



UNIVERSITATEA DIN PITEȘTI

**STUDII
DE
GRAMATICĂ CONTRASTIVĂ**

Nr. 39/ 2023

EDITURA UNIVERSITĂȚII DIN PITEȘTI

**COMITET ȘTIINȚIFIC INTERNAȚIONAL/COMITÉ SCIENTIFIQUE
INTERNATIONAL/INTERNATIONAL SCIENTIFIC BOARD**

Samir ABDELHAMID, Universitatea din Batna, Algeria
Nassima AMARI, Universitatea Alger 2, Algeria
Jean-Paul BALGA, Universitatea din Maroua, Camerun
Soufiane BENGOUA, Universitatea din Mostaganem, Algeria
Aini BETOUCHE, Universitatea Mouloud Mammeri din Tizi Ouzou, Algeria
Silvia BONCESCU, Universitatea din Pitești, România
Bachir BOUHANIA, Universitatea din Adrar, Algeria
Aboubakre BOUASLA, Universitatea din Médéa, Algeria
Nadjet CHIKHI, Universitatea din M'sila, Algeria
Laura CIȚU, Universitatea din Pitești, România
Angelica COȘCIUG, Universitatea de stat Alecu Russo, Bălți, Republica Moldova
Salam DIAB-DURANTON, Universitatea Grenoble Alpes, Franța
Daniela DINCĂ, Universitatea din Craiova, România
Alina GANEA, Universitatea Dunărea de Jos din Galați, România
Laurent GAUTIER, Universitatea din Burgundia, Franța
Emilia HILGERT, Universitatea din Reims, Franța
Akmoun HOUDA, Universitatea Blida 2, Algeria
Joanna JERECZEK-LIPIŃSKA, Universitatea din Gdańsk, Polonia
Soufiane LANSEUR, Universitatea Abderrahmane Mira din Béjaïa, Algeria
Lucie LEQUIN, Universitatea Concordia, Montreal, Canada
Souhila MARKRIA, Universitatea din Mostaganem, Algeria
Simina MASTACAN, Universitatea V. Alecsandri Bacău, România
Adina MATROZI, Universitatea din Pitești, România
Gina MĂCIUCĂ, Universitatea Ștefan cel Mare din Suceava, România
Milena MILANOVIC, Institutul de Limbi Străine, Belgrad, Serbia
Joachim N'DRE DAMANAN, Universitatea Bouaké, Coasta de Fildeș
Christos NIKOU, Universitatea din Pireu, Grecia
Laura PINO, Universitatea Saint-Jacques-de-Compostelle, Spania
Liudmila PRENKO, Universitatea de Stat din Daghestan, Daghestan
Nabil SADI, Universitatea Abderrahmane Mira din Béjaïa, Algeria
Manuel SARTORI, Universitatea Aix-Marseille, Franța
Frédéric SHEHADEH, Universitatea Paris-Sorbona Paris 4, Franța
Florinela ȘERBĂNICĂ, Universitatea din Pitești, România
Lavinia ȘIMILARU, Universitatea din Craiova, România
Mohammad Ahmad THAWABTEH, Universitatea Al-Quds, Ierusalim,
Teritoriile Palestiniene Ocupate
Cristina UNGUREANU, Universitatea din Pitești, România
Stephen S. WILSON, City University, Londra, Anglia
Anissa ZRIGUE, Universitatea din Kairouan, Tunisia

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

Laura CÎȚU, Universitatea din Pitești, România

REDACTOR-ȘEF /RÉDACTEUR EN CHEF/ EDITOR IN CHIEF

Cristina ILINCA, Universitatea din Pitești, România

**COLEGIUL DE REDACȚIE/COMITÉ DE RÉDACTION/EDITORIAL
BOARD**

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

ISSN-L: 1584 – 143X
e-ISSN: 2344-4193

revistă bianuală/revue biannuelle/biannual journal

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

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

FACULTATEA DE TEOLOGIE, LITERE, ISTORIE ȘI ARTE

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

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

CONTENTS
Contrastive Grammar/Translation Studies/Varia

Djamila Achab

L'enseignant face à la pandémie : quels besoins ? / Teachers Facing the Pandemics: What Kind of Needs? / 7

Assémou Maurice Ludovic Assémou

Représentations des langues nationales et enseignement : enquête auprès de jeunes lycéens de Côte d'Ivoire / Representations of National Languages and Education: A Survey of Young High School Students in Cote D'ivoire / 13

Youcef Bacha

Pour une approche contextualisée et sociodidactique des manuels scolaires : interroger le contexte algérien dans le manuel d'anglais de 3^{ème} année primaire / For a Contextualized and Socio-didactic Approach of Textbooks : Questioning the Algerian Context in the Textbook of English of the 3rd Primary Year / 26

Leila Belkaim

En Algérie : la pénétration de l'anglais au primaire ravive des querelles linguistiques / In Algeria: the Penetration of English in Primary School Revives Linguistic Quarrels / 37

Mustafa Bendaho, Mohamed Mekkaoui

L'impact de l'activité « forum » de Moodle sur la compétence de production écrite en langue française : cas d'étudiants de la filière d'anglais / The Impact of the Moodle "Forum" Activity on the Writing Skills in French: the Case of Students in the English Language Course / 44

Soufiane Bengoua

La dynamique terminologique dans quinze secteurs professionnels à Mostaganem-Algérie / Terminological Dynamics in Fifteen Professional Sectors in Mostaganem-Algeria / 57

Carmen Bîzu

Noms d'animaux dans les expressions idiomatiques (français – roumain / Animal Names in French-Romanian Idiomatic Expressions / 64

Fatima Zahra Bouthiba

Le roman photo comme levier pour déclencher l'écriture créative en classe de Fle / Photo Novel as a Lever to Trigger Creative Writing in FLE Class / 72

Ali Bouzekri

Conspiration et radicalisation sur des forums internet. Étude de cas sur forumfr.com / Conspiracy and Radicalisation on Internet Forums. Forumfr.com Study Case / 83

Halima Rahmani Bouzina

Les représentations des marques de plurilinguisme dans les productions langagières en classe de français chez les enseignants et les élèves au cycle secondaire / Representations of Marks of Plurilingualism in Language Production in French Classes among Teachers and Students in the Secondary Cycle / 91

Ilham Elarrachi

Le paratexte comme lieu de vulgarisation scientifique / Paratext as a Place of Scientific Popularization / 113

Yousra Hamitou, Baghdad Remmas

Représentations et postures sur l'apprentissage du français dans les hauts-plateaux de l'ouest algérien / Representations and Postures toward Learning French Language in the Western Highlands of Algeria / 123

Cristina Ilinca

Issues in Translating Culturemes / Difficultés dans la traduction des culturèmes / 138

Imane Ouahib

Impact de la maîtrise des langues étrangères sur le développement de la carrière professionnelle : quelles représentations du contexte économique algérien ? / The Impact of Foreign Language Proficiency in Professional Career Development: What Representations of the Algerian Economic Context ? / 143

Souhila Soltani, Hassina Mezdaout

Numérique et enseignement au supérieur à l'ère de la covid-19 : retours des pratiques enseignantes / Digital and Higher Education in the Age of Covid19: Feedback from Teaching Practices / 153

Mohammad Ahmad Thawabteh, Ayat Afifi

Translator Status: a Study of Palestinian Translators / Le statut du traducteur : une étude sur les traducteurs palestiniens / 163

Xuan Zhao

A Comparative Study of Impersonal Structure in Different Languages / Étude comparative de la structure impersonnelle dans des langues différentes / 175

L'ENSEIGNANT FACE À LA PANDÉMIE : QUELS BESOINS ?¹

Résumé : Face à une pandémie du virus COVID-19 qui se déclara début 2020 l'Algérie fut contrainte à un confinement général dans tous les secteurs en mars 2020 et notamment dans le secteur de l'éducation nationale, le supérieur, les écoles normales supérieures, les centres d'apprentissage et de professionnalisation. Après cinq mois d'arrêt de scolarité, les Ministères optèrent pour les enseignements en ligne. Face à cette nouvelle méthode d'enseignement les enseignants durent s'adapter et à chacun de trouver le meilleur moyen, d'abord accessible et facile pour lui et ensuite le soumettre à ses élèves et étudiants. S'ensuivit une période d'adaptation à de nouvelles techniques et instruments de planification et de mise en place pour un enseignement accessible à une majorité.

Mots clés : pandémie, confinement, enseignement en ligne, nouvelle méthode d'enseignement, nouvelles techniques

TEACHERS FACING THE PANDEMICS: WHAT KIND OF NEEDS?

Abstract: Faced with a pandemic of the COVID-19 virus which broke out in early 2020, Algeria was forced to a general lockdown in all sectors in March 2020, particularly the sector of the national education, the higher education, higher training schools, and training and professionalization centers. After five months of school closure, the Ministries opted for online education. Teachers facing this new method of teaching had to adapt to it and each one had to find the best way, that was firstly accessible and easy for him/her and then they tested it with pupils and students. This was followed by a period of adaptation to new techniques and planning tools, and led to the establishment of an education system accessible to the majority.

Key words: pandemic, loc down, online education, new method of teaching, new techniques

Introduction

Depuis le début de l'année 2020, la crise mondiale due à la pandémie de COVID-19 a provoqué un des plus grands dérèglements des systèmes éducatifs de l'histoire. Celle-ci a touché la quasi-totalité des apprenants et des enseignants du monde entier, dans les écoles, les collèges, les lycées, les universités, les écoles supérieures, les centres d'apprentissage et les établissements professionnels. Le 12 mars 2020, le président de la République annonce la fermeture de tous les établissements scolaires ainsi que la fermeture des frontières. Un mois plus tard, après moult réflexions, on annonce aux enseignants qu'ils devaient basculer leurs cours à distance. Non formés pour la plupart, chaque enseignant devait trouver l'outil approprié pour pouvoir agir et interagir avec ses apprenants, leur communiquer les connaissances, les expliquer via les réseaux sociaux (Facebook, Messenger), via des plateformes, en utilisant Zoom, Moodle, via des vidéos, etc. L'important était de faire parvenir les enseignements par le moyen le plus adapté aux apprenants. A partir de ce constat, une problématique se pose à nous : comment faire face à cette situation d'enseignement à distance ? Pour pouvoir avoir des réponses à notre questionnement, nous nous sommes rapprochés d'enseignants pour pouvoir recueillir quelques témoignages de cette expérience. L'enquête par questionnaire via internet a été privilégiée comme le moyen d'analyse des besoins des enseignants, que nous avons envoyé à plusieurs de nos contacts exerçant soit dans les lycées, l'université ou à l'ENS. En effet, nous citons :

¹ Djamila **Achab**, Higher Teacher Training School of Oran, achabdjamila@yahoo.fr

« L'intérêt principal de l'enquête par questionnaire est de rassembler une grande quantité d'informations, aussi bien factuelles que subjectives, auprès d'un nombre important d'individus – la représentativité de cet échantillon autorisant d'inférer à l'ensemble de la population d'étude ». (I. Parizot, 2012 : 93)

« L'enquête par questionnaire est un outil de collecte d'informations auprès d'une population cible concernée par un produit/projet sous forme d'une série de questions. Elle cherche à valider des hypothèses préalablement posées et à généraliser ensuite des résultats ». (Aillierie K. et al, 2016 : 35)

Le questionnaire en ligne proposé aux enseignants était constitué de :

- une section comprenant des renseignements concernant le sexe, la classe(s) d'enseignement, l'ancienneté d'enseignement ;
- une question liée aux besoins d'accompagnement en période de confinement avec six réponses proposées, exprimer son accord ou pas
- une question à choix multiple sur les éventuels obstacles rencontrés dans l'utilisation de ressources, avec six réponses proposées et trois possibilités de réponses ;
- et enfin, deux questions ouvertes sur les besoins et les acquis de la période de confinement avec une question ouverte pour donner librement son avis.

Analyse du questionnaire

Le questionnaire en ligne a recueilli **133** réponses. L'échantillon analysé est donc constitué de toutes les réponses soit **133 réponses**.

Pour la section concernant le sexe, le niveau et l'ancienneté : La majorité des répondants, soit 87 %, sont des femmes contre 13% d'hommes : 13% des répondants travaillent au collège, 16 % au lycée et 71% entre l'université et l'ENS. En ce qui concerne l'expérience, 44 % des répondants déclarent avoir de 11 à 20 ans d'ancienneté dans l'enseignement et 35 % de 21 à 30 ans, alors que 15 % des répondants déclarent avoir 4 à 10 ans d'expérience et 6 % signalent avoir 3 ans d'ancienneté ou moins dans l'enseignement. Donc, la majorité des réponses recueillies proviennent d'enseignants universitaires et avec une expérience dans l'enseignement de 11 à 30 ans.

La deuxième question

Pendant ce confinement, estimez-vous avoir eu (besoin d'une aide et comment?)

Les enseignants devaient donc se positionner. Pour *d'accord, pas d'accord*, les choix ont été, pour la plupart :

- *proposer des solutions accessibles à tous les élèves et les étudiants* - d'accord à 77,9 % ;
- *suivre l'avancement et la compréhension des connaissances et compétences* - d'accord à 69,6 % ;

Ces choix ont été guidés par le besoin des enseignants dans cette période.

Ensuite, entre 63 % et 66 % de répondants ont choisi des réponses qui faisaient plus références aux situations pédagogiques, telles les réponses :

- *construire des scénarios pédagogiques virtuels* - d'accord à 65,4 % ;
- *concevoir des scénarios pédagogiques qui permettent de faire travailler les étudiants en autonomie* - d'accord à 62,7 % ;

Et à la fin, nous avons également pris en considération la réponse qui faisait référence à la gestion de classe, à savoir : *Gérer la classe à distance* » d'accord à 45,6 % seulement car la majorité, soit 54,4% n'était pas d'accord pour gérer la classe à distance, trouvant cette opération difficile et souvent impossible.

La troisième question

Quelles sont les difficultés auxquelles vous avez dû faire face ?

Les apprenants pouvaient-ils tous suivre en ligne ? **Plus de 34%** d'enseignants ont répondu négativement car pour eux, tous les apprenants n'ont pas le moyen de payer la connexion ou alors ils ne possèdent pas d'équipements numériques, soit un PC ou même un Smartphone. Donc, il est parfois difficile pour les apprenants de poursuivre leurs apprentissages d'une manière équitable.

« C'est très frustrant aussi bien pour l'enseignant qui doit prendre en compte la situation de l'élève que pour l'élève qui se retrouve en position de faiblesse par rapport à ses camarades ». (Enseignant de lycée)

« La difficulté a été surtout de pouvoir et savoir-faire de l'adaptation de mes cours en fonction des moyens de mes étudiants » (Enseignant de l'ENS)

Les témoignages reçus par les enseignants de différents cycles montrent bien les difficultés que rencontrent aussi bien les étudiants pour suivre leurs cours que les enseignants pour les transmettre. En effet, adapter l'enseignement en fonction des moyens, c'est-à-dire de ce que possède l'apprenant est un premier cap, ensuite il va falloir que cette adaptation suive la compétence numérique aussi bien de l'enseignant que de l'étudiant. Pendant cette période de confinement, beaucoup d'enseignants et d'étudiants n'avaient aucune compétence dans la manière de gérer des traitements de texte, de mettre un cours en ligne ou d'utiliser des plateformes. Si tous savent écrire un mail, utiliser Facebook et Messenger, ce n'est pas suffisant pour élaborer et mettre un cours et des ressources en ligne.

La quatrième question

Avez-vous eu des difficultés pour enseigner en ligne ? **70,7%** des enseignants interrogés ont déclaré avoir rencontré des difficultés à mettre en place leurs enseignements en ligne. La plupart ne sachant ni comment le faire ni quel processus engager.

« Je ne savais comment procéder ? Quel timing ? Quelle plateforme adopter ? Un moyen institutionnel quand il existait ou un moyen personnel ? » (Enseignant universitaire)

« Moi, j'ai dû demander à des collègues d'abord de me télécharger une version plus actuelle d'office sur mon PC, car la mienne était obsolète, et ne sachant comment faire, des collègues m'ont aidé » (Enseignant universitaire)

« Avant le confinement j'avais 17 heures de cours par semaine en présentiel, je me suis retrouvée dans l'ignorance comment répartir ces heures de cours en ligne pour mes élèves ? » (Enseignante de lycée)

Ces réponses nous montrent combien les enseignants de tout palier se sont retrouvés en difficulté, parfois désarmés devant des situations qui leur ont paru inextricables car pour la plupart le manque de formation a été l'une des raisons de ces difficultés. C'est pour cette raison que la plupart des enseignants ont formulé le besoin de travailler en équipes.

Questionnés sur le travail en équipes, environ **75%** d'enseignants ont émis le besoin de communiquer entre eux sur leurs pratiques et de travailler ensemble et de discuter entre eux sur leurs difficultés pendant cette période. En effet, beaucoup d'entre eux n'ayant jamais conçu des cours en ligne ou travailler à distance, c'était pour eux un geste difficile et parfois même handicapant.

« J'ai aujourd'hui la conviction que travailler en équipe est très enrichissant. » (Enseignant universitaire)

« Grâce à l'aide fournie par mes collègues, j'ai pu améliorer mes cours en ligne et assurer un meilleur rendement. » (enseignante de lycée)

« Une plateforme a été créée au niveau de notre école (ENS) et ainsi nous avons pu d'abord, apprendre comment concevoir un cours en ligne pour ensuite, le déposer sur la plateforme » (enseignante de l'ENS)

La cinquième question

Préférez-vous faire un cours en ligne ou en présentiel ? La plupart des enseignants, quel que soit leur niveau d'enseignement, ceux de l'éducation nationale ou ceux du Supérieur, ont préféré le cours en présentiel, l'une des raisons était la relation directe avec les apprenants. Une autre raison était que les moyens pédagogiques pour le présentiel étaient disponibles : tableau, manuel, data show. De plus, ces moyens sont pour la plupart à la charge de l'établissement. Pour les cours à distance, les enseignants ainsi que les apprenants devaient avoir leurs propres équipements technologiques.

« Le présentiel est préférable pour poursuivre les apprentissages, surtout avec les élèves les plus démunis. » (Enseignante lycée)

« Rien ne peut remplacer les échanges entre apprenants-apprenants, enseignants-apprenants mis à part le présentiel. » (Enseignante de l'ENS)

A partir de ces réponses, bien que la majorité des répondants étaient des enseignants qui n'excellaient pas en enseignement à distance, donc dans le domaine des nouvelles technologies, cependant ils ont été prêts à apprendre à le faire, mais restaient circonspects par rapport à cette technologie qui ne favorisait pas tout le monde du fait surtout de la cherté des équipements et des abonnements d'internet.

La sixième question

Quels ont été vos réels besoins ?

Après l'analyse des résultats, nous pouvons dire qu'il y avait un manque considérable pour les enseignants qui devaient, malgré eux, faire leurs cours à distance : ils étaient obligés de mettre en place des cours en ligne, formation qu'ils n'avaient jamais eue et donc certains établissements comme l'université ou l'ENS avait mise en place durant deux jours de formation, période trop courte pour pouvoir acquérir toutes les facettes de l'enseignement à distance. En outre, ils devaient pouvoir passer des examens et donc évaluer, comment avait été posée la question, certains se sont contentés de QCM ou de travaux de synthèse. Autre problème était le manque de disponibilité numérique pour assurer l'enseignement à distance, que cela soit en termes d'équipement ou de connexion qui, dans certaines régions, est très faible voire inexistante. En effet, les enseignants ne sont pas équipés par leur établissement, contrairement à la plupart des autres professions, en particulier en cette période de télétravail, ce qui les contraint à utiliser leurs équipements et connexion personnels. Selon les réponses recueillies, environ **87%** des enseignants interrogés demandent avoir besoin d'être équipés numériquement par l'institution, afin de pouvoir exercer leur profession. Ils mettent en avant également le fait que les établissements scolaires et universitaires eux-mêmes ont besoin d'être équipés, et ce notamment pour poursuivre les activités numériques mises en place pendant le confinement et travailler les compétences numériques avec leurs élèves et étudiants comme en témoignent ces enseignants :

« Il serait grand temps que nos établissements nous fournissent le matériel informatique nécessaire à notre profession au quotidien. Si l'on n'utilisait pas nos propres outils, la formation aurait continué à être à l'arrêt et n'existerait plus » (Enseignant universitaire)

« Je pourrai facilement pouvoir utiliser des supports numériques en serious-game depuis Internet si nous l'avions en classe ! (enseignant collège et lycée)

Les enseignants pour la plupart ont demandé une « formation », les enseignants interrogés font davantage référence aux formations académiques, c'est-à-dire cet enseignement devrait exister dans toutes les formations universitaires et au sein des ENS ; dans la plupart des établissements universitaires et les écoles supérieures, les enseignants avaient reçu une formation de 2 à 3 jours concernant comment déposer leurs cours sur la plateforme de l'établissement, mais dans la majorité des cas, les enseignants ne savaient même pas comment construire ce cours en ligne, c'est pour cela qu'ils demandent un

«accompagnement », ils font référence à un accompagnement dans le temps, plus fréquent, notamment sur l'utilisation des outils numériques, leur fonctionnement, leurs plus-values techniques mais aussi pédagogiques, que cela soit pour les élèves ou l'enseignant.

« J'ai vraiment un besoin évident de formation à manipuler internet, pouvoir insérer un cours en power point ou une vidéo ou encore une capsule pour que mes élèves en profitent, mais je n'ai jamais eu cette formation... » (Enseignante universitaire).

Par ailleurs, 72 % de des enseignants disent avoir eu des difficultés à choisir des ressources pédagogiques parmi toutes celles qui leur sont proposées, trop de choix a produit beaucoup d'hésitation. Ainsi, il a été difficile pour une grande partie des enseignants interrogés, face à la richesse de ressources et d'outils sur Internet qui leur sont proposés, de sélectionner les ressources dont ils avaient besoin, tant d'un point de vue technique que pédagogique.

La septième question

Quels sont les résultats ?

89% enseignants ont répondu ayant obtenu différents résultats :

56% d'enseignants ont déclaré que cette situation leur a permis de savoir comment utiliser internet et faire du e-learning. Un taux de 46% d'enseignants ont dit avoir pu réaliser des cours avec les nouvelles technologies pédagogiques, aussi avoir acquis des contacts extérieurs surtout pour ceux qui ont utilisé les réseaux sociaux (Messenger) dans leur envoi de cours et avoir pu échanger des ressources et des idées. Seulement 17% parmi les répondants ont dit avoir été satisfait de l'autonomie acquise par leurs étudiants à travers l'acquisition et l'amélioration de leurs compétences. Les quatre acquisitions qui ressortent s'articulent avec leurs besoins dans le sens où les enseignants ont été contraints d'apprendre et de modifier leurs habitudes afin de réaliser leur travail de la manière la plus correcte possible.

Conclusion et suggestions

Cette nouvelle situation du confinement a poussé les enseignants à faire des modifications quant aux méthodes et outils d'enseignement. Certains enseignants ont pu expérimenter et observer des changements qu'ils voudraient continuer à utiliser et à perfectionner. A la lumière des données recueillies, un ensemble d'opportunités s'ouvrent aux enseignants qui favorisera l'intégration des nouvelles technologies, des usages du numérique dans l'enseignement, la mise en place davantage de pratiques enseignantes différenciées, l'échange de ressources entre enseignants et le développement de l'autonomie ou autonomisation des apprenants. Il reste à poursuivre les enquêtes pour vérifier si d'autres facteurs, comme les représentations qu'ont les élèves, les étudiants et les enseignants de l'institution peuvent offrir un cadre fertile à ces modifications pour un enseignement hybride. Des suggestions sur les besoins d'accompagnement et de formation des enseignants ont été suggérées par les enseignants. Par exemple, accompagner les enseignants dans le suivi, l'évaluation des apprenants et la mise en place d'activités différenciées, la formation et l'accompagnement aux outils numériques et, enfin, la formation et l'accompagnement à de nouvelles méthodes pédagogiques.

Bibliographie

Aillierie K. et al. 2016, « Les études d'usages et leurs méthodes. Guide interne d'accompagnement des études sur les usages du numérique pour l'éducation », *Réseau Canopé*. Annexe 2, page 35.

Amadiou Franck, Tricot André, 2020, *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*, Paris, Retz Editions.

Chiardola, A. 2020, « Ecole, numérique et confinement : Enquêtes, questionnaires et premiers résultats », *Éducation, numérique et recherche*. <https://edunumrech.hypotheses.org/1850>

- Kaden, Ute, 2020, "COVID-19 school closure-related changes to the professional life of a K-12 teacher", *Education Sciences*, 10(6), 165. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci10060165>
- Fluckiger, Cédric, 2008, « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves », *La culture des élèves : enjeux et questions*, n°163, pages 51-61
- Lemay, D. J., Doleck Bazalais, P., 2021, "Transition to online teaching during the COVID-19 pandemic", *Interactive Learning Environments*, 1-12. <http://dx.doi.org/10.1080/10494820.2021.1871633>
- Parizot, Isabelle, 2012, « L'enquête par questionnaire », Pagam, S. (dir.) Dans L'enquête sociologique, Collection Quadrige, Presses Universitaires de France, pp. 93-113.

Annexe : questionnaire

1. a) Vous êtes :
 - Une femme ?
 - Un homme ?
- b) Quel niveau enseignez-vous ?
 - Lycée ?
 - Supérieur ?
- c) Depuis combien d'années enseignez-vous ?
2. Pendant le confinement croyez-vous avoir besoin d'une aide ? Comment ? (d'accord, pas d'accord)
3. Quelles sont les difficultés auxquelles vous avez dû faire face ?
4. Avez-vous eu des difficultés pour enseigner en ligne ?
5. Préférez-vous faire un cours en ligne ou en présentiel ?
6. Quels ont été vos réels besoins ?
7. Quels ont été les résultats de cette situation ?

Djamila **ACHAB** est maître de conférences au Département des langues étrangères, section de français de l'école Normale Supérieure d'Oran, Algérie. Elle enseigne la Didactique des langues, les Sciences de l'éducation, la Psychopédagogie et l'analyse des pratiques professionnelles. Ses derniers travaux portent sur l'enseignement, les pratiques de classe et les curricula.

DOI: 10.5281/zenodo.8112430

REPRÉSENTATIONS DES LANGUES NATIONALES ET ENSEIGNEMENT : ENQUÊTE AUPRÈS DE JEUNES LYCÉENS DE CÔTE D'IVOIRE ¹

Résumé : Les langues non-écrites sont particulièrement menacées d'extinction, du fait notamment de la perception négative que certaines communautés ont de leurs propres langues. Contre ce péril, l'enseignement formel constitue l'une des principales solutions. Cependant, l'issue d'un tel programme d'enseignement reste largement tributaire des représentations que les locuteurs se font de leurs langues. La présente étude, qui s'intéresse à la situation des langues ivoiriennes, explore les représentations, les opinions et les attitudes que les jeunes de Côte d'Ivoire développent par rapport aux langues nationales. Elle s'appuie sur les données d'une enquête réalisée en milieu scolaire, auprès de jeunes lycéens. Les résultats montrent que la représentation des langues nationales comme langues des cultures et traditions locales est la mieux partagée chez les lycéens interrogés. L'étude montre également que ces jeunes ont des opinions et des attitudes plutôt favorables à l'enseignement et à la promotion des langues nationales.

Mots clés : représentations sociales, langues nationales, enseignement des langues, attitudes des jeunes, opinions des jeunes.

REPRESENTATIONS OF NATIONAL LANGUAGES AND EDUCATION: A SURVEY OF YOUNG HIGH SCHOOL STUDENTS IN COTE D'IVOIRE

Abstract: Unwritten languages are particularly at risk of extinction, especially because of the negative perception that some communities have of their own languages. Formal education is one of the main solutions to this threat. However, the outcome of such a teaching program remains largely dependent on the speakers' representations of their languages. This study focuses on the situation of Ivorian languages. It explores the representations, opinions and attitudes that young people in Côte d'Ivoire develop with regard to national languages. It is based on data from a survey of high school students. The results show that the representation of national languages as languages of local cultures and traditions is the most widely shared among the high school students interviewed. It also appears that these young people have opinions and attitudes that are rather favorable to the teaching and promotion of national languages.

Keywords: social representations, national languages, language teaching, youth attitudes, youth opinions.

Introduction

L'UNESCO (s.d.) admet que « toutes les langues, quelles qu'elles soient, offrent un témoignage unique du génie culturel des peuples ». Cependant, du fait de la domination militaire, économique, religieuse, culturelle et éducative de certains peuples, mais aussi à cause de la perception négative que certaines communautés ont de leurs propres langues, la grande majorité des langues naturelles est menacée d'extinction. Les langues non écrites sont les plus concernées par ce problème. Si l'enseignement formel se trouve être une des solutions, il reste que quelques écueils sont à surmonter. Les expériences maliennes (Opheim, 2000 ; Haïdara, 2000) et burkinabè (Napon, 2003) montrent, en effet, le rôle central des représentations, et donnent raison à Castellotti et Moore (2002 : 7), qui écrivent:

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

Les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les procédures et stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser. [Par ailleurs] les recherches, notamment en milieu scolaire, lient depuis longtemps les attitudes et les représentations au désir d'apprendre les langues, et à la réussite ou à l'échec de cet apprentissage.

Si l'on est d'accord qu'enseigner les langues et développer le goût de leur apprentissage chez les jeunes générations est un moyen efficace de prévenir le péril qui les menace – à savoir leur extinction –, il semble alors nécessaire de s'intéresser aux représentations que les jeunes se font des langues nationales.

Les représentations des langues nationales chez les jeunes de Côte d'Ivoire restent un domaine quasi-inexploré. La présente étude, qui s'intéresse à ce sujet, tente de répondre aux questions suivantes : comment les jeunes se représentent-ils les langues nationales ? Quelles opinions et quelles attitudes développent-ils au sujet de ces langues ? Nous admettons que les jeunes se représentent les langues nationales comme des langues des sphères villageoise et traditionnelle ; et que ces représentations induisent des opinions et attitudes susceptibles de faire obstacle à la réussite de tout projet d'enseignement/apprentissage des langues nationales. L'objectif poursuivi est prospectif. Il s'agit de déterminer si les jeunes sont disposés à apprendre les langues nationales à l'école.

Après avoir exposé le cadre théorique et méthodologique de l'étude, nous présenterons les résultats de la recherche. Nous mettrons ainsi en évidence les éléments par lesquels les lycéens définissent les langues nationales, de même que leurs opinions et leurs attitudes envers ces langues. Ces résultats seront discutés dans la dernière section du travail.

1. Cadre théorique et méthodologique

1.1. Le cadre théorique

Cette étude s'inscrit dans le cadre de la théorie des représentations sociales. Pour Abric (1989 : 188), une représentation est « un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation ». On parle de représentation sociale lorsque la représentation est socialement élaborée et partagée au sein d'une communauté (Jodelet, 1989 : 39). Les représentations sociales guident les comportements individuels et groupaux (Jodelet, 1989 : 31). Elles déterminent également les niveaux d'implication des sujets, leur motivation, ainsi que la manière dont ils mobilisent leurs capacités cognitives (Abric, 1989 : 195).

La théorie du noyau central est l'une des méthodes les plus utilisées dans l'étude du phénomène des représentations sociales. Elle pose que « Toute représentation est organisée autour d'un noyau central » (Abric, 1989 : 197). Selon cette approche, certains éléments du contenu représentationnel sont essentiels, d'autres importants, d'autres, enfin, secondaires (Abric, 2005 : 59). Les éléments essentiels forment le noyau central de la représentation. Ce noyau central « est l'identité même de la représentation » ou « la représentation elle-même » (Flament, 1989 : 218). Les autres éléments – beaucoup plus nombreux – constituent le système périphérique de la représentation. Le système périphérique est prescripteur de comportements et de prises de position, et joue également un rôle de personnalisation et de protection de la représentation.

1.2. Le cadre méthodologique

Les données de l'étude proviennent d'une enquête¹ que nous avons réalisée au Lycée Houphouët-Boigny de Korhogo (dans le Nord de la Côte d'Ivoire), entre décembre 2019 et juin 2020. L'échantillon d'étude compte deux cent cinquante-trois (253) lycéens en classe de Terminale, âgés de quinze (15) à vingt-six (26) ans (l'âge moyen est de 19,53 ans). Cet échantillon réunit deux classes d'élèves littéraires (Terminales A2 et A3)² et deux classes d'élèves scientifiques (Terminales C et D). La majorité de ces lycéens a une bonne maîtrise des langues nationales : 73,41% d'entre eux affirment qu'ils parlent « Très bien » la/les langue(s) de leurs parents, et 57,48% parlent au moins une autre langue nationale ivoirienne, en plus de celle(s) de leurs parents.

L'enquête a consisté en l'administration d'un questionnaire d'évocations hiérarchisées³ et un questionnaire mixte à l'échantillon d'étude. Le traitement des données du questionnaire d'évocations hiérarchisées dans le logiciel Evoc 2005 et l'application de la technique de la Mise en cause⁴ ont permis de mettre au jour les éléments centraux de la représentation des langues nationales chez les lycéens. Les données du questionnaire mixte ont été soumises à un traitement statistique ; ce a qui permis de mettre en évidence les opinions et les attitudes des lycéens sur diverses questions relatives aux langues nationales.

2. Résultats

Comme le suggère Abric (2005 : 60), l'étude d'une représentation sociale consiste d'abord et avant toute chose, à rechercher les constituants du noyau central.

2.1. Les éléments centraux de la représentation des langues nationales

Les éléments centraux sont les mots ou groupes de mots par lesquels le groupe considéré définit l'objet de représentation. Pour mettre en évidence ces éléments, nous analyserons les données du questionnaire d'évocation hiérarchisées. Deux cent quarante et un (241) lycéens ont respecté les consignes de ce questionnaire. Ainsi, en réponse à l'inducteur « Langues nationales », ces lycéens ont produit mille deux cent cinq (1205) évocations en cinq cent neuf (509) mots différents. Ces évocations ont fait l'objet d'une analyse prototypique et catégorielle.

2.1.1. Analyse prototypique des évocations

L'analyse prototypique consiste à croiser la fréquence d'apparition de chaque item avec son rang d'importance. Il en résulte, dans le logiciel EVOC 2005, un tableau à quatre cases (voir tableau 1), qui s'analyse sur la base de la théorie du noyau central. L'analyse prototypique selon l'ordre d'importance des éléments associés à l'inducteur « Langues nationales » permet de produire le tableau 1 ci-dessous.

¹ Cette enquête a également concerné la langue française (Cf. Assémou, 2020). Nous avons présenté une première version de cette recherche, sous la forme d'une communication, au 31^e Congrès de la Société de Linguistique de l'Afrique de l'Ouest (SLAO / WALO), à Abidjan, en août 2019.

² Le chiffre qui suit la lettre (A2, A3) fait référence au numéro de la classe et non à une série.

³ Le questionnaire d'évocations hiérarchisées utilisé se présente comme ci-dessous :

1. *Quand vous entendez « langues nationales », quels mots vous viennent à l'esprit ? Citez-en 5.*

2. *Hiérarchiser les réponses ci-dessus en numérotant 1, 2, 3, 4, 5, selon l'importance des mots.*

⁴ Pour des détails sur le questionnaire d'évocations hiérarchisées et la technique de la Mise en cause, voir Vergès (2001), Abric (2005), Rateau (2007), Dany et Apostolidis (2007), Moliner et Guimelli (2015).

	Rang moyen d'importance ≤ 3			Rang moyen d'importance > 3		
	Mot	Fréquence	Rang	Mot	Fréquence	Rang
Fréquence ≥ 10	Culture	73	2,86	Parler	20	3,20
	Tradition	55	2,56	Civilisation	16	3,81
	Ethnies	63	2,06	Nation	15	3,26
	Communication	22	2,13	Echanges	12	3,25
	Nationalité	18	2,61	Village	10	3,20
	Peuples	17	2,52			
	Pays	17	2,41			
	Sénoufo	14	2,28			
	Poro	13	2,76			
	Français	12	2,08			
	Rang moyen d'importance ≤ 3			Rang moyen d'importance > 3		
	Mot	Fréquence	Rang	Mot	Fréquence	Rang
Fréquence < 10	Ecole	9	2,11	Paix	9	3,22
	Education	9	2,33	Dioula	8	3,62
	Moyen de communication	9	2,44	Coutume	7	3,57
	Origine	9	2,33	Entente	7	3,71
	Union	9	2,44	Religion	7	3,71
	Apprendre	8	2,25	Langages	7	3,14
	Communiquer	7	2,42	Compréhension	6	3,66
	Danses traditionnelles	7	2,85	Balafon	6	3,33
	Travail	7	3,00	Langue maternelle	6	3,33
	Drapeau	6	2,83	Tolérance	6	3,50
	Colonisation	6	3,00	Masques	6	4,00
	Solidarité	6	1,83	Alliances	5	3,20
	Cohésion sociale	5	3,00	Baoulé	5	3,60
	Harmonie	5	2,60	Savoir	5	3,20
	Langue	5	2,80	Société	5	3,60

Tableau 1 : Analyse prototypique selon l'ordre d'importance des évocations

Tableau 1 : Analyse prototypique selon l'ordre d'importance des évocations

Les éléments les plus susceptibles de constituer le noyau central de la représentation apparaissent dans la case supérieure gauche, appelée « zone du noyau central ». Trois éléments de cette case présentent une congruence positive entre fréquences élevées et rangs moyens bas. Ce sont : *Culture* (cité par 30,29% des enquêtés), *Ethnies* (cité par 26,14% des enquêtés) et *Tradition* (cité par 22,82% des enquêtés). Cette observation permet de faire l'hypothèse que les lycéens interrogés se représentent les langues nationales comme des parlars « ethniques » qui véhiculent la « culture » et la « tradition ». Le système périphérique (les trois autres cases du tableau 1) également présente plusieurs éléments se rapportant aux cultures et traditions locales (*Danses traditionnelles*, *Balafon*, *Coutumes*, *Masques*, *Alliances (interethniques)*). Le système périphérique donne à voir aussi que les lycéens interrogés associent les langues nationales à des valeurs sociales fortes (*Paix*, *Entente*, *Solidarité*, *Harmonie*, *Cohésion sociale*, *Union*, *Tolérance*) ainsi qu'à l'identité nationale (*Nation*, *Drapeau*).

2.1.2. Analyse catégorielle des évocations

Pour l'analyse catégorielle des évocations, nous adoptons le même principe de regroupement que Vergès (1992). Sur la base des éléments les plus cités, nous avons construit les catégories « Ethnies », « Culture », « Tradition » et « Communication ». Par ailleurs, en vue de mesurer le poids ou l'importance de l'école, de la réussite sociale et de la

modernité dans les représentations des langues nationales chez les enquêtés, nous avons aussi créé les catégories « Ecole », « Travail-Réussite » et « Modernité » (Tableau 2).

Catégories ¹	Mots différents ²		Mots fréquents		Poids de la catégorie	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre de mots ³	%
Ethnies	61	12,00 %	90	51,70 %	174	14,40 %
Culture	49	9,60 %	84	56,40 %	149	12,40 %
Traditions	23	4,50 %	88	80,70 %	109	9,00 %
Communication	54	10,60 %	34	33,70 %	101	8,40 %
Ecole	18	3,50%	18	43,90%	41	3,40%
Travail-Réussite	05	1,00%	07	63,60%	11	0,90%
Modernité	01	0,20%	00	0,00%	01	0,10%
Rebut	298	58,50%	258	41,70 %	619	51,40 %
Total	509	100 %	579	48,00 %	1205	100 %

Tableau 2 : Analyse catégorielle des évocations

Le tableau 2 montre que les évocations produites en réponse à l'inducteur « Langues nationales » se rapportent principalement aux thèmes d'*Ethnies* (14,40%), de *Culture* (12,40%), de *Traditions* (9%) et de *Communication* (8,40%). Par ailleurs, les scores très faibles des catégories « Ecole », « Travail-réussite » et « Modernité » (respectivement 3,40%, 0,90% et 0,10%) suggèrent que les lycéens ne perçoivent pas fondamentalement les langues nationales comme des langues de l'école, de la modernité ou de la réussite sociale.

En définitive, les analyses prototypique et catégorielle semblent indiquer que les éléments *Culture*, *Ethnies*, *Tradition* et *Communication* sont les éléments centraux de la représentation des langues nationales. Cette hypothèse de centralité sera vérifiée par la Mise en cause des éléments.

2.1.3. Contrôle de centralité des éléments

La centralité d'un élément dépend du pourcentage de réfutation que sa mise en cause entraîne. On observe une grande variabilité dans la définition du seuil significatif (Dany et Apostolodis, 2007 ; Brissaud-Le Poizat et Moliner, 2004). Vergès (2001 : 545), par exemple, considère que 70% de taux de réfutation constitue un seuil significatif. Dans la présente étude, la détermination des différents seuils s'appuie sur le test statistique de Kolmogorov-Smirnov (Abric, 2005 ; Kanji, 2010). Les deux dernières lignes des tableaux 3 et 4 suivants donnent, pour chaque groupe considéré, les indications sur le seuil (D⁴) et l'effectif (N).

¹ La catégorie est un regroupement d'items sur la base de leur appartenance au même champ lexical.

² Les mots différents sont des mots types appartenant à la catégorie concernée.

³ Il s'agit ici de mots occurrences

⁴ Formule de calcul du seuil : $(1 - (1,36/\sqrt{N})) \times 100$, avec N = Nombre d'individus

Pourcentage de réfutation de l'objet				
N°	Éléments mis en cause	Ensemble de l'échantillon	Scientifiques (Tle ¹ C et D)	Littéraires (Tle A2 et A3)
1	Véhicule de la <i>culture</i>	73,33%	63,46%	83,02%
2	Transmission de la <i>tradition</i>	69,05%	61,54%	76,42%
3	Parler d'une <i>ethnie</i>	61,90%	54,81%	68,87%
4	Une <i>ethnie</i>	53,81%	50,00%	57,55%
5	Permet aux gens de <i>communiquer</i>	74,76%	67,31%	82,08%
6	Parlée par les <i>nationaux</i>	71,43%	66,35%	76,42%
7	Langue du <i>pays</i>	67,62%	58,65%	76,42%
8	Langue d'un <i>peuple</i> (du pays)	54,76%	41,35%	67,92%
9	Le <i>sénoufo</i>	30,95%	28,85%	33,02%
10	Langue de la <i>nation</i>	62,38%	56,73%	67,92%
11	Utilisée dans le <i>Poro</i>	36,19%	31,73%	40,57%
12	Expression de la <i>modernité</i>	50,95%	43,27%	58,49%
13	Moyen de <i>réussite sociale</i>	62,86%	66,35%	59,43%
14	Permet de trouver du <i>travail</i>	56,19%	56,73%	57,66%
15	Le <i>français</i>	37,14%	33,65%	40,57%
16	Désigne un <i>peuple</i>	46,19%	34,62%	57,55%
		N = 210 D = 90,61%	N = 104 D = 86,66%	N = 106 D = 86,79%

Tableau 3 : Mise en cause des éléments pour l'ensemble de l'échantillon, le sous-groupe des élèves scientifiques et le sous-groupe des élèves littéraires

Quand on considère l'ensemble de l'échantillon et les sous-groupes constitués sur la base du profil (scientifique ou littéraire) des élèves, on observe, à partir du tableau 3, qu'aucun noyau central n'apparaît. La centralité des éléments *Ethnie*, *Culture*, *Tradition* et *Communication* n'est pas confirmée. La mise en cause de ces éléments entraîne des pourcentages de réfutation très élevés. Cependant, du fait que ces pourcentages soient en deçà des seuils définis, ils ne sont pas significatifs au regard du test de Kolmogorov-Smirnov. Il en va de même des autres éléments mis en cause dans ce tableau. Nous explorons donc les représentations dans chacune des classes qui forment l'échantillon d'étude (Tableau 4).

Pourcentage de réfutation de l'objet					
N°	Éléments mis en cause	Tle A2	Tle A3	Tle C	Tle D
1	Véhicule de la <i>culture</i>	85,48%	79,54%	80,00%	53,12%
2	Transmission de la <i>tradition</i>	88,70%	59,09%	67,50%	57,81%
3	Parler d'une <i>ethnie</i>	74,19%	61,36%	55,00%	54,68%
4	Une <i>ethnie</i>	64,62%	52,27%	37,50%	57,81%
5	Permet aux gens de <i>communiquer</i>	80,64%	84,09%	72,50%	64,06%
6	Parlée par les <i>nationaux</i>	82,25%	68,18%	87,50%	53,12%
7	Langue du <i>pays</i>	72,58%	81,81%	65,00%	59,37%
8	Langue d'un <i>peuple</i> (du pays)	74,41%	54,54%	42,50%	40,62%
9	Le <i>sénoufo</i>	35,48%	29,54%	27,50%	29,68%
10	Langue de la <i>nation</i>	72,58%	61,36%	65,00%	51,56%

¹ Abréviation de "Terminale".

11	Utilisée dans le <i>Poro</i>	41,93%	38,63%	25,00%	35,93%
12	Expression de la <i>modernité</i>	62,90%	52,27%	35,00%	48,43%
13	Moyen de <i>réussite sociale</i>	64,51%	52,27%	65,00%	67,18%
14	Permet de trouver du <i>travail</i>	58,06%	52,27%	52,50%	59,37%
15	<i>Le français</i>	33,87%	50,00%	22,50%	40,62%
16	Désigne un <i>peuple</i>	62,90%	50,00%	30,00%	37,50%
		N = 62 D = 82,72%	N = 44 D = 79,49%	N = 40 D = 78,49%	N = 64 D = 83,00%

Tableau 4 : Mise en cause des éléments dans les différentes classes

En abordant la représentation sur la base des différentes classes qui constituent l'échantillon d'étude, des noyaux centraux apparaissent. En Terminale A2, le noyau central de la représentation est composé de deux éléments : *Culture* et *Tradition*. Il en va de même en Terminale C, où le noyau central de la représentation est formé des éléments *Culture* et *Nationalité*. En Terminale A3, nous avons un noyau central constitué de trois éléments : *Culture*, *Communication* et *Pays*. Ces noyaux centraux différents mettent en évidence trois représentations sociales différentes. Ainsi, les langues nationales sont représentées soit comme des « véhicules de la culture » qui permettent de « transmettre la tradition » (Terminale A2), soit comme les « langues du pays », qui « véhiculent la culture » et « permettent aux gens de communiquer » (Terminale A3), soit encore comme des langues « parlées par les nationaux » et qui « véhiculent la culture » (Terminale C). On peut remarquer que ces trois représentations ont en commun l'élément *Culture*, qui apparaît ainsi comme l'élément le plus consensuel.

2.2. Opinions et attitudes envers les langues nationales

L'analyse du questionnaire mixte laisse apparaître, chez lycéens interrogés, des opinions et des attitudes très positives envers les langues nationales.

2.2.1. Des opinions au sujet des langues nationales

Dans le domaine psychosocial, les opinions sont mises en rapport avec la pensée. Elles sont des jugements de valeurs subjectives portées sur un objet. Le tableau 5 suivant montre que, sur certaines questions relatives aux langues nationales, la majorité des lycéens a des opinions très positives. Ainsi, 90,51% des lycéens interrogés considèrent que l'enseignement des langues nationales n'est pas une perte de temps ; et 88,93% d'entre eux ne partagent pas l'opinion selon laquelle la promotion des langues nationales est une perte d'argent.

Questions d'opinion	Réponses des enquêtés	
	Oui	Non
1. Pensez-vous qu'enseigner les langues nationales est une perte de temps ?	9,49%	90,51%
2. Pensez-vous que promouvoir les langues nationales est une perte d'argent ?	11,07%	88,93%

Tableau 5 : Opinions des enquêtés sur l'enseignement et la promotion des langues nationales

2.2.2. Des attitudes envers les langues nationales

Les attitudes peuvent être définies comme un état d'esprit, un état mental qui préside aux réponses de l'individu, à ses jugements ou à son évaluation des objets, des situations, etc. On peut les appréhender en termes de degré de favorabilité ou de défavorabilité. Pour Vergès (1989 : 394), les questions du type « Etes-vous d'accord... » semblent susciter l'attitude. D'après les tableaux 6 et 7 suivants, les enquêtés ont des attitudes favorables envers les langues nationales. Considérons d'abord le tableau 6 ci-dessous.

Niveau de maîtrise de la langue nationale chez l'individu	Questions d'attitudes								
	1. Etes-vous d'accord avec ceux qui pensent qu'enseigner les langues nationales ne sert à rien parce qu'elles ne mènent nulle part ?			2. Etes-vous d'accord pour apprendre à lire et écrire une langue nationale autre que la vôtre ?			3. Etes-vous d'accord pour apprendre à lire et écrire votre propre langue nationale ?		
	Oui	Non	Total	Oui	Non	Total	Oui	Non	Total
Parle « Très bien » sa langue ¹¹	15 (8,08%)	171 (91,93%)	186 (73,51%)	151 (81,62%)	34 (18,37%)	185 (73,41%)	177 (95,16%)	9 (4,83%)	186 (73,51%)
Ne parle « Pas très bien » sa langue	4 (6,55%)	57 (93,44%)	61 (24,11%)	50 (81,96%)	11 (18,03%)	61 (24,11%)	55 (90,16%)	6 (9,83%)	61 (24,11%)
Ne parle aucune langue nationale	1 (16,66%)	5 (83,33%)	6 (2,37%)	5 (83,33%)	1 (16,66%)	6 (2,38%)	6 (100%)	0 (0%)	6 (2,38%)
Total	20 (7,90%)	233 (92,09%)	253 (100%)	206 (81,74%)	46 (18,25%)	252 (100%)	238 (94,40%)	15 (5,92%)	253 (100%)
Khi-deux calculé	0,51882879			0,014049663			2,444170974		
Khi-deux théorique (à p <.05)	5,991464547								

Tableau 6 : Attitudes des enquêtés envers l'apprentissage des langues nationales à l'école

Tableau 6 : Attitudes des enquêtés envers l'apprentissage des langues nationales à l'école

Le tableau 6 ci-dessus montre que 92,09% des lycéens interrogés ne sont pas d'avis qu'enseigner les langues nationales ne sert à rien parce qu'elles ne mèneraient nulle part. Il en ressort également que 81,74% de ces lycéens sont d'accord pour apprendre à lire et écrire une langue nationale ivoirienne autre que celle(s) de leurs parents ; et ce score augmente (94,40%) lorsqu'il s'agit d'apprendre leur(s) propre(s) langue(s). Toutefois, en considérant que 73,41% des élèves interrogés parlent « Très bien » la/les langue(s) de leurs parents, et que 57,48% parlent une autre langue nationale en plus de celle(s) des parents, on pourrait supposer que ces attitudes très favorables sont liées à la bonne maîtrise que la majorité des lycéens a des langues nationales. Mais le test d'indépendance du khi-deux ne confirme par cette hypothèse. Le tableau 6 montre en effet que, pour chacune des questions posées, le khi-deux calculé est inférieur au khi-deux théorique. On en conclut que, chez les lycéens interrogés, il n'y a pas de lien entre l'attitude envers l'enseignement/apprentissage

des langues nationales et le niveau de maîtrise de ces langues. Autrement dit, le désir ou la volonté d'apprendre les langues nationales n'est pas lié(e) au niveau de maîtrise que l'individu a d'une ou plusieurs langues nationales.

Le tableau 7 suivant montre qu'un projet gouvernemental de promotion des langues nationales ivoiriennes (écriture, usage comme langue d'enseignement, discipline enseignée, langue des médias, etc.) serait crédité d'une note moyenne de 3,47 sur 5. On observe aussi que 58,73% des élèves interrogés préfèrent leurs langues nationales au français, langue officielle.

		Réponses des enquêtés	
1. Sur une échelle de 0 à 5, quel score attribueriez-vous à un projet gouvernemental de promotion des langues ivoiriennes ? ¹	Score moyen attribué (sur 5)		
	3,47		
2. Si vous devriez choisir entre le français et votre langue, quelle langue choisiriez-vous ?	Je choisis ma langue	Je choisis le français	
	58,73%	41,16%	

Tableau 7 : Promotion des langues nationales, et choix entre le français et les langues nationales ivoiriennes

3. Discussion

La présente étude s'intéresse aux représentations, aux opinions et aux attitudes que les jeunes de Côte d'Ivoire développent au sujet des langues nationales. L'objectif est de déterminer s'ils sont disposés à apprendre ces langues à l'école. Les résultats de l'étude révèlent des contenus représentationnels riches, marqués par une prédominance des éléments se rapportant

aux ethnies, aux cultures et aux traditions locales. Ces représentations positives s'accompagnent d'opinions et attitudes toutes aussi positives.

3.1. Des représentations sociales dominées par la Culture et la Tradition

Les résultats de l'étude font apparaître, chez les lycéens interrogés, des représentations des langues nationales dominées par des éléments en lien avec les ethnies, les cultures et traditions locales. Mais, la représentation la mieux partagée reste celle des langues nationales langues des cultures. Une telle représentation n'est pas surprenante, quand on sait que les langues – qu'elles soient écrites ou non-écrites, minoritaires ou de grande diffusion – sont en général associées aux cultures des peuples. Cette association paraît si indiscutable que l'on considère qu'une langue qui meurt, c'est aussi une culture qui disparaît (Unesco, s.d. ; Tsapi, 2018 ; Tchouakak, 2016). Au sein la société ivoirienne, on retrouve également cette association. Nombre d'individus ont en effet « le sentiment de perdre, avec les langues ivoiriennes, une partie de l'identité culturelle » (Aboa et Lezou Koffi, 2018 : 91). A l'instar du reste de la population ivoirienne, les lycéens interrogés ont conscience du lien étroit qui existe entre la langue d'un peuple et sa culture. Par ailleurs, la place que les médias nationaux – la télévision, notamment – accordent aux langues nationales, et l'image qu'ils en donnent, ont pu jouer un rôle dans la mise en place des représentations des lycéens. Sur les chaînes de télévision ivoiriennes, les langues nationales sont mises à l'honneur, essentiellement dans des émissions à caractère culturel (« Les Nouvelles du Pays », « Petit à petit », « Wozo vacances », etc.) ou pour les libations lors

¹ Dans sa forme complète, cette question est ainsi libellée : « Sur une échelle de 0 à 5, quel score attribueriez-vous à un projet gouvernemental de promotion des langues ivoiriennes (écriture, langues d'enseignement, matières enseignées, usage comme langue des médias nationaux, etc.) ? »

des cérémonies officielles. Or, les représentations sociales circulent dans les discours, sont portées par les mots, et véhiculées dans les messages et images médiatiques (Jodelet, 1989 : 32). La télévision contribue donc, dans une certaine mesure, à construire des langues nationales l'image de langues des cultures et traditions. La dispersion de cette information au sein de la société a certainement joué un rôle dans la formation des représentations des lycéens interrogés (Guimelli, 2005 ; Rateau et Lo Monaco, 2013).

3.2. Des opinions et attitudes favorables à l'enseignement des langues nationales

Les résultats montrent aussi que les lycéens ont des opinions positives au sujet de la promotion et de l'enseignement des langues nationales. Ces résultats semblent, cependant, contredire Zogbo (2005 : 21), qui écrit :

[...] pour bon nombre d'Ivoiriens, travailler sur nos langues constitue une perte de temps et d'argent et vouloir introduire les langues ivoiriennes dans nos écoles dénote d'une volonté pure et simple, de retarder leurs enfants dans leurs cursus. La raison invoquée est qu'on ne peut aller nulle part avec nos langues, comme si la fonction première de la langue était de servir de moyen de transport au lieu de servir de moyen de communication au sein d'une communauté.

L'étude montre que la grande majorité des lycéens interrogés ne perçoit pas l'enseignement des langues nationales comme une perte de temps. Cette majorité ne considère pas non plus la promotion des langues nationales comme une perte d'argent. Si ces résultats contredisent Zogbo ci-dessus cité, ils s'accordent avec ceux d'Aboa et Lezou Koffi (2018 : 91-93), qui rapportent « des réponses très intéressantes » de jeunes et d'adultes, qui « montrent l'intérêt des Ivoiriens pour l'enseignement des langues nationales ». Ces résultats suggèrent qu'au sein de la population ivoirienne l'enseignement des langues nationales est très attendu, voire réclamé aussi bien par les personnes plus âgées mais aussi par les jeunes. On peut même avancer qu'à l'instar de l'expérience camerounaise (Tchouakak, 2016 ; Anonyme, 2013), l'enseignement des langues nationales pourrait susciter de l'enthousiasme chez les élèves et leurs parents.

Les attitudes des lycéens envers l'apprentissage des langues nationales sont également favorables. Dans leur très grande majorité, les lycéens interrogés sont disposés à apprendre des langues nationales qui seraient mises au programme scolaire, que ce soient leurs propres langues ou celles d'autres communautés ivoiriennes. On est donc loin de ces attitudes ethnocentriques qui « favorisent en général peu les apprentissages des langues secondes » (Dreyfus, 2004 : 132). Ces attitudes positives mettent au jour une divergence de point de vue entre ces jeunes et l'élite ivoirienne des premières années d'indépendance. Cette élite s'était totalement approprié l'idée que les langues locales ne pouvaient accompagner le progrès (Boutin et Kouadio, 2013 : 125) ; ce qui a probablement entraîné la marginalisation des langues nationales dans les programmes nationaux de développement. Une certaine position officielle estimait même que le problème de l'enseignement des langues nationales était trop complexe, et qu'en raison de la diversité ethnique et linguistique, qui ne favorise pas l'adoption d'une langue ivoirienne unique, l'introduction des langues nationales dans les écoles était peu probable, dans un délai plus ou moins rapproché (Turcotte, 1981 : 67). Monsieur Lambert Amon Tanoh, ministre de l'Education nationale dans le deuxième gouvernement du président Félix Houphouët-Boigny, déclarait même :

Il faut être réaliste. En Côte d'Ivoire particulièrement je crois qu'il y aura des conflits pour choisir la langue ou les deux langues vernaculaires à enseigner, ce choix pouvant poser des problèmes politiques. (Turcotte, 1981 : 66)

L'élite ivoirienne a donc toujours considéré l'enseignement des langues nationales comme une difficulté quasi-insoluble, et le choix d'une langue nationale comme une cause certaine de conflits, voire de division du pays (Boutin et Kouadio, 2013 : 126 ; Aboa et Lezou Koffi, 2018 : 94). Les lycéens interrogés, eux, se montrent particulièrement attachés aux langues nationales, « malgré le peu d'initiatives pour le développement des langues locales et le mutisme qui les [entourent] » (Boutin et Kouadio, 2013 : 126). Ces résultats suggèrent que si des problèmes devaient survenir du choix d'une langue, cela ne viendrait certainement pas de ces jeunes, qui, eux, sont bien disposés à apprendre la langue qui serait choisie.

Conclusion

Chez les lycéens interrogés, la représentation des langues nationales comme langues des cultures est la plus partagée. Cette représentation positive s'accompagne d'opinions et attitudes très favorables, notamment en ce qui concerne l'enseignement, l'apprentissage et la promotion des langues nationales. Les attitudes des lycéens ne sont pas marquées d'ethnocentrisme, comme cela est souvent le cas dans les situations de plurilinguisme. D'une manière générale, les représentations des lycéens, leurs opinions et leurs attitudes très favorables au développement des langues nationales semblent indiquer qu'ils perçoivent l'importance de celles-ci. Ils semblent avoir conscience de l'enjeu identitaire que représentent la préservation et la promotion du patrimoine linguistique national. La conscience de cet enjeu est un élément positif, qui pourrait permettre à toute initiative de développement des langues nationales d'avoir un écho favorable auprès des jeunes des collèges et lycées du pays. Il est même possible d'avancer que, si le choix de la/les langue(s) devait susciter quelque levée de boucliers, ce ne serait pas dans les rangs des jeunes, qui, de par leur attachement aux langues nationales, se posent d'une certaine manière, en promoteurs et défenseurs de celles-ci. En fin de compte, les représentations, les opinions et les attitudes des lycéens rendent prédictibles des comportements positifs envers des projets d'enseignement/apprentissage des langues nationales en Côte d'Ivoire.

Références bibliographiques

- Aboa, A. A. L., Lezou Koffi, A.-D., 2018, « Les représentations du français en contexte plurilingue ivoirien », *Revue DELLA*, 1, p. 83-102
- Abric, J.-C., 1989, « L'étude expérimentale des représentations sociales », in Jodelet D. (dir.), *Les représentations sociales*. Paris, P.U.F. p. 187-203.
- Abric, J.-C., 2005, « La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales », in Abric J.-C. (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Toulouse, Éditions Érès. p. 59-80.
- Anonyme, 2013, « Cameroun – L'introduction des langues maternelles dans les écoles camerounaises ». <https://www.excelafrika.com/2013/03/01/cameroun-lintroduction-des-langues-maternelles-dans-les-ecoles-camerounaises/> (consulté le 13 mars 2021).
- Assémou, A. M. L., 2020, « Les représentations sociales du français chez les lycéens de Côte d'Ivoire », *Akofena*, 0003, Vol. 3, p. 67-86
- Boutin, A. B., Kouadio, N. J., 2013, « Citoyenneté et politique linguistique en Côte d'Ivoire », *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XVIII-2, p. 121-133.
- Brissaud-Le Poizat, A., Moliner, P., 2004, « Représentation sociale et système de catégories. Le cas des hommes politiques », *Les Cahiers internationaux de Psychologie*, 64, p. 13-20.
- Castellotti, V., Moore, D., 2002, *Représentations sociales des langues et enseignements*. <https://rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et-enseignements/168087458d> (consulté le 7 juin 2019).

- Dany, L., Apostolidis, T., 2007, « Approche structurale de la représentation sociale de la drogue : interrogation autour de la technique de la mise en cause », *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 73, p. 11-26.
- Dreyfus, M., 2004, « Plurilinguisme et approche interculturelle, quelques réflexions à propos d'expérimentation de type « Eveil aux langues ou aux langages » à l'école primaire », *Repères*, 29, p. 127-147
- Flament, C., 1989, « Structure et dynamique des représentations sociales », in Jodelet D. (dir.), *Les représentations sociales*. Paris, P.U.F., p. 204-219.
- Guimelli, C., 2005, « Les représentations sociales », in Abric J.-C. (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Toulouse, Éditions Érès, p. 63-78.
- Haidara, M. L., 2000, « Introduction des langues nationales dans l'enseignement : Attitude des maîtres de Bamako », *Nordic Journal of African Studies*, 9(3), p. 49-65
- Jodelet, D. 1984, « Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie », in Moscovici S. (dir.), *Psychologie sociale*. Paris, PUF. p. 357-378.
- Jodelet, D., 1989, « Les représentations sociales : un domaine en expansion », in Jodelet D. (dir.), *Les représentations sociales*. Paris, P.U.F, p. 31-62.
- Kanji, G., 2006, *100 statistical tests*, 3rd Edition, London, Sage Publications.
- Moliner, P., Guimelli, C., 2015, *Les représentations sociales*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Napon, A., 2003, « La problématique de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au Burkina Faso », *Sudlangues*, 2, p. 145-156.
- Opheim, M., 2000, « Les filles et l'école au Mali », *Nordic Journal of African studies*, 9(3), p. 157-171.
- Rateau, P., 2007, « Les représentations sociales », in Pétard J.-P. (dir.), *Psychologie sociale*. Rome, Bréal, p. 163-218.
- Rateau, P., Lo Monaco, G., 2013, « La Théorie des Représentations Sociales : orientations conceptuelles, champs d'applications et méthodes », *Revista CES Psicología*, Vol. VI (1), p. 1-23
- Tchouakak, A., 2016, « Les langues locales aux programmes scolaires au Cameroun », <https://www.scidev.net/afrique-sub-saharienne/news/langues-locales-programmes-scolaires-cameroun/> (consulté le 13 mars 2021).
- Tsapi, R., 2018, « Programme scolaire au Cameroun : Les langues nationales reléguées au second plan », <https://hiatsoon.com/2018/08/29/programme-scolaire-les-langues-nationales-releuees-au-second-plan/> (consulté le 13 mars 2021).
- Turcotte, D., 1981, *La politique linguistique en Afrique francophone : étude comparative de la Côte d'Ivoire et de Madagascar*. Québec, Presse de l'Université Laval.
- UNESCO, s.d., *Vitalité et disparition des langues*, <https://ich.unesco.org/doc/src/00120-FR.pdf> (consulté le 9 janvier 2021).
- Vergès, P., 1989, « Représentations sociales de l'économie : une forme de connaissance », in Jodelet D. (dir.), *Les représentations sociales*. Paris, P.U.F. p. 387-424
- Vergès, P., 1992, « L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation », *Bulletin de psychologie*, 405, p. 203-209.
- Vergès, P., 2001, « L'analyse des représentations sociales par questionnaires », *Revue française de sociologie*, 42(3), p. 537-561.
- Zogbo, G. R., 2005, *Dictionnaire Bété-Français*, Abidjan, CERAP.

Assémou Maurice Ludovic **ASSÉMOU** est docteur en Sciences du langage, de l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan. Il s'intéresse à la variation du français en Côte d'Ivoire, dans le but d'aider les élèves/les apprenants à une meilleure maîtrise de la langue française, qui reste très importante dans ce pays. Il s'intéresse également à la question de l'enseignement/apprentissage des langues nationales ; le but étant ici d'apporter sa contribution dans la réflexion sur la problématique de la préservation et de la promotion du patrimoine linguistique national. Ses publications dans des revues ivoiriennes, française et roumaine s'inscrivent essentiellement dans ces deux thématiques.

DOI : 10.5281/zenodo.8112444

**POUR UNE APPROCHE CONTEXTUALISÉE ET
SOCIODIDACTIQUE DES MANUELS SCOLAIRES : INTERROGER
LE CONTEXTE ALGÉRIEN DANS LE MANUEL D'ANGLAIS DE 3^{ème}
ANNÉE PRIMAIRE¹**

Résumé : Notre article s'inscrit en didactique dans la démarche des « approches contextualisées » et en particulier de la sociodidactique. Nous y interrogeons si les manuels de langues étrangères tiennent compte du contexte algérien. Comme les manuels sont élaborés par des auteurs algériens pour des apprenants algériens, ils devraient tenir compte de leur contexte dans sa diversité et sa pluralité linguistique, culturelle et cognitive. Pour mener cette étude, nous nous sommes appuyé sur une approche qualitative pour analyser le manuel d'anglais de 3^{ème} année primaire, parmi d'autres possibles, car il est conçu pour les apprenants algériens qui sont en début d'apprentissage et en phase d'éveil et d'initiation linguistique.

Mots-clés : manuel scolaire, ressources pédagogiques, contexte, pluralité linguistique, diversité culturelle.

**FOR A CONTEXTUALIZED AND SOCIO-DIDACTIC APPROACH OF TEXTBOOKS:
QUESTIONING THE ALGERIAN CONTEXT IN THE TEXTBOOK OF ENGLISH OF THE
3RD PRIMARY YEAR**

Abstract: Our article is part of didactics in the approach of "contextualized approaches" and of sociodidactics in particular. We question whether foreign language textbooks take into account the Algerian context. As textbooks are elaborated by Algerian authors for Algerian learners, they should take into account their context in its linguistic, cultural and cognitive diversity and plurality. To conduct this study, we have relied on a qualitative approach to analyze the 3rd year primary English textbook, among other possible ones, because it is designed for Algerian learners who are in the beginning of learning and in the phase of awakening and linguistic initiation.

Keywords: textbook, pedagogical resources, context, linguistic plurality, cultural diversity.

1. Introduction

Cette contribution s'inscrit dans les « approches contextualisées » et précisément en sociodidactique. Pour mener cette étude, nous avons posé la question suivante : *les manuels de langues étrangères tiennent-ils compte ou non du contexte algérien ?* Étant donné que les contenus d'apprentissage sont destinés à des apprenants algériens, les manuels devraient prendre en compte leur contexte linguistique et culturel. Pour ce faire, nous analysons le manuel d'anglais de 3^{ème} année primaire pour mettre en relief les éléments renvoyant au contexte algérien dans sa diversité culturelle, linguistique et cognitive. Notre choix de l'étude de nouveau manuel d'anglais de 3^{ème} année primaire s'est fait suivant la nouvelle politique qui vient d'être adoptée, à savoir l'introduction de l'anglais au cycle primaire.

¹ Youcef **Bacha**, Laboratoire de Recherche interdisciplinaire en didactique des langues et des cultures en Algérie (RIDILCA), Université de Lounici Ali – Blida 2, y.bacha@univ-blida2.dz

Notre article sera structuré comme suit : une définition du contexte sociolinguistique algérien en lien avec l'école nous paraît importante avant d'aborder les ressources pédagogiques pour la classe et le manuel scolaire. Chemin faisant, nous expliquons la méthode d'analyse adoptée et passons à l'analyse et à la discussion de notre corpus.

2. Les langues et l'école

Le paysage sociolinguistique algérien se caractérise par une pluralité linguistique et culturelle remarquable, où les langues s'entrecroisent, s'enchevêtrent et s'emboîtent. Il se dépeint en effet par une mosaïque linguistique dérivée de nombreuses civilisations consécutives et des vicissitudes historiques : carthaginoise, turque, espagnole, française, etc. (Dourari, 2022). Cette multiplicité civilisationnelle engendre une diversité langagière, dans la mesure où chaque zone est caractérisée par des parlers spécifiques. Nous distinguons, en gros, une configuration quadridimensionnelle : la langue amazighe avec ses différentes variantes (kabyle, chaoui, targui, chenoui, mozabit...), l'arabe standard et dialectal et enfin la langue française occupant une place prépondérante.

« L'Algérie se caractérise, comme on le sait, par une contexture de quadrilinguïté sociale : arabe conventionnel / français / arabe algérien / tamazight. Les frontières entre ces différents idiomes ne sont ni d'un point de vue géographique ni d'un point de vue linguistique, formellement établies. » (Sebaa, 2015 : 49).

Par ailleurs, l'école algérienne introduit des langues dites officielles comme l'arabe scolaire qui est enseigné en 1^{ère} année primaire, le français en 2^{ème} année et l'anglais qui vient récemment s'enseigner à partir de la 3^{ème} année. En effet, la langue anglaise vient d'avoir un aménagement linguistique en passant du deuxième au premier cycle d'enseignement comme langue d'ouverture et de culture. Cette décision vient d'une nouvelle politique linguistique, qui ne fait pas l'unanimité.

Par sa présence dans le contexte social, l'anglais est observable à travers plusieurs canaux de transmission : les enseignes, les écriteaux, les pancartes, les réseaux sociaux, les chansons...

Quant à la langue amazighe, elle est reconnue en tant que langue officielle à partir de 2016 et s'enseigne dans les établissements scolaires comme langue nationale à côté de l'arabe standard et du français. En revanche, le maghribi (Elimam, 2015) ou l'algérien (Sebaa, 2020), étant la langue d'usage quotidien, demeure minoré du point de vue de la politique linguistique.

3. Des ressources pour la classe

L'enseignement des langues nécessite des ressources pédagogiques matérielles et numériques en classe pour préparer et présenter un cours. Parmi les ressources les plus utilisées, le manuel scolaire constitue encore en Algérie un document de travail important pour l'enseignant et l'élève. L'enseignant exploite les supports textes et images à des fins pédagogiques d'une part et l'élève consulte le manuel comme un support d'aide à l'apprentissage d'autre part. Toutefois, l'enseignant peut choisir des supports adaptés, autres que ceux du manuel, pour (re)travailler les activités en classe, car le manuel scolaire peut contraindre parfois l'activité de l'enseignant par le choix des supports inadaptés à certains contextes, où tout le monde fait la même chose au même moment.

Considéré comme un support didactique et un outil méthodologique, le manuel sert à travailler les activités et à préparer le cours. Il demeure un support efficace dans le

processus d'enseignement/apprentissage et un instrument établissant un rapport d'accord entre l'enseignant et l'institution et un point de jonction entre l'enseignant et l'élève.

« Selon nous, le manuel scolaire constitue une base d'accord entre d'un côté, l'enseignant et l'institution (soit le ministère de l'Éducation), et de l'autre, entre l'enseignant et les apprenants. Selon cet accord, l'enseignant s'engage à transmettre, en un temps limité, des connaissances, des informations, des savoirs et des savoir-faire selon un ordre logique et suivant des étapes pédagogiques pensées pour être efficaces. » (Bilhaj, 2016 : 1).

Dans cette perspective, François-Marie Gérard et Xavier Roegiers (2009 : 10) expliquent : « un manuel scolaire peut être défini comme un outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage, en vue d'en améliorer l'efficacité ».

Comme son étymologie l'indique : vient de « *manus* »¹ qui signifie « *main* », le manuel est un instrument pédagogique-didactique : maniable et malléable accompagné souvent des auxiliaires : cassette, CD audio-visuel. Cependant, le manuel ne peut être efficace qu'à condition de l'utiliser avec d'autres supports-documents : guide d'accompagnement, syllabus, outils numériques, progression et répartition du programme...

Les manuels sont élaborés souvent par des inspecteurs de l'éducation nationale et des enseignants formateurs ayant une longue expérience en la matière.

4. Présentation du manuel scolaire

Le manuel scolaire d'anglais algérien de l'année scolaire de 2022/2023 comprend 62 pages, il aborde six thèmes inventoriés comme suit : ma famille et mes amis, mon école, mon domicile, mon temps de loisir, mon jardin et mon anniversaire. Son contenu se révèle attrayant et motivant suscite l'envie de lire. Quant à la page de couverture, colorée en jaune, et la neuvième page comprennent des formules de salutations et d'ouverture (Hello ! Good morning). Nous remarquons aussi que le manuel contient de nombreuses illustrations qui accompagnent les activités.

Il est à noter que le manuel ne comprend pas des leçons à part entière mais une série d'activités de complétion, d'appariement, de réécriture, de lecture... qui sont organisées par projets. Nous soulignons également que le manuel met en relief plusieurs langues : français, arabe, anglais, etc. Cette prise en compte de la diversité linguistique reflète et décrit le contexte algérien de l'apprenant.

5. Méthode d'analyse du corpus

Nous nous référons à une approche qualitative pour analyser le manuel scolaire ; nous y cherchons la « significativité » (Blanchet, 2011 : 16) de tous les éléments culturels, cognitifs et linguistiques qui renvoient ou suggèrent le contexte algérien dans sa diversité et sa pluralité. La prise en compte du contexte est importante pour l'élève : il permet de décrire sa situation sociale et d'adapter les apprentissages en fonction des attentes réelles des apprenants : comprendre, communiquer, agir et interagir dans la situation sociale et scolaire, en établissant un lien de rencontre, d'inclusion et de décloisonnement entre le dehors et le dedans.

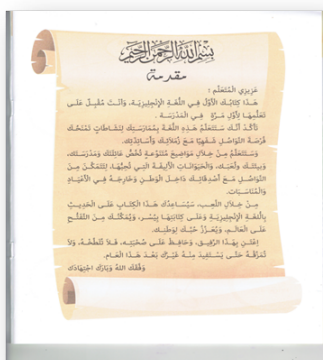
Dans cette perspective, il est important d'aborder les apprentissages scolaires selon une approche contextualisée, cela signifie que les contenus d'apprentissage s'inscrivent dans « une didactique qui parle d'abord de ceux qui apprennent avant de se demander ce qu'on va leur enseigner. » (Rispaïl, 2012 : 67).

¹ Définition tirée de Larousse : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/manuel/49268>

Nous nous appuyons sur une approche sociodidactique pour analyser le contenu du manuel en nous focalisant sur les indicateurs linguistiques et culturels qui renvoient au contexte algérien.

6. Analyse du contenu

Dans l'introduction du manuel scolaire, étant écrite en graphie arabe, où se fait le passage d'une graphie à l'autre, nous remarquons que les auteurs soulignent l'importance de la communication orale et écrite en mettant l'accent sur l'acte interlocutif entre des personnes proches ou éloignées. Ils font également le point sur l'ouverture à l'autre (l'altérité) et le respect des principes identitaires (l'identité). Les auteurs du manuel souhaitent enfin développer ces valeurs chez les élèves de 3^{ème} année primaire.



Dans la page 8 du manuel scolaire, nous pouvons comprendre que le principe de « l'altérité » est exprimé à travers la signification des noms des personnes : Lilia, Yassine et Meriem qui représentent une culture algérienne, tandis que Mrs Sidou et Mr Sidou reflètent une culture étrangère, britannique. La rencontre de ces personnes, dans un contexte familial, se traduit en termes de métissage culturel et de connaissance de l'autre.

Nous remarquons aussi que l'arrière-fond de l'image illustre la culture arabe sous la forme de l'architecture andalouse : la structure et le design. Cette présentation archi-culturelle comme initiation à la culture arabe et comme inscription de l'élève dans son contexte socio-culturel.



Dans la page 11, nous remarquons que l'enseignante Hind adresse la parole à Fennec et à Robotkid : le nom de Hind représente une culture arabe, celui de Fennec désigne une culture française et Robotkid représente une désignation anglaise. Ce dialogue peut être considéré comme une exploration de l'environnement par l'élève où il peut apprendre la dénomination de l'objet (Robotkid) et de l'animal (Fennec). Par ailleurs, le nom Hind est évocateur du contexte algérien dans lequel vit l'apprenant : c'est un nom fréquemment utilisé et familier.



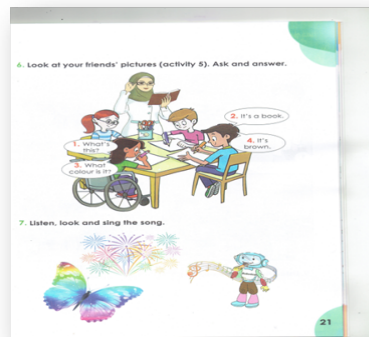
Dans la page 15, les noms des personnes Bakir, Tin Hinan, Meriem et Lotfi sont des noms arabes et amazighs, utilisés fréquemment dans le contexte algérien. Tin Hinan est une reine berbère vécue au IV^e siècle. Aussi, le contact des langues dans l'image : arabe, anglais et français représentent la diversité qui caractérise le contexte linguistique algérien, notamment scolaire. Nous constatons une diversité linguistique et culturelle illustrée par une configuration onomastique et linguistique. Cette présentation solidifie le rapport entre l'école, la société et l'élève en lui rappelant les noms des personnes et les langues apprises à l'école.



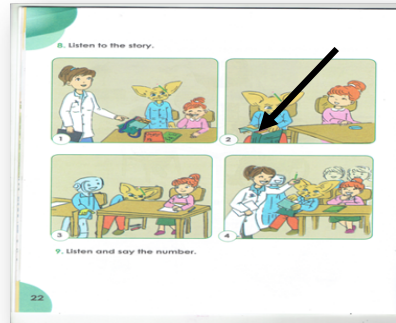
Dans la page 16, la calligraphie arabe et le drapeau britannique signifient la présence de deux pays géographiquement éloignés, mais leur rencontre ici est significative chez l'apprenant. Il s'agit de deux frontières exprimant à la fois une découverte de soi et une ouverture sur l'autre. Cette image véhicule une sorte d'éveil à la langue officielle de l'apprenant (l'arabe standard) et à l'autre monde à travers le symbole identitaire et l'insigne politique (drapeau).



Dans l'image de la page 21, la tenue de l'enseignante représente une culture spécifique (arabe). Aussi, la distance entre les deux sexes (masculin et féminin) signifie une particularité sociale exprimant l'espace intime ou privé. Cette illustration rapproche l'élève de son contexte social.



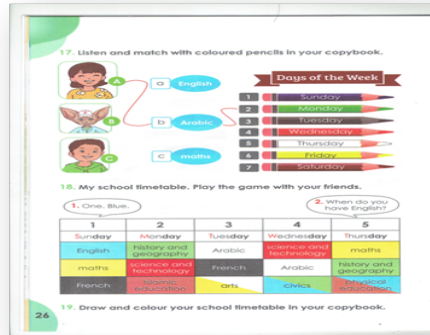
La première image de la page 22 présente trois manuels scolaires d'anglais, de mathématiques et de langue arabe. Cette présentation des manuels véhicule et décrit les matières enseignées aux élèves dans le contexte scolaire algérien.



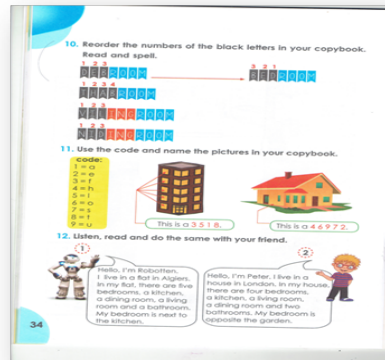
Dans la page 24, nous remarquons une collection de manuels scolaires algériens : histoire et géographie, langue arabe, français, science islamique, science civile, mathématiques... Ces ouvrages s'adressent directement aux élèves de 3^{ème} année primaire décrivant le contexte algérien. Cette exposition des manuels est conçue comme une phase d'éveil aux autres matières enseignées.



Dans cette image, nous remarquons un ensemble de matières auxquelles l'élève est confronté, entre autres, français, arabe, anglais... Cette présentation est considérée comme phase d'exploration pour l'élève.



Dans la page 34, nous constatons un dialogue entre Robotten qui vit en Algérie et Peter qui habite à London. Ce rapport à l'autre est construit tout au long du manuel où l'élève s'initie à s'ouvrir à l'autre et à établir une relation d'échange. Dans cette présentation, le contexte algérien entretient un rapport interactif et altérraire avec l'autre contexte.



Dans l'image de la page 52, nous remarquons des personnes exerçant une pratique religieuse (la prière) et des membres d'une famille portent des habits traditionnels célébrant une fête : les ostensibles et la décoration de l'espace traduisent des pratiques religieuses, et particulièrement algériennes. Le contexte algérien porte ici sur une désignation théologique et festive.



Dans la première et la dernière page du manuel, nous trouvons le fennec, représentant la souplesse, vêtu du drapeau algérien portant une pancarte. La première page illustre le slogan et le chant que nous trouvons souvent fredonnés dans les stades signifiant un défi de victoire (1, 2, 3 vive l'Algérie). Ce défi est relevé à la fin du manuel scolaire où nous remarquons une pancarte affichant une expression de surprise et d'étonnement « wow ! ». Ceci explique que l'élève a atteint l'objectif assigné et s'est familiarisé avec l'anglais.



7. Discussion des résultats

L'analyse du manuel montre que le concept de « l'altérité » est exprimé en termes de rencontre avec l'autre dans un « contexte familial » comme la famille ou à travers des symboles identitaires comme le drapeau et les noms des personnes. Cela est considéré comme un éveil à l'altérité et à l'ouverture sur l'autre. Toutefois, nous pouvons constater

que le contexte algérien s'efface presque dans les frontières qui le séparent des autres cultures. En effet, il se réduit particulièrement à des symboles et des noms abstraits qui ne décrivent pas effectivement ses composantes concrètes : tradition, pratiques sociales, échanges, communications au quotidien, ainsi que la diversité linguistique et culturelle qui caractérise l'Algérie, entre nord et sud. Ces pratiques correspondent au stade « des opérations intellectuelles concrètes » chez Jean Piaget qui s'étend de 7 à 12 ans (Niklas-Salminen, 1997). À ce stade, l'élève est accroché à son environnement socioculturel, à sa famille, à ses amis, aux objets environnants, etc., il s'approprie un savoir concret lui permettant de découvrir soi-même, c'est-à-dire il explore d'abord le monde qui l'entoure (objet et sujet concrets) plutôt que l'autre en tant qu'entité abstraite (objet et sujet représentés). Cela dit, le contexte abordé ne convient pas à l'âge de l'apprenant.

Conclusion

Le manuel scolaire prend en compte le contexte algérien avec d'autres cultures, britannique et française ; cependant, cette contextualisation se réduit en gros à des symboles identitaires (drapeaux, fêtes, etc.) et à des noms des personnes, ce qui est loin d'être des pratiques effectives au quotidien. En outre, le manuel n'intègre pas la diversité linguistique et cognitive qui caractérise l'Algérie, entre nord et sud.

Par ailleurs, il est important de focaliser le contenu d'apprentissage sur le contexte algérien - faisant d'une grande partie de francophonie - car l'apprenant qui connaît un peu de français aura plus de facilité à entrer dans l'anglais. Toutefois, cette stratégie interlinguistique n'est pas prise en compte dans le manuel scolaire.

Dans cette perspective, il est à souligner que tout apprentissage qui ne prend pas en compte l'environnement de l'élève est difficile d'être assimilable et compréhensible : les contenus pédagogiques partent de l'apprenant et arrivent à l'apprenant. C'est la raison pour laquelle que le manuel scolaire doit tenir compte du contexte de l'apprenant algérien, établir une relation interlinguistique avec ses langues pour faciliter l'apprentissage linguistique et favoriser les interactions plutôt que la mémorisation

Références bibliographiques

- Bilhaj, H., 2016, « Le manuel scolaire et son rôle dans l'action d'enseignement en classe de F.L.E en Libye », *Norsud*, université Misurata (Libye), 8, p. 47 - 65.
- Blanchet, P., 2011, « Nécessité d'une réflexion épistémologique. », Blanchet, P. et Chardenet, P. (dir.), *Guide de recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, Paris, EAC.
- Dourari, A., 2022, *Penser les langues en Algérie*, Boumerdès, Frantz Fanon.
- Eliman, A., 2015, *Le maghribi, alias « ed-derija » (La langue consensuelle du maghreb)*, Tizi-Ouzou, Frantz Fanon.
- Gérard, F.-M et Roegiers, X., 2009, *Des manuels scolaires pour apprendre — Concevoir, évaluer, utiliser*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Niklas-Salminen, A., 1997, « Chapitre 1 : Le développement mental de l'enfant selon Jean Piaget », In *Création poétique chez l'enfant*, Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence.
- Rispail, M., 2012, « Interroger la sociodidactique : faux-semblants, résistances et orientations », *Socles*, n° 1, ENS de Bouzaréah.
- Sebaa, R., 2022, « Langue imposée, apprentissage décomposé », *Faire des recherches en sciences du langage*, Paris, L'Harmattan, p. 215 – 220.
- Sebaa, R., 2015, *L'Algérie et la langue française ou l'altérité en partage*, Tizi-Ouzou, Frantz Fanon.

Youcef **BACHA**, maître de conférences à l'université Blida2. Ses travaux de recherche portent sur la didactique et la sociolinguistique. Auteur de nombreuses publications scientifiques et coordinateur d'un ouvrage collectif : *Faire des recherches en Sciences du langage (2022)* édité chez EME.

Collaborateur dans deux ouvrages portant sur l'enseignement à distance et la télécollaboration. Il collabore à la presse nationale et internationale. Membre expert dans des revues scientifiques nationales et internationales. Membre dans PRFU, intitulé : *Pour une didactique de l'écriture universitaire : élaboration d'un guide méthodologique pour former et se former à l'écriture à l'université algérienne.*

DOI : 10.5281/zenodo.8112448

EN ALGÉRIE : LA PÉNÉTRATION DE L'ANGLAIS AU PRIMAIRE RAVIVE DES QUERELLES LINGUISTIQUES¹

Résumé : Ces dernier temps, l'anglais fait une émergence remarquable dans le contexte algérien connu pour ses bords linguistique et culturel variés. L'objectif de notre travail est d'effectuer l'analyse des questionnaires présentés aux étudiants de l'université Ibn Khaldoun Tiaret portant sur l'anglais, qui remplace le français en Algérie. Notre article focalise la réactivité des étudiants à l'égard de l'anglais durant la dernière décennie. L'anglais a fini par rivaliser avec le français en s'installant officiellement cette année (2022/2023) à l'école algérienne à partir de la 3^{ème} année primaire. La perception générale est que l'instauration de l'anglais en Algérie ravive les querelles linguistiques. Une série de questions se posent à ce propos : l'anglais prendra quelle position dans le pays ? Quelle sera sa valeur symbolique ? Que deviendra le français séculaire devant une langue mondialement parlée ? Comment l'anglais impactera-t-il le discours identitaire algérien ? Nous énonçons que les réponses collectées des étudiants se présentent comme une réalité de terrain à l'égard de l'anglais désireux de remplacer le français qui tire ses racines depuis la colonisation et l'instauration d'une nouvelle langue en Algérie. Une enquête sociolinguistique se chargera des résultats de cette nouvelle cohabitation linguistique pour montrer les réactions contradictoires qu'a suscitées cette décision gouvernementale.

Mots-clés : Contexte algérien, anglais/français, représentations, sociolinguistique, enquête.

IN ALGERIA: THE PENETRATION OF ENGLISH IN PRIMARY SCHOOL REVIVES LINGUISTIC QUARRELS

Abstract: Recently, English made a remarkable emergence in the Algerian context known for its varied linguistic and cultural bath. The objective of our work is to carry out the analysis of the questionnaires presented to the students of the university Ibn Khaldoun Tiaret relating to English which replaces French in Algeria. Our article focuses on the responsiveness of students to English over the last decade, which has ended up rivaling French by officially settling this year (2022/2023) in Algerian schools from the 3rd year of primary school. . What could be more complex when a new language contacts French in Algeria, which is coupled with the question of identity? A series of questions arise in this regard: what position will English take in the country? What will be its symbolic value? What will become of secular French in the face of a language spoken worldwide? How will English impact the Algerian identity discourse? We state that the answers collected from the students present themselves as a reality on the ground with regard to English wishing to replace French which has its roots since colonization and the establishment of a new language in Algeria. Through a sociolinguistic approach our questions will know answers.

Keywords: Algerian context, English/French, representations, sociolinguistics, survey.

Introduction

L'Algérie, terre transitaire de plusieurs civilisations, laisse voir par son histoire et son emplacement géographique la coexistence d'une variété de langues : « Du substrat berbère aux différentes langues étrangères qui l'ont plus ou moins marquée en passant par la langue arabe, vecteur de l'islamisation et de l'arabisation de l'Afrique du Nord. » (K. Taleb Ibrahim, mis en ligne le 08 juillet 2010) Ces langues sont le fruit de migrations, de rapports fluctuants et conflictuels, de brassages et le résidu de nombreuses civilisations.

¹ Leila Belkaim, Université Ibn Khaldoun Tiaret, belkaimleila@gmail.com

Le sol algérien est connu par ses conflits linguistico-identitaire entre la sphère arabe et la sphère française. Le quotidien linguistique algérien a connu plusieurs changements suite à la politique linguistique étatique : le premier était dans les années 1970 en appliquant l'arabisation comme mode d'enseignement et ce, pour remplacer le français langue du colon, puis en l'année 1993 l'état algérien impose l'anglais pour remplacer le français langue étrangère première. Cet aménagement était sans succès à cause des parents d'élèves qui se sont opposés à la proposition, donc l'idée n'a pas aboutit. À ce sujet une enquête a été ouverte par le Ministère de l'Education : « 71,07 % des parents souhaitent que leurs enfants apprennent en premier le français alors que 28,72 % des parents sont plutôt favorables à l'anglais comme première langue étrangère apprise à l'école. » (Asselah-Rahal, Mifidène & Zaboot, 2007 : 16).

Lors de la réforme du système éducatif (2002/2003), le but principal de cette nouvelle politique éducative était de mettre en place un processus pour valoriser les langues étrangères, d'ajouter une troisième langue étrangère optionnelle et surtout de faire reculer le français du bain linguistique algérien. L'enseignement de l'anglais se voit renforcer à partir de la 1ère année moyenne du collège, en devenant un instrument efficace de communication.

Malgré tous les changements, le français en Algérie, *ce butin de guerre*, balance entre le rejet et l'appropriation : « Tantôt langue seconde, tantôt langue étrangère, tantôt langue d'enseignement. Malgré cette ambivalence, la langue française reste la langue de la scolarisation et la langue d'enseignement à l'université et aux centres de formation professionnelle. » (Belkaim.L; 2021) Avec la réforme, la langue tamazigh a connu une réponse à la demande d'enseignement comme langue nationale. Ainsi, ce projet de réforme du système éducatif algérien a procédé à tracer un horizon prometteur aux langues étrangères. Cependant, la langue française même si elle a évité de justesse d'être écartée par le projet d'arabisation, aujourd'hui menacée et rivalisée par l'anglais. Il est à remarquer que l'anglais ne demeure pas la langue la plus parlée dans le monde mais elle reste la langue officielle dans 53 pays et utilisée comme première langue par environ 400 millions de locuteurs dans le monde. En outre, ce conquérant face à l'arabisation trouve ses défenseurs nombreux et exigeants. L'anglais est la langue de la communauté internationale, de l'ouverture sur les sciences, la technologie, l'espace voire le monde. Que ce soit pour des raisons personnelles ou professionnelles l'anglais répond favorable à sa promotion :

« L'anglais pénètre la vie quotidienne surtout par l'intermédiaire des médias audiovisuels qui fournissent de nombreuses occasions d'écouter cette langue. L'anglais est la principale langue véhiculaire de la culture internationale médiatisée, servant à la fabrication de produits culturels, 45 émissions de télévision, de films, de chansons populaires, réalisées ou composées par des non anglophones, servant à leur diffusion et à un degré moindre, pour l'instant, à leur communication. » (Truchot, 1994 :14).

Notre recherche focalise la réactivité des étudiants de l'université Ibn Khaldoun Tiaret à l'égard de l'anglais durant la dernière décennie qui a fini par rivaliser avec le français en s'installant officiellement cette année (2022/2023) à l'école algérienne à partir de la 3^{ème} année primaire. La perception générale est que l'instauration de l'anglais en Algérie ravive les querelles linguistiques. Une série de questions se posent à ce propos : Quel regard sera posé sur l'anglais par les étudiants ? L'anglais prendra quelle position dans le pays ? Quelle sera sa valeur symbolique ? Que deviendra le français séculaire devant une langue mondialement parlée ? Comment l'anglais impactera-t-il le discours identitaire algérien ?

- Nous énonçons que les réponses collectées des étudiants se présenteraient comme une réalité de terrain, de vives représentations à l'égard de l'anglais désireux de remplacer une langue qui tire ses racines depuis la colonisation, le français.

-L'instauration d'une nouvelle langue en Algérie véhiculerait un nouveau discours identitaire algérien.

Etat des lieux des travaux sur l'identité

Pour comprendre et exploiter les données recueillies, nous tenons à rappeler que les travaux sur l'identité, les langues dans le contexte plurilingue sont nombreux.

La situation linguistique algérienne ne cesse de provoquer des interrogations et des recherches. Malgré la politique de l'arabisation imposée dans tous les secteurs, l'usage du français est omniprésent et semble envahir l'administration, l'enseignement, la justice, les médias, le commerce, les affaires, l'armée... Force est de constater que : « Au - delà du recul de la position de la langue française dans le système éducatif-effet de l'arabisation massive de ce secteur- c'est le degré d'utilisation du français dans la société qui est de plus significatif. » (Talab-Ibrahimi. K. 1997 :40) Seulement l'anglais devient possible à partir de l'année (1995) et il s'officialise au primaire en (2022) comme enseignement optionnel rivalisant avec la langue française. Salah Stétié, poète libanais affirme que :

L'anglais est une grande langue, beaucoup plus puissante que le français, mais à travers sa version américaine qui vous permet aujourd'hui de dominer la planète avec deux mille mots. Avec deux mille mots d'usage, vous pouvez vous débrouiller partout dans le monde, signer des contrats, téléphoner, faire des affaires ou le tourisme c'est la langue privilégiée des réalistes. (Salah Stétié cité dans Alexandra Kroh. 2000 :133)

L'échec de la politique d'arabisation et de l'école fondamentale a conduit les autorités algériennes à réfléchir à la mise en place d'un système nouveau avec, par exemple, l'introduction des langues étrangères dès l'école primaire. Et sur ce point précis les français et américains se sont mobilisés autour de cette stratégie, Washington veut, non seulement voir l'anglais prendre la place du français dans les écoles, mais aussi pouvoir accueillir les meilleurs bacheliers dans ses universités pour les former. Pour la promotion de l'enseignement de l'anglais à partir du cycle moyen : « L'ambassade des Etats-Unis a donné quatre millions de dollars au ministère de l'éducation algérien. L'essentiel de cette somme devra financer les séjours d'experts américains venus en Algérie en 2005. » (Le Quotidien paru le 7/11/2005). Cette convention de partenariat scolaire, signée le premier novembre 2005 à Alger, vise également à encourager les nouvelles technologies de l'information dans les écoles algériennes. L'ambassadeur des Etats-Unis Richard.W. Erdman explique : « Ce partenariat entre les deux pays est le premier du genre ; il souligne le développement continu des relations bilatérales. » (Ibid.) Dans le cadre de la coopération algéro- américaine, la ville de Sétif a été désignée comme wilaya- pilote pour le programme : « L'anglais en tant que langue étrangère » (Liberté paru le mercredi 21 février 2007). Le programme a débuté le mois de février 2007 et s'est étalé jusqu'au mois de septembre 2007. La formation a concerné 15 enseignants de l'enseignement moyen et 15 autres du cycle secondaire. L'opération a été pilotée par Carlos Sosa, chef de projets, M. Brian Long, son collaborateur, en partenariat avec les inspecteurs locaux de la matière. Les stages bloqués de formation qui ont été organisés pour les enseignants des deux cycles, avaient pour thèmes principaux : « L'anglais dans la nouvelle approche. » Arrivé à l'année (2022) le projet se concrétise, le ministre l'éducation nationale M Abdelhakim Belabed annonce que l'enseignement de l'anglais est officiellement instauré dès la troisième année primaire. Dans ce but un manuel d'anglais a été réalisé pour la troisième année du cycle primaire.

Méthodologie

Notre travail de recherche s'inscrit dans les sillages de la sociolinguistique, discipline jeune qui a vu le jour dans les années soixante à partir de l'ouvrage de William Bright intitulé « *Sociolinguistique* ». Son objet d'étude est orienté vers l'étude des rapports langue / société et vice versa. A ce titre, beaucoup de questions surgissent, ce qui pousse lentement la sociolinguistique à étudier le rituel ethnique et son rapport avec le linguistique ou encore à étudier la situation sociale des langues tout en essayant de décrire ou d'expliquer ou de faire entrer en jeu des facteurs sociaux tel que la dominante politique (décision, officialisation), prestige culturel, courant économique, mouvement des populations, démographieetc.

Afin de mieux cerner l'activité et la tâche des étudiants, nous faisons appel à la démarche sociodidactique empruntée à (Rispaïl & Blanchet, 2011) qui émerge : « De la rencontre entre didactique des langues et sociolinguistique. » (p. 66). Dans ce genre de recherche, l'étude sur le terrain, la reconnaissance de la variation et de la variabilité, la centration sur les sujets, et la description et l'analyse de leurs pratiques langagières mixtes et hétérogènes sont essentielles.

Dans cette approche, les représentations des acteurs en présence sont essentielles, tout comme la description et l'analyse de leurs pratiques langagières. Certaines pratiques méthodologiques telles que l'enregistrement de pratiques sociales contextualisées, la méthode des biographies langagières (à l'oral et à l'écrit) et l'entretien sont privilégiées, pour mieux s'approcher du terrain et relever « *in situ* » le phénomène langagier observé dans les représentations des étudiants. Notre corpus d'étude est composé d'une suite observable de données.

Les données ont été recueillies auprès de deux publics : les étudiants, qui ont exprimé leurs représentations sur l'instauration de l'anglais en Algérie et les enseignants, qui ont exprimé leurs représentations des besoins des apprenants de l'anglais dans leur cursus universitaire. Le corpus est constitué à partir des représentations, en passant par l'analyse de questionnaires, d'entretiens collectifs et d'interviews individuelles avec les étudiants à propos des avantages et des inconvénients de la langue anglaise à l'université, en famille ou dans la rue. Les groupes étaient homogènes car constitués à partir des membres de la même promotion, et la participation était volontaire. Les données consistent aussi dans une série d'entretiens conduits avec des enseignants. La totalité des étudiants interrogés est plurilingue, déclarant connaître plus d'une langue étrangère hormis le français. Les langues citées sont l'anglais, l'espagnol et l'allemand. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse qu'ils sont déjà familiarisés avec la diversité des langues et des normes.

Résultats de l'enquête

1. Données quantitatives

Ce projet de recherche a pour finalité l'étude des représentations qui apparaissent dans une situation précise, déterminée et elle ne concerne que les étudiants de Ibn Khaldoun Tiaret, toutes filières confondues : commerces, droits, lettres et les langues, sciences politiques, biologie, vétérinaires.

Historiquement, le français et l'anglais sont deux langues qui laissent parler d'un succès prodigieux, de deux peuples glorieux de l'extrémité occidentale de l'Eurasie. Ces deux langues viennent toutes les deux de nations relativement peu nombreuses, elles ont envahi toute la terre. Elles sont reçues avec bienveillance dans tous les coins du globe. Cette destinée glorieuse s'est construite, pour les deux langues, de manière parallèle et cependant selon des voies originales. La réalité place le français au second plan international, derrière l'anglais qui est devenu à l'échelle de la planète, ce qu'était le latin au Moyen Age dans le

monde méditerranéen. De nombreux points sont à la base de la promotion de la langue anglaise : un rapport de forces économiques et politiques et aussi ce que les Etats-Unis ont eu le meilleur dans la défense de la liberté et les droits de l'homme. En dépit de l'expansion de l'anglais, la langue française persiste à occuper un statut particulier dans bon nombre d'organisations internationales allant de l'Organisation des Nations Unies à l'Union Européenne, en passant par le Fonds monétaire international, le Comité International et la Croix-Rouge, Interpol et le Bureau international du travail et une grande part dans la francophonie. Cependant, on s'interroge sur la façon dont l'anglais et le français sont regardés par l'ensemble des étudiants. Cette attitude sur les langues nous amène au problème du statut des langues entre dominantes et minoritaires. La revalorisation de l'enseignement de l'anglais au primaire s'avère au goût des enquêtés. Ce comportement se confirme par les résultats et graphes ci-dessous.

2. Données qualitatives

Remarques	Explications
La situation linguistique du pays pose problème.	Le français est la langue de la colonisation.
L'anglais progresse, mais le français connaît un recul dans le monde.	Langue royale puis langue internationale. Projection de puissance dans le monde entier
L'anglais est imposé dans toutes les relations.	L'anglais domine le monde des affaires. Il est la langue officielle de toutes les multinationales
Les locuteurs de l'anglais sont toujours en expansion dans le monde	L'anglais est en rapport de force actuellement
L'anglais a la main mise sur le plan scientifique et de la recherche	Dans les colloques internationaux 90% des intervenants français parlent anglais et publient en anglais
La langue française est une langue complexe et une langue d'exception	Une langue très compliquée par rapport à l'anglais qui est facile et séduit davantage le monde
Le français n'est plus considéré comme une culture étrangère	La force de la culture américaine d'expression anglaise est en force

Tableau N°1 Regard des étudiants sur l'enseignement de l'anglais à partir du primaire

D'où le constat maintes fois souligné par les étudiants, se résume en une expression « parlez anglais est devenez citoyen du monde » (Monteney, 2005 :73)

Remarques	Explications
Une querelle linguistique se fait sentir dans le système éducatif algérien	Le français ne garde plus cette place favorable qu'il avait autrefois. Il peut être supplanté par l'anglais comme un usage préférentiel.
L'anglais devient plus important que le français pour les étudiants algériens, mais cet état inquiète notamment les Français.	L'anglais devient une ouverture sur l'environnement socioéconomique national et international.
En quête de nouveauté. La jeune génération veut une langue neuve : celle des films des chansons et du cinéma	Un détachement vis à vis de la langue française est fortement ressenti chez les étudiants.
En Algérie, toutes les études en filières scientifiques et techniques se font en français alors que toute la documentation dans le monde se fait en anglais	Cette contradiction et rupture dans les études a fini par fatiguer et faire échouer un nombre important d'étudiants

L'anglais est la langue de l'avenir, son apprentissage dès le primaire devient impératif mais c'est aussi une nouvelle forme de domination	Les étudiants montrent un grand engouement pour l'anglais. Mais ils prennent conscience de son statut hégémonique en Algérie
L'anglais est une langue universelle qui dépasse son cadre linguistique. Cette langue intègre en elle une suite d'images et d'idéologies.	La dimension symbolique de l'anglais est liée à son aspect universel, global et à la communauté collective d'individus
Les Etats –Unis, un pays qui impose l'anglais	Cet état de fait engendre la domination dans le marché du travail

Tableau N° 2 Regard des enseignants sur l'enseignement de l'anglais à partir du primaire

La vue globale du tableau N°1 montre une nette régression de l'estime pour la langue française devant l'anglais. On remarque aussi à la lecture de ces données des représentations positives venant surtout des étudiants de filières scientifiques et techniques. De manière générale, les étudiants disqualifient le français au profit de l'anglais. Par contre, nous remarquons dans le tableau N°2 que la majorité des étudiants posent un regard positif sur l'enseignement de l'anglais dès le primaire. Ils pensent que l'anglais est très important pour les études universitaires ainsi que pour décrocher un emploi au plan international.

Discussion

Les résultats ci-dessus montrent un conflit potentiel entre l'anglais et le français. Pour les étudiants, le français ne possède pas une valeur instrumentale parce qu'il ne relève pas d'un véritable besoin mais uniquement pour des raisons historiques. Donc, son usage dans le contexte algérien n'est pas désiré.

On remarque dans la plupart des questionnaires que l'anglais pourrait progresser et son intégration cette année (2022) à l'école algérienne dès le primaire n'est que le début du remplacement du français par l'anglais en Algérie. Les données secondaires issues du questionnaire des enseignants confirment le recul du français par rapport à l'anglais, chose qui inquiète particulièrement les Français, qui voient l'anglais prendre la place du français dans le deuxième pays francophone après la France.

Sur le plan du marché du travail, les enseignants confirment que l'anglais est une opportunité pour garantir un emploi dans le système mondial américain qui domine le monde. Cette dimension symbolique donnée à l'anglais attribue des traits liés à l'identité mais sans pour autant qu'ils ne soient pas négatifs. Nous avons remarqué que la diffusion large de l'anglais dans le monde n'est que symbole de domination. Dans le contexte algérien, l'anglais peut prendre le statut de langue hégémonique vu la force économique américaine. Et sur ce point précis, les enseignants affirment que l'instauration de l'anglais pose problème pour les considérations identitaires, ainsi il est jugé utile de traiter sa valeur symbolique sous l'angle du contact des langues qui façonne la culture linguistique et les échanges entre les communautés mondiales. Les enseignants mettent en exergue la dimension culturelle qui se cache derrière la langue anglaise, et sur son rôle capital au plan international. Ils insistent encore sur l'enrichissement humain et culturel de l'apprenant du primaire en mettant cet apprentissage comme une ouverture à la diversité des langues et à la construction des valeurs universellement reconnues. Au final, il reste le choix de prendre l'anglais comme une nouvelle identité linguistique. Même si le français est vu comme la langue de la modernité, l'anglais est celui de la post-modernité. L'ensemble des étudiants interrogés affichent leur volonté explicite à se débarrasser de la langue du colonisateur qui a perduré plus d'un siècle sur le sol algérien.

Conclusion

Les réponses des étudiants montrent une réflexivité sur le sujet qui manifeste des traits de leurs identités. Le français a perdu sa place d'hier ! L'anglais emporte le choix de la première langue étrangère en Algérie. La rentrée scolaire (2022 /2023) commence par le regain en force de l'anglais à l'école primaire. Pour son implantation en Algérie, l'anglais a profité des hauts et des bas dont la langue française a souffert et de la volonté de certains dirigeants politiques à vouloir faire de l'anglais la première langue étrangère au pays. Le manuel scolaire en anglais est déjà prêt, son contenu pourrait permettre à l'apprenant du primaire une base solide pour acquérir des savoirs. Les résultats de l'enquête ont montré que la plupart des étudiants interrogés préfèrent l'anglais au français et que cette langue présente un danger réel pour le français. En effet, la réalité linguistique prévoit un envahissement de masse de l'anglais en Algérie et ce, pour des raisons socioéconomiques. L'anglais connaîtra-t-il la gloire qu'a connue la langue française en Algérie ? Seules les prochaines années pourront nous le dire.

Références bibliographiques

- Asselah-Rahal, S., Mifidène, T., Zaboout, T. 2007, « Le contexte sociolinguistique en Algérie ». In S. Asselah-Rahal & P. Blanchet, (s/s dir.), *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Rôles du français en contexte didactique*, Éditions Modulaires Européennes Inter Communication SPRL, pp.11–16.
- Belkaim, L., 2021, « Expérience et compétence : quel français pour les formés de l'institut National Supérieur de formation professionnel (INSFP) », *Revue : TRANS* 25. 21/06/19.
- Boyer, H., 1990, « Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques : Éléments de définition et parcours documentaire en diglossie », *Langue française*, 85, 102-124
- Khaoula Taleb Ibrahim, 2004, « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues », *L'Année du Maghreb* [En ligne], 1], mis en ligne le 08 juillet 2010. URL : <http://journals.openedition.org/anneemaghreb/305> ; DOI : consulté le 02 septembre 2022
- Kroh, A., 2000, *L'aventure du bilinguisme*, Paris, Harmattan, p133.
- Le Quotidien*, 2005, « Les enfants algériens se mettent à l'anglais », Article paru le 7/11/2005. Alger, archives contemporaines.
- Liberté. F.B., 2007, « Programme de l'anglais en tant que langue étrangère », *Sétif wilaya- pilote*. Article paru le mercredi 21 février 2007 ; disponible sur : www.Setif.info/article1708.html.
- Rispail, M., Blanchet, P. 2011, « Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain », In P. Blanchet & P. Chardenet (éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Paris, Archives contemporaines, pp. 65-69.
- Talab-Ibrahimi. K. 1997, *Les algériens et leur (s) langue (s)*, Alger, El Hikma., p40.
- Truchot, D. 1994. « Attribution et représentation dans la relation d'aide : une étude de l'aide sociale ». Doctorat de l'École des hautes études en sciences sociales, Paris.

Leila **BELKAIM** (HDR). Université Ibn Khaldoun Tiaret. Algérie. Spécialisée dans l'Onomastique littéraire. Enseigne la Sociolinguistique. Ouvrage : Sur l'analyse cognitive des noms propres dans le discours littéraire, EUE. Article : Dialogisme et Noms propres dans la fiction khadrienne : entre dénonciation et réconciliation, *TRANS* Nr. 23. Article: Expérience et compétence: quel français pour les formés du centre de formation des Apprentis (INSFP)? *TRANS* Nr. 25. Ouvrage collectif « Les pratiques littéraires entre texte (s) et contexte (s) ». <https://calenda.org/988405>. Workshop à l'intention des collègues candidats à l'HDR. <http://fil.univ-tiaret.dz/pdf/2023/fr/workshop%202023.pdf>. Article : La pédagogie à distance : révélatrice de fracture sociale et scolaire en temps de pandémie. 18. *BELKAIM_L_AUC_PP_2022_no_44_issue_2_pp_215-226.pdf*

L'IMPACT DE L'ACTIVITÉ « FORUM » DE MOODLE SUR LA COMPÉTENCE DE PRODUCTION ÉCRITE EN LANGUE FRANÇAISE : CAS D'ÉTUDIANTS DE LA FILIÈRE D'ANGLAIS¹

Résumé : La présente étude porte sur l'usage de l'activité « Forum » de la plateforme numérique Moodle dans l'amélioration de la compétence de l'écrit chez les étudiants de licence de la filière d'anglais au centre universitaire Salhi Ahmed de Naâma (Algérie). Notre objectif est de valoriser cette activité qui demeure incontournable pour un travail collectif rassemblant plusieurs participants dans un espace d'échange et de collaboration, en vue d'améliorer les connaissances en langue française à travers la production écrite des textes abordant des sujets d'actualité.

Mots clés : forum, compétence de l'écrit, motivation, accompagnement, interaction.

THE IMPACT OF THE MOODLE "FORUM" ACTIVITY ON THE WRITING SKILLS IN FRENCH: THE CASE OF STUDENTS IN THE ENGLISH LANGUAGE COURSE

Abstract: The present study focuses on the utilization of the "Forum" activity within the Moodle digital platform to enhance writing skills among undergraduate students majoring in English at the Salhi Ahmed University Centre in Naâma. Our aim is to highlight the significance of this activity, as it serves as an indispensable tool for collective work that brings together multiple participants in a space for exchange and collaboration, with the purpose of advancing proficiency in the French language through the creation of written compositions on current topics.

Keywords: forum, writing writing skills, motivation, accompaniment, interaction.

Introduction

Depuis plusieurs années passées, le numérique a connu une révolution extraordinaire au niveau du développement des Technologies de l'Information et de la Communication (désormais TIC). Ces nouvelles technologies ont permis l'acquisition des informations dans un temps très réduit grâce au réseau d'Internet qui depuis les années 90 ne cesse d'évoluer au niveau de l'élargissement des zones de couverture avec un haut débit de connexion, permettant aux internautes de naviguer sur la Toile en toute fluidité. Ce progrès technologique a ouvert les portes sur la création des plateformes *e-learning* et sites *web* spécialisés dans le domaine de l'enseignement à distance et destinés à une grande majorité estudiantine, pour qu'il y ait diffusion massive des savoirs et permettre aux étudiants de différents âges de s'intégrer dans une communauté virtuelle, afin d'acquérir de nouvelles connaissances et d'avoir des habiletés nécessaires pour la poursuite des cursus scolaire et universitaire.

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères a pris sa place dans ce progrès qui va de pair avec les théories de développement des compétences linguistiques chez les étudiants. Ceci a permis de repenser les méthodes scientifiques qui vont permettre l'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, et ce, à travers la création et la conception des plateformes *e-learning* destinées aux enseignants

¹ Mustafa **Bendaho**, Naâma University Center, m.bendaho@cuniv-naama.dz
Mohamed **Mekkaoui**, University of Mascara, mohammed.mekkaoui@univ-mascara.dz

pour la création de leurs cours à distance et aux apprenants pour les consulter dans un environnement d'interaction. *L'e-learning* a beaucoup évolué en matière de développement des activités créées par les concepteurs des plateformes numériques, notamment la plateforme *Moodle* qui rassemble une panoplie d'activités et de ressources permettant une diversité de création de cours, pour qu'elle corresponde aux besoins de formation des apprenants.

Notre objectif dans cette étude est de valoriser l'activité « Forum » de la plateforme *Moodle* du centre universitaire Salhi Ahmed de Naâma, qui occupe une place prépondérante dans le développement de l'interaction entre pairs. Pour ce faire, nous examinerons les différentes entraves et difficultés qui pourraient empêcher les apprenants à y participer, avant de nous interroger sur l'utilité du « Forum ».

Cette recherche concerne les étudiants de la première et la deuxième année de la licence de la filière d'anglais poursuivant leurs études au centre universitaire Salhi Ahmed de Naâma.

À cet effet, nous avons formulé une problématique qui nous guidera tout au long de cette recherche, en nous posant les questions suivantes :

- Comment conduire les apprenants à participer à un forum de production de l'écrit ?
- Est-il nécessaire de s'orienter vers l'activité « Forum » pour que les apprenants puissent construire leurs propres connaissances ?
- Le « Forum » en tant qu'activité interactive et motivante, pourrait-il favoriser l'interaction (formateur/formé) ?
- Y a-t-il une différence entre l'enseignement hybride et l'enseignement à distance ?

Pour répondre à ces trois questions, nous avons ainsi formulé des hypothèses qui pourraient donner des réponses utiles à notre problématique :

- Nos participants auraient besoin d'un espace de discussion fiable pour développer leurs compétences en production de l'écrit.
- Créer un forum de discussion motivant sur la plateforme *Moodle* pourrait créer une interaction chez nos participants.

Cadre théorique de l'expérimentation

1.1. Qu'est-ce que l'e-learning

Ce nouveau concept porte un terme anglais « *e-learning* » qui veut dire « apprentissage par les moyens électroniques », qui se pratique sur le Web (Benraouane, 2011, p. 4). *L'e-learning* est désormais une solution technologique incontournable pour beaucoup d'étudiants voulant poursuivre leurs études (*idem.*, p. 33). Cependant, cette innovation technologique nécessite plus de temps de conception et plus d'organisation pour que l'apprenant soit autonome dans ses pratiques d'apprentissage (*idem.*, p. 59). Beaucoup d'avantages caractérisent l'usage de *e-learning*. Le même auteur affirme que ce dernier facilite l'accès à l'information, fournit la flexibilité pour le choix (du temps, du lieu et de la cadence) d'apprentissage, permet le déploiement rapide des stratégies de formation des entreprises et réduit le coût de la formation (*idem.*, p. 5).

1.2. L'interaction dans un environnement multimédia

Pour beaucoup de chercheurs en pédagogie, le numérique est devenu une nouvelle perspective au niveau de l'interactivité entre les pairs. Ce nouveau paradigme favorise la collaboration, la rapidité dans l'interaction, la mobilité du matériel, la démultiplication des formes pédagogiques et la richesse des supports (Cristol, 2018, p. 23). De plus, pour qu'il y ait dynamisme au sein des pratiques enseignantes, le formateur et le formé construisent des

interactions qui favorisent l'arrimage des savoirs actuels sur l'apprentissage (Portelance & Tremblay, 2006, p. 51). En effet, l'aspect interactionnel soutenu par une diversité d'activités dédiées aux apprenants pourrait exister fortement en ligne favorisant l'intégration de la technopédagogie qui existe entre le formateur et le formé (Bendaho & Mekkaoui, 2022).

1.3. L'activité « Forum » de la plateforme Moodle

Le forum est une activité importante dans un cours sur la plateforme Moodle. C'est un environnement virtuel de discussions par échange entre les étudiants et leurs enseignants. Plusieurs façons d'organisation sont possibles dans la création des forums, portant des évaluations des paris pour chaque message. L'édition des messages dure environ 30 minutes avant qu'ils soient envoyés. Il existe quatre types de forums (Moodle, 2013):

- Chaque personne commence une discussion :

Ce type de forum permet la création d'une seule discussion émise par un étudiant, afin de que tout le monde soit en mesure de discuter, réagir et répondre aux différentes participations des pairs.

- Forum questions/réponses :

Il permet à l'enseignant de créer une discussion sous forme de question où l'étudiant est amené à réagir et y répondre sans voir les réponses des autres.

- Forum standard :

Dans ce type, tout le monde peut créer une discussion, mais il faut qu'il soit dans un espace bien organisé.

- Une seule discussion simple

Ce type de forum permet la création d'une seule discussion. Il est utile pour une discussion courte et ciblée.

Pour bien dynamiser l'interaction en classe de langue étrangère, il est recommandé de créer un forum de discussions en ligne pour permettre aux apprenants de tirer profit de toutes contributions scripturales de leurs pairs. « Les forums de discussions revêtent une importance capitale. Les forums de discussions, quand ils sont bien conçus, présentent pour l'apprenant un espace idéal d'apprentissage » (Benraouane, *idem.*, p. 71). En ce qui a trait à la compétence scripturale, un forum aide beaucoup plus les apprenants à s'approprier de nouveaux concepts lors de l'écriture interactive (Benraouane, *idem.*, p. 72).

1.4. La motivation dans un contexte multimédia

La motivation est un état psychologique qui « se conçoit le plus souvent soit comme une poussée qui part de l'organisme, soit comme un attrait qui émane de l'objet et attire l'individu » (Nuttin, 1980, p. 15), et c'est « Grâce aux fonctions cognitives qui pénètrent le dynamisme des relations entre le sujet et le monde, la motivation devient une structure cognitivo-dynamique qui dirige l'action vers des buts concrets » (Nuttin, 1980, p. 13).

Pour mieux comprendre l'impact de la motivation et afin de créer chez les apprenants de langue étrangère un état motivationnel utilisant les TIC comme moyen d'apprentissage, nous nous sommes penchés sur une étude faite auprès des futurs enseignants. L'objectif est de présenter un cours en ligne « introduction à la recherche en éducation » (Karsenti et al., 2001, p. 222), au profit de 435 étudiants dont 294 femmes et 139 hommes (*idem.*, p. 223). Cette étude a permis de recevoir 3700 courriers électroniques catégorisés selon leur nature : des messages reliés au cours, des messages concernant les écueils d'utilisation des TIC, des messages comportant des travaux et des messages divers (*idem.*, p. 229). Les résultats ont montré que les cours virtuels semblent avoir un impact positif sur la motivation de ces futurs enseignants, mais sans oublier l'existence d'un fossé important entre la salle de classe et la classe virtuelle (*idem.*, p. 237).

1.5. L'accompagnement multimédia

L'accompagnement des jeunes en éducation est un processus de coconstruction. Selon Lafortune & Martin (2004), la forme d'accompagnement dans une perspective socioconstructiviste suppose un processus de coconstruction afin de mettre en interaction les personnes accompagnatrices et accompagnées. Ces auteurs ajoutent que les personnes accompagnatrices doivent posséder une culture pédagogique pour susciter les conflits sociocognitifs (Lafortune & Martin, 2004, p. 49). Cette culture pédagogique active nécessaire pour un accompagnement rassemble les attitudes, les connaissances, les activités-stratégies et les habiletés (Lafortune & Martin, 2004, p. 54). Il importe de préciser qu'un accompagnement technopédagogique à travers des tutoriels et guides offrent beaucoup de soutien aux étudiants de remédier aux problèmes d'authentification et d'accès aux différentes activités de la plateforme *Moodle* (Bendaho & Mekkaoui, 2022).

1.6. L'activité « Forum » de la plateforme Moodle

Pour ajouter une signification humaine à l'apprentissage, les forums de discussion bien conçus sur la plateforme *Moodle* sont :

- Un relais solide d'apprentissage en ligne asynchrone qui aide à l'intégration de la dimension humaine à travers la facilitation des conversations animées (Moodle, 2022).
- Un outil interactif qui permet d'organiser des échanges. Il se présente simplement sous la forme d'une succession de messages (Bihouée & Coliaux, 2011, p. 116).
- Un cadre favorable qui incite l'étudiant à s'exprimer par écrit. Ils deviennent un moyen de développement de la pensée (Benraouane, op. cit., p. 72).
- Devenus un espace réel de créativité et d'innovation qui permet à Moodle d'être un outil pédagogique d'excellence (Benraouane, op. cit., p. 92).

1.7. La communauté réflexive dans une approche socioconstructiviste

Dans une approche socioconstructiviste, la création d'une communauté réflexive (une communauté d'apprentissage) semble plus importante. Pour développer une cohérence conceptuelle chez les membres de cette communauté, il faut qu'ils partagent les mêmes valeurs et croyances (Erickson et al., 2004, p. 101). Dans ce même sens, nous croyons que le point de vue de ces auteurs pourrait contribuer à la création d'un environnement fructueux, dont l'apprenant est l'acteur principal d'un échange d'idées, de pensées et de concepts, afin de développer chez un groupe d'apprenants les compétences de l'expression scripturale avec ses règles et ses normes rédactionnelles.

Procédure expérimentale

3.1 Méthode expérimentale

Notre objectif dans cette étude est de mettre en relief l'impact de l'activité « Forum » de la plateforme *Moodle* (du centre universitaire Salhi Ahmed de Naâma) sur la motivation et la construction des connaissances chez les apprenants du centre universitaire.

À cet effet, nous leur avons présenté deux sujets à débattre, à savoir : « La valeur de la langue anglaise dans le monde » et « L'interculturel dans l'enseignement/l'apprentissage des langues étrangères ».

Notre échantillon expérimental est composé de deux groupes : groupe G1 (27 étudiants inscrits en 1^{ère} année licence (filiale anglais)), et groupe G2 (34 étudiants inscrits en 2^{ème} année licence (filiale anglais)).

Notons que le groupe G1 a bénéficié d'une période de trois mois d'enseignement hybride.

En tant qu'enseignant de la matière de langue étrangère (langue française) qui est considérée comme une matière transversale, nous avons incité les deux groupes à rejoindre la plateforme, en leur présentant des tutoriels et des guides d'accès à la plateforme et la participation à l'activité « Forum » (via Facebook).

Pour mieux comprendre la tendance de nos participants, nous leur avons adressé un questionnaire de 10 questions, qui seront analysées quantitativement.

À cet effet, nous allons ainsi excepter les étudiants qui n'ont pas participé à l'activité « Forum » de la plateforme (selon la question N°2), cela va effectivement changer notre échantillon d'enquête.

Résultats obtenus

Question n°1

Avez-vous rencontré des difficultés pour rejoindre la plateforme Moodle ?

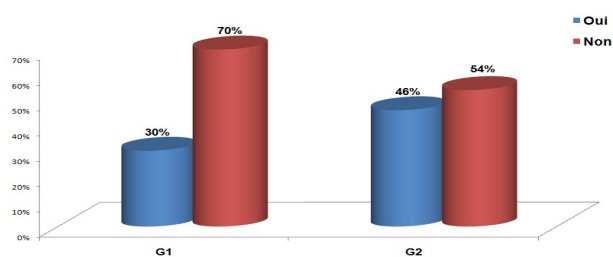


Figure 1. Les difficultés d'accès à la plateforme Moodle

La figure 1 représente les étudiants qui ont rencontré des difficultés en rejoignant la plateforme Moodle et les étudiants qui y ont accédé facilement. Un taux de 30% d'étudiants du G1 ont affirmé qu'ils avaient trouvé des difficultés d'accès à cette plateforme, tandis que 70% d'étudiants ont avoué qu'ils y avaient accédé facilement. Quant au G2, un taux de 46% d'étudiants ont trouvé des difficultés, tandis que 54% ont annoncé qu'ils n'avaient pas rencontré des problèmes d'accès.

Question n° 2

Avez-vous participé au forum ?

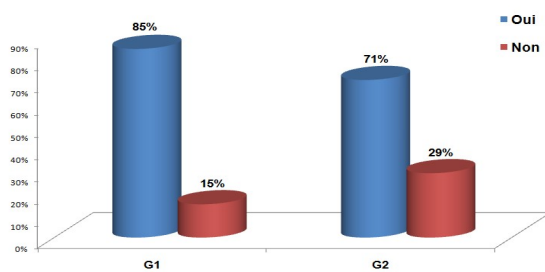


Figure 2. La participation à l'activité "Forum" de la plateforme Moodle

Dans la figure ci-dessus, nous constatons qu'une grande majorité des étudiants du G1 ont pu accéder au forum de la plateforme, cependant seulement 15% d'étudiants n'ont pas pu y accéder. Nous constatons aussi qu'une majorité équivalente à 71% d'étudiants ont pu rejoindre ce forum, tandis qu'une minorité d'environ 29% d'étudiants n'ont pas pu y participer.

À cet effet, comme nous l'avons précédemment mentionné, nous n'allons maintenant que les étudiants qui ont accédé à ce forum en raison de la nature des questions suivantes qui sont relatives à l'utilisation de cette activité.

Question n° 3

Avez-vous rencontré des difficultés en rejoignant le forum ?

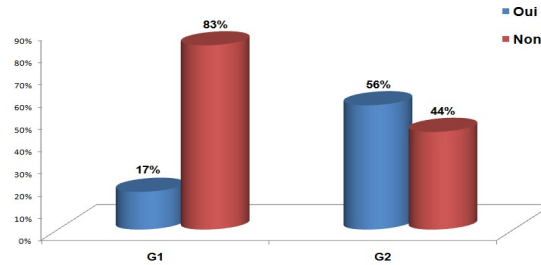


Figure 3. Les difficultés d'accès à l'activité "Forum" de la plateforme Moodle

Cette figure montre que la grande majorité des étudiants du G1 accède facilement à l'activité « Forum », toutefois, nous constatons dans le même groupe qu'une minorité d'étudiants trouvent des difficultés pour le rejoindre. Quant au G2, un taux de 56% d'étudiants ont déclaré qu'ils rencontrent des difficultés pour y participer, et 46% d'étudiants trouvent qu'il est facile de le rejoindre.

Question n° 4

Suivez-vous le forum via (PC, smartphone, ordinateur portable ou tablette) ?

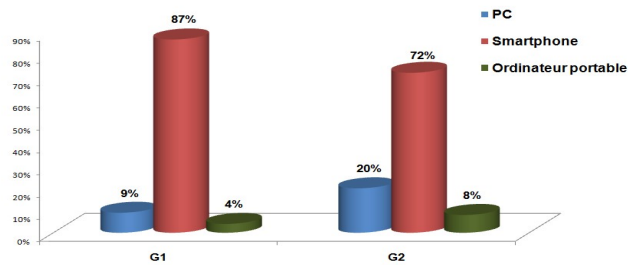


Figure 4. Les outils numériques utilisés

Nous constatons dans cette figure que les smartphones sont les outils électroniques privilégiés par les étudiants des deux groupes.

Question n° 5

Êtes-vous guidés et motivés par votre enseignant pour rejoindre la plateforme Moodle ?

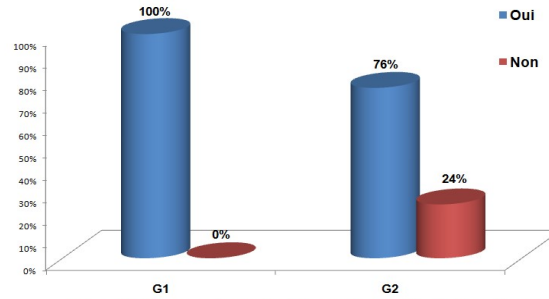


Figure 5. L'accompagnement (guidance et motivation) de l'enseignant

En ce qui concerne cette figure, la totalité des étudiants du G1 ont confirmé qu'ils sont guidés et motivés par l'enseignant, et aussi une majorité d'étudiants du G2 l'affirment.

Question n° 6

Ce forum a-t-il un impact positif sur votre compétence de l'écrit ?

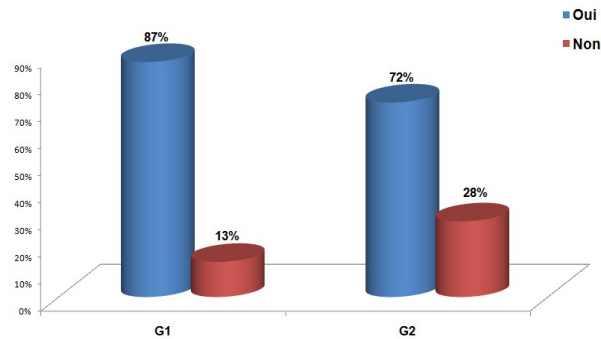


Figure 6. L'impact du forum sur la compétence de l'écrit

Pour ce qui est de l'impact du forum sur la compétence de l'écrit, les deux groupes G1 et G2 affirment majoritairement qu'il a un impact sur leur compétence de l'écrit. Cependant, nous avons constaté que 28% d'étudiants du G2 affirment que ce forum n'a pas d'impact sur cette compétence et 13% d'étudiants du G1 l'affirment aussi.

Question n° 7

Recevez-vous des commentaires de remédiation émis par votre enseignant ?

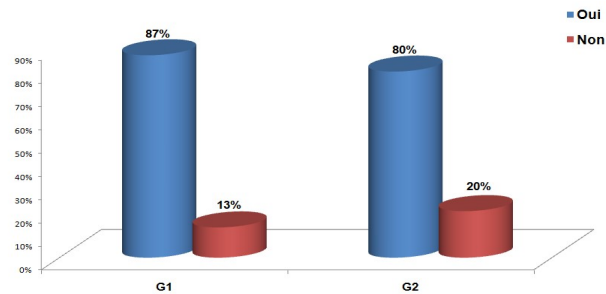


Figure 7. Les commentaires (remédiations) émis par l'enseignant

Dans cette figure, la majorité des deux groupes confirment qu'ils reçoivent des commentaires de remédiation.

Question n° 8

Trouvez-vous que le forum de la plateforme *Moodle* pourrait aider à l'interaction ?

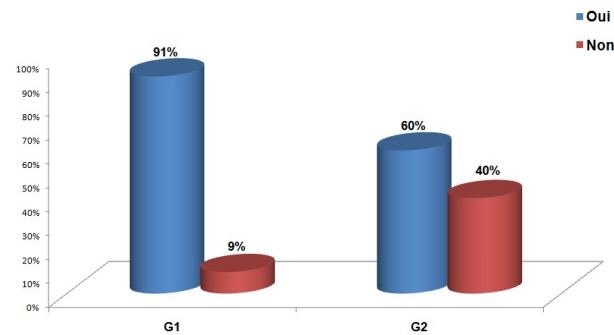


Figure 8. L'interaction dans un forum

Nous constatons dans cette figure que la quasi-totalité du G1 affirment que le forum pourrait aider à l'interaction entre les pairs. Les étudiants du G2 l'affirment aussi, mais avec un taux de 60%.

Question n° 9

Êtes-vous motivés à travers le forum de *Moodle* ?

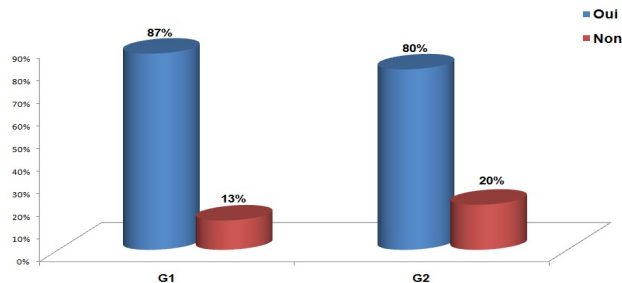


Figure 9. La motivation dans un forum

La figure 9 montre que la majorité des deux groupes G1 et G2 affirment que l'activité « Forum » de la plateforme *Moodle* est motivante.

Question n° 10

Dans quelle mesure êtes-vous satisfaits (es) de l'activité « Forum » ?

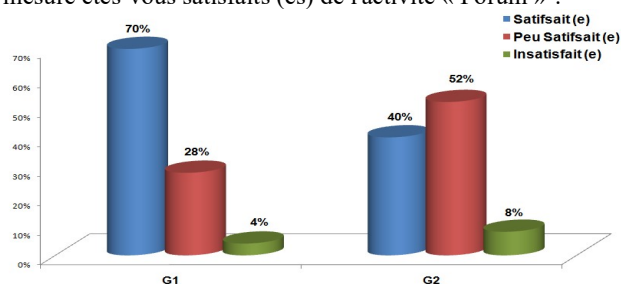


Figure10. La satisfaction d'utilisation du forum

La dernière figure montre que les étudiants du G1 sont majoritairement satisfaits, cependant, plus que la moitié des étudiants du G2 affirme qu'ils sont peu satisfaits.

Discussion des résultats

Ce forum destiné aux deux groupes a duré trois mois. Comme il a été susmentionné, le G1 a bénéficié d'un enseignement hybride, tandis que le G2 a bénéficié d'un enseignement à distance. Les deux groupes reçoivent des notifications et des tutoriels (comment accéder à la plateforme) via Facebook.

En ce qui concerne la figure 1, le tiers des étudiants du G1 et la moitié du G2 ont rencontré des difficultés à rejoindre la plateforme. Cela explique que ces étudiants sont novices et ont besoin d'un accompagnement de la cellule informatique chargée de cette plateforme numérique, pour leur permettre de corriger les problèmes d'authentification (le nom d'utilisateur et le mot de passe), afin que tous les utilisateurs de cette plateforme puissent y accéder.

Grâce aux tutoriels (conçus par nous-mêmes) expliquant l'accès au forum, la majorité des étudiants du G1 et G2 ont pu y accéder. Ceci explique que les tutoriels et les guides ont un grand impact sur l'orientation pour un accès réussi à l'activité « Forum » (figure 2).

Malgré la présence des tutoriels et guides, un taux réduit d'étudiants du G1 rencontrent des difficultés pour rejoindre le forum. Cependant, plus que la moitié du G2 en trouve aussi (figure 3).

En ce qui a trait aux outils numériques utilisés par nos participants, la majorité des deux groupes utilise les smartphones comme moyen d'apprentissage, parce que ces outils sont plus répandus parmi ces étudiants par rapport au PC et aux ordinateurs portables (figure 4).

Concernant la motivation et la guidance de l'enseignant, la totalité du G1 a trouvé qu'elles dépendent de l'enseignant, mais le quart des étudiants du G2 a confirmé qu'il ne bénéficie d'aucun guide ni de motivation malgré les tutoriels dédiés aux deux groupes. Cela signifie que l'accompagnement et la motivation devront être soutenus par un contact avec l'ensemble des étudiants pour leur expliquer les démarches à suivre pour rejoindre la plateforme et participer aux différentes activités (figure 5).

La majorité des deux groupes estime que le forum a un impact positif sur la compétence de l'écrit, en raison de l'intervention et la contribution des participants des deux groupes dans un espace interactif qui leur permet d'enrichir leurs compétences en matière du vocabulaire, de la grammaire, de la ponctuation et les techniques rédactionnelles (figure 6).

De notre côté, nous avons consulté toutes les rédactions des participants, afin de remédier aux lacunes perceptibles à travers des commentaires émis par nous-mêmes, ce qui a été confirmé par la majorité des deux groupes (figure 7).

Une grande majorité d'étudiants estime que le forum favorise l'interaction, et plus de la moitié du G2 l'estime aussi (figure 8). Cela est dû au nombre réduit des participations du G2 (8 productions écrites) par rapport aux participations du G1 (26 productions écrites), selon les statistiques tirées de la plateforme *Moodle* (voir Tableau 1 et Tableau 2).

Dans une autre perspective, nous avons constaté que la grande majorité de ces étudiants sont motivés en utilisant le forum, parce qu'ils le trouvent comme moyen d'expression libre (figure 9).

Concernant la satisfaction des deux groupes, il s'est avéré que les participants du G1 sont beaucoup plus satisfaits que ceux du G2. Dans ce cas, nous disons que le mode hybride qui a été dédié au G1 a beaucoup aidé ces étudiants à se familiariser avec la plateforme *Moodle* suite à nos orientations, contrairement au G2 qui a reçu seulement un enseignement distant (figure 10).

Conclusion

En guise de conclusion, les résultats obtenus de cette étude sont très motivants et confirment nos hypothèses susmentionnées pour adopter l'activité « Forum » de *Moodle* comme un outil innovant pour le développement des compétences de l'écrit chez les étudiants d'une façon générale. Notre accompagnement minutieux à travers l'incitation et la création des tutoriels et guides ont beaucoup aidé nos participants à avoir une motivation extrinsèque pendant la période de 3 mois de l'expérimentation. En ce qui concerne le choix de l'activité du forum, beaucoup de théories ont prouvé que cet espace de discussion distant a un impact positif sur la construction des connaissances et l'interaction (formateur/formé).

Toutefois, ces mêmes résultats ont dévoilé la présence de plusieurs lacunes qui ont freiné l'avancement de l'enseignement via le forum distant. Celles-ci se résument essentiellement à l'authentification, autrement dit, l'accès à la plateforme et la manipulation de l'activité « Forum ». À cet effet, nous recommandons de mobiliser une cellule informatique spécialisée dans la manipulation de la plateforme *Moodle* pour organiser des séances de formation au profit des étudiants.

De même, les enseignants ont aussi besoin d'une formation sur la création des activités distantes sur la plateforme *Moodle*, pour qu'ils soient en mesure de renforcer leurs enseignements présentés en présentiel.

Enfin, la différenciation des résultats entre les deux groupes G1 et G2 a dévoilé la nécessité de l'enseignement hybride qui pourrait effectivement aider les étudiants à acquérir des connaissances sur l'enseignement à distance.

Finalement, cette étude ouvre des perspectives de recherches sur l'impact des activités *e-learning*, notamment les activités qui favorisent l'interaction et l'échange, à savoir : Forum, BigBlueButton (visioconférence), Chat, etc.).

Références bibliographiques

- Bendaho, M., & Mekkaoui, M., 2022, « L'impact du recours aux plateformes (e-learning) sur la motivation et l'interaction en classe de FLE », *Revue Studii si cercetări filologice*, n°21, décembre 2022, p.39-51.
- Benraouane, S. A., 2011, *Guide pratique du e-learning Stratégie, pédagogie et conception avec le logiciel Moodle*. Dunod.
- Bihouée, P., & Coliaux, A., 2011, *Enseigner différemment avec les TICE*, Eyrolles-Éd. d'Organisation.
- Cristol, D., 2018, *Oser les pédagogies numériques à l'école : Enjeux et exemples pratiques*, ESF sciences humaines.
- Erickson, G., Clarke, A., Darling, L. F., & Mitchell, J., 2004, « Création d'une communauté réflexive dans un programme de formation à l'enseignement », In E. von Glasersfeld, P. Jonnaert, & D.

Masciotra (Éds.), *Constructivisme : Choix contemporains : Hommage à Ernst von Glasersfeld*, Presses de l'Université du Québec, p. 93-116).

Karsenti, T., Larose, F., Lorraine, S.-Z., & Thibert, G., 2001, « TIC : Impact sur la motivation et les attitudes des apprenants » In T. Karsenti & F. Larose (Éds.), *Les TIC-- au coeur des pédagogies universitaires : Diversité des enjeux pédagogiques et administratifs*, Presses de l'Université du Québec ; Distribution de livres Univers, p. 209-238.

Lafortune, L., & Martin, D., 2004, « L'accompagnement Processus de coconstruction et culture pédagogique », In L.-P. Boucher & M. L'Hostie (Éds.), *L'accompagnement en éducation : Un soutien au renouvellement des pratiques*, Presses de l'Université du Québec, p. 47-62.

Moodle. (2013, Janvier 8), Forum. <https://docs.moodle.org/19/fr/Forum>

Moodle. (2022, mai 31), *Expériences d'apprentissage significatives dans Moodle—Moodle—Logiciel LMS*. Moodle. <https://moodle.com/fr/news/experiences-d-apprentissage-significatives/>

Nuttin, J., 1980, *Théorie de la motivation humaine : du besoin au projet d'action*, Paris, PUF.

Portelance, L., & Tremblay, F., 2006, « Les responsabilités complémentaires de l'enseignant associé et du stagiaire au regard de la formation à l'enseignement », In J. Loisel, L. Lafortune, & N. Rousseau (Éds.), *L'innovation en formation à l'enseignement : Pistes de réflexion et d'action* Les Presses de l'Université du Québec, p. 43-54.

Annexes

Tableau 1. Tableau récapitulatif des opérations effectuées par les étudiants du G1 au sein de l'activité « Forum » (statistiques tirées de plateforme Moodle).

L'événement	Nombre d'opérations	Les utilisateurs
Module de cours consulté	825	Etudiants et enseignant
Discussion consultée	287	Etudiants et enseignant
Contenu posté	124	Etudiants et enseignant
Message créé	93	Enseignant
Abonnement à une discussion créée	45	Etudiant
Message modifié	24	Enseignant
Nombre de productions écrites réalisées	26	Etudiants
Message supprimé	11	Etudiants et enseignant
Rapport résumé de forum consulté	7	Enseignant
Discussion créée	6	Enseignant
Discussion supprimée	2	Enseignant

Tableau 2. Tableau récapitulatif des opérations effectuées par les étudiants du G2 au sein de l'activité « Forum » (statistiques tirées de plateforme Moodle).

L'événement	Nombre d'opérations	Les utilisateurs
Module de cours consulté	248	Etudiants et enseignant
Discussion consultée	78	Etudiants et enseignant
Contenu posté	29	Etudiants et enseignant
Message créé	22	Enseignant
Abonnement à une discussion créé	12	Etudiant
Nombre de productions écrites réalisées	8	Etudiants
Message supprimé	5	Etudiants et enseignant
Message modifié	4	Enseignant
Discussion créée	3	Enseignant
Rapport résumé de forum consulté	3	Enseignant

Image 1. Exemple de participation d'une étudiant dans l'activité « Forum » de Moodle

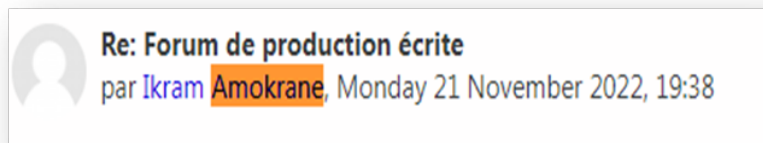


Image 2. Commentaire de l'enseignant



Mustafa **BENDAHO** est doctorant en didactique des langues étrangères à la Faculté des Lettres et des Langues, Centre Universitaire Salhi Ahmed de Naâma (Algérie). Ses recherches portent sur la construction des connaissances dans un environnement numérique à distance (e-learning). Ses participations scientifiques s'intéressent à l'effet des activités réalisées sur la plateforme « Moodle » sur la construction des connaissances en milieu plurilingue.

Mohamed **MEKKAOUI** est Maître de conférences (HDR) au Département de Langue et Littérature Françaises, Faculté des Lettres et des Langues, Université de Mascara en Algérie. Ses recherches, ainsi que ses nombreuses participations et publications scientifiques sont principalement axées sur la technopédagogie, et sur la conception de systèmes d'aides didactiques pour l'enseignement/apprentissage du FLE/FOS.

LA DYNAMIQUE TERMINOLOGIQUE DANS QUINZE SECTEURS PROFESSIONNELS À MOSTAGANEM-ALGÉRIE¹

Résumé : Le vocabulaire professionnel en Algérie et les échanges verbaux au sein de la spécialité restent peu étudiés. C'est l'une des motivations qui nous a poussés à nous y intéresser. Lors de cette intervention, il sera question de décrire et analyser la dynamique terminologique au sein de quinze secteurs professionnels à Mostaganem.

Il est vrai que chez cette catégorie qu'ils soient artisans aguerris ou novices dans le métier, la terminologie représente leur identité linguistique au sein de leurs spécialités respectives. En Algérie, la présence du français et l'arabe en langue maternelle compliquerait la communication entre pairs. Il demeure légitime d'identifier la composante de ce vocabulaire spécialisé qui circule auprès de ces secteurs d'activité. Il est impératif de déterminer avec quel degré l'algérien² s'accapare la spécialité et en quoi il diffère de l'algérien ordinaire présent dans la langue maternelle. Est-ce que les artisans connaissent la relation forme/sens de l'unité terminologique à savoir les signifiants ? Et est-ce qu'elles sont mieux maîtrisées, car on les trouve dans la langue courante.

Mots-clés : dynamique terminologique, langue de spécialité, proximité linguistique, langue maternelle

TERMINOLOGICAL DYNAMICS IN FIFTEEN PROFESSIONAL SECTORS IN MOSTAGANEM-ALGERIA

Abstract: The professional vocabulary in Algeria and the verbal exchanges within the specialty remain little studied. This is one of the motivations that led us to take an interest in it. During this intervention, it will be a question of describing and analyzing the terminological dynamics within fifteen professional sectors in Mostaganem. It is true that in this category, whether they are seasoned craftsmen or novices in the trade, the terminology represents their linguistic identity within their respective specialties. In Algeria, the presence of French and Arabic in the mother tongue would complicate communication between peers. It remains legitimate to identify the component of this specialized vocabulary that circulates among these sectors of activity. It is imperative to determine to what degree the Algerian monopolizes the specialty and how it differs from the ordinary Algerian present in the mother tongue. Do the artisans know the form/meaning relationship of the terminological unit, namely the signifiers? And are they better mastered, because they are found in everyday language.

Key words: terminological dynamics, specialized language, linguistic proximity, mother tongue

Introduction

L'algérien est l'idiome en usage chez la majorité de la population en Algérie. Il n'a pas de statut officiel et il est exclusivement oral. Toutefois, les jeunes locuteurs parmi d'autres d'un certain âge l'utilisent accessoirement à l'écrit sur les réseaux sociaux. Par ailleurs, cet idiome occupe la plupart des échanges verbaux concurrençant le français dans certaines

¹Soufiane Bengoua, Université Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem, soufiane.bengoua@univmosta.dz

² Il représente une structure linguistique assez complexe composée essentiellement d'une variante d'arabe et accessoirement de berbère, d'espagnol, de turc, d'italien, de maltais. Dans le nord de l'Algérie, le français est quasi-présent dans cet idiome. Toutefois, sa forme morpho-phonologique est adaptée à l'arabe dans les situations non-officielles et auprès des non instruits.

situations officielles où il se substitue en majorité ou en partie à l'oral aux langues officielles, en l'occurrence à l'arabe classique et au berbère. En effet, malgré son statut non officiel, le français est quasi présent dans nos administrations publiques ou privées, dans nos achats quotidiens et auprès des artisans avec lesquels nous échangeons nos soucis domestiques. Néanmoins, il n'est pas aisé de reconnaître le langage spécialisé du langage non spécialisé auprès d'artisans n'ayant pas le français comme langue maternelle. Cette progression ne va pas repérer une démarcation entre les deux discours, mais s'attèlera à décrire la composante terminologique et sa dynamique auprès de ces professionnels.

Les enquêtes menées par mes étudiants¹ dans 15 secteurs d'activités dans la wilaya de Mostaganem nous ont permises d'aborder ce sujet et développer cette progression. Le corpus recueilli auprès de ces institutions est composé de plus de 1398 termes entre verbes, substantifs et expressions. Plus de 1018 de ce corpus est en français et le reste, à savoir pas moins de 380 termes et expressions sont en algérien. Au vu de ces chiffres, deux questions s'imposent : Qu'est-ce qui caractérise le français oral de spécialité ? Et quelle est la dynamique de la terminologie en milieu professionnel ? Même si la moitié de cette terminologie serait en algérien, intrinsèquement, sa composante est en partie en français ou adaptée² à la grammaire orale de l'algérien (Bengoua, 2020, 2021). La description de ces unités terminologiques, dorénavant (UT)³ mettra en lumière cette dynamique au sein de cette composante qui circule oralement dans le milieu professionnel.

Ce travail de recherche s'inspire de celui de Fabienne Cusin-Berche dans sa quête du technolècte, car non seulement, je cherche à dresser l'inventaire des particularités lexicales, mais en plus, nous décrivons à travers une analyse descriptive les mécanismes d'interaction entre l'algérien et le français. Avec quel degré l'algérien s'accapare la spécialité et en quoi il diffère de l'algérien ordinaire présent dans la langue maternelle ?

Est-ce que les artisans connaissent la relation forme/sens de l'UT à savoir les signifiants ? Et est-ce qu'elles sont mieux maîtrisées, car on les trouve dans la langue courante.

1. Méthodologie

La multiplicité et la richesse des domaines d'activités artisanales et professionnelles en Algérie, nous a aidés à développer cette réflexion. « Les différents domaines ou champs d'activités humaines qui contribuent à l'existence de langages variés : une typologie de plus en plus fine de ces activités conduirait à en saisir les différents aspects et à en détecter le fonctionnement » (Messaoudi : 2010, 128). En effet, le travail de collecte effectué par les étudiants nous a conduits à dresser une liste non-exhaustive d'une terminologie dans 15 secteurs de travail différents. Manipuler les termes au sein d'un secteur d'activité artisanale ou professionnelle, c'est « acquérir une compétence linguistique reflétant une approche spécialisée de certaines activités qui, par ailleurs, peuvent ne pas être tout à fait étrangères à celles auxquelles nous nous livrons quotidiennement » (Cusin-Berche : 1994, 45). Lors de cette enquête menée dans la ville de Mostaganem avec mes Mastérants dans le cadre de la matière « *Linguistique appliquée* », nous avons relevé 1398 UT dont 1018 en français et 380 autres en algérien. La consigne était de rapporter le maximum de discours⁴ oral qui circule entre les acteurs de la spécialité. Nous avons répertorié, puis classé le corpus

¹ Il s'agit d'un travail de terrain effectué par les étudiants de première année en Master Langue et culture dans le cadre d'un TD en linguistique appliquée. Les différentes enquêtes se sont étalées d'octobre à novembre 2022.

² Essentiellement sur le plan phonétique à travers des apocopes, aphèreses, syncopes et changement d'ouvertures

³ Incluant termes et expressions terminologiques

⁴ Par discours, nous entendons tous les mots et expressions en usage dans l'environnement de travail des enquêtés

recueilli. Nous avons ensuite calculé le nombre d'occurrences pour avoir un descriptif linguistique d'une terminologie effective au sein même de cette spécialité.

Nous allons énumérer 15 secteurs d'activités professionnelles dans lesquelles, un certain nombre d'expressions, de locutions et de vocables sont en usage. Dégager cette dynamique terminologique au sein de ces secteurs d'activités est plus que nécessaire, car, la typologie linguistique en spécialités n'est pas claire dans le contexte plurilingue algérien. Je rappelle que le total terminologique s'élève à 1398 UT dont 1018 en français et 380 en algérien, généralement les UT en français sont adaptés à la morpho-phonologie de l'arabe. Nous rappelons que c'est le nombre des étudiants qui a conditionné la palette de spécialités énumérées ci-dessous vu qu'ils n'étaient pas nombreux le jour de l'affectation du travail à faire. Et, ce sont les étudiants qui ont choisi les artisans auprès desquels ils ont effectué leurs enquêtes. Il paraît évident que la tâche est laborieuse et nous manquons cruellement de temps pour mettre en avant tout le vocabulaire en usage dans chaque secteur d'activité professionnelle. Il y a certaines spécialités réservées aux hommes comme l'électricité automobile, menuiserie et la plomberie et d'autres qui ne le sont pas comme pour la coiffure pour dames et la couture. Toutefois deux spécialités intègrent des hommes et des femmes comme : la cuisine et la pâtisserie traditionnelle. L'objectif est de décrire la dynamique du lexique au sein de ces secteurs d'activité.

Pour rappel, « une langue spécialisée ne se réduit pas à une terminologie : elle utilise des dénominations spécialisées (les termes) y compris des symboles non linguistiques, dans des énoncés mobilisant les ressources ordinaires d'une langue donnée » (Lerat : 1995, 21). Les besoins de la communication restent un élément pertinent dans la variabilité de la formulation en ce sens que le corpus recueilli en est l'exemple, car on y trouve des prépositions et des prénoms personnels formulés en arabe algérien.

2. Description par secteurs

** Coiffure pour dames*

Il y a 55 UT relevées en français et 57 en algérien. Pour les UT en français, on peut identifier essentiellement des substantifs comme « balayage, oxydant, les cils, les ongles, maquillage ». Les prépositions, les adverbes et les verbes sont réalisés en algérien, ce qui suppose une alternance entre l'arabe et le français comme dans « namachto bla brosse normale », « on se peigne avec la brosse normalement », « kifeh ndir brushing wa chignon » « comment faire un brushing et un chignon ? » Néanmoins, l'intégralité des verbes est en arabe ou en français adaptés à la phonologie et à la morphologie de l'arabe comme pour « kifech n'appliqui el kérateine » « comment appliquer la kérateine ? »

** Cuisine*

113 UT en français et dont la majorité est adaptée en algérien. C'est le constat observé auprès de cet artisan. On y trouve les noms d'ingrédients essentiellement en français et quelques verbes ajustés à la morphologie de l'arabe algérien comme dans « nmilangeo », « on mélange », « nrapo » « on rape », « nepréparo » « on prépare ». Quelques verbes en français sont utilisés comme « couper, ajouter », le verbe « farcir » est remplacé par « farcer ».

** Electricité automobile*

56 UT en français souvent adaptées à la morpho-phonologie de l'algérien sont répertoriées chez cet électricien automobile. On relève quatre UT en algérien qui sont un mélange d'arabe et de français comme dans la question « ki tadrok 3la elbotona phase cha yasra ? » « que se passe-t-il quand tu appuies sur le bouton phase ? » ou l'explication « ki tchargi m3a

positive » « quand tu charges sur la phase positive ». Pour ce qui est du français, on relève des substantifs et des verbes comme « fermer, ouvrir, brancher, bloquer, transformer ».

**Pâtisserie traditionnelle*

Chez cet artisan, 36 UT ont été relevées en français et 02 en algérien : essentiellement les noms d'ingrédients et les noms d'ustensiles. Les verbes sont en algérien. Les UT en français sont déformées comme pour « feuilles de rée » au lieu de « feuille de riz » ou « bouche à douit » au lieu de « poche à douille ».

**Pâtisserie fine*

30 UT en français et 05 en algérien seulement ont été relevées. Les noms des pâtisseries ainsi que la majorité des noms d'ingrédients sont en français comme pour « brawnis », « ganache » « madeleines » « entremet ». Quelques noms de produits uniquement sont en arabe comme « le beurre » « zebda », les « œufs » « bayd » et le « sucre » « soukor ».

**Informatique*

Sur 250 UT, 175 sont en français et 75 en algérien qui ne sont en majorité que des termes en français adaptées à la structure morpho-phonologique de l'arabe comme « pagea, botona, lmachina », « page, bouton, machine » ou « nakhadmou belword », « on travaille avec le logiciel Word », « neklikou 3la elbirou », « on clique sur bureau ». Il y a par conséquent, assimilation ou appropriation du professionnel d'une terminologie en français. Les prépositions « avec » et « sur » ne sont pas sollicitées en français, mais réalisées principalement en arabe algérien « m'aa » comme dans « m'aa les données » « avec les données » et « 'là », « cliqui 'la le lien », « cliquer sur le lien ».

**Couture*

Sur les 54 UT en français et 11 en algérien à travers lesquels on y trouve une alternance de verbes et substantifs en français et en arabe comme pour « nmario » « nous marions », « ndissini » « je dessine », « ncoupi elkhayt » « je coupe le fil », « nfixi el pièça » « je fixe la pièce ». Il paraît évident qu'on privilégie l'arabe algérien pour les pronoms personnels et les articles définis. Le français prend en charge les verbes et les substantifs.

**Maçonnerie*

Sur 109 UT répertoriées, 68 sont en français et 41 en algérien. Ces UT en algérien sont initialement en français puis adaptées à la morpho-phonologie de l'arabe comme pour « criyoun » « crayon », « tetraçi » « tu traces », « couvriha » « couvre-la », « briqua » « brique », « mitra » « mètre », « bentoura » « peinture » etc... Toutefois, certains noms de matériaux de construction sont en français comme « faïence, plâtre, l'enduit ». Force est de constater que l'artisan préfère la morpho-phonologie de l'arabe algérien plutôt que le français. L'arabe algérien a la capacité de réduire la taille de l'UT de deux formants à un formant comme pour « la peinture » ou « couvre-la » qui deviennent « bentoura » et « couvriha ».

**Menuiserie d'Aluminium*

71 UT sont recensées dont 32 sont en français et 39 en algérien, adaptés à la morpho-phonologie de l'arabe comme pour « mitra » « mètre », « plafo » « plafond », « cola » « colle », « louqui » « loquet », « chambra » « chambre ». Les verbes, les noms du matériel de fabrication et les matériaux avec lesquels ils travaillent sont essentiellement en français.

**Menuiserie*

103 UT en français et 48 en algérien ont été inventoriées. Presque la totalité est composée de verbes en français. Certaines sont alternées avec des substantifs adaptés morpho-phonologiquement à l'arabe comme dans « vérifier elmachina » « vérifier la machine », « kayen machinat sécurisés » « il y a des machines sécurisées » « lazem yed elmarteau tkoune niveau m3a elmarteau » « il faut que le manche du marteau soit au même niveau avec sa tête ». Presque tous les noms du matériel sont en français.

**Peinture*

49 UT en français et 12 en algérien relevées dans chez cet artisan. La majorité des termes d'origine verbale sont en français et adaptés en arabe algérien comme « nmilangi » « je mélange », « ncassi » « je casse », « nposi » « je pose », « neprotigi » « je protège », « nmarqui » « je marque ». Les substantifs en algérien sont initialement en français, mais adaptés à la morpho-phonologie de l'arabe « ponge » « éponge », « raclita » « racloir », « dichi » « déchets ».

**Photographie*

Il y a 95 UT en français et 03 en algérien ont été relevés auprès de l'artisan. Les verbes utilisés sont essentiellement en français « monter » « charger » « bouger » « changer ». Les composantes de l'appareil photo ainsi que la dénomination du matériel sont en français. Les trois UT en algérien sont « tsawir » « photos », « daw » « lumière » et « sabta » « ceinture ».

**Plomberie*

63 UT en français et 41 en algérien ont été relevées. Presque l'intégralité des verbes en usage sont à l'origine en français puis adaptés à la morpho-phonologie de l'arabe comme « yssoudi » « il soude », « neplaço » « on place », « nfilti » « je filte ». Comme pour les noms de certains matériaux et d'outils « tournivis » « tournevis », « rossol » « ressort ». Toutefois, la majorité des noms d'outils est en français.

**Maintenance de téléviseurs et d'appareils électroniques*

Chez cet artisan, 39 UT en français et 27 en algérien ont été relevées. Certaines UT se composent d'expressions en algérien sont en partie alternées avec l'arabe et le français comme « el fil mayconsumich etricinti » « le fil ne consomme pas beaucoup d'électricité », « consommation te3 signal tetfibla » « la consommation du signal s'affaiblit », « réseau maya7kemch » « le réseau ne capte pas ». Pour ce qui est des verbes, ils sont en français comme « brancher » « résister » « alimenter » « redémarrer », etc... comme pour les autres spécialités, l'artisan préfère utiliser les prépositions en arabe algérien plutôt que celles en français.

**Transformation de papier*

Il y a 50 UT en français et 15 en algérien relevées ici. Les verbes en usage sont à l'origine en français puis adaptés à l'arabe comme pour « chargi » « charger », « cachili » « cachez-le moi », « récupiriha » « récupère-la », « embaliha » « emballe-la ». Pour le reste, tous les noms de produit ainsi que les noms de pièces composant les machines sont en français « carton ondulé », « craft blanchi », « vale », « bande de fond », etc...

Nous pouvons synthétiser les données ci-dessus au travers le diagramme ci-dessous :

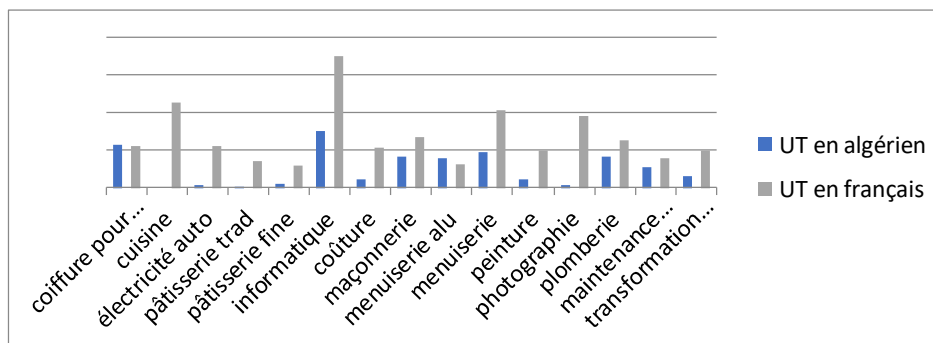


Fig 1. Fréquence d'usage de l'algérien et du français dans les UT

Discussion

Le but de ce papier n'est pas d'embrasser tout le lexical qui circule dans toutes les spécialités, ni de faire le tour auprès des artisans du même domaine d'activité, mais il s'agit de décrire des échantillons assez représentatifs d'une dynamique terminologique à Mostaganem. Il est vrai que le terrain est encore en friche et il faudrait des enquêtes assez poussées sur d'autres lieux d'enquête beaucoup plus larges à travers d'autres spécialités et dans des zones multiples.

D'après la lecture des résultats, il s'avère que le français constitue le socle linguistique au sein des 15 secteurs professionnels de l'enquête. Les UT en français constituent le triple des UT en arabe algérien. En effet, l'usage des substantifs et les verbes en français est présent dans 8/15 et 7/15. Par ailleurs, les UT composées de verbes en arabe et des prépositions et adverbess se retrouvent dans 5/15 et 3/15 secteurs. Cela s'explique par le fait que l'arabe algérien fournit la structure morpho-phonologique de certaines UT qui s'adaptent aux habitudes articulatoires des artisans, car « le contact linguistique entre le français et l'arabe algérien favorise l'assimilation du français à la langue maternelle des jeunes à Mostaganem » (Bengoua : 2022, 26). Il fournit également les prépositions, les pronoms personnels et les adverbess essentiels aux besoins de la communication qui demeurent un élément central dans la variabilité de la formulation. Nonobstant, nous constatons que les substantifs et les verbes sont exclusivement en français, ce qui lui confère une sorte de garantie pour la spécialisation. En définitive, deux hypothèses sont mises en exergue concernant le taux d'algérien assez élevé chez certains artisans : **1.** Il serait dû à la vulgarisation, car les spécialités concernées comme la maintenance de téléviseurs, la coiffure pour dames, la maçonnerie et la menuiserie d'aluminium sont très sollicitées, et par conséquent les artisans font un va et vient entre la langue courante et la langue spécialisée, ce qui entraîne une migration lexicale et conséquemment, vulgarisation. **2.** L'algérien serait une partie essentielle dans la composition des formants qui intègrent la terminologie en spécialité.

Conclusion

Dresser l'inventaire des particularités lexicales et décrire les mécanismes d'interaction entre l'algérien et le français qui composent les UT était l'objectif de cette progression. Après avoir passé en revue le corpus recueilli, force est de constater que la particularité dominante c'est l'adaptation de l'UT qui, initialement, circule dans une langue-système en

français et adopte un usage réel en algérien. Un va –et-vient s’opère entre la langue courante et la langue de spécialité pour être vulgarisée. Si dans certaines spécialités, les noms sont en français, dans d’autres ce sont les verbes en français qui dominent. Cependant, l’algérien fournit les prépositions, les adverbes, les pronoms personnels et les articles. A travers le développement de cette enquête, il s’avère que la définition même de la notion de langue de spécialité a été mise en relief, car « il y aurait une langue commune aux locuteurs et des langues variables en fonction des compétences plus ou moins spécialisées des uns et des autres » (Hammami : 2016, 30).

Ce qui caractérise le français oral de spécialité, c’est la proximité avec la langue courante à dominante algérienne qui lui fournit non seulement une structure morpho-phonologique, mais également des formants entiers, car même pour les UT en français, leur prononciation est très marquée par l’algérien comme l’emphase, l’aphérèse, l’apocope et le roulement du [R]. Par ailleurs, « *La terminologie scientifique arabe n’est, pour bon nombre de termes, pas fixée. D’où l’existence de nombreux synonymes* » (Lelubre : 1993, 74) ce qui confère à l’algérien de spécialité un atout solide.

Pour ce qui est de l’élément de démarcation entre l’algérien ordinaire et celui de spécialité, c’est vraisemblablement la présence de UT en français non adaptées à aucune structure de l’algérien ni sur le plan morpho-phonologique, ni sur le plan lexical.

Nous n’avons pas répondu à la question selon laquelle les artisans connaissent ou pas la relation sens/forme de l’UT et si elles sont mieux maîtrisées, car nous consacrerons une autre recherche pour cela.

Références bibliographiques

- Bengoua, S., 2020, « L’aphérèse et les adaptations phonétiques des monèmes du français dans la langue maternelle en Algérie », *Synergies Algérie* n°28, pp.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, pp. 221-230.
- Bengoua, S., 2022, « Les adaptations linguistiques des unités lexicales du français intégrant la langue maternelle d’un groupe d’étudiants en langue française à Mostaganem », *Studii de gramatica contrastiva*, n°37, p. 18-27.
- Cusin-Berche, F., 1995, « De la langue ordinaire au(x) technolecte(s) », *Linx*, hors-série n°6-1, 1995. *Difficultés linguistiques des jeunes en formation professionnelle courte. Diagnostic et propositions de remédiation. De la langue ordinaire au technolecte. Actes du Colloque international de Paris X – Nanterre, organisé avec le soutien du Conseil Régional d’Ile-de-France, de l’institut Universitaire de Formation des Maîtres de Versailles et du Rectorat de Versailles* 19, 20 et 21 décembre 1994.VOLUME 1. p. 41-52.
- Hammami, M., 2016, « Caractéristiques générales et spécificités des langues de spécialité », *AL-MUTARĠIM*, n°32 Janvier-mars,
- Lelubre, X., 1993, « Les relations d’ordre en arabe entre les éléments d’unités terminologiques correspondant à des unités terminologiques simples à formants gréco-latins français et en anglais », in Pierre J.L. Arnaud et Philippe Thoiron (dir.) *Aspects du vocabulaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Lerat, P., 1995, *Les langues spécialisées*, Paris, PUF.
- Messaoudi, L., 2010, « Langue spécialisée et technolecte : quelles relations ? » *Meta*, 55(1), p.127–135.

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.

NOMS D'ANIMAUX DANS LES EXPRESSIONS IDIOMATIQUES (FRANÇAIS – ROUMAIN)¹

Résumé : Notre article est le premier d'une série qui se propose d'étudier d'abord la manière dont les expressions idiomatiques comprenant des noms d'animaux en français peuvent être traduites en roumain et de réfléchir ensuite à une démarche didactique visant la compréhension et l'emploi approprié de celles-ci. Le but est d'identifier et d'analyser ces expressions idiomatiques (EI) afin de conclure sur les ressemblances ou les divergences français-roumain et sur l'utilité des EI-roumain dans l'appréhension des EI-français.

Mots-clés : expression idiomatique, nom d'animal, équivalent, approche contrastive

ANIMAL NAMES IN FRENCH-ROMANIAN IDIOMATIC EXPRESSIONS

Abstract: This paper, the first of a series which proposes to study the way in which idiomatic expressions including animal names in French can be translated into Romanian, is aimed at identifying and analyzing these idiomatic expressions (IE) in order to conclude on the French-Romanian similarities or dissimilarities and on the usefulness of Romanian-IE in the apprehension of French-IE.

Key words: idiomatic expression, animal name, equivalent, contrastive approach

Introduction

Éléments du patrimoine culturel d'une langue, les expressions idiomatiques permettent la création des représentations mentales propres à des locuteurs qui utilisent le même code linguistique et qui sont, à la fois, puisqu'ils appartiennent à la même culture, les bénéficiaires d'une sagesse populaire commune.

En effet, « toute langue est porteuse d'une philosophie du monde, d'un imaginaire et même d'utopies qui sont inscrits dans le tissu de sa grammaire, dans la structure de ses mots et l'organisation de ses phrases. » (Hagège, 2012 :189). C'est pourquoi il semble à première vue, assez difficile, voire impossible de reconnaître et de comprendre une expression idiomatique nouvelle en langue étrangère.

En tant qu'enseignant du FLE, nous dispensons des cours à des étudiants en sciences de l'environnement et il arrive parfois de rencontrer, dans les textes et les exercices qui nous servent de support pédagogique, des mots familiers (courants dans les domaines de l'anatomie, de la chimie, de l'horticulture ou de la zoologie, par exemple !) qui entrent dans la composition des expressions idiomatiques. Ces mots sont de véritables pièges pour les apprenants tentés de leur attribuer le sens propre sans remarquer le fait qu'ils sont employés comme des éléments d'un groupe figé.

Vu cette difficulté qui est à l'origine de notre article, nous nous proposons d'examiner plusieurs expressions idiomatiques en français pour analyser leur fonctionnement et la manière dont le roumain peut trouver des équivalents appropriés.

En nous appuyant surtout sur les travaux de Pierre Guiraud et d'Isabel González-Rey, nous allons nous intéresser, d'abord, aux caractéristiques des expressions idiomatiques et à la manière dont on peut les reconnaître. Ensuite, nous allons essayer de répondre à deux questions (*Quelle est la structure des expressions idiomatiques en français ?* et *Est-il*

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

possible de les traduire en roumain ?) en nous servant d'un corpus composé d'expressions contenant des noms d'animaux. Nous dresserons la liste de ces noms, nous identifierons leurs occurrences et nous insisterons sur le parallèle entre le français et le roumain afin de conclure sur la possibilité de trouver des équivalents dans la langue cible (le roumain).

Les expressions idiomatiques

Une expression idiomatique est un groupe de mots qui prend son sens seulement en considérant le tout de sa structure. Cela revient à dire que chaque élément du groupe perd son sens individuel au profit du sens de l'unité phraséologique qui l'assimile.

Isabel González-Rey dresse une typologie de ces unités phraséologiques et prend en considération trois combinaisons de mots :

1. Qui ne perdent pas le sens propre et premier qu'ils possèdent séparément (sens littéral) et dont la fonction est proprement référentielle : ce sont les « collocations » ;
2. Qui perdent leur identité pour former une nouvelle séquence significative (sens figuré) ayant pour fonction l'inférence : ce sont les « expressions idiomatiques » (EI) ;
3. Qui ont un double sens, littéral et figuré, sont pourvues d'un statut de citation dans le texte et possèdent une fonction argumentative : ce sont les « parémies », c'est-à-dire les éléments gnomiques du langage. (González-Rey, 2002 :70)

Dans le deuxième groupe, les expressions idiomatiques, elle identifie deux sous-ensembles : « les énoncés idiomatiques (expressions de la conversation composées de formules routinières et d'expressions familières) et les syntagmes idiomatiques (expressions imagées formées à partir du lexique des animaux, du corps humain, des aliments, etc.) » (González-Rey, 2010 :6)

Ce qui nous intéresse lors de notre étude, ce sont notamment les syntagmes idiomatiques constitués à partir d'un terme animalier. Celui-ci renvoie à des stéréotypes sémantiques (*le paon* est fier, *le lièvre* est rapide, mais aussi craintif, *le cochon* est crasseux et négligent, etc.) qui sont transférés, grâce à ces constructions figées, à des personnes ou à des situations quotidiennes pour les caractériser de manière indirecte.

Pour comprendre une expression idiomatique, il est donc essentiel de connaître sa connotation culturelle, mais il faut avant tout « reconnaître l'expression en tant que telle et donc l'envisager différemment du reste des structures de la langue. En effet, la présence d'une EI dans le discours crée un sérieux problème de compréhension, si l'on en fait une interprétation littérale. » (González-Rey, 1995 : 157). En ce sens, Pierre Guiraud insiste sur le sens métaphorique de ces unités « de forme et de sens » qui peuvent s'écarter « de la norme grammaticale et lexicale » (Guiraud, 1961 : 5). Il donne l'exemple de *baisser pavillon* qui signifie « reconnaître son infériorité, céder » et dont l'emploi est invariable. Pour qu'elle acquière son sens métaphorique dû à l'argot des marins « pour qui amener son pavillon est le signe qu'il abandonne le combat, ou qu'il rend hommage à un supérieur » (Guiraud, 1961 : 7) on ne peut pas intervenir ni sur l'axe paradigmatique, ni sur l'axe syntagmatique de cette EI : il est donc interdit de changer de verbe (* *rentrer pavillon*) ou d'ajouter un déterminant du nom (* *baisser le pavillon*).

Alors, les traits définitoires d'une EI seraient sa combinatoire inchangeable et sa lecture globale dont la signification est complètement différente de la lecture littérale de ses constituants.

Le corpus

L'idée d'étudier les expressions idiomatiques construites à partir d'un lexème du domaine des animaux nous est venue en classe, lors d'une activité où les étudiants devaient comprendre et utiliser de manière appropriée l'expression *chercher la petite bête* (« trouver la petite faiblesse qui permet de déprécier quelqu'un »). Le sens donné par tous les étudiants, sans exception, a été celui de « recherche d'un petit animal », dans les variantes en roumain : *a căuta animăluțul* (« chercher le petit animal ») et *a căuta bestiuța* (« chercher la petite bête » – où *bestiuța* est le diminutif de *bestia*, l'équivalent en roumain du mot *bête*).

Suite à ce résultat, prévisible d'ailleurs, nous nous sommes proposés d'étudier la forme et la structure de plusieurs expressions idiomatiques et, puisque « les animaux constituent l'un des domaines de la réalité extra linguistique que l'on associe volontiers aux grandes sources traditionnelles d'expressions figées aux côtés du corps humain, des aliments, des nombres ou de la guerre et de la religion. » (Camugli-Gallardo, 2008 : 191), nous avons dressé un corpus composé de toutes les expressions idiomatiques contenant un nom d'animal proposées par Isabelle Chollet et Jean-Michel Robert dans le *Précis-Les expressions idiomatiques*.

Nous avons choisi ce *Précis* comme source du corpus parce qu'il est destiné aux étudiants de français langue étrangère et réunit plus de 2000 expressions idiomatiques les plus fréquemment utilisées par les Français. Très facile à lire et à comprendre, le *Précis* organise les expressions par thèmes (*Les activités humaines, Les descriptions, Les émotions et les sensations, Les actions et les relations humaines, Les situations, Les notions, Thèmes divers*), les définit et offre des exemples pour chacune. En plus, les expressions sont annotées : *familier, populaire, vulgaire et recherché*, ce qui nous a permis de ne pas retenir les expressions inappropriées à l'environnement scolaire.

Analyse du corpus

Après avoir fouillé le contenu du *Précis*, nous avons retenu 154 expressions idiomatiques bâties à partir d'un nom d'animal. Elles décrivent des activités humaines (manger : *avoir une faim de loup* ; se déplacer : *courir comme un zèbre* ; boire : *voir des éléphants roses* ; dormir : *dormir en chien de fusil* ; manger : *avoir un estomac d'autruche* ; rire : *rire comme une baleine*), l'aspect physique (*avoir du chien*), des émotions (*monter sur ses grands chevaux*), des relations (*jouer au chat et à la souris avec quelqu'un*) et des situations diverses (*tomber comme des mouches, lever un lièvre*).

Nominales (*un ours mal léché*), adjectivales (*doux comme un agneau*), verbales (*revenir à ses moutons*) ou phrases (*Pas folle la guêpe !*), les expressions sont construites à partir d'un seul nom d'animal. Il y a seulement 5 exemples qui font apparaître deux noms à l'intérieur de la même expression :

- (1) passer du *coq* à l'*âne*
- (2) être comme *chien* et *chat*
- (3) jouer au *chat* et à la *souris* avec quelqu'un
- (4) garder à quelqu'un un *chien* de sa *chienne*
- (5) appeler un *chat* un *chat*

Le *coq* et l'*âne*, deux animaux tout à fait différents, le premier, un oiseau, mâle de la poule, le deuxième, un « mammifère voisin du cheval, à longues oreilles et au pelage généralement gris, domestiqué comme bête de somme ou de trait »¹, présents dans un

¹ voir <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A2ne/3392>

énoncé figé, marquent le manque de logique d'un discours où l'on saute d'un sujet à un autre sans raison évidente.

Le chien, le chat et la souris sont reconnus pour l'hostilité de leurs relations et la présence des noms qui les désignent dans le même énoncé crée une image saillante de la réalité décrite : *être comme chien et chat* signifie « s'entendre mal » et *jouer au chat et à la souris avec quelqu'un*, « prendre plaisir à se jouer de quelqu'un ».

Les exemples (3) et (4) emploient deux fois le même terme, mais le sens littéral ne donne aucune idée du sens figuré. *Garder à quelqu'un un chien de sa chienne* est l'équivalent de « lui garder rancune et préparer une vengeance », tandis qu'*appeler un chat un chat* signifie « parler directement ».

Le *chien* et le *chat* sont en effet les noms les plus utilisés dans le corpus analysé. Nous y avons identifié 59 lexèmes d'animaux et les occurrences les plus fréquentes sont celles de : *chien* – 15 (on trouve 14 fois la forme du masculin, *chien*, et 1 fois la forme du féminin, *chienne*) et *chat* – 14 (*chat*- 13 fois, *chatte*- 1 fois), suivis de *cochon* – 10 ; *cheval* – 8 ; *canard*, *loup* – 7 ; *bœuf* – 6 ; *mouche*, *vache* – 5 ; *poule*, *coq* – 4 ; *éléphant*, *mule*, *poisson*, *mouton*, *oiseau*, *âne*, *pou* – 3. Les autres noms : *lapin*, *lièvre*, *moineau*, *autruche*, *singe*, *crabe*, *ver*, *carpe*, *bête*, *ours*, *singe*, *puce*, *bouc* – 2 ; *baleine*, *crocodile*, *sardine*, *grenouille*, *phoque*, *anguille*, *zèbre*, *loir*, *souris*, *brebis*, *dindon*, *aigle*, *grue*, *corneille*, *chameau*, *escargot*, *girafe*, *pie*, *lion*, *guêpe*, *paon*, *oie*, *bourrique*, *chèvre*, *lézard*, *lynx*, *merlan* -1, ont des apparitions plus ou moins ponctuelles, visant à mettre en évidence tel ou tel trait qui puisse caractériser une personne ou une situation donnée.

La figure la plus utilisée est, par conséquent, la comparaison dont la fonction explicative permet la compréhension des images créées par l'association du nom d'animal avec un verbe ou un adjectif qualifiant.

Dans le corpus étudié, nous avons identifié 40 comparaisons dans la structure desquelles la conjonction *comme* occupe la position centrale :

- adjectif + *comme* + nom d'animal (*doux comme un agneau*, *malade comme un chien*) ;
- être + *comme* + nom d'animal + structure prépositionnelle (*être comme un poisson dans l'eau*) ;
- être + adjectif + *comme* + nom d'animal (*être fier comme un paon*, *être fort comme un bœuf*, *être rouge comme un coq*, *être nu comme un ver*) ;
- verbe + *comme* + nom d'animal (*avancer comme un escargot*, *manger comme un moineau*, *dormir comme un loir*, *rire comme une baleine*).

Les verbes les plus fréquents sont le verbe *être*, qui compte 23 occurrences, et les verbes *avoir* (11 occurrences) et *faire* (8 occurrences), qui construisent des structures du type :

- avoir + nom d'animal (*avoir du chien*) ;
- avoir + nom + préposition + nom d'animal (*avoir un estomac d'autruche*) ;
- avoir + nom d'animal + structure prépositionnelle (*avoir la puce à l'oreille*, *avoir un bœuf sur la langue*) ;
- faire + nom d'animal (*faire l'âne*, *faire le singe*) ;
- faire + verbe + préposition + nom d'animal (*faire tourner en bourrique*).

Les noms et les adjectifs se combinent eux-aussi avec des noms d'animal :

- nom + préposition + nom d'animal (*une vie de chien*, *un froid de canard*) ;
- nom d'animal + adjectif (*la brebis galeuse*, *un ours mal léché*)

Lors d'une analyse contrastive réalisée en nous appuyant sur le dictionnaire phraséologique d'Elena Gorunescu¹, nous avons pris en compte deux critères : la structure des EI et la présence du nom d'animal dans les deux langues. Ainsi, nous avons remarqué qu'il y a : 41 expressions idiomatiques du français qui ont la même structure syntaxique et qui emploient le même nom d'animal en roumain; 16 expressions sont reprises en roumain toujours sous la forme d'une expression idiomatique, mais le nom d'animal du français est remplacé par un autre nom d'animal en roumain ; 51 expressions sont données en roumain par des expressions idiomatiques sans nom d'animal ; 46 expressions idiomatiques du français n'ont pas d'équivalent, elles sont plutôt expliquées que traduites en roumain.

Prenons quelques exemples d'expressions idiomatiques (EI) ayant la même structure et utilisant le même nom d'animal dans les deux langues :

Structure de l'EI - français	EI - français	Structure de l'EI - roumain	EI - roumain
adjectif + comme + nom d'animal	<i>Têtu comme une mule</i> (très entêté, obstiné)	adjectif + comme + nom d'animal	<i>Încăpățânat ca un catâr</i> (très entêté, obstiné)
être + comme + nom d'animal + structure prépositionnelle	<i>Être comme un poisson dans l'eau</i> (se sentir à son aise)	être + comme + nom d'animal + structure prépositionnelle	<i>A fi ca peștele în apă</i> (se sentir à son aise)
être + adjectif + comme + nom d'animal	<i>Être serrés comme des sardines</i> (être très serrés)	être + adjectif + comme + nom d'animal	<i>A fi înghesuiți ca sardelele</i> (être très serrés)
verbe + comme + nom d'animal	<i>Manger comme un cochon</i> (manger très salement)	verbe + comme + nom d'animal	<i>A mânca precum un porc</i> (manger très salement)
avoir + nom + préposition + nom d'animal	<i>Avoir la chair de poule</i> (avoir froid ou peur)	avoir + nom + préposition + nom d'animal	<i>A avea pielea de găină</i> (avoir froid ou peur; être très impressionné par quelque chose)
nom + préposition + nom d'animal	<i>Des larmes de crocodile</i> (larmes hypocrites)	nom + préposition + nom d'animal	<i>Lacrimi de crocodil</i> (larmes hypocrites)

Dans la plupart des cas, la structure des EI - roumain respecte fidèlement la structure et le sens des EI - français, comme dans le premier exemple du tableau ci-dessus : l'adjectif *têtu* placé en tête d'expression est donné en roumain par l'adjectif *încăpățânat*, toujours en tête d'expression; la conjonction *comme* correspond à la conjonction *ca*; le nom d'animal, *mule*, précédé de l'article indéfini *une*, est lui-aussi repris par le nom d'animal équivalent, précédé de l'article indéfini en roumain, *un catâr*.

Nous avons remarqué pourtant quatre situations et 8 exemples où l'article est employé de manière différente en EI - cible par rapport à l'EI - source, pour que celui-ci exprime le mieux le rôle de prototype de tel ou tel animal pour telle ou telle qualité:

- l'article indéfini du français est remplacé par l'article défini en roumain (être *comme un poisson dans l'eau* = *a fi ca peștele în apă*; entendre *une mouche voler*=*a auzi musca zburând*; tomber *comme des mouches*=*a cădea ca muștele*; être serrés *comme des sardines*=*a fi înghesuiți ca sardelele*);

¹ Dicționar frazeologic francez-român/român-francez

- l'article contracté du français est remplacé par un article zéro en roumain (*le chant du cygne = cântecul de Ø lebădă; quand on parle du loup, on en voit la queue = vorbești de Ø lup și lupul, la ușă*);
- l'article zéro du français est remplacé par un article indéfini en roumain (*marcher en Ø canard = a merge ca o rață*);
- l'article zéro du français est remplacé par un article défini en roumain (*être comme Ø chien et Ø chat = a fi precum câinele și pisica*).

L'emploi des mêmes noms d'animal dans les deux langues est facilement expliqué par les stéréotypes sémantiques universels qui leur sont attribués : *la mule (catârul)* est l'animal borné, peu maniable, qui reste immobile tant qu'il en a envie et qu'on ne peut pas faire facilement obéir; *le poisson (peștele)* est doté pour nager et il se sent, bien évidemment, à l'aise dans le milieu aquatique; *le cochon (porcul)* est réputé être un animal négligent, sale et paresseux; *le crocodile (crocodilul)* feint le chagrin pour attirer sa proie et il « pleure » en la dévorant, car ses glandes lacrymales ont les mêmes circuits que les glandes salivaires et la salivation et les larmes se produisent tout à la fois.

Les expressions idiomatiques qui remplacent le nom d'animal des expressions françaises, changent parfois aussi d'autres éléments (verbes, noms, adjectifs) de leur structure, mais elles ne changent pas le sens initial.

Sens de l'EI (français et roumain)	EI - français	EI - roumain	Sens littéral de l'EI - roumain
Arriver mal à propos	Arriver comme un chien dans un jeu de quilles	A cădea ca musca-n lapte	[Tomber comme la mouche dans le lait]
Être enroué	Avoir un chat dans la gorge	A fi văzut lupul	[Avoir vu le loup]
Un endroit où les gens se font du mal	Un panier de crabes	Un cuib de viespi	[Un nid de guêpes]
Faire une mauvaise affaire	Changer son cheval borgne pour un aveugle	A da vrabia din mână pe cioara de pe gard	[Donner son moineau pour la corneille de la clôture]
Jamais	Quand les poules auront des dents	Când or zbura porcii	[Quand les cochons vont voler]
Une personne indésirable dans un groupe	La brebis galeuse	Capra râioasă	[La chèvre galeuse]

Alors, *le chien* devient *la mouche*, *arriver* devient *tomber*, *le jeu de quilles* devient *le lait* dans le premier exemple, mais le sens global, figuré, de l'expression idiomatique reste le même en roumain qu'en français. En effet, le jeu de quilles était très populaire en France depuis le XIV^{ème} siècle. A l'époque, on jouait en plein air et il était fort probable qu'un chien gâche la partie, *arrivant donc mal à propos*. En roumain, c'est la mouche qui *arrive mal à propos*. On la repousse toujours puisqu'on la considère un insecte sale, nuisible, qui pourrait transmettre des maladies. Et, si elle tombe dans le lait, il est tout à fait gâché, on ne peut plus le boire.

Les équivalents roumains qui n'englobent pas de nom d'animal présentent les plus importantes différences entre les EI- source et les EI-cible, mais ils gardent, dans la plupart des cas, le verbe de l'expression française. En voilà quelques exemples:

Sens de l'EI (français et roumain)	EI - français	EI - roumain	Sens littéral de l'EI - roumain
Être très fort	Être <i>fort</i> comme un <i>bœuf</i>	<i>A fi tare ca piatra</i>	[Être dur comme le caillou]
Dormir profondément	<i>Dormir comme un loir</i>	<i>A dormi buștean</i>	[Dormir tronç]
Être très amis	<i>Etre copains comme cochons</i>	<i>A fi prieteni la cataramă</i>	[Etre amis à la boucle]
Arrêter une discussion avant de devenir une dispute	<i>Rompre les chiens</i>	<i>A schimba vorba</i>	[Changer la parole]
S'emporter	<i>Monter sur ses grands chevaux</i>	<i>A-și ieși din minți</i>	[Sortir de sa raison]
Totalement nu	<i>Etre nu comme un ver</i>	<i>A fi gol pușcă</i>	[Etre nu fusil]

Notons encore quelques expressions dont la manière de transformer l'EI-français a retenu notre attention.

D'abord, l'expression *a căuta nod în papură*, dont le sens littéral est [chercher un nœud dans la canne]. Son sens global est l'équivalent unique en roumain de deux expressions françaises: *chercher la petite bête* (« trouver la petite faiblesse qui permet de déprécier quelqu'un ») et *chercher des poux à quelqu'un* (« chercher à se disputer avec quelqu'un »).

Ensuite, l'expression *faire le singe*, qui signifie « faire des grimaces et des bêtises », est donnée en roumain sous la forme d'un verbe, *a maimuțări (singer)*, qui provient du nom *maimuță*, la traduction du nom *singe*.

Finalement, nous avons trouvé deux métonymies, du contenu pour le contenant et de l'espèce pour le genre, qui sont utilisées pour donner les équivalents des expressions *laisser entrer le loup dans la bergerie* et *être comme l'oiseau sur la branche*:

- *la bergerie* devient *oi (moutons)* en roumain : *a lăsa lupul paznic la oi* [laisser le loup garder les moutons], mais le sens global est le sens de l'expression française: *laisser entrer quelqu'un dans un lieu où il peut être dangereux*;

- *l'oiseau* devient *cucul (le coucou)*, « gros oiseau passereau, insectivore et migrateur, connu pour son chant printanier caractéristique et ses mœurs parasites »¹, qui vit sans avoir des soucis, donc *sans se préoccuper du lendemain*. Alors, *a fi precum cucul pe cracă* [être comme le coucou sur une branche] exprime la même idée qu'*être comme l'oiseau sur la branche*.

Conclusions

Le français et le roumain semblent donc partager les mêmes images métaphoriques de la réalité quotidienne. On a 108 d'un total de 154 expressions idiomatiques françaises qui trouvent des équivalences de sens en roumain, même s'il y en a 51 qui sont construites sans avoir gardé le nom d'animal utilisé dans les expressions source.

La comparaison et la métaphore sont les figures qui abondent et les noms d'animaux les plus utilisés sont ceux qui désignent des animaux qu'on rencontre fréquemment autour des gens (*chien, chat, cheval, cochon, coq, poule*, etc.). Pour exprimer une certaine idée, le roumain fait appel, le plus souvent, à la même image animalière que le français, soit parce

¹ Voir <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/coucou/19705>

que celle-ci a une valeur de vérité universelle (comme, par exemple, la discorde entre les chats et les chiens) soit parce que les deux cultures partagent les mêmes croyances. Mais il arrive parfois que le roumain remplace des noms d'animaux (*la mouche- musca* pour un chien: *A cădea ca musca-n lapte/ Arriver comme un chien dans le jeu de quilles; guêpes- viespi* pour crabes: *un cuib de viespi/ un panier de crabes*) ou qu'il adapte la structure de l'expression idiomatique du français à sa structure afin de mieux exprimer le sens initial (*être comme chien et chat*, où il n'y a pas d'article devant les noms, n'aurait pas de sens en roumain si l'on traduisait **a fi precum câine și pisică*; c'est pourquoi on y ajoute l'article défini et, pour éviter une cacophonie – *ca câinele* -, on traduit *comme* par *precum*, le synonyme de *ca* : *a fi precum câinele și pisica*).

En somme, le roumain peut proposer des équivalents pour 26 % des expressions idiomatiques du français bâties à partir d'un nom d'animal. 10% des EI sont traduites en respectant leur structure, mais le nom d'animal du français est remplacé par un autre nom d'animal en roumain et 33% ont pour équivalents en roumain des expressions idiomatiques qui gardent le sens, mais qui ne gardent pas de nom d'animal. Cela revient à dire que plus de deux tiers des EI –français englobant un nom d'animal trouvent des équivalences de sens en roumain, mais seulement 36% de celles-ci comprennent le même ou un autre nom d'animal que l'expression source.

Ces résultats nous serviront dans notre démarche didactique qui visera la compréhension des expressions idiomatiques. Il est bien évident que pour les reconnaître et les comprendre il faut avoir des compétences linguistiques, mais aussi des compétences culturelles et le fait que plus d'un tiers des expressions sont identiques ou similaires en roumain et en français sera le point de départ de l'activité didactique que nous allons proposer dans le prochain article.

Références bibliographiques :

Camugli-Gallardo, C., 2008, « *Vecchi come l'arca di Noè*. Les animaux dans les expressions figées italiennes », *Italies* [En ligne], 12 | 2008, <http://journals.openedition.org/italies/1805> (consulté le 20 avril 2023).

Hagège, C., 2012, *Contre la pensée unique*, Paris, Odile Jacob.

González-Rey, M., 1995, «Le rôle de la métaphore dans la formation des expressions idiomatiques», https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/004/009_gonzalez.pdf (consulté le 15 avril 2023).

González-Rey, I., 2010, «La phraséodidactique en action: les expressions figées comme objet d'enseignement», http://cle.ens-lyon.fr/espagnol/fichiers/gonzalez_rey_1269450253851.pdf (consulté le 15 avril 2023).

González-Rey, I., 2002, *La phraséologie du français*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

Guiraud, P., 1961, *Les locutions françaises*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Que sais-je? ».

Sitographie :

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/pavillon/58801#158556>

<https://dictionnaire.lerobert.com/>

Corpus

Chollet, I., Robert, J.-M., 2008, *Les expressions idiomatiques*, Paris, CLE International.

Gorunescu, E., 2003, *Dicționar frazeologic francez-român/român-francez*, București, Teora.

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 Pitești. 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.

LE ROMAN PHOTO COMME LEVIER POUR DÉCLENCHER L'ÉCRITURE CRÉATIVE EN CLASSE DE FLE¹

Résumé : Beaucoup d'apprenants sont peu motivés à rédiger un récit en classe. Le roman photo numérique paraît être un outil pouvant les soutenir en contexte d'écriture en développant leur créativité. L'objectif de cette recherche est de décrire la créativité des apprenants algériens du secondaire en difficulté lors de l'écriture d'un récit individuel dans sa forme numérique. Notre modeste contribution se propose d'aider les apprenants à s'impliquer davantage dans la rédaction des récits par le biais du roman photo numérique afin de stimuler leur créativité à travers des dispositifs créant des émotions positives qui peuvent avoir un impact physique bénéfique sur leur production écrite.

Mots-clés : créativité, production écrite, roman-photo, apprenant de FLE

PHOTO NOVEL AS A LEVER TO TRIGGER CREATIVE WRITING IN FLE CLASS

Abstract: Many learners are unmotivated to write a story in class. The digital photo novel appears to be a tool that can support them in writing contexts by developing their creativity. The aim of this research is to describe the creativity of Algerian secondary learners struggling with writing an individual story in its digital form. Our modest contribution aims to help learners become more engaged in writing stories through digital photo novels in order to stimulate their creativity through devices that create positive emotions, which can have a beneficial physical impact on their written production.

Key words: Creativity, Written production, Photo novel, French as a foreign language learner

1. Introduction

En Algérie, comme dans d'autres pays, la maîtrise de l'écrit constitue un enjeu majeur pour les enseignants du FLE dans la mesure où l'écriture est souvent considérée comme le pilier de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, dans le cadre pédagogique de l'enseignement secondaire et à la fin de chaque projet, l'apprenant est mis en situation de production écrite qui est conçue comme l'aboutissement vers lequel tendent les activités linguistiques et métalinguistiques travaillées au cours de la séquence didactique. Or, cette activité présente des défis spécifiques dans la mesure où elle investit des capacités cognitives, linguistiques, pragmatiques, discursives, référentielles, et aussi une grande part d'affectivité chez l'apprenant comme le note Paré :

« L'écriture est avant tout un instrument de création, d'exploration et d'émergence. Avant d'être un produit, c'est un processus, grâce auquel chacun de nous peut entrer en contact avec son expérience de la réalité, sa compréhension des événements, sa relation à l'univers » (Paré, 1984 : 16).

L'activité de rédaction fait appel donc, à la dimension créative qui constitue un contexte propice pour déclencher l'aspect affectif de l'apprenant ainsi que sa motivation à s'impliquer davantage dans la tâche de rédaction.

¹ Fatima Zahra **Bouthiba**, Hassiba Benbouali University of Chlef, f.bouthiba@univ-chlef.dz

Dans le cadre d'une pédagogie créative, le texte narratif comme l'un des supports adoptés dans le système éducatif algérien au secondaire, accompagne l'apprenant dans les trois paliers de l'éducation nationale (primaire, collège et lycée) à travers différents genres littéraires : (conte, nouvelle, fait divers, récit de voyage, autobiographie et récit historique). Or, amener l'apprenant à produire un texte narratif constitue une tâche difficile en raison de sa structure et de ses particularités linguistiques, ce qui peut entraîner un manque de motivation et un découragement dans l'accomplissement de la tâche d'écriture. Lavieu-Gwozdz note dans ce sens que « La créativité de l'élève dépend largement du déclencheur. En effet, plus celui-ci recèle de possibilités, plus l'élève sera en mesure de mettre en œuvre une narration ainsi qu'une fiction intéressante » (2013 : 85). À ce niveau, nous nous interrogeons sur la mise en place des dispositifs de production écrite qui mettraient en place une pédagogie plus active centrée sur l'apprenant et sa créativité en contexte scolaire. Au-delà des techniques habituelles, existe-t-il un moyen de favoriser l'engagement des apprenants scripteurs et de déclencher leur créativité dans la tâche d'écriture ?

Dans cet article, nous formulerons l'hypothèse que la mise en place d'un dispositif didactique adapté (le roman photo numérique), qui laisserait plus d'espace à la créativité, pourrait motiver les apprenants et les aider à améliorer leurs habiletés d'écriture. Nous nous intéressons principalement à l'impact de l'usage du roman photo numérique sur le déclenchement de l'imagination et de la créativité de l'apprenant lors de la production écrite de textes narratifs.

2. Cadrage théorique de l'expérimentation

La citation de Lavieu-Gwozdz (citée auparavant), indique clairement que la créativité d'un apprenant, sa capacité à imaginer et à créer, est influencée par ce qui l'inspire ou le stimule au départ. Si l'apprenant est donné un point de départ ou un déclencheur qui offre de nombreuses options ou directions possibles, cela stimulera davantage sa créativité, car il aura plus de choix et de possibilités pour imaginer et créer une histoire ou une fiction intéressante. En revanche, si le déclencheur est limité ou restrictif, cela pourrait réduire la créativité de l'élève en le contraignant à une voie étroite ou à un nombre limité d'options. Mais, avant d'évaluer la créativité d'un support, il est important de définir cette notion

2.1. La créativité

Selon Lievre « La créativité pourrait être définie comme la capacité à générer une nouvelle originale et adaptée aux contraintes de la réalité » (Lievre, 2003 : p154). Griffin et Morrison définissent la créativité comme étant « la génération, le développement et la transformation d'idées à la fois nouvelles et utiles pour résoudre des problèmes » (Chauvel, Borzillo, 2017 : 49).

Ces définitions indiquent que la créativité implique de trouver des solutions originales à des problèmes donnés, en développant des idées nouvelles et en les transformant pour les rendre utiles dans la vie réelle. Elle consiste donc à combiner des éléments existants d'une manière nouvelle et originale afin de produire des résultats qui n'ont jamais été atteints auparavant. La créativité peut donc être considérée comme un processus dynamique qui permet de trouver des solutions innovantes à des problèmes complexes.

Amabile (1996), de sa part, explique que la créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle (originale et imprévue) et adaptée au contexte (satisfaisant les contraintes liées aux situations et aux personnes) dans lequel elle se manifeste. La définition que propose Amabile repose sur la production de nouvelles idées

adaptées aux problèmes ou opportunités présentés. Elle considère que l'innovation est la réalisation réussie de ces idées nouvelles et appropriées dans la pratique. En d'autres termes, la créativité implique la production d'idées originales et adaptées, tandis que l'innovation concerne leur mise en pratique réussie. L'écriture créative peut être bénéfique pour les apprenants en réduisant la pression, en leur offrant une marge de liberté, tout en leur transmettant la culture littéraire et la confiance en soi nécessaires pour réussir dans la pratique de l'écriture.

Dans ce sens, Nidhal Chami affirme « qu'il existe en chacun de nous une aptitude à créer qu'il faut stimuler ou réanimer » (2011 :108). Se pencher sur le développement intellectuel de l'apprenant stimule cette aptitude innée chez l'apprenant. De par son caractère attractif, le roman photo peut constituer un tremplin pour déclencher l'imagination et la créativité de l'apprenant lors de la production écrite de textes narratifs.

2.2. Le roman photo

L'histoire du roman photo remonte aux années 1947, où il est apparu pour la première fois, dans la revue « italienne Sogno », puis a été publié dans d'autres revues concurrentes telles que « Bolero Film » et « Grand Hôtel », qui est devenue la référence dans le domaine à partir de 1950. Cependant, le roman-photo ne peut pas être considéré comme un média complètement nouveau ou original. En réalité, il est le fruit d'une hybridation de plusieurs genres littéraires tels que la nouvelle sentimentale, la bande dessinée et le ciné-roman, qui étaient présents dans les magazines populaires de l'époque. Cette forme d'art populaire a connu un essor particulier dans une tentative de hiérarchisation de ses pratiques

La définition du roman photo comme étant une forme de récit qui consiste à mixer la photo et le signe linguistique, semble simple et ne pas contrevenir à tous les aspects de ce genre. En effet, le roman-photo est défini par Larousse « comme une intrigue romanesque ou policière racontée sous forme de photos accompagnées de textes, intégrés aux images ». Cette définition qui insiste sur la forme photographique dévoile les différentes déclinaisons attribuées à ce genre : « photo-roman, photoroman, roman-photo »

Selon Michel Melot, historien et auteur de *Le Roman-photo*, le roman-photo est un « récit » en images qui se déroule en plusieurs épisodes, sur un mode qui associe l'écrit et l'image, et qui utilise la photographie pour donner corps aux personnages et aux décors. Dorance explique que :

« La particularité essentielle du roman-photo est d'être un récit en photos, comme la bande dessinée et un récit en dessins. La parenté graphique et structurelle avec la bande dessinée est d'ailleurs très forte, comme nous aurons l'occasion de développer : la page est divisée en cases, les dialogues sont présentés dans des bulles, etc. » Dorance (2008 : 4)

Ces différentes définitions reflètent la particularité du roman-photo en tant que genre et forme de récit. Son style conversationnel et ses caractéristiques linguistiques ont permis aux didacticiens de l'intégrer comme support en contexte scolaire afin de développer l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère dans la mesure où il intègre à la fois le verbal et le visuel. L'utilisation du vocabulaire est précise pour raconter une histoire, pendant que les images aident à orienter l'apprenant et à renforcer la compréhension. Ce qui offre aux étudiants un outil motivant, ludique et créatif dans la mesure où chaque apprenant est amené à trouver sa propre interprétation qui sera verbalisée (rédigée).

Beaucoup de travaux ont récemment abordé la question de l'utilisation de l'image en didactique, notamment lors du 33ème congrès de l'APLIUT à La Rochelle en 2011 et de la

9ème journée d'étude Pierre Guibert à Montpellier en 2012. Ces dernières années, plusieurs numéros spéciaux ont également été consacrés au rôle de l'image dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, notamment dans les Cahiers de l'APLIUT en 2012a et 2012b, les Études de linguistique appliquée en 2005, Le Français aujourd'hui en 2008, Les Cahiers pédagogiques en 2008, et Les langues modernes en 2002 et 2013.

Dans ce sens, A. Maley, A. Duff, et F. Grellet (1980) ont souligné la capacité de l'image à stimuler la production verbale. En effet, le caractère non-discursif de l'image ne constitue pas un obstacle, mais plutôt une opportunité pour une multiplicité d'interprétations et encourage la créativité. Selon B. Goldstein ([2008] 2009), les images ont le pouvoir de susciter des idées et des discussions en interpellant les apprenants, les incitant ainsi à s'exprimer. Cette approche met en avant la puissance évocatrice et productive de l'image, en particulier de l'image artistique, permettant d'étudier la dynamique interactionnelle et l'implication des apprenants dans les activités

Aujourd'hui et à l'instar de la multiplication des ressources technologiques de communication, les apprenants deviennent eux aussi producteurs dans leur société. Il convient de souligner l'importance actuelle des images numériques accompagnant l'apprenant dans sa vie quotidienne. Les applications de narration interactive (YouTube ; google vidéo...etc.) permettent aux utilisateurs de créer des histoires visuelles en utilisant des images, des sons et des vidéos. Ces applications offrent des fonctionnalités avancées telles que l'ajout de musique et de voix off pour améliorer l'expérience de narration. Les réseaux sociaux (tels que Instagram et Snapchat) sont également devenus des plateformes populaires pour la création et la diffusion de leurs contenus. Cet immense réservoir d'images authentiques qui accompagne souvent nos apprenants dans leurs vie quotidienne comme un moyen de communication ne doit pas être isolé de sa dimension utilitaire de l'enseignement/apprentissage en proposant des activités créatives qui pourraient briser le blocage souvent rencontré par les apprenants lors de la rédaction en classe.

2.3. Le roman photo comme déclencheur de la créativité d'écriture

La conception de ce support créatif sous forme de média numérique en classe peut encourager la créativité et la motivation des apprenants en leur donnant un sentiment d'auto-efficacité. Les utilisateurs peuvent raconter une histoire en utilisant une série de photographies et en ajoutant des légendes ou des bulles de dialogue pour donner vie à leurs histoires. Cette approche pédagogique favorise également l'émergence de nouvelles idées et peut aider les élèves à éviter l'angoisse de la page blanche. Les outils numériques tels que les logiciels de retouche photo, les applications de narration interactive et les réseaux sociaux ont ouvert de nouvelles possibilités pour la création et la distribution de romans photos.

Dans son étude portant sur la créativité, F. Yaiche ([1986] 2002) a déjà proposé des activités créatives à partir de photographies, en s'inspirant des travaux de psychologues (Baptiste, Belisle, 1978). Les apprenants sont amenés à identifier, décrire, imaginer, raconter, argumenter. S'éloignant des situations de communication quotidiennes et utiles, les tâches proposées sollicitent l'imaginaire des apprenants et les incitent à la création verbale. Dans ce sens, nous avons donc jugé utile d'expérimenter ce dispositif dans sa nouvelle dimension numérique en contexte scolaire afin d'apporter un soutien pédagogique relatif à l'enseignement/apprentissage du récit.

Notre article met en avant les impacts de l'utilisation du roman-photo en tant qu'outil pédagogique pour encourager la créativité des élèves dans un contexte d'apprentissage classique. Nous pensons que cette approche permettra de sortir de la

routine des exercices d'écriture traditionnels et d'offrir une expérience plus ludique et interactive aux étudiants.

En utilisant des photos pour raconter une histoire, le roman-photo offre une approche différente de la narration écrite traditionnelle, ce qui peut stimuler l'imagination des élèves et encourager leur créativité. En outre, le roman-photo peut également aider les élèves à visualiser des scènes et des personnages, ce qui peut faciliter la création d'une histoire cohérente et bien structurée. L'implication de l'apprenant dans la réalisation du roman photo exige beaucoup de créativité et un travail acharné aussi bien sur le plan de l'explicite que de l'implicite. Ce qui favoriserait la production de textes susceptibles de procurer du plaisir en production.

3. Méthode expérimentale

3.1. Constitution du corpus

Dans le cadre de notre projet, nous avons choisi d'étudier l'effet de l'enseignement de ce type de support sur le déclenchement de la créativité dans les expressions écrites des apprenants afin de procéder à une analyse approfondie. Ainsi, nous avons opté pour une pédagogie de la créativité n'impliquant pas de modifications du programme : il s'agit de produire un texte appartenant à la typologie textuelle préconisée par le programme de la 1^{ère} année secondaire : (la nouvelle). Les apprenants sont appelés à produire un récit fictif pour représenter un moment de la vie d'un personnage. L'échantillon choisi est composé de vingt apprenants fréquentant le lycée de Belcacem hadj Noureddine, situé au centre de la wilaya de Chlef. Il est utile de souligner également que ces apprenants avaient tous suivi le même cursus scolaire, à savoir celui des programmes officiels en vigueur en Algérie. Sur le point d'étude qui nous concerne, les apprenants avaient tous reçu le même enseignement de la séquence didactique appelée « Le récit fictif » dans le cadre du programme scolaire.

Dans un premier temps, les apprenants sont appelés à réaliser des productions écrites manuscrites de manière ordinaire. La rédaction a un rapport étroit avec le projet officiel de leur programme « la nouvelle ». Dans un second temps, ces mêmes apprenants réaliseront la même tâche en utilisant le roman photo numérique qui consiste à utiliser le logiciel de traitement de texte Word ainsi que l'utilisation des photos enregistrées sur le disque dur de l'ordinateur. Chaque apprenant est appelé à écrire un récit à partir d'une situation problème deux fois : une histoire manuscrite sans support iconique et une histoire sous forme de roman photo.

Dans la première séance de production écrite, (S1), les apprenants travaillent sur le projet 3 habituellement mené dans le cadre du programme qui consiste à rédiger un récit fictif à partir d'une situation initiale en déséquilibre : c'est l'élément déclencheur de l'histoire. Dans ce sens, nous avons proposé aux apprenants d'imaginer une histoire à partir de la situation initiale suivante : *la réception d'une lettre étrange indiquant la disparition de mon frère ... Une fois l'idée trouvée, notez là en une ou deux lignes*. Tandis que dans la deuxième séance (S2), ces mêmes élèves réaliseront la même tâche en utilisant la technique du roman photo sur un ordinateur connecté à internet permettant d'effectuer la recherche nécessaire (informations et photos ; bulles). La réalisation de ce projet avec les apprenants dans les deux séances s'est effectuée en respectant la progression d'une séquence didactique établie habituellement au lycée qui débute par la compréhension de l'écrit consacrée à l'organisation générale du récit fictif (la structure), passant par les caractéristiques linguistiques du récit, pour arriver à la rédaction du récit

En tant que roman photo numérique, nous avons suivi les mêmes étapes pour arriver à la production d'un récit sous forme de roman photo numérique qui serait publié sur le groupe Facebook de classe. Il est à noter que l'apprenant est amené à sélectionner l'information adéquate à la typologie du roman photo ; ce qui exige des savoirs procéduraux comme le découpage dessiné, les bulles, l'organisation des cases et leur agencement. Ces savoirs ont été déjà abordés dans la séquence didactique réservée au roman-photo.

3.2. Méthode d'analyse

Afin d'évaluer la créativité en matière d'écriture, Angela Mastercci (2012) a mené une étude en utilisant le modèle établi par Filteau en 2009. Elle a regroupé trois critères, la fluidité, la flexibilité et l'originalité, sous le nom d'*habiletés de la pensée créatrice*. Mastercci considère ces critères comme des facteurs d'évaluation clés pour mesurer les apprentissages en créativité, car ils sont liés à la pensée divergente. Selon Mastercci :

- La fluidité se rapporte à la fécondité de la démarche créative, à la profusion des productions, à la richesse expressive et au nombre de trouvailles du sujet ;
- La flexibilité concerne la capacité à changer de domaine et à solliciter des éléments éloignés de la catégorie d'origine, et peut également être associée à la souplesse d'esprit ;
- Enfin, l'originalité concerne le caractère inventif, inattendu et astucieux des éléments et/ou de leur présentation.

L'analyse des productions recueillies de deux séances est effectuée à l'aide d'une grille personnalisée qui s'inspire des travaux d'Angela Mastracci sur l'évaluation de la créativité. Cette grille est conçue pour évaluer l'aspect créatif des productions écrites des apprenants en se concentrant sur des critères suivants :

- L'originalité (capacité à créer sa propre histoire) : L'originalité ici concerne la capacité d'une personne à générer des idées nouvelles et inhabituelles dans un contexte d'énonciation particulier. Elle implique également la faculté de produire des idées véritablement novatrices dans un domaine donné.
- La fluidité (nouveau et richesse des idées) : La fluidité est considérée comme la capacité à générer rapidement et efficacement des idées et des solutions créatives face à un problème donné. Elle permet de penser à plusieurs idées et questions en un temps limité, et de les exprimer sous forme de phrases cohérentes. En d'autres termes, la fluidité représente la compétence de produire un grand nombre d'idées et de les formuler de manière créative. Elle implique deux aspects : le lexique et les idées.
- La flexibilité (capacité à sortir des normes génériques, stylistiques ou linguistiques). Elle se réfère à la capacité de produire une large gamme de concepts différents. Dans le contexte de la situation de communication, la flexibilité implique la capacité de proposer diverses options pour résoudre un problème.

Autrement dit, la fluidité se concentre sur la quantité d'idées générées, tandis que la flexibilité se concentre sur la diversité et la variété des idées produites.

Les concepts mentionnés ont été traduits par Yves Reuter (1996 : p.140) comme suit : la fluidité a été traduite par « abondance de la production », l'originalité par « caractère

ingénieux et/ou séduisant d'un ou plusieurs éléments », et la flexibilité par « réutilisation de choses vues dans d'autres cours ». Ces expressions vont être adoptées dans l'analyse des productions écrites pour évaluer les différents aspects de la créativité.

4. Résultats obtenus :

Pour l'analyse de ce corpus, nous nous référons à la grille d'Angela Mastercci qui va nous permettre d'évaluer les différents aspects de la créativité dans les rédactions des apprenants dans les deux séances. Les mêmes critères de créativité sont retenus pour évaluer la créativité dans les écrits des apprenants obtenus des deux séances, ils sont en nombre de trois comme suit :

- La fluidité
- L'originalité
- La flexibilité

Nous allons présenter les résultats obtenus en deux sections différentes. La première analyse aborde les aspects de la créativité dans les productions écrites des apprenants obtenues de la séance de rédaction ordinaire. Quant à la deuxième partie, elle s'occupe de l'analyse de la créativité chez les mêmes apprenants en utilisant le roman photo numérique.

4.1. Résultats obtenus de la première séance ordinaire (S1)

4.1.1. La fluidité

Le premier aspect d'analyse concerne la fluidité qui implique l'abondance de la production et la nouveauté des idées. La séance du récit manuscrit (S1) a enregistré le plus grand nombre de feuilles blanches (6 copies) et de copies mal présentées, suggérant un manque de motivation des apprenants dû à la monotonie des exercices d'écriture traditionnels. Les apprenants se sentaient dépassés par les défis linguistiques et culturels de l'écriture, ce qui réduisait leur intérêt à chercher de nouvelles idées. Ils se contentaient de construire des phrases simples avec un lexique limité pour décrire les personnages dans des grandes lignes. Quant à la fluidité des idées, les apprenants ont choisi des histoires connues ou déjà vues dans les cours précédents - une présentation classique qui se présente dans la plupart des copies. Les phrases étaient simples du point de vue grammatical et lexical et pauvres en termes de sens. Il n'y avait pas de style particulier ou d'innovation apparente.

4.1.2. L'originalité

En ce qui concerne l'originalité des textes produits, il a été observé que de nombreuses productions n'ont pas marqué leurs capacités à créer leurs propres récits ; les apprenants n'ont pas pu s'éloigner du schéma du modèle classique proposé dans la compréhension de l'écrit. Le même schéma (la même structure du récit) a été choisi par la plupart des apprenants à l'exception de trois apprenants qui ont pu créer des dénouements différents.

4.1.3. La flexibilité

À ce niveau, la capacité à produire des concepts variés est limitée, les apprenants n'ont pas pu aborder des domaines différents par rapport au domaine présenté dans le texte de compréhension de l'écrit. Les mêmes valeurs ont été reproduites par les apprenants. La

réutilisation du modèle vu dans le cours a limité la capacité de sortir des normes génériques, stylistiques ou linguistiques déjà étudiés. La plupart des thèmes choisis sont déjà vu en contexte scolaire.

4.2. Résultats obtenus de la deuxième séance (S2) : Séance de roman-photo

Nous tenons à souligner que les résultats obtenus suite à la mobilisation du roman photo numérique dans la deuxième séance sont différents de ceux obtenus de la première séance ordinaire dans laquelle, un taux réduit d'apprenants a marqué une créativité d'écriture acceptable susceptible d'être mobilisée dans d'autres contextes scolaires ou extra scolaires.

4.2.1. La fluidité

En effet, dans la deuxième séance, les apprenants ont tous participé à cette activité (pas de feuilles blanches). L'utilisation des photos a encouragé certains apprenants à développer leurs textes et à y glisser des éléments supplémentaires. Les textes rédigés par les apprenants dans cette séance sont plus abondants (une plus grande quantité de mots et d'idées). Le débit d'idées est plus avancé avec les photos collectées dans leurs romans photos même si les constructions grammaticales et lexicales sont erronées. Sur le plan lexical, la fluidité est plus riche : les apprenants étaient capables de générer plus de mots dans cette séance. Concernant la fluidité des idées, les apprenants ont pu développer plus d'idées relatives aux récits biographiques de leurs personnages. L'usage du roman photo médiatisée par les apprenants eux-mêmes leur permettait alors de produire des textes plus poussés (en termes de fluidité de mots et d'idées) que ce qu'ils pouvaient produire lors des séances de production écrite ordinaires.

4.2.2. L'originalité

Dans cette perspective, l'intention de l'apprenant à innover pour créer une production différée qui sera médiatisée à travers le réseau social lui permet de construire des histoires de manière différente en faisant appel à des nouvelles idées d'histoires, nouveaux thèmes, car il sait très bien que sur les réseaux sociaux, l'aspect de l'originalité est exigé. Exploiter ces nouvelles technologies dans un cadre pédagogique a poussé les apprenants à chercher l'originalité dans leurs productions écrites afin de marquer leurs traces dans leurs productions individuelles. L'intégration de cette forme de roman photo a suscité l'idée de plaisir et une réelle envie d'écrire et d'être lu en exprimant leurs pensées.

4.2.3. La flexibilité

La majorité des productions ont suivi le modèle canonique du récit. Le style non adapté à la particularité du récit a persisté, mais avec moins d'insistance. La flexibilité était beaucoup plus marquée sur le plan du choix des personnages. Les idées sont plus variées dans cette situation, mais la capacité à sortir des normes génériques du modèle présenté reste limitée. Cette faculté permet aux apprenants d'augmenter leurs sensibilités aux différentes situations de rédaction : décrire, raconter ...etc. or, et, comme nous l'avons remarqué, les apprenants n'ont pas marqué un progrès important à ce niveau.

5. Commentaire des résultats

L'utilisation du roman photo numérique et médiatisé a entraîné une collaboration accrue en groupe classe avec une variation selon les apprenants indépendante de leur niveau langagier. Dans cette situation, les textes produits se caractérisent par une certaine abondance, mais aussi par un progrès important au niveau des idées novatrices. Le bilan semble donc plus positif. Le groupe qui avait un certain blocage lors de la rédaction manuscrite a marqué un progrès important au niveau de la motivation à écrire (pas de feuilles blanches). Le travail que nous avons effectué dans la deuxième séance en intégrant le roman-photo numérique et médiatisé a très bien remotivé les apprenants de ce groupe. Ils ont donc repris la rédaction avec plus de confiance en soi.

Ce tableau montre les résultats des rédactions des apprenants dans les deux séances effectuées, qu'elles soient manuscrites ou réalisées sous forme de roman photo avec les trois aspects de la créativité.

	<i>Résultats obtenus de la première séance (S1) (Séance ordinaire)</i>			<i>Résultats obtenus de la deuxième séance (S2) (Séance de roman photo)</i>		
	Faible	Moyen	Bien	Faible	Moyen	Bien
La fluidité	12	6	2	5	8	7
L'originalité	13	4	3	3	8	9
La flexibilité	8	11	1	7	11	2

Tableau récapitulatif montrant le taux de la créativité chez les apprenants dans les deux séances selon la grille d'Angela Mastercci 2012

Les chiffres désignent le nombre de copies sur vingt. Par exemple, dans la colonne des textes manuscrits, on évalue treize textes dans lesquels l'originalité est « faible » parmi vingt textes (13/20). Par ailleurs, on trouve trois textes dont l'originalité est jugée « bien » (03/20) et quatre textes dont l'aspect de l'originalité est jugé « moyen » (04/20). Ces trois chiffres seront comparés avec les autres trois autres chiffres qui concernent les textes du roman-photo numériques pour la même compétence et ce, dans le but de découvrir quel moyen favorise-t-il le développement de l'originalité chez les apprenants, l'écriture manuscrite ou le roman photo numérique ?

Au même niveau, les résultats affichent un progrès important quant à l'aspect de l'originalité dans la deuxième séance du roman photo. Nous constatons que, sur un total de vingt productions, (9) neuf copies sont qualifiées de « bien ». La mention « moyen » est accordée à 8 huit copies et (3) trois copies seulement sont considérées comme « faible ». Ces divergences quant à l'originalité des textes produits ne vont pas de soi, car le changement du contexte de production et l'implication de l'apprenant dans cette tâche en lui donnant l'option de publier son travail sur le réseau social a suscité son intérêt. D'autant plus, « L'écriture d'un texte dans lequel le scripteur s'implique, se sent concerné de façon plus ou moins directe par ce qu'il écrit, éveille certainement intérêt et engagement » (Zetili A, 2014 :95).

Quant à la compétence de flexibilité, il n'y a presque pas de différence entre le manuscrit et le numérique. La mention « faible » est accordée à 8 copies pour le manuscrit et 7 pour le roman photo. La mention de « moyen » est à 11 copies pour les deux cas. La mention de « bien » est attribuée à une copie pour le premier cas et à 2 pour le second.

En ce qui concerne la fluidité, les chiffres sont totalement différents. Les mentions « faible », « moyen » et « bien » correspondent à 12, 6 et 2 respectivement pour le cas du manuscrit et à 5, 8 et 7 pour le roman photo numérique

Le développement quantitatif de ces résultats reflète l'implication de l'apprenant dans l'activité de la rédaction numérique du roman photo. L'intégration de ce support dans sa forme numérique a permis de créer de conditions favorables au développement de la créativité d'écriture et certifie largement la concordance du monde numérique notamment le virtuel aux séquences d'enseignement/apprentissage du FLE. Ces conditions de travail ont non seulement permis d'atteindre les objectifs fixés, mais aussi nous ont permis d'enregistrer des initiatives ahurissantes de la part de ces apprenants

Conclusions

En guise de conclusion, nous pouvons dire, à l'issue de cette expérience, que l'intégration du roman photo numérique au service de l'enseignement / apprentissage des langues en général et de l'apprentissage de l'écrit en particulier a permis de favoriser l'engagement et la motivation des apprenants et de stimuler leur créativité et leur collaboration. En effet, la créativité peut s'exprimer dans les écrits des apprenants selon le type d'écrit qui leur est demandé. Toute activité qui encourage la pensée divergente chez l'apprenant peut générer un produit créatif. Ainsi, les réseaux sociaux ne sont qu'un moyen, voire un outil pour faciliter la tâche à l'apprenant et ne peut en aucun cas être une finalité en soi. Les résultats obtenus et analysés confirment bel et bien la première hypothèse émise au préalable. Or, il est incorrect de considérer la séance d'écriture traditionnelle comme étant obsolète ou inutile face aux nouvelles technologies. En réalité, ces deux processus peuvent se compléter mutuellement. Le roman photo numérique, par exemple, peut être utilisé comme un outil facilitateur pour susciter la motivation à écrire chez les apprenants. Il est important de reconnaître que la séance d'écriture ordinaire et l'utilisation des technologies peuvent coexister harmonieusement.

Références

- Amabile, T. M., 1996, *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Boulder, CO.
- Barré-De-Miniac, C., 2015, *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq, France, Presses universitaires du Septentrion.
- Chami N, 2011, « Création Et Créativité : L'entre-deux Subtil », *Revue LAROS Volume 8, N°8*, P. 104-107.
- Chauvel.D, Borzillo.S, 2017, *L'entreprise innovante : un objet mal identifié*, Londres, Ed ISTE.
- Dorance, Sylvia., 2008, *Créer et Publier un Roman Photo*. Diperoleh dari, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001499/149999f.pdf>
- Dubois, J., & Al, e. 1999, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.
- Lavieu-Gwozdz, B., 2013, « Évaluation et production d'écrits : Le poids de la linguistique et de la créativité », *Le français aujourd'hui /2 N°181*, p. 83- 93
- Lievre.P, Aubry.M, Garel.G, 2019, *Management des situations extrêmes*, Ed Iste, Londres.
- Maley, A., Duff, A., Grellet, F., 1980., « The Mind's Eye. Using Pictures Creatively » *Language Learning. Cambridge*, Cambridge University Press.
- Mastracci, Angela, 2012, *Présentation des outils pour l'évaluation des apprentissages en créativité*, Cégep Marie-Victorin, Montréal.

- Paré A, 1984, *Le journal instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*, Québec, Centre d'intégration de la personne de Québec.
- Reuter Yves, 1996, *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, Paris, ESF
- Yaiche, F, 2002, *Photos-Expressions*, Paris, Hachette.

Fatima Zahra **BOUTHIBA** est docteur en didactique de français langue étrangère. Membre du Laboratoire de Technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement des langues étrangères et traduction de Chlef (TICELET). Maître de conférences à l'université Hassiba Ben Bouali de Chlef (Algérie). Auteure de plusieurs publications nationales et internationales. Elle a participé dans une dizaine de manifestations scientifiques nationales et internationales. Elle a assuré à l'université de Chlef plusieurs séminaires en méthodologie de la recherche aux étudiants en Masters 1 & 2, options : Didactique du FLE et Sciences du Langage. Présidente du colloque international en décembre 2019 intitulé : Contacts de langues et identités culturelles dans les discours sociaux (politique, pédagogique, médiatique et en ligne).

CONSPIRATION ET RADICALISATION SUR DES FORUMS INTERNET. ÉTUDE DE CAS SUR FORUMFR.COM¹

Résumé : L'idée de conspiration est évoquée par les complotistes pour expliquer l'origine des attentats du 11 septembre 2001. Cette vision des faits peut conduire à la radicalisation. Pour certains, la théorie du complot est l'ultime refuge dans l'explication quasi-impossible de certains événements. Elle peut être exploitée sur des forums Internet pour pousser des jeunes vers la radicalisation en créant un ennemi fictif à devoir combattre.

Dans cet article, il est question d'une étude de l'argumentation sur un forum Internet en optant pour la pragma-dialectique². Nous veillons à travers la systématisme dans le traitement de l'argumentation à identifier des stratégies argumentatives en faveur de l'idée de conspiration et de la participation de celle-ci à la radicalisation à travers la diffusion d'un discours persuasif s'appuyant sur la théorie du complot.

Mots-clés : radicalisation, conspiration, argumentation, forums, communication.

CONSPIRACY AND RADICALISATION ON INTERNET FORUMS. FORUMFR.COM STUDY CASE

Abstract: Conspirators to explain the origin of the attacks of September 11, 2001 evoke the idea of conspiracy. This vision of the facts that can lead to radicalization is the question in this article. For some, the conspiracy theory is the ultimate refuge in the near-impossible explanation of certain events. It can be exploited on Internet forums to push young people towards radicalization by creating a fictitious enemy to fight.

In this article, it is about a study of the argumentation in an Internet forum by opting for the pragma-dialectique¹. We take care through the systematicity in the treatment of the argumentation to identify argumentative strategies in favor of the idea of the conspiracy and the participation of this one in the radicalization through the diffusion of a persuasive speech based on the conspiracy theory.

Keywords: radicalization, conspiracy, argumentation, forums, communication

1. Introduction

La radicalisation sur le réseau est considérée comme un moyen de recrutement des jeunes sur les fronts du combat dans les zones où sévit le terrorisme³. Ce phénomène de radicalisation a toujours été évoqué (Maghreb, Moyen-Orient) et connu depuis le retour des djihadistes d'Afghanistan dans leurs pays d'origine. Si par contact direct ces combattants de la présence de l'armée russe en Afghanistan ont pu orienter nombre de jeunes vers le port des armes, aujourd'hui, c'est le réseau internet qui permet d'organiser le recrutement de jeunes sans que les dispositifs de contrôle réseau⁴ soient en mesure d'empêcher de telles opérations d'engagement des jeunes dans les zones de conflits.

¹ Ali Bouzekri, Université Ibn Khaldoun Tiaret, bouzekriali51@yahoo.fr

² Le modèle est proposé par Van Eemeren & al de l'école néerlandaise de l'analyse de l'argumentation.

³ La Conférence Québec-UNESCO « Internet et la radicalisation des jeunes : prévenir, agir et vivre ensemble ». Site Web : <http://fr.unesco.org/ConfQcUNESCO/home>

⁴ Selon le Monde.fr du 06.05.2015, un dispositif devrait être mis au service des services de renseignements français après l'adoption de la loi de mise sur écoute des internautes susceptibles de

Le forum Internet est un vecteur de radicalisation¹ : nous devons noter également qu'il est un moyen d'action sur les esprits, notamment dans l'entreprise persuasive qui au final produirait des terroristes. Ceux-ci passent tout de suite à l'action destructrice de soi-même et des autres. Le nihilisme dans les opérations terroristes nous interpelle quant aux stratégies persuasives utilisées pour recruter. La piste du complot comme argument est souvent évoquée pour embrigader les jeunes. En tenant compte de ce fait nous nous interrogeons sur le mode d'emploi de l'hypothèse du complot dans les débats et dans la même direction nous nous interrogeons sur les stratégies argumentatives susceptibles d'enrouler les jeunes pour en faire des terroristes.

Nous pensons que ce sont les débats religieux ou politiques qui conduisent assez souvent les jeunes vers la radicalisation. Quand ces mêmes débats abordent de façon plus offensante des principes religieux, il est certain que les conversations virent vers le blasphème et l'injure. Des recruteurs optent pour des forums particuliers où il existe un nombre plus important de jeunes endoctrinés et aptes justement au recrutement, mais cet embrigadement peut se faire dans tous les forums, pensons-nous : il suffit d'identifier un jeune embrassant des idées rigoristes pour l'accompagner par la suite et en faire à distance un futur suicidaire à la fin du processus de développement du terroriste.

Il est évident que la responsabilité du réseau est indéniable. Fin 2016, l'UNESCO avait réuni spécialistes, hommes politiques et décideurs afin d'évoquer la question du rôle du Web 2.0 dans ce phénomène. Internet ayant permis de discuter ouvertement de question de sécurité internationale, la population mondiale s'inquiète beaucoup plus, et ce, à cause du système d'information de pointe qui diffuse en boucle des informations et qui ne fait qu'aggraver la situation. Guidère (2016) souligne que : « Entre les théories du complot et la paranoïa ambiante, la réalité virtuelle ne fait qu'aggraver les tendances conspirationnistes de certains individus radicalisés. »

Nous admettons pour commencer que dans un débat traitant d'un attentat terroriste comme celui du 11 septembre 2001 l'hypothèse du complot est exploitée par certains. Cette piste explicative du fait terroriste renforce, pensons-nous, l'opposition des arguments non-raisonnés et cela conduirait fort probablement à la radicalisation des participations derrière leurs arguments et leurs avis. En recourant à la pragma-dialectique (Van Eemeren & al), notre analyse argumentative tente de répondre à la question suivante : quelle argumentation conspirationniste pour quelle radication dans le forum « attentat du Québec » ?

2. Radicalisation ou résistance ?

Une identification de l'écart entre ces deux notions nous semble nécessaire, car très souvent usitées indifféremment : cela est sciemment utilisé par les recruteurs. Une résistance est souvent un droit légitime que l'on définit en termes de défense, libération, révolution. La Révolution française est une forme de résistance à un système féodal injuste où les privilèges et les droits étaient accordés à une partie infime de la société française jusqu'à la veille de la révolution de 1789. N'est-il pas logique de s'attendre à un mouvement de révolte populaire après tant de siècles sous une Monarchie absolue injuste ? La réponse est certainement favorable à cette thèse et justifie justement l'ensemble des mouvements d'émancipation populaire, que cela soit à l'encontre d'une monarchie injuste, une dictature ou un colonisateur. La résistance est naturelle, il s'agit d'une réaction à une action exercée à priori, alors que la radicalisation est une action qui vise à changer le monde. Selon

constituer un danger notamment pour la France. Ce dispositif est appelé Boîte noire. La loi est votée à la majorité mardi 5 mai 2015.

¹ Guidère (2016) confirme cette tendance sur le réseau.

Guidère (2016) : « L'adjectif "radical" provient du latin tardif *radicalis* qui qualifie toute action visant un retour aux sources, en faisant table rase de l'existant. »

Nous nous attendons en toute logique dans toute radicalisation politique comme religieuse de revenir aux sources et de faire table rase sur l'existant, voilà le danger imminent de cette doctrine destructrice génératrice de terrorisme, qui n'a pas d'identité, ni couleur de peau, qui ne reconnaît pas de religion et qui n'accorde surtout plus aucune valeur à la vie. Il s'agit justement d'un moyen d'action qui sème la terreur dans le camp adverse et qui sert également les recruteurs, car l'effet médiatique en résultant, diffusé en boucle, laisse les futurs suicidaires admiratifs de la force de frappe de cette horreur qui est à l'origine la radicalisation. H. Heuillet (2016) pense que le nihilisme est un facteur de radicalisation, à la différence de la révolte : « Il ne s'agit même pas de tout changer, encore moins de se soulever et de protester, mais de détruire. »

Cette force de frappe est tellement destructrice, inhumaine et spectaculaire : les attentats terroristes utilisent souvent des techniques nouvelles d'attaque telle que l'attaque du complexe gazier à Tingtourine en Algérie (2013) où plus de 600 employés ont été pris en otages, l'exécution sommaire des prisonniers est également une stratégie qui peut donner une idée sur l'enjeu de la diffusion en images de tels événements. Le spectacle sert très souvent les recruteurs et facilite l'adhésion à l'idée de se radicaliser et de s'embrigader (Guidère, 2016) pour les jeunes qui trouveraient légitimes de telles actions. De ce que nous avançons, nous attirons l'attention sur deux éléments clés dans le processus de radicalisation des jeunes sur Internet : donnez-leur un argument fort et appuyez-le grâce au spectacle diffusé en ligne.

3. Corpus et outil analytique

Notre corpus est constitué d'un sujet de débat sur le forumfr.com. Réputé contenir plus d'un million d'inscrits, ce forum présente des rubriques diverses et rassemble un nombre assez conséquent d'intervenants. Pour décrire le mode d'emploi de l'argumentation sur les forums en matière de recrutement de personnes radicalisées, nous avons visé un sujet classé dans la rubrique politique et qui est en relation direct avec la question de la radicalisation. Ce sujet est intitulé « Attentat du Québec¹ », amorcé le 30 janvier 2017 où dans son intervention initiative, on rend hommage aux victimes et où on soutient également les Canadiens et les Musulmans. Le débat devient houleux par la suite, et ce, probablement à cause de la non-identification des assaillants. Le contenu conversationnel analysé commence le 30 janvier et s'arrête en dernier message analysé le 7 février de la même année.

Nous avons opté pour une théorie permettant l'analyse systématique de l'argumentation : la pragma-dialectique (Van Eemeren & al). Elle permet de distribuer de quatre étapes l'argumentation et elle donne également une classification des arguments permettant ainsi d'identifier les arguments en proposant une éthique argumentative à ne pas transgresser auquel cas il s'agira de violation que nous rangeons dans le cadre des paralogismes ou des arguments rhétoriques. Cette théorie nous permet d'identifier les arguments dialectiques (logique) et les arguments rhétoriques (paralogismes)². La première étape de l'analyse consiste à identifier les arguments ainsi que leur nature pour passer dans un deuxième

¹- Attaque du Québec. Lien : <https://www.forumfr.com/sujet726782-attentat-au-qu%C3%A9bec.html?page=1>

²- L'argumentation rhétorique résulte de la transgression de l'éthique argumentative, nous l'opposons à l'argumentation dialectique.

temps à les rapporter les uns aux autres pour comprendre le mode d'argumentation auquel opte les intervenants du forum étudié.

4. L'argumentation dans « Attentat du Québec »

En nous référant à la pragma-dialectique dans l'analyse des arguments utilisés, nous notons dans un premier temps une distribution particulière des arguments à ce sujet. La présence d'un nombre beaucoup plus important d'arguments pathétiques comme l'attaque *ad hominem* et *ad personam* est notoire. Dans un deuxième lieu, l'argumentation rhétorique avec davantage d'arguments *ad consequentiam*. Ces derniers sont construits à la base de prémisses qui sont une pure description d'un état de fait. L'argumentation pragmatique assure tout au long de ce débat une supériorité argumentative, il s'agit dans ce dernier cas de l'argument le plus fort qui peut être utilisé et qui permet effectivement de mettre fin à quelques situations de surenchères de part et d'autre. L'argumentation dialectique est beaucoup moins présente et constitue des moments où la raison prend le dessus avec un appel à l'ordre et c'est là où l'on met en exergue la nécessité de débattre les idées. Nous revenons sur ces deux grands moments particuliers de l'argumentation dans ce texte.

En termes de pourcentage, nous notons que l'argumentation rhétorique dans ce sujet est de 67.37% contre 32.63% d'argumentation dialectique (logique). Les paralogismes sont beaucoup plus utilisés et cette tendance s'explique par les violations de l'éthique argumentative qui vire vers la construction de l'argumentation rhétorique. Cette dernière est beaucoup plus traversée par des attaques du type *ad hominem* et *ad personam* qui, à elles seules, représentent 68.25% de l'argumentation rhétorique. Cette tendance de l'emploi de l'invective s'explique par l'impossibilité de trouver un terrain d'entente quant à la question débattue.

Sur le plan de la construction de l'argument, nous notons que la question qui taraude les intervenants est le fait qu'au bout d'une semaine de l'attentat, la police n'arrive pas à identifier les assaillants. Cela ouvre grand le champ des hypothèses multiples, voire contradictoires : soupçonner l'extrême droite responsable de cette attaque ou même soupçonner les radicaux islamistes qui procèdent à de telles exécutions de musulmans ailleurs. De toutes les hypothèses avancées, nous retenons la présence des occurrences relevant du champ sémantique du complot dès le deuxième post dans le forum. L'ombre d'un doute plane sur la question de l'arrestation de deux individus : « surprenant » s'exclame l'un des intervenants.

La piste du complot s'avère la piste favorite pour expliquer cet incident. Pour appuyer ce point de façon plus précise, un calcul d'occurrences relevant du champ sémantique du complot permettra certainement de mesurer l'importance de cette hypothèse non seulement dans l'explication donnée à cet attentat terroriste, mais également dans le renforcement de cet argument pour une radicalisation plus facile des jeunes. Nous savons très bien que l'un des arguments pathétiques souvent utilisés par les recruteurs, la question du complot mondial contre un groupe ethnique ou religieux précis. C'est la victimisation que l'on utilise très souvent, qui facilite la radicalisation.

En termes d'occurrences et de façon non exhaustive, nous notons l'emploi d'un vocabulaire émanant de la théorie du complot. Le mot « complot » revient cinq fois avec comme dérivé sémantique majeur le mot « clan » repris 17 fois dans de débat. Il est également à noter que le mot « groupe », souvent accompagné d'adjectifs relevant de l'extrémisme et du radicalisme est utilisé six fois. Quelle explication pourrions-nous donner à ce sémantisme des mots si ce n'est de dire que les arguments construits *in fini* ne seraient, dans leur majeure partie, que des arguments communautaristes pathétiques ?

5. Construire un argument complotiste

Agir sur les esprits et faire adhérer à son avis des intervenants sur les forums passe par la construction d'un argument solide. Cette solidité ne tient pas forcément de la nature de l'argument même, mais plutôt de l'impact que celui-ci pourrait avoir sur l'auditoire. L'argument dialectique comme l'argument rhétorique agissent de la même façon pourvu qu'ils soient utilisés correctement et efficacement. Zarefsky (2005) évoque l'argumentation de Colin Powell devant le Congrès américain afin de faire accepter le projet de démocratisation de l'Iraq. Nous nous sommes rendu compte à la fin de la deuxième guerre du Golfe que les armes nucléaires brandies dans le discours de Powell n'était qu'une stratégie basée sur le "faire croire" à une réelle menace irakienne sans qu'elle ne le soit vraiment. La stratégie, quoique mensongère, a bel et bien fonctionné tout comme fonctionneraient les arguments utilisés par les recruteurs des radicalisés.

« Attentat du Québec » c'est un sujet qui divise et qui pousse vers l'emploi de l'injure dès ses premiers *posts*. L'argument crispant les intervenants semble celui de "l'arroseur – arrosé", il est en toute évidence un argument qui sépare les défenseurs des victimes de l'attentat de ceux qui leur reprochent de faire subir le même sort aux victimes du terrorisme islamiste. Ce genre d'arguments manipulateurs trouve un écho au sein de la communauté conversationnelle, car ces membres ne font pas souvent attention à ce genre de fausse analogie. Celle-ci est utilisée six fois contre deux fois seulement où l'on emploie l'analogie qui est logique. Notons le *post* en question :

Je vois pas où est le problème, ce n'est d'ailleurs pas justiciable puisqu'il dit clairement qu'il n'approuve pas l'attentat. Du reste, il est certainement vrai que pour l'assaillant, il s'agit d'un acte de résistance, tout comme les islamistes considèrent résister contre l'occident en commettant leurs attentats. Ça me paraît évident. On ne va pas nous rejouer l'imbécile musique de Valls qui disait que « expliquer, c'est déjà vouloir un peu excuser ».

Il est à signaler que cet argument est rhétorique, car il inculpe les musulmans et il les fait passer pour responsables des assassinats qui se font au nom de l'islam, n'est-il pas essentiel de mentionner l'écart entre l'islam comme religion et les radicaux islamistes ? L'argument n'est autre qu'une fausse analogie : il est évident que tout musulman n'est pas forcément un islamiste radicalisé ou terroriste.

L'argument *ad consequentiam* est une pure description de la réalité, des questionnements légitimes et un doute construit à la base de l'expérience accumulée chez les intervenants. Il est évident que nous ne pouvons pas nous assurer des versions présentées par les services chargés des enquêtes à la suite d'événements pareils, et ce, pour des considérations parfois diplomatiques, géostratégiques, militaires, économiques ou autres : l'assassinat de l'ambassadeur russe en décembre 2016 n'était, pour Poutine¹, qu'une tentative de séparer les alliés du bloc de l'est dans la guerre engagée contre Daech. Cela est l'une des réponses à la question : à qui profite cet assassinat ? Il s'agit d'une lecture possible de cette action armée contre la diplomatie russe. Il faut noter tout de même que cette assertion n'est pas forcément la vraie réponse à cet assassinat pour les Russes. C'est dans cette ambiance de doute où l'attentat n'est qu'un moyen et dont l'enjeu est d'arriver aux fins décrites comme s'inscrivant dans un agenda où tout semble calculé que le sujet est évoqué : nul doute autour de la vision complotiste dans la construction de l'argument *ad consequentiam*. Notons le *post* suivant : « Combien d'attentats en occident depuis le 11/9 ? Combien de crédibles ? Combien d'irrationnels ? »

¹ Le chef d'Etat russe a condamné l'attentat contre l'ambassadeur russe, qu'il qualifie de provocation destinée à « compromettre le processus de paix en Syrie ». Une commission d'enquête a été mise en place, en coopération avec la Turquie. https://www.youtube.com/watch?v=q-t68IV_3Wo

Le doute autour de la question de la crédibilité des explications données à propos des attentats est très présent. Les questions tournent autour de l'idée d'une possible manipulation et des médias et des terroristes-mêmes, des intervenants ne croient pas aux versions des faits qui leur sont rapportées par les médias : notons qu'une version pareille est rapportée autour de l'affaire Merah. Celui-ci a été soupçonné de composer avec les services de renseignement français dont il se serait servi comme un agent double pour infiltrer les groupes terroristes. Cette histoire est souvent brandie, comme celle de la mort de Ben Laden et l'absence de son cadavre suite à l'action commando de l'armée américaine. Cette paranoïa généralisée depuis, et de façon plus particulière, l'attaque des tours jumelles à Manhattan en 2011, explique l'exploitation de cette piste où le nouvel ordre mondial justifierait, seul, pour les jeunes gens radicalisés ces agissements de grandes envergures et des attaques terroristes.

« Combien de crédibles ? », s'interroge un intervenant, n'est-il pas dans le déni de certains faits rapportés officiellement au profit de sa propre vision des mêmes faits ? Ce caractère de l'argumentation définit l'argumentation *ad consequentiam*, très présente dans le forum étudié. Nous notons que cet argument est construit de prémisses relevant de l'expérience et ils ont une coloration complotiste.

L'argumentation pragmatique s'inscrit dans le volet dialectique (logique). Peu présente dans ce débat, elle sert essentiellement à faire un rappel à l'ordre et agit en contournant le cours du débat qui vire dans la plupart du temps vers l'invective.

6. Le prix d'une individualisation en ligne

Il est évident que depuis les changements politiques avec l'effondrement du bloc soviétique, l'unipolarité renforce l'idée du complot pour une suprématie américaine. Ce postulat, très répandu, nourrit les idées relatives à un nouvel ordre mondial à instaurer notamment grâce à la présence de groupes influents et des lobbyings (Bilderberg, francs-maçons...). Les recruteurs profitent de cet état des lieux et de la paranoïa généralisée pour arriver à persuader de futurs radicalisés de la bonne cause des teneurs de ce discours. Le forum internet permet la propagation de ce genre d'idées où les intervenants semblent beaucoup plus réceptifs et persuadés par ces arguments, cela est dû à l'état d'esprit de la communauté électronique sur les forums.

Le développement des techniques de communication sur le Web renforce le phénomène de l'individualisation (Cusset) accrue chez les intervenants, et ce, sur le plan social : la communauté électronique dont l'état d'esprit est décrit précédemment en est le produit. Selon Cusset (2007 : 80) : « La crise du lien social pourrait bien être la rançon des libertés nouvelles que la modernité laisse en héritage aux individus. »

La communauté électronique, persuadée des arguments complotistes, n'est que la manifestation d'une tendance individualiste dans la société moderne. Cela explique en partie ce qui est connu communément par le loup solitaire dans les attentats qui ont frappé de nombreux pays européens. Ces loups solitaires n'ont pas agi de leurs propres volontés, pensons-nous, mais devraient être manipulés grâce au réseau. Nul doute là-dessus à voir que l'élément commun est leur jeune âge et qu'ils fréquentent des sites djihadistes et le réseau de manière générale. L'individualisation est renforcée grâce au réseau. Celui-ci est libre d'accès et offre des informations et les moyens de communication entre recruteurs et jeunes radicalisés.

7. Le forum comme vecteur de radicalisation

Les forums internet, à la tradition du forum romain, sont de vrais lieux de débats où tous les sujets pourraient être évoqués : la vie politique, juridique ou autre. Les sujets relevant de la

politique et de la religion sont souvent très débattus sans que ces débats houleux ne conduisent forcément à une conclusion permettant la conciliation des avis opposés. Au-delà de l'aspect conversationnel du débat, l'effet que peut exercer le forum sur les esprits est digne d'une propagande institutionnelle : il s'agit aujourd'hui d'un moyen très efficace et dangereux pour embrigader les jeunes radicalisés.

Quoiqu'il existe des forums spécifiques où les recruteurs s'acharnent à engager coûte que coûte des djihadistes potentiels, nous attirons également l'attention sur le fait que la dangerosité du réseau réside dans le recrutement qui peut se faire sur n'importe quel forum pourvu que celui-ci traite de questions en relation avec des sujets sensibles comme la religion, la politique voire l'immigration. Dans ce genre de sujets, les arguments pathétiques sont souvent présents, ainsi que la mésentente. Il suffit de visiter le forum nous ayant servi pour cet article pour se rendre compte de la présence de cette argumentation essentiellement rhétorique.

En termes de stratégies argumentatives employées dans le forum « Attentat du Québec », nous notons que plus des deux tiers des arguments utilisés sont rhétoriques, cela est certainement dû à l'enjeu du débat qui tente de résoudre un conflit d'idées avec un écart considérable entre les positions des intervenants. Nous notons à ce sujet que plus l'écart dans la définition des notions débattues et les avis est important, plus il y a de risque à ce que le débat vire vers l'emploi de l'argumentation rhétorique et surtout des attaques *ad hominem*. C'est dans ce genre de débat que s'exprime l'individualisation à travers des positions totalement contradictoires et c'est justement le moment où le recruteur de personnes radicalisées trouve un moyen de persuader les futurs terroristes et les faire adhérer à sa cause.

Le déploiement des arguments est une activité délicate, il s'agit d'opposer les arguments les uns aux autres : l'argument servant à rétorquer devrait permettre une supériorité argumentative instantanée. L'argument logique est peu utilisé dans des débats pareils où, nous notons, en toute évidence, que l'argument complotiste prend le dessus. Des attentats du 11 septembre à l'explication que donnait Michael Moore dans son ouvrage *Fahrenheit 9/11*, le scepticisme est l'ambiance régnant dans le forum étudié. Le réseau renforce le sentiment de l'isolement des individus en tant qu'entités sociales et les encourage à le substituer par une présence en virtuel. Celle-ci est en toute évidence ciblée par les recruteurs et le réseau semble constituer un danger imminent pour les jeunes.

8. Conclusion

Au terme de cet article, nous mettons l'accent sur le caractère persuasif de l'argumentation dans la thématique étudiée. Cette argumentation recevant des arguments relevant de la théorie du complot est dans la plupart du temps la seule piste permettant à la fois d'expliquer des incidents du terrorisme international. Au-delà de la victimisation d'une catégorie de société, une ethnie ou une communauté religieuse, cet argument sert à renforcer les pulsions de mort chez des jeunes radicalisés les poussant à s'engager sur la voie de la radicalisation. L'argument complotiste est indéniablement très utilisé notamment dans le sujet de débat « Attentat du Québec », l'état d'esprit de la communauté conversationnelle sur les forums renforce cet argument, semble-t-il, et le rend l'argument passe-partout qui pourraient permettre d'endoctriner les jeunes radicalisés.

Références bibliographiques :

Albarakat, Reem, Gehan, Selim, 2017, "Radicalism vs. Consistency: The Cyber Influence on Individuals' Non-Routine Uses in Public Spaces, the case of Cairo." in *Springer International Publishing AG*. DOI 10.1007/978-3-319-48725-0_8

- Crettiez, Xavier, 2016, « Penser la radicalisation. Une sociologie processuelle des variables de l'engagement violent », in *Revue française de science politique* (Vol. 66), p. 709-727. DOI 10.3917/rfsp.665.0709
- Cusset, Pierre-Yves, 2007, *Le lien social*, Paris, Armand Colin.
- Héroult, Adeline, Molinier, Pierre, 2009, « Les caractéristiques de la communication sociale via Internet » *Empan*, 2009/4 n° 76, p. 13-21. DOI : 10.3917/empa.076.0013. [En ligne], consulté le 2 septembre 2022, URL: <http://www.cairn.info/revue-empan-2009-4.htm>
- Mathieu Guidère, 2016, « Internet, haut lieu de la radicalisation », in *Pouvoirs* (N° 158), p. 115-123. DOI 10.3917/pouv.158.0115
- Van Emerman., Frans, Garssen, Bart, Meuffels, Bert 2009, "Fallacies and judgments of reasonableness", *Empirical Research Concerning the Pragma-Dialectical Discussion Rules*, Springer Editions, ISBN 978-90-481-2613-2 e-ISBN 978-90-481-2614-9.
- Van Emerman., Frans, 2012, "In What Sense Do Modern Argumentation Theories Relate to Aristotle? The Case of Pragma-Dialectics", In *Springer Science+Business Media B.V.* [En ligne], consulté le 2 septembre 2022, URL: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10503-012-9277-4>
- Hélène L'Heuillet, 2016 « Radicalisation et terrorisme », in *Cités*, (N° 66), p. 123-136. DOI 10.3917/cite.066.0123
- Zarefsky, David, 2005, "Argumentation: The Study of Effective Reasoning Parts I and II." [Conférences vidéo], *Teaching Company Great Courses*, [En ligne], consulté le 2 septembre 2022, URL: <http://www.thegreatcourses.com/courses/argumentation-the-study-of-effective-reasoning-2nd-edition.html?cid=4294>

Annexe :

L'argument ad consequentiam : « *Les logiques d'affrontement sont claniques, pas individuelles. Tant qu'on réfléchira individus, on ne comprendra rien à la guerre civile que le cosmopolitisme amène.* ». Dans cet extrait, Skanderbeg affirme que les logiques d'affrontement sont claniques, pas individuelles, et que tant qu'on réfléchira en termes d'individus, on ne comprendra rien à la guerre civile que le cosmopolitisme amène. En utilisant l'argument ad consequentiam, il établit une série de prémisses non étayées sur les conséquences supposées du cosmopolitisme, des logiques d'affrontements des clans et des attentats, ce qui rend son raisonnement fallacieux.

L'argument pragmatique : illustré par l'exemple suivant : « *Ya du vrai, mais quand on a 5 millions de chômeurs on évite de faire entrer dans le pays des gens sans qualification, lesquels tôt ou tard devront être aidés/assistés* ». Ce raisonnement repose sur l'idée que la présence de nombreux chômeurs rend le pays d'immigration difficile à l'arrivée de migrants sans qualification.

L'argument ad personam : « *Ces bâtards ont une logique clanique, c'est une évidence hanss . Et le clan se construit autour d'un sacré, d'une appartenance commune, nécessaire mais qui doit être expurgé de sa violence* ». Dans l'exemple cité, cet argument est utilisé pour discréditer les personnes visées par le propos en les qualifiant de "bâtards" et en les accusant de fonctionner selon une "logique clanique".

L'argument par analogie : « *Bin, m'enfin, les chrétiens ne sont plus les seuls. Nous nous sommes dit la même chose en Algérie le jour du 11/09/01, enfin nous ne sommes plus les seuls.* ». Cet argument est présenté en rapportant les musulmans aux chrétiens, considérés tous deux comme cibles du terrorisme.

Ali **BOUZEKRI** est Maître de Conférences A à l'Université de Tiaret, où il exerce depuis 2010. Il est titulaire d'un doctorat en sciences du langage et a consacré sa carrière académique à la recherche dans ce domaine. Ses recherches se concentrent sur l'analyse du discours et l'analyse des conversations, avec un intérêt particulier pour l'argumentation dans le discours. En outre, Bouzekri Ali est passionné par l'histoire et la civilisation française, et s'attache à en étudier les aspects culturels.

LES REPRÉSENTATIONS DES MARQUES DE PLURILINGUISME DANS LES PRODUCTIONS LANGAGIÈRES EN CLASSE DE FRANÇAIS CHEZ LES ENSEIGNANTS ET LES ÉLÈVES AU CYCLE SECONDAIRE¹

Résumé : L'étude du rôle que peut jouer les langues maternelles ou les autres langues qui constituent le répertoire linguistique des apprenants et des enseignants dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues représente un enjeu didactique important. Notre objectif est de mener une réflexion autour du rôle et du statut de(s) L1 en classe de français au secondaire. Cette étude adoptera, d'une part, une perspective sociolinguistique afin de tenter de décrire le contexte algérien et, d'autre part, une perspective didactique qui examinera les types de représentations qui animent les acteurs de la classe de langue vis-à-vis de l'acceptation ou du rejet de l'usage des langues connues en classe de français lors de la réalisation des activités complexes comme l'écriture. Au-delà de cette question, nous postulons qu'il faut trancher le nœud gordien : un transfert efficace ou même un passage réussi à la norme académique en L2 est conditionné par la réconciliation de l'usage social avec l'usage scolaire et la prise en charge didactique de la diversité linguistique en Algérie qui participe d'une situation de plurilinguisme complexe.

Mots- clés : plurilinguisme, représentations, diversité linguistique, transfert L(s)1/L2, stratégies rédactionnelles

REPRESENTATIONS OF MARKS OF PLURILINGUALISM IN LANGUAGE PRODUCTION IN FRENCH CLASSES AMONG TEACHERS AND STUDENTS IN THE SECONDARY CYCLE

Abstract: The study of the role those maternal languages or other languages that constitute the linguistic repertoire of learners and teachers can play in the process of teaching / learning languages, represents an important didactic challenge. Our objective is to reflect on the role and status of L1(s) in secondary French class. This study will adopt, on the one hand, a sociolinguistic perspective which will try to describe the Algerian context and on the other hand, a didactic perspective which will examine the types of representations which animate the actors of the language class as to the acceptance or rejection of the use of known languages in French class when carrying out complex activities such as writing. Beyond this question, we postulate that the Gordian knot must be cut: an effective transfer or even a successful passage to the academic norm in L2 is conditioned by the reconciliation of social use with school use and the taking in didactic charge of linguistic diversity in Algeria which is part of a situation of complex multilingualism.

Keywords: plurilingualism, representations, codswitching, linguistic diversity, transfer L1/L2.

Notre article s'inscrit dans un cadre didactique et a pour objectifs de repérer à la fois du consensus et des conflits qui entourent l'usage plurilingue en classe de français. Pour cela nous nous intéresserons au rapport à la langue des différents acteurs de la classe de langue, à travers l'analyse de leurs représentations, en tant qu'elles sont associées à des usages et à des compétences dans des langues de statuts différents. Notre étude s'appuiera sur un corpus constitué de discours sur les pratiques extrait d'une enquête de terrain qui s'intéresse aux multiples voies qu'emprunte le plurilingue dans l'acquisition d'une L2.

Les questions de représentations et de plurilinguisme sont intrinsèquement liées à l'enseignement des langues et leur thématisation constitue un centre d'intérêt majeur en

¹ Halima **Rahmani Bouzina**, ENS d'Alger, halima_rahmanibouzina@hotmail.com

didactique. L'étude des représentations linguistiques a l'intérêt de nous offrir à la fois des éléments d'explication et des pistes de recherche sur la façon dont s'ordonnent les langues en classe. C'est en effet une façon d'approcher la manière dont les groupes d'enseignants et d'élèves – différents mais protagonistes – parviennent à percevoir la multiplicité des faits linguistiques, à les organiser et à leur donner une cohérence dans la réalisation des activités, et cela plus encore dans le processus d'enseignement /apprentissage de la L2. De surcroît, ces analyses, en nous permettant d'identifier les profils hétérogènes et variés du plurilingue en devenir, contribuent à démythifier le plurilinguisme parfait. En effet, « grâce à ces recherches, ce sont nos rapports au langage et aux langues qui sont remis en cause et par conséquent notre conception du lien entre langue (s) et enseignement » (Hélot, 2008 : 11).

Nous considérons la classe comme une situation de communication potentiellement plurilingue dans laquelle l'enseignant est perçu comme un locuteur plurilingue et les apprenants comme des plurilingues virtuels (Causa, 1996). À l'instar de toute situation de communication caractérisée par un contact de langues, cette configuration a des répercussions au niveau de l'enseignement/apprentissage en général, et en particulier au niveau de la LE, en l'occurrence le français. En effet, cette situation particulière rend possibles d'éventuelles marques transcodiques repérables dans les discours oraux ou écrits en classe de FLE, leur présence pouvant signaler le besoin de résoudre un problème qui se manifeste de différentes façons.

Les caractéristiques de cette situation nous conduisent à nous interroger sur les représentations relatives à l'usage plurilingue des enseignants en exercice au secondaire et des élèves. Dans quelle mesure les enseignants prennent-ils en compte le déjà-là du répertoire linguistique des apprenants (les L1, arabe scolaire) ? Perçoivent-ils la possibilité du transfert L1/L2 ? Telles sont les questions qui motivent notre enquête destinée à cerner les leviers et les freins susceptibles de promouvoir ou d'entraver l'usage plurilingue en classe de français et le développement de stratégies de transfert L(s)1/L2.

L'Algérie entretient avec ses langues, et avec le français notamment, des rapports complexes oscillant entre évolution et stigmatisation dont nous donnerons un aperçu à travers la recherche que nous présentons et qui s'intéresse aux représentations du plurilinguisme des enseignants et des apprenants lorsqu'ils s'expriment à propos du recours aux langues connues (langues maternelles et arabe scolaire) dans la réalisation des activités de français et en particulier de l'écriture.

Nous commencerons par apporter quelques précisions sur le contexte dans lequel s'inscrit notre travail et montrerons à cette occasion comment la place singulière qu'occupe chaque variété dans le plurilinguisme algérien entraîne des phénomènes de communication observables tant dans les domaines sociaux que dans le domaine scolaire. Puis nous exposerons nos choix théoriques et méthodologiques et les conditions de notre recueil de données. Nous présenterons les éléments recueillis et les commenterons en attirant l'attention sur le fait que les phénomènes d'usage plurilingue sont perçus négativement dans le milieu scolaire malgré l'intérêt qu'ils présentent pour le renforcement des apprentissages et la motivation du transfert inter-langues.

I. Le contexte algérien : un plurilinguisme complexe et diversité

I.1. L'Algérie, un terrain plurilingue

On ne peut réfléchir à la didactique des langues en faisant l'impasse sur les caractéristiques sociolinguistiques des terrains concernés. Il convient au contraire de décrire le contexte, entendu au sens de *terrain*, d'envisager la diversité des situations plurilingues et pluriculturelles, car une didactique ne peut être que contextualisée. S'interroger sur les contextes en didactique des langues revient en somme à envisager les phénomènes

didactiques comme participants à des dynamiques humaines et sociales qui les engendrent et qu'elles engendrent (Blanchet & Assela-Rahal, 2008).

La situation sociolinguistique algérienne est particulièrement plurielle. Depuis des siècles, la société algérienne connaît des croisements culturels et est le site du déploiement de plusieurs systèmes linguistiques et de plusieurs variétés linguistiques qui au sein de la société coexistent, se rencontrent et se mélangent.

Historiquement, le berbère ou le tamazight est la langue des habitants originels ou la langue du sol. Il se décline en plusieurs variétés réparties à travers tout le pays en fonction de la répartition de la population, avec trois grandes régions de concentration, à savoir le nord, le sud et les sud-est (Queffelec et al. 2002) où elle constitue la langue maternelle des habitants. Depuis 2002, le tamazight est officiellement « langue nationale » et sa variété écrite (standardisée) est enseignée dans les établissements scolaires des zones berbérophones majeures. L'arabe dialectal, arabe algérien ou encore *darija* est une langue essentiellement orale avec des variantes régionales. Elle est considérée comme étant la langue maternelle de la majorité de la population algérienne (Ibid.). Les variétés de tamazight et l'arabe algérien sont les langues de la première socialisation pour les Algériens, c'est à travers elles que se forge l'imaginaire linguistique de l'individu et son univers affectif (Taleb Ibrahim, 1995).

L'arabe standard, langue nationale et officielle, est *une langue institutionnelle* qui tend à s'imposer dans l'administration, l'enseignement, les médias. Elle n'est pas utilisée dans la communication quotidienne mais est apprise à l'école. En effet, dès son arrivée au cours préparatoire ou en première année primaire, l'élève algérien est scolarisé dans cette langue.

Le français est une langue étrangère au statut privilégié dans la société algérienne (Queffelec et al, *op.cit.*), et ceci à différents niveaux : économique, social, éducatif, etc. Dans le système éducatif, le français est enseigné à partir de la troisième année primaire. Notons aussi qu'à l'université, la langue française est la langue d'enseignement dans certaines filières.

I.2. Un plurilinguisme riche et complexe

Officiellement, l'Algérie est un pays plurilingue depuis 2002 dans la mesure où il reconnaît deux langues nationales : l'arabe et le tamazight. Or, il s'agit d'une situation de plurilinguisme hiérarchisée où l'arabe officiel jouit d'un statut institutionnellement supérieur à celui de langue nationale accordé au tamazight. Les locuteurs algériens vivent, en effet, dans une société multilingue où les langues maintiennent des rapports conflictuels, vu la cohabitation difficile entre les deux normes dominantes (l'arabe standard et le français) et la stigmatisation des parlers populaires (l'arabe dialectal et le berbère) (Taleb-Ibrahimi, *op.cit.*)

Les frontières entre les différentes langues d'Algérie ne sont ni géographiquement ni linguistiquement établies. L'usage des différentes langues se situe sur un continuum, si bien que « les rôles et les fonctions de chaque langue, dominante ou minoritaire, selon les situations et les représentations des locuteurs, s'inscrivent dans un procès dialectique qui échappe à toute tentative de réduction » (Abbes-Kara et al., 2013 : 180). Avec sa manière éclectique, voire créative de vivre le plurilinguisme et d'investir ses ressources, le locuteur algérien s'est forgé une posture de plurilingue qui lui est propre.

Taleb Ibrahimi (*op.cit.*) considère que la place du français, ses rapports avec les autres langues, couplés aux relations qu'entretiennent les autres variétés langagières entre elles, font que l'Algérie se trouve confrontée à *une situation de plurilinguisme complexe* en raison de l'imbrication des variétés en présence tant sur le plan des domaines d'utilisation

que sur celui des pratiques effectives des locuteurs. Abbas Kara décrit ainsi cette situation complexe :

« Les langues présentes en Algérie co-interagissent, s'influencent entre elles de par les usages polyfonctionnels qu'en font les locuteurs ; cela les expose à des reconfigurations qui se manifestent par des phénomènes linguistiques tels l'alternance codique, les emprunts, la créativité lexicale et autres. En effet, les pratiques langagières des Algériens s'offrant au regard de l'analyste abondance des mots dont l'apparence « morphosémantaxique » (Hagège, 1986 : 332) est du français tels que [tabla] « table », [busta] « poste », [likul] « l'école », etc., mais qui ne sont pas perçus (sociolinguiste ou didacticien) se posent en un continuum où plusieurs variétés s'enchevêtrent : l'extrême comme tel par les locuteurs eux-mêmes, lesquels ne perçoivent qu'une langue, matériau langagier mis à leur disposition, qu'ils manipulent, bricolent, subvertissent, arrangent, contrefont en vue de co-construire du sens. C'est ce à quoi aboutit l'analyse de D. de Robillard (2001a : 26) : " On pourrait essayer de traduire cela en disant que là où le linguiste à l'impression de voir utiliser **des langues** (matériaux préaffectés), le locuteur utilise **de la langue** (matériau souple, plastique, dont la fonctionnalité se construit en situation). » (Abbas Kara, 2010 : 80)

La situation sociolinguistique spécifique à l'Algérie a des répercussions sur le comportement verbal des locuteurs algériens, dont les apprenants des langues étrangères font partie. Cette pluralité linguistique a donné à ces locuteurs la possibilité de choisir entre plusieurs langues qui constituent leurs répertoires linguistiques et cela à chaque fois qu'ils sont appelés à s'exprimer soit à l'oral ou à l'écrit.

I.3. De la compétence plurilingue aux stratégies d'appui et de transfert à l'école

Considérant, d'un point de vue didactique, que « toute langue non maternelle est une langue étrangère (...) elle n'est la langue première de socialisation ni la première dans l'ordre d'appropriation linguistique. » (Cuq, (dir.), 2003 : 150) et qu'« une langue seconde/étrangère peut être caractérisée comme une langue acquise (naturellement) ou apprise (institutionnellement) après qu'on a acquis au moins une langue maternelle et, souvent, après avoir été scolarisé dans celle-ci » (Besse, 1987 : 40), nous pouvons dire que l'apprenant algérien n'est pas scolarisé dans sa langue maternelle. En principe, l'enseignement, projet de société, prend en compte les objectifs sociaux et les intérêts des individus et vise d'abord à favoriser la socialisation ainsi que « la prise de conscience de l'altérité et de l'égalité » (Cuq, (dir.), 2003, *op.cit.*, : 55). Or, à l'école algérienne, les langues premières n'ayant pas de statuts officiels, elles ne sont pas instituées comme médiums d'enseignement. La langue de scolarisation n'est donc pas une langue de première socialisation. La scolarisation se fait en arabe standard, considéré comme une langue institutionnelle, nationale et officielle. Or bien qu'elle soit proche de l'arabe algérien, elle est méconnue par l'enfant arabophone avant son entrée à l'école et, encore plus par l'enfant berbérophone. Le français fait partie de la mosaïque *linguistique* et y assume des fonctions multiples :

« C'est ainsi qu'en Algérie le français a un triple statut : première langue étrangère dans le cycle primaire et secondaire, langue d'enseignement de certaines filières scientifique à l'université, langue de communication professionnelle, langue alternée avec d'autres parlers régionaux dans les pratiques langagières quotidiennes. » (Abbas-Kara & Kebbas, 2012: 36)

Le français faisant partie de l'environnement social de l'enfant algérien, il vient amplifier le plurilinguisme scolaire des apprenants dès l'âge de 8 ans et s'imbrique progressivement à leur comportement langagier et cognitif. Face à cette mosaïque, des phénomènes de contact de langue tels l'emprunt, le calque ou l'alternance codique surgissent dans les

communications tant orales qu'écrites des individus de différents milieux (social, universitaire, professionnel et scolaire) à tel point que les chercheurs le qualifient de stratégies de communication (Morsly 1996 ; Abbes-Kara, 2004 ; 2010 ; Abbes-Kara & Kebbas, 2012). Or cette situation linguistique a manifestement des conséquences sur les pratiques langagières des élèves en classe de langue qu'il importe d'analyser.

Face à des situations sociolinguistiques de cet ordre, la recherche en didactique s'intéresse aux relations qu'entretiennent la langue à apprendre et celles déjà connues ou en usage et tente de comprendre certains recours à des manifestations de plurilinguisme par les acteurs de la classe, tels que l'alternance codique ou encore l'emploi des langues maternelles. En effet, dans une situation d'acquisition d'une langue étrangère le recours à la langue maternelle par les enseignants et leurs apprenants en classe semble être naturel. S'intéressant à cette question, Stoltz estime que :

« Pendant les dernières décennies, plusieurs études donnent ainsi une image plus nuancée de l'emploi de la langue maternelle dans la classe de langue étrangère. L'hypothèse principale de ces études est que la langue maternelle non seulement ne freine pas l'acquisition d'une langue étrangère, mais qu'elle peut effectivement avoir un effet positif. » (Stoltz, 2011 : 25)

En effet, dans cet espace plus restreint qu'est l'école, la cohabitation linguistique fait que la classe de LE représente une situation de communication de contact de langues par excellence (Causa, 2002), autrement dit, une situation dans laquelle enseignant et/ou apprenant peuvent être amenés à utiliser plus d'une langue.

2. Quelques éléments de théorie

2.1. L'alternance codique

L'alternance codique fait partie des phénomènes les plus fréquemment observés chez les locuteurs plurilingues. Elle se manifeste par « le changement, par un locuteur bilingue, de langue ou de variété linguistique à l'intérieur d'un énoncé-phrase ou d'un échange, ou entre deux situations de communication. Il s'agit d'un ensemble de phénomènes et de comportements complexes. » (Cuq, (dir.), 2003, *op.cit.* : 17-18)

L'alternance codique signale tout d'abord l'existence d'un répertoire plurilingue chez les locuteurs qui en usent et que Beacco définit de la façon suivante :

« Le répertoire plurilingue de chacun est donc constitué par des langues différentes qu'il s'est appropriées selon des modalités diverses (langue apprise dès la naissance, apprise par suite d'un enseignement, de manière autonome...) et pour lesquelles il a acquis des compétences différentes (conversation, lecture, écoute...), à des niveaux de maîtrise eux-mêmes différents. Ces langues du répertoire peuvent se voir assigner des fonctions différentes plus ou moins spécialisées comme communiquer en famille, socialiser avec les voisins, travailler (...) et ainsi servir de matériau pour exprimer son appartenance à un groupe qui se reconnaît dans des traits culturels partagés et une langue d'auto identification. » (Beacco, notions clés, CECRL : 1).

Au-delà de l'information qu'elle apporte sur le répertoire du locuteur, l'alternance codique est également un signe de la compétence de communication du locuteur, dans la mesure où elle est « la manifestation la plus évidente du plurilinguisme (Cuq, (dir.), 2003, *op.cit.*, : 195), or le plurilinguisme est défini comme « la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques, ce qui nécessite une forme spécifique de la compétence de communication » (Ibid).

L'alternance codique s'inscrit donc dans le fonctionnement de la communication et il s'ensuit que, dans le domaine de l'enseignement, l'emploi de plusieurs langues par l'enseignant est une pratique naturelle semblable à celles qu'on observe dans toute situation de communication où se produit un contact de langues (Causa., 1996 ; 2002). A ce propos, Dabène avait déjà constaté qu'« on tend de plus en plus à considérer le parler du bilingue comme un ensemble original dont il eut été plus bénéfique d'étudier le fonctionnement que de repérer les déviations ou les insuffisances par rapport aux normes standard des langues concernées» (1994 : 87). Cette pratique langagière ne va pas non plus à l'encontre des processus d'apprentissage : elle constitue au contraire un procédé de facilitation parmi d'autres : « pour faciliter l'accès à la langue cible, l'enseignant emploie l'autre code qui "circule" dans la classe. » (Causa, 2002 : 75). Dans cette optique, dans des situations de forte demande d'échange communicatif, « les passages dynamiques d'une langue à l'autre, sont l'une des manifestations les plus significatives du parler bilingue » (Causa, 2007 : 8), et doivent donc être considérés comme une « stratégie d'enseignement/apprentissage » (Ehrhart, 2002 : 4).

Le recours aux langues connues, notamment les langues maternelles, permet de faire gagner en efficacité la communication, aussi bien du côté de l'élève, pour qui elle peut servir de « langue d'appui » (Castellotti, 2001) que du côté de l'enseignant. Dans cette optique, nous adhérons à l'idée que les ressources langagières multiples des interactants puissent être mises à profit en classe de FLE. Nous considérons qu'il s'agit d'une stratégie d'appui qui « consiste en l'utilisation de la langue que les apprenants et l'enseignant ont en commun » et où que « les passages d'une langue à l'autre deviennent dynamiques » (Causa, 2002 : 73).

En outre, l'usage de l'alternance codique peut représenter un intérêt didactique dans une perspective d'intégration des apprentissages. Il s'agit alors de s'appuyer sur les systèmes linguistiques dont dispose déjà l'apprenant, ou même sur « *son expertise linguistique* » comme le dit Moore (2001). Cela consiste à partir du connu pour amener l'apprenant à réfléchir sur le langage et son fonctionnement, de manière à affiner et complexifier ses stratégies d'apprentissage ou à en construire de nouvelles qui débouchent sur un transfert de compétences.

2.2. Le transfert en didactique des langues

Le transfert, dans une approche cognitive, peut se définir comme la réutilisation dans un autre contexte d'une habileté acquise (Develay, 1996 : 20). Il mobilise, selon Cuq (2003 : 240), « l'ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une autre activité similaire et acquise auparavant. ». Dans le cas de l'apprentissage des langues, il s'agit donc du réinvestissement dans une langue cible de compétences discursives et d'opérations langagières – comme par exemple, les habiletés narratives ou la capacité à catégoriser, spécifier, opposer, thématiser – développées lors de l'acquisition de la langue première. Le transfert, que Cuq oppose à l'interférence, est donc l'une des conditions d'un apprentissage de qualité, selon Pelardeau, Forget et Gagné (2010 : 191).

Plusieurs arguments font valoir que la notion de transfert a sa place dans la didactique du plurilinguisme. En effet, selon Gajo (2008), d'une part, les langues doivent être envisagées globalement comme étant naturellement reliées entre elles pour ne former qu'un ensemble du curriculum linguistique et, d'autre part, le répertoire pluriel visé par la didactique doit être considéré comme évolutif et en perpétuelle restructuration par les apprentissages. La notion de transfert est également adoptée par les chercheurs qui travaillent dans le domaine des approches plurielles. Un certain nombre d'auteurs francophones s'intéressent donc à la transférabilité d'un point de vue

didactique : « la didactique du plurilinguisme (...) est une didactique transférentielle, elle se veut transversale par rapport aux différentes matières linguistiques sans pour autant remplacer les didactiques spécifiques (de l'anglais, de l'espagnol, etc.) » (Meissner, 2008 : 233). Dans cette optique, il s'agit donc que la didactique, dans un souci de rentabiliser les apprentissages, s'attache à sensibiliser les apprenants aux langues et aux cultures et à exploiter systématiquement leurs pré-acquis.

Notons en dernier, que « [Les] transferts linguistiques (entre L1e et L2e), [...] se produisent à tout moment où un apprentissage utilisant la L2e va demander aux élèves de s'appuyer sur les compétences langagières et discursives déjà construites en L1 (nommer des objets, poser une question, raconter une histoire ; ...) pour apprendre à le faire en L2 » (Noyau, 2014 : 4) et que le processus du transfert se produit à toutes les étapes de l'apprentissage : il y a du transfert au cours d'un apprentissage depuis l'expression des représentations des élèves jusqu'à la réutilisation dans un autre contexte d'une habileté acquise (Develay, 1996 : 20).

2.3. Les représentations

Il existe un large consensus dans la sociolinguistique du contact de langues et la didactique du plurilinguisme pour admettre que, dans les cas de plurilinguisme complexe, les représentations ont un effet sur les pratiques et les répertoires (Blanchet, 2003 ; Zarate, 1993). Cette notion transversale intéresse nombre de sociolinguistes et de didacticiens qui s'attachent à examiner l'enseignement/apprentissage en intégrant le point de vue des apprenants, mais aussi, de manière propédeutique, celui de leurs enseignants.

Parler de représentations en didactique, c'est reconnaître le « déjà-là » des apprenants, étroitement lié au contexte qui les entoure, et avec lequel ils élaborent un raisonnement pour expliquer le monde et aborder les savoirs, comme l'explique Cohen-Azria qui précise qu'en didactique la notion de représentations concerne « [I]es systèmes de connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pas. » (Cohen-Azria, 2007). La didactique des langues est donc particulièrement concernée, puisque la tâche d'enseignement ne se réduit pas à faire acquérir un savoir linguistique constitué : il s'agit également d'amener les apprenants à s'approprier les variétés d'usages contextualisés, ce qui rend plus significatif et essentiel le rôle des représentations qu'elles soient cognitives, linguistique ou sociales (Castelloti, 2001).

En ce sens, il est important d'insister sur la variété des représentations en fonction des macro-contextes d'apprentissage, qui concernent les rapports entre les langues dans la société élargie ou dans la classe, et celles relatives aux micro-contextes, qui concernent directement les activités de classe et les dynamiques des opinions et d'apprentissage (Ibid.).

En effet, les images que les apprenants se construisent sur la langue à la suite de leurs expériences, leurs observations de faits, leur accumulation d'idées agissent de façon indubitable sur le processus d'enseignement-apprentissage ; elles « déterminent le pouvoir valorisant, ou à contrario, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même » (Castellotti et Moore, 2002), en outre, les représentations d'une langue favorisent « des topiques et des objets de discours (...), elles donnent lieu à des traces ou à des symptômes observables dans la pratique langagière » (Ibid.) Ainsi, la manière de se représenter et d'appréhender une langue a des retombées sur les conduites mises en œuvre lors de l'apprentissage de cette langue. En somme, les représentations définissent largement les stratégies employées au moment d'aborder un enseignement ou un apprentissage d'où notre intérêt à les explorer auprès des protagonistes de la classe.

3. Démarche de recherche

3.1. Choix méthodologiques

Il existe plusieurs modalités de recueil des représentations sociales, la plupart issues des sciences humaines et sociales. Bonardi et Roussiau (1999) nous en présentent les principales dont l'entretien non directif ou semi-directif et le questionnaire d'enquête qui est « l'outil d'analyse privilégié dans l'étude des représentations sociales » (p.35) qui permet une administration standardisée.

Nous soutenons avec Abric (1994) qu'une réalité objective n'existe pas en soi et que toute réalité est représentée, reconstruite, appropriée par le groupe et intégrée à son système de valeurs. Le discours des enquêtés que nous analysons ne véhicule pas, la réalité objective de la situation mais les représentations que les enseignants et les apprenants construisent à propos de cette réalité.

Cela dit, l'usage du questionnaire ici a une visée à la fois descriptive et explicative : comprendre comment sont liées telles ou telles représentations, mettre à jour des systèmes de corrélation, et, parfois, de causalité. Il nous permet d'enquêter rapidement auprès de l'ensemble de la population retenue, estimée relativement large, en proposant à tous les sujets enquêtés les mêmes questions et consignes ; atténuant ainsi les biais inhérents à notre subjectivité d'enquêteur. Le rapport résultat-investissement paraît satisfaisant comme le souligne BOUKOUS en résumant les principaux avantages du questionnaire comparé à d'autres outils.

« Le questionnaire est en effet bien souvent plus pratique et plus efficace [...], il présente surtout l'avantage de permettre de travailler avec un échantillon plus large [...]. Le caractère standardisé du questionnaire permet notamment de soumettre les sujets exactement aux mêmes instructions ; de ce fait, la personnalité, l'humeur ou les préférences de l'enquêteur n'interviennent pas dans le déroulement de l'enquête et n'entachent pas les résultats de la recherche. En bref, le sujet enquêté maîtrise mieux les réponses à des questions formulées dans un questionnaire [...] ». (Boukous, 1999 : 24).

Plusieurs auteurs, dont Abric (1994) et De Rosa (2005), s'entendent pour dire que l'étude des représentations sociales devrait nécessiter des approches pluri-méthodologiques tant quantitatives que qualitatives et le croisement des données issues d'un entretien et d'un questionnaire est donc fortement recommandé. Dans le champ de psychologie sociale la complémentarité entre l'entretien et le questionnaire qui participent des méthodes interrogatives se trouve donc privilégiée. Dans le champ de la sociolinguistique, la diversité des approches méthodologiques est également considérée comme souhaitable, pour des raisons qui sont propres à ce domaine de recherche. En effet, la sociolinguistique est une science de terrain, et c'est l'hétérogénéité des terrains étudiés qui rend nécessaire la diversité des méthodes d'enquêtes. Ainsi, comme l'a montré l'étude faite par Maurer (1999), la majorité des enquêtes privilégient l'association entre questionnaire et entretien. Il remarque également l'émergence d'une méthode de recherche relativement proche de l'entretien : le débat, dont l'avantage spécifique est d'amoindrir le degré de formalité interactionnelle.

Par ailleurs, l'examen des recherches recourant au concept de « représentations » révèle que l'objet sur lequel porte les représentations n'est pas le même selon les chercheurs.

Selon Maurer (2016), sont en effet recueillies et analysées par les chercheurs :

- des représentations relatives au répertoire linguistique des locuteurs et permettant d'apprécier le degré de plurilinguisme déclaré des enquêtés et, partant, celui d'une société (« Quelles langues parlez-vous ? »)[...]

- des représentations portant sur les situations d'usage social des langues dans la vie courante, avec des informations sur la grégarité de certaines langues – utilisation presque exclusivement familiale, ou leur véhicularité – utilisation dans les lieux publics, avec des personnes de langue 1 différente [...]
- des représentations concernant de manière spécifique les modes d'acquisition des langues, les stimulants de leur apprentissage et de leur utilisation, les compétences à l'oral et à l'écrit, les habitudes de lecture et d'écriture. On peut parler ici non de représentations des langues mais de représentations de l'apprentissage des langues, ce qui est sensiblement différent.
- enfin, des représentations relatives aux systèmes de valeur que les enquêtés construisent, en situation de plurilinguisme, pour les différentes langues employées par eux et autour d'eux[...] (B. Maurer .*op-cit.*, 2016 : 7-8)

Force est de constater que s'intéresser aux représentations revient à faire un choix parmi plusieurs objets possibles. Dans notre recherche, même si les représentations relatives au répertoire linguistique de nos enquêtés et au système de valeurs qu'ils construisent en contexte plurilingue nous intéressent, notre focalisation porte sur les représentations de l'apprentissage des langues. Dans cette perspective, nous recourons au départ à une enquête par questionnaire, puis par entretien à usage complémentaire qui selon Blanchet et Gotman (2007 : 43) : « [...] sert à contextualiser des résultats obtenus préalablement par questionnaire [...] [Il permet] alors l'interprétation des données déjà produites ». Nous avons opté ainsi pour une technique d'enquête combinée qui permet de collecter un grand nombre de données au niveau individuel et au niveau du groupe.

Déroulement de l'enquête

Pour réaliser la partie empirique de cette recherche, nous avons mené notre enquête durant le mois de Février 2019 auprès d'enseignants et de lycéens de trois lycées publics situés dans la ville de Chlef (située à 200 Km au sud-ouest d'Alger). Cette enquête en trois volets a été réalisée au moyen de questionnaires et d'entretiens. La rencontre avec les enseignants s'est déroulée en marge d'un séminaire de formation continue pour les professeurs de l'enseignement secondaire (PES).

Le premier volet a pris la forme d'une enquête par questionnaire auprès de 35 enseignants PES de français et 94 élèves de 3^e année secondaire (3AS) langues étrangères. Le questionnaire adressé aux PES est composé de trois parties. La première traite des variables indépendantes des sujets ; la seconde explore leurs représentations à l'égard de l'usage des langues connues (les L1, arabe scolaire) lors des activités de français et des traces transcodiques qui figurent dans les productions des élèves ; la dernière partie est consacrée à leurs perceptions des stratégies rédactionnelles appuyées par un transfert L1/L2, à l'importance qu'ils accordent à la systématisation de ces dernières et à la didactisation de la variation linguistique en classe.

Un questionnaire adressé aux élèves¹ a constitué le second volet. Ce questionnaire était scindé en deux parties : une partie portant sur les pratiques linguistiques quotidiennes des élèves, un autre sur les stratégies qu'ils emploient lors de l'écriture en L2 et des représentations qu'ils se font de ces pratiques. Ce questionnaire a été traité sous l'angle des informations quantitatives qu'il nous apportait.

Le troisième volet était destiné à compléter les informations issues du questionnaire adressé aux élèves. En effet, nous avons considéré que nos choix opérés dans le questionnaire pourraient limiter les possibilités d'expression chez nos enquêtés et que la langue ainsi que

¹ Le questionnaire passé aux élèves est rédigé en deux langues (français, arabe). Il a été présenté et expliqué lors d'une séance de discussion afin de lever toute ambiguïté.

la manière dont sont rédigées les questions pouvaient risquer d'influencer leurs réponses. C'est pourquoi nous avons cherché à obtenir davantage de précisions et d'explicitations pour certaines réponses relevées dans le questionnaire en recourant à l'entretien de groupe¹. Pour ce faire, nous avons divisé la population initiale en sous-groupes et repris les questions principales du questionnaire et celles dont les réponses nous ont semblé ambiguës ou sommaires. Lors de cet entretien, à caractère compréhensif, nous nous sommes abstenue d'inférer des points de vue personnels et nous avons adopté une stratégie d'écoute. Nos relances se sont limitées à une simple reprise d'une réponse avec une demande de l'éclaircir ou de la développer. Les données orales recueillies ont été enregistrées et traitées dans l'analyse.

4. Traitement et analyse initiale des données

Les enseignants enquêtés sont titulaires d'une licence ou d'un master de langue française ; ils ont une expérience professionnelle de durée différente. Le groupe d'élève est composé de lycéens dont le statut social est majoritairement moyen et dont la situation professionnelle des parents est hétérogène.

Nous avons procédé à l'analyse intégrale de toutes les réponses au questionnaire et identifié les items dominants. Le corpus issu de l'entretien est plus copieux puisque nous avons délibérément choisi une démarche qui favorise la production de discours en interaction avec des pairs. Pour cela nous nous sommes inspirée des travaux de Py (2000) qui considère que les représentations émergent souvent sous des formes langagières bien ancrées dans l'imaginaire linguistique collectif et font ensuite l'objet de négociations et de reformulations. Le choix des extraits analysés, dont ceux exposés ci-après, s'est fait en fonction de leur pertinence. L'analyse de ce corpus a été opérée à partir d'outils puisés essentiellement dans le paradigme interactionniste, en privilégiant l'approche énonciative qui s'inscrit dans le sillage de Kerbrat-Orecchioni (2002). Dans la présentation qui suit, les occurrences des items sont calculées à partir des réponses au questionnaire et les extraits illustratifs correspondants sont tirés du corpus de l'entretien.

Nous nous référons dans la catégorisation des réponses des PES, aux travaux de Ehrhart (2002)² qui énumère trois grands types de comportements chez les enseignants :

- le *puriste* qui refuse tout emploi de la L1 par les élèves,
- le *modéré* qui tolère la L1 avec ou sans intégration de celle-ci dans la conversation,
- l'*utilisateur actif* dont l'emploi actif peut être provoqué par l'utilisation de la L1 par les élèves.

Les réponses des élèves enquêtés attestent majoritairement de leur besoin de s'appuyer sur leurs langues connues à un moment ou un autre de la réalisation des activités de L2, notamment les plus complexes à l'instar de l'écriture. Ils disent emprunter souvent le même cheminement utilisé dans les langues connues pour réaliser des tâches en L2 (planifier, trier, introduire, relier, etc.) et penser en leurs L(s)1 pour ensuite traduire en L2.

Les mélanges de langues sont une caractéristique du locuteur bi-plurilingue. Ils font cependant encore souvent l'objet de représentations négatives. La majorité des termes désignant ce phénomène, pourtant très fréquent, ont des connotations dépréciatives (*mélange, métissage, hybridation, contamination*) et ont le défaut de traiter les langues

¹ Py (2000), Matthey (2000), Elmiger (2000), Serra (2000) et Duchêne (2000) privilégient cette technique qui mobilise plusieurs interactants et dépasse l'entretien semi-directif.

² Sabine Ehrhart a établi un modèle pour décrire les comportements langagiers effectifs des enseignants que nous avons pris pour catégoriser lesdits comportements tels que décrits dans les propos des enseignants interrogés.

comme des entités stabilisées (Gadet & Varro, 2006 : 15). Les résultats de notre enquête ne contredisent en rien ce constat et donnent à lire clairement les perceptions négatives des enseignants interrogés. La majorité voit dans l'usage des langues d'appui un simple indice d'incompétence et s'attache fermement à l'emploi de la langue française dans la totalité de la communication comme objectif d'enseignement et indice de qualité.

Quant à la minorité d'enseignants avançant des perceptions modérées sur la question, il faut distinguer ceux qui tolèrent l'usage plurilingue de ceux qui le recommandent. Les premiers justifient ainsi leur utilisation :

- En évoquant les défaillances du système éducatif et le besoin d'adaptation avec la réalité

E40 : « Je ne peux pas les empêcher de me répondre en arabe, même le dialecte circule en classe de français, cela est devenu le mal nécessaire vu le niveau des élèves »

E2 : « voir de nos jours un enseignant qui ne parle à ses élèves qu'en français et des élèves qui ne lui répondent qu'on français est une illusion : on est obligé d'utiliser l'arabe »

- En évoquant leur déficit et leur manque d'expérience

E1 : « C'est ma première année d'exercice, je viens de commencer et j'ai beaucoup de problème à parler uniquement en français avec mes élèves, j'utilise toutes les langues que nous connaissons les élèves et moi pour arriver au but »

Pour les enseignants recommandant l'usage des langues connues, la question est d'abord d'ordre pragmatique :

E 18 : « J'utilise l'arabe algérien, le tamazight ou l'arabe académique selon les besoins de mes élèves et je vois en cela une bonne passerelle qui m'assure la compréhension, la participation des élèves et l'économie du temps mais je suis souvent critiqué par les collègues, mes supérieurs et certains parents d'élèves »

Les résultats montrent dans leur ensemble une distance entre les perceptions des élèves et celles des enseignants. Certaines questions relatives aux recours aux langues sources peuvent susciter des réponses convergentes des enseignants puristes, à savoir ils évoquent le problème de qualité des productions, de la légitimité de l'usage plurilingue, de la distance entre les langues et de la forme exclusivement orale de la langue maternelles comme frein au transfert. Nous allons présenter ces résultats et ferons une analyse critique des arguments avancés par les enquêtés.

5. Résultats et discussion

5.1. Compétence partielle et problème de qualité

Une partie importante des enseignants, soit 30 sur 35 ou 85.71%, déclare qu'ils préfèrent reformuler les idées en vue d'en simplifier la langue, diriger les élèves vers l'utilisation des dictionnaires, ou donner une boîte à outils développée. Ils vont jusqu'à réécrire eux-mêmes les passages en français ou des éléments de ceux-ci dans une séance de coécriture plutôt que de recourir aux langues sources pour aider les élèves à produire des passages personnels. Or, quelque parfaits que soient ces passages, on peut considérer que leur présence dans les textes se fait au détriment de la qualité de l'apprentissage du français car l'enseignant se substitue à l'apprenant et prend en charge une partie importante du travail langagier qui devait contribuer à l'apprentissage. Dans certains cas, ces enseignants

suppriment l'activité de production sous prétexte que leurs élèves ne sont pas en mesure d'écrire.

- E 23 : « Donner des indices, des exemples, faire des gestes et des mimiques me semble plus adéquat. »
- E 12 : « Je n'accepte aucune trace d'autres langues que le français dans les productions de mes élèves (...) »
- E 03 : « (...) comment voulons-nous qu'ils apprennent une langue par l'intermédiaire d'une autre ? Cela est source de confusion, tout se mélangera dans leurs cerveaux et sur leurs copies. »

Dans leurs propos, que nous rapportons ci-dessous, des enseignants emploient des termes forts à l'instar de « sabir », « handicap », pour parler de traces des langues sources dans les productions en langue française. Ils considèrent également que c'est « anti-pédagogique », « confus » et que « ce n'est pas naturel » du point de vue de la communication et de l'appropriation. Ces items reviennent dans les discours de 19 enseignants, soit 54.28%.

- E 25 : « Si on apprend le français il ne faudrait pas passer par aucune autre langue, ce n'est pas une méthode, c'est **anti-pédagogique** »
- E 10 : « Déjà le français qu'on enseigne n'est pas le français littéraire que nous avons étudié pendant notre formation, venir le défigurer en le mélangeant à d'autres langues et dialectes c'est inventer **un sabir** et former des analphabètes »
- E 11 : « (...) ce **n'est pas naturel** de mélanger les langues, lorsqu'on apprend une langue il faut se rapporter aux pratiques langagières naturelles, le mélange est artificiel, c'est **un handicap**. Ce n'est plus une langue, plutôt des formes hybrides **d'aucune qualité**. »

Les variables indépendantes, tel que l'âge, la formation académique et l'expérience professionnelle sont étroitement liées au sujet et nous ont permis d'expliquer l'attitude des enseignants vis-à-vis du recours aux langues sources. Les variables en question indiquent que la majorité des enseignants interrogés qui ont une position plutôt négative à l'égard de cette pratique ont pour la plupart une expérience égale ou dépassant 15 ans dans l'enseignement et ont été formés à partir de la méthode directe qui bannit toute utilisation des langues sources en classe de langue cible.

Ce refus d'utiliser les langues sources en classe de français par les enseignants a pour correspondant une auto-restriction et une auto-culpabilisation chez les élèves. Ils sont 44 élèves sur 94, soit plus de 47% à exprimer cette attitude.

- A 13 : « Nos parents maîtrisent le français parce qu'ils l'ont appris sans passer par l'arabe, alors je fais comme eux... **Pour ne pas utiliser l'arabe**, j'écris des phrases courtes et des textes courts, **je dis juste ce que je sais dire en français** ou je laisse des trous lorsque je ne trouve pas le mot. »

Ces derniers lorsqu'ils adoptent l'usage plurilingue considèrent qu'ils font ce qu'il ne faut pas faire.

- A 11 : « J'essaye **d'oublier** les mots que je sais en arabe et je fais des efforts pour me faire comprendre en français »
- A 23 : « La plupart du temps je pense en arabe et j'écris puis **je fais ce qu'il ne faut pas faire** je traduis mot à mot en français »
- A 55 : « J'essaye de **m'empêcher** de penser ou de parler en langue arabe mais **je n'arrive pas**, ça vient à moi automatiquement »

Cette représentation imprègne largement les réponses des élèves. Ainsi environ la moitié des élèves évoquent leurs langue(s) source(s) comme un élément qui interfère malgré eux et

qui gêne leur apprentissage du français et leur expression en cette langue. Cette image qu'ils ont des langues sources comme langues interdites en classe de français témoigne du discours pédagogique restrictif véhiculé par les enseignants.

Cette position, tant du côté des enseignants que celui des élèves signale une conception de l'apprentissage des langues qui ne fait pas la place à la notion de *compétence partielle*. Or les chercheurs dans le domaine de l'appropriation des langues en milieu plurilingue insistent sur le fait qu'il est rare que les locuteurs développent des compétences égales ou totales dans leurs différentes langues (Coste, Moore & Zarate, 1997), d'où la notion de *compétence partielle*, comme maîtrise imparfaite à un moment donné et dans une langue donnée. Celle-ci devient partie intégrante d'une compétence plurilingue – au caractère évolutif, donc dynamique – qu'elle enrichit (Castellotti & Moore, 2010). L'apprenant est un plurilingue en devenir et sa compétence partielle fait partie de sa compétence plurilingue qui n'est que provisoirement déséquilibrée et dont la configuration évolue, s'amplifie de nouvelles composantes, en complète ou transforme certaines autres. Par ailleurs, les compétences mises en œuvre par un individu pour communiquer langagièrement dans une langue ne sont pas simplement juxtaposées et sans rapport avec celles qu'il peut avoir dans une autre langue.

En effet, on considère que le locuteur se construit un répertoire langagier qui comprend l'ensemble des compétences qu'il possède dans les langues auxquelles il a accès. Aussi, grâce à la compétence partielle qu'il possède, un individu peut-il tirer parti de ce répertoire selon ses besoins et ses objectifs. Ainsi, dans le CECRL (2001 : 133-134), c'est la notion de compétence partielle qui domine, permettant ainsi d'appréhender les ressources langagières de l'apprenant dans une vision plutôt fonctionnelle basée sur l'ensemble du répertoire langagier à disposition de l'apprenant. La didactique du plurilinguisme valorise les compétences partielles des apprenants en les incitant à les mobiliser, à s'appuyer sur ces compétences pour « activer des capacités réflexives » et « construire les passerelles destinées à faciliter leur accès à la langue de communication et de scolarisation commune » (Castellotti & Moore, 2010).

5.2. Pénalisation et légitimité de la présence d'autres langues en classe de français

Les enseignants estiment que l'usage d'autres langues en classe, notamment les langues maternelles, réduit l'enseignement du français et démotive les élèves.

E13 : « Utiliser l'arabe dans une activité de français est une restriction injuste, une nouvelle pénalisation que subit cette langue après l'arabisation totale de l'école algérienne. »

E21 : « [...] comment veut-on motiver les élèves pour apprendre le français par l'utilisation de l'arabe ? Cela risque de tuer le goût de lire, d'écrire le français, c'est démotivant »

E24 : « Je sais que les élèves trainent leur langue maternelle en classe mais dès qu'il s'agit que le moment de classe je leur dit : faisons comme si elle n'est pas là »

La question du temps consacré au français semble pertinente vu d'abord l'importance de l'exposition à la langue dans le processus d'acquisition et vu, aussi, la réduction brutale du volume horaire consacré à l'enseignement du français depuis la mise en pratique de la politique d'arabisation. Chose qui n'était point sans impact sur le niveau des populations scolarisées. Mais ces propos d'enseignants ne prennent pas en compte la réalité sociolinguistique algérienne où plusieurs variétés coopèrent dans la communication au quotidien. Il est également à noter que ces propos n'accordent aucune place aux arguments qui ont été développés par les nombreux travaux portant sur les atouts du plurilinguisme et sur la nécessité de le didactiser.

En effet, depuis la fin des années quatre-vingt-dix, la représentation de l'apprentissage des langues comme un processus cloisonné où chacune des langues serait

apprise dans sa totalité par un monolingue en série est abandonnée au profit d'une conception dynamique, selon laquelle des compétences plurilingues et pluriculturelles se construisent progressivement depuis l'enfance et s'enrichissent au cours de la vie (Coste et al., 1997 ; Carton & Riley, 2003).

Cette perspective sur l'acquisition des langues constitue l'un des fondements du paradigme auquel se réfèrent actuellement les recherches et les préconisations en matière de pratiques comme en témoigne le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2001) et les travaux récents (Balsiger et al., 2012 ; Candelier et al., 2012), avec la notion d'éveil aux langues et la rédaction d'un « Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures ». Dominant ainsi le champ de la réflexion, la perspective plurilingue poursuit la reconsidération du rôle des L1, mais également des autres langues apprises, pour en faire des ressources utiles à exploiter dans l'enseignement/apprentissage d'une nouvelle langue. Les recherches proposent d'observer les réussites, et de les expliquer en fonction des L1 et des transferts de compétences possibles. Dabène a mis en lumière la complémentarité des compétences en plusieurs langues – et à des niveaux différents. Elle a avancé en reconsidérant les travaux de Py, qu'on doit aujourd'hui parler d'une « compétence globale associant à l'intérieur d'un même répertoire différentes composantes langagières entretenant des relations de complémentarité et non plus d'exclusion réciproque » (Dabène, 2004 : 151-152).

Cela dit, traiter de l'enseignement/apprentissage dans un milieu plurilingue comme c'est le cas en Algérie conduit à réfléchir à une approche intégrée dans l'enseignement des langues, à travers laquelle on peut développer une compétence langagière composite, où langues premières, secondes, étrangères et langues « autres » en général se nouent entre elles sur un continuum, voire sur un réseau cognitif et sociolinguistique, tout en rejetant l'idée d'un enseignement par juxtaposition de systèmes linguistiques.

5.3. Proximité typologique et bases de transfert

Dans les programmes de français au secondaire algérien (MEN, 2005 : p.3), le transfert est abordé dans le cadre de l'interdisciplinarité et se focalise sur les compétences transversales. Ces derniers sont peu explicités dans ledit programme, ce qui permet de penser qu'ils ne sont pas d'ordre linguistique. Notons que les concepteurs du programme déclarent que le transfert est un but de l'apprentissage du français au secondaire et qu'il est conditionné par l'ouverture des enseignants à l'interdisciplinarité. Cela dit aucune modalité pratique n'est indiquée aux enseignants.

De leur côté, les enseignants avancent qu'ils trouvent le recours aux langues maternelles ou à l'arabe standard vain vu la différence entre les systèmes linguistiques. Ces sujets tolèrent davantage l'usage d'autres langues étrangères (anglais, espagnol) en classe de français en raison du rapprochement des systèmes et des statuts de ces langues avec le français. En outre, les éléments recueillis révèlent que ces enseignants ne voient ni la possibilité de transfert de certaines stratégies utilisées en langues sources pour aider les élèves en difficultés dans le domaine de l'écrit, ni l'utilité des initiatives d'enseignement de stratégies semblables. Ils étaient 17 sur 35 à émettre des propos de même teneur que les suivants :

E 11 : « [...] sauf quelques emprunts, **tout est différent entre le français et l'arabe. S'il n'y a pas de contiguïté** ni d'analogie **linguistique, il n'y aurait pas de rapprochement pédagogique**, à mon avis, il vaut mieux chercher le soutien d'autres langues étrangères. »

E 23 : « [...] les langues des élèves ne sont pas européennes, elles n'ont pas **une base commune** avec le français »

La proximité typologique est en effet un élément facilitateur mais c'est une condition d'ordre linguistique qui n'est pas propre au contexte de langues génétiquement

apparentées (Angelis & Selinker, 2001). L'activité de transfert est en effet une opération psycholinguistique et même psychoculturelle, par conséquent redevable de paramètres qui vont au-delà de la parenté génétique inter-langues, même si celle-ci est indéniablement facilitatrice. Cette approche est appuyée par les études de Herwig (2001) sur « les bases de transfert » et ceux de Leung (2005).

Les bases linguistiques de transfert sont personnelles ; certains auteurs font mention d'autres critères plus centrés sur l'apprenant. Dans cette perspective, Angelis (2005) s'intéresse au rôle psycho-typologique et expose que la maturité métalinguistique de l'apprenant serait plus déterminante encore que la proximité typologique dans le choix de la base de transfert tandis que Cenoz (2001) introduit l'âge comme facteur de détermination de la base de transfert.

Par ailleurs, la notion de distance entre les langues (ou de proximité) est estimée subjective car « la distance et la perception de la distance sont deux choses différentes et l'évaluation subjective de ces divergences par l'apprenant sera alors bien plus significative » (Klein, 1989 cité dans Dabène, 1996). En somme, les recherches récentes soutiennent l'idée selon laquelle la distance linguistique ne semble pas être le facteur déterminant qui influe sur le transfert des compétences d'une langue à une autre langue, surtout lorsque la compétence visée n'est pas une compétence linguistique.

Cela dit, Cummins a développé une théorie de l'interdépendance reposant sur l'idée d'une base commune aux différentes langues. En d'autres termes, bien que les propriétés de surface des langues différentes soient clairement distinctes, il existe une compétence conceptuelle sous-jacente, ou base de connaissances, qui est commune à travers les langues. Cette compétence commune sous-jacente rend possible le transfert de concepts, de compétences et de stratégies d'apprentissage d'une langue à l'autre même très dissemblables (Cummins, 2014).

5.4. L'écriture comme une relation langues maternelles orales/français écrit

La grande majorité des enseignants interrogés, soit 28 parmi 35, estime que les langues maternelles des apprenants algériens sont des dialectes oraux qui ne peuvent pas favoriser un transfert de compétences vers le français écrit.

E 19 : « [...] les langues orales **perturbent** les langues écrites. Il faut interdire aux élèves l'utilisation des dialectes »

E 21 : « Je ne pense pas que l'emploi des langues **maternelles de l'élève exclusivement orales** l'aidera pour l'apprentissage du **français dont la forme écrite** est déjà assez compliquée pour les français natifs. **Cela n'a rien de scientifique.** »

Cette perception, qui complète la précédente, nous intéresse, notamment par sa double dimension sociale et didactique. Selon Cummins (2014, *op.cit.*), en considérant le principe de l'interdépendance et de la base commune aux langues différentes, l'usage d'une *langue minoritaire* n'entraîne pas de conséquences négatives pour le développement de compétences académiques dans la langue dominante.

Les postulats de Cummins sur l'interdépendance des différentes langues ont été reconduits et confirmés par d'autres chercheurs dans des contextes plurilingues où une partie des langues est à tradition orale (Akiguet-Bakong, 2007 ; Noyau, 2014). Ainsi, Noyau (2014) dans un article qui valorise l'impact des langues à tradition orale sur l'entrée dans l'écrit en langue seconde écrite, affirme qu'un enjeu éducatif essentiel de la première scolarisation, quel que soit le contexte, est de comprendre l'entrée dans l'écrit avant d'apprendre l'écrit. Le langage oral constitue une médiation vers la littératie.

Par ailleurs, Cummins a souligné l'importance des langues parlées à l'enfant, ce qu'on nomme *l'input* dans l'apprentissage de la seconde langue, car même dans les sociétés avancées plongées dans l'écrit, l'oral est le premier instrument servant à structurer la conscience linguistique et métalinguistique des individus. Cependant, comme le dit Noyau (2014) les mondes de la littéracie et de l'oralité ne sont pas strictement opposés, mais ces deux mondes sollicitent et entraînent chez les individus des capacités cognitives différenciées, ce qui a des conséquences sur la nature et le déroulement des apprentissages scolaires qui se traduisent dans la politique éducative (Troadec, 1999).

5.5. Les transferts inter-langues comme processus continu

Les élèves pensent prendre leurs langues premières pour point de départ pour écrire. Ils étaient 33 sur 94 à déclarer cela.

- A 18 : « **Je commence par une phrase initiale en arabe.** Je cherche les mots que je vais utiliser pour formuler les phrases et je la traduis en français. »
- A 45 : « Lorsque le prof nous explique la consigne d'écriture et nous parle du thème en langue arabe, **je peux faire un bon plan à partir de mes informations ce qui me permet d'écrire le texte demandé.** »

Ces propos bien qu'ils dénotent une perception dictionnaire et classificatrice selon laquelle il existerait une correspondance quasi systématique entre les différentes langues, témoignent du souci d'avoir les langues premières pour langues d'ancrage en tant que « valeur sûre » (Castellotti, 2001) qui vient au secours du manque de compétence en langue française et en écriture, en particulier. Ce qui renforce davantage cet usage c'est le fait que les langues premières sont partagées au même titre et à un degré de compétence important (notamment les langues maternelles) par l'ensemble des apprenants et l'enseignant ; elles sont aussi en temps normal les langues de communication de la classe et de la société, réalité qui résiste à l'artificialité de la situation scolaire. Force est de constater que les élèves sollicitent leurs langues premières dans les stades initiaux de l'écriture afin de débloquer celle-ci ou même de la planifier, ce qui nous renvoie à une dimension métacognitive des stratégies rédactionnelles. Dans le second passage, il s'agit de « **faire un bon plan à partir de mes informations** », l'allusion ici à l'environnement extrascolaire et à l'expérience rédactionnelle de l'élève dans d'autre discipline est claire, nous pouvons parler de construction de stratégie rédactionnelle au sens de « *connaissances qu'on a des processus en jeu dans son propre fonctionnement mental* » (Gaonac'h, 1987 : 111). Il s'agit donc des connaissances sollicitées par le sujet pour acquérir un savoir, interagir lui-même avec la matière, choisir les actions appropriées en fonction de la tâche à accomplir et transférer ses habiletés dans d'autres situations.

Solliciter les langues premières pour planifier une rédaction et récupérer des informations peut traduire l'utilisation d'une stratégie de (« *knowledge transforming strategy* ») du modèle de Bereiter et Scardamalia (1987) qui se traduit par « connaissances-transformation ». Ce modèle nous présente la démarche d'un scripteur qui, durant des tâches d'écriture imposées, sait ajuster son fonctionnement cognitif à la tâche à accomplir et parvient à détecter ses propres difficultés et à y apporter des solutions. Le transfert à ce niveau participe à placer l'élève au rang des scripteurs experts qui consacrent suffisamment de temps à la planification et accordent beaucoup d'importance à l'organisation du travail. Ils utilisent une stratégie plus complexe qui leur permet d'intégrer les informations récupérées dans la mémoire à long terme en fonction des contraintes du discours pour les intégrer de façon cohérente dans le texte. L'écriture se présente alors comme un processus de réécriture aux moyens plurilingues où les langues connues, vécues et revendiquées comme moyen de communication, sont sollicitées pour planifier, organiser et mettre en mot.

Du côté des enseignants, les perceptions marquent d'autres objectifs :

E 5 : « Je n'hésite pas à utiliser les langues maternelles avec mes élèves pour **revérifier leurs acquisitions**. Je le fais souvent lors du **compte rendu de l'écrit** où j'explique aux élèves le **sens des mots** qu'ils ont mal utilisés et les **règles de syntaxe** qu'ils **auraient dû respectées** dans leurs paragraphes »

Le recours aux langues premières représente l'étape terminale ayant pour objectif de vérifier l'acquisition de ce qui a été fait initialement en langue française ou encore en étape de remédiation lors du compte rendu de la production écrite. Les enseignants ignorent ainsi l'usage des élèves qui, déjà entièrement ou partiellement « grammaticalisés » dans leurs L1 (Miled (1998 : 51), attribuent à ces langues un rôle dynamique et les convoquent dans les différentes étapes du processus de production. Le transfert est donc inhérent au processus d'apprentissage dans toutes ses étapes (Develay, 1996, *op.cit.* : 20) ; faire correspondre les perceptions des enseignants à celles des élèves et de surcroît établir des usages négociés ne peut que favoriser une acquisition plus efficace des compétences.

Conclusion : convertir l'école à la diversité linguistique

En termes de politique éducative, l'évolution récente du système éducatif algérien s'inscrit au sein d'un mouvement impulsé à la fois par « des politiques de mondialisation »¹ et par des dynamiques sociales promues par les sociétés civiles. L'analyse de la demande sociale, des représentations sociales de l'École, de la relation famille-école-société incite à relativiser le processus d'imposition de normes. « Le nouvel ordre scolaire mondial » se construit en parallèle d'une dynamique sociale qui réinterprète la réalité. La tendance à l'uniformisation des systèmes au profit d'une idéologie scolaire dominante se heurte à la résurrection ou à la reproduction de normes sociales et culturelles autonomes. Cela dit, comme le notent les concepteurs du programme d'enseignement du français dans le secondaire : « l'École algérienne ne peut fonctionner en vase-clos. ». Ils développent en effet l'argumentation suivante :

L'analyse des tendances mondiales en matière d'éducation met en relief l'importance de l'enseignement des langues étrangères et cela, à la lumière des considérations suivantes :

- les implications linguistiques très fortes résultant de la mondialisation de l'économie et des mutations technologiques déterminant la conquête des marchés et des savoirs ;
- la maîtrise de langues étrangères de grande diffusion est indispensable pour participer effectivement et efficacement aux échanges interculturels et accéder directement aux connaissances universelles ;
- l'introduction du plurilinguisme à un âge précoce est reconnue par la plupart des pays, notamment au Maghreb et presque dans tous les pays arabes, comme un atout indispensable pour réussir dans le monde de demain.

Dès lors, une politique rationnelle et avisée des langues étrangères qui tienne compte des seuls intérêts de l'apprenant algérien et de la place de l'Algérie dans le concert des nations, doit être mise en œuvre pour pouvoir accéder à la science, à la technologie et à la culture universelle. (MEN, 2008 : 17)

Promouvoir le plurilinguisme est la manifestation d'ouverture la plus importante de notre école. Toutefois, il est à noter que le plurilinguisme tel qu'il est présenté dans ce texte

¹ Pour reprendre les termes de Pierre Bourdieu (2002) qui refusait l'emploi de ce terme, car parler « de mondialisation comme s'il s'agissait d'un phénomène naturel » ne permet pas de saisir cet objet sous l'angle de l'approche sociologique, et il proposait l'expression « politique de mondialisation ». cf Bourdieu, P.2002 « Pour un savoir engagé », *Le Monde diplomatique*, février : 3.

d'orientation récent ne prend pas en considération la situation sociolinguistique réelle du pays ; il s'agit d'une conception formelle qui ne semble pas en mesure de parer aux carences dues à la politique d'arabisation. Cette politique officialisée depuis l'indépendance dans toute « une armada de textes » consacrant le monolinguisme et allant « à l'encontre des répertoires verbaux pluricodiques/ plurilingues des locuteurs algériens » (Abbas Kara, 2010, *op.cit.* : 79).

Comme nous l'avons signalé plus haut, le plurilinguisme algérien est loin d'être simple. La négligence de la réalité sociale par la politique éducative a de lourdes conséquences :

« [...] lors de la première année primaire, l'arabe classique est enseigné comme une langue nouvelle et toute référence à la langue dialectale est bannie sous prétexte que c'est la langue de l'oral et que celle-ci nuirait à l'apprentissage de la norme. C'est pour cette raison que la langue arabe imposée comme Sur norme et le français normé que l'on tente d'enseigner par la suite et qui ont été longtemps véhiculés par des universitaires, escamotent les réalités linguistiques qui prennent et reprennent quotidiennement corps dans les usages composant une multi-expressionnalité vivante. » (*Ibid.* : 81)

L'école se dresse comme un lieu important où fonde et se transmet l'image de la société globale. Depuis l'indépendance, le système d'enseignement algérien ignore la réalité sociale du pays et les effets des lois d'évolution socioculturelle en persistant à constituer comme tels les usages dominés de la langue et en consacrant l'usage dominant comme seul légitime. Les enseignants en raison de leur statut de fonctionnaires d'Etat, sont les premiers à relayer le discours épilinguistique dominant au sein de l'école ; c'est ainsi que nous pouvons lire dans les propos des enseignants interrogés lors de notre enquête une ignorance de la légitimité et des mérites des langues maternelles –vécues et revendiquées comme langues de socialisation – dans la vie scolaire. Les propos ne témoignent que de restrictions abusives aux risques d'impacts aliénants sur les apprenants. Bourdieu (1982 : 49-50) constate à ce sujet que c'est sous la pression continue des différentes institutions d'Etat, dont l'école, que les gens maîtrisant les dialectes, les langues et possédant des compétences linguistiques confirmées, ont été contraints à collaborer à la destruction de leur instrument de communication, du moins dans des milieux idéologiquement définis.

« [...] dans le contexte algérien, les apprenants sont en majorité plurilingues et c'est l'institution scolaire ainsi que les dispositifs mis en place par la planification linguistique qui tentent de produire des locuteurs monolingues pour un besoin d'homogénéité linguistique, politique et identitaire si bien que les L1 sont occultées et les méthodes d'enseignement mises en œuvre inadaptées aux réalités du terrain [...] c'est donc le projet originel d'une arabisation du système éducatif qui a d'emblée écarté de l'usage l'arabe dialectal, les différentes variantes du tamazight ainsi que le français parlé algérien en focalisant sur l'arabe conventionnel scolaire, en ouvrant la voie à l'écart et par la suite à **la distance entre intelligence linguistique sociale et intelligence linguistique scolaire.** » (Abbas Kara, 2010, *op.cit.* : 81)

L'hiatus ainsi décrit complexifie la situation. Trancher le nœud gordien consisterait à mener une réflexion autre sur le rôle des langues de première socialisation dans la scolarisation, tout en mettant en place les outils qui peuvent donner aux variétés algériennes, partagées et assumées la possibilité de devenir réellement des langues scolaires.

A partir de toutes ces données, et, en guise de conclusion, nous pouvons dire que, majoritairement, les enseignants considèrent l'usage plurilingue en classe de français comme étant sans intérêt et ne voient pas comment l'insérer dans le contexte scolaire algérien. Or, malgré ce rejet manifesté par les enseignants, le recours des élèves aux langues connues est inévitable. Cet usage stratégique articule différents moments du déroulement de l'activité de production écrite. L'interdépendance globale des langues et l'ancrage des contenus d'enseignement de L2 dans la réalité socioculturelle des apprenants

stimulent chez ces derniers des rapprochements. Cela les pousse à reconduire en L2 des connaissances linguistiques et procédurales mises à l'épreuve préalablement dans leurs langues sources. Néanmoins, l'usage plurilingue serait loin de représenter le ferment susceptible de provoquer un transfert de compétences efficace et de renforcer les apprentissages, s'il ne bénéficie pas d'un enseignement des stratégies de mobilisation des ressources.

Les concepteurs des programmes de français au secondaire rattachent le transfert de compétences transversales à l'ouverture des enseignants sur l'interdisciplinarité. Cependant, il semble vain de demander aux enseignants de guider l'usage plurilingue en classe ou des manipulations favorisant le transfert sans les sensibiliser aux enjeux inhérents à ces pratiques, ni leur indiquer des modalités pratiques d'intervention ni les former à la didactique du plurilinguisme. Une telle formation vise avant tout l'acquisition d'une posture et engage l'école comme institution. Cependant, l'école algérienne contribue à instituer une rupture entre la vie réelle et le monde scolaire, entre l'identité sociale et la posture cognitive de ses inter-actants et s'attache à enseigner, en cloisonnement, une forme épurée des langues.

Redonner aux langues en contact dans le contexte algérien la place qui leur revient, exige d'adapter l'école à la réalité linguistique des apprenants :

« Cela passerait par un dispositif d'intervention qui tienne compte de la variation et donc laisserait aux locuteurs le choix d'user des langues en fonction de leurs besoins communicatifs. C'est à cette condition que les « *phénomènes langagiers issus de situations plurilingues trouveront leur place et ne seront plus considérés comme des aberrations par les pédagogues.* » (Kara, 2004 : 38) et serviront de transition vers l'apprentissage de la norme qui reste à définir dans un contexte linguistique aussi multiforme que mouvant [...]. » (*Ibid.* : 85)

En somme, il faut convertir l'école à la diversité linguistique et prôner une didactique de l'appropriation. Il s'agit, également, d'amener l'enseignant à porter un regard nouveau sur les langues premières des apprenants, le sensibiliser au fait que le perfectionnement linguistique et l'acquisition de la norme académique en L2 est un processus de tâtonnement et de rapprochement de systèmes, basé sur l'élargissement des pré-acquis et non sur le rejet des langues quotidiennes. Ces propositions peuvent être intégrées aux objectifs de la formation initiale ou continue des enseignants.

Références bibliographiques

Abbes-Kara. A-Y., 2004, « L'alternance codique comme stratégie langagière dans la réalité algérienne », in Boyer, H. (éd.), *Langue et contacts de langues dans l'aire méditerranéenne-Pratiques, représentations, gestions*, Paris, l'Harmattan, p.31-38.

Abbes-Kara. A-Y., 2010, « La variation dans le contexte algérien. Enjeux linguistique, socioculturel et didactique », *Cahiers de sociolinguistique*, 15, 2010/1, p. 77-86, disponible sur <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2010-1-page-77.htm> (consulté le 11/12/2019).

Abbes-Kara. A-Y., Kebbas M., 2012, « Le français en Algérie : facteur de facilitation et/ou de complexification de la communication ? », *Socles*,1, p. 35-44.

Abbes-Kara A-Y., Kebbas M. Et Cortier C., 2013, « Aborder autrement les pratiques langagières plurilingues en Algérie? Vers une approche de la complexité » in Colonna R., Becetti A. Et Blanchet Ph. (dirs.), *Politiques linguistiques et plurilinguistiques : Du terrain à l'action glottopolitique*, Paris, L'Harmattan, p.177-195.

Angelis (De) G., Selinker L., 2001, « Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind » in Cenoz J., et al., (éds.), *Cross-Linguistic Influence dans Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters, p. 42-58.

Angelis (de) G., 2005, « Interlanguage transfer of function words », *Language Learning*, 55, p. 379-414.

- Akigut-Bakong S., 2007, « Effets du transfert de connaissances entre langues à tradition orale et langue écrite sur l'utilisation des pronoms en français », *Bulletin de psychologie*, 492/6, p. 545-552, disponible sur <https://doi.org/10.3917/bupsy.492.0545> (consulté le 11/12/2019).
- ABRIC J.-C., 1994, « Méthodologie de recueil des représentations sociales » dans Abric J.C. (Ed.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, p. 59-82.
- Balsiger C., Betrix Kohler D. & Pietro (De) J.-F., 2012, in Perregaux C., (dir.), *Eveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*, Paris, L'Harmattan.
- Beacco J.-C., 2021, *Notions clés (répertoire linguistique), Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, Volume complémentaire*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, disponible sur <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270> (consulté le 7/6/2022).
- Bereiter C., Scardamalia M., 1987, *The Psychology of Written Composition*, New York, Routledge.
- Blanchet A., Gotman A., 2007, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Ed Armand Colin.
- Blanchet Ph., 2003, « Contacts, continuum, hétérogénéité, polynomie, organisation « chaotique », pratiques sociales, interventions ... quels modèles ? : pour une (socio)linguistique de la « complexité » » *Cahiers de sociolinguistique*, 1/ 8, p. 279-308, disponible sur <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2003-1-page-279.htm> (consulté le 11/12/2019).
- Blanchet Ph. & De Robillard D., (dir.), 2003, « Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique », *Cahiers de Sociolinguistique*, 8, Rennes, PUR.
- Blanchet Ph. & Assela- Rahal S., (dir.), 2008, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, AUF/Éditions des archives contemporaines.
- Bonardi Ch., Roussiau N., 1999, *Les représentations sociales*, Paris, Dunod.
- Boukous A., 1999, « Le questionnaire » in Calvet L.-J. & Dumont P. (dirs.), *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, p.15-24.
- Bourdieu P., 1982, *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- Candelier M., De Pierto J.-F. (Coord.), 2012, *Le CARAP – Une introduction à l'usage*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, disponible sur https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/Livret_CARAP_Def_11-10_12_DEF_PourSite_Modif_27-10-12.pdf?ver=2012-10-27-111500-303 (consulté le 11/12/2019)
- Carton F. & Riley P., 2003, *Le français dans le monde. Recherches et applications : Vers une compétence plurilingue*, Paris, CLE International.
- Castellotti, V., 2001, « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues » in Castellotti, V. (dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Rouen, Publications de l'Université de Rouen, p. 9-37.
- Castellotti, V., Moore, D., 2002, *Représentations sociales des langues et enseignement. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, disponible sur : <https://www.researchgate.net/publication/255602221> (consulté le 11/12/2019).
- Castellotti V., Moore D., 2010, *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire*, Conseil de l'Europe Strasbourg, disponible sur file:///C:/Users/HP/Downloads/Valoriser_mobiliser_et_developper_les_re.pdf (consulté le 20/12/2020).
- CAUSA M., 1996, « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant », *Les Carnets du Cediscor*, 4, p.111-129
- Causa M., 2002, *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*, Bruxelles, Peter Lang.
- Causa M., 2007, « enseignement bilingue. L'indispensable alternance codique », *Le Français dans le Monde*, 351, p.18-19.
- Cenoz, J., 2001, « The effect of linguistic distance, L2 status, and age on cross-linguistic influence in third language acquisition », in J. Cenoz, et al., (Eds.), *Crosslinguistic influence in third language acquisition*, Multilingual Matters, Tonawanda, NY, p. 8-20.
- Cohen-Azria C., 2007, « Représentations », in Reuter Y., (éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck, Bruxelles, p. 197-202.
- Conseil de l'Europe, *C a d r e Européen Commun de Référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division

- des langues vivantes, Les Editions Didier, Strasbourg, 2001, disponible sur <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf> (consulté le 3/12/2022).
- Coste D., Moore D., Zarate G., *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1997 disponible sur : <https://rm.coe.int/168069d29c> (consulté le 20/12/2020).
- Cummins J., 1991, « Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children », in Bialystok E. (éd.), *Language processing in bilingual children*, Cambridge, Cambridge University Press, p.70-89.
- Cuq J.P. (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Asdifle, Clé Internationale.
- Dabene L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- Dabene L., 1996, « Pour une contrastivité "revisitée" », *Études de Linguistique Appliquée*, 104, Paris, Didier, p. 393-400.
- Dabene L., 2004, « Un réaménagement conceptuel riche de prolongements », in L. GAJEO et al., (éds.), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier Coll. L.A.L., p. 151-152.
- Develay M., 1996, « Didactique et transfert », in Meirieu Ph., Develay M., Durand C., Mariani Y. (dirs.), *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP.
- Ehrhart S., 2002, « L'alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève – Synthèse à partir d'énoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre » Dans SUAREZ L., et al., (éds). *Proceedings/Actas. Second International Symposium on Bilingualism*. Vigo : Servicio de Publicaciones da Universidade de Vigo, CD-Rom, p.1-14.
- Elminger D., 2000, « Définir le bilinguisme. Catalogue des critères retenus pour la définition discursive du bilinguisme », *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 32, p. 55-76.
- Elminger D., Matthey M., 2006, « La diglossie vue du "dedans" et du "dehors" : l'exemple de Bienne et d'Evolène », *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 43, p. 23-47.
- Gadet F., Varro G., 2006, « Le scandale du bilinguisme », *Langage et société*, 116, p.10-24.
- Gajo L., 2008, « L'intercompréhension entre didactique intégrée et enseignement bilingue. » in Conti V., et Grin F., (dir.), *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Genève, Georg, p.131-150.
- Gaonac'h, D., 1987, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier.
- Helot, C., 2007, *Du plurilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris, L'Harmattan.
- Helot, C., 2008, « Penser le bilinguisme autrement », in Hélot C., Benet B., Ehrhart S., Yung A., (éds.), *Penser les langues autrement*, Frankfurt, Peter Lang, p. 9-27.
- Herwig A., 2001, « Plurilingual lexical organization : Evidence from lexical processing in L1-L2-L3-L4 translation » in Cenoz J. et al., (Ed.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition*, *M u l t i l i n g u a l M a t t e r s*, Tonawanda, NY, p.115-137.
- Kerbrat-Orecchioni C., 1999, *L'énonciation*, Paris, Armand Colin.
- Leung Y-I., 2005, « L2 vs. L3 initial state : A comparative study of the acquisition of French DPs by Vietnamese monolinguals and Cantonese-English bilinguals. », *Bilingualism : Language and Cognition*, 8, p. 39-61.
- Meissner F.-J., 2008, « La didactique de l'intercompréhension à la lumière des sciences de l'apprentissage » in Conti V., Grin F., (éds.), *S'entendre entre langues voisines vers l'intercompréhension*, Genève, Editions Georg, p. 229-250.
- Miled M., 1998, *La didactique de la production écrite en français langue seconde*, Paris, Didier Erudition.
- Ministère de l'Éducation Nationale, 2005, *Projet de programme de français de la 1^{ère} AS*, Alger, ONP.
- Ministère de l'Éducation Nationale, 2008, *Bulletin officiel de l'éducation nationale. Lois d'orientation sur l'éducation nationale n°08 04 du 23 janvier 2008*, Alger, disponible sur : <http://www.education.gov.dz/fr/ressources/documents-reglementaires/>
- Maurer B., 1999, « Quelles méthodes d'enquête sont effectivement employées aujourd'hui en sociolinguistique », in Calvet L.-J., Dumont P., (dir.), *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, p.167-190.

- Maurer B., 2016, « La méthode d'analyse combinée des représentations sociales des langues : un outil d'étude quanti-quali des idéologies linguistiques », *Circula : revue d'idiologie linguistiques*, 3, ÉDUS, 6-20 disponible sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03185327/document>.
- Morsly, D., 1996, « Alger plurilingue », *Plurilinguismes*, 12, p. 47-80.
- Noyau C., 2014, « Construction de connaissances en L1 et en L2 : les transferts de connaissances en sciences d'observation. », *Recherches Africaines*, 14, p.169-198.
- Poth, J., 1999, « La didactique des langues nationales africaines par les jeux traditionnels et le travail productif », *CIPA Mons / ACCT, Guide pratique Linguapax*, 8, disponible sur <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000118788> (consulté le 11/12/2020)
- Py B., 2000, « Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques » *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 32, p. 5-20.
- Queffelec A. et al., 2002, *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*, Bruxelles, Duculot.
- Rosa (de) A., 2005, « Une technique pour détecter la structure, les contenus, les indices de polarité, de neutralité et de stéréotypie du champ sémantique liés aux représentations sociales », in Abric J-C., *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Érès, p. 81- 117.
- Rutherford, W., 1983, « Language typology and language transfer » in Gass S -M., Selinker L., (éds.), *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, Newbury House, p. 358–370.
- Stoltz J., 2011, « l'alternance codique dans l'enseignement du FLE, étude quantitative et qualitative de la production orale d'interlocuteurs suédophones en classe de lycée », *Linnaeus University Dissertations*, 53, disponible sur : <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:424694/FULLTEXT01.pdf> (consulté le 11/12/2020)
- Taleb-Ibrahimi Kh.,1995, *Les Algériens et leur (s) langue (s) : éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*, Alger, El Hikma.
- Troadec B.,1999, *Psychologie culturelle du développement*, Paris, Armand Colin.

Halima **RAHMANI BOUZINA** enseigne à l'université et prépare un doctorat en didactique du français à l'École Normale Supérieure des lettres et sciences humaine d'Alger d'où elle a obtenu auparavant une Licence et un Magistère. Ses travaux portent sur l'enseignement/apprentissage des langues en contextes plurilingues, sur les questions relatives à la littéracie et au contact de langues.

DOI : 10.5281/zenodo.8112500

LE PARATEXTE COMME LIEU DE VULGARISATION SCIENTIFIQUE¹

Résumé : *La vulgarisation scientifique désigne l'ensemble des pratiques discursives qui visent à expliciter un discours scientifique source. La communication de la science, à l'ère actuelle - surtout après la pandémie la COVID-19 -, devient un élément moteur de développement, d'où le rôle des instances journalistiques dans l'encouragement et la vulgarisation des recherches scientifiques. Le journaliste est amené donc à mobiliser toutes ses compétences discursives afin de véhiculer les énoncés scientifiques dans le langage commun du grand public. Cette contribution s'intéresse à la manière dont le journaliste travestit les articles relevant du domaine de la santé dans une intention vulgarisatrice. Il convient de préciser que nous allons nous focaliser uniquement sur les éléments paratextuels comme procédés de vulgarisation des données scientifiques. Notre choix est justifié par le fait que ces procédés sont considérés comme éléments à la fois scriptovisuels visant à faire appel à l'intelligence du lecteur et à susciter sa curiosité, et substantiels dans les pratiques langagières médiatiques. Raison pour laquelle le journaliste prend le soin de mettre minutieusement des paratextes accrocheurs afin de solliciter l'intention du lectorat et à rendre attrayante la réception de l'énoncé.*

Mots clés : *vulgarisation, discours scientifique, paratexte, travestissement, presse électronique*

PARATEXT AS A PLACE OF SCIENTIFIC POPULARIZATION

Abstract: *The popularization of science refers to the set of discursive practices that aim to explain a scientific source discourse. The communication of science, in the current era - especially after the COVID-19 pandemic -, becomes a driving force of development, hence the role of journalistic authorities in the encouragement and popularization of scientific research. The journalist is thus led to mobilize all his discursive skills in order to convey scientific statements in the common language of the general public. This contribution is interested in the way in which the journalist dresses up articles relating to the health field with a popularizing intention. It should be noted that we will focus only on paratextual elements as a means of popularizing scientific data. Our choice is justified by the fact that these processes are considered to be both scriptural elements aimed at appealing to the reader's intelligence and arousing his or her curiosity, and substantial in the language practices of the media. This might be the reason for which the journalist takes care to use meticulously eye-catching paratexts in order to solicit the intention of the readership and to make the reception of the statement attractive.*

Keywords : *popularization, scientific discourse, paratext, travesty, electronic press.*

Introduction

Le paratexte en linguistique est limité à l'espace (Genette Gérard, 1982: 20) matériel du texte (Renaud, 2019: 84) qui facilite la compréhension de la lecture. Il fait référence à tous les éléments accompagnant le texte lui-même et qui aident à la mise en page (les titres, les

¹ Ilham Elarrachi, Ministry of Higher Education and Research of Morocco, ilarrachi@gmail.com

intertitres, les notes de bas de page, les légendes, les références, les photos, les schémas, les tableaux, etc.). L'analyse de notre corpus nous a permis d'extraire le rôle important du paratexte comme « Lieu privilégié d'une pragmatique et d'une stratégie, d'une action sur le public au service, bien ou mal compris et accompli, d'un meilleur accueil du texte et d'une lecture plus pertinente – plus pertinente s'entend, aux yeux de l'auteur et de ses alliés » (Gérard, Op Cit: 85). Notre préoccupation dans cet article est de voir comment le paratexte participe à la dilution du contenu scientifique dans une forme paratextuelle allégée et accessible au lectorat. Nous remarquons que les journaux français aussi bien que marocains recourent aux mêmes procédés pour expliciter les données scientifiques publiées. Pour bien circonscrire notre étude, nous nous sommes limitées aux journaux suivants : français (20Minutes) et marocains (TELQUEL et Le 360), connus pour la plupart des lectorats. Il est à noter que notre analyse obéit aux postures théoriques relatives à l'approche énonciative.

Le paratexte comme indice scriptovisuel

Le titre est l'un des éléments paratextuels pouvant nous renseigner sur le mode de traitement journalistique de l'énoncé expliqué. L'analyse des titraillles va nous permettre d'avoir une idée sur les différents procédés utilisés par le journaliste dans cette unité discursive, et de voir comment ce dernier mobilise le titre en tant que fait linguistique bien structuré. Avant d'aborder le titre dans les articles journalistiques scientifiques, nous essaierons tout d'abord de le définir. Le titre est incontestablement un moyen d'identification et de désignation (ABDELHAMID, 2015: 47), c'est une unité discursive assumant plusieurs fonctions. Charaudeau précise que les titres

Non seulement ils annoncent la nouvelle (fonction "épiphanique"), non seulement ils conduisent à l'article (fonction "guide"), mais encore ils résument, ils condensent, voire ils figent la nouvelle au point de devenir l'essentiel de l'information. Le titre acquiert donc un statut autonome ; il devient un texte à soi seul, un texte qui est livré au regard des lecteurs et à l'écoute des auditeurs comme tenant le rôle principal sur la scène de l'information. (Charaudeau, 1983: 102)

Dans la presse, le titre désigne un texte écrit en gros caractères qui surmonte un article et en annonce le sujet. Le titre est mis en évidence par des caractères saillants et selon des tailles différentes du corps de l'article. Le titre constitue la façade attractive qui précède toujours le contenu de l'article et a pour fonction d'exposer l'idée générale du contenu. Le titre n'est qu'un « Micro-texte de forme et de dimension variables (mot, syntagme, phrase), dont la fonction est de désigner à l'attention du lecteur public un objet ou un système sémiotique quelconque (texte, peinture, œuvre musicale, spectacle, etc.) » (Vigner, 1980: 1). C'est-à-dire qu'il représente un résumé condensé de l'énoncé à expliquer par la suite dans le reste de l'article. Furet souligne également que « Dans le titre, ce qu'il [le lecteur] veut, c'est du béton, du massif. À la limite, que chaque mot apporte une information » (Furet, 1995: 53). Ainsi, le titre doit permettre au lecteur de comprendre l'énoncé avant même de le lire (*Ibid*, 104). C'est donc un élément crucial permettant l'ouverture de la lecture en stimulant la curiosité du lecteur et en lui facilitant la compréhension de l'énoncé. Notons qu'un bon titre doit être plus précis, plus concis et original. Le journaliste s'attache donc à donner une titraillle bien adaptée, car « Dans la presse l'habit fait le moine » (Mouchon, 1997: 123). Il est évident que le titre fait partie d'un « Ensemble de petites unités textuelles qui précèdent ou parcourent l'article de journal et auxquelles le jargon journalistique a donné les beaux noms de "titraillle", de chapeau, d'"accroche", etc. » (Frandsen, 1990: 159). Cela veut dire que les titres dans la presse peuvent être vus et lus de façon indépendante (Chetouani, 2004:

144-45) du contenu de l'énoncé. Quoique malgré cette autonomie, il « sera traité en contexte, c'est-à-dire comme énoncé appartenant à un ensemble textuel plus vaste » (*Ibid*).

La dynamique verbale dans le titre

Généralement, les titres de presse sont connus par leurs formes syntaxiques averbales. L'analyse de notre corpus nous a permis de constater une utilisation importante des phrases nominales puisqu'elles permettent de condenser au maximum possible le message principal. En revanche nous avons pu relever des exemples possédant des constructions verbales dans certains titres où la temporalité joue un rôle essentiel dans la succession chronologique de l'énoncé afin de le rendre accessible et compréhensible. Il faut signaler que cette temporalité est « Produite en réalité dans et par l'énonciation » (Benveniste, 1974: 46) car cette dernière est « Indissociable d'un processus de temporalisation par lequel précisément le lecteur s'approprie la langue » (Benveniste, 1966:123). Nous avons remarqué l'emploi fréquent du présent qui constitue le temps de référence pour la majorité des articles. Bien évidemment, dans tout acte énonciatif le présent constitue un temps linguistique par excellence (Sarfati, 1997: 123). Ainsi dans le titre ci-dessous, nous pouvons dire que les instances éditoriales mobilisent toutes les virtuosités paratextuelles pour valoriser le contenu en question. À première vue, la disposition, la couleur (le violet), la taille et la police du titre constituent une sonnette d'alarme et une stratégie d'accroche à la fois pour lire l'article et pour s'arrêter sur la pertinence et la gravité de l'information :

ATTAQUE CARDIAQUE : LA VIE SE JOUE DANS LES SIX PREMIÈRES HEURES
(LE360 le 06/03/2022)

Le journaliste utilise le verbe pronominal « se joue » conjugué au présent de l'indicatif, en recourant à un jeu de mots inattendu afin d'attirer l'attention du lecteur sans le choquer. Les dispositions graphiques (couleur, police, taille, etc.) s'ajoutent à la stratégie rhétorique engagée dans le titre : l'euphémisme¹. Nous remarquons à première vue que le titre met en évidence un contenu qui pourrait choquer le lecteur lambda. Cependant, la tournure euphémisée expurge l'énoncé paratextuel de vocabulaire choquant ou à l'encontre de l'éthique éditoriale : « LA VIE SE JOUE DANS LES SIX PREMIÈRES HEURES ». Le titre pourrait être formulé de la manière suivante « LA MORT DANS LES SIX PREMIÈRES HEURES » ce qui risquerait de choquer, voire de terrifier le lecteur. Cette tournure euphémisée, qui n'est d'ailleurs pas l'apanage du discours scientifique vulgarisé, sert ainsi à alerter le lecteur (sur l'imminence d'un danger) de façon plus « soft », plus douce. En outre, l'emploi de « ATTAQUE CARDIAQUE » dévoile la visée du journaliste de capter l'intention des lecteurs. Les deux points (:) insérés après « ATTAQUE CARDIAQUE » semblent remplacer le mot *attention* qui donnerait à l'énoncé une portée moins euphémisée. Aussi, et pour parler de *crise cardiaque*, le journaliste emploie plutôt la formule rythmée « attaque cardiaque » sans doute pour insister encore plus sur le danger inattendu que représentent les problèmes cardiaques. D'ailleurs en lisant le contenu, nous remarquons que le journaliste parle plutôt de la crise résultante de l'infarctus de myocarde « il est techniquement possible de déceler les infarctus du cœur « silencieux ». Ceux-ci ne

¹ L'euphémisme désigne « toute manière atténuée ou adoucie d'exprimer certains faits ou certaines idées dont la crudité peut blesser. C'est par euphémisme qu'on dit *il a disparu, il est parti pour un monde meilleur* à la place de *il est mort*. L'euphémisme, comme figure de rhétorique, peut aller, dans l'antiphrase, jusqu'à l'emploi d'un mot ou d'un énoncé qui exprime le contraire de ce que l'on veut dire ». (Jean Dubois et al., « Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage », *Trésor du français*, 1994, p. 244.)

s'accompagnent pas d'anomalie à l'électrocardiogramme (ECG) et constituent un risque de mortalité important » (Le360 le 06/03/2022). Ce choix saisissant du terme « ATTAQUE » qui renvoie généralement au domaine militaire afin de marquer le caractère inattendu du phénomène sans perdre de vue l'orientation de l'horizon d'attente du lecteur. Encore faut-il le rappeler, le présent de l'indicatif « se joue » transpose l'énoncé paratextuel dans une réalité gnomique et constitue de ce fait une posture intelligente ? du journaliste qui ne veut pas choquer le lecteur dès le début d'un mot savant relevant du domaine de la médecine, posture levant toute forme d'ambiguïté face à un terme abstrait.

Il est à noter que le présent – même s'il est fréquent – n'est pas le seul temps investi dans les énoncés paratextuels. Les journalistes mettent à profit d'autres temps pour nuancer leur ancrage énonciatif. Les verbes conjugués aux temps passés sont occasionnels dans les titres de notre corpus. Le passé composé par exemple est utilisé pour démontrer que l'action exprimée est réalisée. En recourant à ce temps, le journaliste veut indiquer que le procès est accompli par rapport au présent de l'énonciation. Sans ce dernier le passé composé n'a d'existence que dans le contexte où il peut avoir d'autres valeurs. Toutefois, certaines « Études de lectorat ont confirmé que l'utilisation du passé [...] ralentissait le processus de lecture » (Furet 1995, 53) et par conséquent influe sur l'attractivité du contenu. Nous avons cependant relevé quelques extraits, en voici un exemple :

Virus SARS CoV2 :la transmission aérienne est confirmée, comment s'en protéger simplement (TELQUEL le 08 SEPTEMBRE 2021)

L'emploi du passé composé « est confirmé » est justifié par le fait que le journaliste veut affirmer que la transmission du *Virus SARS CoV2* par l'air n'est plus discutable, car c'est devenu une réalité dont les résultats ont été validés. Cela signifie que ce résultat, puisqu'il a été déjà prouvé, reste toujours convenable au présent. Donc « le passé composé exprime un fait passé par rapport au moment où l'on parle et considéré comme achevé » (Grevisse et Goosse, 2011: 1144). De ce fait, la transmission aérienne par le *Virus SARS CoV2* dénote un fait affirmé et achevé au moment du *dire*. Le passé reste donc lié au présent puisque la contamination se fait toujours par l'air. Cette perspective est également renforcée par l'emploi de la tournure interrogative avec l'adverbe *comment* « comment s'en protéger simplement » et encore par l'emploi de l'adverbe *simplement*. La modalité interrogative sert ici à interpeller le lecteur, dès le début, sur le rôle de la protection contre le virus. Aussi, le titre dans ce cas a une visée d'interpellation ; c'est une manière de s'adresser directement au lecteur afin de susciter son éveil, son attention. De cette façon le lecteur ne peut être qu'avide de connaître les moyens permettant la protection contre *Virus SARS CoV2*. Bien entendu les explications sur ce mode de transmission ou la réponse à la question posée dans le titre : « *comment s'en protéger simplement* » vont être fournis en lisant le contenu. Néanmoins, le journaliste s'est attardé dans les explications concernant le mode de transmission de ce virus sans insister sur la manière de s'en protéger :

Gouttelettes et aérosols émis par une personne malade sont les deux premiers vecteurs dont disposent les virus respiratoires pour contaminer une autre personne. Les premières peuvent gagner ses voies respiratoires, sa bouche ou ses yeux si la distance est inférieure à deux mètres ; les seconds peuvent atteindre ses voies respiratoires, y compris à une distance supérieure à deux mètres [...]. (TELQUEL le 08 SEPTEMBRE 2021)

L'aspect achevé du passé composé, dans le titre, peut induire en erreur le lecteur qui s'attendrait à la découverte seulement des moyens pour se protéger contre la contamination du *Virus SARS CoV2*.

Quant au conditionnel, il trouve sa place dans certains éléments paratextuels. Voyons comment le conditionnel est investi dans la dynamique verbale dans certaines situations où

le journaliste ne peut pas fournir une information certaine. C'est pour cela qu'il recourt à l'emploi du conditionnel en poussant le lecteur à réagir devant les propos expliqués, ce que nous avons par exemple remarqué dans l'extrait suivant :

Titre : *Entre usage abusif ou inadapté, l'antibiorésistance pourrait tuer plus que le cancer en 2050*

Sous-titre : *MEDOCS L'antibiorésistance ne cesse de grimper et représente un problème majeur de santé publique mondiale*

Légende : Les Français sont de gros consommateurs d'antibiotiques, mais la surconsommation de ces médicaments favorise l'antibiorésistance. - PHILIPPE HUGUEN / AFP (20 Minutes le 18/11/19)

Le conditionnel est justifié ici par le fait que l'information véhiculée concerne un avenir lointain d'un phénomène biologique publié « *l'antibiorésistance pourrait tuer plus que le cancer en 2050* ». Cette façon de faire se prête à la controverse pour les lecteurs en les incitant à réagir à ce propos. Le journaliste vulgarisateur cherche justement à sensibiliser les lecteurs du mésusage des antibiotiques qui favorisent l'antibiorésistance. En utilisant une maladie connue par tout le grand public *cancers*, et ses conséquences généralement mortelles, le journaliste le compare avec l'abus excessif des antibiotiques. Ainsi, pour souligner l'extrême dangerosité de l'antibiorésistance (qui renvoie aux conséquences de la consommation excessive des antibiotiques), celle-ci est présentée comme étant encore plus destructrice, plus néfaste qu'une maladie déjà synonyme du grand danger : « le cancer ». Cette comparaison utilisée par l'énonciateur a pour fonction d'engendrer chez le récepteur la sensation de peur, voire d'angoisse. Le titre a visée « persuasive » est renforcé par le recours au sous-titre et à la légende, dans lesquels le journaliste insiste encore sur la consommation excessive des antibiotiques, c'est donc un message clair et alarmant. L'utilisation du conditionnel n'est pas anodine, car il masque une incertitude voire une prise de distance vis-à-vis de son message. Maingueneau précise que le conditionnel joue le rôle d'un *prospectif*, ce choix étudié permet alors au journaliste « d'anticiper la suite des événements sans recourir à un véritable futur, lequel impliquerait une irruption du discours, de la subjectivité de l'énonciateur » (Maingueneau, 1981 : 82) dans son article. En mentionnant même l'année 2050 – indice temporel –, le journaliste s'engage dans une perspective incertaine, car « au lieu d'asserter comme le futur qu'un fait est probable ou sera validé dans l'avenir, considère qu'il peut se réaliser aussi bien que ne pas se réaliser, suspendant toute contradiction entre ces deux possibilités » (*Ibid*, 83). C'est pourquoi le journaliste a tendance à utiliser ce mode, car il permet de mettre les informations de balisage incertaines. En recourant à ce mode, nous pouvons dire que les journalistes semblent cultiver l'illusion de l'objectivité, de la neutralité et de la transparence de leurs énoncés.

De tout ce qui précède, nous pouvons constater la valeur incitative de la dynamique verbale qui participe en majeure partie à la vulgarisation des énoncés paratextuels et donne une portée beaucoup plus générale au contenu vulgarisé. L'architecture du paratexte (forme, couleur, typographie, police, etc.) s'ajoute à la dynamique verbale pour inviter les lecteurs à lire le contenu et présenter sous une forme condensée les connaissances explicitées. La virtuosité verbale est très présente même dans le discours scientifique puisqu'elle permet à l'énonciateur d'expurger son contenu et donner à l'énoncé scientifique une portée plus explicite et intelligible. Cette virtuosité se voit former dans un moule rhétorique par le recours à d'autres procédés tel que l'euphémisme pour atténuer la gravité des informations partagées et contribue à l'élaboration d'un contenu à la fois accessible et lisible pour les lecteurs. Donc l'emploi de la forme verbale dans les titres n'est qu'un procédé parmi d'autres utilisés par le journaliste en vue de mettre en valeur son énoncé. L'énonciateur prend alors le soin d'employer les temps verbaux convenables quoique le présent reste le temps pivot dans les titres. Ce choix fréquent de ce mode montre l'intention du journaliste qui cherche à expliciter une vérité générale, incontestable et intemporelle. Ce

code gnominique permet à l'énonciateur, le journaliste dans notre cas, de gagner en clarté et en précision. En outre, à travers la valeur incitative, le journaliste interpelle l'intention et l'intérêt de lectorats vis-à-vis de l'article scientifique. Quoique le présent reste le temps le plus utilisé, nous avons repéré d'autres temps qui répondent aux attentes du journaliste. Le conditionnel par exemple est employé quand le journaliste veut transmettre une information incertaine ou non vérifiée. Ainsi, l'illusion de l'objectivité se voit clairement à travers l'énoncé au conditionnel. En revanche, le paratexte - comme énoncé condensé aussi bien au niveau formel que sémantique - revêt une force perlocutoire qui aurait un effet de manipulation, car il incite le lecteur à lire et à découvrir le contenu de l'article en entier.

L'interrogation paratextuelle

L'emploi de la forme interrogative dans le titre est un procédé exclusif de la presse française (comme le confirment, en tout cas, les occurrences détectées dans nos propres données). Le lecteur est amené à s'interroger sur les faits rapportés, donc à être plus éveillé. Ainsi, l'interrogation se porte comme question rhétorique qui sert généralement à transmettre des réponses voire des certitudes sur un phénomène particulier. Il faut mentionner que généralement les phrases interrogatives se terminent par un point d'interrogation comme nous allons voir dans les extraits ci-dessous.

Titre : Santé mentale : Comment détecter la schizophrénie chez les jeunes ? (20Minutes le 19/05/22)

Le journaliste annonce dès le départ au lecteur le domaine concerné : la psychologie « Santé mentale », en s'interrogeant et en usant d'un terme relevant du champ lexical de la psychologie. On voit bien que la structure de la phrase reste simple avec un titre écrit en gras, l'utilisation des deux points (:) et le point d'interrogation. La structure interrogative du titre implique allusivement le journaliste qui promet implicitement une réponse au lecteur. Le journaliste recourt à un registre de spécialiste en médecine afin de solliciter l'intérêt du lecteur, mais aussi le pousser à lire le contenu. Le titre « Santé mentale : Comment détecter la schizophrénie chez les jeunes ? » s'interroge sur les symptômes permettant de diagnostiquer « la schizophrénie » précisément chez les jeunes. L'emploi du morphème interrogatif « comment » occupe donc une valeur explicative puisqu'il présuppose des éclaircissements dans l'article. Donc l'interrogation « permet certes de "simuler la curiosité et l'impatience du destinataire", [mais tout en] sollicitant l'attention du destinataire sans lui faire directement violence » (Kerbrat-Orecchioni, 2009: 120). Nous pouvons dire que le journaliste s'engage dans l'explication de cette maladie mentale difficile à diagnostiquer « [...] Mais le diagnostic met du temps à être posé, notamment parce que certains symptômes peuvent faire penser à une crise d'adolescence ou à une dépression [...] ». De là, on comprend le rôle du verbe « détecter » dans cet énoncé interrogatif, car la question pourrait être formulée d'une manière plus simple « Santé mentale : Comment diagnostiquer la schizophrénie chez les jeunes ? » ce qui apparaît clairement dans l'article et montre par conséquent le retard du diagnostic ainsi que le rôle de la famille « L'entourage a donc un rôle primordial à jouer dans la détection de la maladie. Pour cela, faut-il encore connaître cette pathologie toujours très stigmatisée ». Nous avons repéré d'autres énoncés interrogatifs où le journaliste montre sa présence dès le départ comme on le voit dans cet extrait :

Titre : Le vaccin anti-Covid-19 peut-il être « transmis » par une transfusion sanguine ? Non, voici pourquoi (20Minutes le 16/02/22)

SOUS TITRE : FAKE OFF Face aux interrogations sur les réseaux sociaux, l'Etablissement français du sang rappelle par ailleurs qu'il n'est « pas possible qu'un receveur choisisse le sang qu'il reçoit »

Le titre constitue une sorte d'interpellation afin de susciter l'intérêt du lecteur et sa curiosité en l'amenant à attendre la réponse de la part du journaliste. Ainsi, l'activité discursive dans ce cas consiste à proposer un questionnement (Charaudeau, 2006) qui nécessite généralement une réponse dans l'article. Or, et contrairement à l'exemple précédent, on trouve la réponse dans le titre « Non, voici pourquoi ». Cela signifie que le journaliste en interrogeant le lecteur ne s'attend pas effectivement à une réponse. Mais au contraire, il dévoile sa posture dès le départ. Nous pouvons dire que le journaliste à travers l'énoncé interrogatif vise à orienter le lecteur vers un horizon d'attente particulier, en lui expliquant que cette information est fausse. C'est ce que nous trouvons dans le fond de l'article

Une transfusion sanguine 'ne peut, à l'évidence, comporter une "contamination" à partir d'un éventuel vaccin. Les vaccins concernent les globules blancs, et plus spécifiquement les lymphocytes', explique le professeur Jacques Olivier Bay [...] Ainsi, les globules blancs, seul élément du sang intervenant dans la réponse immunitaire, ne sont pas transfusés. Cela signifie que le vaccin ne peut être « transmis » ni par une transfusion de sang, ni par une transfusion de plaquettes. [...] (20Minutes le 16/02/22)

Donc, l'interrogation dans ce cas « est une catégorie discursive (et non grammaticale) ambivalente du point de vue du rapport de force qu'elle instaure entre locuteur et interlocuteur » (*Ibid*). Cette stratégie place le journaliste dans une position de force puisqu'il se considère comme détenteur de l'information ou du savoir. Charaudeau précise que « l'interrogation peut également placer le sujet qui interroge en position de maîtrise du raisonnement, lorsque celle-ci est adressée à un destinataire tiers jouant le rôle tantôt d'allié, tantôt d'opposant, alors que le locuteur connaît la réponse (question rhétorique) ». D'un autre côté, le sous-titre justifie le choix de ce sujet qui suscite un débat virtuel sur les réseaux sociaux, mais encore des rumeurs « Face aux interrogations sur les réseaux sociaux ». Le journaliste dément dès le début cette information non crédible en employant l'emprunt « FAKE OFF » qui signifie faux. En se plaçant dans une position de supériorité par l'indication de la source de la réponse « l'Etablissement français du sang ». On voit bien que le journaliste, par tous les moyens qu'il possède, cherche à influencer, voire à convaincre le lecteur de la crédibilité de l'information, en rapportant l'énoncé aux instances scientifiques sous forme d'un discours direct :

Concrètement, lors d'une transfusion, le patient reçoit uniquement le composant dont il a besoin. « Quand on donne notre sang, il est centrifugé. On sépare les globules rouges, le plasma et les plaquettes. Les globules blancs, eux, sont filtrés et retirés des produits sanguins », détaille Cathy Bliem, la directrice générale de l'Etablissement français du sang. (20Minutes le 16/02/22)

Il paraît clair que le journaliste emploie plusieurs éléments paratextuels (titre interrogatif, le sous-titre, légende, etc.) pour justifier le choix de l'article du journal. Donc, quoique le titre soit interrogatif, le sous-titre vient pour cautionner la lecture de l'énoncé, mais surtout sa compréhension. On peut dire que le choix du sujet dans ce cas résulte d'une rumeur propagée par les réseaux sociaux qui justifie l'utilisation et le choix de la stratégie discursive par le journaliste qui doit non seulement employer des titres accrocheurs, mais également influenceurs, en contribuant ainsi à encourager le lecteur à la recherche d'information juste et crédible. Un autre cas de figure de la modalité interrogative se voit dans l'exemple ci-dessous :

Titre : **Coronavirus** : *L'ibuprofène est-il réellement dangereux face au Covid-19 ?*
(20Minutes le 03/11/20)

À travers le titre, il paraît clairement que le journaliste ne possède aucune garantie de crédibilité sur le sujet en question, c'est pourquoi il tente d'impliquer le lecteur en le poussant à réfléchir sur le sujet. Cette attitude du journaliste est renforcée par l'emploi de l'adverbe « réellement » comme indice de subjectivité. En plus la modalité interrogative indique la posture d'incertitude du journaliste face à cette information « Pourtant, plusieurs études ont montré depuis que cet anti-inflammatoire non stéroïdien (AINS) ne présentait pas un risque supplémentaire pour les patients ». Le sous-titre montre déjà cette incertitude « **MEDICAMENT** Alors que le ministre de la Santé avait alerté en mars sur les dangers de l'ibuprofène en cas de Covid-19, plusieurs études ont depuis démenti cette alerte ». On peut dire que le journaliste veut dès le départ se positionner par rapport à cet énoncé puisqu'il ne possède aucune certitude à ce propos. L'usage des modalisateurs témoignent du doute du journaliste : l'adverbe « réellement », l'adjectif « dangereux » et aussi l'inversion du verbe « est-il ». Le contenu de l'article renforce bien ce constat, car on voit bien que le journaliste recourt à des discours rapportés contradictoires entre les déclarations du ministre de la santé « en mars, il y a un avertissement de la Direction générale de la santé contre l'utilisation des AINS en général, et de l'ibuprofène en particulier, dans le Covid suite à des cas », explique le spécialiste en pharmacologie médicale Nicholas Moore et celles des autres

Une position qui émergeait du terrain, notamment de patients hospitalisés à Bordeaux et Toulouse. Elle conquiert plusieurs pays européens. Et repose sur un biais, critique Nicholas Moore. « On n'est pas surpris que la plupart des cas graves aient été exposés à l'ibuprofène [qui soulage les douleurs et maux de tête] ». Ce n'est pas une preuve suffisante pour incriminer le produit. Un point de vue partagé par une équipe de chercheurs espagnols qui s'est intéressée au parcours de cette « fake news » (20Minutes le 03/11/20)

En parcourant notre corpus, nous avons trouvé une récurrence de la modalité interrogative uniquement dans la presse française, en témoigne déjà l'extrait suivant :

Titre : **Covid-19** : *Le virus peut-il causer des troubles érectiles ?* (20Minutes le 12/05/22)
Sous-titre : **EFFET SECONDAIRE** *Selon les résultats de plusieurs études scientifiques, la proportion d'hommes souffrant de troubles de la fonction érectile serait plus importante parmi ceux ayant contracté le Covid-19*

La forme interrogative dans ce cas sert d'appât pour le lectorat. Le verbe modal « pouvoir » indique que le locuteur reste ouvert à d'autres possibilités. Le titre donne alors une vision spécifiquement schématique de la relation entre la COVID19 et les troubles érectiles. À un niveau *supra* de lecture, c'est donc le dysfonctionnement érectile qui est illustré à travers ce titre. Le lien de cause à effet entre le virus COVID 19 chez l'homme et la conséquence sur la fonction érectile se traduit par l'usage subtile de l'interrogation paratextuelle. Quant au sous-titre, il vient aussi pour cadrer cette information. Ainsi la fonction du sous-titre avec l'emploi de « **EFFET SECONDAIRE** » écrit en gras et en majuscule est d'appuyer le titre contrairement au reste de l'énoncé. Ce choix méticuleux du journaliste met l'accent sur certains effets secondaires afin de rassurer les lecteurs appartenant à la gent masculine. L'emploi du conditionnel « serait plus importante... » invite encore le lecteur à lire le contenu de l'article pour s'assurer de la véracité ou non de cette information. C'est ce qu'on peut remarquer dans la séquence suivante :

Plusieurs études scientifiques observationnelles ont ainsi constaté des taux plus élevés de dysfonction érectile parmi les hommes ayant récemment contracté la maladie. D'autres

facteurs associés à la pandémie, comme le stress, pourraient toutefois expliquer en partie le phénomène. (20Minutes le 12/05/22)

Il apparaît clair que l'emploi du conditionnel dans cet extrait vient pour placer le lecteur dans un univers d'incertitude par une dissimulation du journaliste derrière des propos neutres en gardant implicitement une certaine prudence.

Bref, la modalité interrogative est un procédé très utilisé par la presse française et non pas marocaine. Cette modalité sert dans certaines situations à combler un manque d'information chez le lectorat où le journaliste promet implicitement une réponse au lecteur en vue d'entretenir, de maintenir et de garder le contact, car « Il n'y a pas de communication sans un effort pour établir et maintenir le contact avec l'interlocuteur » (Ducrot et Todorov, 1972: 427) ce qui crée une sorte de variante de la fonction phatique. En outre, la fonction phatique n'est pas la seule finalité recherchée par le journaliste, car ce dernier, en interrogeant le lecteur, n'attend pas toujours une réponse et dévoile sa posture dès le départ. Cette façon de faire participe à l'orientation de lectorat, et par conséquent fixe l'horizon d'attente dès le départ. Ainsi, dans ce genre de modalité, le journaliste se présente comme détenteur de l'information à véhiculer puisqu'il possède déjà une réponse à cette *interrogation* rhétorique. Par conséquent, nous avons remarqué que le paratexte peut dépasser le cadre esthétique en réalisant une forme de stratégie argumentative, où le journaliste par une posture confirmative atteste une donnée scientifique. Cette posture confirmative n'est pas toujours présente dans les propos du journaliste. Car nous avons trouvé dans certaines situations, l'emploi de la forme interrogative comme procédé d'hésitation et d'incertitude vis-à-vis de l'information. Cette manifestation d'incertitude se voit par le biais de différents moyens tels que : l'inversion du sujet (au-delà des considérations grammaticales ,l'inversion a pour valeur sémantique l'instillation du doute et d'incertitude) , l'emploi des adverbes, etc.

Conclusion

En somme, on peut dire que la ligne éditoriale et le journaliste/vulgarisateur donnent un intérêt particulier au paratexte, car ce dernier représente le lieu propice de vulgarisation par excellence. De ce fait, le titre doit non seulement contenir des informations condensées, mais également toucher le lecteur, le manipuler, le persuader, etc. Cette analyse paratextuelle nous a permis de déduire que l'institution – la scène englobante – (Maingueneau, 2014 :115) journalistique représentée par le journaliste accorde une grande attention au paratexte en tant que stratégie scriptovisuelle mobilisant la co-construction du lecteur. Le paratexte est donc un lieu stratégique que le journaliste occupe pour guider les lecteurs. Les moyens investis visent à orienter la lecture de l'article et cadrent l'appréhension des données scientifiques. Notre analyse nous a permis de soulever plusieurs procédés utilisés dans le paratexte où le journaliste tantôt utilise un style simple, compréhensible et accessible, et tantôt il met en valeur son engagement vis-à-vis des propos explicites.

En outre, l'usage du vocabulaire simple et des jeux de mots présentent certaines caractéristiques du paratexte où le journaliste pourrait présenter les données scientifiques dans un cadre terminologique abordable. Nous avons également soulevé la fréquence massive des verbes conjugués au présent de l'indicatif ayant un aspect gnominique attribuant aux données scientifiques une valeur à la fois générale et atemporelle. Ces éléments ainsi mobilisés dans le cadre paratextuel posent les premiers jalons de l'horizon d'attente visé. L'engagement énonciatif du journaliste ne peut pas être absent, car en utilisant les différentes modalités énonciatives (la dynamique verbale, et la modalité interrogative), la scénographie discursive change de nature (sens commun => médical) et renforce le

parallélisme sémantique entre deux niveaux discursifs différents. De ce fait, ces procédés montrent que l'architecture paratextuelle est délibérément construite en vue d'orienter la lecture de l'article scientifique dans une visée de vulgarisation des contenus scientifiques.

Références bibliographiques

- Abdelhamid, Salah Eddine ,2015, « Pour une analyse énonciative des titres de la presse algérienne francophone », *Université Hadj Lakhdar - Batna* , p.4
- Benveniste, Émile, 1974, *Problèmes de linguistique générale*. 2), Gallimard.
- Benveniste, Emile, 1966, *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard.
- Charaudeau, Patrick, 2006, « Discours journalistique et positionnements énonciatifs. Frontières et dérives », *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, n° 22., URL : <http://journals.openedition.org/semen/2793> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/semen.2793>
- Charaudeau, Patrick, 1983, *Langage et discours: éléments de sémiolinguistique (théorie et pratique)*, Paris, Hachette.
- Chetouani, Lamria, 2004 « Françoise Sullet-Nylander, Le titre de presse. Analyse syntaxique, pragmatique et rhétorique », *Mots. Les langages du politique*, n° 75, p.144-145., URL: <https://doi.org/10.4000/mots.3663>
- Dubois, Jean, 1994, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage.*, Paris, Larousse.
- Ducrot, Oswald, et Tzvetan Todorov, 1972, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, FeniXX.
- Frandsen, Finn, 1990, « Éléments pour une théorie du paratexte journalistique », *Actes du onzième congrès des Romanistes scandinaves*, p.159-172.
- Furet, Claude, 1995, *Le titre : Pour donner envie de lire*. Presse et Formation, Paris, Éd. Du Centre de Formation et de Perfectionnement des journalistes,
- Genette , Gérard, 1982, *Palimpsestes, La littérature au second degré*, Paris, Seuil,
- Grevisse, Maurice, et André Goosse, 2011, *Le bon usage*, De Boeck, Duculot,
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine, 1980, *L'énonciation : De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin.
- Maingueneau, Dominique, 1981, *Approche de l'énonciation en linguistique française : embrayeurs, temps, discours rapporté*, Paris, Hachette.
- Nikolovski, Zoran, 2018, « Le Même, Le Semblable Et Le Différent Au Sein Des Anglicismes En Français Dans Les Domaines De La Psychologie Et De La Philosophie », In « *Le même, le semblable et le différent au sein des anglicismes en français dans les domaines de la psychologie et de la philosophie* », *Actes du Colloque international*, p.310-320. Université " Sts Cyrille et Méthode" de Skopje.
- Renaud, Lise, 2019, « Le paratexte pour penser la configuration des pratiques numériques », *Communication langages*, n° 4, p.83-95., DOI: <https://doi.org/10.3917/comla1.202.0083>
- Sarfati, Georges Elia, 2005, *Eléments d'analyse du discours*, Paris, Armand Colin.
- Timbal-Duclaux, Louis, 1986, « La ponctuation, outil de lisibilité ». *Communication & Langages* 69, n° 1 , p.26-38.
- Vigner, Gerard, 1980, « Une Unite Discursive Restreinte: le Titre (A Restricted Discourse Unit: The Title). », *Francais dans le Monde*.

Ilham **ELARRACHI**, titulaire d'un Doctorat en sciences du langage (Université Ibnou Zohr d'Agadir) en 2023, un Master en pédagogie des sciences infirmières et techniques de santé en 2019, une Licence fondamentale en Langue et Littérature Françaises. Un article publié dans *Interstudia* n°28 : « LA CRISE SANITAIRE DUE «AU CORONAVIRUS » ET LE NOUVEAU LEXIQUE », *Interstudia* n° 28 (2020) et un deuxième en cours de publication dans *DISEM* 2022. Une communication orale sur la reformulation dans le discours scientifique. Ses recherches s'inscrivent dans le champ de l'analyse du discours en général et scientifique en particulier.

REPRÉSENTATIONS ET POSTURES SUR L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS DANS LES HAUTS-PLATEAUX DE L'OUEST ALGÉRIEN¹

Résumé : Cette recherche porte sur les représentations et les attitudes des apprenants de la région ouest des hauts-plateaux de l'Algérie envers l'apprentissage de la langue française. L'analyse des données nous permet d'étudier les facteurs qui peuvent influencer ces représentations. Notre corpus est constitué principalement de questionnaires renseignant sur les attitudes que font les apprenants de la région vis-à-vis la langue française et son enseignement.

Mots-clés : représentations, attitudes, enseignement/apprentissage, FLE, hauts-plateaux.

REPRESENTATIONS AND POSTURES TOWARD LEARNING FRENCH LANGUAGE IN THE WESTERN HIGHLANDS OF ALGERIA

Abstract: This study examines variables and factors affecting learners' attitudes in the western region of the highlands of Algeria toward learning French language. Data analysis allows us to identify factors that may influence these representations. Our corpus consists mainly of questionnaires providing information on the attitudes of learners in the region towards the French language and its teaching

Keywords: representations, attitudes, teaching/learning, FFL, highlands

1. Introduction

La région des hauts-plateaux d'Algérie a été toujours un terrain vierge aux recherches scientifiques notamment celles des langues étrangères. Une étude des représentations envers l'apprentissage du français est primordiale dans ce contexte. Il s'agit d'explorer les opinions, les jugements, et les attitudes dans un environnement géo-social déterminé.

L'objectif de cette recherche est de découvrir les enjeux liés à l'enseignement/apprentissage de la langue française dans les établissements scolaires de la région ouest des hauts-plateaux en mettant l'accent sur les représentations des apprenants vis-à-vis de. La langue française

Cette recherche vise à connaître les perceptions des enseignants de langue française sur les représentations de leurs apprenants. Nous inscrivons notre recherche dans un espace sociogéographique circonscrit ; il s'agit des villes d'El-Bayadh et de Naâma comme échantillons représentatifs de la région ouest des hauts-plateaux de l'Algérie.

Nous tenterons à travers l'enquête de répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les représentations des apprenants des villes d'El-Bayadh et de Naâma vis-à-vis de la langue française ?
- Comment les apprenants de la région perçoivent la langue française et quel(s) intérêt(s) portent-ils envers cette langue ?

¹ Yousra **Hamitou**, University Center of El Bayadh, yousra.hamitou@yahoo.fr
Baghdad **Remmas**, University Center of Naama, remmas@cuniv-naama.dz

2. Cadre théorique

La notion de représentation revient au sociologue Français Durkheim (1898) qui considère la société comme une entité originale. Il s'intéresse aux représentations sociales en essayant par le biais de ses travaux de voir comment les représentations sociales collectives des individus expliquent certains problèmes sociaux. Selon lui, les représentations imposent à l'individu la manière dont il réagit.

Dès les années 1960, de nombreuses études sur les perceptions des locuteurs sur les langues et leurs usages sont établies à travers la notion d'attitude. Pour Katz :

L'attitude est la prédisposition de l'individu à évaluer un symbole d'un objet ou un aspect de son monde d'une manière favorable ou défavorable. L'avis est l'expression verbale d'une attitude, mais les attitudes peuvent aussi être exprimées en comportement non verbal. (Katz, 1960 :168)

En effet, selon Martinez, (1996 :30) "La famille d'un apprenant, le pouvoir politique et la société plaquent sur les langues et les cultures étrangères des images, des représentations, des désirs."

Ces représentations que le locuteur développe à l'égard d'une langue étrangère sont souvent influencées par des images, des stéréotypes, des préjugés ou des idées reçues (conjoncturelles ou historiques). Elles affectent le processus de l'enseignement-apprentissage de telle ou telle langue en développant des attitudes positives qui favorisent ce processus ou, bien au contraire, installent des prédispositions négatives bloquantes et retentissantes de l'évolution de ces langues dans une société.

MEILLET souligne l'importance de la langue pour mesurer le changement social :

(...) Du fait que la langue est un fait social, il résulte que la linguistique est une science sociale, et le seul élément variable auquel on puisse recourir pour rendre compte du changement linguistique est le changement social. (Meillet in Calvet, 1993 :08)

Une enquête réalisée en avril 2003 et prolongée jusqu'à l'année 2013 par l'équipe de recherche « Langues étrangères et enjeux économiques en Algérie » et le Projet 20 National de Recherche « La réforme LMD dans les départements de français en Algérie » explicite le poids de la représentation dans la perception qu'ont les individus de la langue.

Dans le cadre de ces activités scientifiques menées par le Centre de Recherches en Anthropologie Sociale et Culturelle, l'étude montre que la représentation d'une langue est polysémique et qu'elle relève parfois de schèmes collectifs.

Par conséquent, l'appartenance sociale ou professionnelle, ou encore l'environnement immédiat, déterminent les représentations des uns et des autres (Braïk, 2013)

Une étude sociolinguistique menée dans la région, nous confirme l'omniprésence de la langue française dans le parler quotidien des habitants des deux villes de notre échantillonnage (Hamitou, Remmas, 2021). Nous misons exclusivement dans la présente recherche sur les représentations et les attitudes des apprenants dans le milieu scolaire.

3. Cadre méthodologique

Pour y parvenir, nous avons effectué notre enquête pratique en distribuant des questionnaires aux enseignants de langue française affectés dans les trois paliers. Ces questionnaires font l'objet d'une analyse qui nous permettra d'interpréter nos résultats.

L'échantillon des sujets concernés par notre étude est constitué de 84 enseignants des différents paliers, pratiquant dans les établissements des villes d'El-Bayadh et de Nâama.

Par ailleurs, nous avons voulu que notre étude touche 100 enseignants mais nous n'avons récupéré que 84 questionnaires valides pour l'analyse, les autres n'étaient pas soigneusement remplis ce qui nous a obligé de les éliminer afin d'avoir un corpus complet.

3.1. Présentation et analyse des données d'ordre général

3.1.1. Pourcentage des enseignants selon la variable sexe :

Représentation graphique :

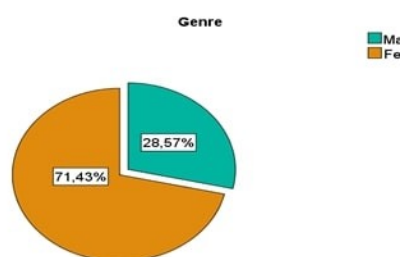


Figure 1 : pourcentage des enseignants selon le sexe

Commentaire : Nous constatons que l'effectif du genre masculin est inférieur à celui des femmes, soit 24 hommes qui représentent 29 % contre 60 femmes qui représentent 71% de notre corpus.

Cette différence significative des deux groupes confirme l'idée que les femmes sont les plus attirées par l'enseignement des langues étrangères et dominant secteur de l'éducation. Jeunes diplômées, les femmes généralement préfèrent se diriger vers le secteur de l'enseignement qui est valorisé par la société algérienne, contrairement aux hommes, qui sont d'abord appelés à faire le service national et qui préfèrent par la suite de creuser dans d'autres domaines à la recherche d'un emploi qui convient à leurs attentes.

3.1.2. Pourcentage des enseignants selon le niveau enseigné :

Représentation graphique :

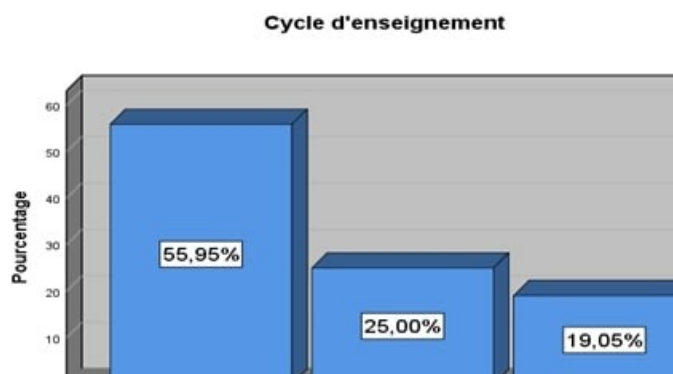


Figure 2 : Pourcentage selon le niveau enseigné

Commentaire : L'effectif des professeurs au cycle primaire constitue la majorité de notre étude, étant donné que le palier de l'enseignement primaire est celui qui comporte le plus d'effectif au niveau national.

Dans les villes de Nâama et d'El-Bayadh nous comptons un total de 494 professeurs d'enseignement primaire de français. Cet effectif est dû d'abord au nombre d'élèves scolarisé au primaire contrairement aux autres paliers et au nombre d'établissements scolaires.

Le recrutement au cycle primaire joue aussi un rôle important, étant donné que c'est le seul palier qui connaît un concours annuel vu les nouvelles écoles inauguré chaque rentrée scolaire dans différents quartiers notamment ce qu'on appelle les nouvelles villes où de nouvelles cités résidentielles sont bâties.

3.1.3. Pourcentage des enseignants selon l'ancienneté dans le domaine de l'enseignement :

Représentation graphique :

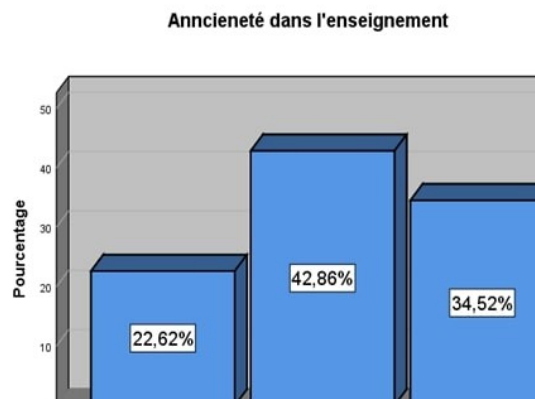


Figure 3 : Pourcentage selon l'ancienneté

Commentaire : Par le biais de ce corpus, nous souhaitons savoir les attitudes des apprenants envers la langue française selon leurs enseignants, nous voulions alors toucher les professeurs des différents grades car, selon ce que nous prévoyons, un enseignant de moins de 5ans dans le domaine ne pourrait pas avoir le même avis ni la même constatation que celui d'une ancienneté de plus de 10 ans dans le domaine. Nous verrons s'il y'a vraiment une différence en arrivant à l'analyse de leurs réponses.

3.1.4. Pourcentage des enseignants selon la wilaya (ville) de service :

Représentation graphique :

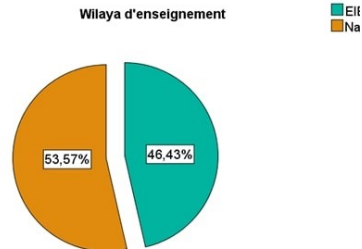


Figure 4 : Pourcentage selon la wilaya (ville)

Commentaire : Notre étude porte sur la région des hauts-plateaux. À cet effet, notre échantillonnage était exclusivement dans les villes d'El-Bayadh et Nâama. Comme nous l'avons signalé, 100 questionnaires ont été distribués pour les deux villes mais nous n'avons récupéré que 84, à savoir 39 questionnaires à El-Bayadh soit 46% du total contre 45 questionnaires à Nâama soit 54%.

3.1.5. Pourcentage des enseignants selon l'âge des apprenants :

Représentation graphique :

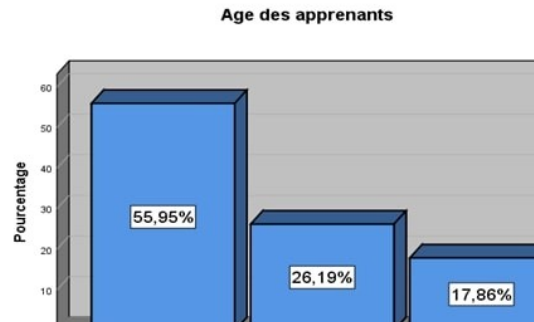


Figure 5 : Pourcentage selon l'âge des apprenants

Commentaire : Notre questionnaire cible des enseignants des différents cycles de l'enseignement, par conséquent les différentes tranches d'âges d'apprenants sont visées. Nous avons demandé aux enseignants de préciser la tranche d'âge de leurs apprenants pour pouvoir analyser leurs attitudes du point de vue de leurs âges aussi. En effet, un apprenant de 8 ans qui vient à peine de découvrir et apprendre une langue étrangère n'aurait forcément pas la même attitude que celle d'un apprenant de 14 ou 16 ans.

3.2. Présentation et analyse des données relatives aux attitudes

- Item 1

Représentation graphique :

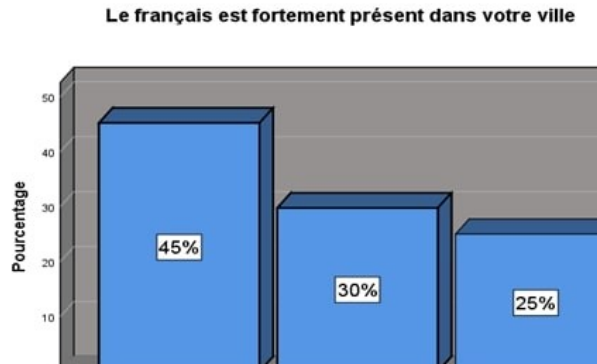


Figure 6 : Pourcentage de réponse sur Q1

Commentaire : La première question est adressée aux enseignants afin de savoir ce qu'ils pensent sur la présence de la langue française dans leurs villes (El-Bayadh ou Nâama). Nous remarquons que 38 questionnés sur 84, soit 45%, ont répondu par « entièrement en désaccord » avec l'affirmation « le français est fortement présent de votre ville ». 25 enseignants, soit 30% du total, sont « légèrement en désaccord » avec l'affirmation, alors que 25%, donc 21 enseignants, sont « légèrement d'accord ».

Nous n'avons reçu aucune réponse « entièrement d'accord » avec l'affirmation proposée. Nous pouvons donc dire que les enseignants des villes d'El-Bayadh et Nâama considèrent que la langue française n'est pas fortement présente dans leurs villes.

- Item 2

Représentation graphique :

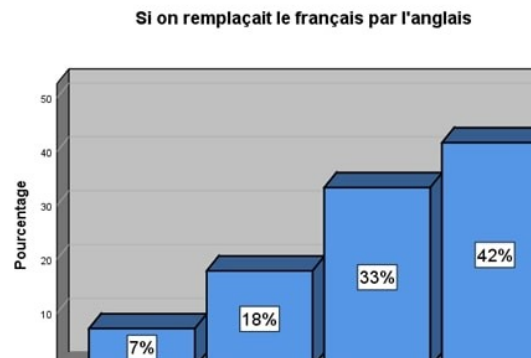


Figure 7 : Pourcentage de réponse sur Q2

Commentaire: 06 enseignants, soit 7%, sont « entièrement en désaccord » avec l'affirmation « si on remplaçait le français par l'anglais ce serai une grande perte ». 15 enseignants, soit 18%, sont « légèrement en désaccord » avec l'affirmation. 28 enseignants, soit 33%, sont « légèrement d'accord » et 35 enseignants, soit 42%, sont « entièrement d'accord ».

Ces données nous montrent que la majorité des enseignants questionnés sont contre le remplacement de la langue française avec la langue anglaise et trouvent que c'est une grande perte. Cela serait dû peut-être dû à la formation de ces enseignants et leurs orientations. Il y a lieu de relever tout de même que certains d'entre eux, qui représentent 42%, sont d'accord avec cette affirmation.

- **Item 3**

Représentation graphique :

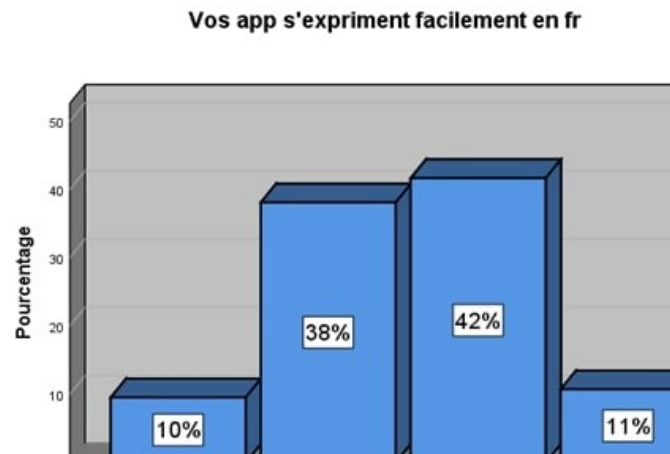


Figure 8 : Pourcentage de réponse sur Q3

Commentaire : Pour la question « vos apprenants s'expriment facilement en français ? », 08 enseignants sont « entièrement en désaccord », soit 10%, alors que 38% des questionnés sont « légèrement en désaccord » et 42% sont « légèrement d'accord » tandis que 9 enseignants seulement, soit 11%, sont « entièrement d'accord » avec l'affirmation.

A ce niveau, nous pouvons interpréter les réponses « légèrement d'accord » et « légèrement en désaccord » qui sont les plus choisis par le fait que les enseignants jugent que le niveau de leurs apprenants est « moyen ». Selon eux, ils ne sont pas très forts pour d'exprimer facilement en français, ils éprouvent certaines difficultés.

- **Item 4**

Représentation graphique :



Figure 9 : Pourcentage de réponse sur Q4

Commentaire : Cette question vise à connaître les attitudes des apprenants envers l'apprentissage de la culture française. Les réponses des enseignants varient entre 4% qui sont « entièrement en désaccord », 24% « légèrement en désaccord », 39% « légèrement d'accord » et 33% « entièrement d'accord ».

A travers les réponses à cette question, nous remarquons que la majorité des enseignants trouvent que leurs apprenants veulent apprendre davantage la culture française.

- **Item 5**

Représentation graphique :

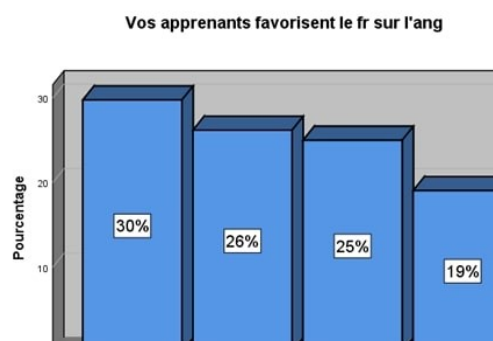


Figure 10 : Pourcentage de réponse sur Q5

Commentaire : 25 enseignants sur 84 sont « entièrement en désaccord » avec la question : « vos apprenants favorisent le français sur l'anglais ? » voir 30% des réponses. 22 sont « légèrement en désaccord », 21 sont « légèrement d'accord » et 16 enseignants sont « entièrement d'accord ».

Nous remarquons à ce stade que les avis des enseignants divergent. Mais étant donné la majorité est entièrement en désaccord, nous pouvons dire que les apprenants ne favorisent pas l'apprentissage de la langue française par rapport à l'anglais. Selon leurs enseignants, ils sont plus motivés à apprendre l'anglais.

- **Item 6**

Représentation graphique :

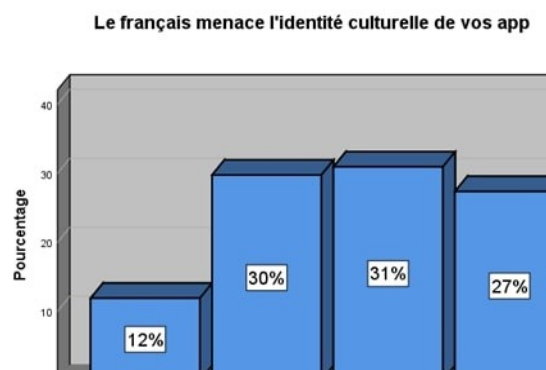


Figure 11 : Pourcentage de réponse sur Q6

Commentaire : 10 enseignants (12%) sont entièrement en désaccord avec cette affirmation, 25 d'entre eux (30%) sont légèrement en désaccord et 26 (31%) sont légèrement d'accord alors que 23 enseignants sont entièrement d'accord (27%).

Ces résultats demandent une réflexion car la majorité des réponses confirment le fait que leurs apprenants trouvent que l'apprentissage de la langue française menace leur identité culturelle. Cette attitude envers la langue française aide à mieux interpréter les résultats précédents concernant la présence de la langue française dans la région.

- **Item 7**

Représentation graphique :



Figure 12 : Pourcentage de réponse sur Q7

Commentaire : 11 enseignants (13%) ont répondu « légèrement en désaccord » avec cette affirmation. 41 sont légèrement d'accord (49%) et 32 entièrement d'accord (38%) alors qu'aucun enseignant n'a répondu « entièrement en désaccord ».

Cette question a comme but de savoir si les apprenants sont motivés à apprendre les langues étrangères d'une façon générale. Les réponses des enseignants nous confirment cela et nous amènent à réfléchir sur la place qu'occupe le français par rapport aux autres langues.

- **Item 8**

Représentation graphique :

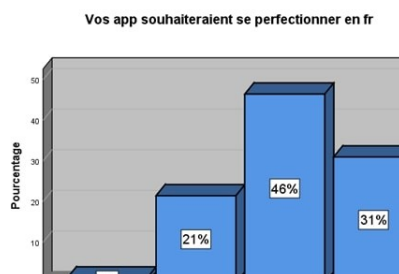


Figure 13 : Pourcentage de réponse sur Q8

Commentaire : Cette question et celles qui suivent sont en relation directe avec la précédente. Ici, nous souhaitons savoir si ces apprenants, selon leurs enseignants, sont motivés à apprendre le français en particulier.

1 seul enseignant (1%) est « entièrement en désaccord », 18 (21%) sont « légèrement en désaccord » alors que 39 (46%) (46%) parmi les enseignants questionnés sont « légèrement d'accord » et 26 (31%) sont « entièrement d'accord ».

Selon ces résultats, nous constatons que les apprenants souhaiteraient se perfectionner en français.

- **Item 9**

Représentation graphique :

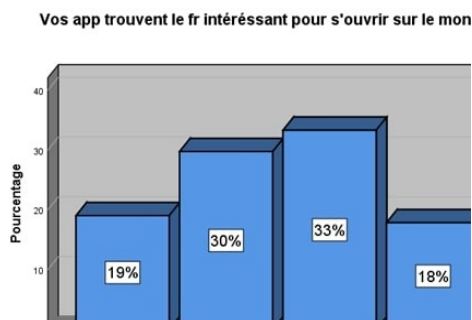


Figure 14 : Pourcentage de réponse sur Q9

Commentaire : Les langues étrangères sont souvent perçues comme un moyen pour s'ouvrir sur le monde. Cette question a comme objectif de savoir si les apprenants de la

région ouest des hauts-plateaux pensent que l'apprentissage de la langue française leur permet une ouverture sur le monde.

16 enseignants (19%) ont répondu « entièrement en désaccord », 25 soit 30% sont « légèrement en désaccord », 28 soit 33% sont « légèrement d'accord » et 15 (18%) sont entièrement d'accord avec cette affirmation.

Vu les réponses qui sont moyennement positives, nous pouvons dire que la majorité des enseignants sont légèrement pour cette affirmation et trouvent que leurs apprenants pensent qu'apprendre le français est intéressant pour s'ouvrir sur le monde.

- **Item 10**

Représentation graphique :

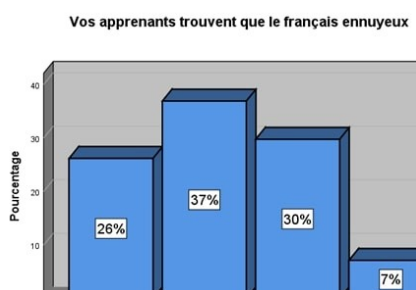


Figure 15 : Pourcentage de réponse sur Q10

Commentaire : 22 enseignants sur 84 (26%) ont répondu « entièrement en désaccord ». 31 autres, soit 37%, sont « légèrement en désaccord » et 25 enseignants (30%) « Légèrement d'accord » tandis que seulement 6 enseignants (7%) ont répondu « entièrement d'accord ».

- **Item 11**

Représentation graphique :

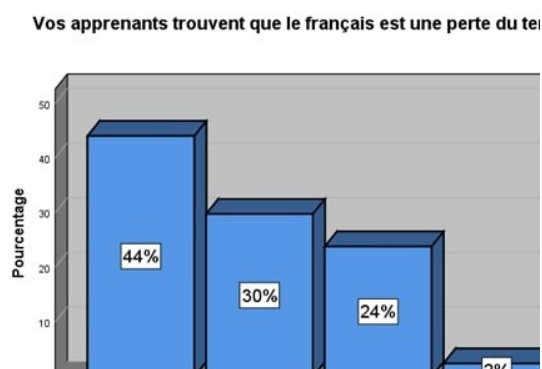


Figure 16 : Pourcentage de réponse sur Q11

Commentaire : 37 sur 84 des enseignants ont répondu « entièrement en désaccord » soit 44% du total. 25 enseignants ont répondu « légèrement en désaccord » et 20 par

« légèrement d'accord », soit 24%, et seulement 2% sont « entièrement d'accord » avec l'affirmation.

Nous constatons que la majorité des apprenants ne trouvent pas que l'apprentissage de la langue française une perte de temps. Cela explique qu'ils s'intéressent à cette langue et qu'ils éprouvent le désir de son apprentissage.

4. Synthèse

A travers la présente étude, nous avons examiné plusieurs facteurs qui pourraient influencer les attitudes des apprenants vis-à-vis la langue française. Nous avons observé lors de l'analyse qualitative que les résultats des villes d'El-Bayadh et de Nâama sont significatifs. Certains de ces facteurs, liés aux attitudes des élèves envers l'apprentissage du français, méritent d'être posés.

• L'identité culturelle

Il est important d'en parler de l'identité culturelle. En effet, il semble qu'une partie des apprenants provenant de la région des hauts-plateaux développe des attitudes négatives vis-à-vis l'apprentissage de la langue française car apprendre cette langue menace leur identité culturelle.

Cette attitude pourrait provenir des faits historiques puisque les parents et/ou les grands-parents de ces apprenants ont vécu la guerre de libération contre le colonialisme français.

La région ouest des hauts-plateaux, à l'instar de tout le pays, est connue pour son implication dans la révolution et plusieurs moudjahidines et martyrs en font partie. Il nous semble donc évident que certains apprenants ont développé cette attitude relative à l'histoire racontée par leurs ancêtres.

La région est aussi connue par son rattachement aux traditions locales. Les familles sont toujours conservatrices et fidèles à leur culture et leur identité. Certains apprenants viennent même des régions bédouines et nomades étant donné que notre échantillonnage a touché aussi des établissements scolaires qui disposent des internats. Ces apprenants n'ont appris le français qu'à l'école et sont peu exposés à la culture française mais ils viennent avec des stéréotypes et des attitudes qui influencent leurs apprentissages.

Tous ces facteurs ont inculqué à ces apprenants des attitudes moins favorables envers la langue française. Les apprenants ayant des attitudes plus favorables pourraient provenir de familles dans lesquelles les parents parlent français.

• La langue anglaise comme élément de concurrence

Les apprenants aujourd'hui évoluent dans une atmosphère où le développement technologique dilue les frontières entre les pays et permet une plus grande ouverture sur le monde.

Tous les temps connectés, à travers les différents réseaux sociaux et les jeux vidéo, ces apprenants font la connaissance d'autres jeunes de différents pays. Ces contacts permettent de se rendre compte que la langue commune aujourd'hui est l'anglais. Ces jeunes prennent conscience qu'il est impératif pour eux de développer leurs compétences linguistiques dans cette langue. Ce qui produit des attitudes moins favorables envers l'apprentissage du français puisqu'ils remarquent qu'en parlant cette langue, ils ne sont en contact qu'avec des personnes francophones.

L'influence des médias participe aussi à la construction de cette attitude. Les Etats-Unis d'Amérique sont toujours présentés comme les leaders du monde. Les documentaires, les films et les émissions étrangères sont généralement américaines alors qu'on présente moins d'émission en langue française.

La politique contribue aussi à ces attitudes négatives envers le français. Certains partis politiques dénoncent toujours l'utilisation de la langue française dans leurs discours et on propose toujours de la remplacer par l'anglais dans le système éducatif. Cela devient l'objet de discussions récurrentes.

5. Conclusion

Les facteurs susmentionnés jouent un rôle dans les attitudes de certains apprenants. D'autres faits encore, implicitement présents, feront l'objet d'une attention particulière dans une recherche post-doctorale.

Il est évident que le recueil des données dans un tel projet est limité. Cette recherche a comme objectif d'impliquer une grande partie de la région des hauts-plateaux. Cependant, notre recherche s'est limitée à certains établissements scolaires des villes d'El-Bayadh et de Nâama. De plus, 16% des enseignants touché par notre enquête n'ont pas remis leurs questionnaires complets et donc n'ont pas participé au projet

Les données auraient été plus sûres si les enquêtes avaient été faites auprès des apprenants eux même ou de leurs parents. Nous avons une seule source d'information sur les attitudes des apprenants qui est celle de leurs enseignants et nous n'avons aucun moyen de mesurer jusqu'à quel point les réponses sont fiables. Cependant, nous considérons que cette étude a été fructueuse et a permis d'analyser de près les facteurs liés aux attitudes des apprenants de la région d'étude envers la langue française.

Les données quantitative et qualitative ont permet de donner un aperçu global et spécifique de la réalité du français dans la région. Même si l'enseignant de la langue joue souvent un rôle très important dans les attitudes développées par ses apprenants, il est clair que l'environnement social joue également un rôle décisif.

L'enseignant doit donc prendre en considération les besoins de ses apprenants tout en respectant leurs différences et en les aidant à développer leur identité culturelle.

Il semble aussi que les apprenants qui possèdent des attitudes moins favorables envers la langue française souhaitent développer leurs compétences linguistiques et les perfectionner. Ils développent une attitude négative parce qu'ils ne maîtrisent pas cette langue ou d'insécurité linguistique.

Nous suggérons donc aux enseignants de veiller au développement des compétences en communication orale, en créant des débats contextualisés proche de la réalité des apprenants des sujets qui relèvent des intérêts de leurs apprenants et en les encourageant à s'exprimer.

En outre, il serait recommandé d'expliquer aux apprenants comment le français peut être un facteur d'aide linguistique dans la réussite de leur carrière académique et/ ou professionnelle.

Du point de vue culturel, nous suggérons à ces enseignants de discuter avec leurs apprenants et montrer que l'apprentissage de la langue française n'est qu'un enrichissement et ne menace en aucun cas leur identité culturelle.

Ces mêmes enseignants peuvent même encourager leurs apprenants à présenter leurs traditions et coutumes dans différentes occasions culturelles, par des expositions qui utilisent le français comme langue véhiculaire. Ce genre d'activités va permettre à rassurer l'apprenant qu'apprendre le français ne veut en aucun cas oublier ses origines ou nier son identité. L'apprentissage du français doit être une expérience positive pour ces apprenants.

Du point de vue historique, il est recommandé de collaborer avec les collègues qui enseignent l'histoire pour aider les apprenants à changer d'attitude envers la langue française. Apprendre une langue étrangère aujourd'hui a comme objectif principal est de s'ouvrir sur le monde, loin des éléments historiques. Les apprenants comprendront que leurs parents parlaient et lisaient le français tout en revendiquant leur droit et se révolter

contre le colonialisme. Profiter des événements et des occasions historiques pour aborder ces sujets et permettre aux apprenants de se détacher de ce stéréotype de « langue du colonisateur » est une opportunité utile et rentable.

Les parents sont aussi responsables de ces attitudes négatives que développent leurs enfants au lieu de percevoir l'enrichissement culturel et identitaire de leurs enfants. Il est important donc de mettre l'accent sur la promotion de la langue française dans la région des hauts-plateaux hors de l'école pouvant désormais jouer le rôle "de centres communautaires qui peut favoriser l'épanouissement de la culture de la minorité linguistique et assurer sa préservation" (Mahe, 1990).

Références bibliographiques

Braik, S., 2013, *Enseignement des langues et enjeux économiques en Algérie*, Compte rendu de travaux, Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle, Oran.

Chachou, I., 2008, « L'enfant algérien à l'école : du pouvoir de la langue à la langue du pouvoir », *Insaniyat* n° 41, juillet – septembre 2008, pp.27-39.

Hamitou, Y., Remmas, B., 2021, « Pour une analyse sociolinguistique des enseignes commerciales de la ville d'ElBayadh », *Revue Elinsan Wa Elmadjal*. Vol.7 N° : 1 Juin 2021. pp. 320-334

Katz, D., 1960, « The functional approach to the study of attitudes », *Public Opinion Quarterly*, 24, 163-204. Doi : 10.1086/266945

Meillet, A., in Calvet, J-L., 1993, *La sociolinguistique- que sais-je ?*, Presses Universitaires, France. 128 p

Mahe, C., 1990, « Renvoi relatif à la loi sur les écoles publiques », (Man.) art. 79(3), (4) et (7) [1993] 1 R.C.S. 839

Martinez, P., 1996, *La didactique des langues étrangères (Que sais-je ?)*, Presses Universitaires de France. Volume.8. Issue 1. 127 p

Annexes

Annexe I : Questionnaire représentations

Questionnaire

Genre Male Femelle

Vous enseignez le français au primaire moyen secondaire

Vous enseignez le français depuis : - sans 5 à 10 ans + 10 ans

Vous enseignez le français dans quelle wilaya El-Bayadh Naïma

Vos apprenants sont généralement âgés de :
8 à 11 ans 12 à 15 ans 15 ans et +

Les représentations des apprenants sur la langue française

Questions	Opposition		Acceptation	
	Entièrement en désaccord	Également en désaccord	Également d'accord	Entièrement d'accord
1-La langue française est fortement présente dans votre ville				
2-Si on remplaçait la langue française avec l'anglais en Algérie, ça serait une grande perte				
3-Vos apprenants s'expriment facilement en français.				
4-Vos apprenants aimeraient connaître plus sur la culture française.				
5-Pensez-vous que vos apprenants favorisent l'apprentissage de la langue française par rapport à d'autres langues.				
6-Vos apprenants pensent qu'apprendre le français menace leur identité culturelle				
7-Vos apprenants éprouvent souvent le désir de lire et d'écrire dans une langue étrangère				
8-Selon vous, vos apprenants souhaiteraient se perfectionner dans la langue française.				
9-Vos apprenants trouvent qu'apprendre le français est intéressant pour s'ouvrir sur le monde.				
10-Sentez-vous que vos apprenants trouvent l'apprentissage du français ennuyeux.				
11-Pour vos apprenants, l'apprentissage du français est une perte de temps.				

Yousra **HAMITOU** est docteure en didactique des langues étrangères. Sa thèse soutenue au Centre universitaire de Naâma traite la problématique de la langue française dans la région des hauts-plateaux de l'Algérie. Ses travaux s'inscrivent plus spécifiquement dans le champ de la didactique du FLE et de la sociolinguistique

Baghdad **REMMAS** est maître de conférences au Centre Universitaire de Naâma, Algérie. Ses travaux de recherches s'inscrivent dans le champ de la didactique du FLE, les sciences cognitives et les neurosciences. Il a dirigé plusieurs recherches en didactique des langues et a publié plusieurs articles scientifiques.

ISSUES IN TRANSLATING CULTUREMES¹

Abstract: This article aims at presenting some issues related to translating culturemes. The first part deals with defining key concepts such as culture, cultureme, and their relation to language and translation. A few examples of difficulties in translating culture-bound words will be presented in the second part of the paper.

Keywords: translation, culture, cultureme, adaptation

DIFFICULTÉS DANS LA TRADUCTION DES CULTURÈMES

Résumé: Cet article se propose de présenter quelques difficultés dans la traduction des culturèmes. La première partie sera consacrée à la définition des concepts-clés comme culture, culturème et leur relation avec la langue et la traduction. Quelques exemples de difficultés dans la traduction des termes à contenu culturel seront présentés dans la deuxième partie de l'étude.

Mots-clés : traduction, culture, culturème, adaptation

Introduction

Translation and culture are two comprehensive interrelated concepts that have been intensely studied in recent decades from different perspectives in many fields of research. The reasons are multiple, one of them is that nowadays cultures are growingly brought into contact in every domain in our modern society. Economic, political, and social factors influence this increasing connection between cultures, civilisations, and languages. People are traveling more often than in the past from one country to another (for work, studies, leisure), they are easily communicating through technological communication tools. This need for communication between cultures is satisfied with the help of translation, which presupposes a process of cultural de-coding, re-coding, and en-coding to transfer, to transpose ideas, thoughts from one language to another.

The aim of this paper is to present a few issues in translating culture-bound words by putting into contrast some linguistic units in Romanian, French, and English. Key concepts such as culture, culturemes will be defined in the first part of the article. The second part will deal with a few examples of possible difficulties in translating culturemes to see what solutions can be found in such cases.

The concept of culture

The first step in our attempt to define the concept of culture is to see the explanations given by the dictionaries. The *Oxford Dictionary* defines culture as "the customs and beliefs, art, way of life and social organization of a particular country or group". The *Cambridge Dictionary* defines it as "the way of life, especially the general customs, and beliefs, of a particular group of people at a particular time". What draws our attention here is "at a particular time", which underlines the temporary and evolving nature of the concept.

Encyclopaedia Britannica goes further by mentioning that culture is "behaviour peculiar to Homo sapiens, together with material objects used as an integral part of this behaviour. Thus, culture includes language, ideas, beliefs, customs, codes, institutions, tools,

¹ Cristina Ilinca, University of Pitești, cristina.ilinca@upit.ro

techniques, works of art, rituals, and ceremonies, among other elements.” With this definition, culture makes the difference between *Homo sapiens* and all other species, therefore *Homo culturalis* is often used to characterize the human species: “*Homo culturalis* is above all else a meaning-seeking species whose hunger and search for meaning to its existence has led it to invent myth, art ritual, language, science, and all the other cultural phenomena that guide its search” (Danesi, Perron, 1999: IX). Research shows that cultures have ancient origins, the evidence discovered (planned hunting, jewelry, burial rituals, etc.) indicates the existence of early cultures at least 2.5 million years ago. The concept of culture has been thus the subject of study in many disciplines and research fields: paleontology, anthropology, history, philosophy, sociobiology, semiotics, etc.

To narrow our field of interest, we will mention here the definition given by Lederach (1995), according to whom “culture is the shared knowledge and schemes created by a set of people for perceiving, interpreting, expressing, and responding to the social realities around them” (p. 9).

We can conclude by saying that culture is a comprehensive concept that refers to patterns, norms, standards of thought, behaviour, social relations specific to a society, transmissible by tradition and communication, both diachronically and synchronically.

Language and culture

Analysing all these definitions, one can see that language plays an important part within a culture as the main way of communication between individuals, as a primary means through which knowledge, skills, traditions are codified and passed on from one generation to another. Language and culture are two interrelated concepts: both language and culture are learnt, they are not innate, they are transmitted through teaching or learning within a society/community/group, they are transmitted under the form of a code.

These remarks remind us of Humboldt's philosophy on language, according to which the essence of language is "to form thoughts out of materialistic world of things and phenomena. A functioning language tends to become formal, and given that the words replace things, the words, same as the matter, should get a form to which they will be subject to. Wherein the form is understood mentally or through the word itself, which is considered as a material" (2001, 315). For Humboldt, languages and cultures represent the spirit of a nation, therefore linguistic and cultural diversity shows the differences in the mental patterns, the conceptualisation of different peoples.

The concept of cultureme

This fact of transmitting, of communicating thought, knowledge, in a codified way, within a community, by symbols, leads to the idea that both language and culture are “two superimposed semiotic codes which interact, especially by means of figurative meanings and phraseologisms” (Pamies, 2017: 101), as “...special signs that can store and accumulate a rather significant amount of cultural knowledge and reflect through their images peculiar ways of national (or culture-bound) worldview of reality” (Zykova, 2016: 135).

In linguistics, several terms are used to designate these cultural-bounded signs: *cultural connotation* (Neo-Humboldtian linguo-culturological school of phraseologists) *cultural symbols* (Pirainen, 1998), *emblems* (Langlotz, 2006), *culturally-bound idioms* (Sabban, 2007, 2008), etc.

The field of translation studies prefers the term *cultureme* (Vermeer, 1983; Even-Zohar, 1998) to generally refer to any kind of “culture-marker” (Nord, 1994), “cultural reference” (Hurtado, 2001) or culturally loaded words (Galisson, 1991), cultural keywords (Wierzbicka, 1992; Goddard 2009), realia, cultural gaps. Considered as a bridge between

language and culture, culturemes can be generally defined as “the minimal, indivisible unit of culture: rituals, values and stereotypes” (Lem *apud* Jaskot & Ganoshenko, 2016:59).

Culturemes and translation

Since ancient times translation has been subject to many studies. Different perspectives can be noticed: some authors see the history of translation as practice, as opposed to the history of translation as theoretical reflection (Steiner, 1975), others write about the history of translation by linking it to its socio-political context (Santoyo, 1987). Some authors describe translation as a universal activity and commonly practiced in all languages and all cultures.

Starting with the second part of the XXth century, a systematic study of translation as a process and result can be remarked on. Different approaches to translation have been adopted over time, studying it from different points of view: linguistic, hermeneutic, ideological, poetical, textual, semiotic, communicative, cognitive, etc. In the 1990s, translation studies take a cultural turn, signaling a shift from a formalist approach to one that focuses more on extra-textual factors, on context, “what is studied is text embedded within its network of both source and target cultural signs.” (Bassnett & Lefevere, 1990: 11–12). In this context, the translator becomes a mediator between the cultures brought into contact, a vector of transmission of cultural knowledge from one linguistic community to another. In order to be able to transmit all the cultural richness through translation, the translator must not only know the standards, the values of the source culture and the target culture, but also respect the translation standards. It is important to highlight here that when translating, the translator brings in their linguistic culture, that is values, beliefs, attitudes inherited from their origin culture, which influences the translation process.

From a translational point of view, culturemes can be seen as units bearing specific cultural information which is recognizable by a group of people to be transferred from one language to another, for example, specific dishes, customs, currencies, units of measurement, geographical features. Adaptation seems to be the most appropriate method to translate culturemes since it involves changing the cultural reference of the source language into an equivalent from the target language.

At a linguistic level, many culturemes are represented by phraseological units. In this part of the paper, we aim at presenting some examples of linguistic forms of culturemes and their structure in Romanian, French and English to show some difficulties of adaptation that might arise in translation.

Some general cases can be identified:

A. The source unit is kept in the target language, accompanied by an explanation

This solution is very often used with linguistic units referring to gastronomic specificities and dishes, for instance. Generally, such units are kept in the target text to preserve the “flavour” of the source culture. For example, the Romanian *cozonac* designating a Romanian dessert, is usually maintained in translation, followed by an explanation (*gâteau marbré roumain, sweet bread*).

B. The source unit is translated by a unit containing elements that evoke a similar reality, from the same conceptual area, familiar to the target culture

For example, the Romanian expression *a face o mutră de doi coți*, where *cot* is an old unit of measurement used in Romania, whose length used to vary from one historical region to another (from 0.63 to 0.66 meters). A possible translation into French would be *faire une mine de dix pieds de long*, where *pied* is also a unit of measurement, corresponding to the English *foot* (0.30 meters). The English equivalent would be *to make a long face*, where

there is no specific unit of measurement used, just the adjective *long*, which renders the idea of length.

C. The source unit is neutralized by a heteronym in the target language, which cancels the connotations of the source unit.

Let's take the Romanian expression *a merge la ghiol*, where *ghiol* means a lake or pond full of mud, specific to the shores of the Black Sea and the Danube Delta in Romania, where people go mud-bathing. It could be translated into *prendre des bains de boue* (Fr.), *go mud-bathing* (Eng), more general expressions which are rather the equivalent of the Romanian expression *a face băi de nămol*.

There are linguistic units that depend strongly on the context in which they are used and whose transfer to another language can be problematic. For example, the Romanian expression *a fi luat din iele* which can be translated into French by *attraper une paralysie*, and in English by *to get paralysis*. *Iele* is a Romanian word referring to fantastic feminine creatures who show up the night of *Rusalii* which coincides with the day of Pentecost, a Christian holiday dedicated to the spirit of the dead, celebrated 50 days after Easter. The expression refers to a common superstition in Romania, according to which one gets paralysis if they step on the place these feminine creatures danced during the night of *Rusalii*/ Pentecost. In this case, the Romanian idiomatic expression seems to be untranslatable, its equivalents are not culture-bound units, its whole cultural connotation disappears through translation.

Conclusions

To sum up, we can say that translation does not only mean transposing a source text into a target text. A cultural approach to translation helps translators better understand the source text, identify possible difficulties in understanding and transposing it into the target language, do more research which may reveal unknown meanings, and provide them with more profound insights and better translation solutions. Both language and culture are two comprehensive concepts, subject to evolution over time and space, inexhaustible sources of information and inspiration, and a constant challenge for both professional and apprentice translators.

References:

- Bassnett, S., Lefevere, A., 1990, *Translation, History and Culture*, London, Printer Publishers.
- Danesi, M, Perron, P., 1999, *Analyzing cultures: An Introduction and Handbook*, Indiana University Press.
- Even-Zohar, Itamar 1997, "Factors and Dependencies in Culture: A Revised Outline for Polysystem Culture Research", *Canadian Review Of Comparative Literature*, XXIV:1, pp. 15-34.
- Galisson, Robert, 1991, *De la langue a la culture par les mots*. Paris, CLE international.
- Goddard, Clifford, 2009, "Cultural scripts", In Senft, G., Ostman, J.O., Verschueren, J. (eds.), *Culture and Language Use*, Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins: 68-79.
- Humboldt, W., 2000, *Selected works on linguistics*, Moscow, Progress.
- Hurtado Albir, A., 2001, *Traducción y Traductología*, Madrid, Catedra.
- Jasjcot, P. M., Ganoshenko, I., 2015, "Culturemes and non-equivalent lexis in dictionaries", *Cognitive Studies*, No.15, pp. 115-124
- Langlotz, A., 2006, *Idiomatic Creativity. A cognitive-linguistic model of idiom-representation and idiom-variation in English*, John Benjamins Publishing Company.
- Lederach, J.P., 1995, *Preparing for peace: Conflict transformation across cultures*. Syracuse, NY, Syracuse University Press.
- Nord, Christiane. 1994. "It's tea time in Wonderland. Culture-markers in fictional texts" In Purschel, H. (ed.), *Intercultural Communication*, Duisburg, Leang, pp. 523-538.

- Pamies, A., 2017, "The Concept of Cultureme from a Lexicographical Point of View", *Open Linguistics* 2 3, pp. 100–114
- Piirainen, E., 1998. "Phraseology and research on symbols", In Durčo, P. (ed.), *Phraseology and Paremiology, International Symposium Europhras 97*, Bratislava, Akadémia PZ, pp. 280-287.
- Sabban, A., 2007, "Culture-boundness and problems of cross-cultural phraseology", In Burger, H., D. Dobrovol'skij, D., Kühn, P., Norrick, N.R., (eds.), *Phraseologie: Ein internationales Handbuch...*, Berlin, de Gruyter, pp. 590-605..
- Sabban, A., 2008, "Critical observations on the culture-boundness of phraseology" In Granger, S. Meunier, F. (eds.) *Phraseology: an Interdisciplinary Perspective*, Amsterdam /Philadelphia, John Benjamins, pp. 229-242.
- Santoyo, J.C, 1987, "Traducción, Traducciones, Traductores", *Babel*, Volume 33, Issue 4, p. 238 - 238
- Steiner, G, 1975, *After Babel: Aspects of Language and Translation*, Oxford University Press.
- Vermeer, H., 1983, "Translation theory and linguistics" In Roinila, P., Orfanos, R., Tirkkonen-Condit, S., (eds) *Hakokohtia kaanamisen tutkimuksesta*, Joensuu University, pp. 1-10.
- Wierzbicka, A., 1992, *Semantics, Culture and Cognition: Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations*, New York / Oxford, Oxford University Press.
- Zykova, I., 2016, "Linguo-cultural studies of phraseologisms in Russia". *Yearbook of Phraseology*, 7, pp. 127-148

Dictionaries:

<https://dictionary.cambridge.org/>
<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>
<https://www.britannica.com/>

Cristina **ILINCA**, Associate Professor, Phd, at the University of Pitesti, Romania. She teaches translation theory and practice, corpus linguistics, and technical-scientific translation. Her latest research focuses on translation and terminology.

DOI: 10.5281/zenodo.8112646

IMPACT DE LA MAITRISE DES LANGUES ÉTRANGÈRES SUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA CARRIÈRE PROFESSIONNELLE : QUELLES REPRÉSENTATIONS DU CONTEXTE ÉCONOMIQUE ALGÉRIEN ?¹

Résumé : Dans le cadre de cet article, nous nous proposons de développer une réflexion sur l'impact de la maîtrise des langues étrangères sur le développement de la carrière professionnelle en analysant les représentations des acteurs socio-économiques du contexte algérien. En nous basant sur des enquêtes de terrain menées dans deux grandes entreprises algériennes, publiques et privées à savoir la CASENOS et la SNLB. Nous tenterons d'analyser les pratiques linguistiques dans ces entreprises et le rôle de ces langues dans le marché du travail. En nous appuyant sur des concepts développés en sociolinguistique à travers l'analyse des discours épi-linguistiques en tant que manifestations langagières en termes de représentations, d'attitudes et de rapport aux langues.

Mots-clés : maîtrise des langues étrangères, représentations sociales, contexte économique algérien, carrière professionnelle

THE IMPACT OF FOREIGN LANGUAGE PROFICIENCY IN PROFESSIONAL CAREER DEVELOPMENT: WHAT REPRESENTATIONS OF THE ALGERIAN ECONOMIC CONTEXT?

Abstract: In this article, we propose to develop a reflection on the impact of the mastery of foreign languages on the development of professional careers by analysing the representations of socio-economic actors in the Algerian context. Based on-field surveys carried out in two large Algerian companies, both public and private, namely CASENOS and SNLB, we will attempt to analyse the linguistic practices in these companies and the role of these languages in the labour market. We will use concepts developed in sociolinguistics through the analysis of epi-linguistic discourse as language manifestations in terms of representations, attitudes and relationships to languages.

Keywords: foreign language skills - social representations - Algerian economic context - professional career

Introduction

Économie transfrontalière, assurance qualité, coopération économique sont quelques-uns des termes qui nourrissent la complexité du débat sur l'intérêt et l'importance de la maîtrise des langues étrangères dans la restructuration économique de l'Algérie où sa quête de compétitivité est de plus en plus reconnue par les experts et les décideurs du pays. Ils accordent ainsi une grande importance à l'intégration d'aspects linguistiques dans toutes les initiatives de réforme économique.

Les échecs répétés des projets de développement économique en Algérie depuis l'indépendance sont en grande partie attribuables à une négligence flagrante en ce qui concerne la promotion de l'apprentissage des langues étrangères dans le milieu économique.

De plus, faut-il le reconnaître, l'Algérie s'efforce actuellement de redéfinir sa politique économique de manière exhaustive afin de relancer véritablement son économie nationale qui est en difficulté et confrontée à des problèmes majeurs.

¹ Imane Ouahib, Université Blida2, ouahibimane9@gmail.com

Les décideurs ont enfin réalisé que tout effort de redressement économique efficace doit accorder une attention prioritaire à la promotion de l'apprentissage des langues étrangères. Cependant, cette nouvelle orientation en matière de priorités linguistiques basées sur les besoins économiques nationaux reste largement méconnue et n'a pas été l'objet d'un débat digne de ce nom mettant en évidence ses principaux aspects et objectifs essentiels.

En outre, compte tenu de l'évolution constante de la sphère économique algérienne, il est devenu inévitable de se demander quel rôle joue la "gestion linguistique" dans la promotion des relations économiques avec les pays industrialisés. Par conséquent, cet article vise à examiner le rôle des perceptions des langues étrangères dans le succès et la réalisation des démarches de réforme et de développement économique.

Contexte d'étude

Les caractéristiques et les évolutions du rendement économique en Algérie sont étroitement liées à certaines exigences linguistiques qui engendrent une augmentation des interactions avec les langues étrangères dans le contexte économique du pays.

À l'ère du progrès technologique, des transformations majeures des industries et des modes de vie, et compte tenu de la réalité linguistique préoccupante de l'économie algérienne, le développement d'une "compétence plurilingue" qui consiste à utiliser les langues étrangères pour interagir avec autrui, échanger et accéder à des informations orales et écrites dans un objectif communicatif et opérationnel, apparaît comme un défi essentiel à relever pour espérer amorcer un redressement économique conduisant à la prospérité.

Ainsi, il ne s'agit plus simplement de développer des compétences dans une langue spécifique, mais de contribuer à une citoyenneté responsable et active dans un monde complexe, qui fait face aux paradoxes d'une mondialisation homogénéisante, l'anglais demeurant la langue de communication internationale et de diffusion des connaissances scientifiques malgré les efforts déployés pour promouvoir le plurilinguisme.

La description des compétences linguistiques a été au centre de nombreux projets, notamment trois grandes initiatives européennes : le Programme international de l'OCDE pour l'évaluation des acquis des élèves (PISA), le Cadre européen des certifications (CEC) élaboré dans le cadre du programme "Éducation et formation 2010" de la Commission européenne, et le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) du Conseil de l'Europe, qui est l'un des résultats majeurs de la Déclaration de Bologne (1999).

Le paysage linguistique de l'Algérie se caractérise par la coexistence de plusieurs langues (Arabe, Tamazight et Français). Si l'Algérie est classée comme étant le pays qui compte le deuxième plus grand nombre de francophones dans le monde en dehors de la France (recensement de 2008 effectué par l'ONS) ; l'anglais, quasiment absent du paysage linguistique du pays, jusqu'à lors ! Et dont l'enseignement commence en 3ème année du cycle primaire (depuis septembre 2022), souffre d'un constat plus sombre. Si une étude montre que seulement 7 % des Algériens parlent l'anglais, souvent d'un niveau basique à intermédiaire (Euromonitor, 2012), il est à constater qu'une nouvelle tendance est apparue parmi les jeunes de moins de 25 ans issus de milieux plutôt intellectuels et aisés qui montrent l'importance accrue accordée à l'anglais. C'est non seulement dû à une acquisition spontanée de cette langue causée par les nouveaux médias, les réseaux sociaux, et les jeux vidéo, mais aussi à une prise de conscience de l'importance de l'anglais pour la réussite universitaire et professionnelle. En effet, les tests de positionnement pour les cours de français et d'anglais aux Centres d'Enseignement Intensif des Langues révèlent que les étudiants se présentent souvent avec un niveau A1, A2, ou B1, rarement au-dessus (classification du CECR). Cette situation témoigne de l'échec d'une politique linguistique nationale et de la nécessité de trouver des moyens innovants pour y remédier.

Depuis le début des années 2000, les experts ont souligné les risques liés à la dépendance exclusive du français en tant que principale langue étrangère dans la gestion économique de l'Algérie. Cette approche est désormais obsolète en raison des enjeux majeurs liés à la relance économique et des nombreuses exigences résultant des conjonctures mondiales instables. S'appuyer uniquement sur le français sur la scène économique internationale devient de plus en plus risqué et inefficace, entravant sans aucun doute la capacité de l'économie nationale à s'adapter aux évolutions du marché mondial et à surmonter les lacunes qui freinent sa relance tant attendue.

Cependant, le français reste encore la seule langue de travail utilisée dans la majorité des entreprises des secteurs public et privé. Il est considéré comme la langue des contrats et des conventions avec la majorité des partenaires économiques étrangers. De plus, le français est utilisé dans la rédaction de nombreux documents administratifs tels que les rapports, la messagerie interne, les procès-verbaux de réunions, les appels d'offres, les cahiers des charges, à l'exception des titres de congé des cadres supérieurs de l'État qui sont rédigés en langue arabe depuis l'arabisation. Il convient de mentionner qu'il existe quelques entreprises où certains documents sont rédigés en anglais, tels que les catalogues et les schémas techniques. Cependant, l'anglais est principalement considéré comme la langue de communication internationale.

Aujourd'hui, l'économie nationale relève un défi sans précédent, qui consiste à promouvoir l'utilisation d'autres langues étrangères à la fois dans les institutions économiques et dans les instances chargées de la gestion économique nationale. Cette ambition a été soutenue par l'adoption d'une politique de formation encourageant ouvertement les universités et les instituts à offrir des formations en langues étrangères, notamment en anglais, en accordant une attention particulière à cette langue. Cette politique a conduit à la création de nombreux centres d'enseignement intensif des langues, qui accueillent désormais des milliers d'apprenants issus de divers horizons.

Dans un nouvel ordre économique caractérisé par l'internationalisation des besoins économiques et des marchés, les entreprises du secteur économique accordent une attention croissante au niveau de maîtrise des langues étrangères des candidats lors des campagnes de recrutement. Outre les compétences requises pour un poste donné, la maîtrise de deux langues étrangères (français et anglais) reste un critère de recrutement incontournable, et la maîtrise de plusieurs langues étrangères constitue indéniablement un atout majeur pour les candidats par rapport aux autres postulants.

Le constat

Nonobstant des bouleversements économiques, sociaux, culturels et politiques induits par la globalisation, cette révolution nous pousse également à écarter définitivement toute logique « adéquationniste ». Cette approche prend la forme d'une politique publique spécifique. Les préoccupations centrales ne sont donc pas d'ordre pédagogique ou organisationnel ; elles se concentrent plutôt sur la détermination des langues étrangères à enseigner et les raisons sous-jacentes. Ainsi, nous nous éloignons des approches habituelles qui reposent sur des considérations pédagogiques, juridiques, politiques, historiques ou sociolinguistiques. L'adoption d'une approche intégrée similaire à une "analyse de politiques" pour aborder la question de l'enseignement des langues étrangères représente, selon notre point de vue, une avancée novatrice. À cet égard, notre réflexion s'inscrit dans une optique interdisciplinaire visant les champs de spécialisation les plus directement pertinents pour aborder cette problématique. Ayant conscience de l'importance d'une approche pluridimensionnelle, il nous a apparu pertinent de mener une recherche sur le rôle des langues étrangères dans l'évolution de la carrière professionnelle en Algérie, s'intéressant de manière particulière à l'usage des composantes linguistiques dans le

contexte socioprofessionnel, cela ancre notre investigation dans le domaine sociolinguistique. En effet, en nous appuyons sur l'analyse des discours linguistiques et épi linguistiques qui sont des discours sur la langue dont nous pouvons extraire les multiples représentations et attitudes, comme le confirme CALVET « La langue est avant tout *un ensemble de pratiques de représentations* » (1998 :11), mais surtout de comprendre les raisons qui induisent les acteurs et actants du paysage économique à utiliser une langue parmi les autres au sein du marché du travail.

1. Objectifs de la recherche

La présente étude vise un double objectif :

Il s'agit d'une part de cerner les représentations des employeurs et des employés quant à l'importance de la maîtrise des langues étrangères dans l'évolution de la carrière professionnelle. En effet, l'employabilité de la langue dans les sciences est souvent fréquente, par contre son usage dans le domaine professionnel (travail) est quasiment inexploité.

D'autre part, à travers le discours épi linguistique (le discours sur la langue), de comprendre les raisons qui les poussent à utiliser une langue et non d'autres au sein de l'entreprise économique.

Pour ce faire, d'un point de vue méthodologique, nous avons mis en place un protocole de recherche exploratoire :

Des entretiens directifs avec les responsables des ressources humaines et les employés de deux sociétés ont été effectués :

- la société nationale des lièges et des bois, spécialisée dans la menuiserie industrielle « SLNB » de la wilaya de Tizi-Ouzou. Cette entreprise a été fondée en 1978, elle contient un effectif estimé à plus de 420 travailleurs.
- la caisse nationale de sécurité sociale des non-salariés de la wilaya de Blida. Créée par décret exécutif 92/07 du 04 janvier 1992, chargée de la protection sociale des catégories professionnelles non-salariées.

Notre population d'étude, composée de 08 responsables des ressources humaines et 36 employés (16 employés de la CASNOS et 20 employés de la SNLB), a été choisie en fonction d'un certain nombre de caractéristiques : le nombre des employés (effectif), la situation géographique, le caractère socioéconomique...etc. Le choix des entreprises a été motivé d'abord, par le fait que ces dernières sont considérées parmi les unités économiques du pays. Ensuite, elles appartiennent à deux secteurs différents, mais omniprésentes dans le paysage économique algérien, à savoir, le secteur étatique et le secteur privé. Enfin, l'omniprésence et l'usage d'une pluralité de langues (étrangère, nationale) au sein de ces deux entreprises.

2. Description du guide de l'entretien

Le guide de l'entretien des employeurs, responsables des ressources humaines « DRH » comprend onze questions qui portent sur : la valeur des langues sur le marché du travail, la prise en considération du critère langue lors du recrutement du personnel, le niveau de compétence exigé (orale et écrite), les spécificités des postes à pourvoir nécessitant une compétence linguistique, la corrélation entre les opportunités d'évolution de carrière et la maîtrise des langues étrangères.

Le guide de l'entretien des employés comprend, quant à lui, dix questions qui portent sur : le profil linguistique des employés, leurs pratiques linguistiques professionnelles, leurs représentations quant aux langues étrangères en usage, leurs difficultés et la formation

continue en langue étrangère et les motivations professionnelles quant au développement des compétences linguistiques.

Pour analyser notre corpus, nous avons retenu deux catégories de procédé, il s'agit des :

- procédés linguistiques.
- Procédés discursifs et non verbaux.

3. L'analyse du discours dans les biographies langagières

Les procédés linguistiques que nous avons utilisés pour déterminer et reconnaître les propos de nos enquêtés sur les thèmes qui nous intéressent nous ont permis de situer et définir le discours propre de chaque enquêté par rapport à sa biographie langagière ; en dégageant les ressemblances et les différences entre chaque locuteur à l'intérieur de ces deux groupes :

1. les prenos, adjectifs, mots ; adverbess, et tous les autres éléments énonciatifs indiquant l'appartenance à une communauté :

Rb1 : parce que / nous sommes tous des kabyles / il y en a d'autres

Rb3 : moi personnellement je parle arabe

2. les adjectifs qui qualifient une langue, un phénomène, une anecdote, un fait, des personnes...etc. :

- : *bah elle est obsolète, insignifiante / avant par exemple / le français elle est importante / il y a que de l'arabe / pas toujours dans certains cas / C'est des nullards / les métiers pour nous sont inutiles / on est en retard / sont très faibles /les langues sont utiles /sont évolutives / sont limités /elles sont très importante dans le domaine professionnel*
- : *français langue de l'entreprise / c'est vrai / J'ai préféré de bien faire / c'est la continuité / beaucoup plus / / tu vois /langue normale /je ne sais pas exactement quoi répondre/ comment la qualifier./ elle est rarement utilisée / de prestige/ je suis forte / c'est une richesse*

3. les différentes façons pour désigner les communautés auxquelles appartient ou n'appartient pas l'enquêté :

- : *nous les natifs / parce que nous sommes des kabyles /je suis arabe /nous les arabophones*

4. les différents phénomènes de référenciations à des lieux ou à des dates :

- : *non à Ain adjar / à Alger exactement à Hydra /de oued souf*
- : *personnellement à brouira / à Tizi-Ouzou / à Blida*

Ainsi que toutes les façons de nommer les phénomènes historiques :

- : *après l'indépendance à nos jours / par rapport à notre histoire avec la France /avec l'internationalisation et la mondialisation /de nos jours*

5. les diverses façons de catégoriser le temps de la vie, les étapes de la vie (avant, après...) et leur articulation :

- : *je suis venu à Tizi / après l'obtention de mon bac /avant c'était pour des raisons /en Premier lieu j'étais ingénieur.*

4. La mise en évidence des représentations sur les langues

Les phénomènes linguistiques révèlent les représentations !
En effet, afin de répondre à notre question de recherche, il nous a fallu mettre l'accent sur les aspects culturels et identitaires liés à la fréquentation des langues dans la vie de nos enquêtés. Pour cette raison, nous avons recueilli les représentations liées aux langues de chaque employé et employeur dans leur contexte, pour essayer de les répertorier en se focalisant sur la façon dont elles sont abordées dans le domaine professionnel.

Les phénomènes discursifs traduisant les « Pensées, représentations, attitudes », de nos enquêtés sur les Langues

A. les procédés d'appartenance : pronoms et adjectifs possessifs, pronoms personnels :

Rb : l'arabe classique / le kabyle / bien sûr qu'il y a une différence / que les kabyles utilisent / il y a des trucs que nous utilisons

Les substantifs de nationalité :

RB : oui / quand on discute entre nous / nous les natifs entre nous on parle kabyles /aves les arabes /Algérois /

B. des procédés d'insistance pour monter l'importance d'une idée ou d'un sentiment :

RB : parce que le recrutement est spécifique / avant par exemple / c'est-à-dire lorsque / donc il est bon /je t'ai déjà expliqué/ bien sûr que oui

RB : c'est vrai que /car des comme ça on a trouvé/commençons d'abord /pour te dire / car elle facilite

C. les procédés témoignant d'une connaissance linguistique : utilisation de verbes de connaissance, ou d'affirmation (verbe savoir), utilisation de phrases déclaratives (affirmative Ou négative), recours à l'argumentation par des exemples ou des connecteurs logiques

RC : j'ai une bonne maîtrise / je suis forte / un peu moins bon /pour moi je préfère bien / je ne peux pas tenir une conversation / parce que c'est ma préférée / je ne peux communiquer / j'ai des difficultés en orale / je suis capable de/

D. des procédés marquant le rejet ou l'admiration pour une langue : utilisation des pronoms démonstratifs, adjectifs, des formules marquant la valorisation ou la dévalorisation des langues dont on parle, adjectifs montrant l'admiration (vrai, pur).

RC : le français je ne l'aimais pas - mais l'espagnol je l'adore / je n'ai pas aimé mon prof alors j'ai pas aimé cette langue / l'anglais je n'arrivais pas à l'apprendre / vrai kabyle / parce qu'il y a des mots que je ne comprends pas / arabe est une langue pure / je n'ai pas de problème / pour être franche je la déteste/bien sûr je serai la première à la prendre /j'ai toujours espéré d'avoir une bonne maîtrise /sans hésiter à son apprentissage /langue mondiale / l'anglais je vise la perfection.

E. des expressions révélant les savoirs épilinguistiques des locuteurs, issus de leur expérience empirique

RC : bien sûr un oui catégorique / une langue en plus / pourquoi pas / et les autres langues reconnues / je ne sais pas le français / l'allemand / l'espagnole

Toutes les façons d'exprimer des sentiments (positifs ou négatifs liés à un lieu, une langue, L'utilisation des adverbes pour renforcer le discours, par les oppositions, ou Rapports de cause à effet :

RC : difficilement / parce que je n'arrive pas à / facilement / je n'y arrivais pas / malheureusement.

La prise en compte du non verbal. Pour renforcer l'interprétation de notre analyse, on a pris en considération dans nos entretiens les phénomènes à savoir : le para verbal et langagier (les hésitations, l'augmentation ou la diminution de l'intensité de la voix, les silences pour réfléchir). Ces phénomènes sont très importants dans la communication par entretien, toutefois, on a pris en note les plus importants.

5. Analyse des résultats

Les résultats obtenus à travers l'analyse des entretiens indiquent que le profil linguistique des employés des deux structures économiques, privées ou étatiques est relatif à la situation géographique de nos deux secteurs choisis, on a identifié majoritairement une distinction sur le plan des langues maternelles, langues de formation et poste occupé mettant en évidence une corrélation fort prononcée.

Dans les deux sociétés, le français est considéré comme la langue à utiliser dans les situations formelles, au quotidien dans la communication orale ou écrite : « *C'est la langue de l'entreprise* »

En effet, le français est indiqué comme la langue la plus employée dans l'envoi et la réception de documents, suivie, en second lieu de l'arabe classique, dans un usage réduit se résumant à la rédaction ou la réception de quelques documents.

En ce qui concerne les situations non formelles, on souligne d'abord la présence et l'utilisation des trois langues à savoir le français, le kabyle, l'arabe dialectal, ce qui confirme essentiellement le trilinguisme dans lequel baignent nos enquêtés au sien de leurs entreprises. Toutefois, il est nécessaire de signaler que l'anglais est quasiment inexistant dans les communications quotidiennes formelle ou informelle soit -elle !

La majorité des employés des deux secteurs sont conscients de la nécessité et de l'importance des langues étrangères dans l'évolution de la carrière professionnelle :

« toutes les langues sont utile » s, « langue de travail ; langue de prestige, »

Ces derniers indiquent avoir une maîtrise satisfaisante de la langue française comme de la langue arabe à l'orale et à l'écrit, tandis qu'une maîtrise vraiment moyenne pour l'anglais.

En effet, la majorité de nos enquêtés ont confié avoir un malaise lors de l'utilisation de l'anglais sur le plan oral et écrit : « par rapport à l'anglais, je trouve des difficultés surtout en anglais, mon orale me pose problème ».

Les employés du secteur privé (SNLB) ont exprimé une appréciation positive à l'égard des langues étrangères, ils pensent que la formation en langues étrangères et essentiellement en anglais, qui se définit comme « la langue des opportunités professionnelles », est un atout et un critère important dans l'insertion professionnelle.

- : « *l'anglais en premier en raison qu'elle a une grande place dans le monde* »

- : « *langue mondiale* »

En fin, le niveau d'instruction et le maintien des compétences linguistiques sont parmi les éléments essentiels dans la sélection des employés.

5.1 Les représentations développées à l'égard de la langue arabe

Nous remarquons qu'à travers l'analyse des entretiens, que l'évocation de la langue arabe est associée chez la majorité de nos enquêtés au kabyle.

- : « notre langue...l'arabe, normale comme le kabyle »

L'utilisation de cet adjectif suivi d'un adverbe en mentionnant une autre langue nationale qui est le kabyle reflète une pensée « nationaliste » de même elle est valorisée en tant que langue de communication, d'identité en usant l'adjectif « notre » avec le mot « langue » afin de désigner que l'arabe fait partie de son identité autrement dit son appartenance à cette culture arabe. Par ailleurs elle reflète ainsi la langue de la religion qui dit « langue de l'islam » dit une langue divine, une sacralité ; par rapport à son usage l'arabe est conçu en utilisant toujours un adjectif « pratique » suivie d'un nom « nécessaire » ce qui explique sa présence autrement dit qu'elle n'est pas écartée dans le domaine professionnel.

Ceci nous amène à cerner différentes fonctions de ces représentations :

-une fonction communicative dans la mesure où l'arabe assure la communication entre cette population « notre langue ».

-Une fonction justificative dans la mesure où nos enquêtés expliquent leur choix « utile, pratique, nécessaire ».

-une fonction identitaire qui réside dans l'expression « notre langue, langue de religion ».

5.2 Les représentations vis-à-vis la langue anglaise

Chaque employé est conscient de l'importance et le rôle de la langue anglaise malgré sa non-présence dans leur domaine professionnel, ces derniers l'évoquent à travers un vocabulaire évaluatif valorisant en l'illustrant avec l'explication redondante suivante

- : « langue internationale » et comme « langue pratique »,

- : « bien sûr elle est la langue de l'internationalisation » la locution « bien sûr » indique la certitude de nos employés vis-à-vis la place qu'occupe l'anglais dans le monde et que c'est une langue qu'on utilise dans une multitude de domaines ce qui explique sa praticabilité, l'utilisation de l'adjectif « pratique » qui désigne de même son importance.

Ces représentations positives développées envers la langue anglaise par nos enquêtés sont à la fois d'ordre explicatif et communicatif et interviennent en qualité de guide et d'orientation.

5.3 Les représentations développées vis-à-vis la langue française

En parlant de la langue française, l'ensemble de nos enquêtés ont renforcé leurs discours en usant d'un vocabulaire évaluatif, chaque terme évoqué justifie une valeur argumentative ; ces derniers éprouvent une représentation plus fréquente, il s'agit d'une catégorisation de la langue française comme étant une « langue de l'entreprise » autrement dit « langue de travail et de savoir » cela indique qu'elle est considérée comme utile :

- : « le français est la langue de l'entreprise »

- : « je préfère bien utiliser la langue de l'entreprise »

Ces énoncés véhiculent une seule et même pensée, une image qui reflète particulièrement le niveau d'usage du français qui est très répondeu au sien de leur firme, toutefois, prononcée différemment, cette distinction réside dans l'implication d'un choix personnel, mais surtout préférentiel par l'enquêté dans sa propre mise en discours, en introduisant la première personne du singulier suivit d'un verbe « je préfère bien ».

Conclusion

En dépit des deux secteurs choisis ainsi que de la situation géographique, nous remarquons un consensus quant au choix de l'utilisation de la langue française dans leur système à savoir leur fonctionnement interne et externe.

La langue française demeure la plus fréquente et la plus employée dans les situations formelles et non formelles ; de même dans l'envoi et la réception de documents (langue de l'écrit et de rédaction) cela reflète particulièrement son niveau d'usage qui est très répondu par rapport aux autres langues omniprésentes (nationales et étrangères) au sien de ces deux unités économiques.

Cette omniprésence forte de la langue française qui est conçue comme langue importante ; utile ; considérable sur le marché de travail algérien entre autres le secteur d'assurance et la SNLB nous explique clairement cette réalité historique qui persiste mutuellement dans la société algérienne sous diverses dimensions et nous amènes à repenser notre rapport aux langues étrangères.

Références bibliographiques :

- Abric, J.-C., 2001, *Pratiques sociales et représentations*, Paris : PUF
- Abdenour Arezki, 2008, « L'identité linguistique : une construction sociale et/ou un processus de construction socio-discursif », *Synergies Algérie* n° 2, pp.191-198
- Bardin, L., 2007, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.
- Beacco, J.-C. & Byram, M., 2003 (édition revisitée en 2007), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques <http://www.coe.int/t/dg4/linguistique>.
- Biliez Jacqueline, 1998, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Hommage à Louise Dabène, Grenoble, CDL-Lidilem.
- Blanchet P., 2009, *Contextualisation didactique* » : de quoi parle-t-on ? *Le français à l'université*. 14- 02, <http://www.bulletin.auf.org>
- Blanchet, P., Moore, D. & Assalah-Rahal, S. (dirs.), 2008, *Perspective pour une didactique des langues contextualisée*, éd. Archives Contemporaines et AUF, Paris, (pp.183-203)
- Bourdieu P., 1990, *Ce que parler veut dire*. Paris, Fayard.
- Bulot, T., 2003, « Matrice discursive et confinement des langues : pour un modèle de l'urbanité », *Cahiers de Sociolinguistique*, no 8, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp.99-110.
- Bulot, T., 2003, *Les frontières et territoires intra-urbains : évaluation des pratiques et discours épilinguistiques*. [Le città plurilingui. Lingue e culture a confronto in situazioni urbane / Multilingual cities. Perspectives and insights on languages and cultures in urban areas], Udine, Forum in corso di stampa.
- Calvet, L.-J., 1998, « Insécurité linguistique et les situations africaines. » Calvet, J., Moreau, M.-L., *Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone*, Cirelfa, Coll. « Langues et développement », p. 9-17
- Commission européenne, 2001, *L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe*, Bruxelles, Commission Européenne, DG Éducation et culture.
- Conseil de la langue française, 1999, « La gestion du plurilinguisme et des langues nationales dans un contexte de mondialisation », *Actes du Séminaire de Québec*, Québec, Conseil de la langue française.
- Grin, F., 2001, « Langues et marché du travail : quelques réponses, beaucoup de questions », dans Benguerna, M., Kadri, A., (dir.), *Mondialisation et enjeux linguistiques : quelles langues pour le marché du travail en Algérie ?*, Cread, Alger, pp.165-174.
- Grin, F., 2005, *L'enseignement des langues étrangères comme politique, Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école*, <https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Recherche/rapport%20grin.pdf>
- Grin, F. 2006., *L'économie face aux langues*, Université de Genève.
- Jodelet D., 1997, « Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie », in Moscovici, S., *Psychologie sociale*, Paris, PUF, pp.357-378.
- Jodelet D., (éd), 1989a, *Les représentations sociales*, Paris, PUF. 2e éd.1993.

Jodelet, D., 1989b, « Représentations sociales : un domaine en expansion », in Jodelet D., (éd.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, pp. 47-78

Dr. Imane **Ouahib**, maître de conférences à l'université Blida 2, membre du laboratoire de recherche RIDILCA, responsable du projet de recherche et de formation universitaire, PRFU « Pour un dispositif de formation à la technopédagogie universitaire en français langue étrangère », présidente et fondatrice de l'association nationale des enseignants chercheurs en langues étrangères en Algérie « ANECLEA », membre du conseil national économique, sociale et environnementale « CNESE » a dirigé plusieurs recherches en sciences du langage et en didactique des langues et des cultures et a publié plusieurs articles qui s'inscrivent dans ces deux champs de recherche.

NUMÉRIQUE ET ENSEIGNEMENT AU SUPÉRIEUR À L'ÈRE DE LA COVID-19 : RETOURS DES PRATIQUES ENSEIGNANTES¹

Résumé : Le coronavirus a bouleversé autant les habitudes sociales que professionnelles, les regroupements sur les réseaux sociaux et les réunions de travail à distance ont remplacé les échanges en présentiel. Confinement, distanciation, fermeture des établissements universitaires sont des phénomènes sans précédents, les pratiques communicationnelles se sont vues s'accroître via les plateformes, les messageries, les applications d'entreprise de communication. La covid-19 a surgi brutalement et a décrété l'urgence de se munir des dernières dispositions technologiques de la communication pour pallier les problèmes de la mobilité réduite qu'a engendrée la pandémie. Cet article relate une expérience d'enseignement en ligne : coopératif, collaboratif, asynchrone et synchrone via Messenger et Edmodo. Nous nous interrogeons sur leur apport vis-à-vis de l'enseignement au supérieur ainsi que sur le taux de satisfaction d'un apprentissage en mode virtuel. Ces services ont-ils assuré une continuité pédagogique et des échanges interactifs à distance.

Mots-clés : pandémie, numérique, enseignement, interaction, université

DIGITAL AND HIGHER EDUCATION IN THE AGE OF COVID19: FEEDBACK FROM TEACHING PRACTICES

Abstract: The coronavirus has disrupted both social and professional habits, groupings on social networks and remote work meetings have replaced face-to-face exchanges. Confinement, distancing, closure of university establishments, are phenomena with no precedent, communication practices have been seen to increase via platforms, messaging services, and corporate communications applications. The covid19 arose suddenly and decreed the urgency of bringing the latest technological communication provisions to alleviate the problems of reduced mobility caused by the pandemic. This article relates an experience of online teaching: cooperative, collaborative, asynchronous and synchronous via Messenger and Edmodo. We wonder about their contribution to the satisfaction rate of virtual learning. Have these services ensured pedagogical continuity during, and up to what level of success have they made it possible to combine the flexibility of distance education and the interaction of face-to-face teaching to guarantee pedagogical continuity.

Keywords: pandemic, digital, education, interaction, university

Introduction

Dans le cadre des mesures sanitaires visant la maîtrise de la propagation du coronavirus, le gouvernement algérien avait ordonné le 15 mars 2020, la fermeture des écoles des trois cycles d'enseignement, ainsi que des établissements universitaires. Cependant, cette situation devait être gérée de manière à sauvegarder la continuité pédagogique, dans la mesure où geler les activités de l'enseignement universitaire risqué d'avoir des répercussions sur d'autres secteurs. Responsables et dirigeants se sont vus dans le monde entier se retourner vers l'adoption de dispositifs numériques et audiovisuels pour l'enseignement, afin de répondre à l'urgence et gérer la crise. Corolairement, si les pays occidentaux ont vite basculé vers les plateformes et l'enseignement à distance, en

¹ Souhila **Soltani**, Higher Teacher Training School of Oran, soltani.souhila3@gmail.com
Hassina **Mezdaout**, Khenchela University, hassinamezdaout@gmail.com

synchrone ou asynchrone, l'université algérienne s'est vu penser l'activité pédagogique de la même manière.

L'enseignement en ligne, fut la première idée vers laquelle se sont retournés les responsables, le considérant comme est une continuité pédagogique, mais aussi comme solution rassurante vis-à-vis de la distanciation et du respect des précautions prises face à la pandémie. En effet, Des dispositifs, connus et utilisés jusqu'ici ont permis, non seulement, de maintenir les échanges entre les étudiants et les enseignants, mais aussi à rassurer les participants par rapport à leur accompagnement dans l'appropriation des ressources pédagogiques.

En Algérie, l'enseignement à distance est devenu incontournable au niveau du supérieur. Que ça soit par rapport au gain de temps ou pour des raisons financières, ce dernier s'est avéré pratique. Le premier établissement qui a assuré ce mode l'enseignement été créé en 1990, sous la tutelle du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique connu sous l'appellation de l'« UFC » ou de l'université de la formation continue. Ceci a permis aux étudiants inscrits de choisir le type de la formation : auto-formation, formation avec tutorat synchrone ou asynchrone, etc¹. Durant cette période, l'e-learning a pris de l'envergure en Algérie grâce à plusieurs plateformes dont : la plateforme expérimentale appelée **AVUnet** (Université virtuelle algérienne), le portail des TIC en Algérie (**Elabwab**) et l'école numérique **Tarbiatic** qui est destinée aux écoliers.²

C'est à la suite de la crise sanitaire, que des directives du Ministérielles sont adressées aux responsables des universités et des écoles supérieures en date du 2 avril 2020, afin que la continuité des enseignements en ligne soit mise en application. Les étudiants ont pu avoir accès aux cours mis sur la plateforme pédagogique Moodle.

Nous reprenons Harasim (1989) lorsqu'il pose la distinction entre l'enseignement présentiel et distanciel, pour qui le premier se produit dans un cadre interactif pour les praticiens de la communication, mais qui manque de flexibilité vis-à-vis de l'espace spatiotemporel. Contrairement au second, qui se déploie par la correspondance et l'audiovisuel, assurant ainsi la flexibilité en question de temps et de lieu. Autrement dit, l'un comme l'autre sont des dispositifs d'enseignement mais qui ont chacun leur cadre didactique et leurs limites.

Par ailleurs, L'enseignement en ligne (par télécommunication textuelle asynchrone) semble plus avantageux, vu qu'il offre une flexibilité assez importante en temps et en lieu, comme il permet la réalisation d'interactions entre les pairs de la communication, à savoir l'enseignant et ses étudiants (Marc Walckiers et Thomas De Praetere, 2004).

Cependant, la question qui persiste et revient à ce propos est en rapport avec la qualité des enseignements via le numérique, dans le sens où enseignant comme apprenant recherchent un environnement favorable à l'échange et à l'apprentissage. Nous nous interrogeons ainsi sur le taux de satisfaction compte à la restitution du cadre pédagogique et des interactions au sein du groupe. Quelles leçons peut-on en tirer face à cette adaptation ? Et comment peut-on assurer une continuité pédagogique ?

La présente étude s'est fixée comme objectif principal le partage d'une expérience d'enseignements en ligne, avec deux groupes d'étudiants, le premier est celui du master-I (département de langue française, université de Khenchela) et le second celui de la 5^{ème} année formation des formateurs (ENS d'Oran). C'est à la suite des données recueillies que nous mettrons en lumière les difficultés rencontrées lors de l'enseignement à distance en cette période de pandémie.

¹ Nation. L'UFC adopte la numérisation pédagogique et administrative, 18 octobre 2016, disponible sur : <https://www.algerie360.com/lufc-adopte-la-numerisation-pedagogique-et-administrative/>

²Le magazine n'tic. E-learning en Algérie : un bulletin mitigé, le 02/09/2013, <http://www.nticweb.com/dossiers/7473-e-learning-en-alg%C3%A9rie-un-bulletin-mitig%C3%A9.html>, interview avec Amel BEHAZ, consulté le :07/09/2020.

Avant d'entamer notre enquête il revient tout de même de revenir sur l'origine de la covid19 et les conséquences de la pandémie sur la scène sociale algérienne.

1. La covid-19 : naissance des maux et des mots

En Algérie comme dans le monde entier, l'apparition de la covid-19 a fait couler beaucoup d'encre et a engendré des formulations spécifiques à la situation, tel que *ilzamu bouyoutakum* (qui signifie *restez chez vous*), *kounou hadirin* (qui signifie *soyez vigilants*), des messages de sensibilisation adressés au public via les médias, les réseaux sociaux et téléphoniques. L'objectif était de gérer les comportements et de les adapter à la situation d'urgence, on parlait d'activités sociales réduites, de distanciation physique, de confinement, le port obligatoire des masques, d'interdiction des rassemblements, de fermeture des établissements scolaires, ...etc. Autant de comportements sociaux qui ont des conséquences fortes sur la santé mentale, les liens sociaux et l'économie du pays.

Cette pandémie a mis à rude épreuve à la fois les citoyens et les organisations¹, comme elle est signalée par les observateurs de la HAS (haute autorité de santé). Cette mise en confinement n'est pas sans risques psychologiques, Christophe Debien, psychiatre et responsable de pôle au centre national de ressources et de résilience à Lille, a déclaré : « La situation est en effet inédite et, par conséquent, son impact le sera aussi. » (Amsili, 2020)

De plus, pour Verisk Maplecroft et selon un rapport du cabinet britannique spécialisé dans la gestion de risque, l'économie négativement affectée par cette pandémie risque d'engendrer des troubles sociaux dans plusieurs pays, notamment en Afrique et en Amérique latine².

Pour ce qui est de l'Algérie, les échanges sociaux se sont majoritairement déployés à travers les appels téléphoniques et les réseaux sociaux, dans la mesure où le confinement était lancé dès 15H dans les zones les plus peuplées. Ces pratiques communicationnelles, non seulement elles restent de l'ordre du distanciel mais, finissent par engendrer des problèmes en société, la phobie de se retrouver trop près de l'autre dans les espaces publics, de frôler d'autres personnes ou de toucher un produit dans les commerces. Mohamed Mebtoul, sociologue algérien, a affirmé, à l'issue d'une enquête sociale qu'il a réalisée avec la participation de l'association de santé Sidi El-Haouari et l'observatoire régional de la santé d'Oran, « l'épidémie est sociétale. Elle va nécessairement perturber profondément les rapports sociaux antérieurs, impulser d'autres configurations sociales de la vie quotidienne des personnes. » (Mebtoul, 2020)

Face à cette incapacité à maîtriser le coronavirus, nous n'avons pas eu d'autre choix que d'adapter nos comportements et attitudes à la situation, en adoptant le télétravail accès sur l'emploi des technologies de l'information et de la communication afin de remettre en marche les différents secteurs (Soltani, Fallier, 2021).

¹ HAS. Impact de l'épidémie de COVID19 dans les champs social et médico-social Contribution de la Commission sociale et médico-sociale. Synthèse validée par la CSMS le 21 avril 2020. France. https://webzine.hassante.fr/upload/docs/application/pdf/202004/2020_04_21_contribution_csms_covid19.pdf

² Algérie Eco. Impact de la Covid-19 : L'Algérie risque des troubles sociaux, selon un cabinet britannique Par Ouramdane Mehenni - 27 juillet 2020 / 17 :01 <https://www.algerie-eco.com/2020/07/27/impact-de-la-covid-19-lalgerie-risque-des-troubles-sociaux-selon-un-cabinet-britannique/>

2. L'enseignement durant la covid19

A la suite de cette crise sanitaire, engendrée par la covid-19, le confinement obligatoire semblait la meilleure solution afin d'atténuer la propagation du virus. La question de la continuité pédagogique a dominé le champ de la réflexion, le ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique a appelé les enseignants à la contribution pour la mise en place d'outils pédagogiques numériques afin de permettre aux étudiants de poursuivre leurs enseignements en ligne. Cette décision a permis de s'affranchir de l'année universitaire 2019-2020, et de repousser le spectre d'une année blanche.¹

Les résultats d'une enquête nationale, menée par une équipe de chercheurs du CREAD² auprès des enseignants et des étudiants universitaires afin d'explorer l'impact de la pandémie de la COVID-19 sur l'enseignement universitaire en Algérie, révèlent que la mise en relation entre l'enseignant et l'étudiant est la principale difficulté pour le suivi du dispositif d'enseignement à distance. (Lassassi, M ; Lounici, N ; Sami, L ; Tidjani, C ; Benguerna, M : 2020)

Données situationnelles et analyse du corpus

L'une des initiatives, prise à l'encontre de la reprise des activités pédagogiques, fut celle d'un téléenseignement via la plateforme Moodle. Cette méthode était peu employée avant la pandémie par les groupes enseignants et apprenants, par rapport au choix des enseignements qui se produisaient généralement en présentiel. En effet, l'enseignement a toujours été assuré en classe, peu nombreux sont les formateurs qui utilisaient les dispositifs de communication à distance pour assurer leurs cours. Nous ajouterons, qu'un apprentissage en face à face se déploie dans le cadre de l'interaction, compétence primordiale pour l'apprentissage des langues, lorsque nous nous retrouvons dans des départements de langues étrangères. Toutefois, cette plateforme fournit un enseignement asynchrone et autonome à l'étudiant, qui par la suite peut poser des questions via le forum. Pour cette étude, nous avons eu recours à la plateforme pédagogique d'enseignement en ligne Moodle, à la suite de celui effectué en présentiel avant l'état d'alerte lancé à l'encontre du coronavirus. Les institutions convoitaient un dispositif d'apprentissage, qui pouvait assurer la transmission des ressources pédagogiques, l'établissement des échanges enseignant-étudiants, ainsi que le suivi de l'évaluation.

Pour revenir à notre étude, l'objectif est de voir si cet enseignement en ligne permet d'assurer la continuité pédagogique dans une atmosphère de coopération et de collaboration et quel est le degré de satisfaction de l'emploi de cet outil pour la réalisation des échanges interactifs (Soltani, 2014 : 3-29)

Après avoir diffusé les cours sur la plateforme Moodle en date du 7 avril 2020, nous avons remarqué qu'ils n'ont pas été consultés par nos étudiants et ce jusqu'au début du mois de mai.

¹ El Moudjahid : Enseignement supérieur : Le Professeur Chitour appelle à la continuité des cours via Internet publiée le : 24-03-2020, par Tahar Kaidi, <http://www.elmoudjahid.com/fr/actualites/150325>

² CREAD : Le centre de recherche en économie appliquée pour le développement



Figure N°1 : Les participants sur la plateforme Moodle

	Avril	mai	juin	Juillet	Août	Septembre	Octobre
Fille	0	0	0	0	0	0	0
Garçon	0	0	0	0	0	0	0
Anonyme	0	0	0	0	1	0	1

Tableau N°1 : consultation des cours sur Moodle

La première consultation des cours, était en date de 26 août par un utilisateur anonyme, trois mois après le dépôt des cours. Alors que la deuxième a eu lieu le 07 octobre, c'est-à-dire un mois après. Même avec l'option de l'anonymat existante sur la plateforme, aucun étudiant n'a consulté les cours diffusés en ligne.

Par suite de ce manque d'intérêt et une absence totale d'interactivité chez les apprenants, nous avons opté pour les réseaux sociaux pour établir la communication avec les apprenants, dans la mesure où ces espaces virtuels ont focalisé notre intérêt durant la période du confinement. Effectivement, Facebook et autres réseaux ne sont pas à négliger, nous nous rendons compte que nous les avons constamment guettés lorsque nous avons été interdits de sortie, encore plus pour la tranche d'âge à laquelle appartiennent nos étudiants, ces derniers restaient pendant des heures connectés devant leur appareil.

Pour ce faire, en date de 3 mai, nous avons eu recours à Messenger, afin d'assurer la continuité des cours avec nos étudiants. L'enseignante de l'Université de Kenchela a aussi employé, en plus du réseau social cité, EDMODO afin de :

- Créer des classes et des groupes virtuels ;
- Laisser des messages accompagnés des fichiers joints ou d'url ;
- Donner des devoirs.

Dans un premier temps, les délégués ont regroupé les étudiants sur Messenger, 48 étudiants pour le groupe (A)¹ et 56 pour le groupe (B)².

¹ Etudiants de l'université de Kenchela pour l'enseignement transversal « Analyse des besoins et conception des programmes »

² Etudiants de l'ENS d'Oran Pour un enseignement transversal « étude des programmes, des manuels scolaires et de l'évaluation »

Nombre de prise de parole	Les apprenants	Taux d'intervention	Les enseignants	Taux d'intervention	Total 100%
P'ENSO	362	75.57%	117	24.42%	479
Université de Khenchela	315	71.10%	128	28.89%	443

Tableau N°2 : Taux d'intervention des apprenants et de l'enseignant sur Messenger

Pour le groupe (A), l'ensemble des étudiants ont manifesté leur intérêt pour une reprise de la communication via Messenger, mais à partir de la mi-mai jusqu'au début du mois de juin, le taux de la participation sur Message a diminué avec la création de la classe virtuelle sur la plateforme EDMODO, seulement 21 étudiants sont restés actifs : ils posaient des questions, demandaient des cours, ils s'entraidaient, etc. Par ailleurs, 27 d'entre eux étaient inactifs. Pour ces derniers, c'est grâce à la mention *vu* qui apparaissait en dessous des messages, que nous avons pu savoir l'existence de deux groupes : un premier qui suivait les conversations sans y participer, et un autre qui est totalement absent. Ajoutant que c'est avec l'annonce des examens, au début du mois d'octobre, que nous avons constaté une augmentation des participants.

Pour le groupe (B), l'enseignement a été assuré via le réseau social durant les mois de mai, de juin et la première quinzaine de septembre. L'ensemble des étudiants a rejoint le groupe avec une présence et une participation synchrone. Autrement dit, un rendez-vous était fixé au préalable par l'enseignant pour les échanges sur un document donné. L'heure était choisie d'un commun accord, en fonction de la disponibilité de l'ensemble des participants.

3. Interactivité via EDMODO, ZOOM, Messenger

A partir de l'analyse des données le nombre des prises de parole des apprenants est nettement supérieur à celui de l'enseignant. Elles consistent pour ce dernier, d'abord en ouverture de la communication par la formule de salutation, en lancement des objectifs de la conversation, en nombre d'informations à transmettre, en prises de parole pour la gestion de la communication, en réponses aux questions posées et en formules de clôture pour mettre fin à la conversation. Quant aux prises des apprenants, elles sont généralement orientées par l'enseignant vers l'objet de la communication et portent généralement sur la thématique principale de l'enseignement.

Si les plateformes mises en ligne par l'université permettent de dispenser des cours par la transmission de documents sans interaction, la différence entre ces dernières et les réseaux sociaux c'est l'interaction qui s'installe entre les pairs. Les échanges communicatifs entre eux finissent par enclencher les habilités motrices, à savoir, la réception, la compréhension, l'expression et la production, qui assurent la mise en place du processus interactif.

En effet, si les tours de parole en classe sont partagés entre les participants aux échanges interactifs, il en va de même pour celle qui est lancée dans ce sens via Messenger. Ajouter, le temps de la parole est aussi partagé entre celui de l'enseignant et celui des apprenants lorsque les informations sont communiquées par l'enseignant ensuite par les apprenants.

Ceci dit, la réalisation de cette interactivité relève autant de l'effort de l'enseignant que de celle de l'apprenant à vouloir communiquer. Dans cette classe virtuelle les clauses du contrat didactique sont à revoir, selon les nouvelles conditions d'apprentissage. Autrement dit, l'apprenant comme l'enseignant n'ont pas choisi cette nouvelle manière de collaborer. Le programme, les objectifs et le contexte ne changent pas, mais il s'agit plutôt d'accepter

un nouveau cadre d'apprentissage. Ils doivent prendre conscience que c'est un espace atemporel, par le temps indéterminé que l'enseignant consacre pour le maintien de l'interaction, et que c'est un enseignement tantôt synchronique et asynchronique.

Il en va de soi, que les différents moyens numériques employés ont des potentiels acquisitionnels, mais l'activité interactive s'y déploie différemment. Les dispositifs choisis par les enseignants, pour assurer l'enseignement à distance conduisent vers les formes de transmission des connaissances, mais tous n'encouragent pas à l'échange, les productions ne fonctionnent que dans un sens, de l'enseignant vers l'apprenant.

C'est le type de dispositif numérique qui fait que l'apprenant se retrouve impliqué non seulement dans son apprentissage, invité à prendre la parole, à poser des questions et donner la réplique à l'enseignant au lieu de se retrouver comme un simple spectateur. C'est aussi en cela que l'apprentissage via Messenger (réseau social) a mis en confiance l'apprenant et l'a conduit vers la prise de risque pour un apprentissage plus dynamique.

La dynamique interactive des participants via Messenger

Les conduites langagières, qui sont à l'origine de la dynamique interactionnelle, ceux des apprenants comme ceux de l'enseignant, sont observables au cours de leurs interventions. Elles sont aussi différentes d'une activité didactique à l'autre et correspondent « aux statuts en présence, aux objectifs respectifs, à l'institution d'appartenance, elle-même liée à des structures plus vastes. » (De Nuchèze, 2001 : 121). Ces échanges interactifs correspondent à des *scénarios pré-existants* du contrat didactique.

Les conduites langagières de l'enseignant sur Messenger sont primordialement à l'origine des tours de parole, formulés pour un apport informatif, selon une logique de reproduction et de transmission. Elles peuvent correspondre à une logique créative, telle une interprétation et une discussion sur un thème de culture générale, mais aussi pour gérer la discussion, répondre aux interrogations des apprenants sur d'abord le contenu informatif en rapport avec l'enseignement à dispenser, ensuite avec leur crainte par rapport à la situation du covid19. Les prises de parole de l'enseignant ne se limitent pas au savoir, mais il a aussi le rôle, précisément dans cette situation, de rassurer les apprenants psychologiquement (Sence, D : 2020).

Cependant, ce qui n'est pas négligeable, vis-à-vis de ce dispositif, c'est son caractère social, qui semble être à l'origine de la reprise du contact. Le recours aux émoticônes (figure 2) et à la langue arabe (figure 3) sont autant de signes d'une reprise d'un scénario préexistant, dont le caractère social a permis aux acteurs de la communication de renouer après une longue période d'arrêt des enseignements en présentiel.

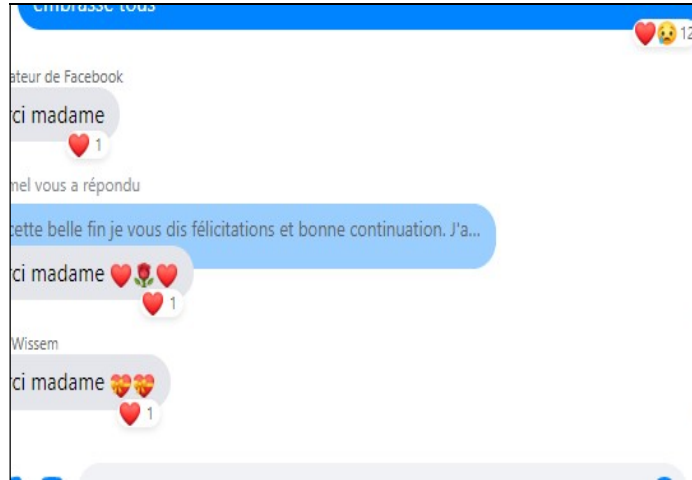


Figure N°2 : les émoticônes sur Messenger



Figure N°3 : l'usage de la langue arabe sur Messenger

4. Obstacles de l'enseignement en ligne

Parler de la continuité pédagogique à l'université en Algérie, nous incite à soulever les obstacles rencontrés par les enseignants et les étudiants dans le déroulement de l'enseignement en ligne. Pour ce qui est des formateurs, la formation à l'enseignement en ligne représentait l'un des majeurs obstacles, surtout en ce qui concerne : le dépôt des cours sur la plateforme, la présentation des cours via Google meet ou Zoom et la qualité de l'internet.

Quant aux apprenants, les interactions via ce réseau social ont eu un caractère humain, il ne s'agissait plus de la simple transmission d'un contenu, mais à ceci s'ajoute des interactions qui se sont mises en place pour combler le besoin vital de regroupement et de solidarité vis-

à-vis de la crise sanitaire. Dans ce sens, ces derniers possèdent des répertoires de conduites langagières à l'infini, qui leur ont permis de répondre aux besoins communicatifs en rapport avec leur formation et de gérer les activités interactives du moment.

C'est dans cet ordre que la dynamique interactive permet d'instaurer un contexte favorable pour les échanges et la communication. Les étudiants intègrent un groupe pour des objectifs bien précis, ceux d'apprendre, de s'informer, de s'assurer de la poursuite des enseignements, mais aussi d'être sur la même longueur d'ondes que les autres groupes d'apprenants, ceci a un effet rassurant notamment en cette période difficile.

Conclusion

Ce dispositif a certains avantages, dont la flexibilité, la possibilité de sauvegarder et de consulter les cours à distance. Cet enseignement peut aussi se faire en mode synchrone ou asynchrone, s'assurant ainsi de la transmission des connaissances aux destinataires même s'ils ne sont pas connectés en même temps que l'enseignant.

De plus, l'exploitation des réseaux sociaux a permis de répondre à l'urgence de la situation, car si la plateforme du site universitaire fut un moyen pour la transmission de documents et de cours, il faut croire que les étudiants, se sont vus invités à rejoindre des groupes de travail afin que ces informations soient suivies d'explication.

En somme, si les formateurs et les didacticiens se sont vus relater à mainte fois le mot salle, atelier, laboratoire, ..., pour délimiter l'espace de travail de celui de l'espace social, dans l'urgence la situation sanitaire les a conduite à reconsidérer le cadre de la classe pédagogique. Entre autres, ce qui a légitimé l'emploi de ce genre de dispositif hybride reste la nécessité de trouver des moyens pratiques, accessibles et communs, même si le cadre ne correspond pas à celui tracé par les concepteurs de l'enseignement en présentiel.

Cette situation d'enseignement durant le covid19 est atypique et sans précédent, elle nous conduit à une prise de conscience de l'urgence de penser à des dispositifs numériques capables de répondre à nos besoins en termes d'enseignement à distance, selon l'idée que former c'est transmettre dans un cadre collaboratif, interactif et dynamique.

Références bibliographiques

Algérie Eco, 2020, « Impact de la Covid-19 : L'Algérie risque des troubles sociaux, selon un cabinet britannique », Par [Ouramdane Mehenni](#) - 27 juillet 2020 / 17 :01 <https://www.algerie-eco.com/2020/07/27/impact-de-la-covid-19-lalgerie-risque-des-troubles-sociaux-selon-un-cabinet-britannique/>

Amsilii, S. 2020. « Coronavirus : les risques psychologiques du confinement en 5 questions », *Les Echos*. (En ligne) : <https://www.lesechos.fr/idees-debats/sciences-prospective/coronavirus-les-risques-psychologiques-du-confinement-en-5-questions-1189190>

Behaz, A, 2013, « E-learning en Algérie : un bulletin mitigé », Le magazine n'tic. consulté le : 07/09/2020. [En ligne] <http://www.nticweb.com/dossiers/7473-e-learning-en-alg%C3%A9rie-un-bulletinmitig%C3%A9.html>,

De Nuचेze, V. (2001), *Sémiologie des dialogues didactiques*, Paris, L'Harmattan.

Lassassi, M, Lounici, N, Sami, L, Tidjani, C & Benguerna, M, 2020, « Université et enseignants face au covid19 : l'épreuve de l'enseignement à distance en Algérie », *Les Cahiers du Cread* -Vol. 36 - n° 03 - 2020 (en ligne), consulté le 25 septembre 2020 URL : https://www.researchgate.net/publication/343046299_universite_et_enseignants_face_au_covid19_l'epreuve_de_l'enseignement_a_distance_en_algerie_university_and_teachers_facing_covid19_the_proof_of_distance_education_in_algeria,

HAS (haute autorité de santé), 2020, « Impact de l'épidémie de COVID19 dans les champs social et médico-social Contribution de la Commission sociale et médico-sociale », Synthèse validée par la CSMS le 21 avril 2020. France. [En ligne]

https://webzine.hassante.fr/upload/docs/application/pdf/202004/2020_04_21_contribution_csms_covid19.pdf

Mebtoul, M, 2020, « Vivre avec la pandémie Covid-19 », Liberté. (En ligne) : <https://www.liberte-algerie.com/contribution/vivre-avec-la-pandemie-covid-19-a-oran-344255>.

MESRS.dz. 2020, « Universités: Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique », Récupérer 12 Juin 2020. <https://www.mesrs.dz/fr/universites>

Missoum A, 2020, « Aller vers l'enseignement numérique est une évidence moins coûteuse mais qui nécessite une volonté politique », EL Watan : par [Asma BERSALI](#), consulté le 15 AOÛT 2020 À 10 H 00.

Nation. (2016). L'UFC adopte la numérisation pédagogique et administrative. (En ligne) : <https://www.algerie360.com/lufc-adopte-la-numerisation-pedagogique-et-administrative/>

Kaidi, T, 2020, « Enseignement supérieur : Le Professeur Chitour appelle à la continuité des cours via Internet », ElMoudjahid Publié le : 24-03-2020, (en ligne)

<http://www.elmoudjahid.com/fr/actualites/150325>

Sence, D, 2020, « Soigner le lien social en temps de Covid-19 », *Psychotropes*, 2(2-3), 65-73. <https://doi.org/10.3917/psyt.262.0065>

Soltani, S. 2014, « La place du dispositif en classe de langue, analyse des interactions des apprenants en classe de FLE à l'université de Mostaganem », *Elmawrouth*, volume 4 Numéro 4, 3-29.

Soltani, S et Faller, C, 2021, « Apport des TICE pour l'apprentissage des langues étrangères », *Trans*, Numéro 25, [En ligne] <https://www.inst.at/trans/25/apport-des-tic-pour-lapprentissage-des-langues-etrangees/>

Walckiers, M & De Praetere, T, 2004, « L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui en font un must », (En ligne) : <https://docplayer.fr/1209227-L-apprentissage-collaboratif-en-ligne-huit-avantages-qui-en-font-un-must.html>

Dr. Souhila **SOLTANI**, grade de maître de conférences « A », enseignante-chercheuse permanente au sein de l'Ecole Normale Supérieure d'Oran Algérie. Membre du laboratoire LOAPL « Laboratoire de création d'outils pédagogiques » et Chef de projet PRFU Référentiel des pratiques communicationnelles pour la formation des formateurs au secondaire en Algérie. Intervenante dans plusieurs communications nationales et internationales, et auteur de publications en didactique, en formation et en sciences du langage.

Dr. Hacina **MEZDAOUT**, grade de maître de conférence « A », Enseignante-chercheuse à l'université de Khenchela, docteure en didactique du FLE (2019). Habilitée à diriger la recherche depuis décembre 2021 et co-dirigeante d'un projet de recherche internationale et actuellement en coopération avec l'université de Nice.

TRANSLATOR STATUS: A STUDY OF PALESTINIAN TRANSLATORS¹

Abstract: *The present paper discusses the status of translation in Occupied Palestine. The paper first provides a theoretical framework to set and expand the scene of the translation movement in Occupied Palestine. Methodologically, a questionnaire has been properly designed to carefully examine the status of translation, and then it is shared on social media platforms, namely Facebook, Instagram, and Twitter. The answers (30 in total) are received via Google Forms. The findings of the study reveal that no standards for translation is adopted. The study further shows that it is not an easy task to initiate working in Palestine. The study also points out how paramount it is to set legal rights and obligations of a Palestinian Translator/ Interpreter and to establish an association unifies the Palestinian translators.*

Keywords: *translation, translator training, Ministry of Justice, job market, Arabic*

LE STATUT DU TRADUCTEUR : UNE ÉTUDE SUR LES TRADUCTEURS PALESTINIENS

Résumé : *Le présent article traite du statut de la traduction en Palestine occupée. Dans un premier temps, L'article fournit un cadre théorique pour définir et élargir la scène du mouvement de traduction en Palestine occupée. Méthodologiquement, un questionnaire a été correctement conçu pour examiner attentivement l'état de la traduction, puis il est partagé sur les plateformes de médias sociaux, à savoir Facebook, Instagram et Twitter. Les réponses (30 au total) sont reçues via Google Forms. Les conclusions de l'étude révèlent qu'aucune norme de traduction n'est adoptée. L'étude montre en outre qu'il n'est pas facile de commencer à travailler en Palestine. L'étude souligne également à quel point il est primordial de définir les droits et obligations juridiques d'un traducteur/interprète palestinien et d'établir une association unifiant les traducteurs palestiniens.*

Mots-clés : *traduction, formation des traducteurs, Ministère de la Justice, marché du travail, arabe*

1. Introduction

The issue of the translator's role in a literary work or any other kind of work has sometimes been neglected in translator training. Venuti (1998) has fairly comprehensively discussed the idea of "invisibility" in some detail that the fluency of the translator usually "creates the illusion of transparency", in addition to the way a text is perceived in a target culture (see Munday, 2016). Having closely examined pair languages in translation in terms of minor or major however, we would immediately realise that a translator coming from a minor language is even more invisible in light of socio-culture and political dominance factors.

There have been global attempts to step up the translator's job and role value as is the case with the UN's Resolution in 2017 commending "[t]he role of professional translation in connecting nations and fostering peace, understanding and development". It was declared that the 30th of September is the "International Translation Day". The different studies prove how this has lubricated a growing market in numbers. In addition to various characteristics identified above, there have been standards set by the International Organization for Standardization: ISO 17000:2015, which sets basic requirements for the spirit of translation service providers. At present, more widely approved similar standards also exist for the provision of post-editing for machine translation output (ISO18587, 2017) and for legal translation (ISO20771, 2020; see also Kujamäki, 2021). Despite all these

¹ Mohammad Ahmad **Thawabteh**, Al-Quds University, mthawabteh@staff.alquds.edu
Ayat **Afifi**, Al-Quds University, ayat.a.afifi@gmail.com

attempts, the translator remains unseen, hence again, what if a translator is of a minor power?

The Palestinian translators have deservedly won their reputation among well-established translators for decades, but festering wounds of the legacy of the Israeli occupation has made them to be a minority in their own country. Palestinians are facing a reality that is getting more complicated each day which makes the Palestinian Arab tongue a minor in power. As Hogan-Brun and O'Rourke (2019) aptly remark, "the concept of 'minority language communities' is a relevant factor in describing numerically inferior groups of people who speak a language different from that of the majority in a given country, who are in a non-dominant position". The attempt, however, is to further discuss 'major' and 'minor' in terms of the sociolinguistic variable of power, not numbers, the effect of making more salient the Israeli occupation on the Palestinian Arab tongue, through the Palestinian translators. In addition, the impact on identity is projected through language as Hogan-Brun & O'Rourke, (2019: para 2) further add: "Language is central to human nature and is an expression of identity". With the Palestinian invariably upheaval political situation, the Palestinian parties get more and more complex and forked; representing Palestine and projecting its news, realities, studies, numbers, and social and cultural life needs better guidance and supervision by one, unbiased, and independent body. From this vantage point, the current paper suggests, by the support of a questionnaire and related studies, the necessity of establishing an independent Palestinian Linguists, Interpreters, and Translators Association, with a view to unifying the intellectual Palestinian minds, while understanding and nourishing their variations.

2. Literature Review

The study incorporates insights from the reality of the Palestinian translators' work conditions: the challenges they are faced with, the roles they play, and responsibilities they shoulder. With this in mind, the truly unique nature of life in Palestine (i.e., being under occupation and the challenges that come in the package) will be explored in detail in the following sections.

With regard to Venuti's 'invisibility', we believe that it is part and parcel of the translator's job. On the philosophical part, Venuti and Edward Said can meet in the idea of "exploring how we accept the truth that the Other can radiate its otherness whilst unwittingly caught up in the gaze of a (more powerful) observing subject (Baker & Saldanha, 2009). In this, Edward Said believed that it would be rather difficult to see "us", the occupied identity, without having the "Other", the occupier, in the picture. Understanding the sensitivity of the issue, Hogan-Brun and O'Rourke (2019), have edited and published a complete handbook, *The Palgrave Handbook of Minority Languages and Communities*, written by 35 researchers studying international law, policy studies, sociology, anthropology, education, and sociolinguistics. They have contributed to a rich volume in this diffuse field of study which, in turn, enriched this paper in different aspects, especially the chapter *Minority Language Rights, Protection, Governance*.

Mutawe (2021) reflects on the Palestinian translator status quo. In the study, Mutawe (2021) addresses a fact little known to Palestinian translators (be fully-fledged or novice) about three various stakeholders which tend to combine translation movement in Palestine: the translation students, the administration of the university, and the local translation service providers. The findings of the study represent trends in the translation market in Palestine, the types of translation commissions that are more in demand than others, and the needed changes in the curricula and training practices. Kujamäki (2021) addresses 'professional service' which is unfortunately not well presented in the Palestinian service providing community, and the requirements of turning translation from an

occupation, into a profession. When paid due attention, Professional service shall take translation service to a whole next level.

3. Methodology

The study falls within the ambit of ‘process model’ as was well described by Williams and Chesteman in *The Map* since on the larger scope it analyzes the translator’s reality. It is an attempt to study challenges and it offers satisfactory solutions. It can also fit into the third level of the “causal model”, as it is a socio-cultural one, which studies influential factors, norms, traditions, ideology, economy, and most importantly, the status of the studied language (Williams & Chesteman, 2002). However, on the surface, the study is definitely an applied one, which depends on reading an application to the Palestinian reality with the help of a questionnaire, answered by Palestinian translators.

The questionnaire was shared on social media platforms (Facebook, Instagram, and Twitter) in an attempt to reach embattled and besieged Gaza, and sent directly to translator and translation agencies via email. After receiving a convenient number of answers, 31, the questions were individually analyzed and discussed. As it will be shown in the study, the most significant results are further discussed in light of the study’s discussion and with the support of other related information and studies.

4. Discussion and Analysis

Media is one of the strongest soft powers people and governments own in today’s world. Social media is one of the most rapid, double-edged tools anyone can use. Via media, the powerful countries can invest their ill-gotten gains in several different countries. A Facebook page named “IDF Confessions” pins their first post that says: “We come to give every soldier a place to unload, tell, find support or just share what you are going through in the military service. Feel free to say anything that’s on your heart anonymously and safely”, published on May 12th, 2022, the day after the assassination of Shireen Abu- Aqla, a Palestinian-American journalist, a confession of confidential information in which the work of reporters from the police and army units is described in detail. The confession states that there are reporters who work for the Israeli Army spokesman brigade whose main job is to create stories to be indirectly published in the newspapers, social media platforms, and TV channels to gain empathy for the Israeli soldiers. Learning foreign languages to communicate such messages to the world is considered vital, especially the Arab world and citizens, in indirect ways. These reporters are in every army unit, and work on hiding and covering the army ‘mistakes’, and make sure that soldiers do not get to the media. They are described as the ‘GSS’ and ‘The Iron Dome’, and are the second most important division in the army, after pilots and soldiers (IDF Confessions, 2022). Knowing the power of words, Palestinians can make use of this free tool, and their skills and education to publish and republish translated content which will help represent their perspective, through their occupier’s words. This can be done through a body that is capable of protecting and setting rights for the translator who chooses to do this kind of task, moving the Palestinian tongue higher in the scale, and maybe shaking its long-settled position as a minor language.

To afford insight into gaining direct results from translators working in the field, a questionnaire is designed. The respondents’ years of experience ranged from 1 to more than 10 years, 64.5% of whom have a BA degree, 32.3% have MA degrees, and the rest of whom have PhD degrees. Some 80% of the respondents majored in English Language and Literature, and only 38% of those have a minor in translation. The remaining 20% are majoring in various fields such as Media and Journalism, Democracy and Human Rights,

and various scientific fields. However, these numbers will change soon enough since more universities are opening new opportunities to major in translation (be undergraduate or postgraduate).

In light of the results, the most translated type of texts is media translation, then legal translation, and marketing/commercial translation, followed by financial and diplomatic translation, and finally, the least translated type of texts is medical. Shehab *et al.* (2021: 305) argue that the most translated text types are: “legal documents and court sentences, governmental announcements, stock market data, videos and films, news broadcasts, commercial contracts, job application forms, and university enrolment materials in addition to advertisements and commercials.” Unfortunately, almost only 39% of the people working in the field are interpreters. This could be referred to the challenges associated with this profession, the lack of training for translators and the lack of awareness in Palestine of the importance and dire need for such a profession. The interpreters are specialized in legal, media, financial, and diplomatic interpretation, which reflects the gap in the expertise in Palestine. Mutawe (2021) concludes that these findings mean that the performance of translators is either weak or very weak on highly demanded types of texts and either strong or very strong on the low demanded types of texts.

According to the Palestinian Ministry of Justice’s website (Table 1 below), the first two most licensed language translators are English and Hebrew: 180 and 105 respectively; then the number drops greatly 12 for French language. In addition, 342 translators of only 11 languages are licensed; obviously the number is significantly low.

Target Language	Translator’s Location	<i>Number of Registered Translators</i>
English	Jericho, Hebron, Jerusalem, Bethlehem, Jenin, Ramallah and Al-Bireh, Nablus	180
Hebrew	Jericho, Hebron, Jerusalem, Bethlehem, Jenin, Nablus, Tulkarm, Qalqilya	105
French	Ramallah and Al-Bireh, Nablus, Bethlehem, Jenin, Hebron, Tulkarm	12
Spanish	Hebron, Bethlehem, Ramallah and Al-Bireh	10
Russian	Hebron, Bethlehem, Jenin, Ramallah and Al-Bireh, Nablus, Tulkarm	10
Turkish	Hebron, Jerusalem, Ramallah and Al-Bireh, Nablus, Tulkarm	9
Italian	Hebron, Jerusalem, Bethlehem, Ramallah and Al-Bireh, Nablus	7
German	Hebron, Bethlehem, Nablus	4
Indonesian	Jerusalem	2
Ukrainian	Ramallah and Al-Bireh	2
Romanian	Ramallah and Al-Bireh	1
Total		342

Table 1: Licensed language translators and locations

It will be important to bear in mind the excessive need for interpreters and translators from Hebrew into Arabic in medical and governmental fields, and most importantly, in courts. According to Commission of Detainees and Ex-Detainees Affairs (CDEA), there are more than 4000 Palestinian prisoners in Israeli dungeons (CDEA). In the Israeli military courts, the Palestinian prisoners are not allowed to have a Palestinian professional interpreter, but an Israeli officer interpreter usually wearing the “costume”. Article (140) of the Israeli

Criminal Procedure Law [combined version], 1982 states: “it was clarified to the court that the defendant does not know Hebrew, will appoint a translator for him or will translate for himself” (Criminal Procedure Law 2023). Therefore, it is important to incorporate the Hebrew language yielded by such an article in our translation studies training since it is a recognized fact that it is just as necessary as the English language.

Another point worthy of mentioning here is the importance of giving prominence to the location. For instance, the licensed translator or interpreter for Romanian is situated in Ramallah and Al-Bireh which means that only the local community will be serviced in case. Other Palestinian cities will strive for a licensed translator or interpreter. Thawabteh (2014: 13) states that “In an incident in the Occupied Palestinian Territories, the Magistrates’ Court in Bethlehem sought out a Romanian-Arabic interpreter in a criminal case for more than a month, but all efforts were to no avail; the ‘cack-handed’ way it handled the incident in the end was to hire a pharmacist who simply did his undergraduate studies in a Romanian university.”

With reference to the questionnaire, only one respondent works at, or actually owns, a translation services office whilst all the other respondents work for various companies with different linguistic and cultural backgrounds, or as freelancers, online, or in-house. Investigating the nature of their jobs, we have seen that 53.3% work online, some through freelancing websites such as Freelancer, Fiverr, UpWork, and Mustaqil. Some do translation tasks via their connections (Email and WhatsApp), and the rest through international companies like Translators without Borders, and various companies in the Gulf. Unfortunately, only 26% are in-house translators, about 60% of whom are freelancers while 14% are either in training or working voluntarily; the rest do not work as translators, but they use their degrees for other professions like project management, coordination, and teaching. These numbers can reflect the lack and unfair share of translation jobs opportunities in Palestine. Consequently, almost 63% of the translators’ work ‘randomly’, that is to say, they are neither full nor part-time translators; they take a job whenever someone offers; hence, 70% of translators do not depend on their profession to make a living. That is a reflection, again, of the imbalance and arbitrariness of the field in Palestine.

The financial part in the questionnaire is carefully designed to know more about the scale of the general rate for Palestinian translators and interpreters. Unfortunately, the tally resulting from such a calculation unsurprisingly –and almost inevitably— bears witness to the calamitous situation of the translators and interpreters. In response to the question, “How much do you make per page/ Page rate? (a page is 250 words)”, the answers to the question are unequivocally shocking, varying from \$10 - \$85, and from 20 NIS - 75 NIS. The range is too wide, which is an indicator of disorder work in this field. Some kind of scale, table, or pricing system is highly recommended for the rights of the translator/interpreter and the client. Consequently, the answers to “How much do you make a month as a translator?” varied from \$100 - \$3000 and 0 - 2000 NIS, which is an indicator of inequality in opportunities. It is obvious that the more experienced have higher payments; however, the hierarchy of the scale of payments is inconsistent. Hence, when asked, “How many words do you usually translate per workday (8 hours)?” The answers varied from realistic, to non-realistic— 300 - 5000 words; experience is thought to be very crucial. Some translators are capable of completing anything up to 5000 words, but the output may dip as low as 300 words for inexperienced translators.

With more basic insights into the business translator/ interpreter, we nowadays see the translator/ interpreter as no more than a translation engine, a machine that works to be eventually replaced by machine translation at any time through machine learning projects. Nowadays, there is a wide range of offshore translation jobs, for instance, localization companies employ the translator as salesman in which he/she has a target number of words

to translate, barely scraping by an income, in a very limited time frame, and has to deal with sentences or half-sentence from random websites which are mostly out of context. Then he/she has to get the work reviewed and get paid only for the correct “guesses”, or as it is called, “localizations”. One more issue with this type of work is that it is not, in any way, developing the translator’s professionalism in any field. Unfortunately, this is one of strictly limited methods an amateur translator is faced with at the beginning of their career. Another type of translation work is through Language Services Providers (LSP) whereby translation tasks might be subcontracted to other companies including an LSP, who may in turn contract out yet other language companies. Many if not most LSPs outsource their translation work to a primarily distributed network of freelancers as their human resource base (Rodriguez-Castro, 2013). This is the stage when new translators from minor languages receive cheap tasks through online freelancing websites, and the tasks get cheaper since someone aiming to keep a customer offers cheaper than the average price for the companies. Thus, on a scale from 1 to 5, asking “How easy, or hard is it for a translator to initiate working in Palestine?” (Chart 1 below) the majority of the respondents have chosen 4. Also, asking “How easy, or hard is it for a translator to initiate working abroad?” (Chart 2 below) the majority chose 3. Below are the charts, respectively.

20 responses

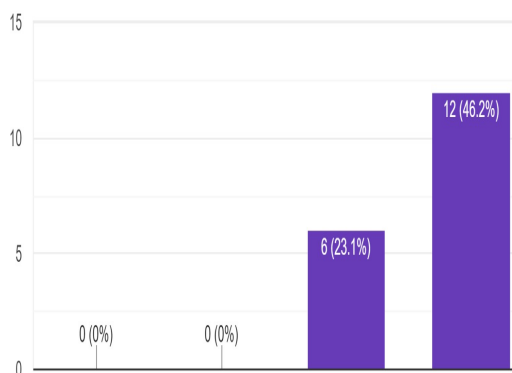


Chart 1: Initiating work in Palestine

20 responses

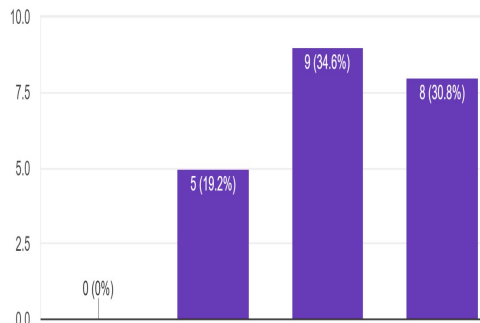


Chart 2: initiating work abroad

Initiating a career as a translator in Palestine after graduation would take about four years of constant cheap labour, and learning through training courses given by people who have practiced translation for more years than the trainee did. The Palestinian translator's sources of information are limited to characteristic insouciance, and what the universities offer the BA students is no more than an introduction (Mutawe 2021). The field of translation is a highly dynamic one, as it is obviously connected to all aspects of life. Mutawe (2021) findings suggest new readily acceptable emerging types of translation crucial to be taught in translator training, such as machine translation, localization, and multimedia, in addition to social media content whether visual, audio or written, which might be described as "quick content", spontaneous ordinary people translations, especially in Palestine. For example, in 2021, during the war on Gaza, people have had a great impact on the international community in projecting and sending out the Palestinian message. Moreover, there was a constant need to improvise whether you were a professional or not, to louden the voices of the Palestinian people. People were able, even if it was temporary, to make a shift from minor tongues, to major. Here the question is, what if all these spontaneous efforts were more organized by a body, unifying the terminology and keeping the work under one, well-guided scope?

The last section of the questionnaire discusses the rights of the Palestinian translator, in an attempt to grasp an idea of the translator's awareness of their rights, if they are any, in Palestine since, according to Hogan-Brun and O'Rourke, (2019), an attempt to secure rights for a very small minority calls for legislation and standards to protect these rights. The first question in this section is: "Are you satisfied with the rate you gain?" the majority answered "no" as can be shown in Chart 3 below:

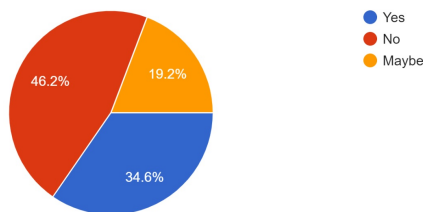


Chart 3: Satisfaction with the rate

Therefore, the following two questions are relevant to an average rate for a translator—\$20-\$30 is considered the fairest, as chosen by the respondents. Then the same question is put, but for interpreters, which reflects a high level of ignorance to interpreters work even within people who work in the same field. Most respondents have chosen \$20 - \$30 per hour, while based on interpreters, or people who have worked as interpreters, a fair rate should range between \$200 - \$700 per hour.

The next question is "Do your customers know their rights?": Chart 4 below illustrates the respondents' answers.

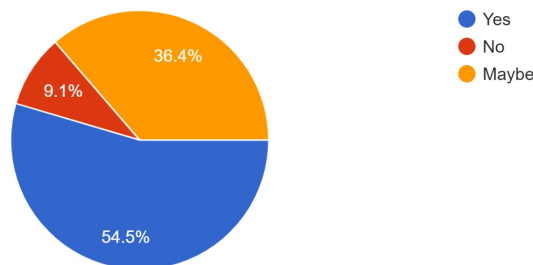


Chart 4: Awareness of customers' rights

As for question: "Do your customers know your rights?", Chart 5 below shows the answer percentage

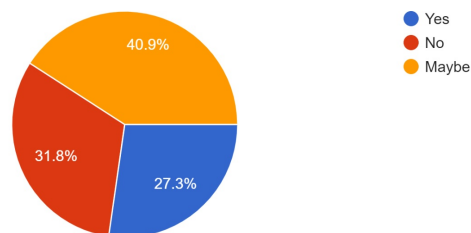


Chart 5: Awareness of translator or interpreter's rights

The answers indicate that customers are more aware of their own rights as Charter 4 above shows, but not the rights of the translator or an interpreter as Charter 5 further shows.

In terms of the legal rights and obligations of a Palestinian translator/interpreter as can be shown in "What are the legal rights and obligations of a Palestinian Translator/Interpreter?", the answers in the questionnaire are dependent more on the opinion of its writer, not on actual knowledge. Only 1 of the answers is close to the written law, 26% of the answers are blank and 23% of which state "I do not know". The following are direct quotes:

- (1) "Depends on whether he is working with a company or as a freelancer. Normally for freelancers, there are no rights".
- (2) "No rights defined. Obligations are only imposed on licensed translators, there is no control over freelance translators"
- (3) "Get paid, respect deadlines, produce high quality work and keep confidentiality of clients".
- (4) "Enabling environment for work, decent working hours, availability of another interpreter if hours are more than two, very good sound system and booth quality and techniques".
- (5) "Having good work conditions, which is lacking in Palestine".
- (6) "A lot".
- (7) "All that the Palestinian Civil Service Law stipulates".
- (8) "As clarified by the Ministry of Justice's code of legal translators".
- (9) "To work ethically and objectively"!

In fact, the only Palestinian Law specifically written for translation profession is Law Number (15) 1995 very much designed to Translation and Translators. The law obliges translators to get a license to practice the translation profession. The law also specifies the steps and requirements to do so. The law was amended in 1996 and declared by the Minister of Justice, under the title of The Executive List for Translation and Translators, and has the same context as the previous one. The law reads The Minister of Justice's Orders to Adjust and Organise the Licensed Translators' Work. The law includes 6 articles titled: The Translator's Obligations, Required Documents, Birth Certification Translation, Translation Office Address, Regulations, and Execution. Noting that all the Articles are basic steps and directions which are based on Law (15) of 1995, (Palestinian Ministry of Justice, 2022). Thus, none of them has ever mentioned the details of the translator's job, sets boundaries for translators and clients, any of their rights and work conditions, or the types of translation work. Only one answer was available from an anonymous respondent who worked abroad describing the rights of translators in the country for which he/she translated; "I translated in Thailand and the rights I mentioned earlier applied namely: Enabling environment for work, decent working hours, availability of another interpreter if hours are more than two, very good sound system and booth quality and techniques".

Turning translation for Palestinians from an "occupation", to a professional service, provided by professional people should be our next goal to step up the translators' and interpreters' status and to raise awareness of the importance of their role in the Palestinian unique reality. On a very delicate issue, the question "How do you usually deal with Palestinian political delicate terminology?" has received different answers. Unfortunately, none of the information sources is Palestinian, which can make the translator fall into identity representing mistakes, since political terminology is very tricky, and similar words can be semantically, politically, or socially very different. The answers directly quote:

- (1) "I try to translate them in a way that supports the Palestinian narrative and our cause".
- (2) "It was hard at the beginning but now it is way easier, watching news channels helped a lot".
- (3) "Very carefully, and with prior knowledge of the most of glossary available and known beforehand".
- (4) "I try my best to find the best translation of the terminology and use different resources to decide which word fits the context perfectly. I might read articles that discuss the same matter or use context Reverso as it gives different meanings for a word in different contexts".
- (5) "I translate it as I believe, then the customer changes it as he wants".
- (6) "I research and check with professionals, and some terminology I am already familiar with from the news".
- (7) "I depend on good research for everything I don't know (the customer I am working with and their ideology. This is how I adopt the right terminology). I never translate what comes to my mind only, while translating".
- (8) "Depends on the target language and audience".
- (9) "I make sure I am aware of the discourse of the institution/client I translate for".
- (10) "Depends on the file that I'm working with".

The next question here is, "how can translation in Palestine move higher on the scale to become a 'professional service'?" Prior to discuss the answer, it would be advantageous to tackle this term. Evetts 2011: 5 as cited in Kujamäki (2021) argues "Professions can be seen as the structural, occupational and institutional arrangements for work associated with the uncertainties of modern lives in risk societies and, by using their expert knowledge, professionals enable customers to handle uncertainty".

Thus, in order to achieve professionalism in translation services in Palestine, three main elements suggested by Kujamäki (2021) are highly needed: The Professionalisation of a workforce, control, jurisdictional control, and identity.

Professionalization of a workforce is simply a reference to “the extent to which service provision is based on specialized knowledge” (2021: 334). It is an apparent issue in Palestine according to the survey whereby the vast majority described the texts they translate as “general” which increases the competition in such fields— better be done by students or people under training. Thus, the specialized translators and interpreters are the minority, and the competition is weak, which results in inequality in payment and professionalism levels. In addition, anyone can practice translation, based on their “general” knowledge of a certain topic or language as might be the case with Hebrew in Palestine, or any language which is not taught in schools, thus giving rise to weaken the status of translation as a profession. In Palestine, a license is only required for legal documents which will, in some part of the procedure, reach a court, or for some NGOs with high standards and requirements.

Control over the application of an expert knowledge base via different institutions, such as training and licensing. This requirement is already developing impressively in Palestine, more and more local universities are opening majors and minors in translation and elective courses in other languages. However, this practice by the universities is still on a humble level; therefore, improvements are non-stop.

Professions with strong jurisdictional control, such as law, can “exclude rivals, protect their privileges, and defend against incursions into their territory” (Kujamäki, 2021: 335), a point that, as previously thoroughly explained, is rather weak, or missing in Palestine.

Identity, for Kujamäki (2021), refers to the realization that you are a professional, and you have professional colleagues. We need a categorization of translators based on their years of experience and work production, and to categorize, maybe, the texts themselves based on a certain criterion. However, in the case of Palestinians, it is also crucial to re-emphasize the idea of the Palestinian existence and rights as a major role of the shared and individual identity, or in the words of Baker and Saldanha (2009) explore how the otherness can be retainable by the Other while involved from the standpoint of a (more powerful) observing subject.

Hence, the last questions in the questionnaire are, “Do you think we need a Palestinian Translators and Interpreters Association?” and, “What are your suggestions and requirements for this Association?”, the answers directly quote:

- (1) “Experience no less than 5 years”.
- (2) “It has to offer jobs and training courses for the translators”.
- (3) “To fight for their rights be an umbrella offer training courses workshops unify rates for all”.
- (4) “First meeting interpreters and translators to know their needs, and to represent them well, and fulfil their needs, and address their obligations too”.
- (5) “Don’t be corrupt please?”
- (6) “The field of translation in Palestine is in dire need for an association managed by a professional cadre to promote this profession, renew it, and give young professionals the chance to develop and grow in this field. In addition to protecting translators’ rights and guaranteeing their full rights regarding the payment and work conditions”.
- (7) “Raise awareness about the importance of knowing our political context better and the sensitivity of certain terminologies”.
- (8) “Translators’ rights, job opportunities, bridging, archiving translators work, national outcome of translation, clearer statistics and research centre”.
- (9) “A flat fair rate for the translators”.
- (10) “Preserving the rights of translators by developing legal documents (policies, code of conduct, etc.) to protect them legally from fraud attempts by customers”.
- (11) “They will never agree on anything and it will be a complete waste of time and money”.
- (12) “Be a union advocating for the rights of translators, empowering them and facilitating their work and networking with potential partners”.

It is however helpful to take a look into other Arab Translator's Associations, to study their strategies, what they offer, and how they operate. For example,

- (1) Egyptian Translators' Association: <https://www.egyta.com/index.php>
- (2) Iraqi Translators' Association: <https://irtrans.org/>
- (3) Moroccan Translators' Association: <https://www.atajtraduction.asso.ma/indexar.php>
- (4) Lebanese Translators' Association: <https://www.sworntranslator.org/ar/>

5. Conclusion

Establishing a language service specialized association and unifying the existence of the Palestinian translators prove their work despite some tough challenges, especially the Israeli occupation. Thus, the aim is not to force the conjunction of translation and writing styles, rather it is to be able to endure and nourish all these differences and variations. It is to understand their reasons, the beneficial and the harmful, with the help of elite translators and linguists, and analysts of the political, social, and cultural life in Palestine.

Creating such an association is a cultural, social act, done by the working class. It is a free space, for each and every one who works in the field of translation, it is an archive station for the Palestinian work outcome, in culture, law, medicine, finance, media, etc.

References

- Baker, M. & Saldanha, G., 2009, *Routledge encyclopedia of translation studies*, New York, Routledge.
- Criminal Procedure Law [combined version], 1982 https://www.nevo.co.il/law/html/law01/055_096.htm#Seif77 (Consulted 26 April 2023).
- Commission of Detainees and Ex-Detainees Affairs, <http://cda.gov.ps/index.php/en/> (Consulted 26 April 2023).
- Hogan-Brun, G. & O'Rourke, B., 2019, *The palgrave handbook of minority languages and communities: Minority language rights, protection, governance*, London, Macmillan Publishers Ltd.
- ISO 17000:2015. Translation services — Requirements for translation services, <https://www.iso.org/standard/59149.html> (Consulted 20 March 2023).
- ISO 18587:2017. On Post-Editing Machine Translation, file:///C:/Users/Microsoft/Desktop/tew_programme_27.10.22_en_updated_0.pdf (Consulted 20 March 2023).
- ISO 20771:2020. Legal translation — Requirements. Retrieved from: <https://www.iso.org/standard/69032.html> (Consulted 20 March 2023).
- IDF Confessions. [Facebook Page]. Retrieved May 12, 2022, from <https://www.facebook.com/IDFsConfessions/>. (Consulted 20 March 2023).
- Kujamäki, M., 2021, "Translation as a professional service: An overview of a fragmented field of practice", *Perspective*, 31.2, p 331-346.
- Munday, J., 2016, *Introducing translation studies: Theories and applications*, New York, Routledge.
- Mutawe, H., 2021, *An evaluation study of the translation curricula and the translator training practices in light of the market demand in Palestine*. Unpublished MA Thesis. An-Najah University.
- Rodriguez-Castro, M., 2013, "The project manager and virtual translation teams. Translation Spaces", 1. 2, p. 37-62.
- Shehab, E., Daraghmeh, AK. and Mutawe H. & Thawabteh, M., 2022, "Translator training in Palestine in light of market demand: Translator training in Palestine", *TRANS Revista de Tractologia*, 26, p. 297-313.
- Thawabteh, M., 2014, "Translation and crime: The case of subtitling English thrillers into Arabic", *Studies About Languages*, 24, p. 11-17.
- The Palestinian Ministry of Justice. 2022, *List of licensed translators, Under Law No. (15) of 1995 regarding translation and translators and its implementing regulations*. http://www.moj.pna.ps/tbl_trans.aspx (Consulted 26 March 2023).

The Palestinian Ministry of Justice. 2022, *Translation*. http://www.moj.pna.ps/ar_translate.aspx (Consulted 26 March 2023).
UN's Resolution 2017, *The Role of Professional Translation in Connecting Nations* https://un.mfa.gov.by/en/un_initiatives/translation (Consulted 26 March 2023).
Venuti, L., 1998, *The scandals of translation*, London, Routledge.
Williams, J & Chesteman, A., 2002, *The map*, St. Jerome Publishing.

Mohammad Ahmad **THAWABTEH**, Associate Professor of Translation and Intercultural Studies. He is currently teaching undergraduate and post-graduate courses at Al-Quds University of Jerusalem, Occupied Palestinian Territories. Her research interests include: Translator Training, Audiovisual Translation, Translation Technology, Discourse Analysis and Cultural Studies.

Ayat **AFIFI**, MA Translation Student at Al-Quds University, Jerusalem, Occupied Palestine. Her research interests include Political Translation. Media and Translation and Audiovisual Translation.s

A COMPARATIVE STUDY OF IMPERSONAL CONSTRUCTIONS IN DIFFERENT LANGUAGES^{1,2}

Abstract: *The research aims at providing a comparative study of the impersonal constructions ($NP_{Loc} \wedge VP \wedge NP$) by using data from Chinese, English, Hungarian, Burmese and Persian and analyzing the constructions from the perspective of cognitive linguistics. A typological approach is used for the cross-linguistic study. Results show that when translating the impersonal constructions from Chinese into the other four languages, the construction can be best corresponded to Hungarian and Burmese. However, the English and Persian equivalents of the certain Chinese impersonals are in the passive voice. I conclude that grammatical structures are closely related to the speakers' perception of the world, which might explain the similarities between languages within different genealogical background.*

Key words: *impersonal constructions, locative constructions, word order*

UNE ÉTUDE COMPARATIVE DES STRUCTURES IMPERSONNELLES DANS DIFFÉRENTES LANGUES

Résumé: *Cette étude vise à étudier de façon comparative les structures impersonnelles ($NP_{Loc} \wedge VP \wedge NP$) à travers l'utilisation des données chinoises, anglaises, hongroises, birmanes et persanes et l'analyse des structures du point de vue de la linguistique cognitive. En ce qui concerne l'étude interlinguistique, on adopte une approche typologique. D'après les résultats de l'étude, les structures peuvent être mieux adaptées au hongrois et au birman lors de la traduction des constructions impersonnelles du chinois vers les quatre autres langues. Toutefois, les équivalents anglais et persan de certains impersonnels chinois sont à la voix passive. J'en tire la conclusion que les structures grammaticales sont étroitement liées à la perception du monde par les locuteurs, ce qui pourrait expliquer la raison des similitudes entre différentes langues dans un différent contexte généalogique.*

Mots-clés : *structures impersonnelles, structures locatives, ordre des mots*

1. Introduction

Impersonal constructions have been widely studied across different languages in the world. Malchukov and Ogawa (2011) have approached the topic from a typological perspective employing a semantic map approach. Yi and Siewierska (2011) have made classification of the so-called non-referential impersonal constructions in Mandarin. Ramat and Sansò (2011) give a case study of impersonals in Italian, while F. Gulyás and Speshilova (2014) study impersonals and passives in contemporary Udmurt. F. Gulyás (2013) provides classification of Komi impersonals and of impersonal constructions in other Finno-Ugric languages in details (F. Gulyás 2016). However, cross-linguistic studies of impersonal constructions are still marginal. The aim of the present paper is to provide comparison of the Chinese impersonal construction containing a locative noun phrase, a verbal phrase, and a non-locative noun phrase (henceforth, $NP_{Loc} \wedge VP \wedge NP$) and its equivalents in English,

¹ Xuan **Zhao**, Eötvös Loránd University, Hungary; Southwest University, China, zx0224@163.com

² I am indebted to Nikolett F. Gulyás and the anonymous reviewer for their valuable feedback on the paper.

Hungarian, Burmese, and Persian and analyze the results from the perspective of cognitive linguistics.

Siewierska (2008: 116), in her paper, states that impersonal constructions have received both a structural and a communicative-functional characterization. From the structural perspective, impersonalization is connected with the lack of a canonical subject and from the functional plane with agent defocusing. In fact, the two characterizations of impersonalization are often overlapped with each other. In this paper, I adopt Siewierska's classification of impersonals (2008: 116) and analyze the NP_{LOC} ^ VP ^ NP construction in Mandarin and its translations in other languages based on the classification. Though the NP_{LOC} ^ VP ^ NP construction in Mandarin does not evolve from passive construction, it is very good example of impersonals according to the above definition. For example¹,

(1) 花园里种了很多玫瑰。

Huāyuán-lǐ zhòng-le hěnduō měiguī.

garden-LOC grow-PFV many rose

'In the garden, (people) have grown many roses.' (Mandarin; personal knowledge)

In the above example, a canonical subject is missing; at the same time, the agent of the verb *grow* is not present. If we do not fill the position for the agent in the English translation, the sentence can be expressed in passive voice in the following way:

(2) *Many roses are grown in the garden.*

(English)

Example (2) shows that the Mandarin construction does not have a morphosyntactic equivalent in English. If we study the same phenomenon in other languages, what will be discovered?

The study attempts to answer the following questions:

a) What morphosyntactic similarities and differences can be found among the five languages?

b) Can the NP_{LOC} ^ VP ^ NP constructions be corresponded to when we translate from Chinese into the other languages?

c) How do we analyze the impersonal constructions (NP_{LOC} ^ VP ^ NP) from the perspective of cognitive linguistics?

After a general introduction in Section 1, the rest of the article is structured as follows: Section 2 provides some orientation on the theoretical background of the study and consists of three parts: classification of impersonals, typological features of five languages and theory of cognitive linguistics; Section 3 presents the methods of data collection and the limitation of the method; Section 4 makes morphosyntactic comparisons between Chinese and other four languages and managed to answer the second research question, whereas Section 5 discusses the results and analyses the impersonal constructions from the perspective of cognitive linguistics. The final section concludes the study. The reader can find an appendix with a list of abbreviations attached below the conclusion.

¹ There is an appendix with a list of abbreviated category labels at the end of the paper. I followed *The Leipzig glossing rules* (2015) with some minor modifications.

2. Theoretical background

As there are five languages to compare, the impersonal constructions will be discussed from a typological perspective. According to *The World Atlas of Language Structures* (WALS, Dryer and Haspelmath 2013), most languages in the world place the subject before the verb (with the values 1192 out of the 1496 languages of the sample in total) while only a few languages place the verb before the subject (with the values 194 out of the 1496 languages of the sample in total, cf. Dryer 2013). Besides, there are 110 languages with no dominant order. Here the NP_{LOC} ^ VP ^ NP construction in Mandarin deviates from the canonical SV or VS word order as there is no overt subject. As to the construction, there are numerous arguments about which part is the subject, the first part NP_{LOC} or the last part NP? Or neither of them?

2.1 Classification of impersonals

According to Siewierska (2008: 116-120), there are four types of impersonals. The first type refers to those with a subject which is not fully referential, meaning that the grammatical subject is not specific. For example, clauses with the impersonal pronoun *man* (which is a free form) in German and *they* in English as subjects are of this type (Siewierska 2008: 116). In Chinese, we often use *ren* (meaning ‘man’ in general), *yí-gè-rén* (one-CLF person, meaning non-referential one person), *rén-men* (‘people’ in the plural form) to denote impersonality in the sense that the speaker can refer to anybody or sometimes a specific person (Yi and Siewierska 2011: 551). For example,

(3) 人非圣贤，孰能无过。

Rén fēi shèng-xián, shú néng wú guò.

man not sage, who can free from error

‘As everybody is not a sage, who can be entirely free from error?’ (Mandarin, personal knowledge)

Example (3) is a Chinese proverb. As *ren*, used in a general sense, does not refer to any specific person, the whole sentence is an impersonal sentence. *Shu*, as an Old Chinese character, means *who* and functions as an interrogative pronoun.

The subject of the first type can also be a special impersonal pronoun as Italian *si* in example (4) or it can be omitted and referred only by verbal morphology as in the Hungarian example (5a):

(4) *Si lavora sempre troppo.*

si work:3SG always much

‘One always works too much.’

(Italian; Siewierska 2008: 117)

(5a) *Magyarország-on már megint emel-t-ék a tej ár-á-t.*

Hungary-SUP already again raise-PST-OBJ.3PL the milk price-3SG-ACC

‘They have raised again the price of the milk in Hungary.’ (Hungarian; elicited)

Here, the pronoun *si* is regarded as a marker of generic human agency in Italian while in Hungarian the non-referential subject, is marked through the third person plural verbal agreement, e.g. by the suffix *-ék* in the verb *emelték*.

Impersonals of the second type have a non-canonical subject, which is usually characterized by a dative case or a genitive case. For example,

- (6) *Mér likar ágoetlega við hann.*
Me: DAT like:3SG well with him: ACC
'I like him.' (Icelandic; Barðdal 2004: 105)

The third type of impersonals occurs in languages which have overt expletive subjects. As a result, the grammatical subject is obligatory but it appears as some dummy place filler according to Siewierska (2008: 119). For example,

- (7) *It rains heavily.*
(English; personal knowledge)

The fourth type of impersonals has no overt subject at all, which is most theory dependent. It means that most constructions of the type have no obligatory nominal arguments or the verb argument might take an object rather than a subject. For example,

- (8) *Svetaet.*
dawn.PRS.3SG
'It dawns.'
(Russian; Malchukov and Ogawa 2011: 25)

The impersonal construction in the present study illustrates subtype four of Siewierska's (2008) classification, i.e., a construction lacking an overt grammatical subject. The NP_{LOC} takes the subject position but it cannot act as the agent, instigator or initiator. The last part of the construction cannot be qualified as the subject either because of the end position in the clause as well as the indefinite reference. It is more object-like, just as example (1).

2.2 The typological features of five languages

The five languages that I study are Chinese (especially Mandarin), English, Hungarian, Burmese, and Persian. Their typological features will be discussed below.

2.2.1 Chinese

Based on the data from Glottolog 4.7 (Hammarström, et al. 2022), Mandarin Chinese belongs to the Sino-Tibetan family and has thirty-one dialects. Chinese is the official language of China and Singapore. It is spoken by more than one point four billion people in China and learned by two hundred million people in the whole world as a foreign language. The word *Mandarin*, which stands for the major dialect of China, is a group of Chinese dialects that are natively spoken across most of northern and southwestern China. From the typological perspective, Chinese is an isolating language, because there is very little morphological complexity in any of the Chinese languages and each word is made up of only one morpheme and cannot be further analyzed into component parts. (Li and Thompson 1989:11) Mandarin is not easy to classify in terms of word order for the following three reasons: a) subject is not easy to define in the grammar of Mandarin; b) a basic order of words and phrases is governed by considerations of meaning rather than grammatical functions; c) Mandarin is inconsistent with the features that correlate to VO or OV order based on Greenberg's typological scheme (Li and Thompson 1989: 19). One of

the most prominent features of Mandarin sentence structure is the topic, in other words, the given information. For example,

- (9) 这本书我读过了。
Zhè-běn shū wǒ dú-guò le.
 the-CLF book I read-EXP CRS
 'I have read this book.'
 (Mandarin; personal knowledge)

Here the topic (*book*) is placed at the beginning of the sentence. It always refers to something about which the speaker assumes the listener has some knowledge. Therefore, one cannot claim that this sentence is following the typical SVO or SOV word order, since it has a TVO (topic – verb – object) order.

2.2.2 English

English is a West Germanic language of the Indo-European language family, with its earliest forms spoken by the inhabitants of early medieval England. It has altogether one hundred and fourteen dialects (Hammarström, et al. 2022). As of 2019, four hundred million people spoke English as their first language, and one point one billion spoke it as a secondary language. English is regarded as a lingua franca in the world.

The earliest form of English is called Old English or Anglo-Saxon (c. year 550–1066). Old English is essentially a distinct language from Modern English and is virtually impossible for 21st-century English-speakers to understand. Its grammar was similar to that of modern German: Nouns, adjectives, pronouns, and verbs had many more inflectional endings and forms, and word order was much freer than in Modern English. Modern English has case forms in pronouns (*I, me, my*) and has a few verb inflections (*go, goes, going, went, gone*), but Old English had case endings in nouns as well, and verbs had more suffixes expressing person and number (Hogg 1992; Smith 2009).

Modern English is a moderately analytic language, which is characterized by a relatively frequent use of function words, auxiliary verbs, and changes in word order to express syntactic relations, rather of inflected forms (Lian 2010). Within the constituents of English clauses, the verbal element (V) is the most central one, and it is preceded by the subject (S). Following the verb there may be one or two objects (O), or a complement (C), which follows the object if one is present. The most peripheral element is the adverbial, which can occur either initially (in front of the subject) or finally (after the verb, and after the object or complement if one is present). Many adverbs may also occur medially (Quick, et al. 1985). The basic word order may be summarized as SVO.

2.2.3 Hungarian

Hungarian, also called Magyar, is a member of the (Finno-)Ugric branch of the Uralic family. It is spoken by approximately ten million people in Hungary and by an additional three million in the neighboring countries, the United States, Australia, and elsewhere. It has ten dialects (Hammarström, et al. 2022), but they are, for the most parts, mutually intelligible. Word order in Hungarian is quite different from English in a number of ways. In English, it is the word order of sentences that tells us what the subject and object are, whereas in Hungarian, the extensive case system clearly marks the grammatical function of nouns or noun-phrases (Kenesei et al. 2006: 239). As subjects and objects are easily distinguished by their case markings, Hungarian need not rely on word order to determine grammatical function. For example, sentence (5a) can also be written in another word order as in sentence (5b).

- (5b) *A tej ár-á-t már megint emel-t-ék*
Magyarország-on.
the milk price-3SG-ACC already again raise-PST-
3PL Hungary-SUP
‘They have raised again the price of the milk in Hungary.’ (Hungarian;
elicited)

Therefore, Hungarian allows for a flexible word order unknown in English, but that does not mean that word order can be quite casual in Hungarian, because people use word order to background and/or highlight important information. In fact, Hungarian is claimed to be a “topic-prominent” language, with the topic, as previously known or background information, starting the sentence and the comment (or new information) following (Kenesei et al. 2006: 240). This is a common feature of Hungarian and Mandarin.

2.2.4 Burmese

Burmese is a Sino-Tibetan language spoken in Myanmar (also known as Burma), belonging to the Lolo-Burmese sub-branch of the Tibeto-Burmese branch in the family. It is spoken by the majority of the population in Myanmar (formerly Burma). It is also spoken in Bangladesh, Malaysia, Thailand, and the U.S. In 2022, the Burmese-speaking population has reached thirty eight point eight million. It has only three dialects (Hammarström, et al. 2022). Burmese is an analytic language, which means that grammatical functions are expressed by word order (mainly SOV) and by postpositional particles rather than by inflections as is the case in Indo-European languages (Lian 2010:1). Particles include subject markers, equivalents of prepositions, and classifiers. Particles can also have discourse functions, for example, to indicate the topic of a sentence. Most Burmese verbs consist of a root and separate particles (suffixes) that represent mood, aspect, tense, positive/negative, and politeness (Jenny and Tun 2016). It is a process of agglutination, as the written system of Burmese derived from the Pahlavi script of South India (Wun 1958). To express anything but the very simplest things we must combine words of different meanings. In English, for example, you have separate roots for singular *sheep*, *ewe*, *lamb* and *mutton*. To render these distinctions a Burmese will say: *tho* ‘sheep’, *tho-ma* ‘ewe’, *tho-galay* ‘lamb’, and *tho-tha* ‘mutton’ (Wun 1958). Regarding the word-formation rule, Mandarin and Burmese are quite similar, because a Chinese will say: *yáng* ‘sheep’, *mū-yáng* ‘ewe’, *yáng-gāo* ‘lamb’, and *yáng-ròu* ‘mutton’.

2.2.5 Persian

Persian is a Western Iranian language belonging to the Iranian branch of the Indo-Iranian subdivision in the Indo-European language family. Persian is also called Farsi inside Iran, Dari in Afghanistan and Tajiki in Tajikistan — in the same way that German is called Deutsch by the Germans themselves. It is still the national language of Iran with about eighty-million speakers (93% literacy in adult population) and at least fifty million more in neighboring countries and in diaspora. Western Farsi has sixty-three dialects. (Hammarström, et al. 2022) There is a lot of flexibility in word order in Persian, especially in less formal or colloquial speech. Since the person of the subject is marked on the Persian verb as a conjugational suffix, a Persian sentence in its simplest form can be just a verb, like *shenidi?* (*Did you [2SG] hear?*) or *rafte* (*He / she / it has gone*). This means that the subject does not have to be always mentioned in the form of a separate personal pronoun (Yousef 2018: 265). A simple sentence of Persian follows the most common, standard word order, i.e., SOV, with adverbial or adverbial phrases and other temporal or locational adverbs making the sentence so long (Yousef 2018: 266). In Modern Persian, there is no

gender, and no declension of nouns and adjectives for different persons or cases. Verbs express person and number categories by a set of conjugational suffixes.

2.3 Cognitive linguistics

Cognitive linguistics, as an approach to the study of language, began to emerge in the 1970s and has been gradually vibrant since the 1980s. This approach holds an encyclopedia view on meaning as conceptualization comes from people's bodily experience of the world. In Geeraerts' and Cuyckens' words, "language is a way of organizing knowledge that reflects the needs, interests, and experiences of individuals and cultures" (2007: 5). Cognitive linguistics covers a wide range of central topics, such as image schemas, categorization, standard and extended conceptual metaphor theory, conceptual metonymy theory, concepts and conceptualization, etc. (Wen and Taylor 2021). It values the relationship between language, culture, and cognition.

Impersonal constructions, as a subtype of grammatical structures, are believed to be shaped by the way of cognition of the speakers in a specific cultural group. The relations between a sign and a concept are quite universal, so the metonymy is also universal like "metaphors we live by" (Lakoff and Johnson 1980). Radden and Kövecses (1999: 21) have given a well-known definition of metonymy: "Metonymy is a cognitive process in which one conceptual entity, the vehicle, provides mental access to another conceptual entity, the target, within the same cognitive model." Panther and Thornburg (2007) further elaborate the realms of conceptual metonymy and assume that the relation between one sign (Concept-Form) and another sign (Concept-Form) is quite significant in conceptual metonymy. Brdar and Brdar-Szabó (2017) argue that the relationship between grammar and metonymy often involves genuine two-way interaction.

3. Methodology

For the purpose of examining whether the Mandarin $NP_{LOC} \wedge VP \wedge NP$ constructions can be corresponded to when translated into the other languages, I gathered Chinese sentences with the $NP_{LOC} \wedge VP \wedge NP$ constructions. For the convenience of discussion, I select three sentences for a detailed analysis. The data come from Wang's work (2016), even though I do not quite agree with Wang's classification of impersonal constructions in Chinese. In my view, the $NP_{LOC} \wedge VP \wedge NP$ constructions illustrate subtype four of Siewierska's classification (2008: 120), while Wang (2016: 367) claims that the constructions correspond to Siewierska's (2008) second type of impersonals.

Then I transcribed the three Chinese sentences with Latin script, added interlinear glossing and English translations. For the other three languages, such as Hungarian, Burmese and Persian, I asked native speakers to translate them into their native languages. The interlinear glossing of the three languages is done with the help of the native speakers. Based on the above data, I compared morphosyntactic similarities and differences among the five languages.

Although the data given here are not rich and diversified, the comparison can help me to examine the grammatical features of the five languages. However, further data and studies are needed to elaborate the complex impersonal constructions cross-linguistically.

4. Results

Below are the data I gathered and comparison was given regarding their morphosyntactic similarities and differences. In the process of the comparison, I looked into the following

points in the translations: whether the verb is in the active or the passive form; whether there is a grammatical subject in the sentence or not. If there is one, whether it is in its canonical form, like in the nominative case or in the typical subject positions. As for the general typological profile, I examined whether the adpositions are preposition or postpositions in the target languages as well as the order of the possessor (genitive) and the possessee (noun).

4.1 Chinese vs. English

The three Chinese sentences with interlinear glossing and English translation will be given here.

- (10) 台上唱着戏。
Tái-shàng chàng-zhe-xì.
 stage-LOC sing-DUR-opera
 ‘On the stage, they are singing an opera.’ (Mandarin; Wang 2016: 362)¹
- (11) *On the stage, there is singing of an opera.*
 (English; personal knowledge)
- (12) 收音机里播放着歌星音乐。
Shōuyīnjī-lǐ bōfàng-zhe gēxīng yīnyuè.
 radio-LOC broadcast-DUR singer music
 ‘On the radio, a singer’s music is being played.’ (Mandarin; Wang 2016: 362)
- (13) 屋里开着会。
Wū-lǐ kāi-zhe-huì.
 room-LOC have-DUR-meeting
 ‘In the room, a meeting is being held.’ (Mandarin; Wang 2016: 362)

As is said above, the syntactic structure of the original Chinese sentences is NP_{LOC} ^ VP ^ NP. They share the same features: the notional subject of the three predicates *sing*, *play* and *hold* is not known, so we can classify them as impersonals with no overt subjects. When we translate them into English, the English equivalent of certain Chinese clause is either in the passive voice or is expressed via nominalization (cf. sentence (11)) or expletive subjects (cf. sentence (10)). The English translation of sentence (10) is in the active voice but it contains an expletive subject (*they*) to make the sentence complete, otherwise it will be ungrammatical. By comparing examples (10)-(13), one can see the following: a) the structures of the locative phrases are different. In Chinese, the structure is noun plus a locative particle, such as *shàng*, *lǐ*. Chinese has very rich locative particles, and the modern Mandarin has been moving away from the monosyllabic characteristics of Classical Chinese; in other words, morphemes in modern Mandarin words tend to be disyllabic (Li and Thompson 1989: 392). There is a list of locative particles collected by Charles N. Li and Sandra A. Thompson (1989: 391):

¹ The durative marker comes from Li and Thompson (1989). It signals ongoing, or durative, nature of an event.

MANDARIN LOCATIVE PARTICLES							
<i>shàng</i>		<i>shàng</i>		<i>shàngm</i>		<i>shàngt</i>	'on top of,
	<i>bian</i>		<i>ian</i>		<i>ou</i>		'above'
<i>xià/dìxia</i>		<i>xiàbia</i>		<i>xiàmian</i>		<i>xiàtou</i>	'under'
	<i>n</i>						
<i>lǐ</i>		<i>lǐbian</i>		<i>lǐmian</i>		<i>lǐtou</i>	'in, inside'
<i>wài</i>		<i>wàibi</i>		<i>wàimia</i>		<i>wàitou</i>	'outside'
	<i>an</i>		<i>n</i>				
<i>qián</i>		<i>qiánbi</i>		<i>qiánmia</i>		<i>qiánto</i>	'in front of'
<i>hòu</i>	<i>an</i>		<i>n</i>		<i>u</i>		'in back of,
<i>páng</i>		<i>hòubi</i>		<i>hòumia</i>		<i>hòutou</i>	'behind'
<i>zhōngjian/dāng</i>	<i>an</i>		<i>n</i>				'beside'
<i>zhong</i>		<i>pángb</i>					'in the center
	<i>ian</i>					<i>of</i>	
				<i>zuǒmia</i>			'left of'
<i>dōngbu</i>		<i>zuǒbi</i>	<i>n</i>				'right of'
<i>nánbu</i>	<i>an</i>			<i>yòumia</i>			'east of'
<i>xību</i>		<i>yòubi</i>	<i>n</i>				'south of'
<i>běibu</i>	<i>an</i>						'west of'
<i>zhèr/zhèli</i>		<i>dōngb</i>					'north of'
<i>nàr/nàli</i>	<i>ian</i>						'this side of'
		<i>nánbi</i>					'that side of'
	<i>an</i>			<i>zhèmia</i>			
		<i>xībian</i>	<i>n</i>				
		<i>běibia</i>		<i>nàmia</i>			
	<i>n</i>						
		<i>zhèbi</i>					
	<i>an</i>						
		<i>nàbia</i>					
	<i>n</i>						

Figure 1
Locative Particles (Li and Thompson 1989: 391)

In English, the structure of the adverbial – that correspond to Mandarin locative particles – is preposition plus noun phrase. Through the comparison, Modern Chinese still follow the morphemes in Classical Chinese, but inflectional endings and forms of Old English are quite few in modern English; b) the verbal forms are different. In Chinese, there is no inflectional endings for verbs in various tenses; while in English, the passive voice is made up of copula and past participle. A durative marker 着 (*zhe*) can be found in all the three Chinese sentences. This marker is used after the verb to show the action is ongoing.

4.2 Chinese vs. Hungarian

The Hungarian translation with interlinear glossing and English translation are introduced here.

- (14) *A színpad-on egy operá-t énekel-nek.*
 the stage-SUP an opera-ACC sing-PRS.3PL
 'On the stage, they are singing an opera.' (Hungarian; elicited)

- (15) *A rádió-ból egy énekes dal-a szól.*
 the radio-ELA a singer song-3SG sound.PRS.3SG
 'A singer's song is blowing out of the radio.' (Hungarian; elicited)

- (16) *A ház-ban megbeszélés-t tartanak.*
 the house-INE meeting-ACC hold-PRS.3PL
 ‘In the room, they are holding a meeting.’ (Hungarian; elicited)

In sentences (14)-(16), the structure of the Hungarian sentences is NP_{LOC} ^ NP ^ VP. In Hungarian, subject pronouns in all persons and numbers can be suppressed in any tense or mood; in fact, their presence is required only if they would occur in one of the more prominent positions, such as topic or focus (Kenesei et al. 2006: 68). If we further observe the morphology of verb in the sentences, *énekel-nek* and *tartanak* are made up of two parts. The first part is the stem of the verb, the second part is the suffix that can imply the person of the suppressed subject. And both *-nek* and *-nak* refer to the third person plural form of the subject. If certain classes of pronouns in a language may be omitted when the morphology can indicate the person and number of a verb, the language can be called pro-drop language (Nydia 2007: 630). So Hungarian is a pro-drop language. In fact, Chinese is a topic (discourse) pro-drop language, which allows the referential pronouns to be omitted, or be phonologically null because the pronoun can be inferred from contextual information (Li 2014:8).

Thus, I have the present findings: a) when the impersonal clauses in Chinese are translated into Hungarian, the original active voice can be adopted without using a passive one; b) suffixes are used extensively in Hungarian as opposed to particles in Mandarin; c) in sentence (15), Hungarians prefer to use *szól* (‘sound’) to achieve equivalence between Hungarian and Chinese.

4.3 Chinese vs. Burmese

The Burmese translation with interlinear glossing and English translation are shown here.

- (17) *Sin paw mhar opera so nay tal*
 stage on PCL opera sing PROG PCL
 ‘On the stage, (people) are singing opera.’ (Burmese; elicited)
- (18) *Radio paw mhar asotaw tayouk yae thachin lar nay tal*
 radio on PCL singer ART POSS song play PROG PCL
 ‘On the radio, a singer’s song is playing.’ (Burmese; elicited)
- (19) *Akan htae mhar aseaway loat nay tal*
 room in PCL meeting hold PROG PCL
 ‘In the room, (people) are holding meeting.’ (Burmese; elicited)

Here the syntactic structure of the above Burmese sentences is NP_{LOC} ^ NP ^ VP. The notional subject of the verbal phrase is not known, so we can classify them as impersonals with no overt subjects. As discussed in section 2.2.4, Burmese possesses the characteristics of an analytic language and an agglutinating language. Suffixes are widely used after locative phrase, verb, and at the end of the sentence. For example, in sentence (17), *mhar* is a particle following locative phrase ‘on stage’; *nay* is a particle following the verb ‘sing’; *tal* is a particle used at the end of the sentence. In the other two sentences, the same characteristics can be found. Burmese is also a postpositional language. In a locative phrase, the adposition follows the noun phrase it modifies. For example, in sentence (18), *paw* (on) follows *radio*; in sentence (19), *htae* (in) follows *akan* (room). Besides, the article

follows the noun in sentence (18). Here, *tayouk* ‘a’ follows its head *asotaw* ‘singer’. So, I have the following findings: a) in impersonal construction, Burmese, similar to Chinese, uses the active voice to express the action depicted by the clause. As the dominant word order for Burmese is SOV, the object precedes the verb. For example, in sentence (17), *opera* precedes *so* (sing); b) Burmese, similar to Chinese, uses a specific particle at the end of a sentence. In sentences (17)-(19), the same particle *tal* can be found. In Chinese, we often use *le* as sentence-final particle; c) Burmese use a specific particle *nay* to mark the progressive aspect of the verb, while Chinese use *-zhe* as the durative marker.

4.4 Chinese vs. Persian

The Persian translation with interlinear glossing and English translation are offered here.

(20) *Yek opera roo-ye sahne ejra-mishavad*
 anopera on-EZ stage play-IPFV.PRS.3SG
 ‘An opera is being played on stage.’ (Persian; elicited)

(21) *Tarane-ye yek khanande az radio paksh-mishavad*
 song-EZ a singer from radio broadcast-IPFV.PRS.3SG
 ‘A singer’s song is being broadcast from radio.’ (Persian; elicited)

(22) *Yek jalase dar otagh bargozar-mishavad*
 A meeting in room hold-IPFV.PRS.3SG
 ‘A meeting is being held in room.’ (Persian; elicited)

When the Chinese impersonal constructions are translated into Persian, the Persian equivalents are in the passive voice as there are no overt subjects in Chinese sentences. As mentioned in section 2.2.5, the Persian verbs express person and number by a string of conjugational suffixes, such as *-mishavad* in the above three sentences. The passive voice in Persian is formed with the auxiliary verb and the past participle of the main verb. The auxiliary verb used in Persian is *shodan* ‘to get / become’ (Yousef 2018: 258). It can take different forms, depending on the voice, aspect, tense and person. Here, *-mishavad*, as an auxiliary verb, is used in present imperfect tense, with *-mi* as a marker of imperfective, which indicates that the action is not finished or in an ongoing state. The structure of the sentences is SAdvV pattern, quite different from NP_{LOC} ^ NP ^ VP constructions. So, I have the following findings: a) the Chinese constructions cannot be corresponded to Persian; b) as the adposition precedes the noun, Persian is a prepositional language; c) in sentence (21), suffix *-ye* in *tarane-ye* marks possession. In English genitive construction (e.g., *a singer’s song*), the possessor precedes the possessee, while in Persian, the possessor follows the possessee.

5. Discussion

Based on the above comparative study of the impersonal constructions in Chinese with the translations from four other languages, we can perceive similarities and differences between these languages. As to sentence structure, the original Mandarin NP_{LOC} ^ VP ^ NP constructions can be corresponded to Hungarian and Burmese in the closest way because Hungarian is also a pro-drop language with suppressed subjects and Burmese share a lot of common features with Chinese in the Sino-Tibetan family. However, the English

equivalent of certain Chinese clause is either in the passive voice or is expressed via nominalization. The Persian translation of the Chinese sentences is also in passive voice. Burmese has the closest equivalent to the durative aspect in Chinese. Besides, I have some typological findings. The adposition-noun order is determined by whether the language is postpositional or prepositional. As Hungarian and Burmese are postpositional language, the adposition follows the noun it modifies. But for the other three languages, the adposition mostly precedes the noun. Lastly, the genitives, influenced by the basic word order, have different forms in different languages.

In the above comparison, to my surprise, more similarities are found between the five languages, even though they might come from different genealogical background. I wonder why the impersonal construction of Chinese can be corresponded mostly to Hungarian and Burmese. Do speakers of the three languages have similar bodily experience of the world? In the NP_{LOC} ^ VP ^ NP construction, the foremost position of the locative noun phrase is highlighted. The noun phrase is denoted by a locative noun, which implies a relationship between the noun and the implied spatial meaning. In fact, the noun is not limited to the non-living things in sentences (10), (12) and (13) mentioned above; it can be living things in the world, such as human beings, animals and plants. For example,

(23) *Nín -na lái-le jǐ-gè bāng-shǒu?* (您那来了几个帮手?)
 2PL.FML that come-PFV several-CLS helper
 ‘How many helpers come to your (location)?’ (Mandarin; personal knowledge)

(24) *Zhè-kē dīng-xiāng-shù xiè-le bùshǎo-huā.* (这颗丁香树谢了不少花。)
 the-CLS ding-xiang-tree wither-PFV many-flowers.
 ‘Many flowers withered in the tree.’ (Mandarin; Yuan 1998: 155)

In sentence (23), *nín* referring to a human being, is conceptualized as a place, which means your location, but the location is not specified in the speaker’s discourse but can be understood by the hearer in the context. In sentence (24), *ding-xiang-tree* is also conceptualized as a place, which holds possessive relations with the flower. Both the two cases are good examples of noun (sign) – for – place metonymic relations. In such an intradomain mapping, the place symbolized by the sign becomes the ground of the event narrated, while the notional subjects can be regarded as the figure. So, the impersonal construction, even though deviating from the normalized word order, mirrors speakers’ perception of the world, foregrounding the location where events happen and embodying the focus and the attention of the speaker. As Chinese and Hungarian are topic-prominent languages, both languages prefer to place the topic at the very beginning of the sentence, even in the impersonal construction.

6. Conclusion

In this study, the Chinese impersonal construction NP_{LOC} ^ VP ^ NP and its translations are studied across five different languages. When the construction is translated from Chinese into English, Hungarian, Burmese and Persian, both similarities and differences can be found among them. One of the significant findings is the Mandarin impersonal construction can be best corresponded to Hungarian and Burmese. However, the English and Persian equivalents of certain Chinese impersonals are in the passive voice. I also made observations on the data from the perspective of cognitive linguistics. Chinese and Hungarian, as topic-prominent languages, prefer to place the topic at the beginning of the sentence, which is denoted by a noun phrase, which can be further conceptualized into the place where the event happens. The metonymic analysis of the impersonal construction

provides a fresh way to examine the similarities between Chinese and other languages. Grammatical structures are closely related to speakers' perception of the world. That is why we can always find similarities between languages within different genealogical background.

Abbreviations

1	first person
2	second person
3	third person
ADV	adverbial
ART	article
CLF	classifier
COP	copula
CRS	currently relevant state (<i>le</i>)
DUR	durative
ELA	elative
ESS	essive
EXP	experiential aspect (<i>-guo</i>)
INE	inessive
LOC	locative
PASS	passive
PCL	particle
PFV	perfective
PL	plural
POSS	possessive
PROG	progressive
PRS	present
SG	singular
SUP	suppressive

References

- Barðdal, J., 2004, "The semantics of the impersonal construction in Icelandic, German and Faroese: beyond thematic roles" in Abraham, W. (ed.). *Focus on Germanic Typology*. Amsterdam: John Benjamins, p. 105–137.
- Brdar, M., Brdar-Szabó, R., 2017, "How metonymy and grammar interact: Some effects and constraints in a cross-linguistic perspective" in Athanasiadou, A. (ed.). *Studies in Figurative Thought and Language*. Amsterdam, John Benjamins, p.125-149.
- Comrie, B., Haspelmath, M., Bickel, B., 2015., *The Leipzig glossing rules*. <https://www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php> (accessed December 7, 2022).
- Dryer, M. S. 2013, "Order of subject and verb" in Dryer, M. S., Haspelmath, M. (eds.). *WALS Online* (v2020.3) [Data set]. Zenodo. <http://wals.info/chapter/82> (accessed April 19, 2023)
- Dryer, M.S., Haspelmath, M., 2013. *The World Atlas of Language Structures Online*. Leipzig, Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. <http://wals.info> (accessed October 8, 2013).
- Geeraerts, D., Cuyckens, H., 2007, "Introducing cognitive linguistics" in Geeraerts, D., Cuyckens, H. (eds.). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford, Oxford University Press, p.3-21.
- F. Gulyás, N., 2013, "Towards a classification of impersonal constructions in Komi: A functional-typological approach", in Csepregi, M., Kubinyi, K., Jari, S. (eds.). *Grammar and Context: New Approaches to the Uralic Languages III*. Budapest: ELTE BTK Finnugor Tanszék, p. 31-49.
- F. Gulyás, N., 2016, *Személytelen Szerkezetek Finnugor Nyelvekben: Funkcionális és Tipológiai Megközelítés*. Budapest, ELTE Finnugor Tanszék. (Doctoral dissertation) (https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/32853/disszertacio_fgulyas_nikolett_nyelvtud.pdf)
- F. Gulyás, N., Speshilova, Y., 2014, "Impersonals and passives in contemporary Udmurt", *Finnisch-Ugrische Mitteilungen*, 38, p. 59-91. (<https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/9786/03.pdf>)

- Hammarström, H., Forkel, R., Haspelmath, M., Bank, S., 2022, *Glottolog 4.7*, Leipzig, Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. <http://glottolog.org> (accessed December 15, 2022).
- Hogg, R. M., 1992, "Chapter 3: Phonology and Morphology" in Hogg, R. M. (ed.). *The Cambridge History of the English Language (Vol. 1): The Beginnings to 1066*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 67–168.
- Jenny, M., Tun, S. S. Hnin, 2016, *Burmese: A Comprehensive Grammar*, London, Routledge.
- Kenesei, I., Vago, R.M., Fenyvesi, A., 2006, *Hungarian: Descriptive Grammar*, London, Routledge.
- Lakoff, G., Johnson, M., 1980, *Metaphors we live by*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Li, C. N., Thompson, S. A., 1989, *Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar*, Berkeley, University of California Press.
- Li, Y. A., 2014, Born empty. *Lingua*, 151, p. 43–68. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2013.10.013>
- Lian, S., 2010, *Yīnghàn Duìbǐ Yánjiū [Contrastive Studies of English and Chinese]*, Beijing, Higher Education Press.
- Malchukov, A., Ogawa, A., 2011, "Towards a typology of impersonal constructions: A semantic map approach" in Malchukov, A. L., Siewierska, A. (eds.). *Impersonal Constructions: A Cross-Linguistic Perspective*. Amsterdam, John Benjamins, p. 19-56.
- Malchukov, A., Siewierska, A., 2011, *Impersonal Constructions: A Cross-Linguistic Perspective*, Amsterdam, John Benjamins.
- Nydia, F.-F., 2007, "A bend in the road: Subject personal pronoun expression in Spanish after 30 years of sociolinguistic research", *Language and Linguistics Compass*, 1 (6), p. 624–652.
- Panther, K.-U., Thornburg, L.L. 2007, "Metonymy" in Geeraerts, D., Cuyckens, H. (eds.). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford, Oxford University Press, p. 236-263.
- Quick, R., Greenbaum, S., Leech, G., Svartvik, J., 1985, *A Comprehensive Grammar of English Language*, London, Longman.
- Radden, G., Kövecses, Z., 1999, "Towards a theory of metonymy" in Panther, K. U., Radden, G. (eds.). *Metonymy in Language and Thought*. Amsterdam, John Benjamins, p.17-60.
- Ramat, A. G., Sansò, A., 2011, "From passive to impersonal: A case study from Italian and its implications" in Malchukov, A. L., Siewierska, A. (eds.). *Impersonal Constructions: A Cross-Linguistic Perspective*. Amsterdam, John Benjamins, p. 189-228.
- Siewierska, A., 2008, "Introduction: Impersonalization from a subject-centred vs. agent-centred perspective", *Transactions of the Philological Society*, 106 (2), p. 115–137.
- Smith, J. J., 2009, *Old English: A Linguistic Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Wang, Y., 2016, "Impersonal clauses in Chinese", *Functions of Language*, 23 (3), p. 361-383.
- Wen, X., Taylor, J. R., 2021, *The Routledge Handbook of Cognitive Linguistics* (1st ed.). New York, Routledge.
- Wun, U., 1958 February, "The Burmese language", *The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1958/02/the-burmese-language/306831/>
- Yi, Y., Malchukov, A., 2011, "Referential impersonal constructions in Mandarin" in Malchukov, A. L., Siewierska, A. (eds.). *Impersonal Constructions: A Cross-Linguistic Perspective*. Amsterdam, John Benjamins, p. 189-228.
- Yousef, S., 2018, *Persian: A Comprehensive Grammar*, London, Routledge.
- Yuan, S., 1998, *Hányǔ Dòngcí de Pèijǐà Yánjiū [A Valence Study of Chinese Verb]*, Jiangxi, Jiangxi Education Press.

Funding Source: The paper is supported by "Fundamental Research Funds for the Central Universities" (SWU 1209337).

Xuan **ZHAO** is a PhD candidate in the intercultural linguistics doctoral program within the Faculty of Humanities, Eötvös Loránd University. She is also an English teacher within the College of International Studies in Southwest University in China. She teaches courses in writing and translation studies. Her main research interests are: intercultural linguistics, cognitive linguistics. She has published a few papers on academic journals, edited textbooks for ELF students in China as chief editor and associate editor, and has attended various academic conferences home and abroad.