférence et les vidéos déjà enregistrées.

La majorité des étudiants préfèrent apprendre selon un régime d'enseignement hybride. Un indice nous montrant leur prise de conscience et leur envie d'intégrer ce mode d'enseignement dans leur vie estudiantine. Ceux qui sont pour l'enseignement en présentiel pourraient en éprouver certaines difficultés, et cela ne dira pas qu'ils n'iront pas s'y intégrer.

3. Discussion

Les résultats de l'enquête ont montré un certain degré d'implication dans les plateformes numériques d'apprentissage par les étudiants en Master 1 option Didactique et Langue Appliquée. En effet, cela paraît naturel étant donné le virage stratégique que connait le domaine de l'éducation en général et celui de l'enseignement / apprentissage des langues en particulier. Selon Lefabre & Fournier (2014 : 41) : « depuis les premières utilisations des TIC vers les années 1960 jusqu'à l'arrivée des tablettes ou des TNI au cours des dernières années, le développement des TIC au service de l'enseignement et de l'apprentissage a rapidement évolué ».

La crise pandémique, en contexte algérien, a été un élément majeur pour repenser une meilleure pédagogie en distanciel. Car, cela a été nécessaire pour assurer une continuité des apprentissages et en dispensant un enseignement équitable. Cette crise a bouleversé le champ de l'éducation, et la nécessité de former les enseignants à cette pédagogie numérique s'avérait une condition sine qua non. Selon un rapport établi par des organismes des Nations Unis et d'autres partenaires de l'éducation :

> « Pour assurer un enseignement équitable et inclusif dans les salles de classe et ailleurs, il faut que les enseignants et les communautés soient mieux préparés et davantage soutenus. La technologie ne peut à elle seule garantir l'acquisition des savoirs. Il importe certes de former les enseignants aux outils numériques, mais plus encore de veiller à ce qu'ils possèdent les compétences pédagogiques qui leur permettent de s'adapter aux niveaux des élèves et d'appliquer les stratégies d'apprentissage accélérées et d'enseignement différencié qui seront probablement mises en place à la rentrée scolaire » (2020 : 25).

À l'université, l'enseignement / apprentissage du Français Langue Etrangère, devrait assurer la formation en matière des deux compétences linguistiques, en l'occurrence, la compétence orale et la compétence écrite. Or, l'enseignement / apprentissage de l'oral n'était pas évident, du fait que l'oral demande une interaction peu ou prou directe, avec de multiples régulations. Il a été remarqué à travers cette enquête que, malgré la difficulté d'assurer l'activité de l'oral vis-à-vis des deux compétences compréhension / expression, une bonne partie des répondants a affirmé qu'elle visionne des vidéos sur Youtube afin d'améliorer la compétence de compréhension, alors que d'autres utilisent la plateforme Moodle de l'université grâce à la gratuité d'accès au site, offerte par les trois opérateurs de téléphonie Mobile algériens pour soutenir l'accès à l'information.

D'autres étudiants préfèrent le recours aux appels vocaux via les réseaux sociaux comme alternative à la pratique de l'activité orale en classe. Par ailleurs, le reste des étudiants préfère écouter les chaines et les radios françaises ou bien recourir à la lecture comme un moyen leur permettant d'être en contact avec la langue française d'une manière générale. Cela dit qu'il existe plusieurs formes d'apprentissage de l'oral, néanmoins, cette tâche demande une certaine compétence en matière des littératies numériques, et surtout qu'il n'y ait pas de fracture numérique, dans la mesure où chaque apprenant doit posséder un outil d'apprentissage digital.

De plus, l'accès aux TIC[1] par ces étudiants n'est pas forcément synonyme de maîtrise de nouveaux moyens d'apprentissage et de communication à l'ère de cette crise pandémique inopinée. Nous remarquons que 89.19% des répondants savent utiliser des Smartphones et ont connaissance du monde virtuel par rapport à l'accès à Internet. En outre, 37.84% des répondants parlent de consultation habituelle des cours en présentiel sur la plateforme Moodle, contre 51.35% consultant cette même plateforme occasionnellement ou en cas de besoin, alors que 10.81 % se contentent de l'explication de leurs professeurs en classe sans recourir aux cours mis en ligne.

Durant ce premier semestre, nous avons constaté que certains étudiants n'ont pas été préparés à ce changement de mode d'enseignement : entre présentiel limité et en distanciel chargé dans le temps et sans aucune explication pour les étudiants n'ayant pas les moyens d'accéder à Internet, soit par manque d'abonnement au réseau ou tout simplement en raison de l'absence d'un micro-ordinateur ou du moins d'un Smartphone comme un canal de transmission du savoir.

Toutes ces données citées auparavant avaient un impact sur la qualité des cours dispensés durant la pandémie. Les facteurs responsables sur les difficultés de la transmission et la compréhension des cours sont d'ordre temporel et quantitatif.

Les étudiants ont manifesté une dichotomie entre le facteur temps et le facteur quantitatif des cours, autrement dit les leçons étaient nombreuses et dispensées en un temps limité en présentiel. Car, pour certains habitués au mode d'enseignement classique, les cours ne sont débattus et expliqués qu'en classe. Une représentation classique aussi responsable sur l'avis négatif d'un pourcentage de 54.28% des répondants au niveau de la question n° 6 regroupant 5 représentations négatives.

Par conséquent, 100% des répondants voient en l'utilisation de l'image un moyen sollicité dans le déclanchement des débats durant les cours en présentiel ou bien en ligne en temps réel :

> « La pédagogie par l'image aidera aussi l'apprenant à s'inscrire dans la contextualisation du sens et à dégager la vraie signification de chaque signe ou représentation après avoir répondu aux questions proposées par son enseignant » (Mahmoudi, 2021 : 142).

Nous avons présenté une image au niveau de la huitième question afin de connaitre les différentes représentations des étudiants, et nous avons constaté que la majorité des avis ont pu reconnaitre qu'il s'agissait d'un « groupe d'étudiants entrain de suivre leurs cours en présentiel à l'ère de la COVID-19 ». Donc, l'image aide l'enseignant à déclencher un débat sans recourir au texte, tout en favorisant l'échange sous forme d'hypothèses de sens.

La plupart des étudiants préfèrent une formation hybride basée sur les modes en présentiel et en distanciel afin d'assurer l'amélioration du niveau à l'oral. Nous avons

[1] Technologie de l'Information et de la Communication.

apporté un intérêt particulier à la compétence orale en raison qu'elle est « tantôt un moyen d'enseignement et d'apprentissage, tantôt un objectif à part entière » (Cuq, 2003 : 183). Pour se former à l'oral, les étudiants préfèrent le recours à l'organisation des webinaires ou à des discussions en distanciel via les deux applications : Zoom et Google Meet. Ces dernières assurent un contact en temps réel entre le professeur et ses étudiants en dehors de la classe.

Enfin, les répondants affirment que le contact en temps réel, qu'il soit en classe ou synchrone en ligne reste le meilleur moyen qui permet d'améliorer l'activité de l'oral et d'assurer le développement des compétences de compréhension et d'expression dans un contexte d'échange d'informations et de regards croisés.

Conclusion et perspectives

Cette enquête est en faveur d'une prise de conscience d'un nouveau régime d'enseignement en distanciel par les étudiants. Certes, la maîtrise des moyens numériques mis en place n'est pas le cas de tous les étudiants, mais il n'en demeure pas moins qu'ils sont en cours de formation. En effet, une implication souple et raisonnée permettra d'installer des classes virtuelles et des enseignements inversés.

L'inégalité en matière de maîtrise des littératies numériques peut être due à une mise en place brusque d'un enseignement en distanciel. De même, l'absence de ce mode d'enseignement au préalable, et son implication radicale sans formation initiale, pourrait constituer un écueil pour les apprenants et parfois pour les enseignants. Ce mode d'enseignement constitue un véritable défi pour peu que la formation à l'utilisation du numérique doive être dispensée de manière continue et progressive au profit des enseignants et des enseignés.

Le régime d'enseignement à distance est apparu brusquement, c'est pour cela qu'une certaine résistance peut se manifester chez des étudiants. Ainsi, une fracture numérique peut en être l'origine, dans la mesure où la possession de moyens numériques (tablettes, smartphones, ordinateurs, etc.) peut ne pas être le cas de tout le monde. Aussi, le faible débit d'Internet dans certaines régions du pays constitue-t-il une origine du problème.

La connaissance de certaines applications telles Google Meet, Zoom, etc. donne un espoir inouï à l'université algérienne dans la mesure où les étudiants sont en cours d'adaptation avec ces moyens pédagogiques. La résistance, quant à elle, peut être un fait naturel et temporel chez certains étudiants voire enseignants.

En enseignement / apprentissage de l'oral, l'image joue un rôle très important dans le déclenchement de situations de communication en temps réel ou en mode différé. Alors, il est temps de recourir à une collaboration inter et transdisciplinaire permettant la rencontre de plusieurs acteurs pédagogiques pour la création d'une unité de recherche multidimensionnelle dans chaque université ou pôle universitaire.

Ces unités de recherche doivent se composer davantage d'enseignants spécialistes dans chaque domaine d'études afin d'étudier le feed back des étudiants par rapport au contenu des cours dispensés en ligne, et d'autre part pour se mettre d'accord sur l'uniformisation des contenus des cours de base avec une possibilité de laisser à chaque enseignant la liberté de modification et d'enrichissement de ses cours pour une bonne assurance et un bon suivi des idées novatrices. En outre, les spécialistes de l'image, la photographie, l'infographie doivent accompagner cette transition du présentiel vers le distanciel pour une bonne esthétique de la réception de l'image afin de rendre la transmission du savoir un exercice d'apprentissage savoureux.

Au fait, une image constitue un document authentique et permet à l'apprenant d'accéder au sens et sans effort de la lecture. Elle permet également de dégager des éléments d'interprétation chez les apprenants, surtout lorsqu'elle est inscrite dans un contexte social.

L'aboutissement de cette enquête n'est en aucun cas définitif, dans la mesure où l'université algérienne est en cours de formation et d'adaptation à ce régime d'enseignement distanciel. En somme, les résultats obtenus de cette enquête sont encourageants, et d'autres recherches à l'avenir pourront prouver une efficience de l'enseignement hybride.

Références

Cuq, J-P., 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde,* Paris, Jean Pencreac'h.

Bidaud, E., Megherbi, H., 2005, « De l'oral à l'écrit », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, nº61, 19-24. https://doi.org/10.3917/lett.061.24

Jacquot, T., Hoffmann, S., 2021, « Vers un monde digitalisé de la formation ? Apports de dispositifs diversifiés et exigences d'utilisation », Projectics / *Proyéctica / Projectique, 29*(2), 39-60. DOI: 10.3917/proj.029.0039

Kateb, K., 2011, « Scolarisation féminine massive, système matrimonial et rapports de genre au Maghreb », *Genre, sexualité & société*(6). doi: /10.4000/gss.1987

Lefabre, S., Fournier, H., 2014, « Utilisations personnelles, professionnelles et pédagogiques des TIC par de futurs enseignants et des enseignants », *RITPU*. V. 11, n° 2, p.38-51.

Mahmoudi, S., 2021, *Discours et représetations iconiques en contexte publicitaire algérien " cas d'ooredoo".* Thèse de doctorat. Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, Algérie.

Nations Unis, 2020, *Note de synthèse : l'éducation en temps de COVID-19 et après,* Disponible sur l'URL : https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_french.pdf. [Consulté le : 06/05/2022].

Neveu, F., 2011, *Dictionnaire des sciences du langage,* Paris : Armand Colin.

Robert, J-P., 2008, *Dictionnaire pratique de didactique du français*, Paris : Ophrix.

Villiot-Leclercq, E., 2020,. *L'ingénierie pédagogique au temps de la Covid-19. Distances et médiations des savoirs*(30). DOI: /10.4000/dms.5203

Fatima Zohra **HARIG BENMOSTEFA**, enseignante-chercheure, HDR, maître de Conférences "A" à l'Université Mohamed Ben Ahmed- Oran 2 (Algérie), Département de Français, Faculté des Langues Etrangères. Directrice du laboratoire LOAPL (Laboratoire de Création d'Outils Pédagogiques en Langues Etrangères). Promotrice de Master « Analyse du discours en contexte francophone ». Editeur en chef de la revue Passerelle- LOAPL-ISSN *1112-6337, EISSN 2716-8328. Chercheure associée au CRASC (Centre de recherche en anthropologies sociale et culturelle). Domaines d'intérêt : sciences du langage, sociolinguistique, sémantique, lexicologie, praxématique, méthodologie de la recherche, traduction.

Said **MAHMOUDI**, docteur en Sciences du Langage et membre du laboratoire LOAPL de l'Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed (Algérie). Il a élaboré une thèse de doctorat qui s'intitule : Discours et représentations iconiques en contexte publicitaire algérien : cas d'ooredoo. Enseignant vacataire à l'université Dr Moulay Tahar de Saida, Algérie. Domaines de recherche : analyse du discours publicitaire (étude sémio-communicationnelle du discours publicitaire, l'image et les signes), stéréotypes et clichés dans la production discursive, analyse du discours médiatique, politique, caricatural, multimédia et didactique du FLE.

Sidi Mohamed **TALBI**, Docteur en didactique de la littérature et de la langue française de l'université Mohamed Ben Ahmed, Oran 2, laboratoires LOAPL. Enseignant-chercheur à l'université Hassiba Benbouali de Chlef, Algérie. Thématiques de recherche : didactique des textes littéraires – didactique de l'interculturel – le rapport neurosciences & enseignement/apprentissage des langues-TICE.

DOI : 10.5281/zenodo.6912093

L'EFFET DES CONNAISSANCES LINGUISTIQUES VS REFERENCIELLES SUR LA PRODUCTION ECRITE D'UN TEXTE EXPLICATIF[1]

Résumé : *Cette recherche expérimentale menée en didactique du français langue étrangère, s'intéresse à l'impact des connaissances linguistiques et/ou des connaissances référentielles sur la production écrite. Nous nous interrogeons sur l'effet de ces deux types de connaissances, chez deux populations d'étude, sur la production écrite ainsi que sur la révision d'un texte explicatif. Nous supposons que, contrairement aux connaissances linguistiques, les connaissances référentielles pourraient amener les participants à produire un texte explicatif de qualité du point de vue de son contenu sémantique. Deux groupes d'étudiants inscrits à l'université de Mascara (Algérie) ont participé à cette recherche : (G1) étudiants en M1 français, et (G2) étudiants en M1 droit. Les groupes ont produit deux rappels : Rappel (R1), et Rappel (R2) afin de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de cette recherche expérimentales.*

Mots-clés : *Effet, connaissances, linguistiques, référentielles, production écrite, didactique*

THE EFFECT OF LINGUISTIC VS REFERENCE KNOWLEDGE ON THE WRITTEN PRODUCTION OF AN EXPLANATORY TEXT

Abstract: *This experimental research carried out in didactics of French as a foreign language, focuses on the impact of linguistic knowledge and/or referential knowledge on written production. We wonder about the effect of these two types of knowledge, in two study populations, on the written production as well as on the revision of an explanatory text. We assume that, unlike linguistic knowledge, referential knowledge could lead participants to produce a quality explanatory text from the point of view of its semantic content. Two groups of students enrolled at the University of Mascara (Algeria) participated in this research: (G1) students in French M1, and (G2) students in M1 law. The groups produced two reminders: Reminder (R1), and Reminder (R2) in order to confirm or refute the hypotheses of this experimental research.*

Keywords: *Effect, knowledge, linguistics, referential, written production, didactics*

Introduction

En assurant, entre autres, la matière de français au sein de la Faculté de Droit, et des Lettres et des Langues à l'Université de Mascara, depuis plusieurs années, nous avons constaté que les étudiants inscrits en Master (droit et langue française) rencontrent des problèmes vis à vis de l'apprentissage de langue française. En effet, nous avons constaté que ces étudiants éprouvent des difficultés linguistiques notamment lors de l'activité de production de texte.
La production écrite est une activité liée à la capacité de lecture et de compréhension écrite en langue cible. Il ne peut y avoir lieu à une production écrite adéquate sans une fréquentation assidue à des textes. Ces derniers favorisent le développement de la mémoire du discours écrit chez un apprenant (Courtillon, 2003). L'activité de production écrite est un processus complexe, et faire acquérir cette compétence aux apprenants n'est

[1] Mohamed **Mekkaoui**, Université de Mascara, mohammed.mekaoui@univ-mascara.dz
Zahéra Malika **Benmessabih,** Université de Mascara, zahira.benmessabih@univ-mascara.dz

certainement pas une tâche aisée. Car l'acte d'écriture d'un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables, et une suite de phrases bien construites, mais de réaliser plutôt, une série de procédures de résolution de problèmes (Cuq & Gruca, 2008).

L'une des clés de la réussite de toute situation de production écrite réside dans la compréhension du sujet de la consigne et de la tâche d'écriture par le scripteur. Car sur la connaissance du sujet, les apprenants ne possèdent pas tous des connaissances antérieures liées au thème, ou qu'ils n'ont pas déjà développé des savoirs socioculturels ou linguistiques. C'est pourquoi, il est indispensable que l'enseignant s'assure que ses apprenants ont tous un niveau homogène (Moffet, 1992). Il doit également s'assurer que toutes les modalités de la production écrite soient claires et nettes, comme la consigne d'écriture, la longueur du texte ainsi que les critères d'évaluation. Car c'est à travers ces éléments que les scripteurs puissent s'autoévaluer, afin d'atteindre le but souhaité.

La problématique que nous formulons lors de cette présente recherche est la suivante : quel est l'effet des connaissances linguistiques Vs des connaissances thématiques sur la production écrite d'un texte explicatif chez deux populations d'étude ?

Nous supposons que les participants de droit produiraient plus de propositions pertinentes lors du second rappel R2 par rapport à celles produites par les participants inscrits en Master langue française. Cela justifie la supériorité des connaissances référentielles sur les connaissances linguistiques.

Durant cette recherche, nous présentons les résultats d'une expérimentation réalisée auprès de deux populations de participants. Soixante-dix étudiants inscrits en Master 1 langue française et soixante-dix étudiants inscrits en Master 1 droit privé à l'université Mustapha STAMBOULI de Mascara, ont participé à notre expérimentation. Les participants de l'expérimentation (2) en l'occurrence ceux de droit, ont un niveau A2 en langue française, tandis que leur niveau de connaissance en domaine juridique est bon à très bon puisque ces participants sont des spécialistes en droit privé. Par contre les participants de l'expérimentation (1) ont un bon niveau en langue française et un niveau moins bon en connaissances juridiques. Les tâches expérimentales proposées aux participants sont identiques.

Cadre théorique de l'expérimentation

Plusieurs études, notamment celle de Fincher-Kiefer, Post, Greene et Voss (1988), ainsi que celle de Kintsch, Welsch, Schmalhofer et Zimny (1990), ont démontré l'effet des connaissances référentielles du lecteur sur la construction de la signification, et de l'interprétation des informations textuelles. Elles ont prouvé que les connaissances que les lecteurs possèdent sur le domaine auquel réfère le texte, peuvent influencer directement la construction du modèle de situation. Un sujet expert peut développer un modèle de la situation qu'évoque le texte approprié et élaboré, alors qu'un sujet novice développe un modèle appauvri.

Selon Piolat & Roussey (1996), deux types de connaissances contribuent à la bonne gestion de l'activité rédactionnelle : les connaissances discursives (linguistiques) et les connaissances référentielles (thématiques). Plusieurs recherches ont démontré que la qualité du texte dépend d'une part du niveau de connaissances des scripteurs sur le domaine spécifique (McCutchen, 1986), et d'autre part, du niveau de maitrise des différents traitements linguistiques (Kellogg, 1990 ; McCutchen, 1986).

La recherche de Yekovich, Walker, Ogle, et Thompson (1990), a démontré l'importance des connaissances thématiques des lecteurs sur la compréhension d'un texte du point de vue de son niveau d'habileté verbale. Lors de cette recherche, les auteurs ont comparé entre deux groupes d'étudiants ayant un faible niveau en connaissances linguistiques. Ils ont formé deux groupes de participants en fonction de leur niveau de connaissance sur le domaine (football) : faible Vs fort. Les participants de l'expérimentation ont lu deux textes : le premier texte était sous forme d'un test en compréhension, et le second abordait le thème du football. Ce deuxième texte avait la même structure du premier texte. Les résultats obtenus montrent que la compréhension des textes dépend de l'interaction entre le type de texte et le niveau de connaissance du lecteur. Les participants qui possèdent davantage de connaissances sur le football obtiennent de meilleures performances pour le texte portant sur le football. Selon ces chercheurs, le niveau linguistique a peu d'effet, car les participants qui possèdent un niveau linguistique moins bon, mais qui sont experts dans le domaine de connaissances, obtiennent de meilleures performances.

Selon Kellogg (1987 ; 1988), les connaissances référentielles ont un impact non négligeable sur les processus rédactionnels. Quand les scripteurs disposent de plus de connaissances sur le domaine, ils trouvent plus de facilité pour planifier et mettre en mots leur texte. Cependant leur niveau de maitrise de la langue a peu d'effet sur la qualité du texte produit.

McNamara, Kintsch, Songer, & Kintsch (1996), affirment que c'est lorsque le sujet possède des connaissances sur le domaine évoqué par le texte, et surtout quand ces connaissances sont d'ordre culturel, que les structures de rappel élaborées et/ou activées permettent un fonctionnement optimal de la mémoire à long terme, et donc une meilleure compréhension du texte.

Méthode expérimentale

Les tâches expérimentales proposées aux participants sont identiques, elles sont réparties sur les séances suivantes. La première tâche de l'expérimentation consiste à proposer aux étudiants un questionnaire initial (Q1) pendant trente minutes. Un jour plus tard, une première activité de lecture/compréhension d'un texte explicatif portant sur le thème de l'organisation judicaire en Algérie a été proposée aux participants (T1). Cette activité a durée quarante-cinq minutes. Par la suite, les participants ont produit un premier rappel (R1) en répondant à la consigne d'écriture.

Quelques jours plus tard, tous les participants ont révisé le premier rappel (R1) selon les modalités suivantes : les participants des deux populations ont révisé leur premier rappel en recourant à un système d'aide. Une semaine plus tard, un questionnaire final identique au questionnaire initial a été proposé à tous les participants. Tous les participants ont répondu pendant une durée de trente minutes à un questionnaire final (Q2), composé de dix questions. Le but de ce questionnaire est de vérifier la construction des connaissances sur l'organisation judicaire en Algérie.

Méthode d'analyse

Dans cette recherche expérimentale, nous nous basons essentiellement sur les travaux réalisés en psychologie cognitive. Ces recherches antérieures ont démontré, que contrairement au texte narratif, le texte explicatif présente des difficultés particulières (Marin, Crinon, Legros & Avel, 2007). Ce dernier véhicule des connaissances qui ne sont pas familières et totalement étrangères à la culture des apprenants. Contrairement aux

participants de Master 1 Droit, les participants de Master langue française rencontrent des difficultés au niveau de la génération des inférences pertinentes qui leur permettent de construire la signification et de comprendre les concepts juridiques. Ces derniers qui ne disposent pas d'une base de connaissances sur le domaine juridique évoqué par le texte développent généralement des conceptions inadaptées.

L'analyse des protocoles expérimentaux recueillis s'articulent autour de deux points essentiels. La première analyse vise à étudier le niveau de pertinence des informations produites lors de l'écriture du premier rappel (R1). La deuxième analyse étudie le niveau de pertinence des propositions ajoutées lors de la réécriture du texte explicatif (R2).
Les réponses aux deux rappels (R1 et R2) ont été analysées en propositions sémantiques en procédant à une analyse propositionnelle. Selon les spécialistes en psychologie cognitive (Denhière, 1984 ; Le Ny, 1979), l'analyse propositionnelle nous permet de décrire le contenu sémantique des productions écrite de nos participants. Lors de l'analyse des échantillons recueillis, nous considérons la proposition comme une unité cognitive de traitement des textes que le lecteur utilise afin de construire la signification du texte.
L'analyse propositionnelle nous permet alors d'analyser le contenu sémantique des productions écrites des participants. Elle consiste à découper le texte en prédicats (verbe, adjectif ou terme relationnel) et de nombre d'arguments (souvent des substantifs). Ces propositions constituent l'unité sémantique de base du texte. Une proposition peut devenir un argument d'une autre proposition. La cohérence inter propositionnelle c'est-à-dire la microstructure sémantique du texte est marquée par le chevauchement d'un argument commun à deux propositions. Autrement dit, une suite de propositions hiérarchisée forme un texte proprement dit.
Exemple d'une analyse propositionnelle :
La cour suprême évalue les travaux des cours et des tribunaux.
P1 : évaluer (la cour suprême, les travaux des cours).
P2 : évaluer (la cour suprême, travaux des tribunaux).
P3 : (P1, P2).
Notre but est de vérifier que lors du premier rappel (R1), les participants de tous les groupes, traitent l'information de la même façon. Il est question dans cette phase de la recherche d'analyser l'effet de deux types d'informations véhiculées par le texte (information renvoyant à la base de texte Vs information renvoyant au modèle de situation) sur le rappel R1 et par hypothèse sur la compréhension (Kintsch, 1998). Nous souhaitons également étudier l'effet de deux systèmes d'aide (texte explicatif Vs carte conceptuelle) et de l'impact de la modalité de travail (individuelle Vs collaborative) sur la révision du deuxième rappel (R2).
La variable dépendante est constituée dans cette analyse par le nombre de propositions produites lors de chaque rappel (R1 et R2) et catégorisées en fonction de leur niveau de pertinence. Les propositions produites lors des rappels ont été catégorisées soit en informations très pertinentes (P3), en informations moyennement pertinentes (P2), ou en informations peu pertinentes (P1).
Les informations très pertinentes (P3) décrivent des informations insérées dans une chaîne causale (T2) qui renvoient aux ajouts correspondant aux informations évoquées par le contenu implicite du texte. Ces informations sont reliées entre elles par des relations non explicites dans la base de texte en assurant la cohérence du texte (Martins et Le Bouédec, 1998).

Les informations moyennement pertinentes (P2) et peu pertinentes (P1) décrivent des informations insérées dans une chaîne causale issues du texte (T1). Ce sont des informations qui renvoient au contenu sémantique du texte, c'est-à-dire à la base de texte (Kintsch, 1998). Il s'agit dans ce cas-là d'inférences automatiques indispensables à la construction de la cohérence. Ces inférences portent sur des informations qui sont accessibles et qui ne nécessitent pas la mise en œuvre de processus complexes. Elles peuvent être également des inférences élaborées. Ces dernières sont issues d'activités conscientes qui ressemblent aux processus mis en œuvre lors de la résolution des problèmes. Ces informations ajoutées se rapportent à des situations liées à celles du thème du texte et qui sont interprétés comme signes d'une activation des connaissances du lecteur sur le monde.

Les inférences automatiques permettent aux apprenants de construire la cohérence locale (van den Broek, 1990). Dans le modèle de compréhension de Kintsch et van Dijk 1978 et celui de Kintsch, 1983, elles portent sur l'élaboration de la base de texte propositionnelle. Elles sont également reprises dans le modèle de Construction-Intégration de Kintsch (1988 ; 1998), car la production d'inférences repose sur une suite d'activation qui va des inférences automatiques, à des inférences élaborées, afin d'aboutir à une cohérence globale du texte.

En revanche, les propositions très pertinentes (P3) apportent des informations qui correspondent directement à la consigne donnée, et donc au but de l'écriture. Tandis que les propositions moyennement ou peu pertinentes (P2, P1), apportent des informations sans une relation directe avec la consigne donnée et le but d'écriture.

Les analyses statistiques ont été réalisées à l'aide d'une méthode statistique inférentielle : l'analyse de la variance ou ANOVA (ANalysis Of VAriance).

Analyse des résultats

1.1 Analyse quantitative renvoyant au nombre et au type d'informations produites par les étudiants des deux populations (Fr Vs Dr) lors des deux rappels R1 et R2

Les données ont été analysées selon le plan S<Pop>* R1 dans lequel les lettres S, Pop, T, renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Pop (Fr = étudiants de français ; Dr = étudiants de droit), Rappel (R1= rappel R1).

Le facteur Pop est significatif : F(1,8)= 856,446<.p 0,0001. Les propositions produites lors du premier rappel varient en fonction des populations (moy Fr = 8,3) vs (moy Dr = 12,2).

Lors du premier rappel, les sujets de la population Dr produisent un nombre plus important d'informations par rapport aux sujets de la population Fr. l'hypothèse A.1 est alors validée.

Le facteur Type de proposition (P3 vs T2 vs P1), est significatif F(1,8) = 203,924.p <.0001) : (moy P3 =2,22 vs moy P2 = 4,75 vs moy P1 = 3,32).

Lors du premier rappel, les participants de la population DR produisent plus d'informations par rapport aux participants de la population FR. Les participants des deux populations n'ont pas les mêmes connaissances dans le domaine juridique, c'est pourquoi ils ne produisent pas le même nombre d'informations lors du rappel R1. L'hypothèse A.1 est alors confirmée.

	P3		P2		P1	
	Moyennes	Ecart types	Moyennes	Ecarts types	Moyennes	Ecarts types
FR	1,460	0,251	4,220	0,286	2,420	0,311
DR	2,980	0,179	5,280	0,217	4,220	0,179

Tableau 01. Moyennes et Écarts type des propositions produites lors du rappel (R1) en fonction des deux populations (DR vs FR).

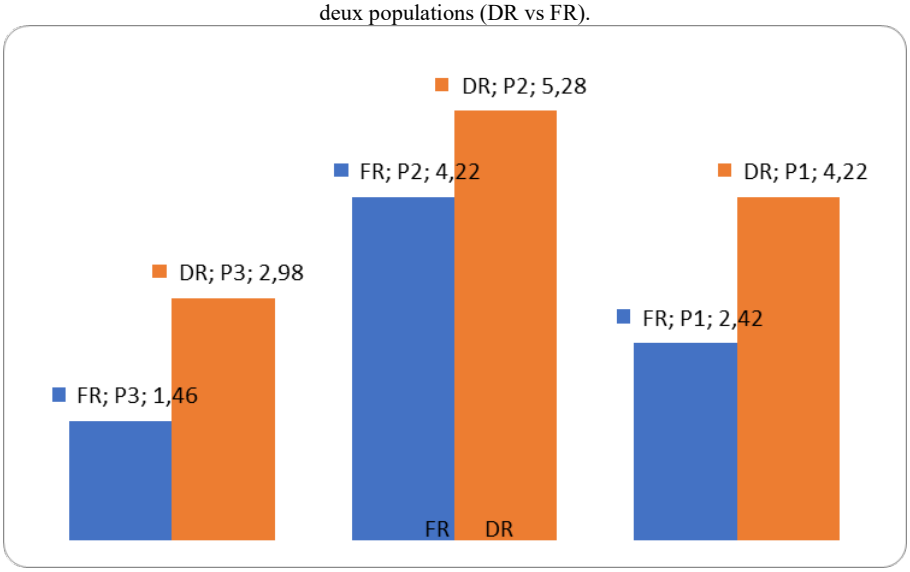

Figure 01. Moyennes et Écarts type des propositions produites lors du rappel (R1) en fonction des deux populations (DR vs FR).

5.2 Deuxième analyse : analyse de l'effet des connaissances (juridiques Vs linguistiques) sur le nombre de propositions produites par les étudiants des deux populations (Français) Vs (Droit) lors du second rappel R2

Les données ont été analysées selon le plan S<Pop>* R2 dans lequel les lettres S, Pop, T, renvoient respectivement aux facteurs Sujet (facteur aléatoire), Pop (Fr = étudiants de français ; Dr = étudiants de droit), Rappel (R1= rappel R1 ; R2= rappel R2).
Le facteur Pop est significatif : F(1,8)= 143,648<.p 0,0001. Les propositions produites lors des deux rappels varient en fonction des populations : (moy R1= 10,40 vs moy R2= 23,64).
Le facteur nombre d'informations (R1 vs R2) est significatif (F(1,98)= 703,995.p<0.0001). Le nombre d'informations rappelées dans les deux rappels est significativement différent. (moy R1= 10,39 vs moy R2= 23,92). Les participants des deux populations produisent plus d'informations lors du rappel R2 par rapport au rappel R1. L'hypothèse A.2 est alors validée.

Les participants des deux populations (FR et DR) ont produits plus d'informations lors du second rappel par rapport à celles produites lors du premier grâce aux connaissances linguistiques ou juridiques.
L'interaction des facteurs Population et Type de Rappel (R1 vs R2) est significatif (F(1,8)= 75,028.p< 0.0001). La différence du nombre d'informations produites lors du R1 et R2 varie en fonction des groupes. Les étudiants de droit (DR) produisent plus d'informations lors des deux rappels par rapport aux étudiants de français (FR), (R1 DR 12,480= vs R1 FR=8,300 ; R2 DR=26,920 vs R2 FR=20,380). L'hypothèse A.2 est alors confirmée (Voir le tableau 2 et la Figure 2).

	R1		R2	
	Moyennes	Ecart types	Moyennes	Ecarts types
DR	12,480	0,217	26,920	3,983
FR	8,300	0,255	20,380	5,895

Tableau 02. Moyennes et Écarts type des propositions produites lors du rappel (R1) et du rappel (R2) en fonction des deux populations (DR vs FR).

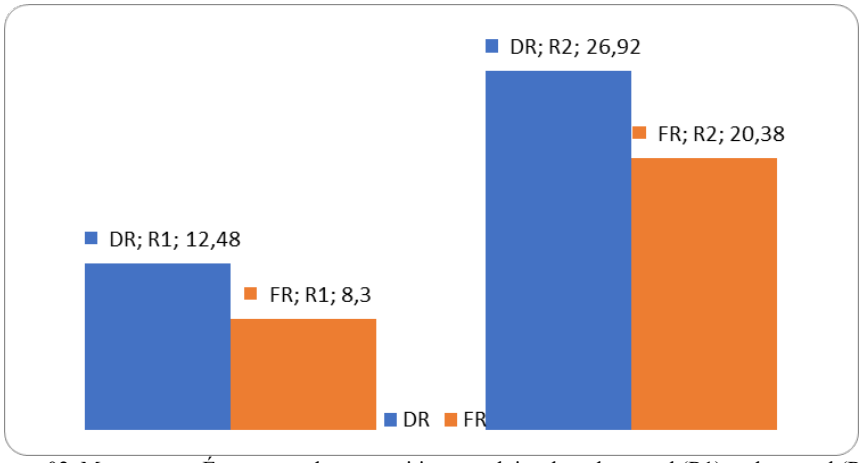

Figure 02. Moyennes et Écarts type des propositions produites lors du rappel (R1) et du rappel (R2) en fonction des deux populations (DR vs FR).

Interprétation et discussion des résultats

Les résultats obtenus confirment notre hypothèse principale. Nous avons formulé l'hypothèse A.1 selon laquelle les participants de la population FR produiront moins d'informations lors du premier rappel par rapport à celles produites par les participants de la population DR. Cela s'explique du fait que les participants Fr ont un niveau homogène en langue française et possèdent moins de connaissances en domaine juridique. Tandis que les participants juristes, possèdent plus de connaissances référentielles.
Les résultats obtenus confirment notre hypothèse A.1, car Le facteur Pop est significatif. Les propositions produites lors du premier rappel varient en fonction des populations. Lors

du premier rappel, les sujets de la population Dr produisent un nombre plus important d'informations par rapport aux sujets de la population Fr.
Le facteur Type de proposition (P3 *vs* T2 *vs* P1) est également significatif. Lors du premier rappel, les participants de la population DR produisent plus d'informations par rapport aux participants de la population FR. Les participants des deux populations n'ont pas les mêmes connaissances sur le domaine juridique, c'est pourquoi ils ne produisent pas le même nombre d'informations lors du rappel R1.
Ces résultats confirment que, contrairement aux connaissances linguistiques, les connaissances référentielles que possèdent les participants de la population Droit, leur permettent de produire un nombre plus élevé de propositions sémantiques pertinentes lors du premier rappel (R1) par rapport aux participants de la population Fr qui ont un niveau moins bon en matière juridique, et qui travaillent sur un thème non familier. Ces derniers n'arrivent pas à élaborer une représentation mentale du contenu sémantique à cause des connaissances insuffisantes qu'ils possèdent (Marin, Crinon, Legros & Avel, 2007). Les juristes, quant à eux, sont plus aptes à répondre à la consigne d'écriture et leur niveau en langue française n'a pas beaucoup d'effet sur leurs réponses. Ces participants de Droit ayant un bon niveau dans le domaine juridique possèdent plus d'informations qui sont relatives au thème. Ils mobilisent en effet ces informations pour interpréter le contenu du texte explicatif. Ces informations mobilisées leur permettent de comprendre de manière plus approfondie le texte en favorisant l'intégration des informations nouvelles aux informations qu'ils possèdent déjà, et comblement ainsi les éventuelles lacunes textuelles par le biais d'inférences (Bianco, Lima, Sylvestre, 2004).
Ces résultats sont également compatible avec Kellogg (1987 ; 1988), car selon lui, les connaissances référentielles ont un impact non négligeable sur les processus rédactionnels. Quand les scripteurs disposent de plus de connaissances dans le domaine qu'ils maitrisent, ils ont plus de facilité à planifier et à mettre en mots leur texte. Cependant leur niveau de maitrise de la langue a peu d'effet sur la qualité du texte produit.
Ces résultats obtenus sont également compatible avec Kellogg (1987 ; 1988), car selon lui, les connaissances référentielles ont un impact non négligeable sur les processus rédactionnels. Quand les scripteurs disposent de plus de connaissances dans le domaine juridique, ils ont plus de facilité à planifier et de mettre en mots leurs textes. Cependant, leur niveau de maitrise de la langue a peu d'effet sur la qualité du texte produit.

Conclusion

Nous avons formulé, précédemment, une hypothèse principale qui préconise que les participants de droit produiraient plus de propositions pertinentes lors du second rappel R2 par rapport à celles produites par les participants de français. Cela justifie la supériorité des connaissances référentielles sur les connaissances linguistiques.
Les résultats obtenus nous ont permis de confirmer cette hypothèse. En étudiant l'effet des connaissances référentielles et des connaissances linguistiques sur le nombre de propositions produites lors du premier rappel (R1), nous avons obtenus les résultats suivants :
Les groupes composant chaque population (Fr & Dr) produisent le même nombre d'informations : propositions très pertinentes (P3), propositions moyennement pertinentes (P2), et de propositions peu pertinentes (P1) lors du premier rappel (R1). Ils activent le même nombre d'idées et possèdent les mêmes connaissances du domaine. Ces participants

n'arrivent pas à faire les inférences nécessaires au traitement du texte, vu qu'ils ont peu de connaissances sur le sujet évoqué.

En croisant les résultats obtenus par les deux populations, nous avons constaté que les étudiants de la population Fr, qui ont travaillé sur un thème qu'ils ne maitrisent pas, ont produit moins de propositions sémantiques et moins d'inférences lors du premier rappel (R1) par rapport à celles produites par les participants de la population Dr, qui possèdent de bonnes connaissances juridiques.

Par ailleurs, en comparant les résultats obtenus par les participants des deux populations, nous avons constaté que les étudiants de la population Fr, qui ont travaillé sur un thème qu'ils ne maitrisent pas, ont produit moins de propositions sémantiques et moins d'inférences lors du second rappel (R2) par rapport aux participants de la population Dr. Ces résultats confirment la supériorité des connaissances référentielles sur les connaissances linguistiques.

Références

Bianco, M., Lima, L., & Sylvestre, E, 2004, « Comment enseigner les stratégies de compréhension », In Gentaz, E., Dessus, P., (Eds.), *Comprendre les apprentissages et enseigner : Apports des sciences cognitives*. Paris.

Courtillon, J., 2003, *Elaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette Livre.

Cuq, J-P., & Gruca. I., 2008, Cours *de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, presse universitaire de Grenoble.

Denhière, G., 1984, Il *était une fois... Souvenirs de récits*, Lille, Presses Universitaires de Lille.

Fincher- Kiefer R., Post T. R., Greene T. R., Voss J. F., 1988, "On the role of prior knowledge and task demands in the processing of text"*, Journal of Memory and Language,* 27, 416-428.

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.

Kellogg, R.T., 1988, "Attentional overload and writing performance: Effects of rough draft and outline strategies", *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory & Cognition*, 14, 355-365.

Kellogg, W. A., 1990, "Qualitative Artifact Analysis", in Diaper, D., (Ed.), *Human- Computer Interaction - INTERACT '90* (pp. 193-198). North-Holland.: Elsevier Science.

Kintsch W., Welsch D., Schmalhofer F. & Zimny S., 1990, "Sentence memory: A theoretical analysis", *Journal of Memory and Language*, 29, 133-159.

Marin B., Avel P., Crinon, J. & Legros D., 2007, « Les aides à la construction des apprentissages scientifiques », *Revue Française de Pédagogie*, 162-180.

Martins, D & Le Bouédec, B., 1998, « La production d'inférences lors de la compréhension de textes chez des adultes : une analyse de la littérature », *L'année psychologique*. Vol. 98, n°3. pp. 511-543.

McCutchen, D., 1986, "Domain knowledge in the developement of writing ability", *Journal of Memory and Language*, 25, 2043-2058.

Moffet, J.D., 1992, « Développer la conscience d'écrire. Vers un modèle d'enseignement intégré et d'aide à la rédaction au collégial » In Préfontaine, Cl. Lebrun, M., (dir.), *La lecture et l'écriture* (p. 83-103). Montréal : Les Éditions Logiques.

Piolat, A. & Roussey, J.-Y., 1996, « Intérêts et limites de l'étude assistée par ordinateur des processus rédactionnels ». *Etudes de Linguistique Appliquée*, 101, pp. 33-45.

Van den Broek, P., 1990, "Causal inferences and text comprehension of narrative texts", in A. C. Graesser et Bower (Edit.), *Inferences and text comprehension*, vol. 25, San Diego, Academic Press, 175-196.

Yekovich, F.R., Walker, C.H., Ogle, L.T. & Thompson, M.A., 1990, "The influence of domain of knowledge on inferencing in low-aptitude individuals", In Graesser, A.C., Bower, G.H. (Eds.). *Inference and Text Comprehension*. New York: Academic.

Mohamed **MEKKAOUI** est docteur en didactique des langues, et maître de conférences (HDR) au Département de Langue et Littérature Françaises, Faculté des Lettres et des Langues, Université de Mascara (Algérie). Il assure, depuis plusieurs années, des cours en didactique du FLE/FOS auprès des mastérants et doctorants en didactique des langues étrangères. Ses recherches, ainsi que ses nombreuses participations et publications scientifiques s'inscrivent dans une perspective interdisciplinaire, et portent essentiellement sur l'enseignement/apprentissage du français par le biais du numérique, la pédagogie de la créativité, et sur la conception des systèmes d'aides didactiques pour l'enseignement/apprentissage du FLE/FOS.

Zahera Malika **BENMESSABIH** est docteure en didactique des langues, et Maître de conférences (HDR) au Département de Langue et Littérature Françaises, Faculté des Lettres et des Langues, Université de Mascara (Algérie). Elle assure, depuis plusieurs années, des cours en didactique du FLE auprès des étudiants en didactique des langues étrangères. Ses recherches portent essentiellement sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et sur la conception des systèmes d'aides didactiques.

DOI : 10.5281/zenodo.6912105

DES OBJECTIFS « ACADEMICO-SOCIO-PROFESSIONNELS » A TRAVERS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE EN ALGERIE[1]

Résumé : *Cette étude s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche académique ayant comme objet le « français en contexte scientifique et technique en Algérie »*[2]*. Nous nous intéressons aux objectifs visés à travers l'enseignement-apprentissage universitaire pour répondre aux besoins spécifiques d'un public particulier. Avant de procéder à l'analyse curriculaire d'un ensemble de trois offres de formations universitaires, nous aborderons, d'abord, le statut des langues dans le système éducatif algérien. Quelques expressions clés, liées à notre étude, seront ensuite expliquées. Nous clôturerons par la présentation d'une démarche-type à adopter dans tels contextes de formations spécifiques.*

Mots-clés *: filière d'enseignement, programme de formation, besoins éducatifs spécifiques, objectifs pédagogiques*

"ACADEMIC-SOCIO-PROFESSIONAL" OBJECTIVES THROUGH THE TEACHING-LEARNING OF FRENCH IN A SCIENTIFIC AND TECHNICAL UNIVERSITY CONTEXT IN ALGERIA

Abstract**:** *This study is part of an academic research project aimed at "French in a scientific and technical context in Algeria". We are interested in the objectives targeted through university teaching-learning to meet the specific needs of a particular audience. Before proceeding to the curricular analysis of a set of three university training offers, we will first address the status of languages in the Algerian education system. Some key expressions, related to our study, will then be explained. We will close with the presentation of a standard approach to adopt in such specific training contexts.*

Key words*: educational stream, educational program, specific educational needs, educational objectives*

Introduction

Dans le système pédagogique algérien pré-universitaire, réformé en 2003 (première génération), puis en 2016 (deuxième génération), la langue d'enseignement-apprentissage est la langue arabe. Ce choix suit le statut de cette langue en tant que langue officielle du pays. Dans les trois cycles consécutifs, à savoir, le primaire, le moyen et le secondaire, la

[1] Boulanouar **Yousfi**, Université de Tissemsilt, Laboratoire TRADTEC (Université d'Oran 2), yousfi.boulanouar@cuniv-tissemsilt.dz
Khaldia **Aissa**, Université d'Oran Mohamed Ben Ahmed, Laboratoire TRADTEC aissakhaldia@gmail.com

[2] L'intitulé de notre projet de recherche-formation universitaire (PRFU) est : « *Towards an enactive approach in the design of a professional training device at higher éducation through activity analysis. Vers une approche énactive dans la conception des dispositifs de formation professionnelle au niveau de l'enseignement supérieur par l'analyse de l'activité* ».

communication pédagogique et les échanges entre les différents acteurs (administration, enseignants, apprenants, …) se réalise en langue arabe avec des variations (classique, standard et dialectale).

D'autres langues sont aussi présentes, en tant que matière à enseigner-apprendre. Une langue nationale, le tamazight, intégrée depuis 1995 (Sabri, 2012) dans une phase expérimentale suivie par une perspective de généralisation au niveau national[1]. De plus, des langues étrangères sont insérées dans les différentes phases : le français (1re langue étrangère) dès la troisième année primaire ; l'anglais (2e langue étrangère) à partir de la première année moyenne ; l'espagnol ou l'allemand ou l'italien (choix optionnel) à partir de la deuxième année secondaire pour la filière « lettres et langues étrangères ».

Au niveau supérieur, dont les établissements varient entre universités, centres universitaires, écoles supérieures et instituts, la situation est différente (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique [MESRS], 2021).

D'un côté, les filières des domaines de formation en sciences sociales et humaines (au sens large) sont enseignées en langue arabe. Des filières telles Sciences économiques, de gestion et commerciale ; Droit et sciences politiques ; Sciences humaines et sociales… A l'exception d'une filière « Sciences financières et comptabilité » au sein de l'université de Tizi Ouzou dans laquelle l'« Enseignement s'effectue en langue française » (MESRS, 2021 : 51).

D'un autre côté, dans les filières du domaine scientifique et technique, les séances pédagogiques sont menées par le biais de la langue française. Entre autres spécialités, nous citons : Sciences médicales, Mathématiques et informatique ; Sciences de la matière ; Sciences de la nature et de la vie ; Sciences et technologies. Mise à part la formation à l'université de Boumerdes dans la spécialité « Ingénierie électrique électronique » avec un « Enseignement en langue anglaise ») (MESRS, 2021 : 24).

Dans les filières scientifiques et techniques des modules de langues (français et anglais) sont proposés dans les canevas officiels[2]. D'après la littérature du domaine, l'intégration des cours de langue a un double objectif : l'un est académique, l'autre est d'ordre socioprofessionnel. Ces deux aspects sont à prendre en considération lors de l'élaboration des curricula de ce genre de cours.

Primo, au niveau académique, le besoin est évident. La langue d'enseignement-apprentissage est autre que la langue avec laquelle se sont habitués les apprenants, qu'elle soit maternelle (arabe dialectal et tamazight) ou officielle (arabe standard). De ce fait, un cours de langue, notamment française, s'impose afin de permettre aux apprenants, ayant des profils hétérogènes, de communiquer. Cette communication concerne les différentes compétences langagières et discursives (compréhension et production, à l'oral et à l'écrit).

Secundo, selon la visée socioprofessionnelle de la formation, les étudiants (futurs employés) auront besoin d'une certaine maitrise de la langue de communication qui règne dans les lieux de travail éventuels. Ce sont des entreprises industrielles dans lesquelles des

[1] « Au lancement de l'expérience d'enseignement de tamazight en 1995, il était question de le généraliser à toutes les wilayas du pays. Cependant, depuis son introduction dans le système éducatif algérien, il bute sur des difficultés de diverses natures. ... La régression de cet enseignement est visible et, pire, les cours ont cessé dans certaines wilayas comme Tipaza, Oran et Illizi. … Les statistiques du MEN révèlent aussi que l'enseignement de tamazight se concentre beaucoup plus sur le cycle moyen à l'exception de Tizi-Ouzou, Béjaïa, Bouira et Batna où elle est aussi enseignée au primaire et au secondaire ». (Ibid.).

[2] Dans d'autres contextes internationaux, il y a d'autres modes : cours d'été, cours accélérés au début de la saison, cours de soirs, …

compétences communicationnelles diverses sont exigées afin de pouvoir assurer des fonctions et tâches variées selon les postes occupés.
La langue française, à laquelle nous nous intéressons dans cette recherche, a été intégrée dans la formation universitaire afin de permettre aux étudiants des filières scientifiques et techniques d'améliorer leur niveau. Cette intégration a été jugée nécessaire vu le niveau moyen, voire faible, des étudiants, exceptés quelques éléments, malgré le nombre d'années d'études où cette langue a toujours été présente en tant que matière pédagogique[1].
Mais la question qui se pose est de quel « français » s'agit-il, et quel « statut » occupe-t-il dans les programmes officiels par rapport aux matières de spécialités : Est-ce un français de type général ? ou un français de type spécifique ? Et si c'est ce dernier cas, les objectifs spécifiques visés sont-ils à orientation universitaire et académique ? ou socioprofessionnelle ? Autrement dit, quelles sont les caractéristiques des objectifs visés pour répondre aux besoins des étudiants-futurs employés inscrits dans les filières scientifiques et techniques en Algérie ?
Pour répondre à ces questions, nous analysons les objectifs visés à travers l'enseignement-apprentissage de la matière « langue française » dans trois offres de formations universitaires. Cette analyse nous permettra de dresser une démarche-type à adopter dans tels contextes de formations spécifiques. Mais avant tout, nous présentons quelques éclaircissements conceptuels à propos des expressions clés constamment citées dans ce contexte d'études par les chercheurs du domaine.

1. Définitions et éléments de cadrage historico-théorique

Aborder le statut du français dans les filières universitaires scientifiques et techniques c'est aborder les expressions suivantes : *le français sur objectifs spécifiques (universitaires, socioprofessionnels, ...)* et *le français général.*

1.1. Le Français Général (FG)

Dans le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, cette expression désigne « ... le français usuel tel qu'on le trouve dans les méthodes de FLE et destiné à tous les publics, c'est-à-dire les publics non spécialisés. … » (Cuq [Dir.], 2003 : 108).
Il s'agit des situations où l'enseignement-apprentissage dure longtemps et les besoins ne sont pas bien ciblés pour un public assez large. Dans ce cas, les apprenants étudient des

[1] Ce constat est partagé par un bon nombre d'enseignants qui s'exercent dans des établissements différents. C'est ce que nous avons constaté durant notre expérience au supérieur dans quelques universités et avec un public différent (littéraire, scientifique et technique). Et c'est aussi ce que confirment plusieurs collègues lors des rencontres diverses (amicales ou scientifiques) à ce propos. Pour en savoir plus, il suffit de jeter un coup d'œil sur ce qui est publié sur le sujet : *l'état des lieux et les perspectives de l'enseignement-apprentissage du français en Algérie*. Voir, à titre d'exemples, les enquêtes menées entre 1998 et 2006 par Fari Bouanani (2008), citées et confirmées récemment (Bensalem, 2018).
Il est à noter que la situation est beaucoup plus compliquée et contradictoire. D'une part, si le français figure constamment dans le programme de tous les cycles d'enseignement-apprentissage, son volume horaire est très limité, notamment face à des programmes chargés. D'autre part, quoique l'objectif déclaré est communicationnel, le contenu enseigné-appris est de nature métalinguistique et grammatical ce qui ne permet pas de motiver les apprenants et de développer des compétences. Voir, à titre d'exemple, la situation dans le cycle primaire (Yousfi, 2019).

aspects de la langue, à l'oral et à l'écrit, aussi bien aux niveaux communicationnel et culturel (actes de parole dans diverses situations) que grammatical (règles de fonctionnement).
Du point de vue historique, et ce « par un effet de nécessaire complémentarité » (Ibid.), le contexte d'apparition du FG est le même que le FOS (cf. *Infra*).

1.2. Le Français Sur Objectifs Spécifiques (FOS)

La définition du FOS, selon (Cuq [Dir.], 2003 : 108), délimite le champ de cette sous-discipline du français langue étrangère (FLE), ainsi que le contexte dans son apparition :

> « Le français sur objectifs spécifiques (FOS) est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures. Le FOS s'inscrit dans une démarche fonctionnelle d'enseignement et d'apprentissage : l'objectif de la formation linguistique n'est pas la maitrise de la langue en soi mais l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations dûment identifiées de communication professionnelles ou académiques ».

Le dictionnaire insiste sur la différence avec le FG (cf. *Supra*) en montrant les caractéristiques par rapport à la durée de la formation et les objectifs visés au profit du public cible de la formation.

> « Par opposition à l'enseignement des langues tel qu'il existe dans le système scolaire (secondaire ou même primaire) et qui se caractérise par un objectif large (apprendre le français) et une modalité d'apprentissage extensive (quelques heures par semaine durant plusieurs années) [cf. Supra : le FG)], le FOS se caractérise par deux paramètres essentiels : des objectifs d'apprentissage très précis et des délais de mise en œuvre limités (quelques mois plutôt que quelques années) ».

D'après cette définition, le FOS concerne aussi bien des situations de formations universitaires que socioprofessionnelles. Il n'y avait pas encore de distinction entre les besoins professionnels et les besoins académiques. Toutefois, l'évolution des recherches a poussé quelques spécialistes de proposer d'autres appellations relatives à d'autres sous-domaines déclinaisons du FOS, à savoir, le « français sur objectif universitaire » (FOU) et le « français à visée (ou langue) professionnelle » (FLP). Ceci a été énoncé il y a une dizaine d'années.
D'abord, lors d'un colloque, « Forum mondial HERACLES », qui s'est tenu entre le 10 et 12 juin 2010 à l'université de Perpignan Via Domitia (France). Les actes de ce colloque ont été publiés, une année après (2011) dans le numéro (08) de la revue « Synergies Monde » en deux tomes (cf. *Infra* : Références bibliographiques). La thématique du colloque était : « Le français sur objectif universitaire ».
Ensuite, deux auteurs spécialistes du domaine, Mangiante et Parpette, ont publié en 2011 un ouvrage de référence dont l'intitulé n'est que la fameuse expression « Le français sur objectif universitaire ». Il s'agit d'un outil d'enseignement-apprentissage et de recherche qui aborde une démarche permettant la conception des curricula au profit d'étudiants qui poursuivent des études supérieures en langue française. Ce livre tente d'analyser de différents aspects (institutionnels et pédagogiques) de la démarche, présente un corpus d'études, ainsi que des activités et tâches diverses proposées aux étudiants. En plus, un DVD-Rom est joint avec, dont le contenu, accompagné de scénarisation pédagogique, est

varié entre extraits des cours magistraux, des interviews réalisés avec des enseignants universitaires et des documents écrits.
Dans sa contribution dans le colloque susdit, Qotb a parfaitement résumé le passage du FOS vers le FOU et le FLP dans le résumé de son intervention :

> « … on voit émerger au début de ce nouveau millénaire **deux spécialisations du FOS :** l'un est **dans les milieux professionnels** (Le français professionnel) tandis que l'autre gagne du terrain dans **le contexte universitaire** (Français sur objectif universitaire) ».

Le chercheur avance que cette distinction semble une nécessité pour « mieux répondre aux besoins langagiers des apprenants qui deviennent de plus en plus pointus ». » (2011 : 163).
Nous reprenons ci-après ces deux aspects, à savoir « académique-universitaire » et « socioprofessionnel », avec plus de précisions et éclaircissements.

1.3. Au niveau « universitaire »

A ce stade, on parle du FOU. Une sous-branche du FOS (Mangiante et Parpette, 2011a ; 2011b) dont le public est représenté par des étudiants universitaires au lieu des autres variétés du public du FOS (Mangiante et Parpette, 2004).
Plusieurs définitions ont été proposées pour ce « français », mais elles renvoient toutes à un point commun qu'est « de préparer les étudiants afin de réussir à l'université francophone ». Nous retenons celle de Mangiante et Parpette (2011b : 115) pour qui, le FOU est une approche spécifique permettant d'amener les étudiants à réussir lorsqu'ils poursuivent des études supérieures en français.

> « [Le FOU] intègre fortement la dimension **institutionnelle** des situations langagières visées, et la dimension **cognitive des comportements attendus** de la part d'étudiants insérés dans l'université française. Dans un contexte où tout passe par le langage, qu'il s'agisse de **l'intégration administrative**, de **la transmission des connaissances**, ou de **la validation des apprentissages**, la compétence universitaire s'inscrit largement dans la compétence linguistique ».

Selon les deux auteurs, le FOU se préoccupe donc de deux ou trois dimensions (que nous avons mises en évidence dans la définition) : d'une part, institutionnelle ou administrative et, de l'autre, cognitive (apprentissage et évaluation). Ces dimensions seront explicitées ci-après lors de l'analyse de quelques offres de formations universitaires.

1.4. Au niveau « socioprofessionnel »

Dans cette perspective, les expressions varient entre *français professionnel*, *français à visée professionnelle ou français langue de communication professionnelle*. Il s'agit d'une démarche qui concerne des personnels professionnels en situations d'améliorations, mais aussi un public universitaire dont la formation est de nature professionnalisante.
Pour une définition du français langue professionnelle (FLP), Mourlhon-Dallies (2006 : 30) avance qu'il s'agit d'une approche à travers laquelle des compétences spécifiques sont à installer chez un public professionnel pour l'exercice des métiers où le français est la langue de communication et d'échange :

> « Le FLP est le français enseigné à des personnes devant exercer leur profession entièrement en français. Dans un tel cas, le cadre d'exercice de la profession au complet est en français (aspects juridiques et institutionnels, échanges avec les collègues et la hiérarchie, pratique du métier) même si des portions de l'activité de travail peuvent être réalisées en anglais ou dans d'autres langues (celles de collègues) ».

D'après Qotb (2008), ce développement nouveau qui marque le parcours des genres de français (FG, FOS, FLP, …), a pour objectif de « s'adapter aux besoins du marché basés notamment sur des demandes croissantes du monde professionnel », qu'est le résultat des trois facteurs suivants :

- La diversification des domaines professionnels qui sont plus spécifiques les uns par rapport aux autres (l'aéronautique, l'art floral, etc.).
- L'accroissement des demandes de développement des compétences à visée communicationnelle en français pour des professionnels ayant un niveau faible.
- L'augmentation des migrants bien formés sur le plan professionnel, mais qui ont besoin de s'améliorer, au niveau communicationnel ainsi que socioprofessionnel (meilleure intégration dans la société francophone et l'obtention de postes à qualifications supérieures).

2. Les filières scientifiques et techniques : des formations académiques-professionnalisantes[1]

Le public qui rejoint les filières universitaires scientifiques et techniques suit un cursus couronné par des diplômes dans différentes spécialités. Ces diplômes permettent d'augmenter les chances d'éventuels recrutements en tant que médecins, cadres supérieurs, ingénieurs, agents techniciens, … dans des entreprises diverses : établissements hospitaliers, laboratoires, sociétés industrielles (SONATRACH[2], SONELGAZ[3], RENAULT[4], …).
Durant leurs formations, les apprenants sont censés développer des compétences diverses, aussi bien disciplinaires liées à leurs professions potentielles d'avenir, que communicationnelles et méthodologiques par rapport à leurs apprentissages universitaires.

---

[1] Voir « *Chapitre 2 : L'enseignement supérieur et son lien à l'activité professionnelle* » (Roegiers, 2012).

[2] D'après l'enquête de Benbachir (2009 : 116) : « Depuis sa création en 1963, Sonatrach fonctionne essentiellement en français et ce en dépit des vagues d'arabisation qui ont secoué le pays. Le français reste la seule langue de travail au niveau de l'entreprise (la langue du contrat et de la convention avec tous les partenaires), c'est aussi la langue utilisée dans tous les supports administratifs (rapports, messagerie interne/externe, procès-verbaux de réunions, appels d'offres, cahiers des charges, etc.) ».

[3] Djerraya (2017 : 59), et après l'analyse « des documents » ainsi que la réalisation d'une enquête par « questionnaire », affirme que « la langue française utilisée dans cette société publique algérienne est presque 'officielle', … tous les documents administratifs qui s'adressent aux employés de l'établissement par le biais (par le biais d'affichage, note de service, guide de formation, rapport journalier …etc) sont tous conçus en langue française ».

[4] L'usine « Renault Algérie » est une entreprise française installée à Oued Tlelat – Oran dès l'année 2013. Voir le site officiel : https://www.renaultgroup.com/groupe/implantations/oran-renault-algerie-production-2/. La langue officielle (échange formel et informel, documents divers, réunions, …) n'est donc que le français.

Au niveau « universitaire » et selon des objectifs à courts/moyens termes, à travers des modules linguistiques et méthodologiques, des techniques et stratégies sont suggérées pour permettre d'équiper les étudiants d'outils nécessaires aux activités d'apprentissage (objectifs à court terme) et de se préparer aux examens intermédiaires et finals (objectifs à moyen terme).
Au niveau « socioprofessionnel », et selon des objectifs à moyens/longs termes, les étudiants apprennent des modules disciplinaires non linguistiques. Des modules tels mathématiques, physique, informatique, électronique, biologie, ophtalmologie, dermatologie, structure de la matière, thermodynamique, … Dans ces matières si spécialisées, les apprenants sont censés maitriser des savoirs et savoir-faire les préparant aux années suivantes (objectifs à moyen terme) et à la vie socioprofessionnelle (objectifs à long terme).

3. Démarche ingénierique spécifique selon deux logiques possibles : « demandes » et « offres de formations »

D'après Mangiante et Parpette (2004 : 07-08), une démarche de FOS est organisée en cinq étapes : « A partir du moment où émerge un projet de FOS jusqu'au moment où se déroule la formation, se construit un processus assez long qui peut être schématisé en 5 étapes ».
Les auteurs les expliquent en détail avec des exemples illustratifs et des cas possibles : « La demande de formation » est la première étape du processus. Elle sera suivie par la phase de « L'analyse des besoins » du public concerné. Ensuite, des données différentes sur le public et les situations de communication seront « collectés » puis « analysées ». Enfin toutes les tâches précédentes seront concrétisées dans la dernière étape, à savoir « L'élaboration des activités ».
En ce qui concerne le FOU/FLP, les chercheurs évoquent la même démarche, dénommée parfois « FOS-FOU » au sens de Mangiante et Parpette (2011b : 123). Même si certains chercheurs (Mourlhon-Dallies, 2006 ; Mangiante et Parpette, 2011b) attirent l'attention au fait que le FOU et le FLP concernent aussi des publics natifs, c'est-à-dire où la langue n'est pas étrangère (puisque tous ces sous-domaines sont des déclinaisons de FLE) mais plustôt maternelle ou première.
Dans cette perspective ingénierique, chaque situation est particulière et nécessite une démarche à part. Cette première voie « idéale, suppose l'élaboration d'un programme au cas par cas. Chaque demande de formation implique la construction d'un programme spécifique en fonction de l'analyse des besoins menée pour le public concerné ». (Cuq [Dir.], 2003 : 110). C'est ce qui est désigné par Mangiante et Parpette de « la version optimale du FOS » basée sur « une logique de la demande » (2004 : 06-13).
Toutefois, et puisque certains domaines sont proches, ou le même domaine connait une multitude de situations de communication, il est possible de parler des programmes « transférables ». Cette seconde tendance « s'intéresse non pas à un groupe d'apprenants dûment identifié mais s'attache globalement à **une profession** ou **une discipline** ». (Cuq [Dir.], 2003 : 110). C'est le cas « d'institutionnalisation des cours de langue sur objectif spécifique » ou « une logique de l'offre » (Mangiante et Parpette, 2004 : 13). Il s'agit, pour les mêmes auteurs, des cas où :

> « La mise en place de ces 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 ». (Ibid.).

L'utilité de cette conception ingénierique d'enseignement-apprentissage (FOS, FOU, FLP) se manifeste dans la prise en compte des besoins du public cible. Cela permet de former avec plus de rentabilité et efficacité. Le temps accordé à la formation sera pleinement exploité et les apprenants n'auront que ce qui pourrait combler leurs lacunes. Cette démarche stratégique explique la formule « apprendre **DU** français et non pas **LE** français ». C'est-à-dire, il faut enseigner-apprendre en se focalisant sur les situations de communication auxquelles sont/seront confrontés les apprenants. Dans le cas, par exemple, où les besoins sont de natures « écrits », pour alors consacrer (si ce n'est pas perdre) du temps pour d'autres composantes peu utiles pour l'instant ?
La deuxième partie de notre article a pour but d'analyser trois programmes de formations scientifiques et techniques. Nous voulions voir quelle importance est attribuée à la matière de « langue française » et quels sont les objectifs visés à travers son enseignement-apprentissage dans trois cas différents.

4. Analyse de trois « offres de formations » : Sciences et technologies (ST), Sciences de la matière (SM) et Sciences de la nature et de la vie (SNV)

C'est dans la logique de l'offre que s'inscrivent les formations offertes par le MESRS. C'est tout à fait logique vu l'impossibilité de concevoir un programme selon les besoins spécifiques de chaque groupe de demandeurs de formations professionnalisantes, en l'occurrence des étudiants universitaires.
Mais il est à signaler que les comités pédagogiques nationaux des domaines de formations (CPND) se réunissent de temps en temps pour actualiser les programmes des formations en vue de plus d'efficacité et d'harmonisation.

4.1. Justification du choix

Notre projet de recherche universitaire concerne l'Institut de maintenance et de sécurité industrielle (IMSI) au sein de l'université d'Oran 2 en Algérie. Le programme de la première année est le celui du domaine du ST. Ce dernier, en plus des SM et SNV, sont répondus dans presque toutes les universités algériennes (MESRS, 2021) et leurs programmes sont proches (cf. MESRS, 2013a ; 2013b et 2013c).

4.2. Des programmes officiels

Le MESRS, représenté par des CPND, « fixe » des programmes des socles communs (deux semestres compostant la première année) (*Ibidem*). Ces programmes, sous formes de grilles se composent des unités d'enseignement (Fondamentale, Méthodologique, Découverte et Transversale). Chacune de ces unités contient des matières différentes. Chaque matière a un crédit et un coefficient et est dispensée, selon un volume horaire précis, sous formes de Cours magistral (CM) et/ou Tavaux dirigés (TD) et/ou Travaux pratiques (TP). Le programme indique aussi le mode d'évaluation (Contrôle continu et/ou Examen).
Avec plus de précisions, les comités susmentionnés ont établi pour chaque domaine de formation un programme pédagogique détaillé. Il s'agit des canevas qui indiquent aux

enseignants et aux apprenants un contenu à enseigner-apprendre, selon les objectifs escomptés, avec des références bibliographiques (cf. Exemple : MESRS, 2013d).

4.3. Vue d'ensemble

Une lecture des programmes permet de distinguer des matières fondamentales liées directement à la spécialité étudiée et d'autres de nature connexe et transversale. Suivant notre étude, nous les classons en deux catégories : matières linguistiques et d'autres non-linguistiques. En ce qui concerne les matières linguistiques, elles sont de deux types : linguistiques proprement dites et méthodologiques. Nous les avons englobées dans le tableau ci-après avec les principales caractéristiques, par domaine de formation, semestre et unités d'enseignement (M : Méthodologique – T : Transversale – D : Découverte).

Domaine	*Semestre*	*Unité d'enseignement*	*Matière (s)*		*Crédits*	*Coefficient*	*Volume horaire hebdomadaire*			*Mode d'évaluation*	
							CM	*TD*	*TP*	*Contrôle Continu*	*Examen*
ST	01	M	1	Méthodologie de la rédaction	1	1	1h00				X
		T	2	Langue étrangère 1 (Français et/ou anglais)	1	1	1h30				X
	02	M	1	Méthodologie de la présentation	1	1	1h00				X
		T	2	Langue étrangère 2 (Français et/ou anglais)	1	1	1h30				X
SM	01	D	1	Découverte des méthodes du travail universitaire	2	1	1h30				X
		T	2	Langues étrangères 1	2	1		1h30			X
	02	T	1	Langues étrangères 2	2	1		1h30			X
SNV	01	M	1	Techniques de communication et d'expression (en langue française)	3	2	1h30	1h30		X	
	02	T		Méthodes de travail	2	1	1h30			X	

Tableau1 : Le « français » dans les domaines de formations ST, SM et SNV

D'abord, nous constatons que les appellations sont variées. Dans quatre cas, nous retrouvons les termes « Méthodologie » (dans le domaine ST) et « Méthodes » (pour les SM et SNV). Dans un cas, la matière est intitulée « Techniques de communication et d'expression » (SNV). Alors que pour le reste des cas, les matières sont dénommées « Langue(s) étrangère(s) » dont le choix se fait entre « le français et l'anglais » (ST et SM). Ceci démontre que les objectifs visés sont aussi bien de nature linguistique (points de

langue et communication) que méthodologique (techniques et stratégies de travail académique).

Du côté de la durée de l'enseignement-apprentissage, le domaine ST bénéficie d'une grande part avec la présence de quatre matières durant les deux semestres de la première année. Tandis que pour le SM, trois matières sont proposées dans les deux semestres, et moins encore (deux matières) pour le domaine SNV. Cet état nous permet de se poser des questions sur cette distinction entre les trois domaines et si les apprenants dans un cas ont plus de besoins de ces modules que dans les autres. Il est à signaler que la matière « Découverte des méthodes du travail universitaire » (SM) est de type optionnel. Elle est proposée avec deux autres matières non linguistiques « Environnement » et « Biotechnologie » (MESRS, 2013a ; 2013b et 2013c).

Par rapport au regroupement dans des unités d'enseignement, les matières que nous analysons appartiennent généralement à l'une des deux unités méthodologiques ou transversales. Seulement, dans un cas à l'unité de découverte (SM) et jamais à l'unité fondamentale. Même si leurs absences de la dernière unité est logique, puisqu'il s'agit des formations beaucoup plus scientifiques et non pas humaines et sociales, ce choix a une incidence négative sur le déroulement des apprentissages. Les étudiants ont tendance de s'intéresser aux matières « fondamentales » en classant les autres matières comme du « 2e degré ». De plus, en temps de la crise sanitaire (2020-2022), il a été décidé de programmer un enseignement-apprentissage « à distance » pour les matières des unités Transversale et de Découverte. Ce qui signifie moins d'interactions et plus de problèmes, techniques et autres.

En ce qui concerne les crédits et les coefficients, les matières objet de notre recherche n'en bénéficient que de « peu », notamment par rapport aux autres matières « fondamentales » (*Ibidem*). D'après les programmes respectifs des trois domaines susmentionnés, les crédits et les coefficients sont majoritairement de valeur « 01 », et au mieux, une seule fois, « 03 ». A contrario, les autres matières allant de « 06 » jusqu'à « 09 » ! Cette énorme différence pourrait représenter une source de démotivation. Suivant une logique utilitaire, les apprenants ne s'intéressent qu'aux matières qui leur rapportent « plus » pour pouvoir « boucler » l'année et passer aux niveaux supérieurs. Ils s'investissent peu d'efforts aux matières ayant moins de crédits et de coefficients même si elles sont utiles à court ou à long termes.

Pour ce qui est du volume horaire, et à l'instar de l'aspect précédent (crédits et coefficients), les matières fondamentales ont plus d'heures que les autres. Elles sont programmées durant « 4h30 » à « 6h00 » par semaine (équivalent de trois à quatre séances). Or, la règle générale pour le reste des matières est une séance de « 1h30 » par semaine à chacune. Cette durée limitée ne permettra pas de travailler efficacement et atteindre plusieurs objectifs, aussi bien académiques que socioprofessionnels. Comment peut-on arriver dans une seule séance, à aborder des éléments théoriques (définitions et autres) et à mener des activités et tâches variées en relations avec des aspects divers (communication, grammaire, …) ?

Le mode d'enseignement adopté par l'institution pour les matières linguistiques et méthodologiques est généralement le « CM » (dans six semestres des trois domaines), dans deux cas c'est le « TD », et une seule fois « CM et TD ». Tandis que les matières de la spécialité sont prévues de dérouler sous deux modes (CM et TD) jusqu'à trois (CM, TD et TP). Ce choix influe négativement sur l'approche didactique à adopter pour le déroulement des séances pédagogiques. D'une part, les CM ne permettent pas de faire travailler tous les apprenants et de procéder à une différenciation pédagogique. D'autre part, la présence des

étudiants aux CM, contrairement aux TD et TP, « motivent » un bon nombre d'apprenants à « sécher » les séances.
À propos de l'évaluation, alors que deux cas (du domaine SNV) sont de type « contrôle continu », le mode « examen » est la recommandation institutionnelle pour toutes les autres matières (ST et SM). Toutefois, les matières des unités fondamentale et méthodologique devraient être évaluées doublement (Examen et Contrôle continu). Ceci est une autre manière de valorisation pour certaines matières que d'autres. Les examens, ayant généralement une seule forme (test à table d'une durée limitée), sont de nature sommative et clôture le semestre. Tandis que les évaluations en mode continu sont de nature formative et elles prennent plusieurs formes (projets, exposés, simulation, tests, …). Elles poussent les apprenants à la préparation et permettent de corriger des éventuelles erreurs et de rattraper un retard.
Toutes ces remarques précédentes indiquent que les matières de « français » ne bénéficient pas d'un statut « important » dans les programmes institutionnel des trois domaines étudiés. Reste à savoir quels objectifs sont à atteindre dans un tel cadre d'organisation circulaire.

4.4. Quelques remarques détaillées : Quels objectifs ? pour quels besoins ?

Chacune des matières proposées dans les programmes des trois domaines, établis par les CPND, a pour objectif de développer des compétences particulières aussi bien méthodologiques que linguistique et communicationnelle. Nous les étudions ci-après cas par cas. Les mots et les expressions mis entre guillemets dans les sous-titres suivants sont cités à partir de ces programmes mis en ligne dans la plupart des universités algériennes.

4.4.1. Le domaine de formation : ST

Les matières « Méthodologie de la rédaction » et « Méthodologie de la présentation » sont proposées pour permettre de doter les apprenants des outils nécessaires pour réussir, à l'université, sur le plan communicationnel.
Pendant le premier semestre, quatre chapitres sont proposés autour de la recherche bibliographique. Le programme commence par « Notions et généralités sur les techniques de la rédaction ». Ensuite, les apprenants passeront à la « Recherche de l'information, synthèse et exploitation ». Puis, ils se familiariseront aux « Techniques et procédures de la rédaction ». Enfin, ils arrivent à la phase de l'intégration avec la « Rédaction d'un Rapport ».
Or, durant le deuxième semestre, deux parties composent la matière programmée : des « Techniques de l'expression orale » et la « Préparation d'un exposé oral ». Il s'agit d'apprendre la communication orale à travers le développement des stratégies adéquates : « Gestes et l'attitude à adopter devant un auditoire » et en se servant des outils de présentation : « logiciels et matériels audiovisuels ».
Quant à la matière « Langue étrangère 1 (Français et/ou anglais) », elle est proposée pour apprendre essentiellement la grammaire textuelle. Les apprenants sont censés commencer par deux chapitres sur « La grammaire et le style » et « Définition et base de la typologie ». Ensuite, ils étudieront les « Typologies textuelles » : La narration, l'argumentation et l'explicitation. De plus, l'apprentissage concerne la rédaction d'une « dissertation ».

4.4.2. Le domaine de formation du SM

Dans le cas d'enseignement-apprentissage de la matière « Découverte des méthodes du travail universitaire », les étudiants apprennent « comment travailler ou étudier à l'Université ... ». Cet objectif est subdivisé en plusieurs parties.

- La 1re, « documentation », sert à étudier les formats des documents : « classique ; audio-visuel ; numérique » pour les insérer dans une « bibliographie ».
- La 2e partie est « Apprendre à lire » à travers les points suivants : « l'Utilisation du paratexte … pour vérifier la pertinence du document par rapport au travail à réaliser », apprendre à « repérer les principaux éléments argumentatifs » et la « Capitalisation des connaissances (par fiches de lecture et par classement) ».
- La 3e partie portera sur « La prise de notes » à partir des « cours ou de conférences » en recourant à des « abréviations » avant de leur « Rangement » et « utilisation ».
- La 4e partie concerne « La rédaction d'un rapport de synthèse » : des « conseils » et « stratégies d'écriture » pour la rédaction » de « Différents types de textes pour différentes intentions » pour arriver à la rédaction « d'un rapport de stage et de mémoire ».
- Dans la 5e partie, « Elaboration d'une présentation orale », on vise la maitrise des aspects différents : « Qualité d'expression, Clarté de l'exposé, Respect du temps imparti ».
- La 6e partie « Formation du futur chercheur » comprend trois éléments : « Savoir analyser un problème, Préconiser un plan d'action et Travailler en collectivité ».

Pour la matière « Langues étrangères 1 » l'objectif est l'« Acquisition d'une culture de langue scientifique et des bases de langage courant » ainsi que des « techniques de l'exposé oral ». Le contenu proposé est relatif aux trois points de langue « Grammaire, Conjugaison et Orthographe », en plus de pratiques de « Lectures » et des « Etudes de texte ».
Dans la continuité de la matière précédente, « Langues étrangères 2 » vise l'« Amélioration de l'acquisition de la langue et des capacités aux techniques de rédaction scientifique ». D'abord, une « Initiation à la rédaction scientifique » est suggérée, ensuite, des « Auteurs francophones » et des « Ouvrages illustrés » pour passer à la rédaction d'un « Article et ouvrage scientifique ».

4.4.3. Le domaine de formation : SNV

Concernant la matière « Technique de communication et d'expression », elle est intégrée pour apprendre « la compréhension et la rédaction de documents scientifiques en langues étrangères ainsi que l'utilisation et la traduction des termes scientifiques ». Le contenu proposé correspond au « Français fonctionnel » par l'« Etude de textes » (compréhension et production) et « les points de langue jugés les plus importants ». Puis, une partie de « Terminologie » est proposée. Enfin, des cours sont insérés autour de la « Méthodologie de recherche bibliographique » et de « rédaction des rapports scientifiques ».
Durant le deuxième semestre, les apprenants étudient la matière « Méthodes de travail ». A l'issue de cet apprentissage, les apprenants sont censés apprendre « à trouver des repères conceptuels, à chercher et sélectionner l'information utile, y compris sur Internet » pour la « traiter » et l' « exploiter ». Des éléments de guidage sont cités pour aider les apprenants à « Débuter une recherche », « Quels documents consulter ? » et où « se documenter ? »

(Bibliothèques, dictionnaires, encyclopédies et internet). En recherchant de l'information, les techniques de « Prise de notes » seront utiles pour bien « Tirer parti de sa documentation ».
Nous récapitulons, dans le tableau suivant, les différentes compétences visées selon chacune des trois formations analysées (« + » : présence un fois – « ++ » : présence une seule fois, « ++ » : présence dans deux matières, « / » : absence).

Compétences	*Domaines de formation*		
	ST	*SM*	*SNV*
Production écrite	++	++	++
Compréhension écrite	++	++	+
Recherche documentaire	+	+	++
Prise de notes	/	++	+
Points de langue	/	+	+
Production orale	+	+	/
Terminologie	/	/	+
Recherche avancée (analyser, planifier, collaborer)	/	+	/

Tableau2 : Les compétences visées dans les domaines de formations ST, SM et SNV

Force est de constater que les compétences visées, dans toutes les trois formations, sont beaucoup plus de nature écrite et méthodologique qu'orale.

- Les compétences de compréhension et de production écrites sont clairement présentes dans tous les offres de formations, et quasi totalement, dans deux matières différentes.
- Proche de la situation précédente, la « recherche documentaire » se manifeste dans les trois programmes.
- Trois compétences ne figurent que dans deux sur les trois programmes analysés. La prise de notes et les points de langue (SM et SNV), la production orale (ST et SM)
- La terminologie (SNV) et la recherche avancée (SM) ne sont intégrées qu'une seule fois.

Nous confirmons l'importance de ces choix et leurs adéquations aux besoins des étudiants. Ces matières et le contenu indiqué respectivement permet aux étudiants de mener à bien leurs « vie universitaire ». Toutefois, il faudrait attribuer plus importance à d'autres compétences, notamment à la « prise de notes » et la « terminologie ».
D'autre part, nous constatons l'absence de « la compréhension orale » et des aspects « socioprofessionnels » alors que ce sont des compétences si nécessaires tant à l'université qu'à la future vie professionnelle.
Dans le titre suivant, nous proposons des pistes pour une conception didactique du français à tendance universitaire et professionnelle. Bien sûr, ce ne sont que des orientations à adapter selon les situations particulières dans des contextes précis. Nous indiquons quelques caractéristiques en rapport direct avec notre cas d'étude (les filières scientifiques et techniques).

5. Quelques caractéristiques d'un enseignement-apprentissage efficace du FOU/FLP : situations possibles et compétences correspondantes

Nous reprenons, dans les lignes qui suivent, avec plus d'approfondissement, ce que nous avons présenté dans un colloque international qui s'est déroulé à l'université de Mostaganem (Algérie) (Yousfi, 2021b).

Réussir des études en français suppose une bonne préparation des étudiants en les dotant d'outils nécessaires. Parmi d'autres outils, la compétence communicationnelle occupe une position centrale. Suivre efficacement une formation, exige une compréhension du discours des formateurs et des documents divers. Aussi, des réponses à des questions variées sont à produire, aussi bien à l'oral, que par écrit universitaire selon les normes. Tout cela se réalise dans un cadre institutionnel précis à respecter (loi, règlement, éthique, …) et en suivant une méthodologie particulière.

Ce sont donc des compétences de compréhension et de production à l'oral et à l'écrit, des compétences méthodologiques et d'autres institutionnelles. Nous les développons ci-après, pour donner un aperçu approximatif qui pourrait aider et orienter les enseignants-concepteurs[1].

Du point de vue **institutionnelle**, la vie universitaire est organisée par des lois et règlements, d'ordre général et particulier.

D'un côté, il existe un règlement intérieur qui délimite les droits et les responsabilités de chaque acteur (enseignants, apprenants, personnels administratifs, …). Il s'agit d'un détail à ne pas négliger, sans lequel, des incidents de disciplines ou des malentendus pourraient causer d'énormes problèmes allant jusqu'à l'exclusion de l'étudiant. Ceci est beaucoup plus important vu la différence du fonctionnement des établissements au niveau supérieur et les cycles précédents, notamment dans le cas où le contexte est différent (nouvelle région, nouveau pays, …).

D'un autre côté, les règles du fonctionnement pédagogique jouent un rôle crucial. Nous entendons par cela, entre autres règles et procédures, les conditions du déroulement des séances d'enseignement-apprentissage (obligation ou non de présence, réalisation des travaux de recherches, formes des examens, respect des délais, …) ; le passage aux niveaux suivants (conditions différentes, possibilité de rachat, …).

Du côté **pédagogique et méthodologique**, l'enseignement-apprentissage universitaire est caractérisé par un mode de transmission/construction[2] de type CM, mais qui est souvent combiné avec deux autres modes, à savoir des TD et TP. Pendant et à l'issue de la formation, des évaluations sont programmées dont les fonctions se diffèrent entre régulation et tri pour le passage à un niveau supérieur.

Le CM est expliqué par l'enseignant, à partir d'un diaporama (ou autre support) et est accompagné (ou non) de la distribution des polycopiés. Lors du déroulement des CM, les étudiants sont invités à suivre le discours explicatif de leur professeur, le comprendre et à en prendre des notes. Pour y arriver, des indices sont à repérer désignant des informations importantes

[1] C'est un nouveau rôle à adopter pour les professeurs dans cette démarche vu que, contrairement au domaine du FG, le matériel (cours, activités, supports divers, …) est à élaborer (Mangiante et Parpette, 2004 ; Qotb, 2008 : 2011).

[2] Nous avons opté pour ces deux concepts renvoyant aux approches pédagogiques : la méthodologie traditionnelle transmissive et la méthodologie active (co)constructive.

> « l'écriture au tableau, la dictée avec ses indispensables répétitions, l'énoncé des titres et de leur hiérarchisation, une certaine hauteur de voix […] les phénomènes de redondance entre l'oral et la projection […], énoncés d'insistance (ce qu'il faut savoir, ce qu'il est important de retenir), etc. (Mangiante et Parpette, 2011a : 92-94) ».

En réalisant des tâches diverses durant les TD et TP, les exigences sont plus élevées par rapport aux CM. Les étudiants sont censés interagir avec leurs professeurs. Cette interaction se manifeste dans la réponse aux questions posées et la prise de parole pour demander des explications, par exemple.
Pendant les différentes évaluations, qu'elles soient formatives ou sommatives, des consignes sont énoncées et des genres discursifs sont à élaborer par les étudiants. Cela exige une compréhension fine du travail demandé, pour pouvoir, par la suite rédiger des écrits scientifiques : dissertations, commentaires, comptes rendus, mémoires. De plus, dans certains cas, des présentations sont imposées où des travaux de recherches sont à exposer devant un public (groupe-classe ou autres). Dans ce cas l'« oral » peut être guidé par un support « écrit » « La communication affichée au service de l'exposé oral » (Dolz *et al.*, 2006).
Pour ce qui est d'une éventuelle vie **socio-professionnelle**, des réunions sont prévus, des rapports divers à rédiger ainsi que des lettres et des comptes rendus. Ce sont donc des situations différentes nécessitant des compétences rédactionnelles et interactionnelles à l'écrit comme à l'oral.
Nous récapitulons, dans le tableau suivant, des différentes compétences avec les situations correspondantes (Socio-professionnelle, Institutionnelle et Académique).

	Socio-professionnelle	*Institutionnelle*	*Académique*			
			CM	*TD*	*TP*	*Evaluations*
Compréhension écrite	+	+	+	+	+	+
Production écrite	+	-	-	+	+	+
Compréhension orale	+	+/-	+	+	+	+
Production orale	+	-	+	+	+	+
Prise de notes	+	-	+	+	+	-
Recherche documentaire	+/-	+/-	+	+	+	+
Points de langue	+	-	+	+	+	+
Terminologie	+	-	+	+	+	+
Recherche avancée (analyser, planifier, collaborer)	+	-	+	+	+	+

Tableau3 : Recoupements possibles des compétences et situations

Pour développer les compétences des étudiants dans ce cadre précis, il est fortement recommandé de travailler sur des documents authentiques et diversifiés.
En ce qui concerne l'écrit académique, Hilgert propose, dans une tendance d'

> « homologie entre la fin et les moyens en [FOU,] d'utiliser des documents authentiques qui peuvent servir de modèles de rédaction ... : des textes courts bien structurés, des introductions avec des problématiques bien posées, des annonces du plan, des transitions, des tournures transférables, etc. ». (2011).

Pour leurs part (Mangiante et Parpette, 2011b ; Lion-Oms, 2011) conseillent de faire travailler la « compréhension des CM et la prise de note » avec des extraits de cours bien

choisis enregistrés dans le cadre de la même formation suivie, si cela est possible, sinon rechercher des supports de CM disponible sur le web. Aussi, des rapports et lettres administratives, des entretiens avec des professionnels (cadres d'entreprise, représentants, voire clients)

> « permettront à l'étudiant de se familiariser avec une dimension professionnelle (un certain nombre de savoirs sont implicitement transmis par ces professionnels) et culturelle nécessaire à son intégration » (Lion-Oms, 2011 : 110)

Il est aussi possible de pratiquer des tâches d'« intégration » (Roegiers, 2012) en recourant à ce qui pourrait englober plusieurs compétences en un projet final, et pour des fins académiques ou professionnelles. Ci-après deux exemples :
Dans le premier exemple, l'expérience relatée par Veniard (2011) pourrait servir de modèle efficace à suivre. Des étudiants universitaires à l'université Paris 8 ont organisé un « colloque » à travers lequel des compétences diverses sont à mobiliser et développer :

> « des compétences de compréhension et de production écrites (rédiger un appel à communication et une proposition de communication) ; des compétences interactionnelles (pour la préparation et l'organisation de la manifestation) ; et, aussi, des compétences de production orale -en continu-(exposé scientifique) et des compétences de compréhension et de production orales-en interaction-(séance de questions) ».

Le second exemple réussi concerne le projet interactif « la simulation d'une réunion du conseil européen » (Bozhinova, 2010) qui vise des situations professionnelles. Il a été expérimenté, en Bulgarie, avec un public spécifique « étudiants des filières d'Etudes européennes ». Ce projet est inspiré de deux cas dans le domaine de droit : « simulations de la Cour de justice internationale et un Modèle des Nations Unies ».
Ce niveau d'exigence montre que la responsabilité est lourde, et un enseignant de langue ne peut y arriver tout seul sans l'« implication de l'institution universitaire, et surtout des enseignants des disciplines [qui] pourra véritablement faire avancer les choses ». (Mangiante et parpette, 2011a : 92). Dans cette tendance, Bordeau et al. (2008) ont décrit une expérience intéressante d'« un enseignement spécifique de FLE à orientation scientifique » en contexte chinois. Deux enseignants francophones ont collaboré pour mener des situations pédagogiques. L'un est un professeur scientifique et l'autre un enseignant de FLE. En faisant « travailler les étudiants sur des documents scientifiques », le scénario consiste à « vérifier la compréhension globale du texte et du vocabulaire spécifique », à « détecter les contresens dus à une mauvaise interprétation du vocabulaire ou à des tournures de phrases maladroites ». Et pendant le déroulement des cours, les étudiants sont invités « à prendre la parole, à chercher dans les documents la réponse, à exprimer correctement un concept ».
L'intégration des TIC peut contribuer à l'amélioration des résultats et surmonter quelques difficultés rencontrées en présentiel, mais aussi à distance. Les expériences réalisées par Qotb représentent de bons exemples : 1) la création d'un site web (Le-Fos.com) proposé pour un enseignement-apprentissage du FOS médié par Internet (2008) et 2) la formation à distance en FOU « pour préparer les futurs doctorants à poursuivre leurs études supérieures en France » (2011).
Dans certains cas le mode en ligne peut être même plus efficace qu'au mode en présentiel (Kim *et al.,* 2009) du fait qu'il peut résoudre les problèmes de la fuite des étudiants et le manque d'implication. Même si la situation du terrain n'est pas toujours idéale selon des

contextes précis où certains « dispositifs de télé-formation » montrent des insuffisances plus ou moins considérables (Yousfi, 2021a).

Conclusion et perspectives

Ce que nous venons de présenter a pour but de montrer les caractéristiques d'un enseignement-apprentissage du français en contexte particulier. Il s'agit des filières scientifiques et techniques dans les universités algériennes dont les cours sont dispensés essentiellement en français. Un français spécifique qui devrait être diffèrent d'un français général dans la mesure où les situations pédagogiques devraient répondre à des besoins particuliers. Mais, à travers les trois offres de formations analysés (ST, SM et SNV), nous avons montré que la matière « langue française » ne bénéficie pas d'un statut important. Cela se manifeste dans le temps limité généralement à une seule séance de « 01h30 » par semaine, le mode d'enseignement (CM) insuffisant pour faire travailler les apprenants et la forme d'évaluation inadéquate.

Les programmes institutionnels, qui sont plus au moins différents les uns par rapport aux autres, proposent des contenus intéressants mais insuffisants. Il serait très difficile, dans de telles circonstances, d'atteindre des objectifs divers pour répondre aux besoins du public et satisfaire les attentes. Des besoins qui sont de natures diverses, *institutionnelles* (comprendre les textes et les lois régissant la vie universitaire), *pédagogique et méthodologique* (comprendre et produire des discours et des documents divers, savoir prendre des notes), *socioprofessionnelle* (échanges verbaux et rédactions administratives variées).

En classes, les spécialistes recommandent de s'appuyer sur des supports authentiques pendant les cours, activités et tâches. Des documents variés, selon les objectifs escomptés pour répondre aux besoins du public. Des discours oraux, des interviews, textes écrits et articles différents, … Ces supports serviront de modèles à suivre (structures, formules, styles, …) en donnant aux apprenants une idée sur à quoi ils devraient se préparer.

Mais, si ceci est proposé au niveau des programmes élaborés par l'institution, qu'en est-il du terrain ? Nous pouvons nous interroger sur la manière d'interpréter les visions institutionnelle et didacticienne par les enseignants lors de leurs pratiques de classes. Dans ce cas, une étude de la « mise en pratique » en passant du prescrit au concret sera intéressante. De plus, une enquête par questionnaires ou des entretiens permettra de mieux comprendre les démarches adoptées et les circonstances des choix des acteurs de terrain selon leurs profils (âges, spécialités, formations initiales et continues, …).

Références

Benbachir, N., 2009, « Le plurilinguisme et sa gestion en entreprise : cas de la Sonatrach », *Synergies Algérie,* n° 8, p. 115-121.

Bensalem, D., 201, « L'enseignement du FLE en Algérie : entre les aspirations du système éducatif et la réalité du terrain, *DIDACSTYLE*, Volume 1, n° 1, p. 51-66.

Bordeau, S., *et al.*, 2008, « FLE à orientation scientifique pour les étudiants de la SDU admis en classe préparatoire aux études à l'INSA et à l'ENSCR », *Synergies Chine*, n° 3, p. 67-74.

Bozhinova, K., 2010, « Le français de spécialité européenne dans le contexte universitaire » in *Colloque international « Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels »,* Sofia, 28-30 octobre, http://crefeco.org/fr_version/pages/8@bozhinova.pdf (consulté le 03 octobre 2021).

Cuq, J-P. (Dir.). 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International S.E.J.E.R.

Djerraya, I., 2017, *L'utilisation de la langue française en milieu professionnel, cas de la SONELGAZ de Ouargla*, Mémoire de master en science du langage et sémiologie de la communication, Ouargla, Université Kasdi Merbah.
Dolz, J. *et al.,* 2006, « La communication affichée au service de l'exposé oral : apprentissage de l'usage de l'écrit comme support à la prise de parole en public » in Schneuwly, B. *et al. Analyses des objets enseignés*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p. 143-157.
Fari Bouanani, G-E-H., 2008, « L'enseignement-apprentissage du français en Algérie : état des lieux », *Synergies Algérie*, n° 3, p. 227-234.
Hilgert, E., 2011, « Quelle homologie entre la fin et les moyens en français sur objectifs universitaires ? », *Synergies monde*, n° 8, p. 91-98.
Kim, S-M *et al.,* 2009, *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université. Implication et pédagogie*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
Lion-Oms, L., 2011, « Le Français sur Objectifs Universitaires ; Un essai de mise en œuvre de formation en réponse à des besoins ciblés », *Synergies monde*, n° 8, p. 107-114.
Mangiante, J-M., Parpette, Ch., 2004, *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette FLE.
Mangiante, J-M., Parpette, Ch., 2011a, *Le français sur objectif universitaire*, Grenoble, PUG.
Mangiante, J-M., Parpette, Ch., 2011b, « Le français sur objectif universitaire. De la maitrise linguistique aux compétences universitaires », *Synergies monde*, n°8, p. 115-134.
MESRS, 2013a, « Arrêté n°495 du 28-07-2013 fixant le programme des enseignements du socle commun de licences du domaine 'Sciences de la Matière' » https://www.univ-ouargla.dz/docs/tlr_lmd/LMD/Arrete495.pdf (consulté le 08 janvier 2022).
MESRS, 2013b, « Arrêté n°496 du 28-07-2013 fixant le programme des enseignements du socle commun de licences du domaine 'Sciences et Technologies' » https://www.univ-ouargla.dz/docs/tlr_lmd/LMD/Arrete496.pdf (consulté le 08 janvier 2022).
MESRS, 2013c, « Arrêté n°498 du 28-07-2013 fixant le programme des enseignements du socle commun de licences du domaine 'Sciences de la Nature et de la Vie' » https://www.univ-ouargla.dz/docs/tlr_lmd/LMD/Arrete498.pdf (consulté le 08 janvier 2022).
MESRS, 2013d, « Contenu des matières, socle commun, L1, du domaine des sciences de la nature et de la vie » http://fs.univ-skikda.dz/documents/snv/1SNV.pdf (consulté le 08 janvier 2022).
MESRS, 2021, « Circulaire n° 01 Du 19 dhou el kaada 1442 H correspondant au 29 juin 2021 relative à la préinscription et à l'orientation des titulaires du baccalauréat au titre de l'année universitaire 2021-2022 » https://services.mesrs.dz/bac2021/Circulaire/fr/ (consulté le 05 août 2021).
Mourlhon-Dallies, F., 2006, « Du français sur objectifs spécifiques au français langue professionnelle » in *Actes de rencontres de la Délégation Générale de la Langue Française (DGLF), « Apprendre le français dans un contexte professionnel »*, p. 28-33, https://www.culture.gouv.fr/Media/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Files/publications_dglflf/Rencontres/Rencontres-2006-apprendre-le-francais-dans-un-contexte-professionnel (consulté le 03 octobre 2021).
Qotb, H., 2008, *Vers une didactique du français sur Objectifs Spécifiques médié par Internet*, Thèse de doctorat en Sciences du Langage, Montpellier, l'Université Paul Valéry Montpellier III.
Qotb, H., 2011, « Vers un enseignement/apprentissage du Français sur Objectifs Universitaires à distance », *Synergies monde*, n° 8, p. 163-176.
Renault : Site officiel de l'entreprise https://www.renaultgroup.com/ (consulté le 08 janvier 2021).
Roegiers, X., 2012, *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? L'intégration des acquis, une piste pour placer l'efficacité au service de l'humanisme*, Bruxelles, Groupe De Boeck s.a.
Sabri, M., 2012, Enseignement de la langue tamazight : entre insuffisances du présent et exigences du futur », *Timsal n Tamazight*, Volume 4, n° 1, p. 03-07.
Veniard, M., 2011, « L'appropriation du français universitaire à travers un projet : le colloque Claudel Chantal, Université Paris 8, Vincennes-Saint-Denis (Syled-Cediscor – Paris 3) », *Synergies monde*, n° 8, p. 69-78.

Yousfi, B., 2019, *La typologie des activités en classe de FLE et son adéquation aux objectifs assignés en question. Analyse du manuel scolaire « Cahier d'activités » de la 5ème année primaire*, Thèse de Doctorat de 3e cycle en Didactique du FOS/FLE, Béchar, Université Tahri Mohamed de Béchar.
Yousfi, B., 2021a, « Comparaison entre les dispositifs de télé-formation pour les filières scientifiques et techniques dans les universités d'Oran (1, 2 et UST) » in *Journée d'étude « Comment soutenir l'apprentissage du FOS grâce au TICE »,* 08 juillet, Oran, Université d'Oran 2.
Yousfi, B., 2021b, « L'ingénierie de formation pour 'assurer la qualité' de l'enseignement-apprentissage en contexte universitaire scientifique et technique » in *Colloque international : « Assurance qualité en Formation/Recherche : Enjeux et perspectives actuelles »,* 07 décembre, Mostaganem, Laboratoire DPF.

Dr. Boulanouar **YOUSFI**, enseignant-chercheur au sein de l'Université de Tissemsilt, ex-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, ...

Dr. Khaldia **AISSA**, grade de maitre de conférences « A », enseignante-chercheure permanente au sein de l'Université d'Oran Mohamed Ben Ahmed, membre du laboratoire TRADTEC de l'université d'Oran 2 et chef de l'équipe : « Traduction des Textes Littéraires et Patrimoine Culturel » du même laboratoire (en Algérie). Membre d'un projet de recherches et formation universitaire (PRFU). Intervenante à plusieurs communications nationales et internationales, et auteur de publications en littérature et en didactique des langues. Enseignante multidisciplinaire en littérature, didactique et linguistique en licence et master.

DOI : 10.5281/zenodo.6912259

Compte-rendu
Les médias, un manipulateur ?/ The media, a manipulator ?[1]

Référence :

Ilinca, Cristina, 2015, *Rhétorique de la presse écrite. Analyse de l'éditorial politique,* Craiova, Sitech

Introduction

Le langage, « faculté que les hommes possèdent d'exprimer leur pensée et de communiquer entre eux au moyen d'un système de signes conventionnels vocaux et/ou graphiques constituant une langue »[2], est efficace lorsqu'il arrive à influencer les locuteurs. Ce pouvoir d'influence est traité à la fois par la rhétorique et l'argumentation, qui fonctionnent en se différenciant (un discours peut être rhétorique sans être argumentatif), en se ressemblant (un discours argumentatif est rhétorique s'il vise à persuader) ou en s'incluant (l'argumentativité est une dimension du discours rhétorique), afin d'établir comment le discours permet à un locuteur d'influer sur son récepteur.

Organisation de l'ouvrage

L'ouvrage *Rhétorique de la presse écrite. Analyse de l'éditorial politique*, élaboré par Cristina Ilinca, est destiné à investiguer, à l'aide des catégories issues de la linguistique et de l'argumentation, le fonctionnement discursif de l'éditorial politique en période électorale. Son objectif secondaire déclaré est de voir comment l'analyse argumentative du discours peut contribuer à l'évolution des recherches dans le domaine des sciences humaines et sociales.

Ayant pour point de départ les réflexions théoriques de l'école française d'analyse du discours (O. Ducrot, C. Kerbrat-Orecchioni, D. Maingueneau, P. Charaudeau, S. Moirand), les approches de la rhétorique classique (Aristote, Dumarsais, Fontanier) et contemporaine (Ch. Perelman, J.-Bl. Grize, O. Reboul, Ch. Plantin, M. Bonhomme, R. Amossy) et les résultats des recherches menées sur l'éditorial dans le cadre de la communication politique ou de la sociologie médiatique, l'ouvrage est structuré en six chapitres : *La communication politique ; Le concept du discours ; La rhétorique argumentative ; Le discours journalistique. L'éditorial politique ; Les figures, Facteurs fonctionnels du discours journalistique ; La polémicité, trait inhérent du discours politique.*

Le premier chapitre, *La communication politique,* indique la place de l'éditorial dans le cadre de la communication politique. L'auteure y met en évidence les caractéristiques et les fonctions (pédagogique, de persuasion) de l'éditorial politique. Elle aborde ensuite les dimensions actionnelle et langagière de la communication politique, la mise en forme de la parole politique et elle insiste sur le pouvoir des médias dans la société contemporaine.

---

[1] Carmen **Bîzu**, Université de Pitești, carmen.bizu@upit.ro

[2] voir https://www.cnrtl.fr/definition/langage

Le deuxième chapitre, *Le concept du discours,* traite des concepts-clés de l'analyse du discours et présente des considérations théoriques sur les genres de discours, les lois du discours, l'implicite, les compétences du sujet parlant, les stratégies énonciatives, la polyphonie et la subjectivité linguistique.

Le troisième chapitre, *La rhétorique argumentative,* repose sur la présentation des principaux courants théoriques qui traitent de l'argumentation, suivant quatre approches : rhétorique, logique, pragmatique et analyse argumentative du discours.

Le quatrième chapitre, *Le discours journalistique. l'éditorial politique,* traite de l'éditorial politique présenté du point de vue des spécialistes en journalisme et des analystes des discours médiatiques. Une investigation en approche énonciative permet de faire des analyses quantitatives et qualitatives du corpus composé de 83 éditoriaux extraits de 5 journaux (*L'Humanité, Libération, Le Monde, Le Figaro, Le Point*) parus pendant trois mois (mars, avril, mai) dans la période des élections présidentielles de 2007, en France.

Le cinquième chapitre, *Les figures, facteurs fonctionnels du discours Journalistique,* le plus étendu de l'ouvrage, combine des outils propres à la rhétorique, à l'argumentation et à la pragmatique pour mettre en évidence la fonctionnalité des figures rhétoriques. En effet, comprendre le fonctionnement des figures dans l'éditorial politique, c'est rendre compte du pouvoir persuasif manifesté tant au niveau discursif qu'au niveau de la production et de la réception de ce type de discours. De nombreux exemples, présentés dans la dernière partie du chapitre, mettent en évidence les résultats de l'analyse du corpus et permettent de dresser une classification des principales figures rencontrées dans l'éditorial politique : 19 figures répertoriées dans trois classes (figures d'assertion, figures de coopération, figures d'argumentation).

Le dernier chapitre, La *Polémicité, trait inhérent du discours politique,* repose sur une démarche inverse : l'auteure a pour point de départ une caractéristique saillante de l'éditorial politique et suit sa matérialisation à des niveaux différents. Ainsi, la polémicité, trait inhérent de l'éditorial politique, est suivie au niveau discursif et infradiscursif, en investiguant les types d'arguments de la rhétorique politique, les stratégies argumentatives (la réfutation) et les figures du discours (l'ironie).

Les *Conclusions* présentent de manière synthétique les résultats du travail développé dans chaque chapitre et elles sont suivies d'une annexe, *Calcul des spécificités lexicales,* et d'une bibliographie riche, qui fait preuve de l'application constante et soutenue de l'auteure dans la réalisation de son étude.

Synthèse critique

Par l'ouvrage, *Rhétorique de la presse écrite. Analyse de l'éditorial politique,* l'auteure offre le guide pour une lecture pragmatique et rhétorico-argumentative de l'éditorial politique. En détaillant un tas de références théoriques, très bien organisées et facile à suivre et à comprendre, elle construit le cadre de l'analyse rigoureuse qu'elle fait de ce sujet et pousse le lecteur à de nombreuses réflexions en lui offrant les outils d'investigation du discours politique.

Cet ouvrage est sans nul doute un document de référence pour ceux qui s'intéressent à la rhétorique, à l'argumentation et à la pragmatique, mais aussi à la problématique des genres journalistiques et aux recherches dans les domaines des sciences humaines et sociales.

Carmen BÎZU, docteur en philologie (*Polyphonie et discours autobiographique chez Rousseau, Chateaubriand et Sartre*) et titulaire du Master (*La science et la pratique de la traduction*), est chargée de cours et de recherche, dans le cadre du Département de Langues Etrangères Appliquées, Faculté de Théologie, Lettres, Histoire et Arts, Université de Pitesti. Responsable de la publication en ligne du **Bulletin scientifique en langues étrangères appliquées (BSLEA),** revue dédiée aux étudiants de l'Université de Pitești, et membre de l'Association Roumaine des Départements Universitaires Francophones (ARDUF), elle s'intéresse à présent à la terminologie et à la didactique du Français sur Objectifs Spécifiques.