

**UNIVERSITATEA NAȚIONALĂ DE ȘTIINȚĂ
ȘI TEHNOLOGIE POLITEHNICA BUCUREȘTI
CENTRUL UNIVERSITAR PITEȘTI**

CENTRUL DE LIMBI STRĂINE LOGOS

**STUDII
DE
GRAMATICĂ CONTRASTIVĂ**

Nr. 42/ 2024

**PITEȘTI
2024**

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

Laura CÎȚU, Universitatea din Pitești, România

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 CALABRESE, Universitatea Liberă din Bruxelles, Belgia
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
Erdogan KARTAL, Universitatea Bursa Uludağ University, Turcia
Beatrice GARZELLI, Universitatea pentru Străini din Siena, Italia
Soufiane LANSEUR, Universitatea Abderrahmane Mira din Béjaïa, Algeria
Lucie LEQUIN, Universitatea Concordia, Montreal, Canada
Alexandru MARDALE, Institutul Național de Limbi și Civilizații Orientale, Paris, Franța
Souhila MARKRIA, Universitatea din Mostaganem, Algeria
Fabrice Marsac, Universitatea din Strasbourg, Franța
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
Anna Franca PLASTINA, Universitatea din Calabria, Italia
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
Fatima Zohra SAKRANE, Universitatea din Béjaïa, Algeria
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

REDACTOR-ȘEF /RÉDACTEUR EN CHEF/ EDITOR IN CHIEF

Cristina ILINCA, Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA
București, Centrul Universitar Pitești, România



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

Yuliia BAKLAZHENKO, Institutul Politehnic Igor Sikorsky Kyiv, Ucraina
Jana BIROVA, Universitatea Carolină din Praga, Republica Cehă
Katarina CHOVANCOVÁ, Universitatea Matej-Bel, Slovacia
Karen FERREIRA-MEYERS, Universitatea din Eswatini, Swaziland
Ana-Maria IONESCU, Universitatea Națională de Știință și Tehnologie
POLITEHNICA București, Centrul Universitar Pitești, România
Federica MASIERO, Universitatea din Padova, Italia
Raluca NIȚU, Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București,
Centrul Universitar Pitești, România
Ghania OUAHMICHE, Universitatea Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, Algeria
Ana-Marina TOMESCU, Universitatea Națională de Știință și Tehnologie POLITEHNICA
București, Centrul Universitar Pitești, România

ISSN-L: 1584 – 143X
e-ISSN: 2344-4193

revistă bianuală/revue biannuelle/semiannual frequency

**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

CENTRUL DE LIMBI STRĂINE LOGOS

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 NAȚIONALE DE ȘTIINȚĂ ȘI TEHNOLOGIE
POLITEHNICA BUCUREȘTI, Centrul Universitar Pitești**

Târgul din Vale, 1, 110040, Pitești, Romania
Tél.: +40 (0)348 453 116



CUPRINS/ CONTENTS/TABLE DES MATIÈRES

Contrastive Grammar/Translation Studies/Varia

Assia Azeb Abdallah, Zahéra Malika Benmessabih

Évaluation numérique des langues étrangères en contexte universitaire algérien : expérience des doctorants de l'Université de Mascara via la plateforme Moodle / Numerical Evaluation of Foreign Languages in the Algerian University Context: Experience of Doctoral Students at the University of Mascara Using the Moodle Platform / 8

Mohamed Araci

L'usage des mèmes par les utilisateurs algériens sur Facebook : provoquer le rire et refléter la vie sociale / The Use of Memes by Algerian Facebook Users: Eliciting Laughter and Reflecting Social Life / 20

Joseph Avodo Avodo

Formes nominales d'adresse en français : cartographie des fonctions pragmatiques dans les interactions didactiques en contexte camerounais / Nominal Forms of Address in French: Cartography of Pragmatic Functions in Teaching Interactions in Cameroonian Context / 40

Amazigh Bedar

Lexicalization in Morphology: A Case Study of the Anticausative Prefix in Taqbaylit Berber / Lexicalisation en morphologie : une étude de cas du préfixe anticausatif en berbère taqbaylit / 55

Bachir Bessai

Le poids des compétences linguistiques dans le marché de l'emploi en Algérie / The Weight of Linguistic Skills in the Job Market in Algeria / 71

Ilias Brahim, Soufiane Bengoua

Caractéristiques d'un logiciel interactif avec spectrogramme pour la correction phonétique au service des apprenants algérienophones / Characteristics of an Interactive Software with Spectrogram for Phonetic Correction in the Service of Algerian Arabic-Speaking Learners / 83

Racha Elkhamissy

Les emprunts au français dans le dialecte koweïtien : trace de la dynamique interactive des langues / Loanwords from French in the Kuwaiti Dialect: Trace of the Interactive Language Dynamics / 96

Riham Elkhamissy

De la complexité d'inchallah : étude de l'unicité d'un emprunt polysémique / On the Complexity of Inchallah: Study of the Uniqueness of a Polysemic Loanword / 110

Soumia Menghour, Houda Akmoun

La violence verbale comme moyen d'affirmation de soi, de (dé)construction identitaire et d'action sur l'autre dans les slogans écrits du hirak algérien / Verbal Violence as a Means of Self-Assertion, Identity (de)Construction and Action on the Other in the Written Slogans of the Algerian Hirak / 123



Yousra **Rouchdi**

Comparative Analysis of the Arabic and Romanian Phonetic Systems: a Contrastive Grammar Approach / *Analyse comparative des systèmes phonétiques arabe et roumain : une approche de grammaire contrastive* / 137

Oumelaz **Sadoudi**

Typologie et analyse des formules de salutations amazighes relatives aux 24 heures / *Typology and Analysis of Amazigh Greetings for the 24 Hours* / 146

Abdelwahab Sidi **Salah**

Introduction des tablettes tactiles en classe du primaire, enjeux et défis / *Introduction of Touchscreen Tablets in the Primary school Classroom, Issues and Challenges* / 159

Imane **Terras**

L'enseignement à distance au service de l'apprentissage de la grammaire en contexte universitaire / *Distance Learning Serving the Learning of Grammar in University Context* / 171

Mohammad Ahmad **Thawabteh**

Ostentatiously Emotive_Loaded Language by BBC in the Coverage of Tūfān al-Aqsa / *Le langage ostensiblement chargé d'émotion de la BBC dans la couverture de Tūfān al-Aqsa* / 181



DOI : 10.5281/zenodo.14509019

**ÉVALUATION NUMÉRIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES
EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE ALGÉRIEN : EXPÉRIENCE DES
DOCTORANTS DE L'UNIVERSITÉ DE MASCARA VIA LA
PLATEFORME MOODLE¹**

Résumé : Après la pandémie, l'université algérienne a été contrainte d'adopter le numérique à tous les niveaux de l'enseignement/l'apprentissage. Cette intégration, désormais inévitable dans un contexte mondial, a soulevé de nombreuses interrogations. L'évaluation numérique, en tant que composante essentielle de l'enseignement/ l'apprentissage, a également été remise en question. La présente étude analyse les perceptions des doctorants de la promotion 2022/2023 de l'université de Mascara, en Algérie, à la suite d'une évaluation numérique, en mode présentiel enrichi, de leurs compétences en langue anglaise réalisée via l'activité « test » sur la plateforme Moodle. Un questionnaire a été administré afin d'examiner les variables suivantes : la formation à l'utilisation de la plateforme Moodle, l'ergonomie de la plateforme, les pratiques évaluatives numériques possibles en contexte universitaire algérien, ainsi que les défis et avantages perçus. Cette enquête vise à répondre à la question suivante : Comment les doctorants perçoivent-ils l'évaluation numérique en contexte universitaire algérien? L'étude révèle que bien que le contexte universitaire algérien ne semble pas prendre toute la mesure du recours efficace à l'enseignement via les plateformes e-learning, ni à l'évaluation numérique, les fonctionnalités offertes par Moodle pour l'évaluation méritent d'être explorées.

Mots-clés : Evaluation numérique, Moodle, contexte universitaire, langues étrangères

**NUMERICAL EVALUATION OF FOREIGN LANGUAGES IN THE ALGERIAN
UNIVERSITY CONTEXT:
EXPERIENCE OF DOCTORAL STUDENTS AT THE UNIVERSITY OF MASCARA
USING THE MOODLE PLATFORM**

Abstract : After the pandemic, Algerian universities were compelled to adopt digital tools at all levels of teaching and learning. This integration, now inevitable in a global context, has raised many questions. Digital assessment, as an essential component of teaching and learning, has also been called into question. This study analyzes the perceptions of doctoral students from the 2022/2023 cohort at the University of Mascara, Algeria, following a digital assessment conducted in an enriched in-person mode of their English language skills via the 'test' activity on the Moodle platform. A questionnaire was administered to examine the following variables: training in the use of the Moodle platform, the platform's ergonomics, possible digital assessment practices in the Algerian university context, as well as perceived challenges and benefits. This survey aims to answer the following question: How do doctoral students perceive digital assessment in the Algerian university context? The study reveals that although the Algerian university context does not seem to fully embrace the effective use of e-learning platforms or digital assessment, the features offered by Moodle for assessment deserve further exploration.

Key words: Digital assessment, Moodle, university context, foreign languages

¹ Assia Azeb Abdallah, University of Mascara, assia.azeb@univ-mascara.dz
Zahéra Malika Benmessabih, University of Mascara, zahira.benmessabih@univ-mascara.dz

Received: August 30, 2024 | Revised: October 29, 2024 | Accepted: October 29, 2024 | Published: December 20, 2024



Introduction

Depuis quelques années, le numérique est de plus en plus utilisé dans l'enseignement supérieur en Algérie. Ce phénomène a été fortement amplifié dans le contexte de la Covid-19, que ce soit par les recommandations politiques ou par les études scientifiques qui en rendent compte, ou bien les ajustements effectués sur la pédagogie présentielle pour qu'elle soit ajustée en pédagogie numérique. Les environnements numériques d'apprentissage et plus particulièrement les plateformes e-learning n'ont jamais été autant sollicitées.

L'évaluation, en tant que partie intégrante de l'enseignement / apprentissage a été également médiatisée. Les acteurs du processus pédagogique se sont retrouvés face à de nouvelles pratiques évaluatives adoptées dans tous les pays du monde en parallèle avec l'expansion du e-learning afin d'assurer la continuité pédagogique en situation d'urgence.

Nous faisons référence au bilan d'expérience de l'évaluation à distance réalisé par (Mahfoud & Belarbi, 2022, p. 741) auprès de 87 enseignants de langues étrangères dans les universités algériennes afin de recueillir leurs perceptions par rapport à l'évaluation en ligne au temps de la Covid-19. Bien que les résultats aient prouvé que ce mode d'évaluation s'est effectivement révélé efficace en matière des langues étrangères, les enseignants n'étaient pas assez satisfaits de la brusque transition vers l'évaluation en ligne. Cela s'explique par le fait que ni les enseignants, ni les apprenants n'ont été initiés en avant à cette nouvelle pratique, ce qui exige qu'ils y soient formés.

D'ailleurs, La formation en évaluation numérique constitue une priorité pour les formateurs, face à la méconnaissance avérée dans ce domaine. Cette nécessité a été confirmée par l'étude de (Barberis & Aissi, 2023, p. 218) qui ont réalisé un sondage par questionnaire auprès des enseignants universitaires de FLE afin de mieux comprendre les besoins et défis liés à l'utilisation de la plateforme Moodle. Ils ont constaté que l'évaluation était le sujet le plus fréquemment mentionné par les répondants comme étant celui sur lequel ils souhaitaient se former en priorité.

Dans ce contexte, afin de mieux appréhender le concept d'évaluation numérique dans le contexte universitaire algérien, nous avons mené une enquête par questionnaire auprès des doctorants de l'université de Mascara, qui ont eu l'opportunité de passer un examen via l'activité « test » sur la plateforme Moodle. Notre centre d'intérêt, via cette enquête par questionnaire, est de tenter de répondre au questionnement suivant : Comment les doctorants perçoivent-ils l'évaluation numérique en contexte universitaire algérien ? Alors, avant d'entamer l'analyse d'étude, il est essentiel d'aborder le cadre théorique auquel cela fait référence.

Cadre théorique

1. L'évaluation des langues étrangères au supérieur

La première tâche de l'évaluation à l'université consiste à estimer les acquis et à mesurer le progrès par rapport aux canevas de formation retenus. Elle assure la liaison entre l'enseignement et l'apprentissage au sein de l'institution universitaire (Allal, 2012, p. 52). Il existe trois moments clés où il est possible d'organiser l'évaluation : avant, pendant et après l'apprentissage :

- Avant l'apprentissage : Cela implique de percevoir le déjà-là et les premières représentations de l'apprenant ; les connaissances qu'il a sur le contenu étant donné que l'apprenant n'arrive jamais la tête vide. C'est à ce moment-là qu'on peut évaluer sa maîtrise des prérequis, s'il possède des pré-acquis et si les représentations qu'il a en mémoire sont ou non correctes. Cette évaluation, dite diagnostique, est d'une grande valeur pour l'enseignant/formateur car elle lui permet de planifier l'apprentissage en conséquence.

- Pendant l'apprentissage : dans une perspective de réguler l'apprentissage ou d'autoréguler par l'apprenant lui-même. Cela permet aux apprenants et aux enseignants/formateurs de prendre conscience des réussites, des difficultés et des hésitations.

Ces deux premières évaluations ont une dimension formative dans la mesure où la rétroaction (le feed-back) va contribuer à la réalisation des objectifs fixés par le dispositif de formation.

- Après l'apprentissage : l'objectif de celle-ci est de vérifier la maîtrise des compétences. Si l'évaluation sommative se limite à faire le bilan des acquis, l'évaluation certificative, en prolongement de celle-ci, donnera une validation et une reconnaissance sur le plan social. Cela peut nécessiter l'obtention d'un brevet, d'un diplôme, etc. C'est dans cette perspective que s'inscrit notre étude.

En contexte universitaire algérien, trois objectifs sont simultanément visés par l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ; à savoir la langue (la compétence de communication dans cette langue), la culture (La maîtrise de la langue implique la maîtrise des normes qui régissent son utilisation dans une situation donnée) et les objectifs de formation (Benazouz, 2021, p. 86).

2. L'évaluation à l'ère du numérique : travaux de recherche et représentations

2.1. L'évaluation et le numérique : l'e-évaluation

Selon Leroux et Bélair (Leroux, Desrochers, & Myre-Bourgault, 2019, p. 88), dans le cadre de la formation à distance, principalement par le biais du numérique, les pratiques évaluatives suivent un processus en quatre étapes : intention, mesure, jugement et décision. Ces pratiques se manifestent dans trois contextes d'enseignement/apprentissage : le présentiel enrichi (où les interactions en face-à-face sont facilitées par les technologies numériques), l'hybride (qui combine des activités en présentiel et à distance), et l'apprentissage en ligne (où toutes les activités se déroulent à distance) (Leroux, Desrochers, & Myre-Bourgault, 2019, p. 89). L'évaluation numérique, tout comme l'évaluation classique peut intervenir à trois moments-clés : avant, pendant et après l'apprentissage.

2.2. Perceptions contrastées de l'évaluation numérique : opportunités et limites

Dans le cadre de notre étude sur les perceptions des doctorants vis-à-vis de l'évaluation numérique, il est essentiel de prendre en compte les recherches qui mettent en évidence les représentations positives et négatives de l'intégration du numérique dans l'évaluation, par rapport à l'évaluation traditionnelle.

Plusieurs études ont en effet montré comment l'évaluation numérique peut transformer les pratiques pédagogiques, en offrant des **opportunités** d'optimisation de l'évaluation formative. Par exemple, la **capture de traces d'apprentissage** est perçue comme un moyen efficace de suivre les progrès des étudiants, en leur offrant des indicateurs réels sur lesquels ils peuvent s'appuyer pour développer leurs connaissances et s'autoréguler (Coen & Sottas, 2019). Cette approche est perçue positivement, car elle permet un suivi plus personnalisé et adapté à chaque étudiant. Une étude de (Cisel & Baron, 2019) a montré que l'évaluation via le numérique permet un gain de temps important par rapport à l'évaluation traditionnelle. (Coen, Detroz, & Younès, 2020) ont passé en revue des travaux concernant l'évaluation et le numérique. Les travaux ont valorisé les opportunités offertes par les technologies numériques pour la mise en place de dispositifs d'évaluation formative « accessibilité des outils d'évaluation, flexibilité de l'utilisation, automatisation des traitements, personnalisation des résultats, interactivité ». L'étude de (Chochar, Simoneau, Villien, & Mazalon, 2019) a mis en évidence que l'usage des technologies numériques constitue un appui pour l'évaluation des apprentissages. Tandis que (Boéchat-

Heer & Vallat, 2019) ont observé que les modalités d'évaluation numérique peuvent être limitées par des problèmes techniques ou par une maîtrise insuffisante des outils. En parallèle, l'étude menée par (Redondo, Garcin, Pironom, & Thuilier, 2021) a démontré l'effet positif d'un test d'entraînement à visée formative. Toutefois, elle a également révélé que des facteurs personnels, contextuels et organisationnels peuvent limiter l'effet positif de l'évaluation numérique. Ces difficultés peuvent nuire à l'efficacité de l'évaluation et diminuer la **valorisation** de l'outil numérique.

3. L'évaluation via la plateforme Moodle

Notre étude a pour support la plateforme pédagogique Moodle, dont l'acronyme *Modular object-oriented dynamic learning environment*¹. Cette plateforme d'apprentissage en ligne offre la possibilité de créer des cours, des activités, mettre à disposition des utilisateurs des ressources, des espaces de communication synchrones et asynchrones, d'accompagner les étudiants dans le cadre d'une approche constructiviste et socioconstructiviste de la formation.

L'évaluation effectuée via la plateforme d'apprentissage Moodle comporte deux fonctionnalités principales : la conception de contenus pédagogiques. Cela englobe les outils d'évaluation ; les quiz, les tests, etc. Ainsi, le suivi pédagogique. Grâce aux outils d'évaluation, il est possible de concevoir des tests ou des pages de questions autocorrectives. Le test, un élément classique de l'évaluation, donne la possibilité de créer et de gérer des versions formatives ou sommatives, comprenant divers types de questions : des questions à choix multiples, d'appariement, à réponse courte, à réponses intégrées (cloze), vrai-faux, numériques, et glisser-déposer sur une image, etc. Une fois que les questions ont été conçues, elles peuvent être conservées dans une banque de questions pour les utiliser dans divers tests par un processus d'exportation. D'autre catégorie d'outils d'évaluation sur Moodle englobe les outils servant à concevoir des activités plus complexes, qui doivent être corrigées manuellement par l'enseignant ; de composition, un texte à rédiger en ligne, une activité vocale, etc. La plateforme propose également des paramètres d'une évaluation plus avancée, la conception d'une grille d'évaluation, la possibilité de faire des activités chronométrées, restreindre l'accès aux activités conçues, etc. À différents stades de l'apprentissage, un feedback s'affiche pour toutes les réponses proposées, immédiat ou a posteriori, ce type de fonctionnalité facilite l'autorégulation des apprentissages dans une perspective de formation, et l'évaluation certificative des connaissances des étudiants. Pour le suivi pédagogique, Moodle offre une panoplie d'outils : des rapports, des statistiques ou l'historique détaillé de l'activité de l'apprenant, un carnet de notes qui rassemble toutes les notes générées automatiquement, des *rapports* détaillés consultés en ligne ou exportés par exemple en format Excel, PDF montrent l'activité à l'intérieur du cours, etc. (Galan Beata, 2016, p. 11). La prise de conscience des possibilités techniques de la plateforme Moodle et de ses avantages s'avère particulièrement cruciale dans l'enseignement / apprentissage au supérieur. Néanmoins, il demeure indispensable d'identifier les besoins et de comprendre les limites de sa réalisation afin d'améliorer le processus d'enseignement-apprentissage dans ce contexte.

4. Méthodologie

4.1 Description du public et l'outil d'investigation

Pour bien saisir et comprendre le concept d'évaluation numérique en contexte universitaire algérien, nous avons distribué un questionnaire auprès des doctorants, de différentes filières, de la promotion 2022/2023 à l'université de Mascara ayant eu l'opportunité de passer un examen, à visée certificative, via l'activité « test » sur la plateforme Moodle pour évaluer

¹ La traduction en français est : Environnement d'apprentissage dynamique modulaire orienté objet.



leurs compétences et leur progression en anglais. L'examen a été en ligne, s'est passé en présentiel, surveillé, en utilisant les ordinateurs au niveau de la bibliothèque centrale de l'université. Il a pour objectif d'évaluer la compréhension orale et écrite, ainsi que la maîtrise du fonctionnement de la langue. Sa durée est d'une heure et 45 minutes.

Le public compte 49 étudiants. Et du fait que notre objectif est de rassembler les avis des différents acteurs et collecter plus d'informations sur l'évaluation numérique, nous avons jugé opportun que le questionnaire soit l'outil d'investigation le plus pertinent dans cette situation. Ce dernier a été conçu sur Google Forms, porte 10 questions : des questions fermées, des questions à choix multiples et d'autres ouvertes pour que le répondant justifie certaines réponses, ainsi, deux questions s'appuient sur des échelles pour structurer leurs réponses : l'une repose sur une échelle de Likert¹ à 4 niveaux allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord », tandis que l'autre s'inspire de l'échelle de Likert avec 3 niveaux : « impossible », « possible sous certaines conditions » et « possible ».

Le lien du questionnaire a été transmis à l'échantillon via l'e-mail professionnel au début du mois de mars 2024 et cela a pris trois semaines en raison de la disponibilité des répondants. En lien avec l'objectif de l'enquête, les questions portent sur les variables suivantes : la formation à l'utilisation de la plateforme Moodle, l'utilisabilité de Moodle de l'université, les conditions de la faisabilité de l'évaluation numérique en contexte universitaire algérien ; les contraintes et les bénéfices.

4.2 Analyse des résultats obtenus

À l'issue de l'enquête, nous avons pu collecter 25 réponses, ce qui représente un taux de 51.02% du public. L'organisation et la présentation des résultats sous forme de graphiques est automatique sur Google Forms, ce qui nous a facilité la tâche d'analyse. Le public est varié ; 60% des participants sont des femmes et 40 % sont des hommes. Les répondants proviennent de diverses filières, tant scientifiques que littéraires: Construction mécanique, Génie mécanique, Protection des végétaux, Sciences et technologie, Travaux publics, Télécommunications, Voies et ouvrages d'art, Electronique, Didactique de français langue étrangère FLE, Littérature algérienne arabe.

Question n°1

Dans l'ensemble, comment jugez-vous votre expérience d'être évalué par test en ligne en contexte universitaire en Algérie ?

3- Dans l'ensemble, comment jugez-vous votre expérience d'être évalué par un test en ligne en contexte universitaire en Algérie ?
25 réponses

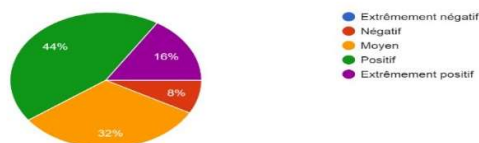


Figure 1 : La perception des doctorants à l'égard de l'évaluation via un test sur Moodle

L'objectif de cette question est de comprendre comment ce public perçoit l'expérience d'évaluation numérique dans son ensemble. La majorité des répondants 92% pense que cette expérience est loin d'être négative ; 44% positif, 32% moyen, 16% extrêmement positif.

¹ Une échelle de Likert est un outil de mesure qui permet d'évaluer les attitudes ou opinions des individus en leur demandant de noter leur degré d'accord ou de désaccord sur une échelle graduée.

Pour ceux ayant une opinion positive, ils ont justifié leurs réponses que l'examen (le test) s'est bien passé, sans difficulté. L'un des répondants a affirmé que :

« Le test en ligne a été une expérience positive car l'organisation était au niveau dans les salles en ligne équipées, les questions étaient claires et les technologies étaient disponibles, comme les ordinateurs, les appareils auditifs et même le streaming Internet était acceptable ».

Pour ceux ayant un jugement moyen, bien qu'ils aient exprimé leur mécontentement, leurs critiques concernent principalement le contenu du test plutôt que sa réalisation numérique car le test, selon eux, n'évalue pas le véritable niveau du candidat. Une minorité des répondants, 8%, ayant une perception négative sur l'évaluation numérique ont mentionné quelques inconvénients :

« Problèmes techniques (connexion internet instable, plateforme défaillante, etc.). Manque de préparation/formation sur les modalités des tests en ligne. Problèmes d'accessibilité (ordinateur/appareil inadapté, environnement bruyant, etc.) »

Autre a affirmé que « déjà l'évaluation est strictement difficile, alors concernant l'évaluation à travers le numérique ça va être encore très difficile ».

Question n°2

D'après votre expérience (d'être évalué par test en ligne), dites-nous si vous êtes d'accord ou non sur les éléments suivants.

Items	<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Plutôt en désaccord</i>	<i>Plutôt d'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
La plateforme est simple d'utilisation	12%	0%	60%	28%
La plateforme est rapide pour l'exécution des tâches	16%	8%	44%	32%
Il est facile à accéder à la plateforme	4%	16%	44%	36%
Lorsque vous utilisez la plateforme, vous ressentez un sentiment agréable.	4%	24%	64%	8%
Lorsque vous utilisez la plateforme, vous êtes plus souvent déçu que content	40%	44%	4%	12%
L'administration vous a facilité la tâche d'inscription sur la plateforme	12%	12%	44%	48%
Vous avez déjà rencontré des difficultés pour accéder à la plateforme.	20%	20%	44%	16%

Tableau 1 : L'utilisabilité de la plateforme Moodle de l'université de Mascara

Parmi les variables que nous considérons comme intéressantes pour que l'évaluation numérique soit faisable en contexte universitaire algérien, on peut citer l'utilisabilité de la plateforme, à savoir la plateforme Moodle. On entend par « utilisabilité » le degré de facilité d'utilisation d'un outil ou produit par des utilisateurs identifiés pour parvenir à des buts fixés avec efficacité, efficience et satisfaction, dans un contexte d'utilisation précis (Temperman, et al., 2021, p. 71). Nous avons utilisé sept items à l'aide d'une échelle de Likert de 4 niveaux (pas du tout d'accord, plutôt en désaccord, plutôt d'accord, tout à fait d'accord). Les items portent sur la simplicité d'utilisation de la plateforme, sa rapidité à exécuter les tâches, la facilité pour y accéder, sa faculté à motiver les utilisateurs, les difficultés rencontrées techniques ou administratives.

D'après 88 % des répondants, la plateforme est simple à utiliser. 76 % voient qu'elle est rapide pour exécuter les tâches, et 80 % affirment qu'il est facile d'y accéder, 72 %

éprouvent un plaisir lorsqu'ils l'utilisent, 88 % n'éprouvent aucun désagrément lorsqu'ils l'utilisent. 92 % affirment que l'administration leur a facilité la procédure d'inscription sur la plateforme. Cependant, 12 % trouvent que la plateforme n'est pas simple d'utilisation. Ils ressentent un désagrément lorsqu'ils l'utilisent. 16 % la trouvent lourde. En outre, 60 % ont rencontré des difficultés techniques pour y accéder ; que ce soit un mot de passe erroné ou un nom d'utilisateur invalide, etc.

En effet, un tel nombre important (60 % des répondants ont rencontré des difficultés techniques pour accéder à la plateforme) nous amène à réfléchir à l'aspect psychique de l'étudiant lors d'une évaluation numérique ; même si la plupart trouve que la plateforme est utilisable, l'étudiant risque de ne pas se sentir à l'aise lors d'un examen numérique, de peur d'être confronté à des problèmes similaires. Dans cette expérience, des mesures sont donc susceptibles d'avoir été prises en amont, l'assistance d'un professionnel en technologie par exemple ce qui pourrait justifier leur appréciation positive malgré les difficultés rencontrées.

Question n°3

Avez-vous été formé à utiliser la plateforme Moodle ?

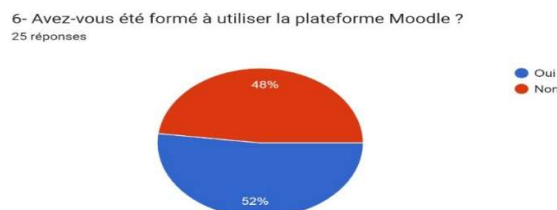


Figure 2 : La formation à l'utilisation de la plateforme Moodle

Comme nous l'avons déjà mentionné, des études menées (Mahfoud & Belarbi, 2022, p. 741) (Barberis & Aissi, 2023, p. 218), (Mebtouche, 2023, p. 155) (Benabbès & Araïche, 2023, p. 43) ont démontré que la variable de la formation à l'outil utilisé en évaluation numérique, à savoir la plateforme Moodle dans notre cas, est d'une importance capitale. C'est l'objectif pour lequel nous avons posé cette question. Alors, nous voyons que plus de la moitié des répondants sont formés pour utiliser la plateforme Moodle, sachant que notre public inclut des doctorants dont l'informatique est leur spécialité d'étude. Alors que 48 % des répondants ont affirmé qu'ils n'ont pas été formés.

Question n°4

Comment qualifieriez-vous la vitesse d'internet que vous utilisez à l'université ?

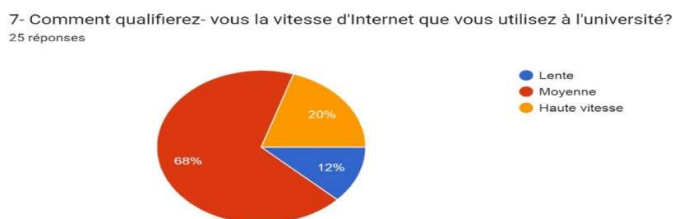


Figure 3 : L'évaluation de la vitesse d'Internet à l'université

L'importance du débit d'internet dans un examen en ligne limité en temps et qui peut affecter le déroulement de l'examen nous a conduits à interroger les participants sur la manière dont

ils qualifient la vitesse d'accès à Internet à l'université. Alors, La plupart des répondants 88% qualifient la vitesse d'Internet de l'université est loin d'être lente, entre moyenne et de haute vitesse.

Question n °5

En se basant sur votre expérience en étant évalué en ligne, à quel point les pratiques suivantes sont-elles possibles en contexte universitaire algérien.

Items	Impossible	Possible	Possible sous certaines conditions
Evaluer l'étudiant par un test totalement en ligne (depuis chez lui sans surveillance)	36%	28	36%
Évaluer l'étudiant par un test en ligne en utilisant les ordinateurs de l'université, avec surveillance	0%	84%	16%
Réaliser un exposé ou une communication orale entièrement en ligne	24%	72%	4%
Réaliser un exposé ou une communication orale en mode hybride	12%	80%	8%
Demander à l'étudiant de réaliser un travail à domicile et de le soumettre sur la plateforme Moodle en PDF, Word...	0%	84%	16%
Diversifier les outils d'évaluations pour évaluer l'étudiant	16%	68%	16%
Des exercices sur la plateforme a pour but de renforcer votre apprentissage	0%	84%	16%
Distribuer un questionnaire en ligne	0%	80%	20%

Tableau 2 : Les pratiques évaluatives possibles au supérieur

En se basant sur leur expérience d'évaluation numérique, notre objectif est de connaître ce que les doctorants pensent de la faisabilité des pratiques évaluatives proposées dans notre question en contexte universitaire algérien. Nous avons proposé huit pratiques évaluatives possibles sur la plateforme Moodle associées d'une échelle de trois niveaux sur la possibilité (impossible, possible sous certaines conditions, possible) et nous leur avons demandé de citer les conditions en cas de sélection de l'option (possible sous certaines conditions).

D'après plus de 80% des répondants, les pratiques suivantes sont possibles en contexte universitaire algérien : l'évaluation numérique en mode présentiel enrichi, évaluer un travail réalisé à domicile soumis sur la plateforme, réaliser une communication orale en mode hybride, distribuer un questionnaire en ligne, l'évaluation formative et l'auto-évaluation via des exercices sur la plateforme.

Alors, nous remarquons que les doctorants ont jugé possibles, les pratiques qui sont sous surveillance ou celles offrant plus de facilité à l'étudiant (opter pour le mode hybride ou travailler à son propre rythme à domicile). Alors que les communications orales entièrement en ligne, même 72 % sont d'accord sur sa faisabilité, un nombre important de 24 % voit qu'elles ne réussissent pas en contexte universitaire algérien ou à condition de prendre les mesures suivantes ; comme le souligne l'un des répondants :

« Disposer d'une plateforme vidéoconférence fiable - S'assurer que tous les étudiants ont un accès internet et un équipement (webcam, micro) adéquat - Prévoir des créneaux de connexion en petit groupe pour des présentations interactives. »

Le fait de diversifier les outils d'évaluation pour évaluer l'étudiant jugé possible ou possible sous certaines conditions par 82 % des répondants. Parmi les conditions mentionnées pour la réussite de cette pratique évaluative :

« Varier les modalités pour évaluer différentes compétences. Fournir des consignes claires sur chaque tâche évaluée. Allouer suffisamment de temps aux étudiants pour ces différents travaux.»

La seule pratique dont la tendance est impossible à réaliser en contexte universitaire algérien ou faisable que sous certaines conditions rigoureuses (72 %) c'est l'évaluation numérique

entièrement en ligne. Les répondants justifient qu'il est possible de tricher. Des conditions mentionnées par les répondants telles que :

« Mise en place de mesures anti-tricherie (caméras, logiciels de surveillance, questionnaire à fenêtre temporelle réduite, etc. Assurer que tous les étudiants ont accès stable à l'internet ».

C'est pour cette raison que l'un des répondants a proposé en cas d'évaluation en ligne : « de préférence qu'elle soit sous forme d'exposé ou d'un travail de recherche ».

Question n°6

A votre avis, quelles sont les principales contraintes liées à l'évaluation numérique ?

Dans le but de saisir les contraintes liées à l'évaluation numérique au supérieur, cette recherche rejoint les conclusions de travaux portant sur l'évaluation à distance ou l'utilisation de la plateforme Moodle en contexte universitaire algérien (Mahfoud & Belarbi, 2022, p. 741), (Barberis & Aissi, 2023, p. 218), (Mebtouche, 2023, p. 155), ayant mis en évidence la nécessité de la formation dans ce domaine.

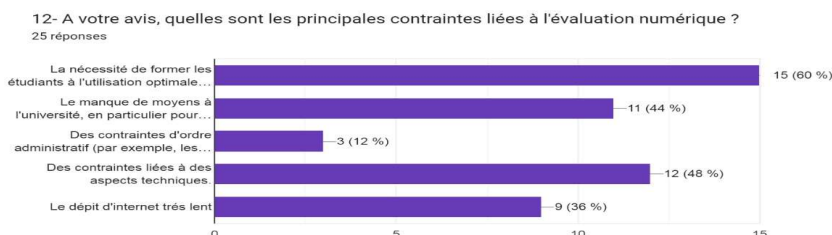


Figure 4 : Les contraintes de l'évaluation numérique

Comme le montre la figure 4, cette variable est la plus sélectionnée par nos répondants, avec un taux de 60 % des réponses, suivi des failles techniques avec un taux de 48 %, puis le manque d'outils à l'université en atteignant un pourcentage de 44 % et le débit d'internet très lent ou instable à un taux de 36 %, des contraintes d'ordre administratif avec un pourcentage de 12%. Les répondants ont également souligné « la résistance au changement » qui se manifeste chez certains enseignants, réticents à adopter ce type d'évaluation.

Question n°7

Quels sont les avantages que l'on peut tirer de l'évaluation numérique ?

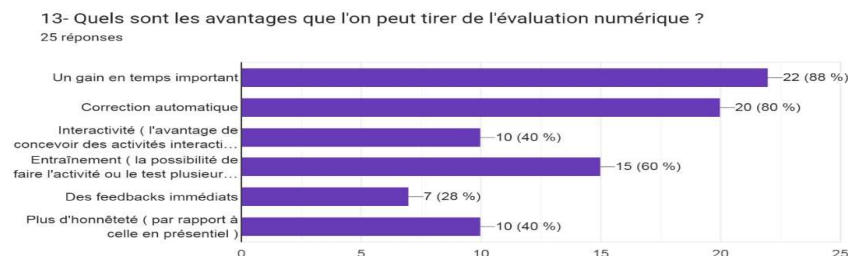


Figure 5 : les avantages de l'évaluation numérique

En interrogeant les doctorants sur les avantages de l'évaluation numérique, plus de 80 % ont sélectionné l'utilité de la correction automatique, ce qui permet également d'économiser un temps considérable. 60 % ont apprécié la fonctionnalité d'entraînement (la possibilité de faire le test plusieurs fois), 40 % ont apprécié l'avantage de concevoir des activités interactives en évaluation numérique, le même taux voit que la correction de ce type d'évaluation, à savoir l'évaluation via « test » sur Moodle en mode présentiel enrichi, plus honnête que celui sur papier. 28 % ont exprimé leur satisfaction à l'égard de la fonctionnalité des feedbacks immédiats. Les doctorants ont inclus d'autres avantages qu'ils trouvent intéressants :

« La flexibilité : possibilité pour les étudiants de passer les évaluations de n'importe où et parfois de manière asynchrone. Plus de souplesse dans la gestion des calendriers d'examens.

Un meilleur suivi et des données plus riches : collecte facilitée des données sur la performance et la progression des étudiants. Analyse détaillée des résultats pour cibler les forces/faiblesses.

Une réduction des coûts à long terme : économies potentielles sur l'impression de sujets d'examen, la location de salles, etc. Optimisation des ressources humaines pour la surveillance

Un moindre impact environnemental : réduction de l'utilisation du papier. Diminution des déplacements physiques

L'innovation pédagogique : nouvelles façons d'évaluer via des simulations, études de cas interactives, etc. Meilleure adéquation avec les attentes du numérique des nouvelles générations. »

En bref, les doctorants considèrent l'évaluation numérique en contexte universitaire algérien comme une approche innovante et flexible, bien qu'elle soit freinée par des contraintes techniques et organisationnelles. Ainsi, il ressort implicitement que l'évaluation traditionnelle est perçue comme plus rigoureuse, mais reste limitée par son manque de souplesse, ses coûts élevés et son impact environnemental. Ces constats soulignent la nécessité d'adaptations structurelles et pédagogiques pour combiner efficacement les avantages des deux modes.

5. Discussion des résultats

L'objectif de cette étude exploratoire est de comprendre comment les doctorants ayant passé un examen numérique, en mode présentiel enrichi, perçoivent cette expérience. Selon les doctorants, l'évaluation par « test » sur Moodle en mode présentiel enrichi s'avère positive dans son ensemble mais limitée par des conditions pour qu'elle soit généralisée prochainement en contexte universitaire algérien puisque, dans les données que nous avons disposées 60 % ont déjà rencontré des difficultés pour accéder à la plateforme, en plus, 48 % du public, soit près de la moitié, a passé l'examen sans avoir suivi de formation en évaluation numérique préalable. Face à ce constat et en lien avec les contraintes les plus sélectionnées par les doctorants, les résultats suggèrent de porter une attention particulière à la formation dans ce domaine. Outre les failles techniques, cela impose la dépendance à certaines mesures nécessaires pour le bon déroulement de l'examen numérique. Ceci étant dit, parmi les conditions que nous voyons nécessaires pour que l'évaluation numérique réussisse au supérieur, les responsables du processus pédagogiques doivent prendre les mesures nécessaires pour que l'étudiant se trouve dans de bonnes conditions mentales et psychiques lors d'un examen numérique ; des mesures telles que : veiller à ce que tous les étudiants ont un accès facile à la plateforme, l'assistance d'un professionnel en technologie en cas de besoin (cette mesure est sollicitée lorsque l'évaluation numérique se déroule en mode présentiel enrichi). Prévoir des alternatives à l'avance en cas de problème technique pour préserver le droit de l'étudiant à passer son examen, etc.



En outre, nous ne pouvons pas exclure qu'il y ait une condition sous-jacente comme la motivation, comme l'ont mentionné certains doctorants, il y a une résistance au changement chez certains à valoriser ce nouveau type d'évaluation qui est influencé à la fois par le manque de formation ou de l'habitude. Nous voudrions dire que le défi de l'évaluation numérique, en mode présentiel enrichi, pour qu'elle soit possible à l'université algérienne se situe bien là : former, motiver et assurer les moyens requis.

En outre, l'étude révèle que la plateforme Moodle, dans notre cas celle de l'université de Mascara, qualifie utilisable ; simple, facile à utiliser ; rapide à exécuter les tâches, son utilisation motive les utilisateurs. Les résultats montrent également les pratiques évaluatives possibles sur Moodle, faisables en contexte universitaire algérien avec un pourcentage élevé (plus de 80%) qui sont : l'évaluation formative, l'auto-évaluation, l'évaluation numérique en mode présentiel enrichi, l'évaluation d'un travail réalisé à domicile soumis sur la plateforme, la communication orale en mode hybride, les questionnaires en ligne.

Conclusion

En mettant en parallèle les avantages de l'évaluation numérique sollicités par les doctorants et la littérature sur le sujet, nous pouvons souligner que les fonctionnalités de l'évaluation mises à disposition des utilisateurs sur Moodle méritent d'être exploitées. L'évaluation via Moodle pouvant être une solution efficace pour le dysfonctionnement de certaines pratiques évaluatives qui peinent à fonctionner dans leur forme traditionnelle au supérieur. Les bénéfices accordés à ce type d'évaluation nous encouragent à interroger son effet sur l'enseignement / apprentissage ; sur la motivation, la construction des connaissances, l'interactivité en classe, etc. Pour les identifier, des études supplémentaires sur chaque type d'évaluation séparé serait nécessaire. Ces questions que notre étude suggère méritent des investigations plus approfondies pour la rénovation dans le domaine d'enseignement et de recherche.

Cette approche encourageant l'usage de la plateforme Moodle en évaluation et les propositions que nous avançons pour l'enseignement au supérieur vise non à normaliser le mode d'évaluation étudié plutôt qu'à en apprécier les bénéfices et identifier les besoins. La question que nous avons traitée dans cette étude exploratoire nécessite des résultats à une grande échelle pour les généraliser, des études supplémentaires sur un échantillon plus large dans des domaines spécifiques et dispositifs précis.

Références bibliographiques

- Allal, L., 2012, « Un pont entre enseignement et apprentissage à l'université » in Romainville M., Goasdoué R. & Vantourout M. (sous la direction de), *Évaluation et enseignement supérieur*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Barberis, S., & Aissi, R., 2023, « L'utilisation pédagogique de la plateforme Moodle par les enseignants de FLE : difficultés et besoins de formation en contextes universitaires algériens », *Afak des sciences*, 8.2, pp.205-222.
- Benabbes, Souad; Araiche, D, 2023, « Évaluer à distance en temps de pandémie : défis et stratégies de résilience à l'université algérienne », *Studii de gramatică contrastivă*, 40, pp.32-45 https://studiidegramaticacontrastiva.info/wp-content/uploads/2023/12/SGC-40-2023-30-43_Souad-Benabbes-Dalel-Araiche.pdf (consulté le 15 aout 2024).
- Benazouz, N., 2021, « Objectifs Et Perspectives de L'évaluation En Contexte Universitaire », *Revue de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines et Sociales*, 14.1, pp. 81-90.
- Boéchat-Heer, S., & Vallat, P., 2019, « L'adaptation des étudiants et des formateurs à l'usage d'un ePortfolio : Accompagnement et évaluation formative », *Questions vives [En ligne]*, 31 <http://journals.openedition.org/questionsvives/3843> (consulté le 21 mai 2024).
- Chochard, Y., Simoneau, F., Villien, & Mazalon, É., 2019, «Les technologies de l'information et de la communication pour évaluer les séquences de stage : Étude de cas d'un dispositif de formation professionnelle en alternance québécois », *Questions vives [En ligne]*, 31 <http://journals.openedition.org/questionsvives/3753> (consulté le 21 mai 2024).



- Cisel, M., & Baron, G.-L., 2019, «Utilisation de tableaux de bord numériques pour l'évaluation des compétences scolaires : Une étude de cas », *Questions Vives [En ligne]*, 31 <http://journals.openedition.org/questionsvives/3883> (consulté le 21 mai 2024).
- Coen, P.-F., Detroz, P., & Younès, N., 2020, « Introduction. Évaluation et numérique : Des pratiques éclectiques qui explorent des espaces à déchiffrer », *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, pp. 1-8 <https://journal.admее.org/index.php/ejiref/article/view/203/108> (consulté le 21 mai 2024).
- Coen, P.-F., & Sottas, B., 2019, « Une typologie des traces numériques utilisées par de futurs enseignants », *Questions Vives [En ligne]*, 31 <http://journals.openedition.org/questionsvives/3958> (consulté le 21 juin 2024).
- Gałań, B., 2016, «L'évaluation en langues étrangères via la plateforme d'apprentissage Moodle : questions pratiques» in W: D. Gabrys- Barker, R. Kalamarz (éd.), *Ocenianie i pomiar biegłości językowej : wybrane aspekty teoretyczne i praktyczne*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, pp. 81-93 <https://core.ac.uk/download/pdf/197756092.pdf> (consulté le 2 mai 2024).
- Leroux, J., Desrochers, M., & Myre-Bourgault, M., 2019, «L'évaluation des apprentissages à l'ère du numérique en enseignement supérieur : quels besoins et quels défis ?», *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(3), pp. 85-108 <https://journal.admее.org/index.php/ejiref/article/download/126/110/220> (consulté le 10 mai 2024).
- Mahfoud, Z., & Belarbi, F., 2022, « L'évaluation à distance en langues étrangères : état des lieux et perspectives », *Djousour El-maaréfa*, 8.3, pp. 727-743.
- Mebtouche, N., 2023, «La perception du e-learning via la plateforme Moodle par les étudiants de l'université Alger 03 : Cas de la faculté des sciences de l'information et de la communication (2020/2021)», *Afak des sciences*, 8.2, pp. 145-157.
- Redondo, C., Garcin, C., Pironom, J., & Thuilier, O., 2021, « L'impact d'un dispositif hybride d'apprentissage sur l'acquisition des connaissances et des capacités de raisonnement clinique transfusionnelles » *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7.1, pp. 41-70 <https://hal.science/hal-03606006v1/file/306-Texte%20de%20l%27article-459-1-10-20220311.pdf> (consulté le 21 mai 2024)
- Temperman, G., Boumazguida, K., Housni, S., Piret, G., Kumps, A., Dragone, L., . . . De Lièvre, B., 2021, *Évaluation des environnements numériques pour l'apprentissage humain: infographies et dialogues*, Université de Mons, https://www.researchgate.net/publication/351122090_Evaluation_des_environnements_numeriques_pour_l'apprentissage_humain_Infographies_et_dialogues (consulté le 17 juin 2024).

Assia **Azeb Abdallah** est doctorante en didactique des langues étrangères au Département de Langue et Littérature Françaises de la Faculté des Lettres et des Langues de l'Université de Mascara (Algérie). Ses recherches portent sur la didactique des langues étrangères et l'ingénierie pédagogique, avec un intérêt particulier pour l'impact de l'utilisation des plateformes e-learning sur l'évaluation dans l'enseignement supérieur.

Zahéra Malika **Benmessabih** est maître de conférences (HDR) au Département de Langue et Littérature Françaises de la Faculté des Lettres et des Langues de l'Université de Mascara (Algérie). Elle préside également le Comité Scientifique du même département et a été Chef du Département de la Post-Graduation et de la Recherche Scientifique. Ses recherches, ainsi que ses nombreuses interventions et publications scientifiques, se concentrent principalement sur la didactique de l'écriture, le français de spécialité, l'évaluation dans l'enseignement et l'apprentissage, la formation des formateurs, le FOS/FOU, l'erreur lexicale, l'acquisition lexicale, les sciences cognitives.



DOI : 10.5281/zenodo.14509197

L'USAGE DES MÈMES PAR LES UTILISATEURS ALGÉRIENS SUR FACEBOOK : PROVOQUER LE RIRE ET REFLÉTER LA VIE SOCIALE¹

Résumé : L'article explore l'usage des mèmes par les internautes algériens sur Facebook pour caricaturer la vie sociale durant la pandémie de COVID-19 et la crise alimentaire, avec une touche humoristique. Adoptant une approche qualitative, il se concentre sur la description des mèmes circulant pendant cette période critique, notamment ceux qui sont liés aux produits essentiels comme l'huile de table et la semoule, en utilisant une approche sémiolinguistique. Les conclusions soulignent le rôle central de la culture algérienne dans la création de ces mèmes, caractérisée par des références fréquentes au cinéma, aux acteurs comédiens et aux footballeurs locaux. L'article observe également l'adaptation des mèmes étrangers au contexte algérien, avec des ajustements dans le discours et la langue pour une pertinence accrue. La pandémie de COVID-19 et la crise alimentaire ont agi comme des catalyseurs dans la génération de ces mèmes. Le discours accompagnant les mèmes est généralement en arabe algérien, renforçant ainsi l'aspect local et la compréhension mutuelle entre les utilisateurs algériens. Cette analyse souligne l'importance des mèmes en tant qu'expression culturelle et sociale, reflétant les préoccupations et les réponses humoristiques des citoyens face à des événements significatifs comme la pandémie et les crises alimentaires.

Mots-clés : discours numérique, mèmes, Facebook, Algérie, mèmologie

THE USE OF MEMES BY ALGERIAN FACEBOOK USERS: ELICITING LAUGHTER AND REFLECTING SOCIAL LIFE

Abstract: The article explores Algerian internet users' utilization of memes on Facebook during the COVID-19 pandemic and food shortage, adding a humorous touch to the depiction of citizens' social life. Employing a qualitative approach, it describes memes circulated during this period, particularly focusing on essential products like table oil and semolina, using a semiolinguistic perspective. Our study unveils the central role of Algerian culture in meme creation, incorporating references to Algerian cinema, actors, and football players. Foreign memes are adapted to the Algerian context, with alterations in language and discourse for achieving pertinence. The pandemic and food shortage serve as catalysts for meme generation, often accompanied by discourse in Algerian Arabic, fostering mutual understanding among Algerian internet users. This analysis underlines memes' significance as cultural and social expressions, reflecting citizens' concerns and humorous responses to major events.

Key words: digital discourse, memes, Facebook, Algeria, memology

Introduction

Les avancées technologiques de l'information et de la communication ont facilité la circulation mondiale des idées, des langues et des cultures. Un exemple évident de cette révolution est le réseau internet. L'approche traditionnelle de l'analyse du discours se concentre sur le contenu et le contexte d'un discours, ainsi que sur le cadre social dans lequel il est produit. Cependant, avec l'avènement d'Internet, de nouvelles problématiques

¹ Mohamed **Araci**, Laboratoire (LESMS), Université Abderrahmane Mira de Bejaia, Algérie, mohamed.araci@univ-bejaia.dz

Received: August 26, 2024 | Revised: November 7, 2024 | Accepted: November 18, 2024 | Published: December 20, 2024



émergent, en lien avec la nature discursive de textes hétérogènes à l'oral et à l'écrit. Internet¹ est devenu un outil indispensable dans les sociétés du monde entier depuis son apparition à la fin des années 1960, au point de rendre le monde comme un petit village relié par des ordinateurs qui partagent le même réseau. L'apparition du web 1.0 (World Wide Web) pour la première fois en 1989 -1990 a bouleversé internet, puis au début des années 2000 il a été développé en en web 2.0. Peu de temps plus tard le web 3.0 fait son apparition au début des années 2010 et actuellement on parle du web 4.0, ceci a fait fleurir les réseaux sociaux comme (Facebook, Instagram, Twitter etc.). *Le cyberspace*² a permis aux acteurs sociaux de différents pays de briser les frontières d'interaction et de conquérir d'autres territoire au monde et ce grâce aux réseaux sociaux qui ont su faciliter la socialisation et la mobilité. Siham Najar dit à ce propos :

« Le cyberspace qui initie une dynamique globale et transnationale permet à des acteurs sociaux d'aller au-delà de l'espace habituel d'expression, d'interaction et de négociation, pour investir un nouvel espace-temps citoyen. Il est de plus en plus admis que la production, la circulation et l'échange des informations via les réseaux sociaux virtuels est une composante essentielle de la socialisation et de la mobilisation citoyenne. » (Najar, 2011, p. 03)

Ces dernières décennies, les recherches en analyse du discours numérique ont évolué. Cette évolution revient en grande partie à l'apparition de plusieurs réseaux sociaux qui sont devenus le fief de la communication humaine dans le monde entier. Marie-Anne Paveau définit le discours numérique comme : « l'ensemble des productions verbales élaborées en ligne, quels que soient les appareils, les interfaces, les plateformes ou les outils d'écriture. » (Paveau, 2017, p. 08) . Notre recherche s'inscrit dans le domaine de l'analyse du discours numérique qui prend en sa charge l'analyse du fonctionnement et la description des pratiques langagières des internautes sur le Web 2.0 (Paveau, 2017, p. 27), pour cela nous nous intéressons à l'usage des mêmes sur les réseaux sociaux.

Actuellement dans le contexte Algérien³, plusieurs chercheurs ont étudié le discours numérique sur les réseaux sociaux. Nous citons entre autres, les travaux de Oulebsir -Oukill (2020), Ali-Bencherif & Mahieddine (2022), Medane (2020), Achour Bourdache (2023), Bourdache & Lanseur (2020). Concernant les travaux sur les mêmes, nous citons Abdallah (2014), عايش (2022), Renaud (2016), Gabrielle Goudet (2016), Iloh (2021). En sciences du langage, un numéro de la revue Travaux de linguistique a été consacré à l'étude des mêmes par Gautier & Siouffi (2016), Sabatier, Buonocore, & De Luca (2021), Benamsili (2023) qui a publié un article sur la revue action didactique « *Approche sémiolinguistique des mêmes Internet algériens* ». Cet article examine comment les mêmes sont utilisés pour dépeindre la vie sociale, critiquer les événements sociaux et les décisions défavorables à une communauté sur les plateformes de médias sociaux. Les mêmes sont considérés comme une forme de communication et une trace culturelle d'autre part, un phénomène du Web. À ce sujet, Maude Bonenfant écrit :

« D 'ailleurs, le « même » sera entendu dans les deux sens du terme : comme trace d 'une production culturelle et comme phénomène Web particulier et propre à certaines communautés en ligne, c'est-à-dire à la fois comme « signe » d'une culture et comme production culturelle identifiée avec ses caractéristiques propres aux mondes en ligne. » (Bonenfant, 2014, p. 02)

¹ « Internet désigne l'interconnexion mondiale de réseaux informatiques, « réseau de réseaux » et, par extension, les services et les pratiques numériques qui s'y déploient. Le web est une partie de ces services.

² « Néologisme qui désigne les réseaux de communication de type internet. » (Lamizet & Silem, 1997, p. 172)

³ Achour Bourdache cite les travaux en analyse du discours numérique réalisés en Algérie dans son article « *La pratique de l'analyse du discours numérique en Algérie. Etat des lieux et éléments bibliographiques* » (Bourdache , 2022)

À travers cette recherche, notre objectif est de comprendre l'utilisation des mèmes par les internautes en Algérie. Cela nous conduit à explorer les questions suivantes : Quels éléments constituent les mèmes adoptés par les internautes algériens ? Qu'est-ce qui inspire les locuteurs algériens pour la création des mèmes ? Dans quelle langue le message linguistique est-il écrit sur ces mèmes ? Dans quel but les internautes algériens ont-ils recours aux mèmes ? Pour y répondre, nous commencerons par décrire le terrain de recherche qui est le réseau social Facebook et sa particularité. Ainsi nous présentons les données sur lesquelles nous travaillons et la méthodologie adoptée pour étudier le corpus collecté. Ensuite, nous présenterons le cadrage théorique où nous aborderons l'historique, l'évolution et la définition du terme mème. Enfin, en nous basant sur l'approche sémiolinguistique dans notre étude des mèmes constituant notre corpus. L'objectif est de décrire l'usage des mèmes par les internautes algériens sur le réseau social Facebook et leurs particularités.

1. Terrain et méthodologie de la recherche

En Algérie, l'utilisation croissante des réseaux sociaux est un phénomène observé. Cela s'explique par la facilité d'accès à Internet, que ce soit à domicile, au travail ou à l'extérieur, grâce à des connexions Wi-Fi ou des réseaux mobiles (4G). La popularité de Facebook, en particulier, a suscité une réflexion sur les caractéristiques du discours numérique sur cette plateforme et sur la synergie entre ce discours et son environnement. La notion du réseau social (Social Network) a fait son apparition pour la première fois en 1954 dans les travaux de l'anthropologue britannique John A. Barnes et, depuis, le terme a immigré dans d'autres disciplines dans les sciences humaines et sociales. Selon Bernard Lamizet et Ahmed Silem :

« D'un point de vue social, un réseau est notamment un ensemble de personnes qui sont en relations dans le cadre d'une structure formelle dédiée (Club, association, groupe d'entreprises...) ou informelle et qui s'échangent des informations ou agissent en commun dans l'intérêt de certains ou de tous les membres du réseau. » (Lamizet & Silem, 1997, p. 481)

Le développement des réseaux sociaux et l'usage de la communication électronique ont fait que la communauté scientifique se penche vers un terrain de recherche considéré comme nouveau et fertile. Actuellement, on parle des réseaux sociaux numériques reliés par le Web qui sont les plus sollicités par les internautes dans le monde. Il est très difficile pour un chercheur en sciences du langage de donner une définition précise, car ce sont des objets qui se présentent sous différentes formes. Danah M. Boyd et Nicole B. Ellison proposent cette définition pour le concept de réseau social numérique :

« Nous définissons les sites de réseaux sociaux comme des services en ligne qui permettent aux individus de (1) créer un profil public ou semi-public au sein d'un système délimité, (2) établir une liste d'autres utilisateurs avec lesquels ils partagent une connexion, et (3) visualiser et parcourir leur liste de connexions ainsi que celles établies par d'autres au sein du système. La nature et la dénomination de ces connexions peuvent varier d'un site à l'autre¹. » (Ellison & Boyd, 2007, p. 211)

Créé par Mark Elliot Zuckerberg en 2004, Facebook est le réseau social numérique le plus utilisé dans le monde. Au départ ce réseau était destiné aux étudiants de l'université d'Harvard aux États-Unis. Il compte actuellement un milliard neuf cent quatre-vingt-quatre millions.² d'utilisateurs dans le monde. En Algérie, le nombre atteint les vingt millions huit

¹ "We define social network sites as web-based services that allow individuals to (1) construct a public or semi-public profile within a bounded system (2) articulate a list of other users with whom they share a connection, and (3) view and traverse their list of connections and those made by others within the system. The nature and nomenclature of these connections may vary from site to site." (Ellison & Boyd, 2007, p. 211)

² Information consultée sur le site : <https://www.oberlo.fr/blog/chiffres-facebook>

cent mille¹ d'utilisateurs, ce réseau permet à chaque membre de créer son profile et publier des informations sous forme de textes ou vidéos, photos et même de communiquer et aussi dialoguer avec des amis grâce à la messagerie instantanée que Facebook met en disposition de ses utilisateurs.

Les différentes options de communication et expression que le réseau offre aux internautes ont permis d'avoir un panorama des pratiques langagières pour exprimer une opinion par rapport à un évènement ou à un phénomène. Ainsi, le Web est devenu un réservoir de données et des corpus (Calabrese, 2011, p. 07) pour les chercheurs en sciences humaines et sociales notamment les spécialistes en sciences du langage qui ont pris Facebook et d'autres réseaux sociaux comme un nouveau terrain de recherche et en ont fait un objet d'étude à part entière. A ce propos Pascal Cristofori affirme :

« Pour les chercheurs, internet et les grandes banques de données numériques sont devenus un véritable eldorado. Les données nombreuses, diverses, et foisonnantes que ces dispositifs proposent sont en général aisément accessibles. Elles sont numériques, donc déjà « saisies » et formatées, quelques fois standardisées, ce qui les rend quasi immédiatement utilisables. » (Cristofoli, 2008, p. 24)

C'est la raison pour laquelle nous nous sommes penchés vers Facebook pour collecter notre corpus durant la période de la pandémie du covid-19 (2020-2021) et la pénurie des produits alimentaires (2020-2021-2022). Le corpus est composé d'une cinquantaine de mèmes qui ont eu le plus grand nombre de visualisations et de likes². L'étude des mèmes pendant la période du covid-19 et la période de pénurie des produits alimentaires peut fournir des perspectives uniques sur la manière dont les gens réagissent et communiquent face à des défis et des crises. Voici les raisons pourquoi nous avons choisi d'étudier les mèmes dans ces contextes spécifiques. Les mèmes sont souvent une forme d'expression culturelle et sociale. Pendant des périodes de crise comme la pandémie de COVID-19 ou des pénuries alimentaires, les mèmes peuvent refléter les émotions, les angoisses, l'humour et la solidarité des individus et de la société dans son ensemble. Autrement dit, étudier les mèmes dans ces moments particuliers permet d'analyser le comportement en ligne des individus, leurs réponses aux situations d'urgence, et comment ils utilisent l'humour pour faire face au stress ou à l'incertitude. En effet, les mèmes sont un moyen efficace de transmettre des informations importantes pendant les périodes de crise. Ils peuvent être utilisés pour éduquer les gens sur la pandémie, les mesures de précaution, la distanciation sociale ou même sur la gestion des pénuries alimentaires. Aussi, les mèmes révèlent les préoccupations et les défis spécifiques auxquels les individus sont confrontés pendant les crises. Ils peuvent mettre en lumière les problèmes liés à la disponibilité des produits alimentaires, la peur de l'infection, les frustrations liées aux mesures de confinement. En outre, les mèmes montrent comment les gens s'adaptent aux nouvelles réalités imposées par la crise. Cela peut inclure des ajustements dans leur comportement quotidien, leur humour, leurs interactions sociales, et comment ils abordent les changements dans l'approvisionnement alimentaire. De plus, l'étude des mèmes peut également aider à comprendre comment l'humour et le partage de contenus comiques peuvent influencer le bien-être mental des individus en période de crise, en offrant un moyen de soulagement du stress et de la pression. En combinant l'analyse des mèmes avec des recherches plus approfondies sur les contextes sociaux, économiques et sanitaires, on peut obtenir des informations précieuses sur la manière dont la culture numérique évolue et réagit

¹ Information consultée sur le site du journal algérien l'Expression. <https://www.lexpressiondz.com/societe/24-millions-d-utilisateurs-algeriens-366536>

² Les symboles tels que le *like* (*j'aime*) de Facebook ou Twitter (X) sont des formes de communication non verbales qui véhiculent des messages implicites, souvent liés à des émotions ou à des approbations. Ces gestes numériques expriment une gamme de significations qui dépendent du contexte dans lequel ils sont utilisés (Paveau, 2017, p. 46)



aux crises, ce qui peut avoir des implications importantes pour la communication, la santé publique et la société, en général.

L'usage des mèmes est très fréquent sur les pages et profils des internautes. Dans cette contribution, notre analyse se focalisera sur les mèmes publiés par les internautes algériens dans les groupes et pages¹ Facebook algériens. En tant qu'utilisateur du réseau social bleu, nous avons profité de l'occasion pour avoir les données nécessaires pour cette étude. Pendant la collecte des données, nous avons constaté qu'il existe plusieurs catégories de mèmes. C'est pourquoi nous avons organisé notre analyse en se basant sur les travaux de (Sabatier, Buonocore, & De Luca, 2021, p. 128) de la manière suivante :

- collecte des données : pour analyser les mèmes, nous avons dû d'abord collecter un ensemble de mèmes à étudier. Cela a été fait en recherchant des mèmes en ligne sur les réseaux sociaux (Facebook), les forums, les sites web ou d'autres sources pertinentes.
- classification et catégorisation : une fois les mèmes collectés, nous les avons classés et catégorisés en fonction de différents critères, tels que le thème, le ton, l'humour, la politique, la culture, etc. Cette étape nous permet de mieux comprendre les différents types de mèmes et de les organiser pour une analyse approfondie.
- analyse du contenu : nous procédons par l'étude du contenu des mèmes pour identifier les éléments composants, tels que : les images, les textes, les hashtags, les liens, les références culturelles, etc. Nous analysons par la suite comment ces éléments sont utilisés dans le mème et comment ils contribuent à son message et à son impact.
- analyse du contexte : par la suite nous examinons le contexte dans lequel les mèmes sont apparus, tels que les événements d'actualité, les tendances culturelles, les sous-cultures en ligne, les groupes sociaux, etc.
- analyse du message linguistique : analyser le message linguistique utilisé dans les mèmes, y compris les jeux de mots, les allusions, les connotations, les références culturelles, etc.

2. Pourquoi nous étudions les mèmes ?

Le mème est devenu un phénomène important de la culture en ligne, il reflète souvent les attitudes, les comportements et même les croyances d'un groupe spécifique. De plus, l'étude du mème permet de mieux comprendre les dynamiques sociales et les interactions entre les individus sur Internet. Albin Wagener proclame : « Les mèmes disent l'état du monde et de la société, à partir du point de vue des individus et /ou des communautés qui les partagent » (Wagener, 2022, p. 28). Autrement dit, le mème se propage rapidement sur les réseaux sociaux et joue un rôle clé dans la diffusion de l'information en ligne. L'analyse du mème permet de comprendre comment l'information circule, quels sont les facteurs qui favorisent la viralité et quel impact cela peut avoir sur la perception de l'information par le public. En effet, le mème est souvent lié à des événements actuels, des phénomènes populaires et des tendances culturelles. L'étude du mème permet de suivre et d'analyser les changements

¹ Nous citons quelques pages et groupes Facebook sur lesquels nous nous sommes basés pour la collecte des mèmes :

-Memes DZ DZ : <https://www.facebook.com/groups/318285182257221/>
- UNI Redaction Mémoire : <https://www.facebook.com/profile.php?id=100021515137609>
- MEMES.DZ: <https://www.facebook.com/Memes.dz95>
- Weirdos dz.: <https://www.facebook.com/Weirdos-dz-616133718724830>
- Algerian legendary memes: <https://www.facebook.com/groups/280630309007777/>

culturels, les influences médiatiques et les comportements des consommateurs. Le même peut être utilisé pour critiquer, contester ou subvertir les discours dominants. Nous voulons examiner comment le même est utilisé de manière créative pour remettre en question les normes, les institutions ou les idées prévalentes. Analyser le même revient à approfondir l'étude de la culture populaire à travers l'une de ses expressions les plus modernes. Selon François Jost « En ce sens, creuser le fonctionnement des mêmes, c'est poursuivre l'analyse de la culture populaire au travers de l'une de ses manifestations les plus contemporaines » (Jost, 2022, p. 16) .

3. Mêmes internet : historique et définition

Le concept de même a été proposé par Richard Dawkins dans son livre "*The Selfish Gene*" publié en 1976. Le biologiste et écologiste britannique avait utilisé le terme "mimème" comme une analogie aux gènes, les unités d'hérédité biologique, pour décrire les unités d'information culturelle qui sont transmises par l'imitation dans la société humaine. Selon Dawkins, les mimèmes sont les idées, les comportements, les croyances, les pratiques culturelles, les chansons, les blagues et d'autres formes de culture qui sont transmises de personne à personne. Depuis cette proposition de définition, le concept de *mimèmes* a été largement utilisé dans les domaines de la sociologie, la psychologie, l'anthropologie et d'autres sciences sociales. Les mêmes sur Internet sont des idées ou des concepts qui se propagent rapidement sur les réseaux sociaux. Comme les gènes, les mimèmes sont soumis à la sélection naturelle dans la société où certaines idées ou pratiques culturelles sont plus réussies que d'autres pour se propager et survivre (Jost, 2022, p. 18). Le premier même Internet est apparu en 1982, c'est ce que nous connaissons aujourd'hui sous le nom d'émoticône "smiley face" ». Celui-ci est considéré comme le tout premier même Internet créé par Scott E. Fahlman (Stojchevska & Shalevska, 2018, p. 160). Notons que l'émoticône est fait de simples symboles de ponctuation et a été créée principalement pour marquer le sarcasme et les blagues dans la correspondance officielle et formelle par e-mail sur Internet. Les mêmes ou (Memes) en anglais sont des éléments de culture (Paveau, 2017) internet qui se répandent rapidement et de manière virale à travers les réseaux sociaux et les forums en ligne. Clément Renaud considère les mêmes comme des messages courts en forme d'images vidéo. Ainsi il écrit :

« La définition des mêmes Internet est de prime abord plus pragmatique. Il s'agit de courts messages comiques faits de texte, image, vidéo ou de son gagnant rapidement une forte popularité sur Internet en étant partagés, commentés, réappropriés puis transformés lors de leur diffusion. » (Clément , 2014, p. 49)

Les mêmes suivent des schémas de diffusion en ligne qui sont relativement déterminés et prévisibles. Dans un premier temps, le même est généralement partagé sur un petit nombre de sites spécialisés. Ensuite, un petit groupe d'utilisateurs le publie sur les réseaux sociaux, où il entre en compétition avec d'autres informations pour attirer l'attention des utilisateurs. Si le même suscite suffisamment d'attention, il peut se propager rapidement et atteindre les médias traditionnels en quelques heures. Cependant, l'attention envers le même diminue rapidement après son pic initial. Malgré cela, la présence occasionnelle de citations maintient sa visibilité dans certains groupes définis (Clément , 2014, p. 51). Les mêmes peuvent prendre la forme de textes, d'images, Gifs¹, de vidéos, de hashtags, de phrases ou de gestes, qui sont souvent associés à une idée, une situation, une opinion publique ou une émotion particulière. Nous considérerons le même comme une image issue d'un dessin animé, film,

¹ Le gif naît en 1987 (Graphics Interchange Format) en français (format d'échange d'images), il est un format d'image bitmap largement utilisé sur Internet, notamment pour les animations courtes et les clips vidéo sans son. Il est créé par CompuServe et possède des fonctionnalités techniques particulières qui facilitent la création et la diffusion d'images animées. Ces images fonctionnent sur le principe d'une boucle, offrant ainsi une répétition infinie du fichier. (Wagener, 2022, p. 129)

documentaire, etc. sur laquelle peut figurer un élément langagier (citation, expression, etc.) qui est une représentation satirique ou critique d'une situation du contexte socioculturel appartenant à une société précise. Il peut être un événement politique le cas du (Hirak en Algérie, Guerre en Ukraine, une décision politique, etc.), un phénomène social (le vol des téléphones, la pénurie de l'huile), une pandémie (le covid-19, le confinement) ou bien un domaine précis (médecine, enseignement, vie étudiante) et pour comprendre un même le destinataire internaute doit connaître la culture de laquelle est issu ce dernier. François Jost le dit : « On pourrait penser a priori que les mêmes sont très liés aux pays qui leur donnent naissance dans la mesure où ils requièrent souvent une connaissance de l'actualité nationale. » (Jost, 2022, p. 16). Les images que les internautes utilisent pour créer des mêmes sont issues généralement des scènes de dessins animés (Tom And Jerry, Bob l'éponge, etc.), des films, des acteurs et des séries (Athman Ariouet, Narcos, Mustapha Bila Hodoud, Hazim, etc.), et parfois même des personnalités politiques. Il existe aussi certains mêmes qui se composent des photos des produits alimentaires tel que l'huile, la semoule, le lait, les oignons, etc. comme c'est le cas du contexte algérien.

En effet, il y a six éléments qui permettent de produire les mêmes¹ :

- l e contexte socioculturel car on ne produit pas les mêmes mêmes aux USA comme en Algérie ; Maude Bonenfant le mentionne, d'ailleurs : « (...)Nous pouvons affirmer que le même numérique est une production culturelle reflétant des communautés dans lesquelles il circule. » (Bonenfant, 2014, p. 30).
- les internautes créateurs²
- la référence graphique³
- la langue⁴ inscrite sur le même
- le canal⁵ de diffusion
- le partage⁶ du même qui permet la circulation entre les internautes. Clément Renaud dit à ce propos que les mêmes Internet se distinguent par la façon dont ils se propagent. En suivant essentiellement le schéma de diffusion traditionnel d'une rumeur ou d'une nouvelle, les mêmes présentent des modèles de propagation en ligne assez spécifiques et anticipables (Clément , 2014, p. 30). Ce n'est pas le côté artistique et esthétique qui est important dans le même. En effet le plus pertinent c'est le contenu de l'image et le message inscrit (Bonenfant, 2014, p. 29).

Ainsi la mise en parallèle de leur capacité à varier sur un thème, ce qui les rend si accessibles à un large public d'internautes, c'est qu'il n'est pas nécessaire d'avoir d'expérience en informatique, de talent artistique développé ni d'appartenir à un groupe spécifique pour pouvoir les créer et les partager. L'étude des mêmes est initialement appelée la science de la mémétique (A. Hahner, 2013, p. 152). Lorsque les mêmes circulent d'une personne à l'autre, ils exercent une influence sur ce que nous croyons (J. Pech, 2003). Les mêmes sont soumis

¹ Les mêmes sont des unités d'information, d'idées ou de représentations mentales, ils peuvent véhiculer des motifs culturels issus de religions et de croyances politiques.

² Les utilisateurs des réseaux sociaux sont les vecteurs, producteurs des mêmes. Les utilisateurs créent souvent des variations ou des parodies de mêmes existants, ajoutant ainsi leur propre touche personnelle et contribuant à leur propagation.

³ Les images ou vidéos utilisées dans les mêmes peuvent être originales ou récupérées des scènes de films de dessins animés, de documentaires.

⁴ Dans les mêmes nous trouvons souvent une expression ou un petit dialogue écrit dans une langue généralement c'est la langue de la communauté dont laquelle est issue le même.

⁵ Les mêmes circulent principalement sur Internet, sur des plateformes de réseaux sociaux comme Facebook, Instagram, Twitter, Reddit, et des applications de messagerie instantanée comme WhatsApp et Telegram.

⁶ La circulation des mêmes est renforcée par la facilité de partage et de diffusion en ligne. Les médias sociaux et les plateformes numériques permettent un partage rapide et facile de contenus mémétiques, ce qui permet aux mêmes de se propager rapidement à travers un large public.

aux processus de variation, de compétition, de sélection et de rétention. Ils se concurrencent également entre eux pour attirer l'attention des foules ou des individus¹ (Shifman, 2013, p. 363). Selon Limor Shifman : « Les mèmes qui sont adaptés à leur environnement se propagent avec succès, tandis que d'autres deviennent éteints »² (Shifman, 2013, p. 365) (Shifman, 2013). De plus, les mèmes puissants, qu'ils soient souhaitables ou indésirables, peuvent être reproduits consciemment ou inconsciemment à travers le partage³ (J. Pech, 2003, p. 116). Limor Shifman a conclu que les mèmes ont trois attributs principaux⁴ (Shifman, 2013, p. 372) :

- information culturelle : les mèmes sont des informations culturelles qui commencent comme un événement unique et se transforment progressivement en un phénomène social partagé.
- imitation : les mèmes sont reproduits par divers moyens d'imitation, tels que la copie, la mimique, le remixage ou la recombinaison.
- compétition et sélection : les mèmes ont des degrés variables d'adaptation à leur environnement socioculturel, ce qui leur permet de survivre ou de s'éteindre.

Albin Wagener (2022, p. 58) présente les stades et la vie d'un mème dans son ouvrage (*Mèmologie : théorie postdigitale des mèmes*). Le mème passe par trois étapes selon l'auteur :

- création du mème via un outil collaboratif en ligne (comme Memegenerator) une application dédiée ou bien un logiciel de création discursif – c'est le stade technodiscursif ;
- publication du mème sur des plateformes, underground ou alternatives, qui vont permettre de lui conférer une forme de popularité (comme 4chan ou Reddit, ou bien encore des plateformes moins sulfureuses comme 9gag)
- popularisation des mèmes via les réseaux sociaux populaires du moment (Facebook, Twitter, WhatsApp, Instagram, etc.)

Grâce à l'évolution de l'informatique et des logiciels sur le web, chaque individu a la possibilité de créer son propre mème directement et de le diffuser sur le réseau social qu'il fréquente. Les mèmes sont créés dans le but d'être diffusés : ce sont des objets sociodiscursifs (Knobel & Lankshear, 2007) in Albin Wagener (2022, p. 58)

4. Analyse des données

À partir des données collectées, nous entamons l'étude en suivant une méthode qualitative, toute en adoptant l'approche sémiolinguistique dont les bases remontent à Patrick Charaudeau (1980). En tant que théorie de l'analyse du discours, cette approche se focalise sur le sens social et les impacts du langage en action. Elle explore la production discursive,

¹ "At any given moment, many memes are competing for the attention of hosts; however, only memes suited to their sociocultural environment spread successfully, while others become extinct." (Shifman, 2013, p. 363)

² "Memes vary greatly in their degree of fitness, that is, their level of adaptiveness to the sociocultural environment in which they propagate." (Shifman, 2013, p. 365)

³ "They blindly and mindlessly exert influence over what we believe, want, and do. The most powerful and successful memes are replicated either consciously or unconsciously, whether desirable or undesirable." (J. Pech, 2003, p. 116)

⁴ "Three attributes ascribed to the meme concept were highlighted here as particularly useful for exploring digital culture" (Shifman, 2013, p. 372)

englobant à la fois les textes verbaux et non verbaux, liés aux pratiques sociales du langage dans une variété de formats linguistiques. Patrick Charaudeau dit :

« La sémiolinguistique est l'une des théories de l'analyse du discours (...) Dans ce sens, l'analyse sémiolinguistique s'intéresse au sens social et aux effets du langage en usage, sillonnant une large production discursive de textes verbaux et non verbaux liés aux pratiques sociales du langage dans ses formats linguistique les plus divers – écrit / parlé, formel / informel, personnel/public, littéraire/non littéraire – soulignant l'inquiétude, non seulement envers les aspects liés à sa réception, mais aussi envers les procédés d'interaction qui déterminent la production/réception. Enfin, il s'agit d'une théorie qui s'intéresse toujours aux différentes formes d'interaction linguistique entre les locuteurs, dans un certain contexte et en obéissant à certaines circonstances. » (Charaudeau, 2019, p. 710)

Cette approche nous permettra de décrire et d'identifier les particularités de chaque même. Nous nous appuyons sur le modèle d'analyse systémique proposé par (Wagener, 2022), qui a utilisé ce concept dans plusieurs domaines pour étudier des phénomènes complexes en les considérant comme des systèmes interdépendants. L'approche systémique met en évidence les interactions et les influences mutuelles entre les éléments d'un système, contribuant ainsi au comportement et au fonctionnement global de celui-ci. Dans son ouvrage « Mémologie : Théorie postdigitale des mêmes », Albin Wagener propose une contribution qu'il nomme dorénavant la mémologie. Cette discipline vise à explorer et analyser les mêmes dans leurs divers aspects multimodaux, intertextuels et interdiscursifs. À ce sujet, il déclare :

« Je propose une méthodologie d'analyse systémique des mêmes : inspirée donc du modèle systémique, et plus particulièrement de l'analyse systémique de discours (Wagener, 2019a), cette méthode aura pour objectif de replacer le même dans son contexte d'énonciation et de diffusion, afin de permettre d'en étudier les éléments de manière systématique. » (Wagener, 2022, p. 96)

L'auteur a proposé la grille d'analyse systémique mémologique raccourci par cette abréviation (GASM)¹ (Wagener, 2022, p. 99). Afin d'étudier les mêmes, nous présentons la grille que nous avons aussi adoptée pour étudier notre corpus :

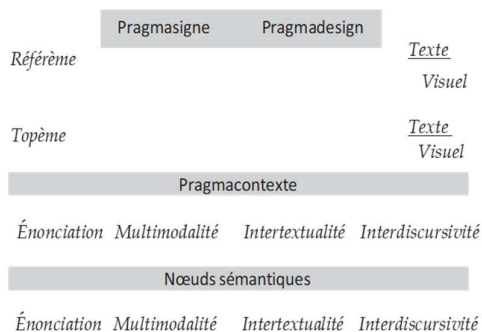


Figure 1 Grille d'analyse systémique mémologique (GASM)

Cette étude examine en détail les trois composants de la grille, à savoir le pragmasigne, le pragmadésigne et le pragmacontexte. Après une brève introduction à la conceptualisation de ces éléments basée sur les travaux de (Wagener, 2022, p. 63), le pragmasigne est exploré en tant que lien entre le message textuel et l'élément iconique ou graphique. Il se divise en réfère, englobant des éléments culturels, et en rapports référentiels, illustrés par des exemples comme la scène de la série "Narcos" (figure 01, 02), abordant des sujets tels que la pandémie de la covid-19 et la crise alimentaire en Algérie. Le pragmadésigne établit une

¹ Grille d'analyse systémique mimologique

connexion entre le texte et l'image, considérant des aspects tels que la police, la longueur du message et le choix verbal d'une part, et le choix de l'image, les couleurs et l'agencement graphique d'autre part. Enfin, le pragmacontexte se concentre sur le contexte technodiscursif, examinant la publication du mème et sa présentation sur diverses plateformes, en particulier les espaces dédiés aux mèmes tels que les groupes et les pages. Il prend également en compte les mèmes publiés en réponse à des commentaires spécifiques sur les réseaux sociaux, facilitant ainsi l'interaction avec les internautes. Ce dernier aspect permet de comprendre l'utilisation sociale du mème tout en évaluant son niveau de multimodalité, d'intertextualité et d'interdiscursivité. Dans cette étude, nous ne nous intéressons pas aux nœuds sémantiques. Comme nous l'avons déjà souligné dans la section méthodologique, nous avons classé les mèmes selon le thème concerné.

a. Mèmes relatifs à la pandémie du covid-19

La mise en perspective du contexte d'apparition du Covid-19 constitue le thème central de ces mèmes. Les figures ci-dessous présentent les mèmes publiés pendant la période du covid-19.

La Figure 02 présente l'utilisation d'un mème créé par un individu qui s'est référé à la série "Narcos", diffusée sur la plateforme Netflix, pour capturer trois scènes d'un épisode. Ces scènes représentent l'acteur principal de la série manifestant de l'ennui. Le mème contient deux messages distincts : le premier, situé au milieu et rédigé en arabe dialectal, se traduit en français par : « Quand tu importes des masques de Chine et que tu les offres à la Chine, puis que le coronavirus est détecté en Algérie. ». Ce message annonce l'idée générale du mème. Le deuxième message, situé dans la partie supérieure, est écrit en arabe dialectal en introduisant un mot en anglais « like »



Figure 2

écrit en graphie arabe et se lit : "Le peuple sera comme...". Il est accompagné d'un gros plan sur le personnage Pablo Escobar dont le visage exprime l'ennui et le dégoût. À travers ce mème, le créateur souhaite critiquer l'action du gouvernement algérien consistant à fournir des masques sanitaires à la Chine alors que le pays était touché par la pandémie de COVID-19. Le mème reflète également la réaction du peuple algérien face à cette décision, symbolisée par le personnage de Pablo Escobar et l'expression "Le peuple sera comme..." présente sur le mème. Nous considérons que le créateur a utilisé ce mème pour transmettre la réaction critique du peuple algérien à cette décision tout en cherchant à susciter le rire.



Figure 3

En ce qui concerne la Figure 03, le créateur a utilisé le même mème que celui qui est présenté dans la Figure 02. Cependant, il a modifié le contenu du message en arabe dialectal pour dire : "Quand le coronavirus apprendra qu'il sera maîtrisé en Algérie". Le créateur a également ajouté son prénom sur le mème, accompagné de l'hashtag « #Krimo », afin de le revendiquer comme étant sa création. A travers ce mème, l'auteur cherche à susciter le rire en représentant la réaction du virus Corona à travers le personnage de Pablo Escobar dans des situations ennuyeuses.



Figure 4

Le mème présent sur la figure 04 illustre la réaction du citoyen algérien face à l'émergence d'un nouveau virus. L'auteur du mème met en évidence cette réaction à travers la partie supérieure blanche où la légende est écrite en arabe dialectal : « Quand tu entends qu'un autre virus plus dangereux que le covid-19 est apparu ». Le créateur du mème a sélectionné le footballeur international français Thierry Henry, capturant ses deux réactions lors d'une interview. Les deux portraits présents sur le mème représentent la réaction du citoyen algérien vis-à-vis du confinement. Dans la partie droite du mème, nous observons un zoom sur le visage triste du footballeur accompagné de la légende en arabe dialectal : « Dommage, on va refaire encore le confinement ». Ce portrait illustre la tristesse ressentie par le citoyen algérien après avoir envisagé le confinement. En revanche, le deuxième portrait du footballeur, dans l'ombre, affiche un sourire avec la légende écrite en arabe dialectal : « Ah, enfin tout sera fermé et je vais profiter du sommeil ». À travers ce portrait, le créateur souhaite représenter la véritable réaction du citoyen algérien envers le confinement, considérant cette période comme une opportunité de profiter du sommeil et de ne rien faire. Le créateur de ce mème s'est inspiré de la réaction de certains citoyens envers le confinement en mettant en lumière les différentes attitudes adoptées.

D'un côté, il présente le visage triste de ceux qui feignent d'être affectés par le confinement, de l'autre côté, il dévoile la face cachée de ceux qui considèrent le confinement comme une occasion de se reposer et de ne rien faire. Nous pensons que ce mème vise à divertir et à

dévoiler la facette cachée du citoyen envers le confinement, illustrée par le portrait du footballeur dans l'ombre avec un sourire sur le visage.

Dans la figure 05, nous avons un mème qui se compose d'un dialogue. Le mème présente un message en arabe dialectal inscrit sur la partie blanche qui indique la situation : "Moi en train d'expliquer au médecin que j'ai juste attrapé froid à cause de la climatisation et non pas la corona". Le créateur du mème s'est basé sur une sitcom algérienne diffusée à la fin des années 90 et au début des années 2000, intitulée "Bila Houdoud".



Figure 5

Sur le mème, nous pouvons observer une image d'une scène mettant en vedette les deux acteurs algériens Mustapha et Hazim. À partir de cette scène, le créateur a construit un dialogue en utilisant l'acteur Mustapha en tant que patient qui souffre d'un rhume et essaie de convaincre le médecin, représenté par Hazim, qu'il ne s'agit pas du coronavirus mais simplement d'un rhume dû à la climatisation. Le médecin répond que ce n'est pas le cas, mais plutôt le coronavirus. À travers ce mème, le créateur s'est inspiré de la société algérienne pendant la période de la COVID-19, où certaines personnes avaient peur de déclarer qu'elles étaient touchées par le virus afin d'éviter d'être confinées ou mises en quarantaine. Ce mème est humoristique, car il est basé sur une sitcom qui provoque le rire et raconte la situation du peuple algérien face au coronavirus.



Figure 6

Le mème présent sur la figure 06 est dérivé d'une scène d'un dessin animé américain bien connu, à savoir "Tom and Jerry". La partie en noir comporte une légende écrite en dialecte arabe qui se traduit « Personne, quand la corona revient en force et que le confinement est rétabli ». Ce mème représente une situation vécue au sein de la société lors de la période du Covid-19, lorsque le confinement était en place et que la police traquait les personnes ne respectant pas les mesures restrictives de santé. Dans ce mème, nous pouvons voir Tom le chat sortir d'une porte avec une légende écrite en arabe dialectal qui dit : "La police : Ah, on va en attraper quelques-uns". Tom joue le rôle du policier qui surveillait les personnes ne respectant pas le confinement. Ce mème illustre une scène vécue dans la société algérienne pendant la pandémie de Covid-19. Nous pensons qu'à travers ce mème, l'auteur souhaitait divertir les internautes et le public sur les réseaux sociaux en utilisant l'humour.



Figure 7

La figure numéro 07 provient d'une scène de manifestation et de confrontation entre les forces de l'ordre et les manifestants. Elle présente des inscriptions en arabe standard (littéraire) de couleur blanche. L'homme au milieu, retenu par le public et les forces de l'ordre, symbolise l'Algérie. Le public représente le virus Corona et les forces de l'ordre représentent le virus Kawasaki. À travers ce même, le créateur cherche à décrire l'état de l'Algérie si le virus Kawasaki touche le pays. Pour ce faire, il s'est inspiré d'une scène de manifestation entre les forces de l'ordre et le public. Le même met en évidence la représentation symbolique des différentes entités impliquées dans cette scène pour illustrer l'impact potentiel du virus Kawasaki sur l'Algérie. En utilisant cette métaphore visuelle, l'auteur souhaite souligner les conséquences désastreuses que l'introduction de ce virus pourrait avoir sur le pays. Cette représentation a pour objectif de susciter la réflexion et la prise de conscience sur les dangers possibles et les conséquences d'une telle situation.

b. Mêmes relatifs à la crise de l'huile de cuisson et semoule

En 2022-2023, l'Algérie a été confrontée à une situation où une rareté apparente d'huile alimentaire a entraîné une augmentation des prix et des scènes surréalistes observées dans les supermarchés. Cette crise de l'huile de cuisson est attribuée à la guerre entre l'Ukraine et la Russie, ainsi qu'à la pandémie de Covid-19, qui ont limité l'approvisionnement en matières premières et ont causé une pénurie intense de ce produit alimentaire essentiel dans la société algérienne. Les internautes algériens ont exprimé la réalité quotidienne des citoyens face à cette crise à travers la création de mèmes, tant pour exprimer leur frustration que pour critiquer la situation. Nous présentons l'étude de quelques mèmes que nous avons rencontrés sur Facebook.

Le même représenté dans la figure 08 est dérivé d'une scène d'un match de football mettant en vedette l'équipe nationale algérienne, où les joueurs Slimani, Mahrez et Bensebaini célèbrent le but marqué. Le créateur du même a incorporé un sac de semoule dans les mains de Slimani et une bouteille d'huile de cuisson dans la main de Mahrez, tandis que Bensebaini tient également une bouteille d'huile de cuisson. À travers ce même, les utilisateurs d'Internet ont représenté l'état du citoyen algérien en célébrant un but marqué par l'équipe nationale lorsque celui-ci parvient à trouver de la semoule et de l'huile de cuisson pendant une crise. L'obtention de ces deux produits pendant la crise est considérée comme un exploit pour l'individu algérien, lui procurant du bonheur et de la tranquillité.



Figure 8

C'est pourquoi nous observons la joie des trois joueurs qui célèbrent un but lors d'un match de football, alors que pour le citoyen, le véritable objectif est d'obtenir de la semoule et de l'huile de cuisson. Ce même ne contient aucune légende explicative. Ce même constitue une critique de la vie du citoyen algérien pendant la crise des produits alimentaires essentiels. C'est pourquoi les utilisateurs d'Internet ont créé ce même dans le but de critiquer la situation tout en provoquant le rire au sein de la communauté algérienne. Ce même raconte le quotidien du citoyen en mettant en évidence les difficultés auxquelles il est confronté pendant cette période.



Figure 9

Le même présenté dans la figure 09 est extrait du film algérien de comédie intitulé « Aila kima nass ». La scène du même représente l'acteur principal, Athman Ariouat, se réveillant d'un cauchemar. Le créateur du même a capturé cette scène et a ajouté une légende en arabe dialectal, écrite en rouge : « Hier, nous avons cuit les frites avec de l'huile des automobiles, c'est pour cette raison que je ne cesse de freiner dans le rêve ». Ce même reflète le cauchemar que le citoyen algérien vit en raison de la crise de l'huile de cuisson. Il a été créé dans un but humoristique pour divertir la communauté algérienne. L'auteur a délibérément choisi une scène emblématique d'un célèbre film comique algérien, mettant en vedette l'acteur principal, Athman Ariouat, reconnu comme une icône de la comédie en Algérie et ayant marqué plusieurs générations d'Algériens. Dans le même, nous remarquons également une légende en rouge sur le côté gauche, « Nouvelle Algeri », à travers laquelle l'auteur transmet le message selon lequel, même dans une Algérie nouvelle, les préoccupations et pratiques du passé persistent. Il est intéressant de noter que les mêmes humoristiques proviennent souvent de scènes de sitcom ou de films de comédie. La crise de l'huile de cuisson est devenue un sujet de discussion parmi les internautes, ce qui a motivé la création de plusieurs parodies comiques et de mêmes amusants autour de cette situation.



Figure 10

La figure 10 présente un mème en lien avec la crise de la semoule et de la farine qui a affecté l'Algérie. L'auteur du mème a choisi une scène tirée du feuilleton « Youcef » (Josèphe) qui a été largement diffusé sur plusieurs chaînes de télévision du monde arabe, notamment en Algérie. La sélection de cette scène spécifique n'est pas fortuite, car elle relate la crise vécue par l'Égypte à l'époque du prophète "Youcef". Sur la partie supérieure du mème, une légende en arabe dialectal est inscrite, disant "il nous faut du semoule frère", tandis que l'image en dessous représente des prêtres faisant la queue pour obtenir du blé, avec un homme qui distribue les aliments. Une autre légende en arabe dialectal est présente en dessous de l'image, indiquant que "les prêtres du temple d'Amon ont acheté tout le blé". L'auteur de ce mème a choisi cette scène pour illustrer le quotidien des citoyens algériens lors des pénuries alimentaires, spécifiquement celle de la semoule et de la farine. En se référant au feuilleton, les prêtres étaient dépeints comme égoïstes, souhaitant s'appropriier tout le blé pour eux-mêmes. Cette image reflète certains citoyens algériens qui ont adopté un comportement similaire pendant cette crise, en cherchant à tout prendre sans en laisser aux autres, comme le suggère la légende sous l'image. Ce mème vise à susciter le rire tout en décrivant la réalité quotidienne des Algériens durant la crise des produits alimentaires, en particulier celle de la semoule.

Dans la Figure 11, nous observons un mème qui aborde la pénurie d'huile de table en Algérie pendant le mois sacré du Ramadan. Cette création se compose de trois images juxtaposées : une bouteille d'huile, une pâtisserie orientale traditionnelle connue en Algérie et dans quelques pays du Grand Maghreb sous le nom de « Zelabia », ainsi qu'une capture d'écran issue d'une vidéo YouTube. Ce mème cherche à expliquer le paradoxe entourant la pénurie. En effet, bien qu'il y ait eu une crise concernant l'huile de table, cela n'a pas empêché la production de produits à base de cette huile, tels que « Zelabia ». En haut de l'image, l'auteur a ajouté une légende en arabe littéraire : « Il n'y a pas d'huile, mais il y a de la Zelabia ». À travers ce mème, le créateur traduit l'opinion publique concernant cette situation : il y avait une absence d'huile, mais les produits à base d'huile de table étaient toujours présents sur les marchés. L'image du youtubeur, accompagnée de la légende en arabe littéraire « Bienvenue dans la folie », représente l'étonnement du public face à cette situation, en réponse à la légende en haut de l'image. Aussi ce mème à effet humoristique vise critiquer la situation paradoxale : il n'y a pas d'huile de table, mais il y a des produits à base de cet aliment important.



Figure 11



Figure 12

Dans la Figure 12, nous découvrons un même traitant de la pénurie de semoule et de farine durant la pandémie de la Covid-19. Ce même est constitué d'une bande grise portant une légende en blanc : « les autres pays¹ : une pandémie envahit le monde : les peuples du monde cherchent un vaccin et s'entraident pour surmonter la pandémie », en jaune « les Algériens », accompagnée d'une image d'un personnage fictif tiré de la trilogie cinématographique « Le Seigneur des Anneaux ». Ce personnage fictif est Gollum, qui s'empare de l'Anneau après avoir tué son ami. Devant ce personnage, le créateur du même a ajouté des sacs de semoule et de farine à l'image. Pendant la période de pénurie alimentaire, incluant la semoule et la farine, durant la pandémie de la Covid-19, les magasins ont été vidés par les citoyens qui ont acheté tous les produits, provoquant ainsi une crise. À travers le personnage de Gollum, le créateur de ce même illustre le comportement du citoyen algérien qui, en période de pénurie alimentaire durant la pandémie de la Covid-19, cherchait à tout accaparer dans les magasins.



Figure 13

¹ Ici, l'ironie souligne que, contrairement aux autres peuples du monde, les Algériens semblent davantage préoccupés par les produits de première nécessité, comme les aliments de base représentés en bas du même.

Le même présent sur la figure 13 révèle une composition visuelle dérivée d'un match de football opposant l'Algérie à la Guinée. La partie blanche du même sert à intégrer une légende en arabe dialectal, accompagnée d'une minuscule image d'une bouteille d'huile alimentaire avec la phrase "Moi après avoir ramené une bouteille d'huile de cuisson à la maison". Le même se concentre sur un gros plan du footballeur Islam Slimani, qui célèbre son but et exprime sa fierté d'avoir marqué. A travers cette image, le créateur du même souhaite illustrer le sentiment du citoyen algérien après avoir réussi à trouver une bouteille d'huile alimentaire pendant une période de crise. Ce même se présente comme humoristique du premier degré, utilisant l'ironie pour souligner le soulagement et la satisfaction ressentis par les individus lorsqu'ils parviennent à acquérir cet article rare en temps de crise. En somme, ce même se base sur un contexte spécifique, celui de la crise de l'huile alimentaire, et utilise l'humour pour exprimer la réaction de bravoure du citoyen algérien face à l'obtention de cet article essentiel. La combinaison de l'image, de la légende en arabe dialectal et du geste de fierté du joueur de football contribuent à créer l'effet humoristique du même.

5. Conclusion

Dans cet article, nous avons étudié les mêmes publiés sur le réseau social Facebook par les internautes algériens. À travers nos observations, nous avons remarqué que les événements mondiaux et nationaux (la pandémie du Covid-19, la pénurie des produits alimentaires) ont un impact sur la production de mêmes. C'est pourquoi nous nous sommes concentrés sur les mêmes publiés au moment de ces événements. Les locuteurs algériens, tout comme ceux d'autres pays, trouvent l'inspiration pour créer des mêmes à partir de divers facteurs. Voici ci-dessous quelques-unes des sources d'inspiration courantes :

Culture Populaire. La culture populaire algérienne, y compris le cinéma, la télévision, les célébrités locales ainsi que les références humoristiques ou à des personnalités courantes, a inspiré les internautes algériens dans la création de mêmes. C'est le cas, par exemple, du sitcom « Bila Houdoud » illustré dans la figure 05, ainsi que du film « Aila kima nass » également présent dans la figure 09. De plus, ils se sont basés sur des comédiens célèbres en Algérie, tels que Mustapha Bila Houdoud, Hazim et Athman Ariouat. Ce genre de liens facilite la transmission du message et permet d'atteindre l'objectif. De plus, ils servent ainsi d'outils humoristiques pour aborder des sujets spécifiques à la culture, la société ou l'actualité en Algérie, tout en véhiculant un sentiment de familiarité et de connexion avec le public algérien. Cette approche permet aux créateurs de mêmes de créer l'identification avec la situation donnée et susciter le rire chez leur audience tout en abordant des thèmes qui leur sont familiers.

L'association des signes iconiques et linguistiques dans le cadre de la création de mêmes humoristiques ou informatifs trouve son essence dans le rôle essentiel du contexte. Le contexte, qu'il soit social, économique ou politique, agit comme un catalyseur qui influence la manière dont les signes sont interprétés et reliés pour produire du sens. Dans le domaine des actualités et des événements, le contexte joue un rôle crucial dans la création et la compréhension des mêmes, en particulier lorsqu'ils abordent des sujets sensibles tels que la pandémie du Covid-19 et les crises économiques.

La pandémie du Covid-19 a été une période de perturbation mondiale, générant une multitude de réactions et d'émotions au sein de la société. Les mêmes, en tant qu'expression culturelle contemporaine, ont émergé comme un moyen de naviguer à travers ces moments complexes. Les figures 02, 03, 04, 05, 06, 07, 11 et 12, mentionnées dans le contexte de la pandémie du Covid-19 et de la pénurie des produits alimentaires en Algérie, deviennent des éléments visuels et textuels interconnectés.

L'iconographie de ces mêmes tire sa signification directement du contexte qui les entoure. Par exemple, une figure peut utiliser des images spécifiques liées à la pandémie, comme des masques faciaux, des symboles de distanciation sociale, ou des illustrations représentant la



crise alimentaire en Algérie. Ces éléments iconiques sont ensuite associés à des éléments linguistiques, tels que des légendes, des hashtags ou des commentaires, qui renforcent le message désiré.

L'utilisation de l'humour dans ces mèmes peut être perçue comme une stratégie d'adaptation face à des événements difficiles. Le choix de l'humour comme moyen d'expression peut atténuer la gravité du sujet tout en soulignant des aspects critiques de la réalité sociale. Cependant, le succès de cette association entre l'iconique et le linguistique dépend fortement de la réception par le public, qui est profondément influencée par le contexte culturel, social et politique. Le rôle du contexte dans l'association des signes iconiques et linguistiques pour créer du sens dans les mèmes reflète la nature interconnectée de la culture, de la communication et de l'expression contemporaine. Les événements d'actualité nationaux et internationaux agissent comme des toiles de fond essentielles, offrant un terrain fertile pour la création de mèmes qui captent l'esprit du moment tout en reflétant les préoccupations et les réactions de la société.

Mèmes internationaux. Les mèmes qui circulent à l'échelle mondiale, tels que « Tom and Jerry » dans la figure 06, la série « Narcos » dans les figures 02 et 03, et les footballeurs internationaux comme illustré dans la figure 04 lors d'une interview avec le joueur français « Thierry Henry ». De plus, la figure 12 est tirée de la série « Le Seigneur des Anneaux ». Ces mèmes sont souvent adaptés et utilisés par les créateurs de mèmes algériens pour faire des commentaires humoristiques sur des sujets locaux.

Créativité et Inspiration Personnelle. La créativité pure et simple ainsi que l'inspiration personnelle jouent un rôle majeur dans la création de mèmes. Les individus peuvent être inspirés par leurs expériences personnelles, leurs interactions quotidiennes ou simplement leur imagination. Cette créativité peut être observée dans les figures 11, 12, 08, 13, 05 et 09. Ces figures ne sont pas connues à l'échelle mondiale, mais seulement en Algérie, car les éléments qui constituent le mème sont propres aux Algériens. En ce qui concerne la langue dans laquelle le discours est rédigé sur les mèmes étudiés, c'est en arabe dialectal.

L'utilisation des mèmes par les internautes algériens sur Facebook est un moyen populaire de créer de l'humour et de refléter la vie sociale. Ces mèmes abordent divers sujets, de la pandémie au quotidien, et permettent aux Algériens de partager des commentaires humoristiques tout en exprimant leur perspective sur la société. Il serait très intéressant d'étudier le phénomène des mèmes sur les autres réseaux sociaux tels que Instagram, Twitter car ces réseaux sont des terrains à exploiter en se basant sur différentes approches. Par le biais de cette étude nous avons projeté la lumière sur les mèmes publiés dans des occasions spéciales par la description des composantes et les sources d'inspiration. D'autre part, il serait très intéressant d'étudier les mèmes et gifs comme moyen d'expression de l'opinion publique dans le contexte algérien en adoptant une approche discursive et sémiologique au sein des réseaux sociaux en Algérie.

Références bibliographiques

- Abdallah, M. 2014, « Les enjeux culturels des réseaux sociaux dans le monde arabe », *Lancomnet*, 01(01), 32-24.
- Ali-Bencherif, M., & Mahieddine, A. 2022, « Langues, discours et identités au prisme des réseaux sociaux numériques », *Proximités Sociolinguistique et langue française*, 226. Récupéré sur <https://liseuse.harmattan.fr/978-2-8066-3759-8>.
- Bnamsili, S. 2023, « Approche sémiolinguistique des mèmes Internet algériens », *Action Didactique*, 06(01), 434-451.
- Bonenfant, M., 2014, « Le mème numérique : étudesémiotique des réseaux à partirdes concepts de trace et d'indice », *Revue de communication sociale et publique*, pp. 27-42.
- Bourdache, A., 2022, « La pratique de l'analyse du discours numérique en Algérie. Etat des lieux et éléments bibliographiques » (U. o. Faculty of Foreign Languages, Éd.) *Altralang Journal*, 04, 235-262. doi: <https://doi.org/10.52919/altralang>



- Bourdache, A., & Lanseur, S., 2020, « Le pseudonyme : reflet d'identité sur le web », *Studii de gramatică contrastivă*(33), 114-131. Récupéré sur <https://studiidegramaticacontrastiva.info/wp-content/uploads/2016/03/SCG-33-2020.pdf>
- Calabrese, L., 2011, « L'internet, corpus sauvage - Nouvelles ressources, nouveaux problèmes ? », *Le discours et la langue*(02), 07. Récupéré sur https://books.google.dz/books?id=5Zm2CwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Charaudeau, P., 2019, « Analyse sémiolinguistique du discours : conceptions et interfaces », (U. F. Fluminense, Éd.) *Gragoatá*, 710-716. doi:<https://doi.org/10.22409/gragoata.v24i50.40537>
- Clément, R., 2014, Conception d'un outil d'analyse et de visualisation des mèmes Internet Le cas du réseau social chinois Sina Weibo. Paris, France.
- Cristofoli, P., 2008, « Aux sources des grands réseaux : Retour sur quelques propriétés déterminantes des réseaux », *Réseaux*, 28. doi:10.3166/Réseaux.152.21-58 © UMLV/Lavoisier – 2008
- Ellison, N., & Boyd, D. 2007, "Social Network Sites: Definition, History", *Journal of Computer-Mediated Communication*, 211. doi:10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x
- Goudet, L., 2016, « Anthropomorphisme et sociolecte des mèmes internet : lolcats et cat-lebrities », *Babel : Civilisations et sociétés*, 01-25. Récupéré sur <https://hal.science/hal-02118780>
- Gautier, A., & Siouffi, G., 2016, « Les mèmes langagiers : propagation, figement et déformation », *Travaux de linguistique*, 2(73), 7-25. doi:DOI 10.3917/tl.073.0007
- Hahner, L., 2013, "The Riot Kiss: Framing Memes as Visual Argument". *Argumentation and Advocacy*, 151-166. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/00028533.2013.11821790>
- Iloh, C., 2021, "Do It for the Culture: The Case for Memes", *International Journal of Qualitative Method*, 20, 1-10. doi:DOI: 10.1177/16094069211025896
- Jost, F., 2022, *Est-ce que tu mèmes? De la parodie à la pandémie numérique*. Paris: CNRS.
- Knobel, M., & Lankshear, C., 2007, "Online memes, affinities, and cultural production ". In M. Knobel & C. Lankshear (Eds.), *A new literacies sampler*, 199-228. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/283968435_Online_memes_affinities_and_cultural_production
- Lamizet, B., & Silem, A., 1997, *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication*.
- Medane, H., 2020, « Discours et contre-discours de mépris dans et à travers le hashtag #Non_aux_africains_en_Algerie », *Revue de linguistique et de didactique des langues*(61), 01-18. doi:<https://doi.org/10.4000/lidil.7711>
- Najar, 2011, « Mouvements sociaux en ligne, cyber activisme et nouvelles formes d'expression en Méditerranée », *La lettre de L'IRMC*, 03.
- Oulebsir -Oukill, K., 2020, *Mise en discours de l'espace urbain Alger. Langues et dynamiques urbaines au Maghreb . Retour sur des situations d'enquete de terrain sous la direction de Ibtissem Chachou et reda Sebih*, 59-82.
- Paveau, M.-A., 2017, *L'analyse du discours numérique : Dictionnaire des formes et des pratiques*. Paris: Hermann.
- Pech, R., 2003, "Memetics and innovation: profit through balanced meme management", *European Journal of Literature, Language and Linguistics Studies*, 6(2), 111-117. doi:<https://doi.org/10.1108/14601060310475264>
- Renaud, C., 2014, *Conception d'un outil d'analyse et de visualisation des mèmes Internet. Le cas du réseau social chinois Sina Weibo*, Paris.
- Renaud, C., 2016, « Les mèmes internet : dynamiques d'énonciations sur le réseau social chinois Sina Weibo », *Travaux de linguistique*, 02(73), 27-43. doi:DOI 10.3917/tl.073.0027
- Sabatier, A.-L., Buonocore, M., & De Luca, E., 2021, « Memes et Covid-19: Faire rire et critiquer. (U. d. Lausanne, Éd.) », *Cahier du CLSL*(64), 127-135. doi:<https://doi.org/10.26034/la.cdclsl.2021.1035>
- Shifman, L., 2013, "Memes in a Digital World: Reconciling with a Conceptual Troublemaker" *Journal of Computer-Mediated Communication*, 18, 362–377. doi:<https://doi.org/10.1111/jcc4.12013>
- Stojchevska, B., & Shalevska, E., 2018, " Internet Memes and Their Socio-Linguistic Features", *European Journal of Literature, Language and Linguistics Studies*, 2. doi:10.5281/zenodo.1492894
- Wagener, A., (2022), *Mèmologie, Théorie postdigitale des mèmes*. Grenoble: UGA Editions.
- حليمة عايش. 2022. Internet memes, production and consumption of digital culture. *مجلة الرسالة للدراسات الإعلامية*, 06(01), 293-281.



Mohamed **Araci** est doctorant à l'Université de Bejaïa -Algérie, au sein de la Faculté des Lettres et des Langues, département de français, spécialité sciences du langage. Il est également membre du laboratoire de recherche LESMS (Les Langues Étrangères de Spécialité en Milieux Socioprofessionnels : préparation à la professionnalisation). Ses travaux de recherche s'inscrivent dans le cadre des études en sociolinguistique interactionnelle et l'analyse du discours médiatique en contexte francophone maghrébin. Il travaille essentiellement, dans le cadre de sa thèse de doctorat, sur l'ethos communicatif et la construction de l'image de soi chez les auditeurs maghrébins intervenant dans des émissions radiophoniques de type phone-in. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-5950-4966>



DOI: 10.5281/zenodo.14512080

**FORMES NOMINALES D'ADRESSE EN FRANÇAIS :
CARTOGRAPHIE DES FONCTIONS PRAGMATIQUES DANS LES
INTERACTIONS DIDACTIQUES EN CONTEXTE CAMEROUNAIS¹**

Résumé : Toute interaction implique nécessairement une activité d'adressage dans la mesure où tous les énoncés sont systématiquement adressés. En effet, les formes nominales d'adresse assument des fonctions stratégiques dans les pratiques sociolinguistiques en contexte d'apprentissage. En s'inspirant des travaux antérieurs, cette étude élabore, à partir des données naturelles collectées au moyen de l'observation, une cartographie des formes et fonctions pragmatiques des formes nominales d'adresse (FNA) en français dans les interactions enseignant-apprenants au Cameroun. L'analyse porte exclusivement sur les FNA utilisées par les enseignants pour désigner leurs apprenants. Elle a permis d'identifier les formes et les fonctions privilégiées. L'étude a montré également que parmi les ressources langagières dont dispose l'enseignant pour organiser, réguler, susciter l'engagement des apprenants et conduire la classe, les termes d'adresse occupent une place significative. Les formes nominales d'adresse, observées dans ce contexte, renseignent aussi sur les représentations intersubjectives sur les apprenants, les conditions d'interaction et la dynamique relationnelle en situation d'apprentissage. Bien plus, elles font partie d'une stratégie pédagogique et relationnelle à partir de laquelle se construit et se déconstruit la dynamique de l'interaction de classe.

Mots clés : formes nominales d'adresse, politesse, relation interpersonnelle, interaction verbale, français

**NOMINAL FORMS OF ADDRESS IN FRENCH: CARTOGRAPHY OF PRAGMATIC
FUNCTIONS IN TEACHING INTERACTIONS IN CAMEROONIAN CONTEXT**

Abstract: The fundamental premise that underlies this study is that every interaction inevitably encompasses an addressing activity. In fact, nominal forms of address assume strategic functions in sociolinguistic practices in a learning context. This study presents a mapping of the pragmatic forms and functions of French nominal forms of address (FNA) in teacher-learner interactions in Cameroon. The mapping is based on natural data collected through observation and inspired by previous research. The analysis is limited to NFAs employed by teachers to address their students. The analysis yielded insights into the forms and functions that were preferred. The study also demonstrated that among the linguistic resources available to the teacher for the purposes of organising, regulating, engaging students and leading the class, terms of address occupy a significant position. The observation of nominal forms of address in this context also provides insight into the intersubjective representations of students, the conditions of interaction and the relational dynamics present in learning situations. They are also part of a pedagogical and relational strategy that determines the dynamics of classroom interaction.

Keywords: nominal forms of address, politeness, interpersonal relationship, interaction, French

Introduction

Les termes d'adresse constituent une ressource linguistique stratégique dans l'interaction

¹ Joseph Avodo Avodo, Université de Maroua, Cameroun, avodo2joseph@gmail.com

Received: August 23, 2024 | Revised: October 29, 2024 | Accepted: November 5, 2024 | Published: December 20, 2024



verbale. En admettant, avec Kerbrat-Orecchioni (2010), que toute énonciation est adressée, les activités langagières réalisées en contexte interactif apparaissent comme un terrain fertile à l'analyse de l'adressage. En effet, l'interaction verbale est une activité co-énonciative dans laquelle une pluralité d'activités discursives, de relations sociales et de représentations identitaires sont actualisées. Parmi les ressources linguistiques dont dispose le locuteur pour ce faire, les termes d'adresse occupent une place significative. Dans cet article, nous abordons la pragmatique de l'adresse en contexte éducatif au Cameroun. De manière spécifique, il s'agit d'étudier les formes nominales d'adresse (FNA), en tant que ressources langagières stratégiques dans les pratiques sociales éducatives.

Depuis les travaux de Braun et Gilman (1960), les termes d'adresse apparaissent comme un objet d'étude privilégié par les linguistes. De nombreuses études (Détrie, 2006 ; Leard, 2007 ; Kerbrat-Orecchioni, 1992, 2010, 2014 ; André, 2010 ; Lageorgette, 2014 ; Petitjean, 2014) décrivent leurs emplois dans diverses langues selon des perspectives intraculturelles (Gardiner, 2003 ; Havu, 2009 ; Virginie, 2010) ; interculturelles et comparatives (Dimachki et Hmed, 2002 ; Isosävi, 2010 ; Havu, 2012). Cet intérêt épistémologique est justifié par leur productivité, leur variabilité et la pluralité des valeurs sociopragmatiques qu'ils véhiculent selon les contextes. Au Cameroun, notre contexte d'étude, les recherches de Deli Nehou (2024), Mulo Farenkia (2006, 2008, 2010, 2011), Wami (2013), Ngue Um (2012), Ewane (2008), Tajo (2008), Ngefac (2008), Essono (2004), pour ne citer que celles-là, soulignent la floraison de la néologie lexicale, sémantique et stylistique. Les termes d'adresse, dans ce contexte, sont également l'expression des contacts de langues et de la diversité culturelle. Cet article est une contribution à la littérature scientifique dans le domaine. Il propose, contrairement aux travaux antérieurs, une perspective praxéologique de l'adresse en contexte d'enseignement. En adoptant une perspective praxéologique, nous nous intéressons à la place des termes d'adresse dans l'agir communicatif en contexte d'enseignement. L'analyse se base par conséquent sur deux aspects : le choix des formes nominales d'adresse et leurs fonctions pragmatiques dans le déploiement du rôle praxéologique de l'enseignant.

Notre analyse part de l'hypothèse selon laquelle, dans le genre interactionnel étudié, l'interaction de classe, l'utilisation des formes nominales d'adresse est adossée aux rôles praxéologiques de l'enseignant. Rappelons, entre autres, que selon Cicurel (1990 : 40), ces rôles se déclinent en un tryptique : « faire produire », « réguler » et « mettre au travail ». À partir de l'exploitation des données naturelles constituées des interactions en milieu scolaire francophone au Cameroun, nous envisageons de cartographier les formes et les fonctions pragmatiques des FNA dans la pratique enseignante. Pour mener cette analyse, l'article est structuré en trois parties. Après un rappel des considérations théoriques sur les termes d'adresse et la relation interpersonnelle, nous décrivons les aspects méthodologiques de l'étude. La dernière section est consacrée à la présentation des résultats quantitatifs et qualitatifs.

1. Considérations théoriques

Pour amorcer le cadre théorique de cette étude, la présente section abondera quelques travaux de recherche sur les termes d'adresse, la politesse et la relation interpersonnelle. Ce parcours des éléments théoriques permettra de mieux circonscrire le cadrage de notre approche conceptuelle.

1.1. Les termes d'adresse

Toute interaction implique nécessairement une activité d'adressage dans la mesure où tous les énoncés sont systématiquement adressés, qu'ils comportent ou non un terme d'adresse (Kerbrat-Orecchioni, 2010). C'est dire que tout processus interactionnel est constitutivement adossé à un système d'adresse (Braun, 1988). Les termes d'adresse renvoient à l'ensemble des expressions mobilisées par le locuteur pour désigner l'allocataire (Kerbrat-Orecchioni 1992 : 15). Plus explicitement, il s'agit de toute « forme linguistique désignant explicitement l'allocataire ou destinataire direct » (Kerbrat-Orecchioni, 2010 : 9). Envisagés sous la perspective pragmatique, les termes d'adresse sont à considérer comme des actes, c'est-à-dire des façons d'agir sur l'interlocuteur en le désignant, lui attribuant une identité. En plus de la fonction déictique, les termes d'adresse sont dotés d'autres fonctions en relation avec la gestion des faces (Rosier, 2006), l'organisationnel des tours de parole (Kerbrat-Orecchioni, 1992, 2010) et l'argumentation (Sullet-Nylander et Roitman, 2016 ; Mulo Farenkia, 2010).

La littérature scientifique en français s'accorde sur l'existence d'une double typologie : les formes nominales d'adresse, abrégées FNA (Kerbrat-Orecchioni, 2010) et les formes pronominales d'adresse, désormais FPA (Kerbrat-Orecchioni, 2014). D'autres classifications, basées sur le critère énonciatif, distinguent les termes d'adresse allocutifs et les délocutifs (Kerbrat-Orecchioni, 2010 ; Sullet-Nylander et Roitman, 2016). Les chercheurs sont également unanimes sur le choix des formes linguistiques. Les règles qui régissent le choix des formes sont floues et prédéterminées par des facteurs tels que la relation interpersonnelle, la situation, le type de discours, les contraintes socioculturelles, l'état psychologique du locuteur, la compétence communicative. Pareillement, le processus interprétatif des formes mobilisées dans le discours est conditionné par une quadruple compétence : linguistique, sociolinguistique, sociodiscursive, pragmatique (Mulo Farenkia, 2008). Pour terminer ces considérations théoriques, il convient de relever que les formes nominales d'adresse, objet de cette étude, présentent trois propriétés distinctives : l'indépendance syntaxe ou propriété de détachement, la charge sémantique porteuse de valeur sociorelationnelle, et la valeur pragmatique.

1.2. La politesse et la relation interpersonnelle

Les termes d'adresse relèvent des marqueurs intrinsèques à la politesse et de la relation sociale. Par politesse, il convient d'entendre ici la gestion harmonieuse des faces. Développée dans le continuum de l'interactionnisme symbolique, la politesse linguistique désigne l'ensemble des ressources langagières mobilisées par un locuteur pour ménager ou flatter la face de l'allocataire (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Dans l'espace francophone, le modèle de Kerbrat-Orecchioni (1992, 2005), dérivé de l'aménagement de la théorie de Brown et Levinson (1987), repose sur deux versants : la politesse négative dont l'essence est abstentionniste ou réparatrice, et la politesse positive d'orientation productionniste ou valorisante. Les termes d'adresse servent évidemment à exprimer aussi bien la politesse négative (en tant que procédé d'atténuation des actes menaçants) que la politesse positive, comme moyen de valorisation de la face. Ils peuvent également intervenir dans l'expression de l'hyperpolitesse et de la violence verbale.

Les termes d'adresse sont également des relationèmes. Depuis les chercheurs de l'École de Paolo Alto, les approches interactionnistes du discours conçoivent la relation comme un aspect significatif de l'interaction sociale. Kerbrat-Orecchioni (1992) rappelle, à ce sujet, qu'une part importante des ressources langagières déployées au cours de l'interaction a une valeur relationnelle. Selon cette auteure, la relation interpersonnelle, dans l'interaction, se décline en trois axes : vertical (places et pouvoir), horizontal (distance-familiarité) et affectif (aspects conflictuels et coopératifs). En

adoptant une approche fonctionnelle, cette étude se propose de scruter les valeurs fonctionnelles des FNA en relation avec la gestion des faces et la (dé)construction de la relation sociale. Après ce cadrage théorique, il convient de clarifier les aspects méthodologiques.

Méthodologie

De nombreuses études ont scruté l'utilisation des termes d'adresse dans les interactions verbales en exploitant des données issues des questionnaires (Clyne, Norrby et Warren, 2009 ; Helmbrecht et Lehmann, 2008 ; Calvet et Bertucci, 1997 ; Keshavarz, 2001). Ce choix méthodologique a l'avantage de générer des données importantes quantitativement dans un temps limité. Dans cette recherche, nous avons opté pour une démarche empirique fondée sur les données naturelles en contexte. Kerbrat-Orecchioni (2010 : 18) observe que cette démarche méthodologique « permet de mettre en lumière certaines fonctions de FNA qui sont occultées par les questionnaires, en particulier celles qui relèvent non pas du niveau relationnel mais organisationnel de l'interaction ». Il convient de noter également que le recours aux données naturelles donne accès aux stratégies discursives de l'adresseur, à travers une analyse contextuelle des formes linguistiques déployées.

Les données exploitées dans cet article sont issues d'un terrain réalisé en 2010 dans cinq lycées francophones de Yaoundé au Cameroun¹. Le corpus se compose de 218 formes nominales d'adresse répertoriées dans cinq (5) classes de deux lycées de Yaoundé². Les données ont été collectées par voie de l'observation non participante et de l'enregistrement audio suivi de la transcription. Pour des raisons éthiques, les noms des participants, notamment ceux des apprenants, ont été remplacés par leurs initiales. Le tableau 1 ci-dessous renseigne sur quelques éléments du contexte d'interaction. Le nombre d'apprenants dans chaque classe est au-dessus de la norme de 60 prescrite par les textes officiels. La massification des effectifs est donc susceptible d'avoir une influence significative sur le choix des formes linguistiques des enseignants. L'âge des adresses relève de la catégorie jeune : il est compris entre 12 et 19 ans. Enfin, les 218 FNA ont été produits par 4 enseignants : 2 femmes et 2 hommes dont l'âge est compris entre 38 et 47 ans.

Classe	Nombre d'apprenants	Age des apprenants	Nombre de FNA
5 ^e	81	12-14 ans	38
4 ^e	78	12-15 ans	40
3 ^e	85	14-17 ans	48
2 nd e	80	15-18 ans	53
1 ^{ère}	97	16-19 ans	39

Tableau 1 : Répartition des données de l'étude

L'analyse des données naturelles collectées est adossée à deux questions principales :
 – Quelles sont les formes nominales d'adresse utilisées par les enseignants pour désigner leurs apprenants et leur fréquence ?
 – Quels sont leurs contextes d'utilisation et les fonctions pragmatiques dans les interactions de classe ?

En se basant sur ces questionnements, l'analyse se propose d'élaborer une cartographie des formes et fonctions des FNA observables in situ. Cela appelle indubitablement une lecture au niveau organisationnel, pragmatique et socio-relationnel

¹ Le terrain en question a été réalisé dans le cadre de notre thèse.

² Il s'agit du Lycée Général Leclerc et le Lycée d'Ekounou.

des observables. Pour ce faire, nous fonderons nos analyses sur les méthodes qualitative et quantitative. Après cet exposé des aspects méthodologiques, la prochaine section de cet article présente les résultats des analyses.

2. Résultats des analyses

Pour mieux appréhender le fonctionnement des FNA dans les interactions dans notre terrain d'étude, il convient au préalable d'exposer des observations générales. Nous enchaînerons ensuite par des analyses qualitatives. Dans le dernier volet des résultats, nous aborderons les fonctions pragmatiques.

2.1. Remarques générales

L'activité enseignante, du fait de son essence praxéologique, a régulièrement recours à la pratique de l'adresse. Pour interpeler, prescrire, susciter l'engagement et orienter les apprenants, les enseignants s'appuient fréquemment sur les formes nominales et pronominales d'adresse. En ce qui concerne les FNA, ces unités linguistiques sont de diverses natures et assurent des fonctions pragmatiques plurielles. Nos analyses montrent que les formes nominales d'adresse, dans les interventions des enseignants, varient selon les formes, le niveau d'enseignement et le cadre énonciatif. Dans cette section, nous présentons les différentes formes identifiées, leur variation selon les classes et l'usage énonciatif.

Nature des FNA	Nombre total	Pourcentage
Noms personnels	64	30%
Les termes relationnels	48	23%
Les termes affectifs	40	18%
Les titres	29	13%
Les termes collectifs	22	10%
Les prénoms	15	6%
Total	218	100%

Tableau 2 : Distribution des FNA selon leur nature

Le tableau 2 indique que les formes nominales d'adresse présentent différentes formes dans les interventions des enseignants en classe. Pour un cumul de 218 occurrences identifiées, les noms personnels (NP) sont majoritairement sollicités par les enseignants : ils affichent un taux d'apparition de 30 %, correspondant à 64 occurrences. Dans l'ensemble de l'échantillon, le nom personnel apparaît donc comme la forme d'adresse préférée des enseignants. Il ressort également que les termes relationnels occupent une place de choix dans le système d'adresse ; leur fréquence est fixée à 23 %, soit 48 occurrences. Ce taux dénote qu'il existe dans la relation pédagogique une dimension affective importante, particulièrement dans les sociétés africaines où les notions de chaleur humaine et de famille expriment des valeurs symboliques fortes. Nous observons par ailleurs que dans les prises de parole des enseignants, les termes affectifs et les titres sont également présents. Ils représentent respectivement 18 % (soit 40 exemples) et 13 % (pour 29 exemples). Les termes d'adresse collectifs affichent de même une fréquence quasi similaire (10 % pour 22 exemples). En revanche, nous constatons que les prénoms (6 %) sont faiblement représentés. Pour conclure sur ce point, il est possible de déduire que la nature et la fréquence des formes nominales d'adresse renseignent sur la dynamique de la relation interpersonnelle entre l'enseignant et les apprenants. Dans les analyses plus détaillées, nous expliciterons les éléments qui composent les différentes

catégories significatives. Les usages des formes nominales d'adresse varient aussi selon les niveaux d'enseignement. Nous exposons dans le tableau 3 ci-dessous quelques données quantitatives qui justifient cette observation.

Classe	Noms personnels	Termes relationnels	Termes affectifs	Titres	Termes collectifs	Prénoms
5 ^e	15	16	10	00	02	00
4 ^e	13	14	14	00	04	01
3 ^e	11	13	12	08	05	03
2 ^{de}	12	05	04	08	05	05
1 ^{ère}	13	00	00	13	06	06
Total	64	48	40	29	22	15

Tableau 3 : Distribution des FNA par niveau d'enseignement

Nous constatons que l'usage des FNA diffère de manière considérable selon les niveaux d'enseignement. Les enseignants n'utilisent pas de manière systématique les mêmes formes d'adresse dans toutes les classes. Cette première observation semble corroborer le principe universellement admis de la variation de l'adresse selon l'âge. Toutefois, il est possible que d'autres facteurs influencent cette variation. De manière plus détaillée, il apparaît que le nom personnel est considérablement utilisé à tous les niveaux d'enseignement comme forme d'adresse préférentielle. Cet usage est donc conforme aux prescriptions institutionnelles qui exigent aux enseignants, pour des raisons disciplinaires, de connaître nommément leurs apprenants. De même, nous relevons que les termes relationnels sont davantage utilisés dans les classes de 5^e à la 4^e. Ils le sont moins en 3^e et 2^{de} et inexistantes en 1^{ère}. La même remarque est appliquée au fonctionnement des termes affectifs dont les emplois sont plus répertoriés au premier cycle. La particularité de ces deux catégories de termes est leur ambiguïté sémantique qui peut entraîner des malentendus.

En ce qui concerne les prénoms, il apparaît que leur usage, dans l'ensemble des classes qui composent l'échantillon d'étude, est relativement moins attesté. On note néanmoins que les rares cas sont observés dans les classes de 3^e (3 exemples), 2^{de} (5 cas) et 1^{ère} (6 exemples). Cela peut signifier qu'il existerait une certaine familiarité ou une connaissance assidue avec les apprenants de ces classes. Il est également intéressant de noter que les termes collectifs, qui pour la plupart sont pourvus de valeur péjorative, apparaissent à tous les niveaux, mais davantage en 4^e (4 exemples), 3^e (5 exemples), 2^{de} (5 exemples) et 1^{ère} (6 exemples). L'emploi des prénoms pour désigner les apprenants établit un sentiment de proximité, d'informalité qui réduit la distance sociale institutionnelle.

La troisième observation générale porte sur l'emploi allocutif et délocutif des FNA. Rappelons, de manière distinctive, que les formes allocutives se matérialisent par la deuxième personne en fonction interpellative, avec très souvent un détachement du syntagme nominal. Les emplois délocutifs s'appuient, quant à eux, sur la troisième personne se référant à l'adressé. Le tableau 4 explicite les seuils d'usage des deux emplois dans l'ensemble de l'échantillon.

Formes	Nombre d'occurrences	Fréquence
FNA allocutives	200	92 %
FNA délocutives	18	8 %

Tableau 4 : Distribution des formes allocutives et délocutives

Le tableau montre que les FNA en emploi allocutif prédominent dans les interventions des enseignants. Les références quantitatives affichent pour cette catégorie un taux de 92 % correspondant à 200 occurrences. Les formes nominales d'adresses en emploi délocutif, quant à elles, représentent 8 %, soit 18 exemples. Cette distribution disproportionnelle semble indiquer que, dans le cadre participatif des échanges en classe, les enseignants privilégient un adressage direct. Ils désignent ainsi directement et explicitement leur allocutaire, rendant leur adresse plus adroite. Toutefois, nous n'avons pas pu clarifier dans quelles classes l'allocutif et le délocutif sont le plus mobilisés. Passé ces considérations quantitatives, nous allons procéder, dans la prochaine section, à une analyse qualitative de quelques FNA, précisément les noms personnels, les termes relationnels, les termes affectifs, les titres et les termes collectifs.

2.2. Les noms personnels

L'utilisation du nom personnel dans les traditions camerounaises, comme dans d'autres cultures en Afrique, est soumise à des contraintes et des règles spécifiques. En principe, dans les traditions camerounaises, le nom personnel, celui donné à l'individu à sa naissance, n'est pas fréquent dans la communication courante, il est souvent occulté, voire accompagné d'un titre. En revanche, en contexte scolaire, les enseignants utilisent régulièrement le nom personnel pour désigner leurs apprenants. Le tableau 2 supra a clairement indiqué que cet usage représente 30 % des FNA. L'analyse des propriétés morphosyntaxiques révèle que les noms personnels peuvent revêtir trois formes.

NP seul :

- (1) Demain (.) j'irai faire un tour dans mon village (.) La deuxième phrase (.) MBO

NP+ prénom

- (2) oui (.) Quelqu'un d'autre pour l'aider, ATA + Prénom (.) : il est mon frère, proposition principale.

NP + qualificatif

- (3) [...] Bien première phrase (.) Quel rôle joue la première phrase (*elle relit ladite phrase*) Que fait la première phrase ? Et quels sont les éléments, les indices qui permettent de déduire son rôle ? Oui NGE, la fille.

NP + Proposition relative

- (4) Il renvoie aux actions passées (.) aspect accompli (.) quelle est la principale valeur de l'imparfait ? NT (.) **qui s'est décidée à se faire faire des tresses cette fois-ci** (.) des tresses normales (.) NT Vous avez le cours sur l'imparfait↑ Vous avez votre cours sur l'imparfait.

Dans les quatre exemples précédents, le NP singularise l'allocutaire et permet de différencier la personne désignée dans un contexte scolaire marqué par la massification des effectifs et l'homonymie. Dans (1), l'usage du NP tout seul relève de l'identification, dans (2) et (3), l'enseignant singularise l'adressé en introduisant un marqueur de différenciation. Et dans (4), le NP est accompagné d'un procédé durcisseur pour la face de l'adressée. Ces trois premiers exemples illustrent ce que nous appelons la fonction de différenciation du NP (Avodo Avodo, 2012 : 187).

2.3. Les termes relationnels

Pour s'adresser aux apprenants, certains enseignants recourent également aux termes relationnels. Selon Kerbrat-Orecchioni (2010), cette catégorie est composée d'une pluralité de sous-classes incluant la relation parentale (*maman, tantine, tonton*), affective (*ma chérie, cher ami*) et professionnelle (*collègue, cher confrère*). Les sous-classes parentale et affective sont présentes dans le corpus. Les termes relationnels exprimant la parentalité sont constitués de *ma fille* et de *mon fils*. Nous avons recensé 48 occurrences comprenant 31 cas de *ma fille* et 17 emplois de *mon fils* ou *fils*.

- (5) Vous dites passé composé parce qu'ils ont dit passé composé ou parce que vous savez (tonalité menaçante). Excusez-moi, **ma fille** là-bas (.) Parce qu'ils ont dit passé composé ou alors parce que vous savez que c'est le passé composé. (Corpus 4ème)
- (6) Qu'est-ce que vous décrivez en ce moment-là ? Si vous ne pouvez pas définir, qu'est-ce que vous décrivez alors, **mon fils** ? (Corpus 3ème)

Les deux interventions sont adossées aux termes de relation parentale de *ma fille* et de *mon fils*. Ces FNA en français au Cameroun sont polysémiques et leur sens dépendant du contexte et de la nature de la relation sociale entre les participants au cours de l'échange. D'un point de vue dénotatif, ces FNA expriment une relation filiale adossée au lien biologique. Par extension sémantique, ils sont des marqueurs de lien familial et de solidarité ethnique. Dans les deux exemples, *ma fille* et *mon fils* véhiculent les représentations intersubjectives qui font de l'enseignant un parent de substitution de l'apprenant. C'est le principe de la parenté intellectuelle. Observons, tout de même, que ce choix peut par ailleurs résulter de la conception élargie de la famille et de la parentalité en Afrique. Les termes affectifs sont représentés par *ma chérie* et *mon ami*. Leur usage et leur fréquence, en situation de classe, semble souligner que la dimension affective occupe une place non négligeable dans les processus interactionnels en situation de classe. Traitant des enjeux relationnels dans les pratiques enseignantes, Avodo Avodo (2017) observe que l'un des défis relationnels des enseignants est de donner une expérience positive aux apprenants sur leur rapport à l'institution scolaire.

Bien que la relation pédagogique ne soit pas amicale, il est possible qu'elle adopte occasionnellement une tonalité amicale. Pour ce faire, les enseignants font souvent appel aux termes affectifs. Les termes affectifs revêtent un contenu sémantique ambigu dont le sens interprétatif est tributaire du contexte et de la relation interpersonnelle (familiale, affective, amicale, etc.). Les termes relationnels régulièrement mobilisés sont *ma chérie*, *mon ami* et *mes (les) amis*.

- (7) L'apprenant : il (l'adjectif qualificatif) est variable.
L'enseignant : Oui↑ que c'est un mot variable (.) Ça peut se mettre au singulier ou au pluriel en fonction du nom qui l'accompagne, n'est-ce pas ? Oui, ma chérie↑
L'apprenant : Si le nom est au pluriel
L'enseignant: si le nom est au pluriel. Il est sujet (.) Non↑ Est-ce qu'il est sujet ici ? Ça n'existe pas sujet, mon ami.

Dans la diade (7), l'enseignant effectue une activité de médiation visant à amener l'apprenant à formuler la règle linguistique. Cette activité est actualisée par la reformulation dont la fonction est de faciliter la compréhension de l'apprenant. On observe ici que l'enseignant la FNA *ma chérie* pour inciter l'apprenante à poursuivre sa formulation de la règle. Cet emploi subjectif viserait à mettre en confiance, à rassurer l'adressée. Dans l'exemple (8), le terme affectif *mon ami* accompagne un acte de critique. Il fonctionne alors comme un procédé atténuateur. L'usage des termes

relationnels, en contexte scolaire, semble donc relever des stratégies d'amadouage, de survalorisation et d'atténuation des actes menaçants. En situation de classe, les enseignants les utilisent régulièrement pour valoriser la face, ajuster le rapport de places institutionnelles et modifier les représentations intersubjectives. Ils révèlent la face occultée de la relation pédagogique dans laquelle les dimensions affectives, coopératives et sociales occupent une place prépondérante.

2.4. Les appellatifs : madame, mademoiselle et monsieur

L'utilisation de titres pour désigner l'apprenant est une pratique langagière inhabituelle en contexte scolaire. Traditionnellement, ce terme de respect est employé dans les contextes formels : il s'accompagne généralement du NP de l'adressée (Perret, 1968). Le tableau 2 révèle que les titres présents dans le répertoire d'adresse des enseignants ; toutefois, cette présence est relativement faible et varie selon les classes. Cela est justifié par le fait qu'excepté les fonctions représentatives telles que chef et délégué de classe, l'institution scolaire camerounaise ne confère aucun autre titre aux apprenants. Cependant, certains enseignants utilisent des titres usuels de civilité pour désigner, directement ou indirectement, leurs apprenants. Contrairement aux emplois formels, nous observons que ces emplois sont systématiquement dépourvus du NP. Nous examinons, dans l'exemple ci-dessous, le cas de *madame*.

- (8) Enseignant : Comme premier temps composé, nous avons donc le passé composé et dans cette phrase-là, il n'y a plus de temps composés
(.) hein↑ **FOM** est en conférence (.) Allez donner la craie à **FOM**
(.) Qu'elle prenne le soin de nous dire et de souligner d'abord le verbe de la deuxième phrase et de nous dire à quel temps il est conjugué.
(L'élève FOM est au tableau, souligne un mot erroné).
- Apprenant : Non, madame ↑
- Enseignant: justement parce qu'elle ne suivait pas, elle causait avec et suivait ses conférences scolastiques... Elle ne voit pas elle est devenue ivoirienne : on pensait que **FOM** [était] camerounaise, elle est devenue ivoirienne tout simplement parce que **madame** ne nous suivait pas. (Corpus de 3^{ème})

Dans cet extrait, le titre usuel de civilité *madame* apparaît dans un contexte agonal caractérisé par un désaccord sur la conduite de l'apprenante. On observe ici que pour réprimander insidieusement l'adresse, l'enseignant effectue un changement d'adresse. L'apprenante incriminée est d'abord désignée par son nom personnel (*FOM*), puis l'enseignant recourt au délocutif (*elle*), il enchaîne par un qualificatif ironique (ivoirienne) et termine *madame* en emploi délocutif. Il est intéressant de relever aussi que l'enseignant s'adresse exclusivement à l'apprenante FOM en convoquant le délocutif. Pour caractériser cette stratégie énonciative, De Chanay (2010 : 256) parle de « délocution in praesentia ». Les analyses révèlent aussi que chez certains enseignants, les titres usuels de civilité peuvent constituer des formes d'adresse par défaut lorsque l'enseignant ne connaît pas les noms de ses apprenants ou lorsqu'il évite toute confusion fâcheuse d'identité. Le polylogue suivant illustre cette observation.

- (9) Enseignant : Qui a fini ? [...] Un volontaire pour lire (.) Qui lit souvent bien ? Allez-y, **mam'selle**
- Apprenante 1 : Mon père avait sa case à proximité de la baignée (.) Et souvent, je jouais là sous la véranda. C'était la case personnelle de mon père. Elle était en terre battue.
- Enseignant :] Elle était faite de quoi ?
- Apprenante 1 : De tuiles en terre battue
- Apprenant 2 : De briques.
- Apprenante 1 : De briques en terre battue (.) et (.) comme donc



Enseignante :	[quoi ?
Apprenante 1 :	Comme toutes nos cases
Enseignant :	[lisez à haute voix ↑ (l'enseignant gronde)
Apprenante 1 :	Est fièrement coiffée de (.). On y pénétrait par une porte (elle hésite sur la prononciation du mot)
Enseignante :	Arrêtez, arrêtez ↑
Enseignant :	C'est quand même une lecture acceptable (.). Qui d'autre ? Oui, mam'selle . Oui, au premier banc.
Apprenante 2 :	Mon père avait sa case à côté de la baignée... (Corpus classe de 5 ^{ème}).

Cet extrait porte sur une séance de lecture. L'enseignant fait lire progressivement plusieurs apprenants. Nous observons qu'il désigne toute apprenante en convoquant le titre usuel *mademoiselle*. Il est donc possible de déduire que ce terme apparaît, chez certains enseignants, comme le désignatif par défaut de toute intervenante de sexe féminin.

En plus des titres usuels, le corpus regorge aussi des titres liés aux fonctions scolaires : *chef de classe*. Cet appellatif désigne un apprenant choisi par l'administration scolaire ou élu par ses condisciples, pour veiller sur la discipline et les représenter auprès de l'administration. Leur contexte d'utilisation est généralement en fonction interpellative ou délocutive. En contexte didactique, les titres usuels de civilité sont quelquefois employés en emplois détournés, ironiques. Ils relèvent également d'une stratégie de politesse négative ou positive, voire d'un durcissement d'un désaccord.

3.5. Les termes d'adresse collectifs

Le corpus présente par ailleurs des cas d'appellatifs collectifs. Ceux-ci sont composés de substantifs axiologiques à valeur péjorative ou discriminatoire. Selon Kerbrat-Orecchioni (2009), les unités lexicales axiologiques à valeur négative sont régulièrement marquées en référence au contexte ou à la langue. Les FNA qui illustrent cette catégorie sont composées entre autres des substantifs : le côté des faibles, les ingénieurs de son, les seigneurs, les doyens, le côté des morts.

3.6. Les fonctions des formes nominales d'adresse

Au-delà de la désignation, les termes d'adresse jouent plusieurs autres fonctions. En effet, les typologies des fonctions et leur dénomination varient selon les auteurs. Kerbrat-Orecchioni (2010) distingue trois niveaux de fonctions : interactionnel, pragmatique et sociorelationnel. Le niveau interactionnel, encore dit organisationnel, s'articule sur la place des termes d'adresse dans la gestion des tours. Le niveau pragmatique s'intéresse au fonctionnement des TA dans les actes de parole et le niveau relation fait intervenir la gestion des faces. La typologie élaborée par Sullet-Nylander et Roitman (2016), à partir du fonctionnement du débat, se fonde sur la différenciation entre l'emploi allocutif et délocutif. Ces auteures proposent une catégorisation centrée sur les termes d'adresse en fonction allocutive-interpellative (centrée sur la gestion de la parole), les termes d'adresse en fonction allocutive-argumentative (confronter l'autre, renforcer la polémique, amplifier le désaccord) et les délocutifs (la mise en distance). Dans cette étude, nous reprenons la classification de Kerbrat-Orecchioni (2010).

Niveau	Fonctions	Nombre	Fréquence
Organisationnel	Passer la parole	49	23%
	Solliciter une réponse chez l'apprenant	38	18%
	Interpeler un groupe d'apprenants	10	5%
	Interrompre l'apprenant	08	3%
		105	49%
Pragmatique	Renforcer l'accord	27	13%
	Adoucir un acte menaçant	22	10%

Relationnel	Durcir une critique	21	9%
		70	32%
	Exprimer une certaine proximité	22	10%
	Mettre en distance	13	6%
	Exprimer une certaine connivence	08	3%
		43	19%
		218	100%

Tableau 5 : Les fonctions des FNA dans le corpus

Le tableau 5 souligne que les fonctions des FNA les plus sollicitées sont liées à la gestion des tours de parole. Elles représentent 49 % de l'activité d'adressage, soit 105 cas. Il est donc évident qu'en contexte de classe, les FNA jouent un rôle significatif dans la régulation des échanges. Le défi majeur, dans un contexte de massification des effectifs, est d'organiser et régler l'exercice de la parole de manière à ce qu'elle serve à la progression des activités et à établir un climat propice à l'apprentissage. En ce qui concerne les emplois des FNA dans les actes de langage, le tableau renseigne également qu'ils affichent une fréquence de 32 % correspondant à 70 illustrations. Dans les FNA, comme le relève Kerbrat-Orecchioni (1992), les termes d'adresse sont associés à la relation interpersonnelle et à la politesse. Les FNA rattachés à ce niveau fonctionnel sont estimés à 19 %, soit 43 exemples. Dans la section suivante, nous illustrons quelques-unes de ces fonctions.

3.6.1. Les fonctions organisationnelles

Elles reposent sur la gestion des tours de parole dans l'interaction. Sullet-Nylander et Roitman (2016) les appellent les fonctions allocutives-interpellatives. Dans l'organisation des échanges en situation de classe, il apparaît que 23 % des FNA sont produits pour allouer la parole aux apprenants. C'est dire que l'usage des FNA répond à l'exigence de sélection du prochain locuteur. On observe également, au même niveau d'analyse, que 18 % des FNA sont actualisés pour solliciter une intervention des apprenants. Cette fonction correspond à ce que Cicurel (1990) appelle le « faire produire », entendu le fait de susciter un engagement cognitif de l'apprenant.

- (10) Enseignante : Une seule proposition (..) et qu'est qu'on appelle une phrase composée↑ parce que nous avons vu la phrase simple (.), la phrase complexe et la phrase composée (..). Qu'est-ce qu'une phrase composée **NP + Prénom** ?
- (11) Enseignante: C'est vague (.) Pas toujours les mêmes, **le côté des morts là**, vous ne voulez jamais parler (.) Oui ↑
- (12) Enseignante : Qui d'autre ? **Le côté des faibles là**, parlez les gens qui ne veulent pas parler. **Le côté des faibles**, vous ne voulez pas parler ?

Dans l'exemple (10), l'enseignant utilise le NP + Prénom pour attribuer la parole à l'apprenant désigné tout en le singularisant. L'exemple suivant (11) illustre une situation où le terme d'adresse collectif est employé pour solliciter une participation d'un groupe d'apprenants désignés sous l'appellatif le côté des morts. L'exemple (12) met également en exergue la fonction allocutive-interpellative.

3.6.2. Les fonctions d'atténuation et d'intensification des actes

Les interactions verbales en contexte didactique sont le lieu de déploiement d'une pluralité d'actes de parole. Pour organiser les activités d'apprentissage, réguler les relations sociales et mobiliser la participation des apprenants, les enseignants font régulièrement appel à plusieurs types d'actes de langage. Les données quantitatives exposent les tendances suivantes : 13 % des FNA sont utilisés pour renforcer un acte

d'accord, 10 % des FNA fonctionnent comme un atténuateur d'acte menaçant et 9 % des FNA sont employés pour durcir, renforcer une critique, un désaccord.

- (13) Enseignant : Nous aurons le titre quand nous aurons fini de travailler avec nos phrases d'appui. Première phrase, quelqu'un pour lire la première phrase.
Apprenant : Le soleil est très haut dans le ciel et envoie ses raisons.
Enseignant : Très bien **ESSA** ↑
- (14) Enseignant : Qui↑ Que c'est un mot variable ? Ça peut se mettre au singulier ou au pluriel en fonction du nom qui l'accompagne, **ma chérie**.

Les extraits ci-dessus illustrent les fonctions pragmatiques des FNA. Dans l'énoncé (13), le patronyme est utilisé pour renforcer l'acte d'évaluation positive. Nous observons que l'adverbe *très* intensifie le jugement positif sur l'allocutaire. Tout comme l'adverbe, l'utilisation du patronyme comme point focal de l'accord renforce également l'acte d'accord et exprime un soutien inconditionnel du locuteur à l'endroit de l'allocutaire. Dans l'énoncé (14), en revanche, le FNA joue une fonction atténuatrice. En guise de rappel, les désaccords sont des actes fréquents en contexte d'enseignement et d'apprentissage. Pour adoucir la menace qu'ils représentent pour les faces en présence, une activité atténuatrice est souvent mobilisée. Dans cet exemple, le terme affectif *ma chérie* est un procédé accompagnateur de la critique. L'emploi de ce FNA confère à l'énoncé la forme d'un désaccord adouci, dépourvu de toute tonalité condescendante ou autoritaire. L'utilisation de cette FNA rend la critique bienveillante et révèle une relation de familiarité entre l'enseignant et l'apprenante.

3.6.3. Le marquage de la relation interpersonnelle

L'usage des FNA intervient dans la (dé)construction de la relation sociale en contexte de classe. On peut y observer une dynamique dans le rapport de places sociales résultant à de nouvelles identités, prédéterminées par les représentations intersubjectives. Au niveau de la fonction relationnelle, le tableau précédent révèle que 10 % des FNA expriment une certaine proximité apparente, voire une familiarité entre les enseignants et les apprenants. Francols (2010) observe à ce sujet que plus les enseignants et les apprenants se fréquentent mutuellement, plus il se développe un sentiment de familiarité. Il ressort également que 9 % des FNA, soit 13 exemples, servent à mettre en distance un interlocuteur. Enfin, nous notons que les FNA qui expriment la connivence, la complicité sont minorés. Elles affichent un taux de 3 % correspondant à 8 exemples.

- (15) Enseignant : justement parce qu'elle ne suivait pas, elle causait avec et suivait ses conférences scolastiques... elle ne voit pas elle est devenue ivoirienne. On pensait que **FOM** [était] camerounaise, elle est devenue ivoirienne tout simplement parce que madame ne nous suivait pas.
- (16) Enseignant : Qu'est-ce qui te dit que c'est pas ça ? Toi-même, tu doutes déjà de ta réponse, mais tu dis que c'est pas ça. C'est à moi de te dire que c'est pas ça ou non. Oui, dis tout ce que tu as en tête, **mon ami**.
- (17) Enseignant : c'est un genre littéraire, un grand genre littéraire qui comprend des sous-genres. Et ces sous-genres comprennent des formes particulières. Et c'est. Vous pouvez nous excuser, **monsieur** (l'enseignant s'adresse à un apprenant qui bavardait) une forme du texte théâtral. J'ai dit la dernière fois que vous devez retrouver les sous-genres du théâtre et classez-les dans leurs sous-catégories.

La FNA de l'exemple (15) est employée en délocutif et s'intègre dans une situation agonale. Il sert à marquer la mise en distance consécutive à la relation conflictuelle qui s'instaure entre l'enseignant et l'apprenante désignée. Le titre usuel de civilité madame apparaît dès lors comme un agonème. Dans l'exemple (16), le terme affectif mon ami déconstruit symboliquement la relation institution et confère à l'échange une coloration amicale. L'exemple (17) illustre également un cas de FNA en contexte agonal. Cette FNA accompagne un acte de menace énoncé sous l'apparence d'une excuse ; il constitue véritablement un acte menaçant pour la face de l'apprenant.

4. Conclusion et discussion

Cette étude sur les FNA dans les prises de parole des enseignants en situation de classe nous a permis d'appréhender la place du langage dans les pratiques sociales interactives, particulièrement les activités d'enseignement et d'apprentissage. D'un point de vue quantitatif, il apparaît que les termes d'adresse occupent une place significative en contexte scolaire. Le parcours analytique a révélé que les formes les plus sollicitées sont les noms personnels, les termes relationnels et les termes affectifs. Leur distribution renseigne sur la dynamique de la relation sociale entre les enseignants et les apprenants. Il ressort également que le choix des termes varie selon les niveaux d'enseignement, toutefois l'utilisation du nom personnel semble être un invariant à tous les niveaux. Dans l'interaction de classe, les termes d'adresse peuvent être en fonction allocutive ou délocutive. Les analyses ont clairement indiqué que les enseignants ont une préférence pour l'adresse allocutive, qui paraît plus directe, plus incisive pour réguler, interpeller et agir sur les apprenants.

En ce qui concerne les fonctions pragmatiques dans l'échange, trois niveaux de fonctionnalité ont été identifiés, à partir de la classification de Kerbrat-Orecchioni (2010). L'analyse quantitative desdites fonctions a indiqué que les fonctions des niveaux organisationnels dominent. Les enseignants utilisent les termes d'adresse pour organiser la gestion des tours de parole, réguler les échanges et susciter la participation des apprenants. Les FNA employés comme modificateurs des actes de langage occupent également une place de choix. Ils participent à l'activité atténuatrice ou de durcissement des actes de parole. Enfin, nos résultats d'analyse attestent que les FNA activent une (de)construction de la relation sociale en établissant une dynamique dans les rapports de places institutionnelles, les représentations identitaires et la politesse.

Les résultats de cette étude présentent des perspectives intéressantes pour les linguistes, les formateurs des enseignants et les spécialistes de la communication. Ils renseignent sur les variations linguistiques, la dynamique sociorelationnelle et la complexité des pratiques sociales. L'étude des FNA constitue assurément un domaine linguistique complexe, eu égard à la pluralité des facteurs qui prédéterminent leur choix. Les analyses menées dans cette étude ne prétendent à aucune lecture exhaustive des FNA en contexte didactique. Étant donné le cadre empirique restreint de cette étude, il serait nécessaire de les approfondir en convoquant d'autres situations d'apprentissage, en explorant les FNA selon le genre des enseignants. L'étude pourrait par ailleurs s'étendre à une perspective interculturelle et comparative.

Convention de transcription

- (.) Pause inférieure à 2 secondes
- ↑ Intonation montante
- ↓ Intonation descendante
-] Interruption
- [...] Troncation d'une portion de parole



Références bibliographiques

- André, V., 2010, « Emplois stratégiques des formes nominales d'adresse au sein de réunions de travail », in Kerbrat-Orecchioni, C (dir), *S'adresser à autrui. Les formes nominales d'adresse en français*, Chambéry, Université de Savoie, p. 63-87.
- Avodo Avodo, J., 2012, *La politesse linguistique dans la relation interlocutive en classe : des enjeux de face aux enjeux opératoire, une analyse pragmatique-discursive des interactions en classe de langue*, Thèse de doctorat Ph.D, University of Bergen.
- Avodo Avodo, J., 2017. *Sens, valeurs et enjeux de l'éducation face aux mutations socioculturelles du 21^{ème} siècle*, Paris, Edilivre-Aparis.
- Braun, F., 1988, *Terms of address. Problems of patterns and usage, Various languages and cultures*, Berlin, New York, Amsterdam, Mouton de Gruyter.
- Brown, P & Levinson, S., 1987, *Politeness : Some universals in language usage*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Brown, R & Gilman, A., 1960, *The pronouns of power and solidarity, Style of language*, Cambridge, MIT Press.
- Calvet, L-J & Bertucci, M.-J., 1997, *Politesse et contacts de langues : Approche comparée des termes d'adresse en Afrique francophone*, Paris, L'Harmattan.
- Cicurel, F., 1990, « Éléments d'un rituel communicatif », in Dabène et al. (dir.), *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Cédif-Hatier, p. 23-54.
- Clyne, M., Norrby, C., & Warren, J., 2009, *Language and Human Relations: Styles of Address in Contemporary Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- De Chanay, H C., 2010, « Adresses adroites. Les FNA dans le débat Royal-Sarkozy du 2 mai 2007 », in Kerbrat-Orecchioni, C (Dir.), *S'adresser à autrui : les formes nominales d'adresse en français*, Presses Universitaires de Savoie, Chambéry, p. 249-294.
- Deli Nehou., 2024, « Les formes nominales d'adresse en Kapsiki de Rhufta : fonctions pragmatiques dans les conversations familiales », in Mulo Farenkia, B. et Avodo Avodo, Joseph (éds), *Discours et interactions verbales en Afrique : Diversités de(s) regards et pratiques*, Chisanau, Generis Publishing, p. 35-47.
- Détrie, C., 2006, *De la non-personne à la personne : l'apostrophe nominale*, Paris, CNRS Éditions.
- Dimachki, L., & Hmed, N., 2002, « 'Bonjour madame!', 'Bonjour mon frère!'. Le système des termes d'adresse dans les interactions verbales en France, au Liban et en Tunisie », in *Actes du VIII^{ème} congrès de l'Association pour la Recherche InterCulturelle (ARIC)*. Université de Genève 25–28 septembre 2001. [Disponible sur: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric>]
- Essono, A., 2004, « Les termes d'adresse dans les interactions verbales en milieu Bantu du Cameroun », *Cahiers de Sociolinguistique*, 9, p. 77-92.
- Ewane, C-F., 2008, « Approche psychomécanique des formules de politesse : le cas du milieu universitaire camerounais francophone », in Mulo Farenkia, Bernard (éd), *De la politesse linguistique au Cameroun*, Peter Lang, Bern, p. 47-62.
- Francols, N., 2010, « Les formes nominales d'adresse dans l'interaction entre maîtres et élèves à l'école primaire », in Kerbrat-Orecchioni, C (dir), *S'adresser à autrui. Les formes nominales d'adresse en français*, Presses universitaires de Savoie, Chambéry, p. 89-116.
- Gardiner, A., 2003, « Forms of Address in the Spanish of the Americas », *Journal of Pragmatics*, 35(3), p. 247-270.
- Havu, E., 2012, « Les stratégies d'adresse en français et en italien », in Auger, N., Béal, B., Demougin, F (dir.), *Interactions et interculturalité : variété des corpus et des approches*, Berne, Peter Lang, p. 55-79.
- Havu, E., 2009, « Les stratégies d'adresse en finnois et en français : réflexions d'une « identité » ? In Havu, E (éd.), *Langues et identités finlandaises*, *Cahiers de la Nouvelle Europe*, 9, p.105–114.
- Helmbrecht, J., & Lehmann, C., 2008, Terms of Address in the Languages of the World: The Role of the Recipient in Grammar, *Linguistics*, 46(4), p.715-787.
- Isosävi, J., 2010. *Les formes d'adresse dans un corpus de films français et leur traduction en finnois*, Thèse de doctorat, Université d'Helsinki.
- Kerbrat-Orecchioni, C., 2010, « Pour une approche contrastive des formes nominales d'adresse », *Journal of French Language Studies*, 20, p. 3-15.
- Kerbrat-Orecchioni, C., 2010, *S'adresser à autrui. Les formes nominales d'adresse en français*, Presses universitaires de Savoie, Chambéry.
- Keshavarz, M. H., 2001, « The Role of Social Context, Intimacy, and Distance in the Choice of Forms of Address », *International Journal of the Sociology of Language*, 148, p.5-18.
- Lagorgette, D., 1994, « Termes d'adresse, acte perlocutoire et insultes : la violence verbale dans



- quelques textes des XIVe, XVe et XVIe siècles. La violence dans le monde médiéva », *Senefiance*, 36, p. 319-332.
- Léard, S., 2007, « Formes d'adresse et relations interpersonnelles dans le discours », *Cahiers de Praxématique*, 48, p.1-15.
- Mulo Farenkia, B., 2010, « Pragmatique de la néologie appellative en situation plurilingue : le cas camerounais », *Journal of pragmatics*, 42(2), p. 477-500.
- Mulo Farenkia, B., 2011, *Des formes d'adresse en français au Cameroun. Entre créativité langagière, stratégies de la politesse et de l'impolitesse, argumentation et constructions identitaires*, Saabruk, Éditions européennes universitaires.
- Ngefack, A., 2008, "Social differentiation in Cameroon English: The case of terms of address", *World Englishes*, 27(3-4), p.435-448.
- Ngué Um, P., 2012, « La politesse linguistique en contexte camerounais : entre tradition et modernité », *Revue de Sociolinguistique*, 21, p.81-97.
- Petitjean, A., 2013, « Formes et fonctions des termes d'adresse et genres de discours : l'exemple des textes dramatiques » in Dufiet, J P et Petitjean, A. (éds), *Approches linguistiques des textes dramatiques*, Paris, Classiques Garnier, p. 191-229
- Sullet-Nylander, F & Roitman, M., 2016, « Mais vous avez tout à fait raison M. le Premier ministre » Termes d'adresse et débats politiques télévisés de l'entre-deux-tours (1974-2012) », *Pragmática Sociocultural*, 4 (1), p.1-24.
- Tayo, A. P., 2001, « La variation linguistique dans le français au Cameroun : La question des termes d'adresse », *Langue française et francophonie*, 54, p.45-60.
- Wami, M., 2013, *La politesse linguistique au Cameroun : Mieux comprendre l'utilisation des termes d'adresse du français parlé*, Saabruk, Presses universitaires européennes.

Joseph **Avodo Avodo** est docteur en sciences du langage de l'Université de Bergen en Norvège. Il exerce comme enseignant-chercheur au Département de langues, littératures et cultures africaines de Université de Maroua. Ses travaux portent sur l'analyse des interactions, l'analyse du discours et la pragmatique linguistique. Il est l'auteur de *Eléments de linguistique interactionnelle pour la didactique du français, langue seconde* (2017) et co-éditeur de deux ouvrages (avec Mulo Farenkia Bernard), *Discours et interactions verbales en Afrique : Diversité de(s) regards et pratiques* (2024), et (avec Kalbé Yamo Théophile), *Langues et cultures africaines à l'âge global : Défis et perspectives* (2024).
ORCID: 0009-0007-0042-235X



DOI: 10.5281/zenodo.14512107

LEXICALIZATION IN MORPHOLOGY: A CASE STUDY OF THE ANTICAUSATIVE PREFIX IN TAQBAYLIT BERBER¹

Abstract: What makes lexicalization an intriguing topic in morphology? It is not so much the semantic mismatch between a base and its 'derived' form, but the question of how lexicalization is underlyingly represented. This paper explores this question with a case study of the anticausative morpheme in Taqbaylit Berber. Although this prefix, namely /n-/, has the status of a derivational morpheme, it is lexicalized in a series of verbs. A morphophonological analysis will be provided, certain points on the argument structure of this series of verbs will be discussed, and it will be shown that this former morpheme is no longer realized as a prefix but incorporated into the root and became the first root consonant. Specifically, it will be argued that this prefix has lost its morphemic status and therefore is devoid of any functional or categorial information.

Keywords: lexicalization, derivation, anticausative, reflexive, Taqbaylit Berber

LEXICALISATION EN MORPHOLOGIE : UNE ÉTUDE DE CAS DU PRÉFIXE ANTICAUSATIF EN BERBÈRE TAQBAYLIT

Résumé : Qu'est-ce qui rend la lexicalisation un sujet intrigant en morphologie ? Ce n'est pas tant le décalage sémantique entre une base et sa forme 'dérivée', mais plutôt la question de la manière dont la lexicalisation est représentée sous-jacemment. Cet article explore cette question à travers une étude de cas du morphème anticausatif en berbère taqbaylit (kabyle). Bien que ce préfixe, à savoir /n-/, ait le statut de morphème dérivationnel, il est lexicalisé dans une série de verbes. Une analyse morphophonologique sera fournie, certains points concernant la structure argumentale de cette série de verbes seront discutés, et il sera démontré que ce précédent morphème n'est plus réalisé comme un préfixe mais est incorporé dans la racine et est devenu la première consonne de la racine. Plus précisément, il sera argumenté que ce préfixe a perdu son statut de morphème et est donc dépourvu de toute information fonctionnelle ou catégorielle.

Mots-clés : lexicalisation, dérivation, anticausatif, réfléchi, berbère kabyle

1. Introduction

Several works have been carried out on the allomorphy and phonological representation of verbal derivational prefixes in Berber languages (among many others, Guerssel, 1992a; Lahrouchi, 2001, 2018; Bendjaballah, 2007), but the issue of their lexicalization has never been addressed as far as I know. The latter issue is, however, central to understanding how the phonological sites hosting markers in the template affect the internal structure of the word, such that changing the position of a marker affects the semantics of the derived form. This paper addresses the issue of the lexicalization of the anticausative/reflexive prefix /n-/ in Taqbaylit².

¹Amazigh **Bedar**, Aix-Marseille Univ, CNRS, LPL, Aix-en-Provence, France, amazigh.bedar@univ-amu.fr

Received: August 31, 2024 | Revised: October 15, 2024 | Accepted: November 15, 2024 | Published: December 20, 2024

² Taqbaylit [tʰaqβajliθ], aka 'Kabyle', is a Berber/Amazigh language. The data is transcribed in the International Phonetic Alphabet (IPA), except for pharyngealization, which is marked by a dot below the letter.



While Brinton and Traugott (2005) state that “*lexicalization has been conceptualized in a variety of ways*”, here I use the term ‘lexicalization’ to refer to a morphological process of incorporating a derivational prefix into the root. I use it in the sense of ‘univerbation’ à la Lehmann (2020) and Haspelmath (2024), who define ‘univerbation’ as the diachronic transition from a word combination to a word-form. In this study, it refers to a diachronic phenomenon in which an anticausative prefix loses its morphemic status, is incorporated into the root, and becomes a root consonant. The result of this process is a new word that does not have a compositional meaning and behaves like an underived word.

The prefix /*n-*/ has previously been considered a conditioned variant of the reciprocal/passive prefix /*m-*/ in cases where the stem/root contains a labial consonant (cf., among others, Chaker, 1995). However, as will be shown in Section 2, it is, in fact, an independent morpheme in Taqbaylit Berber. Although this morpheme /*n-*/ functions as a derivational prefix in more than 140 verbs, it has lost its morphemic status in a subset of about fifteen verbs, according to empirical data collected from speakers of Taqbaylit/Kabyle. Some verbs from this subset are presented in (1). The glosses initially suggest a non-compositional semantic link between *n*-lexicalized verbs and their corresponding nominal (1a) or verbal (1b) bases; this will be further examined in the subsequent discussion.

(1)	Base	Gloss	<i>n</i> -verb	Gloss
a.	iyəð	‘ash’	n-yəð	‘be reduced to ash’
	θili	‘shade’	n-təl	‘be sheltered’
	ʃaw/	‘hairs’, ‘hair’	n-ʃəw/	‘be plucked, to be depilated’
	asəɬʃʃu		n-tʰəw	
	aʃlim	‘peel of a vegetable’	n-ʃəl	‘be stripped, deprived of its skin’
b.	ffəl	‘pass above, overflow’	n-fəl	‘be overflowed’
	xlu	‘empty, to desert’	n-xəl	‘be empty’
	ʃʃəf	‘shower’	n-ʃəf	‘be cleaned (floor)’
	ɣli	‘fall’	n-ɣəl	‘be knocked down’

Throughout this paper, the two series of *n*-verbs will be compared: the *n*-lexicalized verbs and the *n*-derived verbs. This comparison aims to provide a detailed analysis of the *n*-lexicalized verbs, which exhibit at least the following three specific morphophonological characteristics:

i) *a uniform template*: the form of *n*-derived verbs is augmented from the base form, as seen in the examples in (2a). By contrast, *n*-lexicalized verbs adhere to an *n-C₁əC₂*-type template, regardless of the base form, as shown by the examples in (2b).

(2)	Stem	Gloss	<i>n</i> -verb	Gloss
a.	ðfəs	‘to fold’	nnə-ðfəs	‘be folded, folds oneself’
	ʒlu	‘to disappear’	nnə-ʒli	‘to exile oneself’
b.	ffəl	‘pass above, overflow’	n-fəl	‘be overflowed’
	xlu	‘to empty, to desert’	n-xəl	‘to be empty’
	iyəð	‘ash’	n-yəð	‘be reduced to ash’

b) *a simplex prefix /n-/:* in the series of verbs where /*n-*/ functions as a derivational morpheme, it is subject to allomorphy depending on its environment: it is geminate (long) in

a _CC environment and simplex (short) in a _CV environment, as shown in (3a). By contrast, in *n*-lexicalized verbs, the prefix is always simplex, as shown in (3b).

(3)	Envir.	Base	Gloss	<i>n</i> -verb	Gloss
a.	/ _CC	fʃəl	'to be exhausted'	nnə-fʃəl	'to exhaust oneself'
	/ _CV	ðaʃ	'to be lost'	n-ðaʃ	'to lose oneself'
b.	/ _CC	ʃʃəf	'to shower'	n-ʃəf	'be cleaned (floor)'
	/ _CC	ɣli	'to fall'	n-ɣəl	'be knocked down'
	/ _VC	iɣəð	'ash'	n-ɣəð	'to be reduced to ash'

c) *combination with a geminated causative prefix [ss-]*: when *n*-derived verbs are prefixed with the causative morpheme /s-/, this latter is always simplex (4a). In contrast, *n*-lexicalized verbs are consistently prefixed with a geminate causative [ss-] (4b).

(4)	Verb	<i>n</i> -verb	<i>s</i> - <i>n</i> -verb	Gloss-verb
a.	qləβ	nnə-qləβ	s-nə-qləβ	'to reverse'
	ʒlu	nnə-ʒli	s-nə-ʒli	'to disappear'
	rnu	nnə-rni	s-nə-rni	'to add'
b.	ɣli	n-ɣəl	ssə-n-ɣəl	'to fall'
	ffəl	n-fəl	ssə-n-fəl	'to overflow'
	xlu	n-xəl	ssə-n-xəl	'to empty'

A detailed analysis within the CVCV framework of autosegmental phonology (Lowenstamm, 1996; Scheer, 2004) will shed light on the following questions, arising from the features described above: why do these verbs consistently exhibit a uniform CCəC-type template? Why is their prefix /n-/ not subject to allomorphy? And why are they always prefixed with a geminated causative morpheme [ss-]? My answers to these questions will shed light on the realization of this prefix in the verbal template and explain how lexicalization is underlyingly represented in morphophonology.

This paper is organized as follows: in Section 2, I address the issue of the labial dissimilation hypothesis and demonstrate that /n-/ is a prefix in its own right in Taqbaylit Berber. In Section 3, I discuss the theoretical background of my study, which will serve as the foundation for a morphophonological analysis of the process of lexicalization of /n-/ in Section 4. Section 5 is dedicated to a brief and preliminary discussion on the argument structure of the two *n*-verb series. Section 6 concludes the paper.

2. /n-/ as an independent morpheme in Taqbaylit

The independence of the morpheme /n-/ in Taqbaylit has been well-established in recent literature (Bedar, 2022, 2023; Bedar, Bendjaballah & Haiden, to appear). Previously, this prefix was considered as a phonetically-conditioned allomorph of /m-/ which surfaces when the root contains a labial consonant (cf., among many others, Chaker, 1995; Bensoukas, 2014; Boukous, 2009; Koosmann, 2019; Lahrouchi, 2003, 2018; Elmedlaoui, 2012; Idrissi, 2001). The labial dissimilation rule which derives this allomorph is: /m/ → [n] / √[f, β, m]

This dissimilation hypothesis may be valid for some other Berber languages, such as Tashlhit (Bensoukas, 2014; Lahrouchi, 2018), Figuig Berber (Koosmann, 2007), and Tamazight (Idrissi, 2001). However, it has already been shown that this hypothesis does not apply to Taqbaylit, as noted by Elmedlaoui (2012). Many arguments against the labial dissimilation hypothesis in this language are presented in Bedar (2022, 2023) and Bedar, Bendjaballah & Haiden (to appear), but here I will summarize only three counterarguments:

1) /n-/ and /m-/ are not in complementary distribution; 2) /n-/ and /m-/ combine with different stems; and 3) there are minimal pairs of verbs with prefixes /n-/ and /m-/.

2.1. Lack of complementary distribution

The first argument against the labial dissimilation hypothesis is that /n-/ and /m-/ are not in complementary distribution. This argument considers: i) the compatibility of the prefix /m-/ with labial consonants (5a) and ii) the compatibility of the prefix /n-/ with non-labial consonants (5b).

(5)	Labial-C	Verb	Gloss	m/n-verb	Gloss
a.	C1=[+lab]	fəɾəs	'to profit'	m-fəɾəs	'to profit from each other'
	C2=[+lab]	həmməl	'to love'	m-həmməl	'to love each other'
	C3=[+lab]	qləβ	'to reverse'	mjə-qləβ	'to reverse each other'
b.	all Cs [-lab]	sləx	'to strip'	nnə-sləx	'to be stripped'
	all Cs [-lab]	ʃləx	'to pull out'	nnə-ʃlax	'to be pulled out'
	all Cs [-lab]	sərrəh	'to release'	n-sərrəh	'to release oneself'

The data show that there is no phonetic conditioning related to the type of segments in the verb root. From this observation, it can be established that the hypothesis of labial dissimilation does not apply to Taqbaylit.

2.2. Combination with different stems

The second argument supporting that /n-/ and /m-/ are not allomorphs is that they do not combine with identical stems. This is illustrated by the verbs provided in (6).

(6)	Base	m-verb	Gloss	n-verb	Gloss
	həʃfəm	mjə-həʃəm	'intimidate each other'	n-həʃfəm	'be intimidated'
	huzz	m-huzz	'shake each other'	n-həzz	'be shaken'
	hudd	m-hudd	'destroy each other'	n-hədd	'be destroyed'
	rnu	mjə-rnu	'add for each other'	nnə-rni	'grow'
	afəj	mj-ufəj	'fly towards each other'	n-fufəj	'be propagated'

The stems of m-verbs (reciprocals) are not identical to those of n-verbs (anticausatives/reflexives), as shown in these data. This shows that the two prefixes are distinct and exhibit different morphological behaviors.

2.3. Minimal pairs

The existence of minimal pairs of verbs prefixed by both /n-/ and /m-/ constitutes an additional argument against the labial dissimilation hypothesis. Some examples are provided in (7).

(7)	Verb	m-verb	Gloss	n-verb	Gloss
	ʃlax	mjə-ʃlax	'spread each other'	nnə-ʃlax	'be spread'
	βru	mjə-βru	'release each other'	nnə-βru	'release oneself'
	ðəqqəɾ	m-ðəqqəɾ	'throw each other'	n-ðəqqəɾ	'throw oneself'
	βəddəl	m-βəddəl	'exchange'	n-βəddəl	'be changed'
	huzz	m-huzz	'shake each other'	n-həzz	'shake oneself'
	xəðəʃ	mjə-xəðəʃ	'betray each other'	nnə-xəðəʃ	'betray oneself'

In addition to the different meanings provided in the glosses, the syntactic distribution shows that the prefixes /m-/ and /n-/ are distinct and encode two different functions. The verb ʃlax

‘to spread’ prefixed by /*m-*/ in (10) can select a direct object and encodes the reciprocity of the action among the subjects (the girls).

- (8)¹ *mjə-ɟlax-ənt* *θəqɟiɟθin=ənni* *iqəʒʒaɾn=ənsənt*
 REC-spread.PFV-3F.PL CS.girls=DEM FS.legs=POSS.3F.PL
 ‘The girls spread their legs for each other.’

By contrast, the same verb prefixed by /*n-*/ is ungrammatical with a direct object, as shown in the example provided in (9).

- (9) **nnə-ɟlax-ənt* *θəqɟiɟθin=ənni* *iqəʒʒaɾn=ənsənt*
 REFL-spread.PFV-3F.PL CS.girls=DEM FS.legs=POSS.3F.PL

This verb prefixed by /*n-*/ has the properties of a reflexive and anticausative verb, but not of a reciprocal one, as indicated by the glosses in the example provided in (10).

- (10) *nnə-ɟlax-ənt* *θəqɟiɟθin=ənni*
 REFL-spread.PFV-3F.PL CS.girls=DEM
 ‘The girls spread (their legs) themselves.’ (reflexive)
 ‘The girls’ legs are spread.’ (anticausative)
 *‘They spread (their legs) for each other.’ (*reciprocal)

The minimal pairs and differing syntactic distributions of *n*-verbs and *m*-verbs support the hypothesis that these prefixes represent distinct morphemes. The morpheme /*m-*/ is specifically used for reciprocal marking, while the morpheme /*n-*/ serves as an anticausative/reflexive marker.

The three arguments summarized in this section show that /*n-*/ is not a phonetically-conditioned allomorph of the /*m-*/ but an independent morpheme in its own right, at least in Taqbaylit. For more details and an overview of *n*-verbs, the reader is referred to Bedar (2022, 2023), and Bedar, Bendjaballah & Haiden (to appear), and the references therein. Since this paper aims to provide a morphophonological analysis of *n*-lexicalized verbs, I will elaborate on the theoretical tools in Section 3, which will be used in a detailed formal analysis of the lexicalization of /*n-*/ in Section 4.

3. Theoretical background

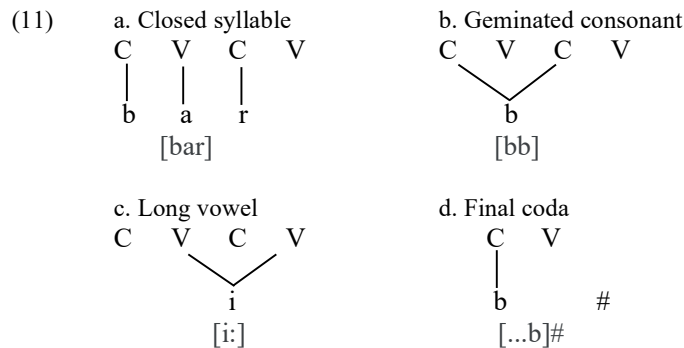
This section introduces the theoretical framework used to analyze the lexicalization process of the anticausative/reflexive prefix /*n-*/ in Taqbaylit. It begins with a summary of *Strict CV Phonology* (Lowenstamm, 1996; Scheer, 2004), followed by a description of the *Initial CV* hypothesis (Lowenstamm, 1999), which posits the existence of an abstract morpheme at the left edge of the word, serving as a site for morphological operations. The section concludes by presenting the left edge of the verb in Taqbaylit and proposing the presence of two abstract morphemes that host voice markers.

3.1. Strict CV Phonology

Strict CV Phonology, also known as ‘*CVCV phonology*,’ which was initially elaborated by Lowenstamm (1996), is an extension of Standard Government Phonology (Kaye et al. 1985, 1990). This framework proposes that syllable structure be considered as a strict succession of CV units, where vowels occupy V-positions and consonants occupy C-positions. The syllable representation operates on two levels: the level of skeletal positions and the level of

¹ The data is transcribed with IPA symbols. Abbreviations: 1, 2 & 3 = person, F = feminine, M = masculine, SG = singular, PL = plural, CS = construct state (Nominative Case), FS = free state (Accusative Case), DEM = demonstrative, POSS = possessive, PFV = perfective, REC = reciprocal, REFL = reflexive/anticausative.

segments. These two levels are linked by association lines. Below, in (11), a summary of basic structural configurations within the *CVCV* model is presented.



The phonetic interpretation of empty V(ocalic) positions is governed by two phonological operations: *Proper Government* and *Empty Category Principle*.

a) *Proper Government* (PG):

a.i) Given two vocalic positions V1 and V2, V2 governs V1 if and only if:

- V1 and V2 are two adjacent positions, - V2 is located at the right of V1,
- V2 is phonetically interpreted while V1 is an empty position.

a.ii) a V position which is properly governed cannot in turn govern.

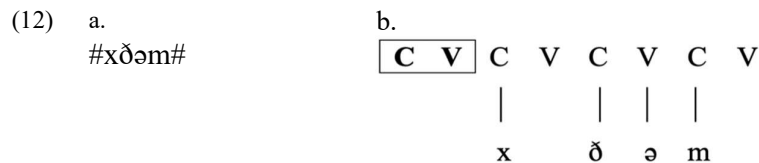
b) *Empty Categories Principle* (ECP):

The ECP governs the distribution of empty positions. It states that an empty V position that escapes the PG must be phonetically interpreted.

For an advanced and detailed understanding of the Strict CV Phonology framework and its different versions, the reader can refer to Szigetvári (1999), Rowicka (1999), Cyran (2003) and Scheer (2004).

3.2. Initial CV hypothesis

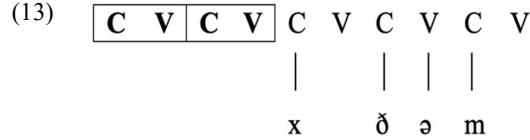
Lowenstamm (1999) proposes the existence of an empty derivational site at the beginning of the word, called the 'initial CV,' which exists at the left periphery of all major categories (verb, noun, and adjective). This concept was previously introduced by Guerssel (1992a), who proposed the existence of an 'abstract morpheme,' a skeletal site without segmental content, at the left periphery of verbs in Berber. This abstract morpheme serves as a site where phonological and morphological operations at the left periphery of the word occur. The symbol /#/ used in generative phonology notations is thus replaced by this abstract morpheme, illustrated by an empty CV site. Consequently, a word like *xðəm* traditionally represented as in (12a), is represented, according to Lowenstamm (1999), as in (12b).



3.3. On the verbal left edge in Taqbaylit

Postulating a single CV site at the left periphery of the verb in Taqbaylit raises certain issues, which can be articulated as follows: why does a derivational morpheme that is phonologically simplex surface as simplex in some environments but geminate in others? Why do two

combined prefixes always surface as simplex, regardless of the right environment? Here, I follow the hypothesis proposed in Bedar (2022, 2023), which supports the existence of two empty CV units at the left periphery of the verb. These two CV units host floating morphemes/markers of Voice. Therefore, the representation for a word like *xðəm* is as illustrated in (13).



I summarize here two major arguments in favor of the hypothesis regarding the existence of two CV sites at the verbal left-edge: 1) prefixes can surface as either geminate or simplex; 2) when combined, prefixes surface only as simplex forms.

3.3.1. Prefixes as either geminate or simplex

Derivational prefixes in Taqbaylit surface as either geminate or simplex depending on their right environment. They appear as geminates in a *_CC* environment and as simplex in a *_CV* environment, as illustrated by the data in (14) with two derivational prefixes: the causative /s-/ in (14a) and the anticausative/reflexive /n-/ in (14b).

(14)	Verb	Derived verb	Gloss-verb
a. causative /s-/			
<i>_CC</i>	<i>xðəm</i>	<i>ssə-xðəm</i>	'to work'
<i>_CV</i>	<i>mil</i>	<i>s-mil</i>	'to be inclined'
b. anticausative /n-/			
<i>_CC</i>	<i>qləβ</i>	<i>nnə-qləβ</i>	'to renverse'
<i>_CV</i>	<i>zəh</i>	<i>n-zəh</i>	'to stray off the right track'

This quantitative allomorphy necessitates considering these derivational prefixes as simplex floating segments. Given this, the fact that a morpheme can be geminate can only be explained by the existence of an additional skeletal position on which it propagates and surfaces as geminated. Thus, this implies the existence of two CV positions at the left periphery of the verb.

3.3.2. Combined prefixes surface only as simplex forms

If the surface realization of a single prefix depends on its right environment, the surface realization of combined prefixes relies solely on the skeletal material, without considering the right context. The data in (15) show that a single prefix is geminated in a *_CC* environment. However, when combined with another prefix it cannot be geminated, and both prefixes surface as simplex forms.

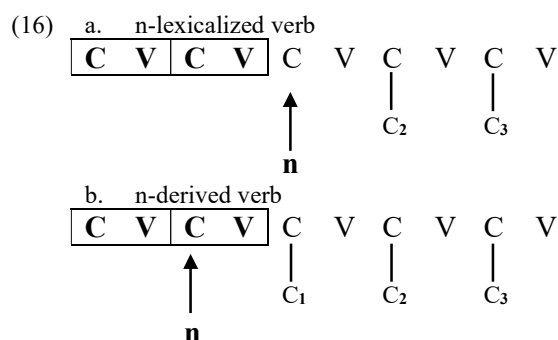
(15)	Verb	s-verb	m-s-verb		Gloss-verb
a. causative					
<i>_CC</i>	<i>xðəm</i>	<i>ssə-xðəm</i>	<i>m-sə-xðəm</i>	<i>*mə-ssə-xðəm</i>	'to work'
<i>_CC</i>	<i>hləç</i>	<i>ssə-hləç</i>	<i>m-sə-hləç</i>	<i>*mə-ssə-hləç</i>	'to be sick'
b. anticausative					
<i>_CC</i>	<i>qləβ</i>	<i>nnə-qləβ</i>	<i>s-nə-qləβ</i>	<i>*sə-nnə-qləβ</i>	'to renverse'
<i>_CC</i>	<i>rnu</i>	<i>nnə-rni</i>	<i>s-nə-rni</i>	<i>*sə-nnə-rni</i>	'to add'

The fact that combination of two prefixes prevents either from being geminated implies that there are only two CV sites at the left periphery of the verb. For further arguments supporting this hypothesis and an overview of the verbal left edge in Taqbaylit, the reader is referred to

Bedar (2022, 2023) for a phonological account, and to Bedar, Bendjaballah & Haiden (to appear) for a phonosyntactic account.

4. Analysis

To address the issues raised in Section 1 regarding the two classes of *n*-verbs, I assume that the prefix /*n*-/ is lexicalized in the verb types presented in (1). These verbs exhibit the same morphophonological behavior as non-derived CCəC-verbs such as *xðəm* ‘to work’. I assume that the prefix /*n*-/: a) is a floating segment, meaning it does not have its own skeletal material; b) is underlyingly/phonologically simplex; and c) has lost its morphemic status in the verb series given in (1). This last assumption implies that the prefix /*n*-/ exhibits two behaviors: when lexicalized, it is realized within the stem as a first root-consonant, as represented in (16a); whereas, when it functions as an anticausative/reflexive morpheme, it is realized on the derivational CV sites at the left periphery of the stem, as represented in (16b).



In the remainder of this section, I will discuss five arguments that support the lexicalization of /*n*-/ in the *n*-verbs presented in (1): 1) *n*-lexicalized verbs have a standard CCəC-type template; 2) they combine with a geminated causative prefix /*s*-/; 3) they also combine with two other derivational prefixes; 4) their /*n*-/ is not subject to allomorphy; and 5) vowel insertion occurs in the negative perfective stem.

4.1. A standard CCəC-template

The first argument in favor of the lexicalization of /*n*-/ in the verbs listed in (1) is their integration into a standard C₁C₂əC₃-template, which is the most common in the language. The table in (17) lists the most common verb types attested in Taqbaylit, based on an analysis of 965 verbs provided by Bendjaballah (2007) using data from Dallet (1953).

(17)

	Verb type	Number	%	Example	Gloss
a.	C ₁ C ₂ əC ₃	682	71.3	<i>xðəm</i>	‘work’
b.	C ₁ VC ₂	107	11.2	<i>faθ</i>	‘miss’
c.	C ₁ C ₁ əC ₂	60	6.3	<i>ffəy</i>	‘go out’
d.	C ₁ C ₂ i	45	4.7	<i>yli</i>	‘fall’
e.	aC ₁ əC ₂	35	3.7	<i>afəj</i>	‘fly’
f.	C ₁ aC ₂ i	27	2.8	<i>raði</i>	‘agree’
		956	100		

Bendjaballah (2006)

The classification in (17) shows that the C₁C₂əC₃-type is the most over-represented verb type in Taqbaylit. The fact that the bases with different templates in (1), repeated below in (18),

all conform to a uniform nC_2C_3 -type template indicates that the prefix /n-/ is lexicalized as a first root-consonant.

(18)	Base	Gloss	n-verb	Gloss
a. i.	iɣəð	'ash'	nɣəð	'be reduced to ash'
ii.	θ-ili	'shade'	ntəl	'be sheltered'
iii.	faw/ asətfɪu	'hairs', 'hair'	nɣəw/ntɣəw	'be plucked, to be depilated'
iv.	aɟlim	'peel of a vegetable'	nɣəl	'be stripped, deprived of its skin'
b. i.	ffəl	'pass above, overflow'	nɣəl	'be overflowed'
ii.	xlu	'empty, to desert'	nɣəl	'be empty'
iii.	ɟɟəf	'shower'	nɣəf	'be cleaned (floor)'
iv.	ɣli	'fall'	nɣəl	'be knocked down'

The data in (18) show that the stems of *n*-lexicalized verbs differ from their corresponding bases. Several modifications have occurred. For the *n*-verbs in (18.a), which have nouns as their corresponding bases, we observe:

- (i) loss of the initial vowel¹ (a.i);
- (ii) lexicalization of the feminine marker [θ-]² and loss of noun vowels (a.ii);
- (iii) loss of the vowel and other nominal affixes³ (a.iii);
- (iv) loss of the initial vowel and the final consonant root (a.iv).

For the *n*-verbs in (18.b), which have nouns as their corresponding bases, we observe:

- (i) loss of initial gemination (b.i & b.iii);
- (ii) loss of the final vowel (b.ii & b.iv).

A key observation from the data in (18) is that, regardless of the form of the base, all *n*-verbs follow the nC_2C_3 pattern, with /n/ consistently surfacing as a simplex segment. This implies that these *n*-lexicalized verbs correspond to the template of the most productive verb type in Taqbaylit. This point about the template of *n*-lexicalized verbs is crucial for the following sections, in which will be demonstrated that these verbs exhibit behavior similar to that of non-derived trilateral verbs, such as *xðəm* 'to work'.

4.2. Combination with a geminated causative [ss-]

The second argument in favor of the lexicalization of /n-/ in the verb series repeated in (18) lies in its combination with the causative prefix [ss-]. Specifically, the hypothesis of the existence of two CV sites at the verbal left edge is a skeletal property that requires two combined derivational affixes surface *only* in their simplex/short versions. Conversely, the causative prefix /s-/ appears in its geminated form when it prefixes *n*-lexicalized verbs, as shown by the data in (19).

(19)	Base	n-verb	s-n-verb	s-n-verb gloss
	iɣəð	nɣəð	ssə-nɣəð	'to reduce to ashes'
	θili	ntəl	ssə-ntəl	'to put in the shade/shelter'
	asətfɪu	nɣəw	ssə-nɣəw	'to pluck, depilate'
	aɟlim	nɣəl	ssə-nɣəl	'to strip, deprive of its skin'

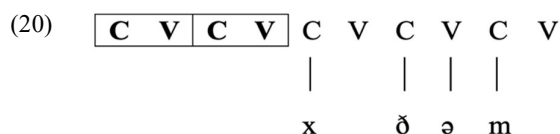
¹ A noun in Berber languages exhibits an initial vowel, often /a/. There is a consensus on its prefixal status, but not on its nature. It has been considered variously as a case marker (Guerssel, 1992b), a number marker (O'halla, 1996) or a definite article (Vycichl, 1957; Brugnatelli, 2006).

² The dental fricative /θ/ becomes an occlusive after the consonants *n*, *l*, and *m*: /θ/ → [t] /n, l, m_ (Chaker, 1983; Lacey, 2000; Bedar & Quéllec, 2020; Bedar, Quéllec & Tifrit, 2022).

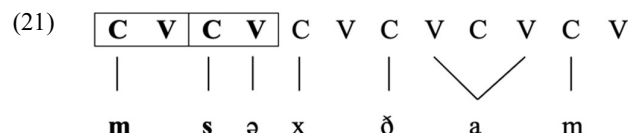
³ The word /aw 'fur/hair' is not attested in Taqbaylit, but it is attested in Tachawit (Another Berber language). But there is in Taqbaylit a similar word derived from the same root which is *a-sə-tɟɟu* 'hair'.

ffəl	<i>nfəl</i>	ssə- <i>nfəl</i>	'to make overflow'
xlu	<i>nxəl</i>	ssə- <i>nxəl</i>	'to make empty'
ɣli	<i>nɣəl</i>	ssə- <i>nɣəl</i>	'to make overturn'

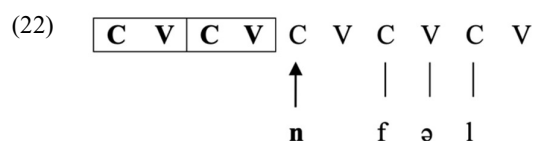
I will demonstrate that this can be explained by assuming that /n/ is not realized on the derivational sites at the verbal left-edge but is instead lexicalized; this means that it is realized on the first CV site of the initial root-consonant. It is important to recall that I assume two empty CV sites at the left periphery of the stem, in addition to the segmental content and skeletal material of the verb. This is illustrated in (20) with the verb *xðəm* 'to work'.



According to the representation in (20), the fact that two derivational morphemes can only surface in their short forms is related to the availability of skeletal material: there are only two CV positions at the verbal left-edge. While a derivational prefix may surface in its geminate or simplex form when it prefixes a verb alone, it always surfaces in its simplex form when combined with another derivational prefix, regardless of its right environment. For example, the combination of the reciprocal /m-/ with the causative /s-/ results in both prefixes surfacing as simplexes. This is illustrated in (21) with the verb *xðəm* 'to work', which forms *m-sə-xðəm* 'to make each other work'.

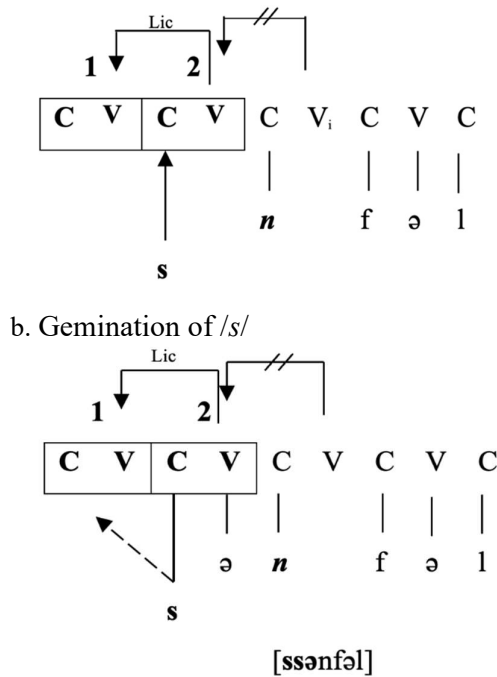


If the two CV sites at the left periphery of the verb compel the two prefixes to surface only in their short forms, then why are the *n*-verbs in (19) prefixed by a geminated causative prefix [ss-]? This question finds a straightforward answer if we assume that the prefix /n-/ in this verb series is lexicalized; that is, it is not realized on the derivational site but rather on the first CV of the verbal stem, as illustrated in (22) with the *n*-lexicalized verb *nfəl* 'be overflowed'.



If the prefix /n-/ is realized on the first CV of the stem, one would expect a geminated causative prefix [ss], as illustrated with the *n*-lexicalized verb *nfəl* 'be overflowed' in (23a-b). Indeed, the prefix /s-/ is initially realized on CV-2, close to the root. The V position of CV-2 is not properly governed and can therefore be realized by a schwa, so it licenses CV-1. The latter is consequently exploited by the propagation of /s-/ which surfaces as a geminated consonant, as illustrated in (23b).

(23) a. Association of /s/ to CV-2



This illustration shows that /n/ is lexicalized and explains the gemination of the causative prefix /s-/ when it is combined with *n*-lexicalized verbs.

4.3. Combination of *n*-lexicalized verbs with two derivational prefixes

This third argument in favor of the lexicalization of /n-/ is a continuation of the previous one. We have seen that a verb can be prefixed by a maximum of two derivational prefixes, as it has only two CV sites on its left periphery. In (24), *n*-lexicalized verbs can be prefixed by two derivational prefixes: the reciprocal /m-/ and the causative /s-/.

(24)	Base	<i>n</i> -verb	<i>s</i> - <i>n</i> -verb	<i>m</i> - <i>s</i> - <i>n</i> -verb
	iɣəð	nɣəð	ssə-nɣəð	m-sə-nɣəð
				'to reduce each other to ashes'
	ffəl	nfəl	ssə-nfəl	m-sə-nfəl
				'to make each other overflow'
	ɣli	nɣəl	ssə-nɣəl	m-sə-nɣəl
				'to make each other overturn'

Following the previously advanced argument, this fact is easily explained by considering that /n/ is part of the stem and not realized on the CVCV sites at the left periphery. This leaves the CV sites available to host the other two prefixes, namely the reciprocal /m-/ and the causative /s-/ in their short forms. This is illustrated in (25) with the derived verb *m-sə-nfal* 'make overflow each other'.

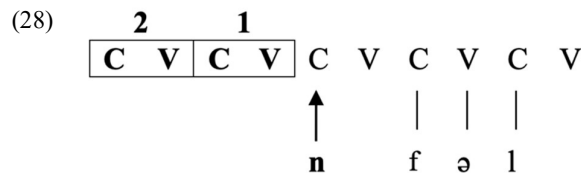
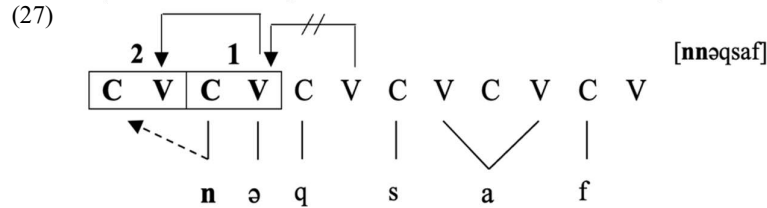
(25)	C	V	C	V	C	V	C	V	C	V
	↑	↑	↑							
	m	s	n	f	a	l				

4.4. Non-allomorphy of the prefix /n-/

The fourth argument supporting the lexicalization of /n-/ in the verbs given in (18) lies in the invariability of its surface form. In *n*-derived verbs, the surface form is subject to quantitative allomorphy depending on its right environment (i.e., left environment of the base): it is geminate in a *_CC* environment (26a.i) and simplex in a *_CV* environment (26a.ii). By contrast, it is always simplex in *n*-lexicalized verbs regardless of the left environment of the base (26b).

(26)		Base	<i>n</i> -verb	Gloss-base	
a.	i.	/ <u>CC</u>	qsəf	nnə-qsaf	‘to break’
	ii.	/ <u>CV</u>	ḡaḡ	n-ḡaḡ	‘to be lost’
b.	i.	/ <u>VC</u>	iḡəḡ	nḡəḡ	‘ash’
	ii.	/ <u>CC</u>	ffəl	nffəl	‘to <i>overflow</i> ’
	iii.	/ <u>CC</u>	ḡli	nḡəl	‘to fall’

This assumes that the prefix /n-/ in the verbs in (26a) is realized at the left periphery of the stem, as illustrated in (27) with the verb *qsəf* ‘to break’. The gemination of /n-/ is due to this fact: /n-/ is initially hosted by CV-1, its V position is properly ungoverned, so it is realized as a schwa. This licenses CV-2, allowing /n-/ to spread to its C-position and surface as a geminate. In contrast, /n/ in the verbs in (26b) is internal to the stem, which is why it consistently surfaces as non-geminate, as illustrated in (28) with *nffəl* ‘to be overflowed’.



4.5. Vowel insertion in the negative perfective

Vowel insertion in the negative perfective stem constitutes the fifth argument in favor of the lexicalization of /n-/. The negative perfective form is derived from its positive counterpart by inserting the vowel /i/ in the penultimate position, as illustrated with the verbs in (29).

(29)	Perfective	Gloss	Negative perfective	Gloss
	xḡəḡ	‘to work’	xḡim	‘do not work’
	rwəl	‘to flee’	rwil	‘do not flee’
	qsəf	‘to break’	qsif	‘do not break’

This vowel occurs only in non-derived verbs. Verbs prefixed with causative, reciprocal, or reflexive morphemes do not exhibit this vowel in the negative perfective form, as shown by the data in (30)¹.

(30)	Voice	Perfective	Negative perfective	Gloss
	causative /s-/	ssə-ḡməḡ	ssə-ḡməḡ/ *ssə-ḡmif	‘to make crumpled’

¹ See Bendjaballah (2001, 2007, 2014) for the constraints that prevent the insertion of the vowel /i/ in verbs prefixed with derivational morphemes.

reciprocal /m-/	mjə-çmaʃ	mjə-çmaʃ/ *mjə-çmiʃ	'to crumple each other'
reflexive /n-/	nnə-çmaʃ	nnə-çmaʃ/ *nnə-çmiʃ	'to crumple oneself'

However, this is not the case for *n*-lexicalized verbs. These verbs have the vowel /i/ in the negative perfective, as shown in (31a), similar to the triliteral C₁C₂əC₃-type verbs in (31b).

(31)	Base	Gloss	Perfective	Negative perfective
a.	ffəl	'to pass above'	nfəl	nfīl
	iʔəð	'ash'	nʔəð	nʔið
	θili	'shadow'	ntəl	ntīl
b.	xðəm	'to work'	xðəm	xðīm
	hləç	'to be sick'	hləç	hliç
	ltəf	'to massage'	ltəf	ltīf

The behavior of the *n*-lexicalized verbs in (31a) is similar to that of the non-derived verbs in (31b) in the negative perfective. This indicates that /n/ functions as the first root-consonant. In other words, /n-/ in the verb *nfəl* 'to be overflowed' is equivalent to the first consonant /x/ in the verb *xðəm* 'to work', as illustrated in (32a) and (32b), respectively.

(31) a.

C	V	C	V
---	---	---	---

 C V C V C V b.

C	V	C	V
---	---	---	---

 C V C V C V

↑ | | | ↑ | | |

n f ə l x ð ə m

Thus, the insertion of the vowel /i/ in the negative perfective provides additional support for the lexicalization of /n-/ in the verbs given in (18). There are additional arguments in favor of this lexicalization, but the reader is referred to Bedar (2022), and Bedar, Bendjaballah & Haiden (to appear) for more details. Furthermore, these *n*-lexicalized verbs are presented in language dictionaries as simple, non-derived verbs, likely without the authors realizing it.

In this way, by presenting five morphophonological arguments, I have demonstrated that the prefix /n-/ in the verbs listed in (18) has been incorporated into the verbal stem and functions as the first root-consonant. In the next section, I will provide a brief discussion on the argument structure of these *n*-lexicalized verbs.

5. On the argument structure of *n*-verbs

In this section, I will provide a brief overview of the argument structure of the two series of *n*-verbs. I will show that in *n*-derived verbs, the semantics of the derived form is compositional. However, in *n*-lexicalized verbs, /n/ is characterized by a loss of its inherent semantic value.

I will begin with the verbs where /n-/ functions as a derivational morpheme marking the anticausative/reflexive value. In the example given in (33a), the intransitive verb *ʒlu* 'to disappear' selects only a [+animate, -human] subject who is a patient affected by the action of 'disappear'. When this verb is prefixed with /n-/ as given in (33b), the following changes occur: i) the verb selects a [+animate, -human] subject; and ii) the subject becomes an agent.

(33)	a.	ʒla-n	jəfɾax=ənni	g	θmurtθ
		disappear.PFV-3M.PL	CS.birds=DEM	from	CS.country
		'The birds have disappeared from the country.'			
	b.	nnə-ʒla-n	jərgazn=ənni	g	θmurtθ

REFL-disappear.PFV-3M.PL CS.men=DEM from CS.country
'Men have exiled themselves from the country.'

The subject in the sentence (33b) is an agent who performs the action for its own benefit (for themselves). This demonstrates that the prefix /*n*-/ in this verb marks a reflexive value. The meaning of the derived form *nnə-ʒli* 'self-exile' is equivalent to the combined meanings of the verb and the reflexive prefix. Another value that /*n*-/ can mark is anticausative. For a detailed analysis of the syntax and semantics of these verbs, the reader is referred to Bedar, Bendajaballah & Haiden (to appear).

I now return to *n*-lexicalized verbs. The verb *xlu* 'to (be) empty', given in (34), is labile: it can be used both transitively (34a) and intransitively (34b). The *n*-lexicalized verb based on this root, given in (34c), is used only intransitively. The subject of this *n*-verb is not an agent but a patient.

- (34) a. *jə-xla* *wərgaz=ənni* *ldziβ=is*
 3M.SG-empty.PFV CS.man=DEM pocket=POSS.2S
 'The man has emptied his pocket.'
- b. *jə-xla* *ldziβ=is*
 3M.SG-empty.PFV pocket=POSS.2S
 'His pocket is empty.'
- c. *jə-nxəl* *ldziβ=is*
 3M.SG-*n*.empty.PFV pocket=POSS.2S
 'His pocket is hollow/deeply empty.'

In the sentence (34c), one would expect a reflexive verb that selects an agent subject who performs the action for its own interest, but this is not the case. Instead, /*n*/ alters the meaning of the verb in an unpredictable way. This indicates that it has lost its morphemic status and inherent semantic value, and has been lexicalized as the first root-consonant.

6. Conclusion

In this paper, I have provided an analysis of *n*-lexicalized verbs in Taqbaylit. The key contributions of this study are as follows:

- a) I have shown that the derivational prefix /*n*-/ constitutes a distinct morpheme in Taqbaylit and is not a phonetically-conditioned allomorph of /*m*-/, which was previously thought to appear only when the root contains a labial consonant.
- b) I have argued that the prefix /*n*-/ is lexicalized in a subset of *n*-verbs, meaning it becomes incorporated into the stem. This type of grammaticalization is captured within the CVCV framework: the *n*-lexicalized is realized on the first CV of the stem, rather than on the CVCV sites at the verbal left periphery.
- c) Regarding the argument structure of *n*-verbs, I have shown that when /*n*-/ functions as a derivational morpheme, the semantics of the derived form is compositional. In contrast, in *n*-lexicalized verbs, /*n*/ exhibits a loss of its inherent semantic value.

References

Bedar, A., 2024, "Even in phonologically conditioned allomorphy, no escape from syntax", *Phonological Externalization* 9, p. 113-123. Hisao Tokizaki (ed.), Sapporo University.



- Bedar, A., 2023, "Allomorphy of the anticausative marker and the verbal left-edge in Taqbaylit", *Revue Langues et Littératures* 28, p. 27-51. <https://doi.org/10.34874/PRSM.r21-v28.44185>.
- Bedar, A., 2022, "Morphophonologie et structure argumentale des verbes anticausatifs en kabyle", Doctoral dissertation, Nantes Université. <https://theses.hal.science/tel-04022597>.
- Bedar, A., Bendjaballah, S., & Haiden, M., To appear, "The verbal n-stem in Taqbaylit Berber". In Bedar, A., Quéllec, L., & Tifrit, A., 2022. "Post-sonorant occlusivization in Kabyle", Paper presented at the 19th meeting of the French Phonology Network. Porto, Portugal. <https://hal.science/hal-03691265v2>.
- Bedar, A. & Quéllec, L., 2020. "L-alternation in Taqbaylit", In Krzysztof Jaskuła (ed.), *Phonological and Phonetic Explorations*, p. 11-28, KUL Press, Lublin.
- Bendjaballah, S., 2014, "Remarks on Nonconcatenative Affixation", *Brill's Annual of Afroasiatic languages and Linguistics* 6.1, p. 45-73.
- Bendjaballah, S., 2007, "Constraints and Markers in Templates", In M. Cecilia Picchi & Alan Pona (eds), *Proceedings of the 32 Incontro di Grammatica Generativa*, p. 21-34, Edizioni dell'Orso.
- Bendjaballah, S., 2001, "The Negative Preterite in Kabyle Berber", *Folia Linguistica* XXXIV (3-4), p. 185-223, De Gruyter.
- Bensoukas, K., 2014, *Featural dissimilation in Tashlhit: Avoiding the repetition of [labial] and [round]*. Faculté des Lettres et Sciences Humaines.
- Boukous, A., 2009, *Phonologie de l'Amazighe*, Publication de l'Institut Royal de la Culture Amazighe (IRCAM), Maroc.
- Brinton, L. J., & Traugott E. C., 2005, "Lexicalization and language change", Cambridge University Press.
- Brugnatelli, V., 2006, "L'ancien article et quelques phénomènes phonétiques en berbère", *Etudes berbères III. Le nom, le pronom et autres articles. Actes du 3. Bayreuth-Frankfurter Kolloquium zur Berberologie, 1-3 juillet 2004*. Koeppe, p. 55-70.
- Chaker, S., 1995, "Diathèse (voix)", *Encyclopédie berbère* XV, p. 2297-2303.
- Chaker, S., 1983, *Un parler berbère d'Algérie (Kabylie)*, *Syntaxe*. Publications de l'Université d'Aix en Provence.
- Cyran, E. (2003). *Complexity Scales and Licensing Strength in Phonology*. Wydawnictwo KUL.
- Elmedlaoui, M., 2012, "Berber", in Lutz Edzard (ed). *Semitic and Afroasiatic: Chalanges and Opportunities*. p. 131-198. Porta Linguarum Orientalium.
- Guerssel, M., 1992a, "The phonology of Berber derivational morphology by affixation", *Linguistic Analysis* 22.1-2, p. 03-60.
- Guerssel, M., 1992b, "On the case system of Berber", *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, 37.2, p. 175-196.
- Haspelmath, M., 2024, "Four kinds of lexical items: Words, lexemes, inventorial items, and mental items", *Lexique* 34 (online). <https://www.peren-revues.fr/lexique/1737>
- Idrissi, A., 2001, *Towards a root-and-template approach to shape-invariant morphology*. Doctoral dissertation, University of Québec.
- Kaye, J. D., Lowenstamm, J. & Vergnaud, JR., 1990, "Constituent structure and government in phonology", *Phonology Yearbook* 7, p. 193-231.
- Kaye, J. D., Lowenstamm, J. & Vergnaud, JR., 1985, "The internal structure of phonological representations: a theory of Charm and Government", *Phonology Yearbook* 2, p. 305-328.
- Kossmann, M., 2007, "Berber morphology". In Alan, S. Kaye (ed) . *Morphologies of Asia and Africa* 1, p. 429-446, Penn State University Press, Eisenbrauns.
- Laceb, M-O., 2000, "Présentation du système phonologique kabyle", *Études et documents berbères* 18.1, p. 111-138.
- Lahrouchi, M., 2018. "The left edge of the word in the Berber derivational morphology", *Glossa: a journal of general linguistics* 3.1, p. 1-25.
- Lahrouchi, M., 2003, "Manifestations gabaritiques dans la dérivation verbale en berbère tachelhit", *Recherches Linguistiques de Vincennes* 32, p. 61-82.
- Lahrouchi, M., 2001, *Aspects morpho-phonologiques de la dérivation verbale en berbère tachelhit*. Doctoral dissertation, Université Paris 7.
- Lehmann, C., 2020, "Univerbation", *Folia Linguistica* 54, p. 205-252.



- Lowenstamm, J., 1996, "CV as the only syllable type". In Jacques Durand & Bernard Laks (eds.), *Current trends in phonology: Models and Methods*. Manchester: Salford, ESRI, p. 419- 441.
- Lowenstamm, J., 1999, "The beginning of the word". *Phonologica*, p. 153-166.
- Meyer R., and Reintges, C. (eds). *Perspectives on Templatic Morphology*. Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft. <https://shs.hal.science/halshs-03924659>.
- Rowicka, G., 1999, *On Ghost Vowels. A Strict CV Approach*. The Hague: Holland Academic Graphics.
- Scheer, T., 2004, "A lateral theory of phonology: What is CVCV, and why should it be?", Walter de Gruyter.
- Szigetvári, P., 1999, *VC Phonology: A Theory of Consonant Lenition and Phonotactics*. Budapest: Eotvos Loránd University.
- Vicychl, W., 1959, "L'article défini du berbère", Memorial André Basset, p. 139-146.

Amazigh **Bedar** is a lecturer and researcher at Aix-Marseille Université, Laboratoire Parole et Langage. His research areas are phonology, morphology, and syntax. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4913-3165>



DOI : 10.5281/zenodo.14512138

LE POIDS DES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES DANS LE MARCHÉ DE L'EMPLOI EN ALGÉRIE ¹

Résumé: La présente contribution se fixe comme objectif l'analyse des exigences en termes de compétences linguistiques dans l'accès au marché de l'emploi en Algérie. A partir d'un échantillon de 500 offres d'emploi, publiées sur le site *emploitic.com*, nous passons en revue celles qui exigent une compétence linguistique dans une ou plusieurs langues. Certes, tous les recrutements ne passent pas nécessairement par des offres d'emploi diffusées via ledit portail, mais il n'en demeure pas moins que cette étude offre un large éventail des exigences du marché du travail algérien. Afin de mieux expliquer les grandes tendances statistiques, nous avons complété cette étude par un entretien réalisé avec une chasseuse de têtes qui a une connaissance approfondie du monde des entreprises en Algérie.

Mots-clés: langues, marché du travail, entreprise, employabilité

THE WEIGHT OF LINGUISTIC SKILLS IN THE JOB MARKET IN ALGERIA

Abstract: This contribution aims to analyze the linguistic skills requirements for accessing the job market in Algeria. Based on a sample of 500 job offers, published on *emploitic.com* website, we review those that require linguistic proficiency in one or more languages. While not all recruitments necessarily go through job offers posted on this portal, this study nevertheless provides a broad spectrum of the requirements of the Algerian job market. To better explain the major statistical trends, we complemented this study with an interview conducted with a headhunter who has extensive knowledge of the business world in Algeria.

Key words: language, job market, business, employability

Introduction

Notre recherche vise à examiner la présence de critères linguistiques dans les offres d'emploi en Algérie. A partir d'un corpus de 500 annonces publiées sur le site *emploitic.com*, notre objectif est d'étudier l'impact des compétences linguistiques sur l'accès à l'emploi, et par ricochet, de mesurer le poids des différentes langues dans le marché du travail en Algérie. La langue, au même titre que d'autres critères de recrutement, peut constituer un facteur d'exclusion pour ceux qui n'en ont pas la maîtrise. L'étude des offres d'emploi est un moyen privilégié pour connaître les critères sur lesquels reposent la sélection des candidats dans le monde professionnel et, qui plus est, « d'avoir une idée pour chaque emploi, des critères prioritaires par les recruteurs » (Giret et Guénard, 2018 : 89).

Nous avons opté pour le site *emploitic.com* plutôt que pour la presse, car il est de plus en plus fréquent que les employeurs se tournent vers les recrutements en ligne. L'émergence des portails de recrutement fait que les annonces d'emploi publiées dans les journaux sont de moins en moins représentatives de la diversité des offres émanant du monde professionnel.

Notre recherche ne prétend pas être exhaustive, car le recrutement dans le marché du travail algérien ne passe pas nécessairement par des annonces publiées en ligne ou dans la presse, il existe d'autres modalités de recrutement comme les candidatures spontanées ou encore le bouche-à-oreille. Dans ce sillage, Lassassi et Muller (2013 : 02) soulignent, dans

¹ Bachir Bessai, Laboratoire LESMS, Université de Bejaia, bessaibachir@yahoo.fr



leur étude consacrée au marché de l'emploi en Algérie, que « les réseaux informels et les relations familiales jouent un rôle de plus en plus important pour l'obtention d'un emploi ». L'annonce demeure l'un des canaux de recrutement les plus importants notamment pour les emplois qualifiés. Son étude permet de connaître l'attention prêtée par les entreprises aux compétences linguistiques. A cet égard, Giret et Guégnard (2018 : 91) notent que « L'analyse des offres d'emploi donne une information sur les comportements des employeurs ou recruteurs en considérant la langue de la même façon que le niveau de formation ou l'expérience acquise sur le marché du travail. »

En Algérie comme dans d'autres pays, on observe ces dernières décennies, une nette tendance à la diversification des critères et prérequis de recrutement (Giret et Guégnard, 2018). En effet, dans la même offre d'emploi, on mentionne des exigences en matière de formation, d'expérience professionnelle, de compétences linguistiques, etc. Comme le soulignent Marchal et Rieucan (2006 : 95) : « on assiste à une formalisation de plus en plus poussée des critères à satisfaire pour pouvoir postuler à un emploi. Cette formalisation se précise et affecte un éventail d'emplois de plus en plus large ». L'étude des annonces d'emploi offre des perspectives intéressantes pour appréhender les critères mis en exergue par les employeurs dans leurs processus de recrutement, comme on peut le lire dans ce passage : « (les) annonces donnent des informations et des repères sur les méthodes de recrutement à une date donnée (...) Elles permettent aussi d'avoir une idée des profils recherchés de candidats à l'embauche en fonction des postes censés être vacants dans l'économie » (Giret et Guégnard, 2018 : 89).

L'enjeu linguistique semble se poser dans tous les pays du monde et même dans ceux dont la langue parlée est la plus dominante sur la scène internationale. De fait, dans son étude sur la Grande-Bretagne, Tinsley (2013 cité par Giret et Guégnard, 2018 : 90) met en évidence les limites du monolinguisme qui provoque une défaillance du marché dans l'offre et la demande de candidats qualifiés dans tous les secteurs de l'économie britannique.

De nombreux travaux se sont intéressés à l'impact des compétences linguistiques sur l'accès à des emplois qualifiés ou mieux rémunérés, notamment dans les pays où coexistent plusieurs langues, mais s'agissant de l'Algérie, à notre connaissance, il existe peu de travaux. Dans le présent article, nous tenterons d'étudier le rôle des compétences linguistiques dans l'insertion professionnelle en Algérie. Ainsi, notre recherche vise, dans un premier temps, à repérer les compétences linguistiques qui sont formulées dans les annonces d'emploi publiées sur le site *emploitic.com*, le leader incontesté en Algérie en termes de nombre d'offres publiées quotidiennement. En effet, nous cherchons à étudier non seulement la proportion d'annonces qui mentionnent la langue comme un critère de sélection des candidats, mais également de voir la/les (s) langue demandée (s), le niveau requis ou attendu, ainsi que les relations entre les exigences linguistiques et d'autres variables comme le secteur d'activité, l'expérience professionnelle, le niveau d'étude, etc.

En somme, notre recherche tente de répondre aux questions suivantes : Dans quelle mesure la langue peut-elle constituer un vecteur de l'employabilité en Algérie ? Quels sont les secteurs et les profils qui la valorisent ? Quelles sont les compétences requises dans les offres d'emploi ? Les recruteurs prennent-ils compte du critère de la langue au moment d'embaucher un (e) candidat (e) ? Pour quels types de postes ?

1. Présentation d'*Emploitic.com*

Emploitic.com est un portail internet professionnel dédié à l'emploi en Algérie. Lancé en 2006, il est sans conteste, le site leader du recrutement et des solutions RH en Algérie, avec plus de 20 000 recrutements par an, 10 000 entreprises clientes et plus d'1,5 million de membres. *Emploitic* et ses filiales disposent d'une équipe de plus de cent collaborateurs qui sont pour la majorité des jeunes universitaires. Ainsi, leur principal objectif est d'introduire le digital pour une gestion plus performante des ressources humaines.

Sur le plan pratique, ce portail professionnel en ligne offre aux demandeurs d'emploi la possibilité de consulter, mais aussi de postuler directement aux offres d'emploi dans les diverses branches d'activité. Pour ce faire, le candidat remplit un formulaire en ligne avec des informations relatives à son parcours universitaire et professionnel, qui seront ensuite communiquées au recruteur concerné. De leur côté, les employeurs peuvent diffuser leurs offres d'emploi, accéder à l'ensemble des candidatures et mener à bien le processus de recrutement via la plateforme.

Ce portail est utile à la fois pour les candidats et pour les employeurs. D'une part, il permet aux candidats de bénéficier d'une visibilité auprès des recruteurs, et d'autre part, il offre aux recruteurs la possibilité de publier leurs offres d'emploi et de mettre en avant leurs entreprises. *Emploitic.com* a pour objectif de rapprocher les chercheurs d'emploi des recruteurs dans l'optique de dynamiser le marché du travail algérien. Enfin, il faut signaler que ce service est gratuit pour les candidats. En revanche, la diffusion des offres d'emploi et l'accès aux différents services sont payants pour les recruteurs.

2. La méthodologie

N'ayant pas la possibilité de passer au crible l'ensemble des sources publiant des offres d'emploi, notre étude se limitera au site internet *emploitic.com*, qui est une référence incontestée en la matière en Algérie.

La collecte des offres d'emploi a eu lieu durant les mois de janvier et de février 2024, au fur et à mesure de leur parution. Pour les deux mois considérés, nous n'avons pas traité la totalité des annonces publiées en raison de leur nombre trop élevé. Nous nous sommes donc limités à 250 offres parues durant le mois de janvier et 250 autres publiées au cours du mois de février. Afin d'enregistrer ces annonces, nous avons créé une base de données sur le logiciel Sphinx. Ce logiciel de référence offre plusieurs fonctionnalités : élaboration des questionnaires, collecte des réponses, traitement et analyses des données, qu'elles soient quantitatives ou qualitatives. Nous disposons au total d'un échantillon de 500 offres, couvrant tous les secteurs d'activité : « Informatique, télécom, internet », « Banque, assurance, finance », « BTP Construction, Immobilier », « Distribution, Commerce », « Industries », « Services », « Fonction publique, Administration », « Energie, Mines, Matière Première », etc.

Le premier volet de notre recherche, quantitatif, a pour but d'apporter des éclairages sur les exigences linguistiques figurant dans les offres d'emploi en Algérie en 2024. L'étude quantitative de 500 offres d'emploi a été enrichie par une deuxième étude qualitative. Il s'agit d'un entretien effectué auprès d'une professionnelle de recrutement ou chasseuse de têtes (« headhunter » en anglais). Elle est spécialisée dans le recrutement de cadres supérieurs, de dirigeants et de profils très qualifiés pour le compte de plusieurs entreprises algériennes. Elle a exercé pendant plusieurs années comme responsable de recrutement dans un cabinet de chasse de têtes. Ce dernier, expert en e-recrutement, propose à ses clients des services innovants de sourcing et de recrutement de talents, souvent déjà en poste ailleurs. L'entretien, d'une durée de 56 minutes, a porté sur le rôle des langues dans le processus de recrutement et de sélection des candidats, ainsi que sur les attentes des employeurs en matière de compétences linguistiques.

Le logiciel Sphinx permet, après une première mise à plat des données recueillies, de croiser les variables. Nous avons donc effectué un travail de mise en relation à travers le croisement des questions spécifiques à notre problématique avec d'autres variables tels que les secteurs d'activité, nombre d'années d'expérience, niveau du poste, niveau d'étude, type de contrat, lieu de travail, etc. Cependant, dans cet article, nous présentons uniquement les croisements des variables ayant donné des résultats significatifs.

Avant de passer à la présentation des principaux résultats de notre étude, il convient de préciser que nous ne faisons pas de distinction entre les langues qui sont nécessaires pour l'emploi (langues exigées) et celles qui sont simplement souhaitées (qui constitueraient un

atout/un avantage). La mention d'une langue dans l'offre d'emploi prouve l'intérêt porté par le recruteur à son égard et peut donc faire la différence dans la sélection des candidats.

3. La place des exigences linguistiques dans les offres d'emploi

Le tableau ci-dessous présente les offres d'emploi collectées selon que les exigences en langues sont mentionnées ou pas ¹ :

<i>Exigences linguistiques</i>	<i>Nb. cit.</i>	<i>Fréq.</i>
Une ou plusieurs langues exigées	299	64,0%
Aucune langue exigée	168	36,0%
TOTAL CIT.	467	100%

Le tableau montre que deux tiers (64%) des offres d'emploi de notre échantillon exige explicitement la maîtrise d'au moins une langue. En revanche, un tiers des offres n'exprime aucune exigence linguistique particulière. Les compétences linguistiques non formulées dans les offres d'emploi, car considérées comme évidentes par les employeurs, représentent un élément non négligeable mais difficile à prendre en compte dans notre étude. A cet égard, les chercheurs Pigeron-Piroth et Fehlen soulignent que l'absence de mention d'un critère linguistique dans l'annonce ne signifie pas pour autant qu'une compétence linguistique ne soit pas exigée, notamment dans les pays où la maîtrise de cette langue est plus courante.

Il est important de préciser que certaines offres d'emploi ne présentent pas explicitement de justifications à propos de la maîtrise des langues. C'est en consultant les activités de la société ou les descriptifs des missions et des tâches qu'on découvre la place que revêt la maîtrise des langues : « Excellentes compétences en communication, à l'écrit comme à l'oral », « Rédiger des comptes rendus d'intervention, des notices utilisateurs et des procédures », « Excellentes aptitudes en communication écrite et verbale », « Bonne capacité de rédaction », « Excellente communication écrite et verbale », « Aisance relationnelle et rédactionnelle », « Aisance verbale et rédactionnelle », « Aptitudes à la rédaction de rapports », « Bonne aptitude à la communication verbale », « savoir rédiger correctement un rapport d'activité et autre », « Excellentes aptitudes à la communication pour pouvoir exceller dans la communication écrite et verbale avec les clients ». Dans ce type d'annonces, l'exigence linguistique est exprimée de manière générale, sans spécifier la langue qu'il faut maîtriser ou connaître.

Il convient toutefois de signaler que les compétences linguistiques ne sont pas mentionnées de manière uniforme. Il y a les langues qui sont requises pour le poste en question (*langues exigées*) et celles qui sont uniquement souhaitées (qui constitueraient *un plus/un avantage*).

Les compétences exigées correspondent à des expressions de la forme : « Bonne Maîtrise de l'anglais écrit et parlé », « Maîtrise de la langue française », « Parfaite maîtrise de l'anglais et du français », « Bon niveau de communication en anglais », « Bon niveau en français à l'écrit et à l'oral », « Bonne capacité rédactionnelle en Français et en Arabe », « Bonne maîtrise de la langue française avec une élocution fluide, sans accent et aisance au téléphone », « Bonne présentation et élocution en français », « Capacité de rédaction dans les langues Arabe et Française », « Excellent command of written and spoken English », « Fluency in English Language oral and written communication skills are must », « Good level in Arabic, French and English », « L'anglais est un must-have », « Language Skill : french and english Fluent », « Maîtrise de l'anglais technique », « Parfaite maîtrise de la

¹ Nous avons exclu de l'étude trente-trois annonces car celles-ci ne contiennent pas le descriptif du poste (missions, tâches, compétences requises, etc.)

langue française », « Parfaitement francophone (parlé et écrit) OBLIGATOIRE », « Parler couramment l'arabe et le français », « Très bonne maîtrise de l'anglais et français ».

Quant aux compétences souhaitées, elles sont du type « anglais souhaité », « anglais technique apprécié », « kabyle est un plus », « l'anglais est fort souhaité », « anglais (souhaité) », « l'anglais serait un plus non négligeable », « Anglais (atout) », « English would be a plus », « des notions en anglais seraient un plus », « l'anglais sera considéré comme un atout », « le turc est un plus », « Anglais serait un atout ». On voit clairement que les compétences souhaitées concernent souvent la langue anglaise. Pour le français, la langue la plus fréquemment exigée, le niveau de maîtrise demandé est assez élevé par rapport à l'anglais. Connaissant la pénurie de diplômés maîtrisant l'anglais, les recruteurs ne peuvent pas toujours se permettre de l'exiger. Les formulations du genre « *l'anglais sera considéré comme un atout* », que l'on peut lire dans quelques offres d'emploi, sont souvent un signe indiquant que les employeurs peinent à trouver des profils répondant aux exigences linguistiques du poste. D'ailleurs, lorsque l'anglais est mentionné, il est souvent associé à une autre langue.

4. Répartition des offres d'emploi par exigence linguistique

Le tableau ci-dessous présente l'exigence d'une langue donnée dans l'ensemble des offres d'emploi qui mentionnent la connaissance d'au moins une langue. Cette langue peut être demandée seule ou combinée avec une (ou plusieurs) autre (s) langue (s)¹.

<i>Langues exigées</i>	<i>Nb. cit.</i>	<i>Fréq.</i>
français	222	48,1%
anglais	149	32,3%
arabe	88	19,0%
tamazight	2	0,4%
autre	1	0,2%
TOTAL CIT.	462	100%

Ce tableau illustre une tendance nette selon laquelle la langue française est indispensable pour décrocher un emploi alors qu'elle est considérée comme une langue étrangère en Algérie. Sur un total de 462 citations recensées, le français arrive en tête avec 222 citations, soit 48,1% de la part globale des offres mentionnant les compétences linguistiques. Près d'une offre sur deux requiert donc la maîtrise du français. L'anglais suit avec 149 citations, représentant 32,3% des exigences linguistiques, soit la deuxième langue la plus recherchée. L'arabe, bien que langue officielle, n'arrive qu'en troisième position avec 88 citations (19,0%), loin derrière le français et l'anglais. L'arabe est généralement considéré comme une compétence acquise par les candidats, d'où son absence récurrente dans les exigences linguistiques explicitement indiquées dans les annonces. Enfin, le tamazight arrive à la dernière position parmi les langues exigées avec un pourcentage de 0,4%. Le tamazight est certes une langue officielle en Algérie depuis 2016, mais elle reste une langue minoritaire et vernaculaire.

Il convient de noter que, parmi les annonces exigeant la maîtrise du français, 45% requièrent également la connaissance de l'anglais, et 38% mentionnent aussi la maîtrise de l'arabe. En ce qui concerne les annonces exprimant des compétences linguistiques en langue

¹ Notons que certaines annonces demandent la maîtrise de plus d'une langue, ce qui explique le fait que le nombre de citations de langues (462) dépasse le nombre d'annonces mentionnant le critère linguistique (299).

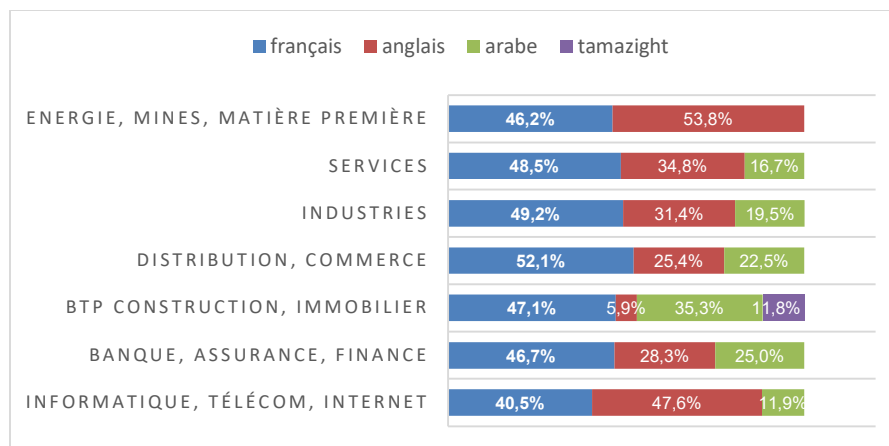
anglaise, 67,1% d'entre elles demandent la maîtrise du français et 28,5% évoquent en plus l'arabe. Quant aux annonces où l'arabe figure comme exigence linguistique, le français est cité dans 97,7% des cas et l'anglais dans 50% desdites annonces.

De fait, dans le cas où l'on demande la maîtrise de deux langues, la combinaison *français-anglais* prédomine, ce qui est un signe de l'importance prise par l'anglais dans l'emploi, aux côtés de la langue française. Lorsque trois langues sont exigées, on fait souvent référence au triplet : *anglais, français et arabe*. Il est à signaler que le français est très largement utilisé pour rédiger les offres d'emploi de notre échantillon : un peu plus de 95 % des recruteurs ont eu recours à cette langue. Cependant, la langue française ne figure pas systématiquement parmi les demandes linguistiques des annonces. A contrario, la majorité des annonces rédigées en anglais demandent explicitement la connaissance de cette langue (associée à une ou plusieurs autres langues). En témoignent ces items : « English (required) », « English proficiency required », « Excellent written and verbal communication skills. Proficient in English », « Fluency in English Language oral and written communication skills are must. », « Fluency in French, English proficiency is desired », « Good level in Arabic, French and English », « Language Skill : french and english Fluent », « Must speak fluent English, French and Arabic. Other languages would be appreciated », « Excellent command of written and spoken English », « Good proficiency in French, English would be a plus », etc.

Le choix de l'anglais n'est pas fortuit, mais constitue plutôt une façon de marquer l'importance que l'employeur - et aussi le marché du travail - accorde à cet idiome. On estime en effet que le candidat qui postulera à l'emploi en question devra au moins être capable de comprendre le contenu de l'annonce, donc avoir des connaissances dans la langue de la rédaction de l'annonce. C'est ce que nous a confirmé la chasseuse de têtes lors de l'entretien : « Des annonces en anglais, c'est pour dissuader toute personne qui n'est pas anglophone de postuler, c'est-à-dire si vous n'arrivez pas à lire l'annonce et à comprendre pour ce vous venez postuler, ce n'est pas la peine. C'est le message qui est caché ».

5. Répartition des offres d'emploi exigeant des compétences linguistiques par secteur d'activité

On observe une certaine segmentation du marché de l'emploi en ce qui concerne les compétences linguistiques requises, qui varient d'un domaine à l'autre. L'emploi dans certains secteurs d'activité requiert l'usage de certaines langues plutôt que d'autres. Le graphique ci-dessous en est l'illustration :



Le graphique ci-dessus présente la répartition des langues exigées dans les annonces d'emploi en Algérie selon différents secteurs d'activité. Le français reste la langue la plus sollicitée dans la plupart des secteurs lorsqu'une demande linguistique est exprimée, dépassant les 40% dans la majorité d'entre eux, en particulier : Distribution / Commerce (52,1%), Industries (49,2%), Services (48,5%), BTP Construction, Immobilier (47,1%), Banque, assurance, finance (46,7%). Le français semble donc rester incontournable pour accéder à de nombreux emplois en Algérie. Cependant, l'anglais n'est pas en reste, notamment dans des secteurs tournés vers l'international comme les nouvelles technologies « l'informatique/télécom/internet » (47,6%) et l'énergie/mines/matières premières (53,8%). Inversement, les langues nationales comme l'arabe classique et le tamazight peinent encore à s'imposer, en dehors de l'administration et de l'enseignement où elles bénéficient d'une reconnaissance institutionnelle. Bien que le tamazight affiche un taux de 11,8 % dans le secteur du « BTP, Construction, Immobilier », il est important de rappeler que ce chiffre repose uniquement sur deux citations. En effet, le nombre total d'annonces provenant de ce secteur est relativement limité, avec seulement 20 annonces, dont 11 requérant des compétences linguistiques pour un total de 17 citations. Ces données ne sont pas suffisantes pour conclure que le tamazight constitue une exigence linguistique dans ce secteur d'activité (BTP) et encore moins dans le marché du travail privé.

6. Discussion des résultats

Au regard de l'étude détaillée de 500 offres d'emploi et de l'entretien que nous avons mené avec une chasseuse de têtes, on peut retenir les quatre points suivants :

Inégalités dans l'accès au marché de l'emploi

L'une des faiblesses majeures du système éducatif algérien est son inadéquation aux exigences du marché de l'emploi. L'arabe est la langue d'enseignement de la première année primaire jusqu'à la troisième année secondaire. Cette situation entraîne une véritable fracture linguistique entre le secondaire et le supérieur, où une bonne partie des filières universitaires sont enseignées en français, et dans certains cas, en anglais. Ainsi, ce déséquilibre est particulièrement préjudiciable pour les jeunes universitaires algériens : « L'étudiant ayant obtenu son passage dans une filière francophone a suivi son cursus jusqu'au baccalauréat en arabe et doit très vite s'adapter à la nouvelle langue d'enseignement, ce qui peut relever du tour de force chez le bachelier » (Chariet, 2014 : 324).

Les filières scientifiques et techniques, où les enseignements sont dispensés en langue française, débouchent sur les secteurs les plus prestigieux économiquement par rapport aux filières arabisées. Le marché de l'emploi met donc en position inégalitaire les diplômés des filières arabophones et ceux issus des filières francophones. Notre étude statistique des offres d'emploi révèle que le français joue un rôle primordial dans le processus de recrutement. La non-maîtrise de cette langue peut même être un critère d'exclusion des candidats, et ce, même s'ils possèdent d'autres compétences en lien avec le poste. Comme le montre cet extrait d'entretien :

« Par exemple, dans tout ce qui est domaine commercial, surtout les commerciaux qui sont dans tout ce qui est itinérance, ou bien sédentaires, ils sont tenus d'être parfaitement francophones. Personnellement, j'ai eu à passer des entretiens de groupe pour voir qui pouvait défendre ses idées et tout. Et le premier critère sur lequel on éliminait les personnes était le fait de ne pas maîtriser la langue française ».

Cet extrait met en lumière une inégalité des chances dans l'accès au marché du travail en Algérie. La nécessité pour les candidats de maîtriser le français peut exclure ceux issus des filières arabophones. Il est donc important de préciser que les entretiens d'embauche se déroulent en français et parfois en anglais. La recruteuse avec qui nous nous sommes

entretenus nous explique, dans ce passage, à quel point la maîtrise des langues étrangères est importante lors des entretiens d'embauche :

« Les entretiens sont souvent réalisés en français. Aucun mot en arabe n'est toléré. D'ailleurs, c'est des tests qu'on fait, parce que la personne est censée répondre dans la langue dans laquelle on lui pose la question. Donc, si le recruteur est tenu de vérifier l'anglais, il commence son entretien en français pendant les premières 20 minutes. Après, il va switcher directement vers l'anglais. Il va commencer à poser ses questions en anglais pour voir si la personne suit, si elle n'a pas de difficultés à switcher elle aussi, si elle ne cherche pas ses mots et tout ça ».

Afin de faire face aux incohérences des systèmes d'enseignement, les familles algériennes initient de plus en plus leurs enfants aux langues étrangères. Certains parents vont jusqu'à inscrire leurs enfants dans des écoles privées afin de mieux les préparer à l'université et, plus tard, au monde professionnel, car dans ce type d'écoles, les apprenants sont plus exposés aux langues étrangères. Dans ce même sillage, Mounira Charriet (2014 :325) souligne que « La scolarisation dans un établissement francophone ou bilingue, dès le plus jeune âge, permet alors de contourner la discontinuité entre système éducatif et système universitaire puis marché du travail ». De ce fait, l'arabisation de l'école est perçue par beaucoup de parents comme une menace pour l'avenir de leurs enfants.

L'importance que revêt les langues étrangères dans le monde universitaire, mais aussi dans le secteur économique, incite les étudiants à s'inscrire à des cours de langues dans des Centres d'Enseignement Intensifs de Langues (CEIL) ou dans des écoles privées. On observe la même situation chez les demandeurs d'emploi, qui se précipitent pour perfectionner leur niveau de langue dans l'espoir de se faire recruter. De nos jours, les jeunes diplômés sont bien conscients que toute ascension professionnelle passe inévitablement par la maîtrise des langues étrangères.

Inadéquation de la formation aux besoins du marché de l'emploi

Par les temps qui courent, les recruteurs attendent explicitement des candidats qu'ils aient une bonne maîtrise des langues étrangères. Or, les chercheurs d'emploi ne possèdent pas forcément ces compétences linguistiques, ce qui constitue un véritable handicap pour leur insertion dans le monde professionnel. L'université « n'est pas toujours organisée de manière à préparer et insérer facilement et rapidement les jeunes diplômés dans le monde du travail » (Cherfaoui et Khennour, 2016 :117). Il existe, en quelque sorte, un écart dans la relation de l'université au monde de l'emploi. D'ailleurs, beaucoup d'entreprises algériennes peinent à trouver des jeunes qui allient compétences techniques et compétences linguistiques. Les candidats, bien que techniquement qualifiés, se voient pénalisés par leur manque de compétences en langues étrangères (français et anglais), ce qui entrave leur employabilité et leur progression de carrière. Comme en témoigne cet extrait d'entretien :

« Aujourd'hui, dans le domaine des ressources humaines, par exemple, il y a de très bons profils qui sont techniquement excellents. Mais comme ils ne sont pas forcément anglophones ou pas forcément francophones, il y a une grande difficulté à les placer (...) Quand on fait une première lecture du CV, on est super contents, on se dit c'est bon, on a trouvé ce qu'il faut et tout. Et dès qu'on fait l'entretien avec la personne, on tombe de très haut, et on est déçus parce qu'il n'y a maîtrise d'aucune des langues demandées pour le poste ».

Ce témoignage met en lumière les difficultés que rencontrent les employeurs pour trouver des profils correspondant aux besoins spécifiques de leurs entreprises, notamment en matière de compétences linguistiques, et pointe du doigt les incohérences des systèmes d'enseignement en Algérie. L'école ne prépare pas suffisamment les jeunes aux réalités du marché du travail, où la maîtrise des langues est un critère essentiel. A l'université algérienne, les sciences sociales, économiques, commerciales sont entièrement arabisées, à l'exception de l'université de Bejaia. Les nouveaux bacheliers de la wilaya de Bejaïa, orientés au début de l'année universitaire 2011/2012 vers les universités de Jijel et de Sétif, ont tous protesté

contre leur affectation hors de leur wilaya. Ils ont clairement manifesté leur souhait de retourner à Bejaïa où leur filière est dispensée en langue française. Ces étudiants ont été réinscrits l'année suivante à l'université de Bejaia. Il faut rappeler que trois décennies plus tôt, soit en 1979, les étudiants des filières arabisées ont organisé plusieurs grèves pour protester contre le manque de débouchés de leurs filières.

Les difficultés à trouver sur le marché du travail des profils maîtrisant les langues étrangères ne concernent pas que des candidats issus des filières des sciences humaines et sociales. En effet, même les candidats issus des spécialités techniques et scientifiques peinent parfois à répondre aux exigences des recruteurs. Les propos suivants montrent l'importance qu'accordent les recruteurs aux compétences linguistiques en plus des compétences techniques :

« Aujourd'hui, c'est très difficile de trouver un profil qui correspond (...). Par exemple, il n'y a pas très longtemps, je suis sur un projet avec une entreprise qui est dans les métiers de l'IT, les métiers de la digitalisation, les logiciels, etc. Il y a une super grande difficulté à recruter des développeurs. Le souci, aujourd'hui, c'est que les développeurs sont des jeunes cracks qui vivent dans leur bulle. Ils sont excellents sur le plan technique, ils peuvent développer des applications mobiles, des trucs inimaginables. Mais, ils ne sont ni francophones ni anglophones ».

Cette situation soulève des questions sur l'adéquation entre la formation dispensée et les besoins réels des entreprises. La maîtrise exclusive de la langue arabe ne suffit pas dans un marché du travail exigeant et en constante évolution. La demande pour la langue française s'accroît, même pour des postes relevant de secteurs traditionnellement arabophones. Dans notre étude, nous avons identifié une dizaine d'offres d'emploi pour des juristes qui exigent clairement et explicitement la maîtrise de l'arabe et du français, comme pour cette offre émanant d'une entreprise qui opère dans le secteur « BTP, Construction, Immobilier » et qui est en quête d'un « Juriste bilingue, ayant de l'expérience en cabinet en tant qu'avocat ainsi qu'en qualité de juriste d'entreprise ». Étant donné que la formation des juristes à l'université est dispensée entièrement en arabe, trouver un juriste bilingue représente souvent un défi. C'est pourquoi les entreprises font appel à des recruteurs externes pour ce type de profils, comme en témoigne cet extrait d'entretien :

« Et pour les fonctions support, par exemple, l'économie, les ressources humaines, le droit, c'est arabisé à 100%. Après, le juriste est parfaitement arabophone, et quand il va en entreprise, on lui demande de rédiger des rapports en français. Moi, j'en ai recruté un pour la CNAS c'est une institution étatique. Ils avaient cherché, passé des entretiens, après, il y avait l'assistante du directeur qui m'appelle et qui me dit est-ce qu'il y a possibilité de nous trouver quelqu'un de parfaitement francophones. Et heureusement, c'était un jeune homme parfaitement francophone. Il a excellé dans ses études, mais il est resté parfaitement francophone. Du coup, je le leur ai présenté, il a passé ses entretiens, et maintenant ça lui fait 8 ans au sein de l'entreprise ».

Tous ces éléments montrent que la maîtrise des langues étrangères facilite l'insertion professionnelle des jeunes diplômés. Cependant, cela ne signifie pas que les arabophones sont systématiquement exclus du marché du travail, mais leurs chances de se faire recruter sont beaucoup plus réduites.

Langues étrangères, condition sine qua non d'accès au marché du travail

Notre étude des offres d'emploi a montré que la compétence linguistique est demandée dans plus de deux annonces sur trois. La maîtrise des langues étrangères constitue un atout majeur pour décrocher un emploi en Algérie. Par exemple, entre deux postulants qui ont le même profil, c'est celui qui maîtrisera le français, ou une autre langue étrangère, qui sera sélectionné.

La chasseuse de têtes nous confirme que la compétence en langue est l'un des critères qui ont le plus de poids pendant la phase de recrutement, en particulier lorsque le poste implique des responsabilités importantes et des échanges avec des partenaires externes :

« Oui, il y a une relation entre l'exigence linguistique et le niveau de poste. Pour tout ce qui est top management, là où il y a une responsabilité sur un projet, des présentations à faire ou des négociations, le fait de défendre un projet auprès d'un client, d'un fournisseur ou d'un partenaire, c'est-à-dire là où il y a échange externe, le critère de la langue rentre en force parmi les trois premiers critères sur lesquels on juge le candidat ».

Avec la mondialisation grandissante, les langues dites étrangères, comme l'anglais, sont davantage recherchées qu'autrefois. Elles permettent de différencier les futurs candidats en leur apportant une réelle valeur ajoutée. Les entreprises algériennes cherchent souvent à recruter des cadres maîtrisant plusieurs langues afin de mieux s'adapter aux exigences du marché. Pour cet expert en recrutement, le manque de compétences linguistiques peut constituer un handicap pour les professionnels algériens, limitant ainsi leur capacité à communiquer de manière efficace avec les partenaires étrangers et à mener à bien leurs missions. C'est pourquoi certaines entreprises mettent en œuvre une stratégie de perfectionnement des langues. C'est ce qui est mis en avant dans cet extrait d'entretien :

« Après, il y a encore une solution que les entreprises elles-mêmes ont trouvée, c'est quand elles voient qu'il y a une évolution et qu'elles ont des clients dans un marché bien précis, avec une langue aussi vivante que l'anglais, elles font en sorte que leurs employés soient formés à l'anglais aux frais de l'entreprise. Il y a même des entreprises qui ont des centres de formation et la langue anglaise est très présente, et même la langue française »

Dans son article intitulé « Les langues de travail dans les entreprises en Algérie ; le cas de la Sonatrach », Fatima-Zohra Cherfaoui rapporte les propos d'un chef de centre de formation à Sonatrach (Société Nationale pour la Recherche, la Production, le Transport, la Transformation, et la Commercialisation des Hydrocarbures), qui lui confirme que son entreprise « organise constamment des formations en anglais (et parfois en français) pour améliorer le niveau de ses employés notamment les nouvelles recrues. Celles-ci viennent avec des profils linguistiques qui ne répondent pas aux exigences de l'entreprise » (Cherfaoui, 2021 : 36). La même chercheuse souligne que cette entreprise accorde une grande importance aux compétences linguistiques, en particulier à la maîtrise de l'anglais, dans sa politique de recrutement et de gestion des ressources humaines. Ainsi, les connaissances en langues étrangères sont non seulement un atout recherché lors de l'embauche, mais également un facteur déterminant pour l'évolution de carrière au sein de l'entreprise, notamment pour accéder aux postes les plus prestigieux.

Les entreprises quels que soient leurs champs d'activité essayent donc de s'adapter aux réalités du marché et de se doter des compétences linguistiques nécessaires pour communiquer efficacement avec leurs clients et partenaires étrangers. Il est à noter que certaines d'entre elles vont jusqu'à créer leurs propres centres de formation, où l'anglais et le français occupent une place prépondérante.

L'anglais, une chance pour l'emploi dans certains secteurs

Si le français reste la norme sur le marché du travail, la maîtrise de l'anglais apporte aux aspirants à l'embauche une plus-value non-négligeable. Notre étude statistique a montré que le français est fortement sollicité dans presque tous les secteurs. Quant à l'anglais, il joue un rôle particulièrement important dans les secteurs de la « l'informatique/télécom/internet » (47,6%) et « l'énergie/mines/matières premières » (53,8%). C'est ce qui ressort également de notre entretien :

« L'anglais est très demandé par le secteur des énergies renouvelables, *Oil and Gas*, etc. On ne peut pas le pénétrer si on n'est pas anglophones. C'est un handicap. Tout ça, c'est anglophone. Si on n'est pas anglophones, ça nous handicape. On ne peut pas avancer avec eux ».

A l'aide d'une enquête menée à La Sonatrach, la plus importante compagnie d'hydrocarbures en Algérie et en Afrique, Cherfaoui et Khennour affirment que malgré la politique d'arabisation, le français reste la principale langue de travail dans cette entreprise. Il est employé dans les communications écrites et lors des réunions. Quant à l'anglais, il « est très répandu aux directions techniques de la Sonatrach. Le choix de l'anglais est imposé par l'environnement de l'entreprise, les investissements et les partenariats avec l'étranger. L'entreprise dont l'activité est transnationale doit s'adapter à un contexte international » (Cherfaoui et khennour, 2016 : 115).

La même tendance peut être observée dans le secteur « l'informatique/télécom/internet » où l'anglais est devenu un prérequis indispensable pour intégrer et évoluer dans ce domaine. François Grin (2005), un expert en économie des langues de l'Université de Genève, développe dans ses travaux le concept du « rendement des langues » pour désigner la relation entre les compétences linguistiques d'une personne et ses revenus. Aujourd'hui, il s'avère que l'anglais est l'une des langues les plus rentables en raison de son caractère international.

Ces dernières années, l'Algérie tente tant bien que mal de tenir compte de cette réalité dans la formation des élèves algériens. En 2022, sur décision du président de la République, l'anglais est introduit dès le cycle primaire, soit au même moment que le français, une étape décisive dans le processus éducatif du pays, puisque l'anglais figure désormais parmi les langues à maîtriser aux côtés de l'arabe, du français et du tamazight. Cette réforme a nécessité le recrutement et la formation rapide de milliers d'enseignants afin de relever ce défi. Bien que cette initiative suscite beaucoup d'enthousiasme, elle soulève également des préoccupations au sein de la population et des observateurs. Il en est de même pour l'université qui s'est fixée l'objectif d'introduire l'anglais comme langue d'enseignement. Force est de constater que ce projet ne peut se réaliser dans un futur proche car la majorité des enseignants du supérieur ont une maîtrise très limitée de cette langue.

Conclusion

Au regard de l'étude de 500 offres d'emploi et de l'entretien que nous avons mené avec une recruteuse externe qui travaille pour le compte de plusieurs entreprises algériennes, il s'avère que les compétences linguistiques sont primordiales dans l'accès au marché du travail, notamment pour les postes de cadres. Elles constituent des vecteurs de l'employabilité des diplômés en Algérie.

Il en ressort de notre étude statistique, que deux annonces sur trois ont exprimé des exigences en matière linguistique. Les langues étrangères, en particulier le français et l'anglais, sont devenues des critères essentiels pour les recruteurs lors du processus de sélection des candidats. La maîtrise de ces langues augmenterait les chances d'obtenir un emploi stable et faciliterait également l'évolution des salariés vers des postes à responsabilité.

Notre étude a également révélé que le français est la langue la plus demandée dans les offres d'emploi étudiées. En dépit de nombreux textes réglementaires qui prescrivent l'utilisation de la langue arabe, le français est largement employé dans divers secteurs d'activité et joue un rôle clé dans la communication interne et externe de l'entreprise. Nous avons vu que le français s'impose dans presque toutes les branches d'activité et dans l'exercice de la plupart des fonctions, y compris celles en lien avec les sciences sociales, économiques, commerciales, où la formation universitaire est entièrement arabisée. Les candidats issus des filières arabophones sont d'ailleurs désavantagés par rapport à ceux issus des filières francophones, car la maîtrise exclusive de la langue arabe ne suffit pas pour décrocher certains postes qualifiés ou progresser professionnellement.

La formation qui est dispensée actuellement dans les universités algériennes ne prépare pas suffisamment les jeunes diplômés aux exigences linguistiques du monde professionnel. C'est pourquoi certaines entreprises ont pris conscience de l'importance des compétences linguistiques et proposent à leurs employés des formations en langues afin d'améliorer leur niveau et répondre aux exigences du marché du travail. Cependant, malgré cette prise de conscience, il reste encore beaucoup à faire pour réduire les écarts entre le système d'enseignement et les besoins du marché du travail en matière de compétences linguistiques. Il est donc essentiel de repenser le système universitaire en intégrant davantage de formations professionnalisantes et en favorisant les partenariats avec le monde économique.

Références

- Chariet, M., 2014, « L'insécurité linguistique en Algérie : les imprévus d'une politique des langues dans l'enseignement », *Éla. Études de linguistique appliquée*, 175, p.317-329. <https://doi.org/10.3917/ela.175.0317>
- Cherfaoui, F.-Z., 2021, « Les langues de travail dans les entreprises en Algérie ; le cas de la Sonatrach », *Revue Langues, cultures et sociétés*, 7.1, p. 2-38
- Giret, J-F & Guénard, C., 2018, « La valorisation des langues étrangères sur le marché du travail français. Une analyse des offres d'emploi déposées sur Internet », *Socio-économie du travail*, n° 4, p. 83-118
- Grin, F., 2005, « Economie et langue : de quelques equivoques, croisements et convergences », *Sociolinguistica*, 19, p. 1-12.
- Hellekjær, G. O & Fairway, T., 2015, « The mismatch between the unmet need for and supply of occupational English skills : An investigation of higher educated government staff in Norway », *Higher Education*, 70.6, p. 1033-1050.
- Khenoun, S. & Cherfaoui, F.-Z., 2016, « Langues et marché du travail en Algérie : cas de la Sonatrach et de la Sonelgaz », *Synergies Algérie*, 23, p. 111-119
- Lassassi, N & Muller, C., 2013, « Réseaux sociaux et insertion sur le marché du travail en Algérie », *Revue Economic Research Forum, working paper series*, 756, p. 1-45
- Marchal, E. & Rieucan, G., (2006), « 5. Les a priori de la sélection professionnelle : une approche comparative » in Eymard-Duvernay F (dir.). *L'économie des conventions, méthodes et résultats: Tome 2. Développements*. Paris, La Découverte, p. 93-110 <https://doi.org/10.3917/dec.eymar.2006.02.0093>
- Marchal, E., 2015, *Les embarras des recruteurs*, Paris, Éditions de l'EHESS.
- Pigeron-Piroth, I. & Fehlen, F. (2010), « *Les langues dans les offres d'emploi du Luxemburger Wort (1984-2009)* », Working paper, Luxembourg : IPSE, p. 1-24 https://orbi.lu.uni.lu/bitstream/10993/7135/1/texte_langues_LW_final.pdf
- Pigeron-Piroth, I. & Fehlen, F. (2022), « *La segmentation linguistique de l'emploi au Luxembourg étudiée à travers les offres d'emploi* ». Rapport de synthèse. In: UniGR-CBS Working Paper. Vol. 13, DOI : <https://doi.org/10.25353/ubtr-xxxx-99bd-e60c>
- Pigeron-Piroth, I., Fehlen, F., 2015, « Les langues dans les offres d'emploi au Luxembourg (1984-2014) », *Working Paper IPSE*, Université du Luxembourg, p.33-45
- Tinsley T., 2013, *Languages : the state of the nation : demand and supply of language skills in the UK*, Southampton : University Council of Modern Language.

Bachir Bessai est docteur en Sciences du langage des universités de Montpellier III et de Bejaia. Il exerce en qualité de maître de conférences au département de français de l'Université Abderrahmane-Mira de Béjaia, et il est membre du laboratoire de recherche LESMS de la même université. Ses recherches portent principalement sur le plurilinguisme, discours épilinguistiques, l'insécurité linguistique et les politiques linguistiques en Algérie. Il a participé à de nombreux colloques nationaux et internationaux et publié plusieurs articles dans les domaines cités. Il a reçu nombre de récompenses dont le prix de la meilleure recherche appliquée aux sciences humaines, sociales et économiques en Algérie, décerné en 2012 par la Fondation Friedrich Ebert Algérie.



DOI : 10.5281/zenodo.14512172

CARACTÉRISTIQUES D'UN LOGICIEL INTERACTIF AVEC SPECTROGRAMME POUR LA CORRECTION PHONÉTIQUE AU SERVICE DES APPRENANTS ALGÉRIANOPHONES¹

Résumé : Cette étude met en avant un nouveau logiciel interactif avec spectrogramme pour la correction phonétique auprès des apprenants algérienophones. L'objectif est de remédier aux difficultés liées à l'articulation de certains sons problématiques du français, en particulier les voyelles orales absentes du vocalisme arabe. Le logiciel permet aux enseignants de créer des exercices personnalisés, d'enregistrer les productions des élèves, et de comparer visuellement leurs spectrogrammes à la prononciation cible au moyen d'une superposition. Une étude comparative avec les logiciels Praat et Phon montre les avantages de cet outil en ce qui concerne la facilité d'utilisation, de rapidité, d'individualisation et d'aspect ludique. Les résultats auprès d'une classe de dix élèves algériens soulignent l'intérêt pédagogique pour une évaluation objective de leur progression, une analyse fine des erreurs de production orale, et une remédiation phonétique collaborative. Le logiciel offre ainsi un outil précieux pour la correction phonétique en classe de FLE, en répondant aux besoins spécifiques des enseignants et de leurs apprenants.

Mots clés : correction phonétique, spectrogramme, logiciel interactif, apprenants algérienophones, prononciation du français, superposition de spectrogrammes

CHARACTERISTICS OF AN INTERACTIVE SOFTWARE WITH SPECTROGRAM FOR PHONETIC CORRECTION IN THE SERVICE OF ALGERIAN ARABIC-SPEAKING LEARNERS

Abstract: This study highlights a new interactive software with a spectrogram for phonetic correction aimed at Algerian learners. The objective is to address the difficulties related to the articulation of certain problematic French sounds, particularly the oral vowels absent from the Arabic vowel system. The software allows teachers to create personalized exercises, record students' productions, and visually compare their spectrograms to the target pronunciation through superimposition. A comparative study with the software Praat and Phon demonstrates the advantages of this tool in terms of ease of use, speed, individualization, and gamification. The results from a class of ten Algerian students underscore the pedagogical value for objectively assessing their progress, conducting a detailed analysis of oral production errors, and enabling collaborative phonetic remediation. Thus, the software provides a valuable tool for phonetic correction in French as a Foreign Language (FLE) classes, addressing the specific needs of teachers and their learners.

Keywords: phonetic correction, spectrogram, interactive software, Algerian Arabic-speaking learners, French pronunciation, spectrogram overlay

Introduction

L'enseignement du FLE a évolué de la grammaire traditionnelle et de la traduction des textes vers une approche plus axée sur l'oral, accordant au fil du temps de plus en plus d'importance à la phonétique (Callamand, 1981, p. 18). Cette évolution témoigne d'une prise de conscience

¹ Ilias **Brahim**, Université Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem, ilias.brahim@univ-mosta.dz
Soufiane **Bengoua**, Université Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem, soufiane.bengoua@univ-mosta.dz

Received: August 10, 2024 | Revised: October 4, 2024 | Accepted: December 4, 2024 | Published: December 20, 2024



croissante de l'intérêt pour cette discipline dans l'apprentissage de la langue. L'avènement des outils d'enregistrements analogiques puis numériques et l'augmentation exponentielle de la puissance de calcul des ordinateurs permettent de dessiner des spectrogrammes par la transformation rapide de Fourier (sigle anglais : FFT ou Fast Fourier Transform) pour visualiser les ondes acoustiques de la parole d'une manière objective (Meynadier, Nguyen, & Adda-Decker, 2013). L'intégration de ces technologies au sein de l'espace classe a profondément transformé les modalités d'enseignement des langues ; toutefois, l'enjeu réside dans l'élaboration de stratégies efficaces de correction phonétique destinées à l'expression verbale.

Aujourd'hui, il y a un engouement grandissant pour l'intégration de la phonétique dans les nouvelles méthodes de FLE. Mais cela pose un problème. Comment peut-on évaluer de manière efficace la progression phonétique dans l'apprentissage du français langue étrangère ? Les apprenants sont-ils capables de juger objectivement leurs performances ? Comment adapter cette évaluation à la nature évanescence et abstraite de la parole ? Sylvain Detey avance que malgré les avancées technologiques et l'augmentation des recherches sur le traitement automatique de la parole en langue seconde (L2), l'intégration de ces technologies dans l'enseignement reste limitée (Detey, 2021, p. 35). Cela pourrait s'expliquer par :

La formation des enseignants est généralement pauvre en matière de compétences phonétiques. Ces derniers font des cours de phonétique articulatoire, mais pas plus (Sauvage & Billières, 2019, p. 5). En outre, le contexte dans lequel ils travaillent est aussi difficile pour traiter des problèmes phonétiques avec les élèves dans des classes en sureffectif. En définitive, « il est impératif de revoir les stratégies d'enseignement actuelles et de réfléchir à des approches empiriques issues d'une réelle linguistique favorable à une maîtrise du français dit standard. » (Bengoua, 2023, p.192). Néanmoins, les enseignants ne sont pas formés à l'utilisation de l'outil informatique et des logiciels de correction phonétique dont l'apprentissage leur est laborieux. Certains de ces logiciels ne sont pas adaptés à l'usage de la correction en classe.

Pour pallier ce problème, nous mettons en pratique un logiciel que nous avons conçu spécialement pour corriger les écarts liés à l'articulation de certains sons problématiques et à leur prononciation auprès des apprenants algérienophones. L'enseignant pourra ainsi demander aux apprenants d'enregistrer des séries de mots proposés dans des exercices de correction phonétique d'articulation et de discrimination des sons. Il peut par la suite comparer automatiquement les spectrogrammes de l'enregistrement de l'apprenant avec l'audio de la prononciation cible. Cet exercice est répété jusqu'à ce que les deux spectrogrammes correspondent au modèle standard (pour n'importe quelle variété de français voulue) préalablement enregistré (Candea & Gasquet-Cyrus, 2023).

L'objectif de ce travail est de faire la démonstration du logiciel interactif doté de superposition de spectrogrammes et d'encourager les enseignants à utiliser les spectrogrammes comme outil objectif pour évaluer la correction phonétique. Ce logiciel intuitif présente de nombreux avantages : il est gratuit, il est simple à utiliser, car il est uniquement dédié à la correction en classe. Il permet une utilisation en temps réel, en classe, en passant rapidement de l'enregistrement au spectrogramme offrant la superposition des spectrogrammes afin de comparer les formants et l'intonation entre l'apprenant et la cible.

Nous avons dû développer notre propre logiciel à l'instar de (Vocalab, Diadolib, Praat, Elan, Audacity, WinPitch, Phon...) qui, selon nous, sont complexes à utiliser et de surcroît payants (Sicard & Menin-Sicard, 2021, p. 1). Par ailleurs, l'utilisation de l'intelligence artificielle (désormais IA) pour répondre à ces besoins se heurte à plusieurs obstacles. La critique de l'IA réside dans les coûts élevés en ressources, notamment en matière d'énergie et de puissance de calcul des machines requises. De plus, les modèles d'IA, souvent de grandes tailles, peuvent être instables et véhiculent des biais et des stéréotypes linguistiques, ce qui compromet leur fiabilité et leur utilisation dans des contextes éducatifs. En outre, ces modèles peuvent refléter des travers sociaux et culturels, ce qui soulève des

préoccupations éthiques et pratiques dans le domaine de la variation phonétique et phonologique.

Méthodologie

Il n'est plus question de démontrer l'importance de l'utilisation de l'outil informatique en général et le spectrogramme en particulier pour la remédiation phonétique (Fulop & Fitz, 2006). Par contre, leur utilisation en classe requiert des spécificités que ne comportent ni Praat ni Phon.

Nous allons, par conséquent, montrer les limites objectives de Praat et de Phon quant à leur utilisation en classe. Ces deux logiciels de traitement de la parole ont été choisis parce qu'ils sont gratuits et peuvent dessiner des spectrogrammes. Ils seront par la suite comparés à notre logiciel. En deuxième lieu, nous allons essayer notre logiciel in situ, dans une classe afin d'observer son efficacité.

Idéalement, et afin d'utiliser les spectrogrammes en classe de phonétique l'enseignant commence par la création d'une liste d'exercices phonétiques. Ensuite, il enregistre la réalisation de chaque élève en contraste avec la prononciation de l'élève même à travers sa progression ou une autre prononciation cible comme celle d'un enseignant ou un autre standard préenregistré. Les deux spectrogrammes ainsi obtenus peuvent être superposés afin de les comparer en classe. Ce processus offre un retour à l'enseignant qui peut ensuite personnaliser les exercices ultérieurs suivant la prononciation précédente de l'étudiant permettant une expérience pédagogique personnalisée pour l'étudiant. Ce processus est schématisé sur la Figure 14.

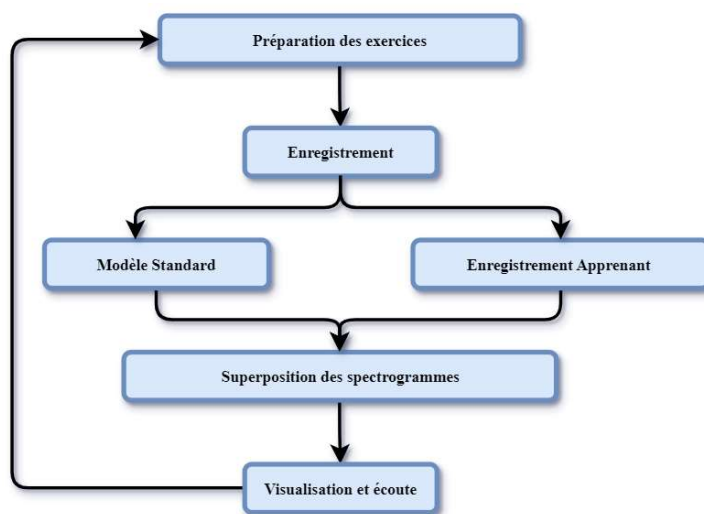


Figure 14 Schéma montrant le déroulement d'une séance de classe avec notre logiciel

Pour l'évaluation de notre logiciel et en comparaison avec Praat et Phon, les critères suivants ont été retenus, à noter que nous utilisons des ordinateurs sous le système d'exploitation Windows 10 parce que c'est de loin le plus populaire en Algérie, mais notre propos tiendra même sous Mac ou Linux.

D'abord, la possibilité d'enregistrement. Ce paramètre désigne si le logiciel permet de faire un enregistrement sonore au format WAV nécessaire pour dessiner un spectrogramme nativement ou bien s'il faut passer par un logiciel tiers ce qui nécessitera plus d'étapes pour ouvrir un autre logiciel d'enregistrement comme Audacity ou Microsoft Voice

Recorder. L'évaluation se fera sur le nombre d'étapes nécessaires et le temps en secondes. Combien de temps et d'étapes faut-il pour commencer un enregistrement pour un apprenant ou un enseignant et l'enregistrer sur l'ordinateur d'une manière organisée ? Ensuite, comment les enregistrements et les exercices sont-ils organisés par l'apprenant ou l'enseignant ? Est-ce transparent pour l'utilisateur ou doit-il le faire consciemment, donc renommer chaque enregistrement dépendamment du locuteur et de l'exercice ?

Il sera question de rapidité d'utilisation, de gestion et d'optimisation du temps. Le processus doit être fluide et l'interaction entre enseignant et élève ne devra pas comporter de temps mort entre chaque interaction.

D'autre part, sur la facilité d'utilisation du logiciel, est-il possible d'individualiser les exercices ? Le logiciel permet-il de modifier les exercices rapidement afin d'adapter au retour de la réalisation phonétique de l'étudiant, car en effet, chaque élève est unique ainsi que sa réalisation ? L'évaluation se fera sur la simplicité de création des exercices en nombre d'étapes et en temps et l'adaptation aux besoins des apprenants.

Pour les enseignants, il est pertinent d'évaluer l'apport de ces logiciels à formation des enseignants en phonétique. Ils doivent acquérir une compréhension des éléments de base du spectrogramme pour avoir une certaine connaissance après une durée de temps très limité sachant qu'ils ne sont pas spécialistes et la formation dans ce domaine est limitée même en France (Sauvage & Billières, 2019).

Pour les apprenants, l'approche doit être intéressante et l'utilisation des spectrogrammes utile pour apprendre à lire les éléments de base du spectrogramme qui les aiderait à s'améliorer sur le plan de la prononciation et qui sera une méthode d'évaluation pour juger objectivement leurs performances.

Il est à noter que pour tous les paramètres temporels nous avons utilisé un chronomètre sauf lorsque la mesure de l'interactivité pouvait se faire à travers les enregistrements sonores du corpus ultérieurement en dehors de l'espace classe pour économiser le temps des élèves.

Notre logiciel ainsi conçu, il reste à le tester sur le terrain, à cet égard nous avons réalisé une étude auprès de 10 élèves qui étudient à l'école primaire les Huit Martyrs à Bou Yakour située à 27,1 km et 27 minutes en voiture à l'ouest d'Oran. Ce choix est justifié par la proximité géographique de l'école et la nature d'une région rurale où la principale activité de la région est l'agriculture. Alors, les élèves sont issus d'un milieu défavorisé par rapport au centre-ville d'Oran où le français est plus parlé. Les parents de nos enquêtés sont issus de l'exode des villes du sud d'Oran vers la métropole où le français n'est pas aussi bien parlé qu'à Oran.

Le choix des élèves s'est porté sur une classe de 3^e année primaire en vue de la remédiation pédagogique en phonétique du FLE pour la prononciation des voyelles. La classe compte 34 élèves. Nous avons décidé de choisir les élèves qui ont le plus de difficultés à prononcer certaines voyelles. Nous avons demandé à l'enseignante d'utiliser notre logiciel pour passer rapidement au crible les 34 élèves et leur demander de prononcer les mots et les phrases dans les exercices proposés. Ainsi le choix de l'enseignante s'est porté sur 10 élèves qui avaient des difficultés à prononcer les voyelles qui n'existent pas dans leur langue maternelle : le parler algérien. Nous avons confectionné une série d'exercices pour mettre l'accent sur les voyelles orales qui posent le plus de difficultés aux apprenants. Notamment, les voyelles [œ] [e] [ɛ] [y] et [u]. Lors d'une séance de coordination avec l'enseignante de la classe, nous nous sommes mis d'accord sur le protocole de l'étude et nous avons passé en revue l'utilisation des logiciels en question. L'enseignante a utilisé notre logiciel pour six séances de remédiation sur un intervalle d'un mois et demi à raison d'une séance de remédiation par semaine. Ces séances de 45 minutes ont vu l'utilisation de notre logiciel en classe. Durant chaque séance, l'enseignante a préparé une liste d'exercices phonétiques pour cibler certaines voyelles problématiques. Le matériel utilisé est le suivant : un ordinateur portable connecté à un projecteur qui affiche notre logiciel sur l'écran du PC pour l'enseignant et sur le tableau, le même affichage projeté et dupliqué pour tous les apprenants et un microphone de table. À noter que l'école primaire en question ne dispose pas de

laboratoires de langue d'où la nécessité du projecteur et d'un hautparleur pour tous les apprenants.

Résultats et Discussion

Durant cette séance de coordination avec l'enseignante de la classe de 3e année primaire, il nous a fallu cinq minutes pour présenter l'interface de notre logiciel et faire le tour des différentes fonctionnalités possibles. Au bout de 20 minutes, l'enseignante a pu maîtriser notre logiciel de l'ajout des exercices à l'enregistrement des audios parce qu'il a été conçu pour être intuitif.



Figure 2 Image illustrant l'interface de notre logiciel.

Notre logiciel a deux fenêtres principales. La première est pour enregistrer les sons et lire les spectrogrammes. La deuxième est un document texte pour ajouter les exercices. D'abord, l'enseignant ouvre le document texte et copie-colle les exercices phonétiques. Ensuite, pour l'interface du logiciel (voir Figure), il y a une barre de navigation qui permet de choisir le numéro de l'apprenant et de naviguer dans la liste des exercices que l'apprenant doit prononcer. Il y a également un bouton Réinitialiser pour recommencer à tout instant.

Sur la barre des enregistrements, on peut cliquer sur le bouton Enregistrer pour enregistrer l'apprenant puis sur le bouton-STOP pour arrêter. Si l'on clique sur le bouton-STOP en haut, on visualise le spectrogramme de l'enregistrement de l'élève, et si l'on clique sur le bouton-STOP en bas, on visualise le spectrogramme de l'enregistrement de l'enseignant.

Puis, avec le curseur d'ajustement d'opacité en haut à droite, on peut ajuster la transparence lors de la superposition des spectrogrammes. C'est la fonctionnalité phare de notre logiciel, qui n'existe ni sur Praat ni sur Phon. D'autre part, à l'aide du curseur d'ajustement horizontal, on peut ajuster la superposition des deux spectrogrammes. Enfin, la barre d'état indique le temps en secondes et la fréquence en Hertz en mettant le curseur n'importe où sur la fenêtre d'affichage du spectrogramme pour caractériser les formants sur le spectrogramme.

Nous avons décidé de baser notre comparaison davantage sur Praat que sur Phon. En effet, Praat est plus direct et plus simple que Phon (Hedlund & Rose, 2020), notamment du point de vue de l'enseignant débutant en logiciels de phonétique qui souhaite enregistrer des audios et afficher des spectrogrammes de base. Ainsi, nous allons comparer Praat à notre logiciel selon les critères établis dans la méthodologie. Pour cela, nous partirons du processus

de remédiation illustré sur la partie gauche de la Figure , qui montre un schéma idéal pour l'utilisation d'un logiciel de phonétique en classe de FLE.

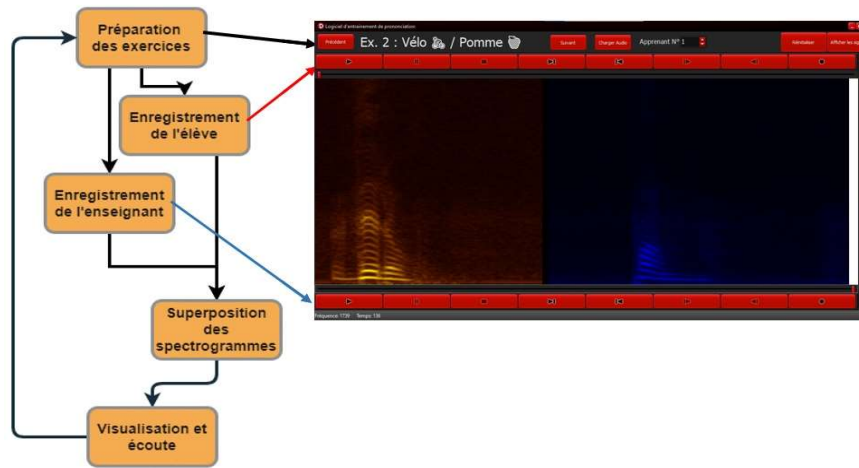


Figure 3 Corrélation entre le processus cible de correction et notre logiciel

Ici, nous nous heurtons au premier obstacle à l'utilisation de Phon et Praat dans une classe, en effet ils ne permettent pas de suivre notre processus cible. En contraste, notre logiciel est conçu avec ce processus en tête, cela devient évident en mettant notre logiciel et le processus en question côte à côte comme sur la Figure **Error! Reference source not found..** L'enseignant, en allant de haut en bas de l'interface, suit systématiquement toutes les étapes de notre processus.

Premièrement, bien que des annotations puissent être créées dans ces deux logiciels, ce ne sont pas des exercices, car ils sont faits après l'enregistrement. Notre logiciel, comme le montre la Figure , permet d'utiliser un simple fichier texte pour lister des exercices ce qui facilite et accélère la tâche de l'enseignant qui peut ainsi même importer des exercices à partir de sources diverses (copier et coller). Cela est d'autant plus efficace quand cela s'applique à l'étape du retour, étant fait à la volée en classe.

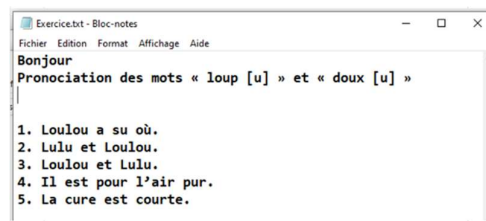


Figure 4 Fichier texte contenant des exercices de prononciation pour notre logiciel.

Deuxièmement, la difficulté d'enregistrer dans ces deux logiciels constitue une barrière qui n'est surmontable qu'avec l'utilisation d'un logiciel tiers comme Audacity (format WAV natif) ou Microsoft Voice Recorder (format .m4a), la conversion vers le format WAV devra se faire sur un autre logiciel ou en ligne qui fait perdre du temps et empêche l'interaction en direct entre l'apprenant et le professeur. Par exemple, sur Praat, pour enregistrer une piste audio, il faudrait environ 16 étapes sur cinq fenêtres différentes. Ce qui prend en moyenne

36 secondes (voir : **Error! Reference source not found.**) (Boersma & Weenink, 2024). Il est à noter que sur Praat il y a un risque de confusion entre le bouton « Close » et « Save to list » encerclés sur la Figure 515. Par contre, sur notre logiciel, cette fonctionnalité est native et prend environ 3 secondes, nécessitant seulement deux clics. De plus, le système pour organiser et nommer les fichiers audios est automatique.

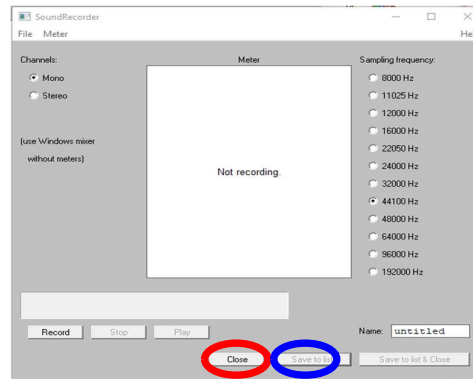


Figure 515 Menu d'enregistrement audio de Praat

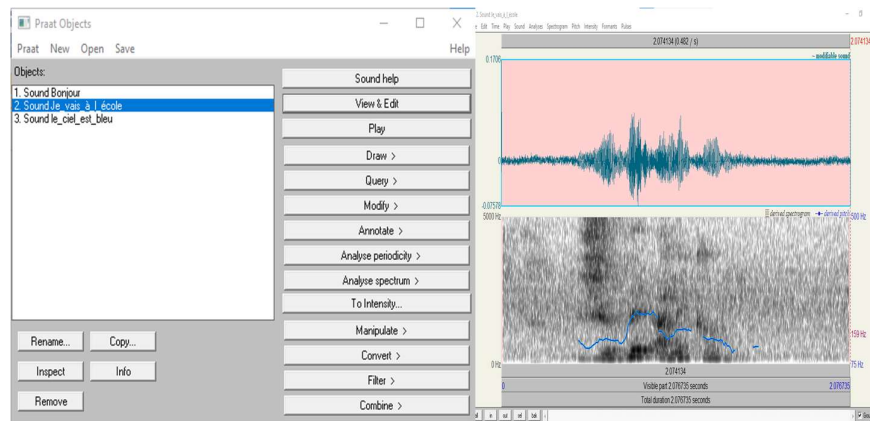


Figure 6 Illustrations de la fenêtre des objets à gauche et celle des sons à droite sur Praat

Troisièmement, ces deux logiciels ne permettent pas de superposer les spectrogrammes. À notre connaissance, il n'existe aucun logiciel sur le marché capable de superposer des spectrogrammes. Non pas par extrême difficulté, car écrire un tel code pour logiciel n'est pas compliqué pour les programmeurs, mais parce que personne n'aurait vu la pertinence de fonctionnalité avant notre logiciel. En effet, sur notre logiciel (voir Figure 716), grâce au curseur d'ajustement horizontal, on peut faire glisser les fenêtres d'affichage des deux spectrogrammes prononcés par l'apprenant à gauche en jaune et par le modèle standard à droite en bleu. En glissant celui de droite vers la gauche, on obtient une superposition des deux spectrogrammes (voir Figure 17), et grâce au curseur d'ajustement d'opacité, on peut faire varier la transparence pour laisser plus ou moins de détails du deuxième spectrogramme selon l'amplitude du signal acoustique.

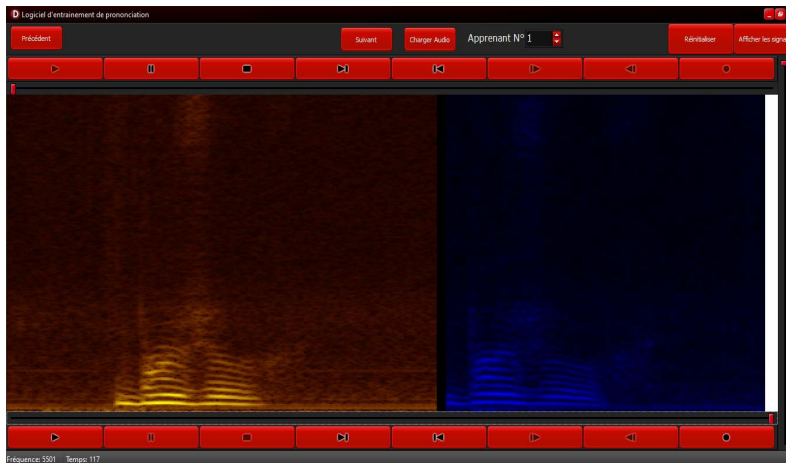


Figure 716 Deux spectrogrammes du mot « bonjour » sont affichés dans notre logiciel : celui de l'apprenant à gauche en jaune, et celui du modèle standard à droite en bleu.

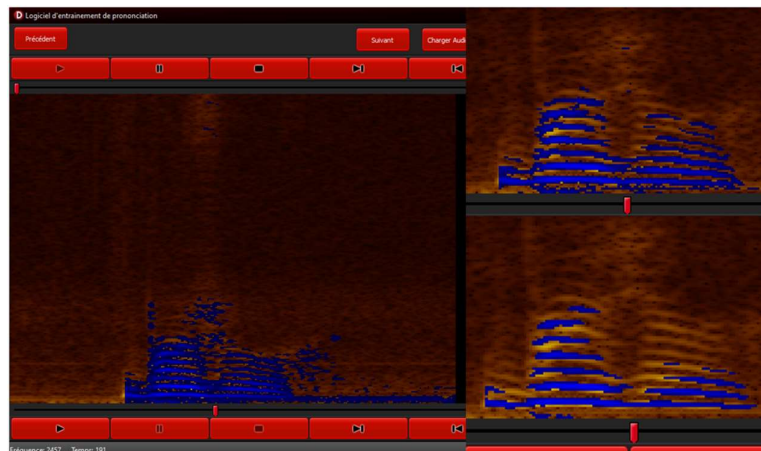


Figure 17 Superposition des deux spectrogrammes : apprenant en jaune et modèle en bleu selon différents niveaux de transparence

Finalement, il est vrai que l'écoute d'un enregistrement est possible sur les deux logiciels, mais d'avoir deux enregistrements différents afin de les contraster à l'écoute est cependant difficile sur Praat. Dans notre logiciel, les enregistrements audios sont automatiquement nommés avec le préfixe S ou T pour étudiant ou enseignant respectivement. Ensuite, deux numéros séparés par un tiret indiquent le numéro d'étudiant ainsi que le numéro d'exercice. Cela permet d'importer des enregistrements audios rapidement dans le logiciel en changeant simplement le nom des enregistrements. Sur Praat, il faut naviguer entre trois fenêtres : Figure Praat Objects, Figure 515 SoundRecorder, et la boîte de dialogue enregistrer sous.

Caractéristique	Praat	Notre logiciel
Acquisition de données audios	Entre 10 et 16 cliques	En deux cliques

Débit d'acquisition	Lent, 36 secondes par opération	Rapide, deux secondes par opération
Gestion des fichiers audios	Il faut les nommer et les organiser manuellement	Automatiques, ils sont organisés par le logiciel
Personnalisation des exercices	Manuelle, sur l'explorateur de fichiers	Automatiquement sur un fichier texte
Facilité de création d'exercices	Manuelle, sur l'explorateur de fichiers	Intuitive, interface utilisateur simplifiée
Adaptation pédagogique	Conçu pour un travail en différé	Conçu pour une utilisation en classe, en temps réel
Optimisation du temps	Non prioritaire	Prioritaire, conçu pour une utilisation efficace en classe
Interactivité	Limité, pas d'interaction directe	Élevée, interactions en temps réel possibles
Ergonomie	Peu intuitive, nécessite des connaissances en phonétique	Intuitive, conçue pour une utilisation par des non-spécialistes
Fonctionnalités	En Centaine, très complet	En dizaine, très basique

Tableau 1 Résumé des résultats de comparaisons entre Praat et notre logiciel

Le Tableau 1 compare Praat, un outil de référence en phonétique (Boersma & Weenink, 2024), avec notre nouveau logiciel destiné à la remédiation phonétique en classe avec superposition de spectrogrammes. Notre logiciel se distingue par une intégration native et rapide de l'enregistrement audio, une organisation automatique des fichiers, et une personnalisation intuitive des exercices, contrairement à Praat qui nécessite une gestion manuelle des enregistrements. Conçu pour une utilisation en direct en classe, notre logiciel optimise la gestion du temps et favorise une interaction fluide et ludique entre l'apprenant et l'enseignant. Bien que Praat soit très complet et personnalisable pour des analyses phonétiques fines, son interface est moins intuitive et il est moins adapté à un usage dynamique en classe. Notre logiciel, avec son interface intuitive et son aspect interactif, présente un potentiel significatif pour transformer la remédiation à l'aide de spectrogramme en phonétique du FLE. Toutefois, les besoins spécifiques des utilisateurs peuvent justifier une complémentarité entre les deux logiciels, Praat étant utilisé pour des analyses approfondies et notre logiciel pour les activités en classe. Des évaluations supplémentaires et le développement d'une communauté d'utilisateurs seront essentiels pour maximiser l'adoption et l'efficacité de notre logiciel.

Durant l'étude de remédiation en classe, il s'est avéré que notre logiciel se démarque de Praat par une personnalisation des exercices. Comme montré sur la **Error! Reference source not found.**, l'enseignant peut ajouter les exercices à afficher dans le logiciel sous forme de mots ou de phrases dans un simple fichier texte. Cette simplicité vise à rendre notre logiciel facile d'accès à tous les publics, pas seulement les orthophonistes de spécialités contrairement à Praat et à Phon. Durant la séance en classe, il suffit de choisir le numéro de l'apprenant. Ensuite, il suffit de cliquer sur suivant ou précédent pour naviguer à travers les exercices. En fin, cliquer sur le bouton enregistrer sur la barre d'enregistrement de partie apprenant et puis stop. Ceci déclenche le système de nommage (l'attribution d'un nom à un fichier électronique) automatique des fichiers comme sur la Figure . Où on a S ou T pour 'Student' étudiant ou 'Teacher' enseignant. Ajouter à cela le numéro de l'apprenant dans la liste et le numéro de l'exercice par exemple S3-5 pour étudiant numéro trois et exercice numéro cinq. Pour chaque phrase, il est demandé à l'apprenant de prononcer la phrase modèle. L'enseignante le corrige en s'aidant du spectrogramme généré et enregistré automatiquement.

Cela nous amène à la question de l'éphémérité de la prononciation de l'élève qui est captée par le spectrogramme. De plus, le nommage bénéficie automatiquement de l'ajout de

la date, l'heure, la minute et la seconde de la prise d'enregistrement. Cela crée directement une base de données servant de trace écrite au progrès de l'apprenant. Ce qui permet, en effet, l'organisation individualisée des exercices et une adaptation précise aux besoins spécifiques de chaque apprenant, tandis que la conservation d'un historique des productions orales et visuelles favorise un suivi rigoureux de leur progression et une évaluation objective de l'efficacité des interventions.

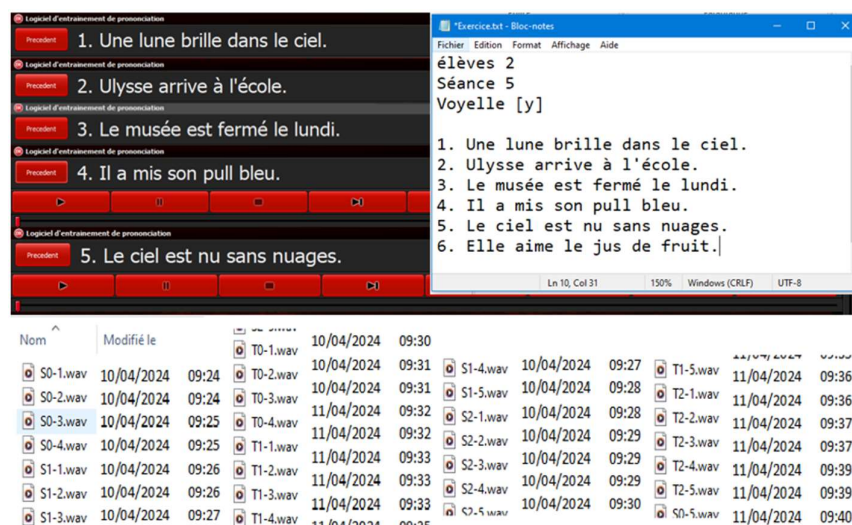


Figure 9 Personnalisation des exercices et traçabilité de la remédiation

Pour les séances de remédiation, notre logiciel a guidé l'enseignante tout au long des 45 minutes de chaque séance. Le système d'insertion d'exercices fait office d'une feuille de route à suivre au côté de la fiche pédagogique de l'enseignant. Il offre une gestion optimisée du temps parce qu'il s'adonne bien à ce jeu de prise de parole dynamique entre l'enseignant et l'apprenant.

En 6 séances de remédiation de 45 minutes, l'enseignante a travaillé avec les 10 élèves sur 60 phrases aux totales. Pour chaque séance, il y avait en moyenne 45 minutes divisé par 10 apprenants. Ce qui fait 270 secondes de jeux de rôles entre le modèle et chaque apprenant. En moyenne, il y avait quatre interactions de 5 secondes par voyelles dans chaque phrase traitée. Alors pour chaque séance, il y avait une vingtaine d'enregistrements et spectrogramme générés par élèves. Le logiciel peut générer une centaine de spectrogrammes par séance, ce qui lui offre une cadence plus rapide que celle de Praat. Il fallait en moyenne 37 secondes pour faire un enregistrement sur Praat, le nommer et l'enregistrer d'un fichier pour 3 à 5 secondes sur notre logiciel.

Cela montre que sur le plan de l'intégration du logiciel en classe, il accélère la cadence de la classe chose que Praat ne peut pas faire. Sur cette masse d'enregistrement, l'enseignante a exploité sur le moment une petite partie de ces spectrogrammes d'où la nécessité de légèrer l'évaluation aux apprenants. Cependant, tout l'historique de tous les enregistrements reste archivé sur la base de données d'apprentissage pour une évaluation ultérieure. À noter que les fichiers bénéficient d'un nommage automatique qui permet de naviguer à travers tous les fichiers audios WAV ou les spectrogrammes facilement par date, apprenant ou exercice.

Nous avons aussi remarqué une dimension ludique à l'opération de la remédiation tant pour l'élève que pour l'enseignant. Le logiciel optimise la gestion du temps en classe en simplifiant la création d'exercices et en facilitant le suivi des progrès individuels. L'aspect ludique de l'activité renforce l'engagement par un effet de nouveauté scientifique pour les

apprenants et rend la remédiation plus motivante. Puisque les élèves ont manifesté un vif enthousiasme à l'idée d'interagir avec un outil technologique nouveau pour eux, s'immergeant avec plaisir dans une expérience d'apprentissage peu commune. Cette étude a stimulé leur intérêt et leur motivation, les poussant à explorer de nouvelles façons d'apprendre. Ensuite, les élèves ne pensaient pas, avant cette expérience, qu'il était possible de représenter leur voix sur un ordinateur autrement que par des mots écrits. Ils ont été fascinés par la représentation visuelle de leur parole sous forme de spectrogramme. Enfin, les élèves ont acquis la capacité de distinguer les différents segments de mots dans le spectrogramme, de repérer les tendances d'intonation montante et descendante, et d'identifier approximativement la position des voyelles en observant les formes des formants.

Selon l'enseignante, notre logiciel apporte un souffle nouveau pour l'apprentissage de la phonétique, l'utilisation des spectrogrammes et leurs investissements en classe. Il permet aux enseignants et aux élèves de visualiser et d'analyser de manière intuitive les spectrogrammes. Grâce à ce nouvel outil, les enseignants pourraient combler leurs lacunes en matière d'interprétation des spectrogrammes, en particulier en ce qui concerne le passage de l'alphabet phonétique international et du trapèze vocalique à leur exploitation sur un spectrogramme en temps réel. Les élèves, quant à eux, ont bénéficié d'une approche plus concrète de concepts abstraits comme les formants. Le logiciel facilite l'identification de caractéristiques clés telles que la tonalité, le rythme, l'amplitude et les pauses, rendant ainsi l'analyse de la parole éphémère par nature plus accessible. L'enseignante a souligné la facilité avec laquelle les élèves peuvent désormais associer les formants à des pics d'intensité sur le spectrogramme, comparables, par analogie, à des cordes de guitare ou échelles d'arc-en-ciel. En somme, ce logiciel constitue un atout majeur pour l'enseignement de la phonétique, en offrant une visualisation claire des phénomènes acoustiques de la parole et en motivant les élèves dans leur apprentissage.

Conclusion

En conclusion, l'introduction de notre logiciel interactif avec spectrogramme dans le processus de correction phonétique des apprenants algérienophones s'avère riche en avantages, tant pour les élèves que pour les enseignants. D'abord, il offre une personnalisation et une traçabilité des progrès. En effet, l'organisation individualisée des exercices permet une adaptation précise aux besoins spécifiques de chaque élève, tandis que la conservation d'un historique des productions orales et visuelles favorise un suivi rigoureux de leur progression et une évaluation objective de l'efficacité des interventions.

Ensuite, il offre une gestion optimisée du temps et une dimension ludique à l'opération tant à l'élève qu'à l'enseignant. Le logiciel optimise la gestion du temps en classe en simplifiant la création d'exercices et en facilitant le suivi des progrès individuels. L'aspect ludique de l'activité renforce l'engagement des élèves et rend l'apprentissage plus motivant. De plus, l'interaction pédagogique devient plus fluide et l'évaluation plus objective. L'interaction rapide entre l'enseignant et l'élève 'ping-pong' permet une adaptation dynamique des exercices à travers un retour visuel et une collaboration étroite pour l'amélioration des compétences orales. L'outil offre une évaluation objective des productions orales permettant à l'élève de visualiser ses progrès et à l'enseignant de cibler ses interventions.

La superposition des voix de l'élève et de l'enseignant sur le spectrogramme permet la quantification et la mesure de leurs productions, facilitant l'entente et la collaboration entre ces deux acteurs du processus d'apprentissage. Ainsi, le logiciel encourage l'enseignant à adopter une posture collaborative plutôt que de se focaliser uniquement sur l'évaluation comme 'un juge', favorisant ainsi un travail en partenariat avec l'élève. L'utilisation du logiciel interactif avec spectrogramme s'étend au-delà de la correction phonétique traditionnelle, car il permet une analyse multidimensionnelle. En effet, le logiciel permet d'évaluer le rythme et le débit de parole des élèves, fournissant des informations précieuses

pour le développement de la dimension suprasegmentale. De plus, il permet d'analyser divers aspects de la production orale comme la mémoire phonétique des élèves et offre une vision globale des compétences orales de l'élève.

Notre outil permet à l'enseignant de prendre conscience de sa performance de remédiation avec les apprenants. Ainsi, il permet une confrontation de l'enseignant avec sa pratique pédagogique à travers les données objectives accumulées, ce qui favorise une analyse critique et une amélioration des méthodes d'enseignement. Le logiciel encourage une approche systématique et rigoureuse de la détection et de la correction des erreurs phonétiques, en permettant une quantification visuelle des pauses et des hésitations dans la parole des élèves. L'analyse des spectrogrammes permet également d'identifier l'influence du contexte phonétique sur la production des élèves, apportant des informations précieuses pour la remédiation. En outre, il permet l'optimisation du moment et des conditions de remédiation par l'observation des élèves qui suggère que la remédiation phonétique est plus efficace le matin, lorsque les élèves sont plus calmes et plus concentrés.

Face à Praat, notre logiciel se positionne comme une solution plus intuitive et pédagogique pour l'enseignement de la phonétique. Si Praat offre une grande puissance d'analyse, il nécessite des compétences techniques que les enseignants ne possèdent pas toujours. Notre objectif est de fournir un outil simple d'utilisation qui permet aux enseignants de découvrir le monde des spectrogrammes en phonétique acoustique et aux élèves de visualiser concrètement leurs productions orales. Il faut rappeler que l'enseignant reste le pivot de l'apprentissage, quel que soit l'outil utilisé. Et enfin, l'environnement sonore des classes n'est généralement pas insonorisé. De ce fait, il est primordial d'éviter les sources d'interférence aux enregistrements sonores par planification horaire pour éviter l'horaire de la récréation, les événements au dehors de l'établissement (les matches, les fêtes, appel à prière, et la météo qui fait du bruit).

Il est nécessaire de faire des évaluations supplémentaires et de constituer une communauté d'utilisateurs composés d'enseignants et d'apprenants et d'avoir leurs retours afin de l'améliorer et surtout de promouvoir l'utilisation des spectrogrammes pour la remédiation phonétique en classe. La voie reste ouverte pour tester une utilisation combinée de Praat et de notre logiciel. Pour ne pas conclure, il serait intéressant de développer une notation scientifique spécifique au logiciel qui pourrait faciliter l'analyse et la communication des résultats, permettant une standardisation et une comparaison efficace des progrès des élèves.

Références bibliographiques

- Bengoua, S., 2023, « L'héritage lexical et son impact sur l'enseignement du français chez le jeune étudiant mostaganémois », *Synergies Algérie*, n°31, p 181-194.
- Boersma, P., & Weenink, D., 2024, *Praat : Doing Phonetics by Computer [Phonetic Sciences]*. Praat: doing phonetics by computer. <https://www.fon.hum.uva.nl/praat/>
- Callamand, M., 1981, *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation : Organisation de la matière phonique du français et correction phonétique*, CLE International. <https://books.google.dz/books?id=CxdqtAEACAAJ>
- Candea, M., & Gasquet-Cyrus, M., 2023, « Et si on éliminait les accents ... de nos façons de penser ? » *The Conversation*, <https://theconversation.com/et-si-on-eliminait-les-accents-de-nos-facons-de-penser-199849>
- Detey, S., 2021, « Que signifie « corriger la prononciation du français » aujourd'hui ? De quatre-vingts ans de crible phonologique aux problématiques contemporaines (glottophobie, Covid-19 et intelligence artificielle) » dans J. Sauvage (Coord.), *Didactique de la phonétique du français : Et maintenant ?* (pp. 15-42). EME, Le Langage et l'Homme (2020-2), 189.
- Fulop, S. A., & Fitz, K., 2006, "A Spectrogram for the Twenty-First Century", *Acoustics Today*, 2(3), 26. <https://doi.org/10.1121/1.2961138>



- Hedlund, G. J., & Rose, Y., 2020, *Phon* (Phon 3.1) [macOS / Windows]. <https://phon.ca>.
- Meynadier, Y., 2013, « Éléments de phonétique acoustique » In N. Nguyen & M. Adda-Decker (Eds.), *Méthodes et outils pour l'analyse phonétique des grands corpus oraux* (pp. 25-83), Hermès, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01212693>
- Sauvage, J., & Billières, M., 2019, « Enseigner la phonétique d'une langue étrangère », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16(1). Mis en ligne le 30 janvier 2019, consulté le 23 septembre 2020. <https://doi.org/10.4000/rdlc.4234>
- Sicard, E., & Menin-Sicard, A., 2021, *Le spectrogramme et son application en clinique orthophonique*. <https://hal.science/hal-03107434>

Ilias **Brahim**, doctorant en sciences du langage, en 4^e année au département de français de la faculté des langues étrangères de l'Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem, Algérie. Ses travaux antérieurs portent sur les représentations linguistiques et leur impact sur la motivation dans l'apprentissage du FLE. Sa thèse de doctorat est axée sur la variation phonologique du français oral chez les acteurs des médias francophones en Algérie. Ses intérêts de recherche incluent les sciences du langage, notamment la sociolinguistique, la phonétique, ainsi que le développement d'outils informatiques au service des études linguistiques.

Soufiane **Bengoua** est professeur 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.



DOI : 10.5281/zenodo.14512224

LES EMPRUNTS AU FRANÇAIS DANS LE DIALECTE KOWEÏTIEN : TRACE DE LA DYNAMIQUE INTERACTIVE DES LANGUES¹

Résumé : Le voyage des mots d'une langue vers une autre, connu sous le nom d'"emprunt lexical", constitue la forme la plus commune d'échange linguistique. Le présent article propose une réflexion linguistique sur l'influence lexicale française sur l'arabe dialectal, plus précisément l'arabe dialectal koweïtien. Notre hypothèse est de prouver que, contrairement aux idées répandues, le français est bien présent dans l'arabe dialectal de la péninsule arabique y compris au Koweït, une présence qu'on pensait toujours marginale et imperceptible, même si le contact se fait généralement de façon indirecte. Il s'agira aussi de montrer que les emprunts aux français se plient à une régularité systémique dans la mesure où ces lexèmes s'intègrent dans la langue d'accueil et se prêtent généralement aux règles phonétiques et morphologiques de celle-ci.

Mots-clés : emprunt lexical, interaction linguistique, français, arabe dialectal koweïtien, phonologie, morphologie

LOANWORDS FROM FRENCH IN THE KUWAITI DIALECT: TRACE OF THE INTERACTIVE LANGUAGE DYNAMICS

Abstract: The journey of words from one language to another, known as "lexical borrowing" or loanwords, constitutes the most common form of linguistic exchange. This paper offers a linguistic reflection on the French lexical influence on dialectal Arabic, more precisely Kuwaiti Arabic. Our hypothesis is to prove that, contrary to widespread ideas, French is indeed present in the dialectal Arabic of the Arabian Peninsula, including in Kuwait, a presence that was always thought to be marginal and imperceptible, even if contact is generally made indirectly. It will also show that loaning from French comply with a systemic regularity to the extent that these lexemes are integrated into the host language and generally lend themselves to the phonetic and morphological rules of Kuwaiti dialect.

Keywords: lexical borrowing, linguistic interaction, French, Kuwaiti dialect Arabic, phonology, morphology

1. Introduction

« Aucun groupe social n'est monolingue. En plus de la langue maternelle, chaque individu a une autre langue » (Napitupulu, 2018 : 2). Depuis toujours, les langues interagissent réciproquement. Résultat : des phénomènes d'échange linguistique qui jouent un rôle important dans l'évolution des langues, reflétant les interactions sociales et culturelles entre diverses populations et civilisations. « L'utilité de l'emprunt linguistique en tant que processus d'enrichissement des langues reste (...) incontestable » (Loubier, 2011 : 6). Le contact entre deux ou plusieurs langues – qu'il soit direct ou indirect – produit des faits linguistiques divers : emprunts lexicaux, calques, accents étrangers, interférences, alternances codiques ou *code-switching*, pidgins, créoles, systèmes mixtes, etc.

Le voyage des mots d'une langue vers une autre, connu sous le nom d'*emprunt lexical*, constitue la forme la plus commune d'échange linguistique. Il s'agit « d'un phénomène

¹ Racha Elkhamissy, Université Ain Shams, Université du Koweït, racha.elkhamissy@ku.edu.kw



intrinsèque aux langues, la très grande majorité des langues se développant non pas dans un environnement clos et étanche à toute influence externe, mais au contraire dans un écosystème dont elles ne sont qu'un composant » (Cartier, 2019 : 3). Les mots voyageurs sont appelés *mots d'emprunt* ou *mots empruntés*.

Il est indéniable que ce fait linguistique courant et universel implique une interaction socioculturelle et linguistique entre deux ou plusieurs communautés. L'empreinte culturelle (Baider, 2007) se retrouve dans les traces lexicales et grammaticales qu'en portent les langues et ce par l'importation/exportation des lexèmes.

Dans le trajet évolutif des langues, les mots se déplacent généralement d'un espace langagier à un autre avec un bagage culturel important. Naturellement, il existe de nombreuses haltes ou arrêts conditionnés par l'environnement qui pourraient affecter la réussite linguistique de l'opération d'emprunt. En d'autres termes, de nombreuses variables linguistiques, sociales et culturelles sont attribuées au processus d'emprunt linguistique.

Les emprunts s'effectuent généralement dans les deux conditions fondamentales suivantes :

- deux langues peuvent partager certains traits communs, ces traits étant de nature universelle ;
- deux langues peuvent partager des caractéristiques parce qu'elles proviennent d'une même langue d'origine ou d'une culture commune.

Or, ce n'est toujours pas le cas. Certaines langues appartenant à des familles différentes s'échangent des mots mutuellement. Le cas des emprunts français en arabe ne fait pas exception.

L'arabe est une langue sémitique parlée en Afrique du Nord, la plupart de la péninsule arabique et d'autres régions du Moyen-Orient. L'arabe standard moderne (ASM) est actuellement la seule forme officielle de l'arabe. L'une des particularités de cette langue est qu'elle se présente sous différentes variétés dialectales. Dans cet article, nous abordons l'influence lexicale française sur l'arabe dialectal, plus précisément l'arabe dialectal koweïtien (désormais ADK)¹. Du français vers l'arabe koweïtien, les emprunts lexicaux en font un objet d'étude intéressant, d'autant plus que cet exemple de transfert n'a pas été étudié de façon approfondie et peut paraître relativement surprenant. De son côté, l'ADK semble avoir manifesté un accueil favorable à des mots français, particulièrement dans le domaine de la vie quotidienne.

Dans ce travail, nous commençons par un bref aperçu sur le statut des langues arabe et française dans la société koweïtienne, tout en examinant certains facteurs qui affectent les modèles d'échange de mots entre ces deux langues. Nous cernons ensuite le concept d'emprunt lexical comme élément d'impact et d'interaction entre deux langues. A la suite de cette présentation du phénomène de l'emprunt et du processus d'intégration des lexèmes, une étude sur le plan linguistique est entamée : comme l'emprunt implique qu'une langue prenne une unité lexicale d'une autre langue et en fasse une partie permanente de son propre système, nous analysons quelques exemples en nous centrant sur l'adaptation-intégration des mots empruntés au français dans le dialecte koweïtien sur les deux niveaux, phonologique et morphologique.

Notre hypothèse est de prouver que, contrairement aux idées répandues, le français est bien présent dans l'arabe dialectal de la péninsule arabique y compris au Koweït, une présence qu'on pensait toujours marginale et imperceptible, même si le contact se fait généralement de façon indirecte. Il s'agit aussi de montrer que les emprunts aux français se

¹ L'arabe koweïtien est la variété de la langue arabe parlée par les autochtones. Johnstone (1963 ; 1967) étudie les dialectes de la région arabe nord, y compris ceux de la région du Golfe qui forment la région orientale. Les dialectes de ce groupe sont ceux du Qatar, Koweït, Bahreïn, Al-Hasā et la côte de la Trêve (Oman de la Trêve).

plient à une régularité systémique dans la mesure où ces lexèmes s'intègrent dans la langue d'accueil et se prêtent généralement aux règles phonétiques et morphologiques de celle-ci.

Le but de cette recherche est de relever toutes les alternances d'ordre phonologique et morphologique qui touchent les emprunts français en ADK. Cela revient à poser plusieurs questions : comment la langue emprunteuse (LE) arrive-t-elle à intégrer phonétiquement et morphologiquement au sein de son système certaines formes qui lui sont étrangères ? Quelles sont les modifications que subissent les emprunts au français pour s'adapter au dialecte koweïtien ? Y a-t-il des contraintes qui expliquent cette adaptation ?

L'intérêt de notre travail réside d'abord dans l'importance de la composante phonologique et son interaction avec la morphologie dans ce processus d'importation-intégration des lexèmes.

2. Méthodologie et collecte de données

Il s'agit d'une étude descriptive et analytique où plusieurs sources ont été interrogées pour obtenir des informations sur les emprunts français en ADK et sur le statut du français dans la société koweïtienne afin de se construire une idée du contexte sociolinguistique de l'emprunt.

Les données pour les emprunts français qui sous-tendent cette étude ont été collectées :

- d'un corpus oral recueilli sur le terrain entre 2019 et 2024 au cours de mon expérience d'enseignement à l'Université du Koweït où j'ai partagé réflexions avec collègues et étudiants koweïtiens¹ dont la langue maternelle est l'ADK ;
- de deux ouvrages : *qāmūs al-kalimāt al-'ağnabiyya fī al-lahǧa al-kuwaytiyya* (*Dictionnaire des mots étrangers dans le dialecte koweïtien*) rédigé par Khaled Mohamed Salem en 2009. Le livre compte 196 pages, à travers lesquelles il a rassemblé des mots étrangers au dialecte koweïtien, mots anciens et nouveaux. Dans l'introduction, l'auteur précise : « Le dialecte koweïtien a été influencé à travers les âges par différentes langues et dialectes tels que le persan, le turc et l'indien, et certains mots italiens, français, swahili et ourdous, et les restes de mots syriaques et araméens » (nous traduisons)² ; l'ouvrage *'atīǧ al-šūf... fī al-kalimāt wal-ḥurūf* (*Vieille laine en mots et lettres*) publié en 2010 de son auteur le diplomate koweïtien Anas Issa Al-Shaheen qui rassemble la plupart des mots de la langue koweïtienne à partir de sources fiables et en donne des informations phonétiques, des explications sémantiques et parfois étymologiques ;
- du site *lahjah*³, le premier site Web spécialisé dans le dialecte koweïtien, permettant d'interpréter les mots et proverbes koweïtiens de manière simplifiée et scientifique.

Ces sources nous ont pourvue de mots d'origine française qui sont toujours employés dans l'arabe koweïtien.

Nous avons également consulté la base de données *The World Loanword Database* (WOLD), éditée par Martin Haspelmath et Uri Tadmor, qui est une publication scientifique de l'Institut Max Planck d'anthropologie évolutionniste, Leipzig (2009)⁴. Cette base de données fournit des lexèmes (mini-dictionnaires d'environ 1000 à 2000 entrées) de 41 langues du monde entier, avec des informations complètes sur le statut d'emprunt de chaque mot. Elle permet aux utilisateurs de trouver des emprunts, en précisant les langues sources

¹ Mes remerciements vont spécialement aux étudiants : Hamad ELZAMEL, Mohamed SHEHAB, Rashed ALMUTAIRI et Maali ALMUTAIRI.

² "تأثرت اللهجة الكويتية على مر العصور بلغات ولهجات مختلفة كالفارسية والتركية والهندية، وبعض الكلمات الإيطالية والفرنسية والسواحلية والأوردية، وبقيت كلمات سريانية وأرامية"

³ <https://www.lahjah.com/web/>, consulté le 17/6/2024.

⁴ <http://wold.clld.org>, consulté le 18/6/2024.



ou prêteuses dans chacune des 41 langues, facilite la comparaison des emprunts entre les langues et indique les langues réceptrices ou emprunteuses. Il est à noter que la langue arabe ne figure que dans la liste des langues prêteuses¹, avec trois variantes uniquement : l'arabe égyptien, l'arabe, et l'arabe marocain.

48	Algonquian (Powhatan)	Algic
49	Altaic	
50	Aluku	Indo-European, Germanic
51	Amharic	Afro-Asiatic, Semitic
52	Egyptian	Afro-Asiatic
53	Arabic	Afro-Asiatic, Semitic
54	Arabic (Moroccan)	Afro-Asiatic, Semitic
55	Arawakan (Haiti)	Arawakan
56	Arawakan	
57	Armenian	Indo-European

Capture d'écran : *The World Loanword Database* (2009)

Le facteur principal à l'origine de ce résultat est la tendance puriste de la langue arabe qui manifeste une certaine réserve en matière de variation et d'ouverture linguistique, due principalement à son origine, l'arabe classique, langue sacrée du Coran.

Afin de surmonter les problèmes concernant la transcription des mots d'emprunts, nous utiliserons trois moyens : la transcription à l'aide de l'alphabet arabe et le système de translittération *Arabica* (pour la langue arabe)² ; et l'alphabet phonétique international API (pour la langue française).

3. Statut de l'arabe et du français au Koweït

Les langues sont des systèmes ouverts, et les dialectes encore plus. « Situé dans la zone où sont nées les premières civilisations, ouvert vers le large » (Lemaud, 1976 : 88), le Koweït se singularise à bien des égards : son attitude avenante envers les différentes cultures et civilisations ainsi que les différentes communautés qu'abrite son territoire favorisent cet échange linguistique.

Petit État de 17 818 de km², le Koweït est situé dans la péninsule arabique, près du Golfe. Selon la Constitution du 16 novembre 1962, l'article 3 stipule : « La langue officielle de l'État est l'arabe » (nous traduisons³). Si la langue officielle est l'arabe standard moderne, qui adopte plutôt un comportement conservateur face aux transferts linguistiques et dont la quasi-totalité des lexèmes proviennent de l'arabe classique, le dialecte koweïtien, lui, regorge de nombreux mots liés au patrimoine populaire, à l'environnement local et aux emprunts à des langues étrangères. Certains de ces mots empruntés ont disparu, tandis que d'autres continuent à être utilisés.

« Le dialecte du peuple koweïtien a une distinction et une particularité, comme c'est le cas de tous les dialectes des peuples du monde, mais cela ne signifie pas qu'il diffère de la langue maternelle ou qu'il s'éloigne jour après jour de la langue arabe éloquente. Au contraire, nous trouvons que de nombreux mots étrangers, ainsi que ceux purement koweïtiens, ont reculé face à leurs homologues classiques » (nous traduisons⁴) (Alshahin, 2010 : 21)

¹ <https://wold.clld.org/language>

² Nous serons parfois contrainte à ajouter dans la transcription arabe quelques sons qui n'existent qu'à l'oral comme le /g/ et le /v/.

³ المادة 3 : لغة الدولة الرسمية هي اللغة العربية

⁴ "اللهجة أهل الكويت تتميز وخصوصية كما هو الحال في كل لهجات شعوب العالم إنما لا يعني هذا أنها تختلف عن اللغة الأم أو أنها تنسلخ يوماً من بعد يوم عن اللسان العربي الفصيح، بل على العكس من ذلك نجد أن العديد من الألفاظ الأجنبية وكذلك الكويتية البحتة قد انحسرت في وجه قريناتها الفصحى" (الشاهين، 2010، ص21)

Dr Yaqoub Al-Ghunaim abonde dans le même sens dans son ouvrage *'alfāz al-lahğa al-kuwaytiyya fī kitāb lisān al-'arab l-ibn manzūr* (Mots du dialecte koweïtien dans le livre *Lisan Al-Arab d'Ibn Manzour* (2004 : 21-22) soulignant que le dialecte koweïtien a rétabli son équilibre et remplacé les emprunts étrangers par des mots arabes classiques, tels que *mutōr* qui est devenu *sayyāra* (voiture), *kirfaya* devenu *sarīr* (lit), *tunbaḥiyya* devenu *kura* (balle), *silqi* devenu *masāḥa* (zone), *ranq* devenu *lūn* (couleur) et *kandišan* devenu *mukayif* (climatisation).

Néanmoins, il existe encore des mots étrangers dans le dialecte local, dus à des emprunts lexicaux à grande échelle à plusieurs langues : « au turc, à l'hindi, au persan, à l'ourdou et, surtout et de plus en plus au cours de la dernière décennie, aux cultures occidentales » (Alshemeri, 2021 : 30).

On relève trois raisons principales pour les emprunts étrangers attestés au Koweït :

- D'abord, le Koweït est un pays ouvert à toutes les civilisations et cultures et reçoit chaque année un grand nombre d'étrangers ;
- le second facteur est que les Koweïtiens aiment voyager aux quatre coins de la planète et découvrir le monde ;
- en plus des moyens de communication modernes qui se développent et dont le rôle augmente chaque jour, ce qui permet à de nouveaux mots étrangers de s'infiltrer plus facilement dans l'arabe koweïtien.

Le transfert linguistique des mots du français vers l'ADK semble à première vue impertinent en raison de la distance géographique séparant les deux pays et du passé colonial anglais du Koweït, d'autant plus que, historiquement parlant, le contact entre la France et cet Émirat qui date de la fin du XVIII^{ème} siècle était d'abord politique, puis commercial au cours du XIX^{ème} siècle, l'État koweïtien étant un carrefour maritime entre les Indes, l'Europe et l'Empire ottoman, notamment grâce au commerce des chevaux arabes, utilisés à des fins militaires, et des perles.

Or, l'emprunt linguistique est le résultat d'un contact linguistique et d'une interaction culturelle - directs ou indirects - au cours desquels les individus échangent la langue, des aspects de la vie et d'autres phénomènes culturels. Ce sont les dialectes syro-libanais et égyptien qui ont joué le rôle d'intermédiaires entre le français et l'arabe koweïtien, ou encore d'autres langues comme le turc et l'anglais. La langue turque était la langue officielle et administrative de la région jusqu'à 1916 sous l'Empire ottoman qui accordait une grande importance au maintien d'une relation diplomatique favorable avec la France¹. De même, la langue anglaise, qui comporte des milliers d'emprunts français², a profondément imprégné le Koweït qui était sous le protectorat britannique depuis 1899.

A l'intérieur du système éducatif koweïtien, le français est en effet enseigné depuis 1966. Près de 500 enseignants assurent cette mission dans près de 150 lycées publics. Avec environ 30000 apprenants recensés chaque année, le français est aujourd'hui la 2^{ème} langue étrangère enseignée au Koweït, derrière l'anglais. De plus, l'Université du Koweït possède un Département de français (Faculté des Lettres). Cette présence francophone est aussi illustrée par la présence au Koweït de 44 ambassades de pays membres de la Francophonie, un lycée français (le Lycée français du Koweït 1989 dont 15% des étudiants sont koweïtiens), un centre culturel (l'Institut français du Koweït – IFK 2012), et la diffusion de France 24 et de la radio francophone RFI³. L'ambassade de France favorise également les études en

¹ Il y a environ 4 231 emprunts français en turc. (Cf. Berk-Bozdemir, 1999)

² Plus de 10000 mots français ont trouvé leur place en anglais et environ trois quarts de ces mots sont encore utilisés.

³ <https://timeskuwait.com/news/le-koweit-se-pare-des-couleurs-de-la-francophonie-lancement-du-mois-de-la-francophonie-au-koweit/> consulté le 7/7/2024.

France via Campus France. Ainsi le français a-t-il su se frayer une place dans le quotidien koweïtien.

Ce sont donc les contacts – directs et indirects – entre le français et l'ADK, avec les traces linguistiques des transferts culturels qui ont favorisé ce voyage linguistique.

4. Contexte théorique

L'emprunt est « une forme d'expression qu'une communauté linguistique reçoit d'une autre communauté » (Deroy, 1956 : 18). Jean Dubois, dans son *Dictionnaire de la Linguistique*, définit ainsi l'emprunt :

« un phénomène sociolinguistique dans le domaine des contacts des langues. Il y a emprunt quand le parler A utilise et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existait dans un parler B et que A ne possédait pas. L'unité ou le trait emprunté sont eux-mêmes appelés emprunts » (2007 : 177).

Christiane Loubier précise qu'il s'agit du « procédé par lequel les utilisateurs d'une langue adoptent intégralement, ou partiellement, une unité ou un trait linguistique (lexical, sémantique, phonologique, syntaxique) d'une autre langue » (2011 : 10).

Il existe plusieurs types d'emprunt. Ce qui nous importe sont les emprunts lexicaux proprement dits qui « comprennent les lexies dont le signifiant (avec ou non adaptation phonique et/ou graphique [...]) et/ou le signifié [...] sont directement importés dans la langue réceptrice » (Cartier, 2019 : 4). Il est à noter que le mot emprunté

« a toutes les chances de s'introduire dans l'usage de l'ensemble des locuteurs, s'il est considéré comme utile, si son intégration dans le système de la langue ne pose pas trop de problèmes, si le statut socioculturel de la langue-source par rapport à la langue-cible est réputé prestigieux, etc. Progressivement, il prend sa place dans la structure de la langue et se met à établir des relations avec les unités préalablement existantes » (Niklas-Salminen, 2012 : 173).

5. Le processus d'intégration d'un emprunt lexical

« L'intégration, selon qu'elle est plus ou moins complète, comporte des degrés divers : le mot peut être reproduit à peu près tel qu'il se prononce (et s'écrit) dans la langue B ; il y a toutefois généralement, même dans ce cas, assimilation des phonèmes de la langue B aux phonèmes les plus proches de la langue A » (Dubois et al., 2007 : 177-178).

Le processus d'intégration se déroule principalement en 4 étapes. Dans l'étape 1, un lexème sort de la langue prêteuse (LP) pour entrer dans la langue emprunteuse (LE) via un emprunteur (individu ou communauté) en fonction de ses compétences (phonétique-phonologique et morphologique). Il/elle – emprunteur – peut ou non percevoir correctement le lexème de la LP. Différents cas se présentent alors :

- les sons de la LP sont identiques aux sons de la LE et donc perçus avec précision ;
- les sons de la LP sont nouveaux (c'est-à-dire différents des sons de la LE existants) mais sont toujours susceptibles d'être perçus avec précision ;
- les sons de la LP ne sont pas similaires aux sons de la LE et ne sont donc pas susceptibles d'être perçus avec précision ; ils sont plutôt classés comme équivalents à d'autres sons similaires de la LE.

Notons que la perception d'un même phonème peut différer selon la position syllabique et l'environnement phonétique précis dans lequel il se produit.

Par conséquent, l'entrée du lexème dans la LE peut ou non être identique à sa sortie de la LP. Si l'entrée en LE est différente, c'est là la première instance d'adaptation.

À l'étape 2, celle de la production, le lexème est soumis soit à une ultérieure adaptation soit à une adoption par l'emprunteur. Le premier procédé implique la modification

de la forme de l'emprunt dans le système phonologique et morphologique de la LE. L'adoption est la stratégie inverse par laquelle les formes empruntées de la LP sont intégrées dans la LE sans altération. L'adaptation est donc une stratégie plutôt conservatrice qui préserve le système de la LE.

Si la structure phonologique de l'emprunt est absolument marquée – c'est-à-dire a une grande complexité phonétique – ou relativement étrangère à la LE comme c'est généralement le cas pour le français comparé à l'arabe, les emprunteurs pourraient ne pas posséder la capacité de produire la structure en question. La compétence phonétique-phonologique est donc un facteur clé pour déterminer si l'adaptation commence déjà au cours de la première étape (perception) ou dans le choix entre l'adoption et l'adaptation au cours de la deuxième étape (production).

Une fois que l'emprunteur a réalisé sa production à l'étape 2 – qu'elle soit avec ou sans adaptation –, l'emprunt se répand au cours de l'étape 3 auprès d'autres individus (diffusion) dans le discours de la communauté et commence potentiellement à se propager en tant qu'unité lexicale. Avec un usage répété, le mot devient un lexème bien établi échangé par les locuteurs mais variant éventuellement d'un individu à un autre. Cela peut potentiellement déclencher un nouveau cycle de variation ou de conventionnalisation pour d'autres locuteurs (étape 4) jusqu'à ce que son usage soit systématisé dans les différents aspects de la vie ce qui lui confère un statut à part entière dans le lexique parlé.

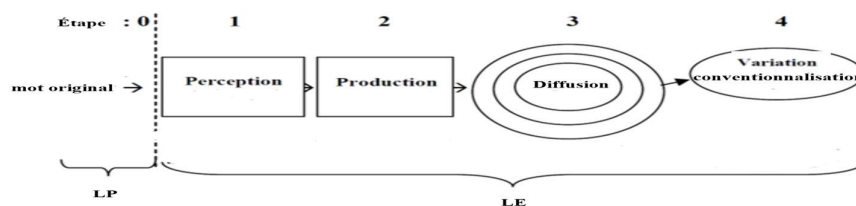


Figure : schéma du processus d'intégration des emprunts

Nous soutenons que le milieu social, les médias, la technologie, les attitudes dominantes à l'égard des mots étrangers conditionnent les mots empruntés, affectant les formes phonologiques, morphosyntaxiques et sémantiques de ces emprunts, et ont un impact sur leur degré d'intégration dans la langue d'accueil.

De nombreux emprunts, dont certains sont arabisés, sont largement utilisés aujourd'hui en arabe koweïtien. L'arabisation implique le fait de modifier le mot étranger qui laisse sa forme linguistique première, après avoir subi des changements phonétiques et/ou morphologiques si nécessaire. L'intégration des mots empruntés suscite beaucoup d'opposition de la part des puristes de la langue, qui craignent que l'assimilation de termes étrangers ne change l'identité de l'arabe et, si appliqué à outrance, aboutirait même à une forme de langue hybride. Cependant, face à l'afflux massif de nouveaux mots qu'il convient de rendre en arabe, même les puristes et les traditionalistes ont dû accepter et tolérer des termes étrangers, qui ont trouvé leur place dans la langue et ont de plus en plus gagné approbation, surtout qu'il s'agit du niveau oral dialectal.

6. Description et analyse linguistique des emprunts

« La première constatation que l'on doit faire est que contrairement à l'opinion courante emprunter un mot à une langue étrangère n'est pas emprunter globalement le signifiant et le signifié de ce mot » (Pergnier, 1981 : 26). L'emprunt peut subir des modifications plus ou moins profondes au cours du processus d'intégration. En passant d'une langue à l'autre, le mot voyageur fonctionne dans le système de la langue réceptrice en s'adaptant au niveau phonique et/ou morphologique. L'emprunt peut connaître également des adaptations sémantiques.

Notre objectif est, dans une perspective linguistique, de décrire les propriétés phonologiques et morphologiques des unités lexicales empruntées, et les mécanismes permettant d'expliquer les modifications de l'une ou de plusieurs de ces propriétés, aboutissant à la forme lexicale finale arabisée. Dans un premier temps, nous observerons les modifications phoniques de ces mots pour montrer comment les habitudes articulatoires du l'ADK s'imposent aux formes empruntées. Dans un deuxième temps, nous nous interrogerons sur l'éventuelle modification morphologique de ces emprunts.

6.1. L'intégration phonologique des unités empruntées

Dans l'intégration phonologique des emprunts s'offrent deux possibilités : les structures phoniques de la langue prêteuse peuvent être soit préservées telles qu'elles sont (adoption), soit modifiées pour s'adapter au système phonétique de la langue emprunteuse (adaptation). « Les systèmes phonologiques des différentes langues ne coïncident que rarement. C'est pour cela que l'emprunt subit souvent des adaptations phoniques » (Niklas-Salminen, 2012 : 174). En emprunts phonétiques et interaction linguistique, l'hypothèse prédominante est que l'adaptation est le résultat le plus courant du processus d'intégration. Cette hypothèse est probablement correcte, bien que les différents contextes d'emprunts doivent toujours être pris en compte.

Pour les langues française et arabe, « si on les compare, on va se rendre compte que le système phonétique arabe est marqué par un consonantisme riche et un vocalisme pauvre, par contre celui du français est riche en vocalisme ce qui va donner lieu à un champ d'intégration phonétique varié » (Sid Ahmed, 2012 : 78). La grande différence entre les systèmes français et arabe donne lieu à des difficultés de prononciation des emprunts au français par le locuteur koweïtien, qui se trouve contraint d'apporter des modifications phonologiques aux emprunts de sorte qu'ils s'adaptent au moule de l'ADK. Des phonèmes disparaissent, d'autres apparaissent. Certains sont supplantés par des sons voisins, d'autres subissent une permutation.

L'influence arabe a touché certaines unités sonores et laissé des traces dans la prononciation des mots français. Notre intérêt se portera, exemples à l'appui, sur les niveaux les plus affectés par cette adaptation phonologique, à savoir les niveaux vocalique¹ et consonantique.

6.1.1. La modification d'un phonème consonantique

Les locuteurs koweïtiens ont tendance soit à négliger les phonèmes consonantiques inconnus ou imprononçables, ou à les remplacer par des phonèmes usuels plus ou moins proches pour s'adapter² à la structure phonologique du système linguistique du dialecte koweïtien.

1^{er} cas : L'emphasisation

Un des cas attestés est l'*emphasisation*. Par opposition aux consonnes non emphatiques français comme le /s/, le /t/ et le /d/, l'ADK préfère utiliser les consonnes emphatiques /s³/, /t⁴/ et /z⁴/ respectivement :

- (1) châssis [ʃasi] → شاصي [šāṣī]
- (2) salon [salō] → صالون [ṣālōn]
- (3) sauce [sos] → صوص [ṣōṣ]

¹ Les voyelles de l'ADK sont au nombre de 8 (dont 6 de l'ASM) : /a/, /u/, /i/ (voyelles brèves) ; /ā/, /ū/, /ī/ (voyelles longues), auxquels s'ajoutent /ō/ (qui se prononce comme le /o/ français allongé) et /ē/ (qui se prononce comme le /e/ français allongé).

² Dans les transcriptions suivantes, le symbole → signifie « devient ».

³ "لا يميز الكويتيون - أحيانا - بين السين و الصاد و خاصة تحويل السين إلى صاد و ليس العكس" (« Les Koweïtiens ne font parfois pas la distinction entre un /s/ et un /s³/, notamment en convertissant un /s/ en /s³/ et non l'inverse ») (nous traduisons), (Alsaïdan, 1981 : 17).

⁴ Il est à noter que le son /d/ se prononce toujours /z/ en arabe koweïtien.

- (4) pantalon [pātalō] → بنطلون [baṭalōn]
 (5) mode [mōd] → موضة [mōḏa]

Il est à noter que l'emphase est un des phénomènes les plus pertinents et les plus caractéristiques de la langue arabe.

2^{ème} cas : Le voisement/dévoisement

D'autres cas se présentent mettant en jeu la question du *voisement/dévoisement*. A titre d'exemple, la consonne occlusive sourde /p/, absente de l'arabe, se transforme généralement en son homologue sonore /b/. Il en va de même pour le /t/ qui devient /d/ (*cas de voisement*):

- (6) pantalon [pātalō] → بنطلون [baṭalōn]
 (7) crêpe [kʁep] → كريب [krib]
 (8) tournevis [tuʁnəvis] → درنغيس [darnafīs]

La fricative sonore /v/l, inexistante dans le système phonologique arabe, se substitue généralement par son homologue sourd /f/ (*cas de dévoisement*) ou parfois par l'occlusive sonore /b/ :

- (9) cravate [kʁavat] → كرفته [karafita]
 (10) savon [savō] → صابون [ṣābūn]

Certains mots peuvent subir plusieurs adaptations consonantiques qui rendent le mot emprunté méconnaissable, surtout quand les deux systèmes phonologiques impliqués sont très différents. Par exemple, il est très difficile de pouvoir reconnaître que le mot "قنفة" "ganafa" koweïtien a pour origine le mot français *canapé*. Ici, l'occlusive vélaire sourde /k/ se prononce avec voisement /g/ et le phonème /p/ devient /f/ :

- (11) canapé [kanape] → قنفة [ganafa]²

3^{ème} cas : Le roulement du /r/

Un autre type de mutation est le /ʁ/ français uvulaire standard qui se transforme en un /r/ roulé dans tous les cas d'emprunt :

- (12) rouge [ʁuʒ] → روح [rūdḡ]
 (13) garage [garaʒ] → قراج [garādḡ]
 (14) tour [tuʁ] → تور [tūr]

4^{ème} cas : La chuintisation des sifflantes

Une autre transformation attestée est la *chuintisation* des sifflantes : dans ce type d'emprunts, la chuintante transmet ses traits phoniques à la sifflante :

- (15) sirop [siʁo] → شيرة [šīra]
 (16) kiosque [kjɔsk] → كُشْك [kušk]

6.1.2. La modification d'un phonème vocalique

A l'instar des consonnes, il y a adaptation ou modification au niveau vocalique. De fait, le français possède dans son inventaire phonologique des voyelles qui n'existent pas en arabe.

¹ Bien que le /v/ n'existe pas en arabe, il est parfois maintenu dans la prononciation de certains mots empruntés, d'autant plus qu'il ne représente pas de grandes difficultés articulatoires.

² Il est à noter que le son français /g/ n'existe ni en arabe classique, ni en arabe standard moderne. Il existe seulement dans certains dialectes arabes comme l'égyptien. Dans les autres dialectes arabes, dont l'ADK, il est transmis des langues étrangères et écrit orthographiquement de différentes manières. Au Koweït, il est écrit ق et nous le translitérons par g.

Le principal type d'altération sera donc la *substitution* de la voyelle par une autre. Cette substitution peut être également due à une préférence pour une voyelle aux dépens d'une autre, ou à une tendance d'harmonisation vocalique au sein d'un mot.

1^{er} cas : La dénasalisation

Le cas le plus usuel est celui de la *dénasalisation*. Les voyelles nasales (/ã/, /ẽ/, /õ/ et /œ/) ne sont plus maintenues : les nasales /ã/, /ẽ/ et /œ/ sont généralement remplacées par la combinaison du phonème /a/ et de la consonne nasale /n/ ou éventuellement /m/ :

- (17) pantalon [pãtalõ] → بنطلون [banʔalõn]
 (18) lampe [lãp] → لمبة [lamba]
 (19) sympathique [sẽpatik] → سمباتيک [sambātīk]
 (20) parfum [paʁfœ] → برفان [barfān]

La nasale /ã/ se trouve exceptionnellement supplantée par les phonèmes /õ/+n/ dans le mot :

- (21) croissant [kʁwasã] → كرواسون [kurwāsõn]

Quant à la nasale française /õ/, elle est transposée généralement par les phonèmes /õ/+n/ :

- (22) garçon [gaʁsõ] → قارسون [garsõn]
 (23) télévision [tɛlɛvizjõ] → تليفزيون [tilivizyõn]

Que les voyelles nasales soient en position initiale, médiane ou finale, elles sont systématiquement adaptées phoniquement.

2^{ème} cas : La modification du degré de l'aperture

Les voyelles mi-ouvertes comme /ɛ/ et /ɔ/ deviennent mi-fermées /ē/ et /ō/, celles fermées comme /u/, ou /y/ deviennent mi fermées, la voyelle /œ/ qui n'existe pas en arabe se trouve généralement remplacée par un /ē/, avec une tendance générale au relâchement :

	Fr			ADK
(24)	abat-jour [abaʒuʁ]	/u/	→	/ō/ أباجورة [ʔābāḡōra]
(25)	buffet [byfɛ]	/y/	→	/ō / بوفيه [bōfēh]
(26)	décor [dekɔʁ]	/ɔ/	→	/ō / ديكور [dikōr]
(27)	chalet [ʃalɛ]	/ɛ/	→	/ē/ شاليه [šālēh]
(28)	bouquet [bukɛ]	/ɛ/	→	/ē/ بوكيه [būkēh]
(29)	étiquette [etikɛt]	/ɛ/	→	/ē/ اتيكيت [ʔetikēt]
(30)	hôtel [otɛl]	/ɛ/	→	/ē/ اوتيل [ʔutēl]
(31)	accessoire [aksɛswaʁ]	/ɛ/	→	/i/ اكسسوار [ʔaksiswār]
(32)	crème [kʁɛm]	/ɛ/	→	/ē/ كريم [kēm]
(33)	ascenseur [asãsœʁ]	/œ/	→	/ē/ أسانسير [ʔasansēr]
(34)	Europe [øʁɔp]	/ø/ /ɔ/	→	/u/ أوروبا [ʔurubba]
(35)	cravate [kʁavat]	/a/	→	/i/ كرافته [karafita]

Tableau : modification du degré de l'aperture des voyelles

Les voyelles */ɛ/, */ø/, */y/, */u/ et */œ/, ainsi que les nasales, absentes de l'inventaire phonologique de l'ADK, sont adaptées dans la totalité des cas. Ces adaptations phoniques ne sont pas du tout surprenantes. Les modes articulatoires du dialecte koweïtien s'imposent la plupart du temps aux formes empruntées.

3^{ème} cas : L'allongement des voyelles

Lorsque le mot emprunté se termine par une voyelle suivie d'une consonne (VC), cette voyelle est généralement allongée :

- (36) salon [salō] → صالون [šālō:n]
(37) hôtel [otɛl] → اوتيل [ʔutē:l]
(38) céramique [seʁamik] → سيراميك [sirāmī:k]
(39) décor [dekɔʁ] → ديكور [dikō:r]

6.1.3. La disparition ou l'apparition d'un phonème

Outre la modification des phonèmes, assez souvent on assiste à la chute d'un son, comme le /t/ dans :

- (40) cigarettes [sigaret] → زكاير [zigāyir]

La semi-consonne /q/, inexistante en arabe et difficile à produire, est remplacée généralement par /w/, et la semi-consonne /j/ peut disparaître :

- (41) biscuit [biskɥi] → بسكويت [baskwīt]
(42) kiosque [kjosk] → كشك [kušk]

Une autre contrainte qui se manifeste lors de l'intégration phonique des emprunts est celle de l'ajout d'un son, soit initial soit médian, pour briser une suite consonantique :

- (43) stade [stad] → استاد [ʔstād]¹
(44) croissant [kʁwasɑ̃] → كرواسون [kurwāsōn]

Généralement, le son français /ʒ/ se prononce /y/ en ADK (Alsaïdan, 1981 : 15). Mais pour les mots empruntés, il devient /dǧ/ avec l'ajout de la consonne d :

- (45) rouge [ʁuʒ] → روج [rūdǧ]
(46) maquillage [makijaʒ] → ماكياج [mākyādǧ]

6.1.4. Aucune transformation

Parmi les emprunts dialectaux arabes au français, on trouve aussi toute une série de mots qui ne changent pas ou pratiquement pas en passant du français à l'ADK :

- (47) villa [villa] ou [vila] → فيلا [villa]
(48) boutique [butik] → بوتيك [būtīk]
(49) séchoir [sejwaʁ] → سشوار [sišwār]

Ici le mot original reste presque intact : les consonnes et les voyelles sont maintenues, se rapprochant d'un modèle arabe acceptable.

Notons que lors du processus d'intégration phonique des mots empruntés, l'adaptation ne se limite pas à la seule prononciation. Elle peut également affecter les caractéristiques prosodiques comme l'accentuation, l'intonation et le rythme des mots. Contrairement à certaines langues, l'arabe a un système d'accentuation des mots différents du français. Si l'on parle du côté dialectal, on peut même confirmer qu'il n'a pas de schéma d'accentuation fixe : l'accent est déterminé généralement par la position des voyelles longues et de certaines consonnes dans un mot. Selon Hassaan (1979 : 172-174), il s'agit d' : 1) accentuer la dernière syllabe si elle contient une voyelle longue ; 2) accentuer l'avant-dernière syllabe si elle contient une voyelle longue alors que la dernière syllabe a une voyelle plus courte, ou si les deux dernières syllabes sont de longueur moyenne.

¹ La hamza /ʔ/ est un des sons des plus importants et les plus intrigants dans la phonétique de la langue arabe. Il s'agit d'une pause glottale au début, au milieu ou à la fin du mot.

Les lexèmes empruntés sont donc généralement prononcés conformément à l'accentuation et au rythme de la langue emprunteuse (en l'occurrence l'ADK) même si les phonèmes sont identiques ou quasi-identiques.

6.2. L'intégration morphologique des unités empruntées

Les emprunts au français ne se limitent pas au transfert de lexies et leur intégration phonique à l'ADK. « Un autre concept important pour le suivi du cycle de vie des innovations lexicales, dans un état d'intégration avancé, concerne leur *productivité* » (Cartier, 2019 : 13). La pénétration est également visible par l'implantation de formants avec leurs éventuelles variations morphologiques, en fonction de leur catégorie grammaticale.

Dans notre cas, la plupart des emprunts sont nominaux. La création d'autres unités lexicales par dérivation (préfixation et suffixation) ou par composition en tant que mécanismes morphologiques, n'est pas opérationnelle dans notre contexte. C'est plutôt la flexion à fonctionnement affixal : il s'agit de l'adjonction d'affixes flexionnels arabes à la base lexicale française. Cette adaptation morphologique s'avère indispensable pour que le mot emprunté puisse être utilisé dans des patrons syntaxiques impliquant un accord en genre et en nombre.

1^{er} cas : L'adjonction de la marque flexionnelle du féminin

Le genre des emprunts correspond, dans la majorité des cas, à celui de la langue d'emprunt. L'arabe a deux genres, le masculin et le féminin. Le mot est généralement considéré comme masculin à moins qu'il ne soit féminisé par l'ajout de *tā' marbūṭa* (ة) nommée *tā'al-ta'nīl* qui apparaît à la fin du mot et qui se prononce /a/. L'ADK, pour marquer le féminin, ajoute parfois le morphème -a comme affixe flexionnelle de genre :

- (50) blouse [bluz] → بلوزة [blūz-a]
- (51) commode [komod] → كوميدينة [kumudīn-a]
- (52) lampe [lāp] → لمبة [lamb-a]
- (53) marque [maʁk] → ماركة [mārk-a]

2^{ème} cas : La variation en genre et la féminisation

L'ADK peut aussi transformer les noms empruntés au français du masculin au féminin en utilisant la même règle, celle d'ajouter le morphème flexionnel -a à la fin des noms empruntés, s'adaptant ainsi morphologiquement avec la règle générale des noms au féminin :

- (54) coiffeur [kwafœʁ] → كوافيرة [kuwafēr-a]
- (55) abat-jour [abaʒuʁ] → أباجورة ['ābāǧōr-a]
- (56) vase [vaz] → فارة [vāz-a]

3^{ème} cas : La variation en nombre

En arabe dialectal koweïtien, comme d'ailleurs en arabe standard moderne, les noms sont infléchis en fonction de trois nombres : singulier, duel et pluriel. Le duel et le pluriel ont des spécificités morphologiques et sont marqués par des affixes flexionnels distincts. Pour le duel, il s'agit d'ajouter en final le morphème -in :

- (57) deux cartes → كرتين [kart-in]

¹ Il est à noter que certains mots arabes sont étymologiquement féminins sans *tā' marbūṭa*, uniquement par le sens ou par l'usage comme *šams* (شمس - soleil). Inversement, quelques rares mots masculins se terminent par *tā' marbūṭa* comme le mot *'allāma* (علامة) qui signifie "grand érudit" ou *ḥalīfa* (خليفة) qui signifie "calife".

Quant au pluriel, les mots français intégrés dans l'ADK marquent généralement le pluriel par l'ajout de l'affixe flexionnel **-āt** (pluriel régulier externe) :

- (58) décors [dekɔʁ] → ديكورات [dikōr-āt]
(59) parfums [paʁfœ̃] → برفانات [barfān-āt]
(60) boutiques [butik] → بوتيكات [būtik-āt]

Une autre forme du pluriel – plus rare – est celle qui implique une modification du schème initial du singulier avec infixation de morphèmes comme **-ū** (pluriel irrégulier brisé):

- (61) cartes [kaʁt] → كروت [kurūt]
(62) banques [bāk] → بنوك [bunūk]

4^{ème} cas : La détermination

« Le comportement des éléments relatifs à la détermination/indétermination nominale varie selon les langues qui, même si génétiquement proches, peuvent se comporter de façons différentes » (Mion, 2009 : 215). Les articles définis *le* et *la* précédant les substantifs français sont remplacés par la marque de détermination arabe ال, invariable en genre et en nombre, qui accompagne le nom. En arabe classique et en ASM, il s'agit de *a(l)-*, prononcé plutôt *e(l)-* en arabe dialectal :

- (63) Le téléphone [lətɛləfɔ̃] → التليفون [e(l)-tilifōn]

Il est à noter que l'indétermination est non marquée en ADK.

Les mots étrangers sont donc traités comme des mots arabes. Les Koweïtiens ajoutent les affixes flexionnels qui sont habituellement annexés aux mots en ADK pour adapter les mots français et les utilisent conformément aux règles du dialecte.

Une fois l'emprunt installé phoniquement et morphologiquement dans la nouvelle structure d'accueil, il s'agit de voir si ce mot sera adapté sémantiquement ou restera fidèle à son sens initial. Dans tous les exemples attestés, les emprunts conservent dans la langue emprunteuse leur sémantisme d'origine.

Conclusion

L'emprunt est un phénomène complexe, où s'entrelacent des facteurs différents, d'ordre social, culturel et linguistique. Nous avons présenté dans ce travail à la fois le contexte de l'emprunt, le statut des deux langues en question, ainsi qu'une analyse linguistique de l'intégration des unités traitées.

Nous pouvons confirmer que l'ADK contient bien des mots français, comme indice de la dynamique interactive des langues, même les plus éloignées. Les emprunts obéissent aux différentes phases d'intégration et finissent par se soumettre aux schémas de la langue emprunteuse : leur intégration, aussi bien phonétique que morphologique, dans le système dialectal koweïtien se produit de manière naturelle de façon que les locuteurs natifs les adoptent et les utilisent comme étant des mots arabes : ils ne sont plus ressentis comme étrangers. En résumé, on arabise les mots français empruntés en les adaptant à la phonie et à la morphologie de l'arabe koweïtien.

Sur la base des résultats de cette étude, nous pouvons conclure que le contact – direct ou indirect – entre le français et l'ADK est clair, et que l'ADK accepte les mots français généralement avec adaptation. De nombreux mots du français sont remarqués dans le dialecte koweïtien malgré les différents efforts des linguistes arabes pour conserver les mots arabes classiques. Or, ces mots étrangers ont plus de présence pour l'arabe parlé que pour l'écrit qui continue à garder plus ou moins sa tendance puriste.

Références bibliographiques

- Al-Ghunaim, Y., 2004, *'alfāz al-lahğa al-kuwaytiyya fī kitāb lisān al-'arab l-ibn manzūr* (Mots du dialecte koweïtien dans le livre *Lisan Al-Arab d'Ibn Manzour*), Koweït, Centre de recherches et d'études koweïtiennes.
- Alsaïdan, H., M., 1981, *al-mawsū'a al-kuwaytiyya al-muhtaşara* (L'encyclopédie koweïtienne concise), Koweït, Agence des publications.
- Al-Shaheen A., I., 2010, *'atīğ al-şūf... fī al-kalimāt wal-ḥurūf* (Vielle laine en mots et lettres), Koweït, Librairie nationale du Koweït.
- Alshemeri, F., 2021, *Caractéristiques sociolinguistiques du dialecte koweïtien*, Mémoire sous la direction de Miloud Gharrafi, Lyon, Université Jean Moulin (Lyon 3).
- Arioli A. (ed.), *Miscellanea Arabica 2009*. La Sapienza Orientale, p. 215-231.
- Baïder, F. (éd), 2007, *Emprunts linguistiques, empreintes culturelles*, Paris, L'Harmattan.
- Berk-Bozdemir, C., 1999, *Les emprunts linguistiques entre le français et le turc*, Thèse de doctorat, Paris, Paris 3.
- Cartier, E., 2019, « Emprunts en français contemporain : étude linguistique et statistique à partir de la plateforme Néoveille », in Kacprzak A., Mudrochová R., et Jean-François Sablayrolles J.-F. (dir.), *L'emprunt en question(s) : conceptions, réceptions, traitements lexicographiques*, Limoges, Éditions Lambert-Lucas, p. 3-28.
- Deroy, L., 1956, *L'emprunt linguistique*, Paris, Les Belles lettres.
- Dubois, J. et al., 2007, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse-Bordas (Larousse 1999 pour la 1^{ère} éd).
- Haspelmath, M. et Tadmor, U., 2009, *The World Loanword Database (WOLD)*, Leipzig, Institut Max Planck d'anthropologie évolutionniste, <http://wold.clld.org>, consulté le 18/6/2024.
- Hassaan, T., 1979, *Al-luğa al-'arabiyya ma'nāhā wa mabnāhā* (La langue arabe, sa signification et sa structure), le Caire, Maison de la Culture.
- Johnstone, T. M., 1963, « The Affrication of 'kaf' and 'gaf' in the Arabic dialects of the Arabian Peninsula », *Journal of Semitic Studies* 8(2), p. 201-226.
- Johnstone, T. M., 1967, *Eastern Arabic dialect studies*. Oxford, Oxford University Press.
- Lemaud, Ch., 1976, « Le Koweït », *Revue des deux mondes* 11, p. 88-93.
- Loubier, Ch., 2011, *De l'usage de l'emprunt linguistique*, Québec, Office québécois de la langue française.
- Mion, G., 2009, « L'indétermination nominale dans les dialectes arabes. Une vue d'ensemble », in Napitupulu, C., 2019, « La rivalité entre de langues des colonisateurs (français et anglais) », *Digital Press Social Sciences and Humanities* 3, p. 2-8.
- Niklas-Salminen, A., 2012, « L'adaptation formelle des emprunts du français aux langues germaniques. Les langues germaniques », *Travaux : Travaux du CLAIR / Travaux du Cercle linguistique d'Aix-en-Provence* 23, p. 171-180.
- Pergnier, M., 1981, « À propos des emprunts du français à l'anglais », *L'Information Grammaticale* 11, p. 26-28.
- Salem, Kh., M., 2009, *qāmūs al-kalimāt al-'ağnabiyya fī al-lahğa al-kuwaytiyya* (Dictionnaire des mots étrangers dans le dialecte koweïtien), Kuwait.
- Sid Ahmed, Kh., 2012, « Processus d'intégration de l'emprunt lexical dans la presse algérienne d'expression française », *Synergie Chili* 8, p. 71-81.
- Sitographie*
<https://www.lahjah.com/web/>, consulté le 17/6/2024.
<https://timeskuwait.com/news/le-koweit-se-pare-des-couleurs-de-la-francophonie-lancement-du-mois-de-la-francophonie-au-koweit/>, consulté le 1/7/2024.

Racha **Elkhamissy** est professeure de linguistique française à l'Université Ain Shams (Egypte) et à l'Université du Koweït. Ses domaines de recherche sont l'analyse contrastive français-arabe, et la syntaxe. Elle est l'auteure de plusieurs publications dont « Réflexions sur la forme verbale en "-rait" dans le discours juridique : le cas du Code civil français » in *Thélème* vol. 34/1 (2019), « L'impersonnel en français et en arabe : étude contrastive » in *Studii de Gramatică contrastivă* 34/2020, « Quelques propriétés différentielles entre le français et l'arabe : le cas des locutions verbales » in *Studii de Gramatică contrastivă* 40/2023. Scopus Author Identifier: Racha El khamissy ORCID ID : 0000-0001-5574-8428



DOI : 10.5281/zenodo.14512239

DE LA COMPLEXITÉ D'INCHALLAH : ÉTUDE DE L'UNICITÉ D'UN EMPRUNT POLYSÉMIQUE ¹

Résumé: « Inchallah » est un emprunt à l'arabe couramment utilisé en français. Initialement considéré comme un rappel constant de la foi et de la soumission à la volonté divine pour les locuteurs musulmans, arabophones ou non, inchallah dispose de plusieurs valeurs sémantico-pragmatiques et peut être prononcé actuellement dans différents contextes. Cet article vise à identifier les statuts phonétique, morpho-syntaxique et lexicographique de cet emprunt, pointer ses différentes valeurs sémantico-pragmatiques dans le texte coranique, et enfin, faire état de l'extension de ces valeurs dans l'usage courant afin de voir si l'usage de cet emprunt épouse sa valeur originelle ou s'en distance. Cet article pourrait être, à notre sens, une ébauche pour étudier d'autres expressions coraniques arabes entrées dans l'usage courant.

Mots-clés : emprunt, marqueur pragmatique, polysémisation, contexte, Coran/ versets coraniques

ON THE COMPLEXITY OF INCHALLAH: STUDY OF THE UNIQUENESS OF A POLYSEMIC LOANWORD

Abstract: “Inshallah” is an Arabic loanword commonly used in French. Initially considered as a constant reminder of faith and submission to divine will for Muslim speakers, Arabic-speakers or non-Arabic speakers, “inshallah” has several semantical and pragmatical values. It can currently be pronounced in different contexts. This paper aims to identify the phonetic, morpho-syntactic and lexicographical status of this item, point out its different semantical values in the Quranic text and finally, report the extension of these values to see if its usage matches or not its original meaning. This article could be, in our point of view, a step toward studying other Arabic Quranic expressions that have entered in the common usage.

Key words: loanwords, pragmatics marker, polysemization, context, Qur'an /Qur'anic verses

1. Introduction

Le mot *inchallah*, emprunté à l'arabe *إن شاء الله* et orthographié également *incha'Allah*, *inshallah*, *insha' Allah*, *in cha Allah*, *in sha Allah*, est couramment utilisé d'abord par les musulmans, puis par les arabophones – quelle que soit leur croyance religieuse – pour désigner une action qui se déroulera dans le futur, proche ou lointain, avec la volonté et la bénédiction de Dieu (ou Allah). Dire *inchallah*, c'est se remettre à Allah, donc au destin et à la fatalité.

« Cette expression (*inchallah*) est unanimement observée dans l'ensemble des couches sociales, dans tous les pays musulmans et ailleurs, au point que la langue vernaculaire française l'adopte pour sa facilité et sa concision ». (Sadikhova, 2013, 494)

¹ Riham El Khamissy, Université Ain Shams, en mission de détachement pour travailler à l'Université du Koweït, email : riham.elkhamissy@ku.edu.kw; rihamelkhamissy@yahoo.fr

Received: August 12, 2024 | Revised: October 7, 2024 | Accepted: October 24, 2024 | Published: December 20, 2024



Invoquer Dieu existe dans plusieurs autres langues et cultures. Voici un tableau récapitulant les équivalents de la formule *Incha 'Allah* dans nombre de langues étrangères¹ :

LANGUES	ÉQUIVALENTS D'INCH'ALLAH	TRADUCTIONS
Allemand	So got will	La volonté de Dieu
Anglais	God willing	La volonté de Dieu
Espagnol	Ojala	Espérons que / que Dieu veuille
Espagnol	Como Dios manda	Ce que Dieu veut
Estonien	Jumala tahe	Si Dieu le veut
Hébreu	בעזרת השם	Avec l'aide de Dieu
Italien	A dio piacendo	Au plaisir de Dieu
Italien	Como Dio comanda	Ce que Dieu veut
Maltais	Jekk Alla jrid	Si Dieu le veut
Néerlandais	als God het wil	Si Dieu le veut
Persan	إن شاء الله خوب بختانه	Si Dieu le veut
Polonais	Jak Bóg da	Si Dieu le veut
Portugais	Oxala	Espérons que / que Dieu veuille
Russe	По воле Всевышнего	Par la volonté de Dieu
Swahili	Mungu akipenda	La volonté de Dieu
Tchèque	Dá-li Bůh	Si Dieu nous accorde

¹ Cf. « [Comment prononcer et écrire Inchallah en arabe? | AmazingTalker®](https://www.amazingtalker.fr/blog/fr/arabe/63503/) », <https://www.amazingtalker.fr/blog/fr/arabe/63503/>, consulté le 28/1/2024

LANGUES	ÉQUIVALENTS D'INCH'ALLAH	TRADUCTIONS
Thaï	ความประสงค์ของพระเจ้า ปิ่นเจ้า	La volonté de Dieu

Tableau1: équivalents d'*inchallah* dans les autres langues

Dans la présente étude, et dans le cadre d'une démarche descriptivo-analytique, nous aborderons la formule *inchallah* selon trois axes : dans un premier temps, nous identifierons les statuts phonétique, morpho-syntaxique et lexicographique de cet emprunt intégré dans la langue française. Dans un deuxième temps, nous examinerons *inchallah* dans le texte coranique afin de pointer ses différentes valeurs sémantico-pragmatiques originelles. Enfin, nous ferons état de l'extension de ces valeurs sémantico-pragmatiques dans l'usage courant. Notre objectif consiste à voir si l'usage actuel de cet emprunt épouse sa valeur originelle ou s'en distancie. Il est à noter que les recherches anglaises et anglophones¹ sur le sens et l'usage d'*inchallah* sont nettement plus nombreuses que les études françaises et francophones, ces dernières étant plutôt centrées sur le volet religieux.

2. Corpus d'étude et recueil des données

Les données sur lesquelles se base notre analyse proviennent de deux sources distinctes : le *Noble Coran* d'une part et un échantillon représentatif de l'usage courant d'autre part.

Le *Noble Coran* représente la parole de Dieu pour les personnes de confession musulmane : il a été révélé en langue arabe, seule langue de lecture et de récitation du texte sacré². Le texte coranique est le corpus de référence par excellence pour la langue arabe. *Inchallah* y est bien présent. Nous utiliserons la traduction des sens du *Noble Coran* faite par Dr. Mouhammad Hamidallah et révisée de la part du Complexe du Roi Fahd.

Quant à l'échantillon représentatif de l'usage courant, il est formé de productions orales ainsi que de réponses écrites à un questionnaire, recueillies auprès d'une centaine d'arabophones et de francophones, âgées entre 20 et 35 ans. Les questions portent sur l'acception d'*inchallah*, sa fréquence et son contexte d'emploi.

Il convient de préciser que la veille néologique « Néoveille³ » nous a permis de suivre l'emprunt *inchallah* dans les corpus de presse française et francophone.

3. Prononciation, transcription, translittération

La transcription de l'arabe par l'API a toujours été une question problématique comme l'ont montré les travaux ayant traité cette question, puisque certains sons de la langue arabe n'ont pas d'équivalents dans l'alphabet latin : « Le défaut de l'API, enfin, réside dans le fait qu'il ne possède pas de symboles pour certains phonèmes importants de l'arabe » (Mion, 2014,

¹ Citons à titre d'exemple celle de Nazzal (2005), celle de Susanto (2006), celle de Mehawesh & Jaradat (2015), Alhawi (2018).

² Les traductions du sens du Coran sont autorisées sans pour autant avoir de fonction liturgique au sein de l'islam.

³ La plateforme Néoveille a pour objectif d'offrir un outil de détection et de suivi des néologismes dans la presse en ligne et plus généralement l'ensemble des données disponibles sur le web. Le projet a été financé pour trois ans (juin 2015 - juin 2018) par la COMUE Sorbonne Paris Cité (regroupant plusieurs laboratoires de Sorbonne-Paris-Cité (LIPN, LDI, CLILLAC-ARP, ERTIM), les acteurs du groupe EMPNEO et l'Université de São Paulo (USP)), puis financé par la Direction Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLF-LF). <https://tal.lipn.univ-paris13.fr/neoveille/html/login.php?action=login#>

294). Avec le développement du numérique et des échanges par SMS, la transcription de l'arabe a été conduite à l'adaptation au clavier AZERTI présent sur les téléphones portables, les tablettes ou les ordinateurs. Les chiffres 2-3-5-7-9 sont courants chez les usagers non-spécialistes pour compenser le manque de traduction phonétique des phonèmes arabes ع, ح, ط, respectively, phonèmes non-représentés ni sur un clavier latin ni sur les outils multimédias occidentaux.

En outre, le système phonétique arabe contient des voyelles longues (ا – و – ي) et d'autres brèves. Ces dernières prennent graphiquement la forme de signes diacritiques, petites marques placées au-dessus ou au-dessous des lettres pour fournir des informations phonétiques supplémentaires pour la lecture. Une solution pour faciliter la tâche aux non-arabophones est souvent incarnée par le recours à la translittération, méthode jusqu'ici efficace pour surmonter les quelques lacunes de l'API.

En ce qui concerne la formule inchallah *إن شاء الله*, celle-ci présente quelques difficultés lors de la translittération :

- la hamza initiale ['] maksura se transcrit par un ['i]
- la présence d'une voyelle longue [ā] suivie d'une hamza ['] suivie d'un alif [l]
- par convention¹, le mot Allah est transcrit [allāh]
- on ajoute la damma [u] du sujet-agent [fa'il].

Et donc, la translittération devrait donner ce qui suit :

إن شاء الله = 'in šā' allāhu

Notons que la hamza ['], placée après la voyelle longue [ā], est toujours prononcée en arabe. Or, à l'origine, elle ne l'était qu'occasionnellement². Ainsi pourrait-elle être éliminée sans problèmes, pour adopter une des prononciations originellement reconnues. Par conséquent, l'alif [ā] (voyelle longue) et la hamza après la consonne šīn [š] seront supprimés, phonétiquement parlant, pour éviter la rencontre d'une voyelle longue [ā] dans [šā] et d'une voyelle courte [a] à l'initiale de [allāhu], une rencontre qui aurait comme résultat la succession de trois sons [a]. Il en résulte donc en principe la prononciation [inšallāhu]. Par facilité conventionnelle, la damma finale [u] est supprimée et remplacée par as-sukūn³, puisqu'elle est en position finale. Ce qui aboutit à la prononciation ['inšallāh].

Le français, n'ayant pas cette distinction – voyelle courte et voyelle longue – écrira et prononcera *inchallah* en général, ou sa variante *incha'Allah*⁴, rappelant la hamza ou encore

¹ Voir le système arabica pour la translittération. [translitteration_arabica.pdf \(inalco.fr\)](https://www.inalco.fr/sites/default/files/asset/document/translitteration_arabica.pdf)
https://www.inalco.fr/sites/default/files/asset/document/translitteration_arabica.pdf

² أما الهمزة في العربية، فلم تكن اللهجات العربية القديمة على سواء في نطقها؛ إذ كانت البيئة البدوية «تميم وما جاورها» هي وحدها التي تحقق نطق الهمزة، أما البيئة الحجازية «قرش وما جاورها» فكانت تسهل الهمزة، أي تترك نطقها في غير أول الكلمة. وقد أخذت العربية الفصحى تحقيق الهمزة من تميم

Quant à la hamza en arabe, les anciens dialectes divergeaient dans sa prononciation. Le milieu bédouin « La tribu Tamim et ses environs » était la seule à pouvoir prononcer la hamza, tandis que le milieu hijazi « Quraysh et ses environs » facilitait la hamza, c'est-à-dire laissait tomber sa prononciation, excepté à l'initiale du mot. L'arabe classique a pris la réalisation de la hamza de Tamim. (Cf. ABDELTAWAB, 1997, 57-58). **Nous traduisons.**

³ La consonne n'est suivie d'aucune des trois voyelles courtes, à savoir la damma, la fatha, ou encore la **kasra**. Dans ce cas, la consonne porte graphiquement un petit cercle rond appelé as-soukoun pour dire que la consonne sera prononcée tout court, avec le phonème qui la précède dans une seule syllabe. On ne peut en effet pas les séparer.

⁴ Gilbert Sinoué écrit au début de ce millénaire une trilogie intitulée *Inchaa'Allah*. Gérard Davet et Fabrice L'Homme, deux journalistes-reporters dans *Le Monde*, publient, sous leur direction, une

la variante *in cha Allah*, en trois morphèmes, qui renvoie à l'origine arabe de la formule¹. Les variantes *inshallah*, *insha Allah* et *in sha Allah* sont peu utilisées en français et sont plutôt calquées sur l'orthographe anglaise.

4. Statut morpho-syntaxique

En référence à la langue arabe, *inshallah* est une subordonnée de condition formée de trois mots correspondant à trois morphèmes :

- un morphème grammatical : la particule de condition *إِنْ* [ʾin] ;
- deux morphèmes lexicaux : le verbe vouloir au passé *شاء* [šā'a] et le nom propre *الله* Allah [allāh].

Le passé du verbe vouloir en arabe met l'accent sur l'antériorité de la volonté divine qui précède celle des mortels ; il faut qu'Allah le veuille d'abord pour que actions ou souhaits voient le jour.

Cette unité phraséologique² est figée, en arabe, dans l'usage courant. Le figement est aisément détecté par tout locuteur natif arabe :

« Il existe, au même titre que le sentiment de grammaticalité, un sentiment de figement chez la plupart des locuteurs natifs d'une langue. (...) tout locuteur natif, instruit et formé à l'art de varier son expression et de l'adapter à différentes situations de communication, peut assez aisément identifier, à l'intérieur d'un discours, un ensemble de séquences qu'il jugera figées et les distinguer d'un autre ensemble qu'il jugera, sinon libres, tout au moins normales » (Ibrahim, 1998 : 374).

Dans le dictionnaire français monolingue, *Le petit Larousse* en ligne, se fait la conversion (changement de classe grammaticale) : l'unité phraséologique, cette subordonnée de condition, se trouve réduite à une interjection. Ce changement de catégorie translingue n'est pas sans conséquences sémantiques : d'une part, il ôte à la formule la condition ainsi que la connotation religieuse, d'autre part, une note émotionnelle d'approbation s'y trouve associée.

5. Statut lexicographique

Dans le grand dictionnaire arabe médiéval de référence *Lisān al-ʿarab*, la formule *inshallah* n'existe pas dans le chapitre de la lettre *chīn* ش sous l'entrée du verbe *شَاءَ* [šāya'a], de la volonté, alors qu'elle existe bien dans l'usage et dans le texte coranique. Considérée actuellement comme une expression quasi-figée, elle est présente dans le dictionnaire électronique contemporain *Al-maʿānī*, sous l'entrée *شاء* [šā'a],

إِنْ شَاءَ اللَّهُ: يُقَالُ عِنْدَ الْوَعْدِ بِفَعْلٍ شَيْءٍ فِي الْمُسْتَقْبَلِ أَوْ تَمَنِّيٍّ وَقَوْلُهُ³

Une randonnée dans l'univers dictionnaire français conduit au constat suivant : rares sont les dictionnaires français monolingues dont la nomenclature intègre *inshallah*. En voici quelques exemples :

enquête de cinq journalistes sur l'islamisation de la Seine-Saint-Denis intitulée *Inch'allah : l'islamisation à visage découvert*.

¹ Voir *infra*, le statut morpho-syntaxique.

² Selon Fiala (1987 : 32), les unités phraséologiques, entre autres les parémies, sont des « combinaisons récurrentes, plus ou moins stabilisées, de formes lexicales et grammaticales ».

³ Se dit en promettant de faire quelque chose dans l'avenir ou en souhaitant sa réalisation. **Nous traduisons.** https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D8%A7%D9%86-%D8%B4%D8%A7%D8%A1/#google_vignette



inch'allah , interjection Sens 1 <u>Religion</u> D'origine arabe, signifie "advienne que pourra", exprime un sentiment d'espoir lié à un évènement à venir ou à une action à réaliser. Sentiment d'acceptation d'une certaine fatalité, d'un coup du destin, dû à la reconnaissance d'une force supérieure au pouvoir de l'homme Exemple : J'ai fait le maximum pour que ce voyage soit une réussite Ensuite, inch'Allah ! https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/inch-allah/
Inchallah interjection (arabe in chā'allāh, si Dieu le veut) Indique qu'on s'en remet au destin dans une situation donnée ; on verra bien, à Dieu vat ! https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/inchallah/42233#:~:text=%EE%A0%AC%20inchallah&text=Indique%20qu%27on%20s%27en,verra%20bien%2C%20%C3%A0%20Dieu%20vat%20
Inchallah En français, le mot inchallah est d'abord utilisé par les musulmans (qu'ils parlent ou non arabe) pour parler d'actions futures : ils s'en remettent à Allah (donc au destin, à la fatalité) parce qu'ils considèrent que rien n'arrive sans sa volonté. Par extension, ils utilisent ce mot pour exprimer un désir, un espoir. Le mot inchallah est de plus en plus employé par des personnes qui ne sont pas musulmanes et qui n'ont pas non plus d'origine arabe. À nouveau, c'est une manière d'exprimer l'espoir que quelque chose se réalise. C'est l'équivalent de formules comme on verra bien, croisons les doigts ou encore j'espère ! https://dictionnaire.orthodidacte.com/article/definition-inchallah

Tableau 2 : Les définitions dictionnaires

Inchallah n'a intégré, en français, que des dictionnaires en ligne : *Le Petit Larousse*, *l'Internaute* et le *Dictionnaire orthodidacte* alors que tant d'autres mots plus récents et moins répandus sont déjà dans la nomenclature des dictionnaires. Bien que cet item soit viable et remplisse les critères quantitatif¹, qualitatif² et temporel³, il n'est incorporé ni dans *Le Robert* ni dans *Le Dictionnaire de l'Académie française*. On pourrait beau se demander comment les lexicographes ont ignoré les veilles lexicologiques où *inchallah* figure dans les corpus de presse écrite française et francophone⁴ et ont jugé que l'emprunt lexical en question n'est pas candidat à la « dictionnairisation ».

6. Valeurs sémantico-pragmatiques originelles

Dans les lignes qui suivent, nous étudierons les occurrences d'*inchallah* dans le texte sacré et leurs valeurs sémantico-pragmatiques.

6.1. *Inchallah* : un ordre divin

Dire « *inchallah* » est un ordre divin ; il faut avant tout se soumettre entièrement à Allah, admettre que rien n'existe sans son consentement et rien ne se produit sans sa volonté. C'est également reconnaître implicitement que les intentions des croyants ne suffisent pas. Il s'agit

¹ Fréquence d'usage du mot.

² Diffusion du mot.

³ Pérennité du mot.

⁴ Voir *infra*. dans cet article, la section réservée à l'usage actuel.

d'un fondement de la foi appelé al-tawakkul¹. Tel est le sens premier de l'expression. Non seulement il est préconisé voire indispensable de dire *inchallah*, mais il est également interdit de s'en passer:

(1) وَلَا تَقُولَنَّ لِشَيْءٍ إِنِّي فَاعِلٌ ذَلِكَ غَدًا (23) إِلَّا أَنْ يَشَاءَ اللَّهُ وَانْكَرُ رَبِّكَ إِذَا تُسَبِّحْتَ وَقُلْ عَسَى أَنْ يَهْدِيَنِّي رَبِّي لِأَقْرَبَ مِنْ هَذَا رَشَدًا (24)

Et Ne dis jamais, à propos d'une chose, « je la ferai sûrement demain », sans ajouter « si Allah le veut », et invoque ton Seigneur quand tu oublies et dis : « Je souhaite que mon Seigneur me guide et me mène de plus près » (*Noble Coran*, Sourate al-kahf "La Caverne" 18, Versets 23-24)

Cela explique en grande partie la large diffusion de l'expression dans le monde arabe et musulman. S'il faut signaler la volonté divine dans tous les énoncés prononcés à propos d'un acte donné, le nombre d'occurrences que ce fait pourrait engendrer dans l'usage courant est sans doute considérable.

6.2. *Inchallah* : une condition sine qua non

La volonté d'Allah est non seulement préalable à toute action humaine, mais aussi une condition sine qua non à toute volonté d'agir, à tout souhait pour toute personne musulmane.

(2) وَمَا تَشَاءُونَ إِلَّا أَنْ يَشَاءَ اللَّهُ ۚ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيمًا حَكِيمًا (٣٠ الانسان)
Cependant, vous ne saurez vouloir à moins qu'Allah le veuille. Et Allah est omniscient et sage.
(*Noble Coran*, Sourate al-insân, "L'Homme"76, Verset 30)

(3) وَمَا تَشَاءُونَ إِلَّا أَنْ يَشَاءَ اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ (٢٩ التکویر)
Et vous ne pouvez vouloir, que si Allah veut, (lui), Le Seigneur de l'univers
(*Noble Coran*, Sourate al-Takwîr, "L'Obscurcissement" 81, Verset 29)

Dans les exemples susmentionnés, la structure restrictive (إلا) est de rigueur (à moins que, ne ... que), soulignant ainsi le caractère nécessaire et indispensable de cette condition, sans laquelle aucun acte ne pourrait être accompli.

La grammaire arabe implique en l'occurrence l'usage de la variante, c'est-à-dire, de l'inaccompli, le présent يَشَاءُ [yašā'], dans [an yašā'] à la place du passé. De même, la particule اِنْ est remplacé اُنْ. La condition, quoique sous une forme restrictive et dans une tournure qui valorise l'exception, reste une condition possible et réalisable.

6.3. *Inchallah*: un acte de langage indirect ?

Dans les occurrences précédemment envisagées, le texte coranique prêche le fait de dire *inchallah* avant d'agir ou d'annoncer un projet ou une action quelconque. Le *Noble Coran* compte six occurrences² d'*inchallah* dans sa forme canonique اِنْ شَاءَ اللَّهُ. Nous avons constaté que, lorsque le texte sacré rapporte les paroles des humains, dire *inchallah* ne correspond pas seulement au fait d'obtempérer à l'ordre divin. Dans certaines occurrences du Coran, les valeurs performatives qui s'y ajoutent font fonctionner *inchallah* comme un marqueur illocutoire³, c'est-à dire comme marqueur discursif servant à réaliser un acte illocutoire

¹ "Al Tawakkul" désigne le fait de s'en remettre totalement à Allah (tawakkul 'ala Allah), de ne compter sur rien d'autre que Lui en toutes circonstances, en toute chose.

² Les occurrences dénombrées sont dans les sourates suivantes : Al-baqarah (La vache, chap. 1-3, verset 70), Yusuf (Joseph, Chap. 12-13, verset 99), Al-Kahf (La Caverne, chap.18, verset 69), Al-qasas (Le récit, chap. 20, verset 27), Al-saffat (Les rangées, Chap. 23, verset 102), Al-Fath, chap. 26, verset 27)

³ Dans la typologie des marqueurs discursifs proposée par Dostie (2004), les Marqueurs illocutoires font partie de la sous-classe des marqueurs discursifs (MD), eux-mêmes membres de la classe des marqueurs pragmatiques (MP).

expressif, directif ou assertif¹. Conformément à la théorie des actes de langage d'Austin (1970) et de Searle (1972), l'acte illocutoire est « effectué en disant quelque chose par opposition à l'acte de dire quelque chose (acte locutoire) » (Austin, 1970, 113). En d'autres termes, dire quelque chose c'est réaliser un acte locutoire tandis que, dans l'acte illocutoire, l'énoncé accomplit un acte par le seul fait de son énonciation. La différence entre le dit et le vouloir-dire a été détaillée comme suit par Longin et Raufaste :

- «- en disant e, le locuteur veut dire exactement e (communication littérale);
- en disant e, le locuteur veut dire e+f (communication indirecte);
- en disant e, le locuteur veut dire son contraire e' (ironie) ;
- en disant e, le locuteur veut dire f (métaphore, litote...) ». (Longin et Raufaste, 2003, 170)

Il est à noter que, dans une perspective anthropologique, le recours à l'illocutoire indirecte (en disant e, le locuteur veut dire e+f) ou à l'ironie, (en disant e, le locuteur veut dire son contraire e') est sujet à des facteurs culturels et sociolinguistiques qui varient d'une communauté à l'autre, d'une époque à l'autre.

Si *inchallah* est un marqueur discursif, plus précisément illocutoire, il jouit donc d'une indépendance pragmatique, sémantique et syntaxique par rapport à l'énoncé qui l'intègre. De même, une des caractéristiques des marqueurs illocutoires est qu'ils encapsulent le point de vue de celui qui s'exprime. Il s'ensuit la présence d'un point de vue implicite de l'énonciateur, un *Moi* qui se cache derrière le marqueur, le rendant ainsi plus expressif.

Au sein du texte coranique, lorsqu'un prophète dit « *inchallah* », il reconnaît la primauté de la volonté divine (communication littérale) et parallèlement, il y ajoute d'autres valeurs (acte de langage indirect)², sans pour autant gommer la valeur illocutoire initiale :

(4) قَالَ سَتَجِدُنِي إِن شَاءَ اللَّهُ صَابِرًا وَلَا أَعْصِي لَكَ أَمْرًا (٦٩ الكهف)

Il (Moïse) lui dit (à un des Serviteurs d'Allah) : « si Allah veut, tu me trouveras patient et je ne désobéirai à aucun de tes ordres. (*Noble Coran*, Sourate al-kahf, "La Caverne 18, Verset 69)

La valeur pragmatique ajoutée en (4) à *inchallah* est plutôt celle de la promesse ou du serment : le Bon Serviteur d'Allah, prénommé الخضر [alḥidr], a reçu l'inspiration que le prophète Moïse n'allait pas patienter lorsqu'il verrait une action blâmable. Moïse qui insistait pour apprendre le Savoir du Serviteur [alḥidr] promet de respecter la condition imposée par son compagnon, à savoir la patience. Cet engagement est garanti par la prononciation d'*inchallah* qui, en plus de sa valeur illocutoire initiale, acquiert celle de la promesse. En outre, une nuance de politesse se dégage de cet l'usage, notamment lorsque les interlocuteurs jouissent d'un statut religieux remarquable (des prophètes). Ceci apparaît ostensiblement dans l'exemple suivant :

(5) فَلَمَّا بَلَغَ مَعَهُ السَّعْيَ قَالَ يَا بُنَيَّ إِنِّي أَرَى فِي الْمَنَامِ أَنِّي أَذْبَحُكَ فَانْظُرْ مَاذَا تَرَى ۚ قَالَ يَا أَبَتِ افْعَلْ مَا تُؤْمَرُ ۖ سَتَجِدُنِي إِن شَاءَ اللَّهُ مِنَ الصَّابِرِينَ (١٠٢ الصافات)

Puis quand celui-ci fut en âge de l'accompagner, (Abraham) dit « ô mon fils, je me vois en songe en train de t'immoler. Vois donc ce que tu en penses ». (Ismaël) dit : « ô mon cher père, fais ce qui t'es commandé : tu me trouveras, s'il plaît à Allah, du nombre des endurants (*Noble Coran*, Sourate AL Saffat, Les rangées 37, Verset 102).

En (5), l'ordre divin reçu par Abraham consiste à sacrifier son fils qui, en prononçant *inchallah*, confirme à son père sa complète soumission à l'ordre divin et son implication dans

¹ Searle (1972) montre notamment comment tout énoncé peut se décomposer en un contenu propositionnel (le sens de ce qu'on dit) et une force illocutoire (assertive, directive, injonctive et expressive).

² L'illocutoire indirect représente un cas d'acte illocutoire accompli par l'intermédiaire d'un autre.

la mise en exécution de cet ordre. En effet, dire *inchallah* dispose ici de deux valeurs supplémentaires : en discours, il ajoute une nuance de politesse à l'approbation. En interaction, l'ajout d'*inchallah*, met l'accent davantage sur le rapport consensuel père-fils lors d'un acte d'obéissance hors du commun : un fils qui obtempère à son père qui voit en songe qu'il est en train de l'abattre !

Dans cette même optique, à savoir l'approbation polie, le prophète Moïse accepte en (6) l'offre proposée par le berger dont les filles trouvaient du mal à s'approvisionner en eau potable. Moïse s'engage à leur assurer l'eau pour une durée de huit ans, qu'il prolongera à dix ans :

(6) قَالَ إِنِّي أُرِيدُ أَنْ أُنكِحَكَ إِحْدَى ابْنَتَيَّ هَاتَيْنِ عَلَى أَنْ تَأْجُرَنِي ثَمَانِي حَجَّجٍ ۖ فَإِنْ أَتَمَمْتَ عَشْرًا فَمِنْ عِنْدِكَ ۚ وَمَا أُرِيدُ أَنْ أَشُقَّ عَلَيْكَ ۚ سَتَجِدُنِي إِنْ شَاءَ اللَّهُ مِنَ الصَّالِحِينَ (٢٧ القصص)

Il dit : « Je voudrais te marier à l'une de mes deux filles que voici, à condition que tu travailles à mon service durant huit ans. Si tu achèves dix (années), ce sera de ton bon gré ; je ne veux cependant rien t'imposer d'excessif. Tu me trouveras, si Allah le veut, du nombre des gens de bien. (Noble Coran, Sourate AL Qasas, Le récit, 28, Verset 27).

Si la question de départ dans cette section est bel et bien « est-ce qu'*inchallah* est un acte de langage indirect ? », la réponse sera qu'il s'agit d'un cas particulier d'acte de langage indirect, à savoir la dérivation allusive : la valeur illocutoire primitive d'*inchallah*, à savoir la valeur assertive, est principale et dénotée. À cette valeur s'ajoute une autre, dérivée, secondaire et connotée, sans pour autant effacer la valeur illocutoire primitive :

« La valeur dérivée, lorsqu'elle s'actualise (en contexte), y reçoit le statut de sous-entendu illocutoire, lequel vient s'ajouter à la valeur primitive, sans avoir toutefois la force de s'y substituer et de servir à sa place de base à l'enchaînement ». (Kerbrat-Orecchioni, 1998,76)

Par surcroît, la dérivation allusive a la particularité de ne pas être marquée dans la langue, d'où le rôle principal que joue le contexte pour déterminer la valeur connotée.

Dans tous les exemples extraits du *Noble Coran*, les traducteurs, de peur de commettre des erreurs d'interprétation, n'ont traduit que le sens littéral de la formule, le sens principal et dénoté, sans aucune prise en compte du contexte, sans aucune explicitation de la valeur illocutoire dérivée qui pourrait s'y ajouter, occultant ainsi les multiples degrés de significations d'*inchallah*.

7. Extension des valeurs sémantico-pragmatiques d'*inchallah*

Actuellement, la formule est utilisée couramment dans la langue française à la manière d'une locution comme l'équivalent sémantique de « si Dieu le veut », « espérons » ou « croisons les doigts », voire « soyons positifs ».

Inchallah figure dans le bagage linguistico-culturel des Français d'origine maghrébine ou de confession musulmane ; On entend au quotidien, dans leurs conversations :

« À demain *inchallah* ! » ; « Je le ferai *inchallah* ! » ; « Je réussirai *inchallah* ! »

« -Je te verrai au souk ? – *Inchallah* »

Probablement, il s'agit d'un style de communication révélateur d'une identité d'origine arabe et/ou musulmane, une manière de s'exprimer grâce à laquelle le locuteur dévoile son espoir de voir se réaliser ce qu'il dit.

87% des personnes francophones interviewées ont estimé qu'*inchallah* exprime l'espoir de voir une action se réaliser, 13% y voient une promesse. 100% des francophones interrogés disent *inchallah* sans se méfier d'une islamisation sociolinguistique. Le motif principal de l'usage est d'insister sur certaines valeurs morales, telles que la vérité, l'authenticité, l'engagement que les locuteurs veulent manifester lors d'une interaction.

Quant à la fréquence de l'usage d'*inchallah* dans la presse écrite française et francophone, la veille néologique « Néoveille » consultée le 31 janvier 2024, fait état de la

progression temporelle de l'usage de cet emprunt entre 2015 - date de création de cette base- et le début 2024 :

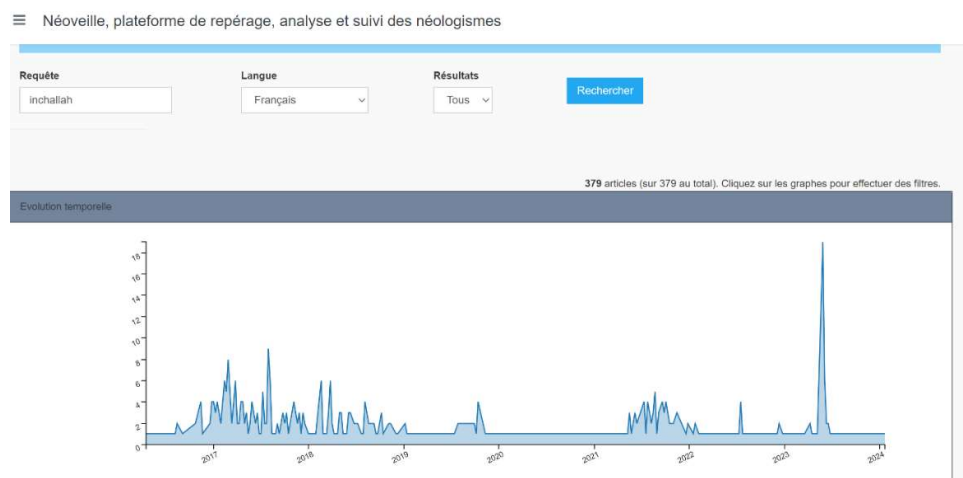


Figure 1. Graphe de la fréquence d'usage (2015-2024)

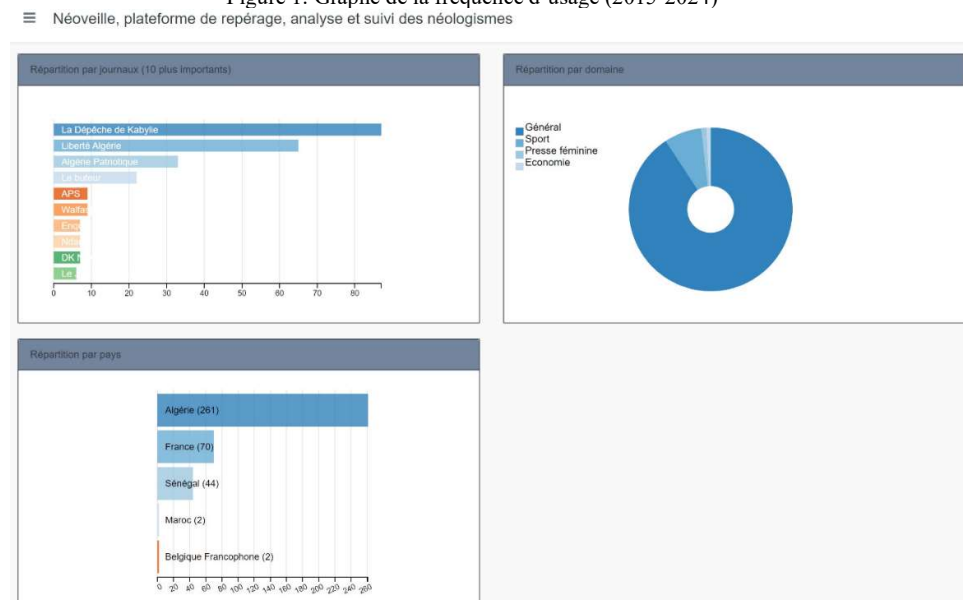


Figure 2. Fréquence de l'usage dans la presse française et francophone et fréquence par domaine

260 occurrences sont dénombrées dans la presse algérienne francophone, 70 dans la presse française, 44 dans la presse sénégalaise, deux dans la presse marocaine et deux dans la presse belge. En affinant la recherche grâce aux filtres temporels, l'année 2023 a connu le summum de l'usage, notamment dans la presse française.



L'étude angolphone menée par Asma Alhawi (2018) pointe l'usage contemporain d'*inchallah* par les locuteurs non-natifs de la langue arabe. Cette chercheuse récapitule les valeurs illocutoires contemporaines d'après son échantillon de recherche comme suit :

« 71% of the participants utilised 'insha'a Allah' to show uncertainty about whether something was likely to happen. The two second most commonly used functions were refusal and expressing a hope or wish, each of which was utilised by 57% of the participants. The third most commonly used function was confirmation (43% of participants), followed by reconsideration (29% of participants) ». (Alhawi, 2018, 40)

Selon l'échantillon représentatif, 80% des arabophones bilingues (Ar-fr) disent *inchallah* en parlant le français, 73% l'utilisent même si leur interlocuteur n'est pas du tout arabophone. 60% prononcent *inchallah* quand ils ont des doutes ou sont incertains. Pour eux, il s'agit d'une atténuation de la prédiction de l'avenir. 40% y recourent pour souligner qu'une action ou un fait est réalisable. Bien plus, il faut y percevoir une dimension identitaire qui s'écarte progressivement du religieux pour épouser plutôt le social : 53% des arabophones interrogés disent *inchallah* parce qu'ils sont optimistes, 33% par conviction religieuse et 13% par habitude. Gilles Khoury écrit dans *l'Orient du jour* un article satirique daté du 5 septembre 2022 et intitulé "Le pays des « inchallah »":

« Inchallah, qu'il soit celui des optimistes compulsifs, celui des prudences ou celui des fausses promesses, ne veut pas dire qu'on confie les choses à Dieu ; ce inchallah ne suppose rien de religieux, au contraire. Ce inchallah révèle la vulnérabilité des choses et à quel point tout, ici, est devenu tellement fragile, imprévisible, capable de basculer à tout moment. Il suggère ce Liban sur le fil tenu de l'imprévu, ce Liban impossible à prédire, jeté, qu'il est aux mains du hasard, de l'inconnu. Ce inchallah suggère aussi, quelque part, ce résidu d'espoir que je ne sais franchement plus où les Libanais se débrouillent pour le trouver ».¹

Parfois, *Inchallah* chez les arabophones devient synonyme de « Jamais » et pourrait être l'équivalent de l'expression française « quand la poule aura des dents », formule emblématique de l'irréalisable. Cette aberration utilisée surtout à l'oral change

¹ <https://www.lorientlejour.com/article/1310443/le-pays-des-inchallah-.html>

complètement la valeur illocutoire originelle de l'expression pour devenir « en disant e, le locuteur veut dire son contraire e' ». Il convient de noter que ce cas est plutôt marqué à l'oral par une intonation ironique. Selon l'échantillon représentatif, 50% des arabophones ont avoué avoir utilisé *inchallah* pour exprimer l'ironie.

Un documentaire franco-tunisien, réalisé par Nadia El Fani, a pour titre « Laïcité inch'Allah ». *Incha'Allah* est doté, en l'occurrence, d'une valeur ironique car il pose, au niveau lexico-sémantique, un certain rapport d'exclusion entre ses deux unités constitutives (laïcité et *inchallah*). Cette structure, rappelant l'oxymore en rhétorique, suggère qu'il y a une incompatibilité entre L'Islam (représenté en l'occurrence par la formule *inch'Allah*) et la laïcité. Le titre du documentaire joue donc sur cette structure de l'opposition : il fait la satire des contradictions au sein de la société tunisienne au lendemain du Printemps arabe. Ce phénomène est favorisé par la divergence génétique des deux langues, la langue prêteuse, l'arabe, et la langue emprunteuse, le français. Le *inchallah* dans le titre pourrait donc sous-tendre que la laïcité ne verra jamais le jour dans cette société. À vrai dire, en Islam modéré, pratiqué par la majorité des musulmans, la problématique de la laïcité n'est pas du tout posée. L'Islam rejette d'emblée la montée de l'irréligion ou l'athéisme souvent liés en Occident à la notion de laïcité.

8. Conclusion

Dans cet article, après avoir exploré les statuts phonétique, morpho-syntaxique et lexicographique d'*inchallah*, nous nous sommes penchée davantage sur ses sens et ses usages. En arabe, le *Coran* reste la référence première et conventionnelle qui fait l'unanimité des usagers. Dans ce texte sacré, dire *inchallah* est utilisé par toute personne qui parle de ses projets à venir ou de ses souhaits. En prononçant cette formule, les usagers lui associent actuellement d'autres valeurs sémantico-pragmatiques. Ainsi, dire *inchallah* peut signifier, selon le contexte, s'engager, adhérer à ses propres propos, gagner le respect de l'autre en confirmant sa soumission à Dieu, et donner une preuve de son engagement à tenir ses promesses. En français, le sens est plus restreint que celui de la langue prêteuse : il est orienté vers l'espoir et la possibilisation. Or, dans l'usage actuel, certains locuteurs arabophones et francophones font dévier cet emprunt de sa valeur sémantique primaire pour qu'il épouse des valeurs inédites, voire opposées à sa valeur originelle, comme l'ironie ou l'impossibilité de la réalisation de ce qui est prévu. Cet article pourrait être, à notre sens, un point de départ, une ébauche pour étudier d'autres expressions coraniques arabes ayant trouvé place en français ou dans d'autres langues.

Corpus

Hamidallah, M., 2002, *La traduction des sens du Noble Coran*, révisée de la part du Complexe du Roi Fahd

Références bibliographiques

- Alhawi, A., 2018. « The Pragmatic Functions of the Expression 'Insha'a Allah' in the Speech Acts of Non-native, Non-Muslim Arabic Speakers » in *Journal of Second Language Teaching and Research*. Volume 6, Special Issue, 27-54
- Austin, (J.L), 1970. *Quand dire c'est faire*, Traduction et introduction de Gilles LANE, Seuil, Paris.
- Clift, R. et Helani, F. 2010. « Inshallah: Religious invocations in Arabic topic transition » in *Language in Society* 39, 357–382.
- Dostie, G., 2004. *Pragmaticalisation et marqueurs discursifs : Analyse sémantique et traitement lexicographique*. De Boeck Supérieur, 296p.
- Fiala, P., 1987. « Pour une approche discursive de la phraséologie - Remarques en vrac sur la locutionnalité et quelques points de vue qui s'y rapportent, sans doute », in *Langage et société*. N°42, pp. 27-44.
- Ibrahim, A. H., 1998. « Constructions figées et constructions à supports », in Mejri S. (et al.), *Le figment lexical*. Tunis, CERES, pp. 373-386.
- Kerbrat-Orecchioni, C., 1998, *L'implicite*. Armand Colin: Paris, 1998, 404p.



Longin, D. et Raufaste, E., 2003. « Actes de langage indirects : co-construction d'un modèle logico-psychologique », In *Actes des secondes journées francophones modèles formels de l'interaction (mfi)*, 169-178.

Mehawesh, M. & Jaradat, A., 2015. « Inshallah: Extensive Flouting of Grice's Maxim of Quality » in *Asian Social Science*; No. 4, Vol. 11, Published by Canadian Center of Science and Education, 319-327.

Mion, G., 2014. « Arabiser la phonétique. L'arabisation de l'Alphabet Phonétique International » in *Acta Orientalia Academiae Scientiarum Hungaricae* 67/3, 289-303.

Nazzal, A., 2005. « The Pragmatic Functions of the Recitation of Qur'anic Verses by Muslims in their Oral Genre: The Case of Insha'Allah, 'God's Willing' » in *Pragmatics* n° 15, Vol 2,. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association, 251-273 DOI:10.1075/PRAG.15.2-3.05NAZ

Pawlak, N., 2020. « "Allah expressions" as a manifestation of common cultural area in West Africa », *West Africa. Linguistic theory and communication*, université Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, 288-299.

SADIKHOVA, G., 2013, « Les phraséologismes d'origine coranique en français », in *International Journal of Innovation and Applied Studies*, Vol.2 n°4, 494-499

SEARLE, J-R, 1972. *Les actes de langage*. Hermann, Paris.

Susanto, D., 2006, « Codeswitching in Islamic Religious Discourse :The Role of Insha'Allah » in *Re-visioning Boundaries Conference of The School of Languages and Comparative Cultural Studies*, The University of Queensland, in Brisbane.

Ouvrage arabe

Abdeltawab, Ramadan, 1997. *L'introduction à la linguistique et aux méthodologies de la recherche en linguistique*, 320 p.

رمضان عبد التواب ، المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، مكتبة الخانجي بالقاهرة، الطبعة: الثالثة ١٤١٧ هـ - ١٩٩٧، عدد الصفحات: ٣٢٠

Sitographie

https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D8%A7%D9%86-%D8%B4%D8%A7%D8%A1/#google_vignette

Riham **EL Khamissy** est docteure ès linguistique française de l'Université Ain Shams et occupe actuellement le poste de professeure au département de langue et de culture françaises à l'Université du Koweït. Ses travaux de recherche portent sur la lexicologie, la néologie, la linguistique de corpus, la pragmatique et l'analyse du discours. Elle est l'auteure d'articles publiés dans des revues de renommée internationale et a participé à de nombreuses manifestations scientifiques de premier plan comme le Congrès Mondial de la linguistique française (CMLF 2012 ; CMLF 2014), le Colloque International de la Linguistique de Corpus (CILC2017), le 4ème Congrès international de néologie des langues romanes (Cinéo2018). Scopus Author Identifier : 55871615800ORCID. ORCID Id : 0000-0002-2287-7167



DOI : 10.5281/zenodo.14512285

LA VIOLENCE VERBALE COMME MOYEN D’AFFIRMATION DE SOI, DE (DÉ)CONSTRUCTION IDENTITAIRE ET D’ACTION SUR L’AUTRE DANS LES SLOGANS ÉCRITS DU HIRAK ALGÉRIEN¹

Résumé : Le Hirak algérien est un mouvement de contestation caractérisé par l’omniprésence et l’usage intense des slogans écrits sur les pancartes. Ces expressions chargées d’un ton violent sont un canal important de la communication entre les manifestants et le pouvoir. Cette recherche qualitative se focalise sur l’étude des formes et des stratégies discursives de la violence verbale dans six slogans écrits du Hirak. Nous explorons également ses finalités. Pour ce faire, nous optons pour trois niveaux d’analyses : pragmatique, rhétorique et lexico-sémantique. Les résultats de l’analyse ont démontré que la violence verbale est protéiforme. Elle s’est manifestée sous forme d’actes de langage condamnatoires et menaçants, des mots d’ordre percutants et des stratégies rhétoriques, notamment les figures de style, qui dégagent tous les sens péjoratifs. Son usage est lié à l’affirmation de soi, la (dé)construction identitaire et l’agir sur l’autre.

Mots-clés : actes de langage, (dé)construction identitaire, Hirak, slogans écrits, violence verbale

VERBAL VIOLENCE AS A MEANS OF SELF-ASSERTION, IDENTITY (DE)CONSTRUCTION AND ACTION ON THE OTHER IN THE WRITTEN SLOGANS OF THE ALGERIAN HIRAK

Abstract: The Algerian Hirak is a protest movement characterized by the omnipresence and the intense use of written slogans on placards. These expressions charged with a violent tone are an important channel of communication between protesters and power structures. This qualitative research focuses on the study of verbal violence forms and its discursive strategies in six written Hirak slogans. We also explore its purposes. To achieve this, we opt for a three-levelled analysis: pragmatic, rhetorical and lexico-semantic. The analysis results have demonstrated that verbal violence is multiform. It is manifested in the form of condemnatory and threatening speech acts, forceful slogans and rhetorical strategies, including figures of speech, all conveying pejorative meanings. Its use is linked to self-affirmation, identity (de)construction and influencing others.

Key words: Hirak, identity (de)construction, speech acts, verbal violence, written slogans

Introduction

La protestation a toujours été une manière d’exprimer le mécontentement des peuples et d’aspirer au changement. Elle vise généralement à attirer l’attention sur une cause ou une revendication particulière. Physiquement ou verbalement, elle peut être pacifique et constructive, tout comme elle peut devenir agressive et violente. Le Hirak algérien n’échappe pas à cette tendance. C’est un mouvement populaire de contestation qui a eu lieu depuis le

¹Soumia **Menghour**, Laboratoire de Recherche Interdisciplinaire en Didactique des Langues et des Cultures en Algérie (RIDILCA), Université de Lounici Ali-Blida 2, Algérie, es.menghour@univ-blida2.dz

Houda **Akmoun**, Laboratoire de Recherche Interdisciplinaire en Didactique des Langues et des Cultures en Algérie (RIDILCA), Université de Lounici Ali-Blida 2, Algérie, houdaakmoun@yahoo.fr

Received: August 31, 2024 | Revised: October 18, 2024 | Accepted: November 8, 2024 | Published: December 20, 2024



22 février 2019 jusqu'en 2021 suite à l'annonce de la candidature du président Abdelaziz Bouteflika à un cinquième mandat, président absent de la sphère publique depuis son AVC en 2016 et jugé inapte et incapable de gérer le pays vu son état de santé critique. Ce mouvement a pu attirer l'attention du monde entier en tant qu'expression d'un mécontentement populaire profondément enraciné contre le régime politique en place d'où la participation et la mobilisation massive d'Algériens de toute souche et tout âge. Les acteurs du mouvement se proclament pacifiques et dénoncent toute tentative de violence physique alors que la violence verbale n'a été en aucun cas mentionnée bien que cette dernière ait été utilisée par les manifestants comme moyen d'exprimer leur colère et de revendiquer leurs droits. Une crise socio-politique était à son origine, où la communication peuple-État n'était plus assurée, où les citoyens déclaraient avoir été privés de leur citoyenneté et ont senti un déni et une exclusion liés à plusieurs facteurs de la vie de tous les jours (chômage, crise de logements, restriction de liberté d'expression, etc.).

Les discours des manifestants algériens ont varié entre chants, chansons, pancartes, slogans, etc. Nous prenons ces discours dans trois dimensions : d'abord, comme une pratique sociale (Fairclough, 1992), ensuite comme un lieu de pouvoir (Blommaert, 1999, 2005) et enfin comme une action visant des changements sociaux (Heller, 2002).

« (...) Le langage n'est pas seulement un reflet de structures sociales, mais il est un composant à part entière. (...) Parler n'est pas seulement une activité représentationnelle, c'est aussi un acte par lequel on modifie l'ordre des choses, on fait bouger les relations sociales. » (Cambon et Léglise, 2008 : 20, citant Boutet, 2002 : 459).

La violence verbale a été présente dès le début du mouvement, à travers les slogans, les chants et les pancartes des manifestants. Ceci a suscité en nous le questionnement suivant : comment le locuteur manifestant algérien se sert-il de la violence verbale dans la mise en scène de l'événement et quelle est son intention ?

Nous supposons que la violence verbale se manifesterait à travers des actes de langage dépréciatifs, des effets de langues et un lexique péjoratif. Il est probable que le recours à la violence verbale serait liée à une quête d'affirmation de soi, à une construction identitaire de soi et, et qui va de pair avec la destruction de l'identité de l'autre et d'agir sur l'autre.

1. Préalables théoriques

1.1. Définition de la violence verbale

D'une manière inhérente, le mot *violence* porte en ses traits le sens de porter atteinte à l'autre à l'aide de l'agressivité et de la force afin de le dominer. Comme le souligne Héritier :

« Toute forme de violence, vient du désir de contrer une différence d'opinion ou de position (sociale, intellectuelle physique, ethnique) en imposant son point de vue ou en s'imposant soi-même comme supérieur. » (1999 : 332)

En effet, la violence verbale peut être perçue comme un ensemble de comportements langagiers et stratégies discursives qui se traduisent en actes de langage dépréciatifs ou menaçants, des mots à charge axiologique négative ou des figures de styles, etc. Ce type de violence est protéiforme. Il peut aller de l'insulte, l'injure, la diffamation, le sarcasme, la calomnie, la menace, le mépris jusqu'à la stigmatisation. La violence verbale a pour but d'agresser, d'attaquer, de blesser, d'humilier, d'intimider, de dévaloriser, de discréditer, de menacer ou de rabaisser une autre personne. Moïse et Auger la définit comme étant un :

« Processus de 'montée en tension interactionnelle' marqué par des 'déclencheurs' et des 'étapes séquentielles' spécifiques, processus qui s'inscrit dans des actes de parole repérables (malentendu, mépris, menace, insulte), des rapports de domination entre les locuteurs, des

télescopages de normes, des ruptures dans les rituels conversationnels et des phénomènes de construction identitaires.» (Moïse et Auger, 2008 : 9-15)

La violence verbale est souvent caractérisée par de fortes charges émotionnelles et une volonté de domination de la part du locuteur. De même,

« la violence verbale se situerait, a priori, au pôle opposé de la politesse étant définie comme l'ensemble des pratiques langagières menaçantes ressenties comme des infractions contre la personne en tant qu'individu et en tant que membre d'une collectivité.» (Moïse et Opéra, 2015 : 40)

Toutefois, la violence verbale pourrait être dans certaines circonstances un moyen pour libérer la parole d'un sujet, pour dénoncer et raconter des violences de différentes sortes (principalement politique et symbolique) qu'il a subies ou pour se défendre tout simplement. Quand on n'est pas écouté, est-il légitime de changer de ton pour revendiquer ses droits de recourir à une violence « *légitime* », différente de celle de l'État qui, selon Max Weber, détient le « monopole de la violence physique légitime » (2003 : 118) ? Dans cette optique, la notion du contexte semble être importante à évoquer. La violence verbale prise dans le contexte d'un mouvement contestataire renvoie à l'usage de mots fort percutants, d'expressions ou de discours agressifs, offensants, menaçants ou humiliants pour faire entendre sa voix ou défendre une cause, attaquer des adversaires ou intimider des opposants ou des figures de l'État. Elle peut également viser à nuire, à déstabiliser ou à réduire au silence les personnes qui s'opposent à la cause défendue qui est prise pour une cause légitime.

Il est primordial de souligner qu'en fonction des différents paradigmes et contextes la violence verbale peut être considérée comme une atteinte à la dignité humaine, tandis que dans certains cas elle peut être considérée comme une expression forte dans le cadre d'un mouvement de protestation.

1.2. Les actes de langage

Les actes de langage représentent le noyau de la théorie pragmatique développée principalement par John Austin, puis par John Searle. Cette théorie stipule que la fonction du langage humain ne se limite pas à la description du monde, mais il sert également à agir et accomplir des actes. Nous nous concentrons dans notre étude sur les actes illocutoires de la perspective de la théorie de Searle. Ils représentent l'intention de communication ou d'action visée par l'énonciateur tout en utilisant le langage. Il existe cinq catégories d'actes illocutoires (Searle, 1972) :

- Les actes assertifs : il s'agit d'énoncer des faits, donner des informations ou d'affirmer quelque chose sur l'état du monde ou sur les croyances de l'énonciateur (ex. : *affirmer, déclarer, nier*, etc.).
- Les actes directifs : il s'agit d'amener l'énonciataire à faire quelque chose. On peut citer des suggestions, des invitations ou des demandes jusqu'aux ordres (ex. : *ordonner, demander, prier*, etc.).
- Les actes promissifs : il s'agit de s'engager à réaliser une action future (ex. : *promettre, menacer, jurer*, etc.).
- Les actes expressifs : se réfèrent à l'expression des émotions, des états d'esprit, des sentiments (ex. : *féliciter, s'excuser, remercier*, etc.).
- Les actes déclaratifs : représentent la catégorie des performatifs les plus forts au sens plein du mot et visent à changer le monde avec des mots (ex. : *baptiser, déclarer la guerre, déclarer coupable, faire une nomination*, etc.).

1.3. Le Hirak algérien comme macrocontexte

En Algérie, le Hirak représente un mouvement de contestation populaire qui a vu le jour le 22 février 2019, à la suite de l'annonce de la candidature du président Abdelaziz Bouteflika à un cinquième mandat. Le rejet de ce nouveau mandat, tant chéri, voulu et défendu par les partisans du pouvoir, est dû à l'état de santé du président incapable d'exercer et de se présenter au public.

« «Hirak» a été appliqué au mouvement algérien en cours, avec parfois la variante «hirak algérien» pour limiter la confusion, car au Yémen, il s'agit d'un mouvement séparatiste et militaire et au Maroc, d'un mouvement fortement régional à base sociale (première revendication : le réseau routier) déclenché par la mort atroce d'un poissonnier dans une benne à ordures. Or, dans le cas de l'Algérie, il s'agit d'un mouvement populaire national, pacifique et à revendication politique. » (Ferhani, 2019)

Les manifestations ont rapidement pris de l'ampleur. Des millions de manifestants algériens se sont rassemblés et se sont appropriés les rues du pays chaque mardi (marches des étudiants) et chaque vendredi (pour toute la population) afin de revendiquer un changement tant politique que social. Les manifestations et les revendications sont à chaque fois adaptées aux événements de la semaine. Selon Ait Dahmane :

« Ce processus révolutionnaire est le résultat des luttes qui se sont accumulées durant des décennies pour libérer le citoyen. Les manifestants algériens, en dehors de tout cadre politique ou syndical, se mobilisent par millions dans les rues des villes et des villages, dans une atmosphère de solidarité, pour non seulement exiger le départ d'A Bouteflika- président très affaibli par la maladie depuis son accident cardio-vasculaire de 2013 et de son clan, mais aussi pour s'approprier leur propre destin. » (2019 : 13)

De la sorte, chaque semaine, les voix de la protestation dénoncent la corruption, les injustices et exigent le départ des dirigeants. Cette expression de colère populaire s'est traduite à travers les slogans, les chansons et les pancartes produits dans plusieurs langues. Ces dernières reflètent les revendications et les aspirations des Algériens, tout en témoignant de leur colère et de leur frustration face à la situation politique et sociale du pays.

1.4. La pancarte contestataire : un canal de diffusion du slogan ou le cri au changement

Le slogan est une forme de communication dont la présence est prépondérante dans plusieurs domaines, à savoir la politique, la publicité, l'économie, le commerce, le tourisme et les mouvements sociaux. Il est donc omniprésent. A propos du slogan, Reboul affirme que « le mot qui en anglais était venu de la politique à la publicité, est passé en français de la publicité à la politique. Mais à une politique placée sous le signe de la propagande de masse ». (1975 : 14) Ceci nous montre que, graduellement et sous l'hégémonie économique et politique américaines, le mot acquiert un double sens : commercial et politique. Cette expression a donc fini par glisser du domaine de la guerre (de son premier sens du gaélique écossais « sluagh-ghairm » qui représente un appel ou un cri de guerre d'un clan avant de commencer un combat ou une bataille en période d'instabilité) à celui de la politique et de la publicité. De plus, le slogan est un élément puissant de par ses caractéristiques. Selon Reboul (1975 : 42, cité par Dominguez, 2005 : 267), il est défini comme une :

« formule concise et frappante, facilement repérable, polémique et le plus souvent anonyme, destinée à faire agir les masses tant par son style que par l'élément d'autojustification passionnelle ou relationnelle qu'elle comporte, comme le pouvoir d'incitation du slogan excède toujours son sens explicite, le terme est plus au moins péjoratif. »

Dans cette citation, l'auteur met en évidence le fait que le slogan est un message captivant, bref et mémorable qui vise généralement à transmettre un message spécifique à un public cible ou à une collectivité afin de véhiculer des idées ou des valeurs. Son interprétation doit aller au-delà du sens explicite. Il faut déchiffrer l'implicite de cette formule tout en prenant en considération les systèmes de référence de la communauté donnée et en puisant dans les connaissances et la culture partagées. De plus, le slogan vise à agir sur un public précis, qu'il s'agisse d'acheter un produit, de voter pour un candidat ou de participer à une manifestation. Sous une optique contestataire, les slogans scandés ou transcrits représentent l'un des éléments les plus marquants de l'action contestataire et militante. Il s'agit d'un moment fort et décisif de l'action collective, un moment qui détermine et impose les requêtes et les aspirations du mouvement d'une manière intelligible et concise. A ce propos, l'ethnomusicologue Jaume Ayats explique :

« [...] qu'est-ce qu'un slogan ? Une locution qui tire ses caractéristiques de l'usage effectif dans l'acte social : une locution proférée collectivement dans le cadre d'une forme d'autonomie linguistique, d'une transmission minimale "d'information", mais représentant la constitution et la force d'un groupe. D'où sa forme : message achevé, non ouvert au dialogue, qui agit toujours comme une citation en procès continu de récréation, chargé de références de groupe et apte au plaisir de la locution collective. » (1992 : 358)

Le slogan contestataire, en particulier, se démarque des autres types de slogans par son but de remettre en question un statu quo, de critiquer une politique, une institution, ou une norme sociale, de dénoncer des problèmes et injustices, de marquer un dissensus, de rejeter une idéologie régnante, d'exprimer l'indignation, etc. Il est omniprésent dans les mouvements sociaux, les protestations et les revendications politiques car il a un impact incontournable dans la mobilisation des masses, la construction de l'identité collective, l'influence des comportements des individus, la sensibilisation de l'opinion publique et la provocation du changement social et /ou politique. Il comprend des mots-chocs et des mots d'ordre.

En somme, nous pouvons tirer quelques traits pertinents qui caractérisent le slogan, à savoir : la concision, le rythme, la condensation, la mémorabilité, l'expressivité, la cohérence avec l'objectif et l'appel à l'action. Nous pouvons conclure que dans toutes les citations évoquées *supra*, le slogan est défini comme « une formule à effet ». (Dominguez, 2005 : 270)

2. Objectifs de l'étude, corpus et méthodologie

Cette étude se focalise sur l'analyse discursive de la violence verbale dans le contexte du Hirak algérien selon une méthode qualitative. Notre corpus est composé de quatre slogans écrits dans des pancartes produites durant les manifestations et dont nous avons pris les photos du réseau social numérique Facebook. Nous nous sommes assigné pour objectifs de comprendre comment la violence verbale est traduite dans les discours des manifestants, autrement-dit, d'explorer ses formes et ses différentes stratégies discursives ainsi que les motifs de son utilisation. Pour ce faire, nous avons opté pour trois niveaux d'analyse : pragmatique, rhétorique et lexico-sémantique. Nous analyserons, d'abord, les actes illocutionnaires de langage selon Searle. Ensuite, nous nous intéressons à la rhétorique, notamment les figures de style. Enfin, nous nous concentrons sur le lexique et les différents sens dégagés. En somme, cette étude s'intéresse à la fois au fonctionnement de la violence verbale, à ses enjeux identitaires et à sa dimension pragmatique.

3. Analyse du corpus

Dans cette partie, nous présentons une analyse approfondie des quatre slogans des manifestations du Hirak algérien afin de mieux comprendre la construction discursive de la violence verbale et les motifs de son usage. Ainsi, cette étude vise à mettre en lumière non

seulement le fonctionnement de la violence verbale dans un cadre contestataire, mais aussi les dimensions identitaires et pragmatiques que celle-ci revêt pour les manifestants algériens.

3.1. Analyse des formes et des stratégies de la violence verbale dans les slogans du Hirak algérien



Image 1 : Pancarte 1¹ brandie à Jijel le 29-11-2019

3.1.1 Analyse du slogan 1

Slogan 1 : « CELUI QUI ELIT LES CORROMPUS DES VOLEURS ET DES TRAITRES N'EST PAS VICTIME ! IL EST COMPLICE² NON AUX ELECTIONS DU 12 -12- 2019 PAS DE VOTE NON AU 5^{eme} MANDAT. »

3.1.1.1. Analyse des actes de langage

Dans le slogan de la pancarte 1, nous avons repéré deux actes illocutoires : un acte assertif et un acte directif :

- « CELUI QUI ELIT LES CORROMPUS DES VOLEURS ET DES TRAITRES N'EST PAS VICTIME ! IL EST COMPLICE » : il s'agit d'une double attaque ad hominem. En effet, cet énoncé de type assertif accuse et blâme les électeurs d'élire des politiciens considérés comme des corrompus, des voleurs et des traîtres. Il les tient responsables de ces actes et les considère comme complices de la corruption. Cela vise à discréditer les élus, à dévaloriser les électeurs en les qualifiant de complices et à responsabiliser ces derniers de leurs propres choix.
- « NON AUX ELECTIONS DU 12 -12- 2019 PAS DE VOTE NON AU 5^{eme} MANDAT. » : c'est un acte directif. Il s'agit d'un ordre de ne pas faire. L'énoncé nie la légitimité des élections du 12 décembre 2019. Il appelle à ne pas voter et à rejeter un cinquième mandat du président en place.

3.1.1.2. Analyse des figures de style

Parmi les figures de style dégagées dans notre corpus, nous notons la figure de la gradation et de l'antithèse.

¹<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=512657199327369&set=pb.100017492798560.-2207520000&type=3>

² Nous notons que ce slogan est un interdiscours à la citation de l'écrivain et journaliste anglais George Orwell extraite de son ouvrage « *Ecrits politiques (1928-1949) : Sur le socialisme, les intellectuels et la démocratie* » : « Un peuple qui élit des corrompus, des renégats, des imposteurs, des voleurs et des traîtres n'est pas victime ! Il est complice. ». Ce slogan recherché et adapté au contexte du Hirak démontre que les responsables ne sont pas seulement ceux qui sont au pouvoir, mais également le peuple qui les choisit.

3.1.1.2.1. La gradation

Dans l'énoncé suivant : « Celui qui élit les corrompus des voleurs et des traîtres n'est pas victime il est complice », nous observons l'utilisation de la figure de style de la gradation. Elle consiste en une énumération d'une série de termes ou d'idées de force et d'intensité croissante ou décroissante. Nous avons repéré une gradation ascendante, c'est-à-dire une accumulation de termes ou d'idées de force et d'intensité croissante, notamment

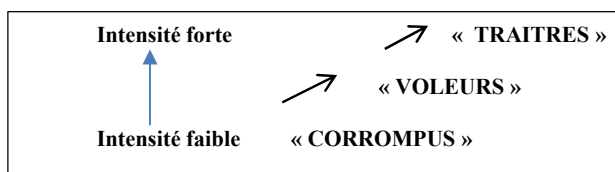


Figure 1 : La figure de style d'une gradation ascendante

- « **CORROMPUS** » : le premier mot utilisé désigne des personnes impliquées dans des actes de corruption. Il représente déjà une critique sévère, mais ce n'est pas le mot le plus fort de la gradation.
- « **VOLEURS** » : le deuxième mot est plus fort que le précédent. Il attribue une connotation péjorative de malhonnêteté. La gradation s'intensifie de plus en plus, allant d'une critique liée à la corruption à une critique liée à des actes de vol.
- « **TRAITRES** » : le troisième mot est le plus fort de la gradation. Il désigne des personnes prises pour des traîtres à leur pays ainsi qu'à leur cause. Ceci exprime un degré plus élevé de réprobation, de jugement négatif et de trahison.

En employant cette gradation ascendante, l'énoncé renforce le message des accusations portées contre ceux qui ont élu les personnes désignées. L'accumulation de ces trois termes amplifie l'impact émotionnel du discours tout en mettant l'accent sur la critique acerbe de ceux qui soutiennent les individus corrompus, voleurs et traîtres. Ce procédé rhétorique est souvent utilisé pour souligner l'importance d'un ensemble d'idées ou pour exprimer de vives critiques, comme ce fut le cas de cet énoncé issu du HIRAK, où les termes sont utilisés pour condamner les électeurs pour avoir participé à la sélection de représentants peu recommandables.

3.1.1.2.2. L'antithèse

L'antithèse est une figure de style qui consiste à établir une relation d'opposition. En juxtaposant deux idées ou expressions de sens contraire dans une même phrase ou un même énoncé, elle crée un effet de contraste saisissant. Dans le slogan 2, nous avons révélé un exemple d'antithèse que nous explicitons comme suit :

- **La thèse** : « CELUI QUI ÉLIT LES CORROMPUS DES VOLEURS ET DES TRAITRES N'EST PAS VICTIME » : cette première partie met l'accent sur les citoyens qui sont en train d'élire des personnes corrompues, voleuses et traîtres. Cela ne fait pas d'eux des victimes car ils sont responsables de leurs choix et de leurs actes.
- **L'antithèse** : « IL EST COMPLICE » : la deuxième partie de la phrase oppose le fait de « ne pas être victime » à celui d'être « complice ». Cela implique que les électeurs qui choisissent délibérément des personnes malveillantes sont complices et responsables de leurs actes car ils les ont soutenues par le vote et ils sont actifs dans leurs choix. Par conséquent, ils ne peuvent pas se plaindre d'être trompés ou abusés par ceux qu'ils ont eux-mêmes choisis.

Cette antithèse est utilisée pour souligner l'incohérence et le contraste entre l'idée d'élire des personnes corrompues, la notion de victimisation et celle d'être complice des

conséquences de ses choix électoraux. Cela rend la déclaration plus saisissante et poignante, ce qui amplifie la critique et la condamnation de leurs conduites.

3.1.1.3. Les choix lexicaux et les sens dégagés

En effectuant une analyse lexicale-sémantique de ce slogan, nous avons repéré des mots revêtant des connotations négatives, accusatoires, voire violentes. Voici les parties de l'énoncé qui pourraient être interprétées comme telles :

- « CORROMPUS », « VOLEURS », « TRAITRES » sont des substantifs à charge axiologique négative qui servent à décrire les dirigeants élus en leur conférant des jugements négatifs visant à les disqualifier et les condamner.
- L'utilisation des mots « VICTIME » et « COMPLICE » dans cet énoncé exprime une attaque directe et une accusation de complicité et de collaboration active avec les auteurs d'actes répréhensibles. Cela peut être interprété comme une manière de blâmer sévèrement les électeurs des personnes décrites précédemment et un rappel de leur responsabilité morale.
- Les expressions « NON AUX ELECTIONS », « PAS DE VOTE » et « NON AU 5EME MANDAT » expriment un rejet catégorique et intense.

3.1.1.4. Synthèse

Dans l'ensemble, l'analyse de slogan 2 révèle l'emploi de termes violents connotés négativement afin de désigner les agents du système et une accusation morale pour attaquer ceux qui votent pour ces agents et qui sont à leur tour considérés comme malhonnêtes. Ceci constitue une forme d'insulte portant atteinte à l'intégrité et à la réputation des acteurs du système. De plus, le mot « complice » implique un manque de moralité des électeurs les associant ainsi à des actes répréhensibles. Les figures rhétoriques (la gradation et l'antithèse) intensifient le caractère critique et accusatoire de l'énoncé. Sur le plan pragmatique, ce dernier exprime clairement l'opinion de l'énonciateur qui appelle à un rejet catégorique des élections, du vote et du 5^{ème} mandat, ce qui peut être perçu comme une forme de mobilisation persuasive, mais la méthode utilisée est controversée et potentiellement violente sur le plan verbal.



Image 2¹ : Pancartes 3 et 4

3.1.2. Analyse des slogans 3 et 4

Slogan 2 : « Voleurs, Tueurs, Assassins, DÉGAGEZ !!! »

Slogan 3 : « J'ai peur Pour Mon Avenir ! »

¹

[https://www.francetvinfo.fr/pictures/ZztSY1gPCSU8boqP9SrW12cHyyw/1328x747/filters:ormat\(avi f\):quality\(50\)/2019/03/15/phpEyaxiW.jpg](https://www.francetvinfo.fr/pictures/ZztSY1gPCSU8boqP9SrW12cHyyw/1328x747/filters:ormat(avi f):quality(50)/2019/03/15/phpEyaxiW.jpg)

3.1.2.1. Analyse des actes de langage

Les slogans 2 et 3 expriment tous les deux une forme de violence verbale, mais de manières différentes.

Dans le slogan 2, l'énoncé « Voleurs, Tueurs, Assassins DÉGAGEZ!!! » comprend deux actes illocutoires à la fois. D'abord, un acte assertif qui se traduit par « Voleurs, Tueurs, Assassins ». Il comprend des accusations et une humiliation envers un groupe indéfini de personnes, mais qui est compris à partir du contexte du hirak (les acteurs du système). Ensuite, un acte directif « DÉGAGEZ » qui représente un ordre impératif. Donc, ce slogan est une expression solennelle de la volonté de faire partir ces acteurs et de les expulser. De ce fait, il incite à agir.

Dans le slogan 3, la violence verbale est moins directe que dans le slogan 2, mais elle est tout aussi réelle. Elle est liée à une situation de conflit ou de tension. Dans le slogan 3, « J'ai peur Pour Mon Avenir ! », nous pouvons identifier un acte illocutoire de type expressif. Il s'agit d'une déclaration de peur d'une personne (d'une petite fille brandissant la pancarte) pour son avenir et qui exprime un sentiment de menace. L'individu qui rédige ce slogan se sent personnellement menacé et inquiet quant à l'avenir personnel et/ou collectif. Cela exprime une certaine angoisse et une demande implicite visant à attirer l'attention sur cette inquiétude. L'objectif ici dépasse le partage d'un état d'âme personnel et subjectif. La particularité dans ce cas-là réside dans le fait que l'énoncé est exprimé par une petite enfant, chose qui ajoute une dimension émotionnelle de l'empathie et culpabilise les personnes visées représentant un danger. Cela peut également mettre en évidence l'impact des problèmes politiques et sociaux sur les générations futures, renforçant ainsi le message du Hirak algérien qui revendique des changements pour garantir un avenir meilleur.

3.1.2.2. Analyse des figures de style

3.1.2.2. 1. Une gradation pour marquer une hyperbole

Dans le slogan 2, nous observons l'utilisation de termes percutants d'intensité croissante tels que « Voleurs », « Tueurs » et « Assassins » qui constituent la figure de style de la gradation ascendante créant un effet d'intensification ou de progression dans le discours. En allant du moins grave (voleurs) au plus grave (assassins), cette figure ajoute de l'emphase et de la force à l'énoncé car chaque terme successif renforce l'idée négative qui le précède et renvoie à une catégorie de personnes de plus en plus condamnables. Cela crée une montée en tension dans le discours et un effet d'horreur et de répulsion, captant l'attention de l'auditoire et renforçant le message de départ des personnes visées, qui est « DÉGAGEZ !!! ». Nous expliquons :

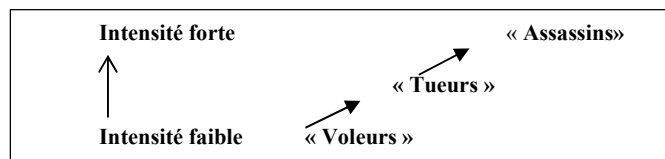


Figure 2 : La figure de style d'une gradation ascendante

- « Voleurs » : le premier terme désigne des personnes accusées de vol et de malhonnêteté. C'est déjà une critique sévère, mais ce n'est pas le terme le plus fort de la gradation.
- « Tueurs » : le deuxième terme est plus fort que le premier et désigne des personnes impliquées dans des meurtres ou des violences graves. La gradation s'intensifie, passant d'une critique liée à la malhonnêteté à une critique liée à la violence.
- « Assassins » : le troisième terme est encore plus fort que le précédent. Il évoque des individus commettant des meurtres prémédités et exprime un degré plus élevé de réprobation et d'indignation.

L'utilisation d'une énumération progressive de termes exagérés à caractère condamnable pour décrire des comportements négatifs et indésirables des personnes visées accentue la violence verbale. Nous pouvons dans ce cas-là considérer cette gradation comme hyperbole qui vise à marquer les esprits et à renforcer le discours de condamnation

3.1.2.3. Les choix lexicaux et les sens dégagés

« Voleurs, Tueurs, Assassins » dans le slogan 2 sont des substantifs à connotation négative pour décrire la violence, la malhonnêteté, la sauvagerie et l'agressivité des acteurs du système. Ils représentent des insultes et des accusations graves, visant à dévaloriser et à dénigrer les destinataires. L'emploi de ces termes péjoratifs est une forme d'insulte qui vise à humilier et à discréditer les personnes visées. L'injonction elle-même est également violente car elle impose une contrainte et une certaine conduite aux personnes visées.

L'expression « J'ai peur Pour Mon Avenir ! » dans le slogan 3 exprime un sentiment négatif d'angoisse, de crainte et d'insécurité éprouvé en cas de danger ou de menace (réelle ou supposée) alors que mon avenir exprime ici l'avenir des enfants de l'Algérie qui est incertain. Si nous allons prendre ceci en interdiscours, nous expliquons que ce discours est une réponse au slogan 2. En d'autres termes, ce discours démontre que l'avenir des enfants qui représentent le futur et l'espoir de l'Algérie est en danger et menacé par la présence de ce système corrompu et barbare qui doit dégager.

3.1.2.4. Synthèse

Pour conclure, les deux slogans analysés sont des exemples de violence verbale qui est plutôt implicite dans le slogan 3. Tous les deux utilisent des actes illocutoires et des procédés lexicaux. Le slogan 2 emploie un procédé rhétorique de la gradation dont les termes utilisés représentent des attaques personnelles et diffamatoires, visant à discréditer les destinataires et à les dépeindre de manière négative afin de marquer une hyperbole et un vocabulaire violent et offensant pour amplifier son impact. L'objectif est de les exclure et de les faire partir en les stigmatisant. Le slogan 3 utilise un vocabulaire qui renvoie à la peur, à l'insécurité et à la menace. Ce qui rend ce slogan implicitement violent est le fait de faire allusion à une menace représentée par la présence de voleurs, tueurs et des assassins qui rendent l'avenir de cet enfant incertain et en danger.



Image 3¹ : Pancarte 4

3.1.3. Analyse du slogan 4

Slogan 4 : « LE SYSTÈME ET SES BÉBÉS FLN, RND, MPA, TAJ DEGAGEZ. LA POLITIQUE C'EST POUR LES PERSONNES INTEGRES ET COMPETENTES PAS POUR LES VOYOUS »

¹ <https://www.algerie360.com/plus-belles-photos-du-17e-vendredi-a-alger-par-yacineouli/>

3.1.3.1. Analyse des actes de langage

Dans l'énoncé donné, nous pouvons identifier différents actes de langage, à savoir le rejet et l'expression du mépris envers les acteurs politiques ciblés. Voici une analyse des actes de langage présents :

- « LE SYSTÈME ET SES BÉBÉS FLN, RND, MPA, TAJ. » : il s'agit d'un acte assertif où l'énonciateur critique le système politique et ses partis affiliés en prenant ces derniers pour des bébés. Ceci implique une certaine immaturité dans la performance politique ou à une certaine dépendance de ces partis au système.
- « DEGAGEZ. » : cet énoncé exprime un ordre catégorique agressif, donc un acte directif, où le locuteur demande aux personnes du système politique de partir. Cette demande impérieuse exprime une volonté de se débarrasser des partis politiques mentionnés, renforçant la violence verbale de l'énoncé.
- « LA POLITIQUE C'EST POUR LES PERSONNES INTEGRES ET COMPETENTES PAS POUR LES VOYOUS. » : cet acte assertif comprend une affirmation d'opinion ou de croyance portant sur ce que devrait être la politique idéale et sert à faire une évaluation positive des personnes pertinentes (personnes intègres et compétentes) pour la politique et un jugement moral négatif envers les personnes indésirables du système (les voyous).

3.1.3.2. Analyse des figures de style

Dans le slogan 4, deux figures de style sont utilisées pour renforcer son message et susciter des émotions :

3.1.3.2. 1. La métaphore

Ce slogan produit par les manifestants et transmis au système politique « Le système est ses bébés FLN, RND, MPA, TAJ » met en scène la figure de style de la métaphore. Elle compare le système politique à une entité parentale et les partis politiques FLN, RND, MPA et TAJ à des bébés dans le but de souligner le lien de dépendance et de subordination. Ceci implique que ces partis-là sont soumis et du côté du système alors qu'ils devraient avoir une parole libre et indépendante selon la constitution. Ils doivent donc être fidèles au peuple qui les ont choisis et élus. Ainsi, ce message démontre que ces partis politiques ont trahi le peuple au profit du système et souligne également leur manque d'autonomie et leur faiblesse. Ce slogan contribue à la dévalorisation, à l'infantilisation et à l'insulte envers les partis politiques mentionnés.

3.1.3.2. 2. L'antithèse

« LA POLITIQUE C'EST POUR LES PERSONNES INTEGRES ET COMPETENTES PAS POUR LES VOYOUS » : la figure exprimée dans cet énoncé est l'antithèse. Elle juxtapose deux groupes de personnes à caractéristiques opposées (intégrité et compétence d'un côté, comportement criminel et immoral de l'autre côté) créant une division morale. Cela renforce le contraste entre ce qui est souhaité être associé à la politique (personnes intègres et compétentes en politique) et ce qui est rejeté ou à exclure (les voyous en politique représentés ici par le système et ses partis). Cette opposition renforçant l'argumentation et la critique de l'énonciateur met en avant sa vision des qualités requises pour être impliqué en politique.

3.1.3.3. Les choix lexicaux et les sens dégagés

Le choix des mots dans le slogan contribue à la violence verbale et aux messages véhiculés. En effet, l'emploi des adjectifs subjectifs évaluatifs à charge axiologique positive comme *intègres* et *compétentes* n'est pas fortuit car ils représentent des qualités que les dirigeants ne

possèdent pas. Pour accentuer cette exclusion, le manifestant a eu recours à la négation puis il a employé le substantif de connotation négative « voyous » qui renvoient au système ainsi qu'à ses partis politiques en leur collant l'étiquette de gens criminels, de délinquants qui vivent en marge de loi, d'escrocs et de gens aux mœurs douteuses et sans moralités. Dans le tableau suivant, deux champs sémantiques s'opposent :

Un champ mélioratif	Un champ péjoratif
intègres et compétentes (qualités ou ce qui devrait être un idéal d'intégrité et de compétence)	voyous (qui relève de l'immoralité et de l'incompétence - des défauts).

Tableau 1 : Champs sémantiques contradictoires

Quant au terme direct et impératif « DEGAGEZ », il exprime un rejet sans équivoque et une exigence que les entités politiques quittent leurs positions.

3.1.3.4. Synthèse

En somme, ce slogan combine différents éléments de la violence verbale. D'abord, sur le plan pragmatique, il comprend des actes illocutoires assertifs et directifs pour exprimer une opinion critique sur le système politique en place et ses acteurs, en appelant à une politique plus intègre et compétente et donc à leur départ. Des figures de style rhétorique telles que la métaphore et l'antithèse renforcent son message et des choix lexicaux avec des connotations négatives dévalorisent les entités politiques ciblées et exaltent une opposition morale.

3.2. Finalités de la violence verbale

La violence verbale est intrinsèquement liée aux relations de pouvoir, à la domination et aux enjeux identitaires. Dans le Hirak algérien, la violence verbale peut être considérée comme un moyen d'expression et de protestation politique, mais aussi comme un outil de (re)construction et de négociation des identités individuelles et collectives et un moyen d'agir sur l'autre.

3.2.1. La violence verbale comme moyen d'affirmation de soi, de construction de l'identité collective et de déconstruction de l'identité de l'autre

Les slogans du Hirak témoignent, tout d'abord, de la volonté des Algériens de faire entendre leurs voix en utilisant une langue agressive et dominante. En effet, le recours à la violence verbale peut être lié aux enjeux identitaires, tant au niveau individuel que collectif. Cette violence est considérée comme un moyen d'expression et de contestation politique dont le but est de s'affirmer, de s'opposer au système, d'exprimer le mécontentement, de construire une identité collective, de revendiquer son appartenance, de défendre ses positions, ses opinions et revendications sociales et politiques. Ceci est fait tout en exprimant ses émotions et ses ressenties notamment la peur, la colère et l'indignation, en suscitant l'empathie et en mettant en avant certaines valeurs jugées comme importantes, des idéaux et des problèmes sociaux communs considérés comme éléments unificateurs de la masse à savoir l'intégrité, la compétence (slogan 4), le refus de la corruption, des injustices et des inégalités afin de mobiliser les individus autour d'une cause commune. Dans le contexte du Hirak, cette violence verbale pourrait aider les participants qui utilisent un langage offensant et percutant à se sentir entendus et à marquer leur résistance face au pouvoir en place.

De plus, par définition, les mouvements contestataires s'opposent à une autorité, une idée ou une situation spécifique. La critique est donc une notion centrale qui passe par un processus de comparaison visant, de prime bord, à définir ce qui fait partie de la communauté ou du groupe et ce qui représente l'autre. Dans ce cas de figure, les discours établissent des frontières symboliques qui délimitent ce qui fait partie de l'action collective et ce qui en est exclu. Ces frontières façonnent et consolident l'identité et la conscience collective d'un

groupe. Il s'agit d'une polarisation d'un *je* et du *nous* inclusif¹ qui représentent le manifestant et le peuple, donc le groupe, face à *eux* ou *vous* qui représentent un attaqué absent, à savoir le système, donc l'autre. C'est alors une dialectique du Même et de l'Autre délimitant des frontières discursives qui renforcent l'identité collective. Les manifestants se construisent une identité commune basée sur la résistance et la protestation à travers des critiques et revendications partagées qui marquent des intentions partagées, des valeurs, des exhortations collectives pour renforcer le sens d'appartenance à un groupe, à savoir des pronoms personnels *je* et *vous* et des pronoms possessifs *mon* et tout en attaquant le système. Nous notons également le recours à des pronoms renvoyant à la collectivité, à savoir le pronom personnel *je* et le pronom possessif *mon*.

Par ailleurs, en recourant à des propos violents et des expressions percutantes, les manifestants cherchent à dénoncer le système politique en place, à déconstruire son image et son identité, à remettre en question sa légitimité et sa moralité, à ridiculiser et discréditer les dirigeants et exposer leurs échecs et leurs failles en les décrivant comme bébés, corrompus, criminels et incompetents. Ils expriment également le rejet collectif des figures politiques au pouvoir perçues comme oppressives et déconnectées de la réalité sociale.

3.2.2. La violence verbale comme moyen d'action sur l'autre

Les mots ne servent pas seulement à décrire la réalité, mais aussi à agir sur cette-ci. A travers les slogans méprisants et offensants, les manifestants n'affirment pas uniquement leurs positions. Ils s'adressent aux détenteurs du pouvoir afin d'exercer une action sur ces derniers et d'influencer leurs comportements. En employant des mots d'ordre, ils visent à les mettre mal à l'aise, à les faire taire ou les faire partir par le biais de la violence verbale comme moyen de pression. La violence verbale dans les slogans revêt donc une dimension pragmatique dans le sens où elle permet de mettre en place des rapports de domination et de soumission en visant à déstabiliser, discréditer, dévaloriser, ridiculiser ou humilier l'autre et lui donner des ordres et à imposer ses idées. Elle constitue ainsi un outil de manipulation, visant à influencer les prises de position des acteurs du pouvoir à travers des mots d'ordre, des actes de langage, des appels à la démission du gouvernement et des revendications d'un changement politique.

Conclusion

En guise de conclusion, notre étude vise à élucider nos questionnements sur les formes et les mécanismes de la violence verbale et ses finalités dans les slogans écrits du Hirak algérien. En explorant les pratiques discursives des manifestants, nous espérons enrichir les travaux inscrits dans les mouvements de contestation et de l'action collective ainsi que ceux qui sont liés à la violence verbale. En effet, pour construire leurs slogans, les manifestants ont fait appel à différents actes de langage menaçants et à des mots d'ordre percutants qui expriment des sens péjoratifs. Ils ont employé des stratégies rhétoriques ayant un impact important afin d'accentuer l'effet de la violence verbale et exprimer l'indignation et la colère face à une situation jugée comme intolérable. Nous notons notamment l'antiphrase, la métaphore et la gradation. Le recours à la violence verbale est lié à une volonté d'affirmation de soi, de construction collective de l'identité ainsi qu'une déconstruction de l'identité de l'autre (le système). Il est également lié au pouvoir de langage et à la façon dont il est utilisé pour instaurer des relations de pouvoir et des dynamiques sociales. Dans ce cas de figure, la violence verbale est considérée comme un moyen de pression et d'agir sur l'autre pour influencer ses comportements selon les intentions des manifestants.

Cependant, cette étude nous invite à une réflexion plus profonde concernant les représentations du pacifisme (et donc de la violence) chez l'Algérien. Malgré que les manifestants revendiquent le pacifisme du Hirak, sur le plan discursif, nous avons montré la

¹Le nous représente un sujet collectif compact (Maingueneau, 2012)



violence verbale dont relèvent les slogans de ce mouvement. Nous espérons que cette étude nourrira d'autres réflexions et questionnements afin de mieux comprendre ce rapport complexe entre les idéaux de pacifisme et les perceptions de la violence chez les Algériens, qu'elles soient verbales ou autres.

Références bibliographiques

- Ait Dahmane, K., 2019, *Vendredire en Algérie, Humour, Chants et Engagement*, El Ibriz, Algérie.
- Ayats, J., 1992, « Troupes françaises hors du Golfe ». Proférer dans la rue : les slogans de manifestation », *Ethnologie française*, nouvelle série, tome 22, n° 3, Paroles d'outrage, France.
- Blommaert, J., 1999, « The debate is open », *Language Ideological Debates*, De Gruyter Mouton, Berlin, New York, vol. 2.
- Blommaert, J., 2005, *Discourse: A Critical Introduction*, Cambridge University Press, Angleterre.
- Cambon, E., et Légère, I., 2008, « Pratiques langagières et registres discursifs: Interrogation de deux cadres en sociologie du langage », *Langage et société*, n° 124.
- Fairclough, N., 1992, *Discourse and Social Change*, Polity Press, Cambridge, Angleterre.
- Ferhani, A., 17 mai 2019, « Du hirak au harak, tentative de lexique », *El Watan*, [en ligne] : <https://www.elwatan.com/edition/actualite/du-hirak-au-harak-tentative-de-lexique-17-05-2019#main-content-section> (consulté le 29 juin 2023).
- Héritier, F., 1999, *De la violence II*, Odile Jacob, France.
- Heller, M., 2002, *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Didier, France.
- Moïse, C., Auger, N., Fracchiolla, B., et Schultz-Romain, C., 2008a, *La violence verbale. Espaces politiques et médiatiques*, tome 1, L'Harmattan, France.
- Moïse, C., et Opéra, A., 2015, « Présentation. Politesse et violence verbale détournée », *Semen*, 40, [en ligne] : <https://journals.openedition.org/semen/10387> (consulté le 29 juin 2023).
- Navarro Domínguez, F., 2005, « La rhétorique du slogan : cliché, idéologie et communication », *Bulletin Hispanique*, tome 107, n° 1, France.
- Reboul, O., 1975, *Le slogan*, Éditions Complexe, Belgique.
- Searle, J., 1972, *Les actes de langage : essai de philosophie linguistique* (Savoir), Hermann, France.
- Weber, M., 2003, *Le savant et le politique, La profession et la vocation de savant. La profession et la vocation de politique* (traduit par C. Colliot-Thélène), La Découverte, France.

Soumia **Menghour**, doctorante en sciences du langage à l'Université de Blida 2 en Algérie, est membre du laboratoire RIDILCA (Recherche Interdisciplinaire en Didactique des Langues et des Cultures) de cette même université. Elle est diplômée d'une licence en lettres et langue française ainsi que d'un master en sciences du langage de l'Université Mohammed Seddik Ben Yahia à Jijel (Algérie). Son domaine de recherche est l'analyse du discours. Elle s'intéresse à l'étude de la violence verbale, des discours contestataires et identitaires et à la pragmatique. ORCID ID : <https://orcid.org/0000-0002-8706-4191>

Houda **Akmoun**, directrice du laboratoire la recherche interdisciplinaire en didactique des langues et des cultures en Algérie, professeur des universités depuis juillet 2022 et Maître de conférences habilitée à diriger des recherches en didactique du français langue étrangère de 2017 à 2022. Responsable du comité de formation doctorale de l'année universitaire 2018/2019, 2019/2020 et 2020/2021, elle a aussi une expérience dans l'administration en tant que Vice-doyen de la post graduation pendant trois ans et en tant que chef de département adjointe chargée de la pédagogie. Elle est également conseillère d'entretiens à Campus France. ORCID ID : <https://orcid.org/0009-0001-7125-2366>



DOI: 10.5281/zenodo.14512332

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE ARABIC AND ROMANIAN PHONETIC SYSTEMS: A CONTRASTIVE GRAMMAR APPROACH¹

Abstract: This paper presents an ongoing study that examines the phonetic systems of Arabic and Romanian using a contrastive grammar approach, which is a branch of applied linguistics that compares the grammatical structures of two languages. The focus of the research is on auditory phonetics, particularly how the phonetic differences between Arabic and Romanian affect the learning process for speakers of Romanian who are acquiring Arabic as a second language. This study employs a qualitative case study method, involving Romanian learners of Arabic who have no prior exposure to the language. The objective is to assess their perceptual challenges in distinguishing Arabic phonemes, which are often quite distinct from those in Romanian. By analysing the specific phonetic obstacles faced by these learners, the research aims to provide insights into the unique difficulties associated with learning Arabic phonetics for Romanian speakers. The findings reveal that Romanian learners struggle with certain Arabic phonemes that do not have direct equivalents in Romanian, such as emphatic consonants and sounds produced in the pharyngeal and uvular regions of the vocal tract. These difficulties are attributed to the lack of similar sounds in Romanian, leading to challenges in both perception and production of Arabic phonemes. This study's implications are significant for language pedagogy, suggesting that targeted phonetic training and increased exposure to the unique sounds of Arabic can help mitigate these perceptual challenges. Ultimately, this research contributed to a deeper understanding of the phonetic hurdles in learning Arabic as a second language.

Keywords: contrastive grammar, phonetics, language learning, Arabic language, Romanian language

ANALYSE COMPARATIVE DES SYSTÈMES PHONÉTIQUES ARABE ET ROUMAIN : UNE APPROCHE DE GRAMMAIRE CONTRASTIVE

Résumé: Cet article présente une étude en cours qui examine les systèmes phonétiques de l'arabe et du roumain en utilisant une approche de grammaire contrastive, une branche de la linguistique appliquée qui compare les structures grammaticales de deux langues. La recherche se concentre sur la phonétique auditive, en particulier sur la manière dont les différences phonétiques entre l'arabe et le roumain affectent le processus d'apprentissage pour les locuteurs roumains qui apprennent l'arabe comme une seconde langue. L'étude utilise une méthode d'étude de cas qualitative, impliquant des apprenants roumains d'arabe n'ayant aucune exposition préalable à la langue. L'objectif est d'évaluer les difficultés perceptuelles rencontrées pour distinguer les phonèmes arabes, souvent très différents de ceux du roumain. En analysant les obstacles phonétiques spécifiques auxquels ces apprenants sont confrontés, la recherche vise à fournir des perspectives sur les difficultés uniques associées à l'apprentissage de la phonétique arabe pour les locuteurs roumains. Les résultats révèlent que les apprenants roumains rencontrent des difficultés avec certains phonèmes arabes qui n'ont pas d'équivalents directs en roumain, tels que les consonnes emphatiques et les sons produits dans les régions pharyngale et uvulaire du tractus vocal. Ces difficultés sont attribuées à l'absence de sons similaires en roumain, ce qui entraîne des défis à la fois dans la perception et la production des phonèmes arabes. Les implications de cette étude sont significatives pour la pédagogie des langues, suggérant que des formations phonétiques ciblées et une exposition accrue aux sons uniques de l'arabe peuvent aider à atténuer ces défis perceptuels. En fin, cette recherche contribue à une meilleure compréhension des obstacles phonétiques dans l'apprentissage de l'arabe comme langue seconde.

Mots-clés: grammaire contrastive, phonétique, apprentissage des langues, langue arabe, langue roumaine

¹ Youstra Rouchdi, University of Bucharest, yousra.rouchdi@s.unibuc.ro

Received: August 30, 2024 | Revised: October 18, 2024 | Accepted: November 14, 2024 | Published: December 20, 2024



1. Contrastive Grammar

Contrastive grammar, in most cases, is aimed at practical rather than empirical studies. This type of study can be applied to provide linguistic materials for dictionaries, reference grammars, or to facilitate the work of translators or interpreters and their training process. At the same time, contrastive grammar provides materials for automated translation writing programs. Finally, it is very useful in the language teaching process (Rusiecki, 1976: 12).

This article explores contrastive grammar by specifically focusing on the phonetic systems of Arabic and Romanian. These two languages, while distinct in their linguistic roots and phonological characteristics, provide a fertile ground for examining how contrastive analysis can reveal the unique and shared phonetics features that influence pronunciation, phonetic inventory, and phonological rules.

Contrastive grammar is also known as *contrastive linguistics* or *contrastive analysis*, the terms are often used interchangeably. However, they refer to slightly different concepts: the former refers to the discipline, while the latter refers to both the process of comparing languages and the complete result of such study (*ibidem*: 14). This distinction is particularly pertinent when analysing phonetic systems, as it highlights the methodological rigor and specificity required in such studies.

By contrastive grammar, we understand that its purpose is to provide a description of the similarities and differences between two or more pairs of language systems. Comparison is widely used in most linguistic branches to elaborate on a particular feature of human language. For this reason, linguists use explicit or implicit comparative or contrastive analyses of different language forms, where their traits are manifested and mirrored in similar or related systems (Ping, 2019: 4).

Broadly speaking, contrastive linguistics can be classified into micro-contrastive linguistics and macro-contrastive linguistics.

A linguistic system consists of several layers, forming a hierarchy, starting from lower structures containing the smallest linguistic units, to higher structures containing functional segments. These include phonetics, phonology, morphology, lexicology, syntactic structures, pragmatics, or textual descriptions of linguistics. Depending on the levels adopted, contrastive linguistics can be divided into the aforementioned branches (*ibidem*: 8-9).

Micro-contrastive linguistics is the classic, traditional mode of contrastive linguistics. It focuses on language and competency, meaning it is based on a person's ability to understand sentences, especially those containing words or phrases they have never heard before. Its purpose is to compare particular and universal structural properties of human codes. More specifically, it focuses on phonetics, phonology, lexicon, and grammar.

Macro-contrastive linguistics represents a broader perspective of linguistic analysis, providing considerable space for new works in contrastive linguistics. The aim of macro-contrastive linguistics is to compare and understand how people use different languages to communicate with each other. Specifically, it addresses issues from a textual and pragmatic point of view (*ibidem*: 9).

This introductory section sets the stage for a detailed examination of the Arabic and Romanian phonetic systems, illustrating the value of contrastive grammar not only in theoretical linguistics but also in practical applications such as language teaching and cross-cultural communication.

2. Contrastive Grammar and Language Teaching

In the subsequent section, we examine three definitions highlighting the significance of contrastive grammar in foreign language teaching, as delineated in the article *The*

Development of Contrastive Linguistics (Rusiecki, 1976: 13-14). These definitions underscore various facets of the field:

I. Comparative Analysis for Problem Identification: this definition emphasizes the role of contrastive grammar in identifying potential challenges faced by learners of a new language. It suggests that by comparing languages and cultures, educators can anticipate difficulties that learners might encounter, thus allowing for more targeted and effective teaching strategies.

II. Systematic Comparison for Educational Materials: this perspective views contrastive studies as systematic comparisons of specific linguistic structures, not to draw typological or hereditary connections, but to aid educators and textbook authors in developing instructional materials, it positions contrastive linguistics as a practical tool for enhancing the design of language courses and teaching methodologies.

III. Functional Aim in Language Teaching: the third definition frames contrastive linguistics as primarily functional, aimed at improving language teaching methods and outcomes. This approach aligns with a utilitarian perspective, focusing on the application of linguistic insights to optimize the teaching and learning process.

Fries (1945: 5) argues that the most effective materials for language teaching are those based on a scientific description of the language to be taught, compared with a description of the learner's native language.

He relied on the *stimulus-response theory*, which describes learning as the formation of associations between stimuli and responses. A stimulus is something that produces a change or reaction in an individual or organism (in terms of language, this stimulus is communication). A response is the behaviour exhibited as a result to a stimulus, the utterance itself (Ping, 2019: 16-17). By utterance, we refer to a concept related to discourse analysis, what is said by one person before or after another person begins to speak, and it can consist of a single word, a sentence, or more.

Learning entails linking two entities together. Association, or associative learning, denotes the process of acquiring knowledge through the formation of connections or associations, typically between two elements. There are two types of association: association by similarity and association by contrast (*ibidem*: 16-17).

Acquiring a foreign language involves progressively establishing connections in the mind between communicative requirements already familiar in one's native language and the expressions necessary to fulfil those needs in the foreign language (*ibidem*: 17).

3. Phonetic Analysis in Contrastive Linguistics

Phonetics is a linguistic discipline that deals with the study, description, and classification of the sounds of a language. It also studies the physiological aspect of sound production, namely the place of articulation of the sound, its perception, and how it operates in a language. In general, we tend not to actively think about the process. However, delving into phonetics demands a deliberate and methodical examination of the production, characteristics, and comparisons of speech sounds (Hewlett and Beck, 2006: 1).

There are several types of phonetics, including acoustic phonetics, which deals with the physical properties of sound waves generated during speech. It involves analysing the frequency, amplitude, and temporal aspects of these waves, providing a detailed understanding of how sounds are transmitted from speaker to listener (Al-Ġāmidī, 2001: 15). Auditory phonetics oversees the perception of sounds using the human apparatus (the ear). It investigates the physiological process involved in hearing and how the brain interprets these acoustic signals (*ibidem*: 17). Finally, articulatory phonetics studies sounds from the perspective of their production by the human vocal apparatus. It describes how different speech organs contribute to the formation of various sounds (*ibidem*: 14).

The conventional method of teaching phonetics places significant importance on honing skills in "practical phonetics." Essentially, these skills encompass the abilities

phoneticians utilize when analysing speech without relying on technical equipment. Practical phonetics encompasses not only adept listening skills but also proficiency in transcribing auditory input and accurately reproducing a comprehensive range of speech sounds based on transcription or phonetic description. Phonetics practitioners must adopt a more deliberate and analytical stance towards listening and speaking than what is typically required for everyday communication. This ensures that any speech sound, regardless of its familiarity in the listener's native tongue, can be systematically described and transcribed. Such an approach necessitates a notable shift in focus: while the primary objective of listening to speech is typically to comprehend the message conveyed, a phonetic approach to listening demands heightened attention to detail (Hewlett and Beck, 2006: 10).

Phonology and phonetics are primarily independent fields with subject matters that may overlap, yet they approach their study through distinct methods. However, there exists a domain of collaboration between them. Combining the two fields enables us to elucidate language sound patterns using terms that offer increased simplicity, universality, empirical testability, productivity, and alignment (Ohala, 1990: 153).

4. Why is Phonetics Important in Language Learning?

In the context of this study, phonological analysis is crucial for understanding the similarities and differences between the Arabic and Romanian phonetic systems. By systematically comparing the phonemes and their functional roles in these languages, the research aims to identify unique phonological features, such as the presence of specific phonemes, allophonic variations, and phonotactic constraints. Such comparative analysis not only enhances our understanding of the structural and functional aspects of these languages, but also informs practical applications. For instance, it aids in the development of effective teaching strategies for language learners by highlighting potential areas of difficulty such as phoneme contrasts that may not exist in a learners' native language. Additionally, insights gained from this analysis can improve the accuracy of phonetic transcriptions and the quality of automated speech recognition and translation systems. This study, therefore, contributes to both theoretical linguistics and practical applications in language education and technology.

5. Phonological Analysis in Contrastive Linguistics

Phonology, a key subfield of linguistics, examines the abstract and systematic organization of sounds in a language. It focuses on understanding how sounds interact and combine, akin to uncovering the rules of a linguistic game. The term "phonology" can encompass various interpretations, depending on the specific linguistic context in which it is applied. As a specialized area of study, phonology was among the earliest domains to reveal that languages possess inherent structural rules. This field seeks to identify and describe the patterns and regularities in the organization of sounds, both within individual languages and across languages more broadly. Contemporary phonology has expanded to include a diverse range of applications and theoretical approaches (Wiese, 2006: 562).

Phonology has a close but sometimes difficult relationship with another area of study called phonetics. Phonetics looks at the physical aspects of speech sounds. Phonology's job is to help make language understandable and easy to say. While phonetics focuses on the physical aspects of speech like how it is made and how it sounds, phonology deals with more abstract things like patterns and rules that help us understand language. This difference can be seen as very strict or not as important depending on how you look at it (*ibidem*: 562).

A phoneme is defined as a unit of sound that serves to differentiate between words in terms of their meanings and cannot be further divided to create distinct lexical units. Essentially, a phoneme represents a distinct structural element of language, distinct from but related to actual sounds. These phonemes organize into systems within a language based on their contrasts. The idea of phonemes as cognitive entities owes much to Sapir (1933), who

posited that speakers possess mental representations of sounds that are not necessarily identical to their physical manifestations (*ibidem*: 562).

When comparing two languages, we look at their phonemes and not their sounds. If the sound has a certain characteristic which leads to a change in the words of a language, it means that it carries a phonological value. For example, the sounds /p/ and /b/ are different from one another not only in the Romanian language, but also in other foreign ones. The distinction between the two is found in its voiceless and voiced character (Anghelescu, 2007: 45).

In the following sections, we will provide a summarised description of the Arabic and Romanian phonetic systems to establish a foundational understanding of the two languages. It is essential to register the basic phonetic characteristics such as the inventory of consonants and vowels, because they allow us to identify the key differences and similarities found in the two systems, thus, we can highlight potential areas of difficulty for speakers.

6. The Arabic Language¹

Arabic stands as the predominant Semitic language, boasting approximately 300 million native speakers dispersed across the vast expanse of North Africa and the Arabian Peninsula.

The language itself has twenty-eight distinct sounds, with twenty-six consistently functioning as consonants. However, two of these sounds, represented by the sounds /w/ and /y/, possess a dual role as semivowels, acting either as consonants or vowels depending on the context. Generally, the Arabic alphabet aligns with the phonetic sounds of the language, with each sound or letter having its own designation. The shapes of Arabic letters vary due to the cursive nature of the Arabic script, wherein letters within a word are systematically connected. Additionally, the Arabic script does not employ capitalization, eliminating the distinction between uppercase and lowercase letters. Instead, letters are differentiated by their position within a word, whether they occur at the beginning, middle, or end (Ryding, 2005: 10).

There are three primary categories of consonants: stops (or plosives), fricatives, and resonants. These categories are determined by the level of constriction in the vocal tract during articulation. Stops involve complete closure of the vocal tract, resulting in a full obstruction. Fricatives are articulated with a narrow opening in the vocal tract, allowing airflow to pass through and creating turbulent friction. Resonant sounds occur when airflow passes through the vocal tract with an open aperture, producing no turbulent friction (Versteegh, 2006: 596-597).

The concept of “emphasis” in phonetics is characterized by the presence of two points of articulation. The primary point is in the dento-alveolar area, while the secondary point involves the upper region of the pharynx. Various terms have been employed to describe these consonants, with the most prevalent ones being velarized, pharyngealized, retracted tongue root, and emphatic (marked by velarization). In this context, “emphatic” is used to denote the phenomenon of emphasis, which pertains to the manner of articulation of the traditional emphatic consonants found in Arabic /t̤, d̤, s̤, z̤/ (*ibidem*: 599).

As shown in Versteegh’s *The Arabic Language* (2014: 23), we present a phonemic chart of the Modern Standard Arabic consonants:

	Vo	V	N	Ve	L	
	iceless	oiced	asal	larised	ateral	rill
La	F	B	M			
bial	(ف)	(ب)	(م)			
Int	T̤	Z̤		D̤		
erdental	(ث)	(ظ)		(ض)		

¹ The following section refers to Modern Standard Arabic and not the varieties of the language.

ntal	De	S (س)	Z (ز)	N (ن)	Ş (ص)	L (ل)	
veolar	Al	T (ت)	D (د)		Ṭ (ط)	Ḍ (ض)	R (ر)
-palatal	Pre	Š (ش)	J /Ġ (ج)				
t-palatal	Pos	K (ك)	Q (ق)				
ar	Vel	Ḥ (خ)	Ġ (غ)				
aryngal	Ph	Ḥ (ح)	ʿ (ع)				
yngeal	Lar	ʿ (ء)	H (ه)				

Table1: MSA consonantal chart

The Arabic vowels are generated with a relatively unobstructed airflow in the vocal tract, while Arabic consonants are formed with either partial or complete obstruction. Vowels are primarily characterized based on auditory qualities and acoustic assessments, whereas consonants are described in terms of their manner and points of articulation. During vowel production, the articulators involved—such as the tongue and lips—do not closely approach each other to create turbulent airflow or to close off the vocal tract. Conversely, when producing consonants, the articulators create a narrow passage within the vocal tract for fricative segments and achieve complete closure for stop segments. Additionally, the movements of the lower jaw play a significant role in the production of speech sounds (Versteegh, 2006: 594).

The vowel system in Arabic comprises three short vowels, /i/, /u/, and /a/, which phonemically contrast with their long counterparts /ī/, /ū/, and /ā/. The short vowels are only noted in the Arabic script to facilitate the learning process or to avoid ambiguity, as there are words that are written the same way but pronounced differently. These signs are called *ḥarakāt* “movements” and can be noted above or below the consonants they precede in pronunciation. The quality of a vowel indicates the position of the tongue in the vocal tract, distinguishing one vowel from another. Conversely, quantity refers to the duration required to produce a vowel (Ryding, 2005: 25).

7. The Romanian Language

Briefly, we will introduce some phonetic information about the Romanian language. Romanian has a total of thirty-three sounds, also known as phonemes. Among these, there are twenty-two consonants, two semi-consonants, two semi-vowels, and seven vowels (Avram and Sala, 2000: 97).

To delve deeper, these seven vowels can be categorized based on their location and aperture. Aperture-wise, they can be classified as open vowels /a/, mid vowels /e/, /o/, and close vowels /u/, /i/, /ɨ/. Regarding their location, we find front vowels /e/, /i/, central vowels /a/, /ə/, /ɨ/, and back vowels /o/, /u/. Notably, Romanian lacks long vowels, indicating that vocalic length does not hold significance in its phonological structure.

As for the twenty-two consonants, they are categorized by both location and manner of articulation. Consonants unique from those in Arabic include bilabial ones /p/, labiodental /v/, dental <ɸ>, prepalatal /j/, and palatals /ɟ/, /ç/. Based on location, we observe bilabial consonants /b/, /p/, /m/, labiodental /f/, /v/, dental /d/, /l/, /n/, /r/, /s/, /z/, /t/, /ts/, prepalatal /c/,

/g/, /j/, /ʃ/, palatal /tʃ/ and /č/, velar /c/, /g/, and laryngeal /h/. Meanwhile, according to the manner of articulation, Romanian consonants can be categorized into plosives /b/, /d/, /g/, /k/, /p/, /t/, /ʈ/, /č/, fricatives /f/, /h/, /j/, /s/, /v/, /z/, affricates /ts/, /č/, /ʒ/, nasals /m/, /n/, laterals /l/, and trills /r/ (Anghelescu, 2007: 175).

In abbreviations and symbols, letter names are used, and they may be pronounced in a way that is different from its original utterance, meaning that it has a different phonetic value (Avram and Sala, 2000: 98-99).

Considering the internal structure of the word and its morphological class, Romanian spelling is usually phonetic. As opposed to Arabic, Romanian is rich in diphthongs and triphthongs. We also find consonantal clusters, constituting of two, three, four or five consonants per syllable (*ibidem*: 106-109).

8. Case Study Methodology

The idea of this specific part of the study came after some students¹ were assigned to transcribe the first twenty seconds of a YouTube video not containing subtitles. The aim of it was to see how they perceived the various sounds of Arabic, non-existent in their native language, Romanian.

The original text is what follows, together with its translation:

- *Ṣaḍīqatī l-ʿazīzatu Munā, hal yumkinunī ʿan ʿa rifa rʿayaki fī baʿḍi n-niqāṭi l-mutaʿalliqati bi-l-luġati l-ʿarabiyyati?*

- *Bi-ṭ-ṭab ʿi yā Rīm, fa-ʿinanani ʿuḥibbu haḍā n-nawʿa mina l-ḥiwāri.*

- *Ḥasan^{an}, matā ṣaharati l-luġatu l-ʿarabiyyatu?*

- My dear friend *Munā*, can you tell me your opinion about some points related to the Arabic language?

- Of course, *Rīm*, I really like this type of dialogue.

- Well, when did the Arabic language emerge?

9. Comments

The transcription task revealed a pattern of recurring errors among the participants, notably in their inability to accurately differentiate between long and short vowels, and in confusing certain consonantal distinctions, such as between the voiced and voiceless stops. These findings highlight the necessity for targeted phonetic instruction that addresses the unique difficulties encountered by Romanian speakers when learning Arabic phonology.

Regarding the errors revolving around the inability to distinguish between the short and long vowels, we can see how, in some cases, the vowels were omitted altogether or misplaced:

- (1) *matā* “when” > *mat*, *māt*, *mata*
- (2) *ṣaḍīqatī* “my friend” > *sadqa*, *sadīkatī*, *sadikati*, *sadīqatī*, *ṣadikatī*, *ṣadiqatī*
- (3) *al-ʿazīzatu* “my dear” > *al-ʿazīza*, *al-zīza*, *al-zīza*, *az-zīza*, *ʿazīza*, *al-ʿazīza*
- (4) *al-ḥiwāri* “the dialogue” > *al-ḥiwari*, *hiwar*, *al-ḥur*
- (5) *Munā* “feminine proper name” > *Muna*, *Mūnā*
- (6) *ʿuḥibbu*² “I like, I love” > *ūāḥību*, *ūhibu*, *ūḥibu*, *ūāḥibu*

Another error made was the omission of the voiceless glottal stop /ʔ/ (ء), resulting in various notations for the verb *ʿuḥibbu*: *ūāḥību*, *ūhibu*, *ūḥibu*, *ūāḥibu*. The same applies to the verb

¹ The students had approximately sixty hours of Arabic lessons and no prior knowledge of the language.

² A doubled root Form IV verb, first person singular, imperfect indicative.



'a *rifa*,¹ noted either as *rifa*, *ārifa*, *r^ʔifa* or *ā'rifa*. As for the noun *r'ayaki* "your opinion", two recordings were observed: *rāyki* and *rāyuki*.

The pharyngeal fricative /ʕ/ (ع) was also omitted from words such as:

- (7) *ba'di*² "some" > *baḍi*, *baḍna*
- (8) *bi-t-ṭab*³ "of course" > *bi-t-ṭabi*
- (9) *al-'azīzatu* > *al-azīza*, *az-zīza*, *al-'azīza*, *al-zīza*

The last example also showcases the absence of the *tā' marbūta*, a suffix that marks the feminine nouns in Arabic *-at*.

Certain emphatic consonants were confused with their non-emphatic counterparts, such as the substitution of the emphatic /ṣ/ (ص) with the non-emphatic /s/ (س) in *ṣaḍīqatī*, resulting in *sadīqatī*. Similarly, in the same word, the substitution of /q/ (ق) with /k/ (ك) was observed: *ṣaḍīqatī* became *sadīkatī*.

Another example of such substitution can be found in *ba'di*, where instead of the emphatic lateral alveolar consonant /ḍ/ (ض), the voiced alveolar consonant /d/ (د) was used, resulting in *ba'di*.

Another aspect, this time regarding the word *an-niqāṭi* was the failure to recognize the consonant /ṭ/ (ط) as the last letter from the word, resulting in the notation *al-niqā*, together with the inability to hear the solar consonant⁴ *n*, which does not lead to the assimilation of the proclitic definite article *al-* as it should.

10. Conclusions

Following this research, the linguistic concepts of contrastive grammar, phonetics and phonology have been defined, in addition to displaying some information about the Arabic and Romanian languages. Several results from the first phase of this study have been presented, highlighting the difficulties in rendering specific aspects of Arabic phonetics. This may be due to several reasons, one of them being their inability to distinguish between the sounds as the language is still new to them and they do not have enough practice. Another one can be a linguistic phenomenon. People who want to learn a second language (L2) often encounter persistent difficulties in perceiving and producing the specific contrasts of the target language's phonemes. This reduced ability to distinguish non-native phonemes is called "phonological deafness" or "phonological narrowing." The reasons for this difficulty in distinguishing and learning to distinguish non-native sounds in perception and production lie in a difficulty in creating non-native phonological representations later in life, rather than a perceptual problem. However, the reduced ability to distinguish non-native sound contrasts does not seem to be fixed once and for all (Heidlmayr *et al*, 2021: 1). Further investigation into the phenomenon of phonological deafness is warranted to ascertain its potential impact on students' proficiency in understanding the sounds of Arabic. By delving deeper into this area, we aim to elucidate the extent to which phonological deafness influences language learning outcomes and develop strategies to support students in overcoming any challenges related to phonetic comprehension. This exploration holds promise for enhancing language instruction and fostering greater linguistic competence among Arabic learners.

References

- ¹ A sound root Form I verb, first person singular, imperfect subjunctive, meaning *I know*.
- ² Determiner
- ³ The voiceless alveolar velarized stop /ṭ/ (ط) is a solar consonant. When having a definite article *al-* attached as a prefix to the word, the /l/ is assimilated by the solar consonant, and the letter is doubled in strength when pronouncing it.
- ⁴ Footnote number six defines the meaning of a *solar consonant*.



Books

- Al-Gāmidī, M., 2001, *Aṣ-ṣawtiyyātu al-‘arabiyyatu*, Maktabatu t-Tawbatī, Ryadh.
- Anghelescu, N., 2007, *Introducere în studiul limbii*. Editura Universității din București, București.
- Avram, M., Marius S., 2000, *May We Introduce the Romanian Language to You?* Romanian Cultural Foundation Publishing House, Bucharest.
- Fries, C.C., 1945, *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Hewlett, N., Janet B., 2006, *An Introduction to the Science of Phonetics*, Routledge, London/ New York.
- Ke, P., 2019, *Contrastive Linguistics*, Peking University Press, Beijing.
- Moescheler, J., Antoine A., 2005, *Introducere în lingvistica contemporană*, trad. Liliana Pop, Editura Echinox, Cluj.
- Ryding, K.C., 2005, *A Reference Grammar of Modern Standard Arabic*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Versteegh, K. et. al., 2006, *Encyclopaedia of Arabic Language and Linguistics*, Brill, Leiden/ Boston.
- Versteegh, K., 2014, *The Arabic Language*. Edinburgh University Press, Edinburgh.

Articles

- Gideon, A., 1909, “The Phonetic Method in Teaching Modern Languages”, in *The School Review*, 17 (7), p. 476 - 489.
- Heidlmayr, K., Emmanuel F., Frédéric I., 2021, “Neuroplasticity in the phonological system: The PMN and the N400 as markers for the perception of non-native phonemic contrasts by late second language learners”, in *Neuropsychologia*, 156, p. 1-15 (<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0028393221000828>), accessed on 25 April 2024.
- Ohala, J. J., 1990, “There is no interface between phonetics and phonology. A personal view”, *Journal of phonetics*, 18, p. 153-171.
- Rusiecki, J., 1976, “The Development of Contrastive Linguistics”, *Interlanguage Studies Bulletin*, 1 (1), p. 12 – 44 (<https://www.jstor.org/stable/43135136>), accessed on 25 April 2024.
- Wiese, R., 2006, “Phonology: Overview”, *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 9, p. 562-564.

YouTube video

<https://www.youtube.com/watch?v=q0krVUw80w0&t=21s> (accessed on 25 April 2024).

Yousra **Rouchdi**, PhD student at the “*Languages and Cultural Identities*” Doctoral School, University of Bucharest. Holder of a master’s degree in Islamic Studies from the same university. Currently, working as an associate PhD student assistant at the Faculty of Foreign Languages and Literatures, University of Bucharest, teaching the Arabic practical seminar at the Department of Oriental Languages and Literatures. Main academic interests: the Arabic language with its phonetics, phonology and noun morphology, alongside teaching Arabic as a foreign language. ORCID iD <https://orcid.org/0009-0003-3819-7769>



DOI : 10.5281/zenodo.14512320

TYPOLOGIE ET ANALYSE DES FORMULES DE SALUTATIONS AMAZIGHES RELATIVES AUX 24 HEURES¹

Résumé : Cet article renferme à la fois un travail de collecte, de typologie et d'analyse des formules quotidiennes de salutations kabyles durant les 24 heures. Ces formules s'inscrivent par leur fonction dans la large catégorie des formules de politesse correspondant en tamazight à « tinfaliyin lehdaqa/lekyasa » et que nous nommons « tihdurrin n lmeena ». Il s'agit d'expressions que les locuteurs kabyles échangent jour et nuit dès qu'ils rencontrent et ou quittent quelqu'un ou un groupe de personnes, à des moments différents de la journée et de la nuit, dans les différents contextes de rencontre. En général, les formules de salutations sont polylexicales, préfabriquées, plus ou moins fixes ou figées « tinfaliyin tukrifin/tusbikin » et sémantiquement compositionnelles. Leur sens est relatif à un contexte d'usage précis, c'est pourquoi elles constituent et rejoignent la catégorie des phraséologismes pragmatiques.

Mots-clés : salutations, sens, usage, phraséologismes pragmatiques, politesse kabyle

TYPOLOGY AND ANALYSIS OF AMAZIGH GREETINGS FOR THE 24 HOURS

Abstract : This article is a collection, typology and analysis of daily Kabyle greetings during the 24 hours. By virtue of their function, these formulas fall into the broad category of polite formulas corresponding in Tamazight to 'tinfaliyin lehdaqa/lekyasa', which we call 'tihadurrin n lmeena'. These are expressions that Kabyle speakers exchange day and night as soon as they meet or leave someone or a group of people, at different times of the day and night, in different meeting contexts. In general, greetings are polylexical, prefabricated, more or less fixed or frozen 'tinfaliyin tukrifin/tusbikin' and semantically compositional. Their meaning is relative to a specific context of use, which is why they fall into the category of pragmatic phraseologisms.

Keywords : greetings, meaning, usage, pragmatic phraseologisms, Kabyle politeness

Introduction

Les salutations, tout comme les vœux, les excuses, les remerciements et les compliments sont des formules de politesse caractérisant par leur aspect *formulaire* ou routinisé nos échanges quotidiens (Kerbrat-Orecchioni, 1992-T2 : 193) dans les différentes langues et cultures. À la différence des autres formules de politesse, les salutations sont des expressions avec lesquelles nous entamons et nous achevons naturellement nos échanges que ce soit avec des personnes qui nous sont familières ou inconnues, à la maison, au travail, dans la rue, dans des institutions publiques ou privées. Il est donc, de prime abord, nécessaire pour apprendre une langue d'apprendre en premier lieu à saluer en cette langue, d'accéder à toutes ces formules de salutations et aux informations sémantico-pragmatiques qu'elles contiennent pour les utiliser convenablement dans les différents contextes ou situations de communication.

Les salutations et les termes d'adresse sont des thématiques abordées depuis les premiers niveaux de formation en langues étrangères. Ce sont des composantes langagières qui assurent un climat propice à la communication et à son développement dans un cadre de politesse verbale.

¹ Oumelaz **Sadoudi**, Faculté des Lettres et des Langues, Université de Bejaia / CRLCA Plurielles UR-24142, Université de Bordeaux Montaigne, oumelaz.sadoudi@univ-bejaia.dz

Received: July 27, 2024 | Revised: October 29, 2024 | Accepted: November 1, 2024 | Published: December 20, 2024



Néanmoins, puisque le répertoire de ces actes de langage et la combinaison des déictiques appropriés en fonction des interactants ne sont pas similaires d'une langue à l'autre, il s'avère toujours pertinent de connaître la spécificité de leur fonctionnement pour développer en particulier les compétences sociopragmatiques et interculturelles. (Mestre P., 2022 : 374)

Il s'agit dans cet article, tout d'abord de survoler certaines notions de bases, puis de réunir toutes les expressions de salutations de la langue kabyle (amazighe) aussi bien celles courantes, consacrées par l'usage oral au quotidien, de nos jours, par les kabylophones que celles employées dans la langue écrite et orale aux niveaux scolaire et académique. Il y a, ici, la volonté de recoller le maximum possible, loin pour autant être exhaustif, de différentes formules de salutation et de différentes formules, possibles, de réponses aux salutations en langue et culture kabyles. Ensuite, les répartir selon un nombre de paramètres afin d'arriver à une sorte de typologie : le moment de rencontre ; la relation avec l'interlocuteur (individu ou groupe) ; l'état/l'activité de l'interlocuteur lors de la rencontre ; etc. Enfin, de les décrire sur le plan linguistique et sur le plan pragmatique, tout en proposant en français une traduction approximative ou donner s'il y a lieu des expressions équivalentes.

Il est à noter que cet article expose le fruit d'une petite partie de nos recherches sur *Les phraséologismes pragmatiques amazighs*¹, un sous-projet de recherche dont nous sommes actuellement chargée et responsable, afin d'élaborer une sorte de dictionnaire réunissant toutes sortes et catégories de phraséologismes amazighs. Il fait partie du projet de recherche intitulé « L'enseignement-apprentissage des éléments phraséologiques de la langue amazighe au collège : quelques propositions didactiques », No d'agrément : 02/05/LAPA/CRLCA /202L, sous la direction du Dr Hamdi Naima, parrainé par le Centre de Recherche en Langue et Culture Amazighe sis à l'université de Bejaia.

1. Concepts de base

1.1. Origine, définitions du terme *salut* et ses constructions

Selon le dictionnaire de l'Académie française en ligne, le terme *salutation* est apparu au XIII^e siècle, le verbe *saluer* a vu le jour au XI^e siècle. Les deux sont formés par suffixation (+ -ation, + -er) à partir du mot *salut* qui existait depuis X^e siècle. Il vient du latin « *salus*, "bon état physique, santé", puis "action de saluer, salut", lui-même dérivé de *salvus*, "bien portant, en bonne santé, en bon état", parce que l'on souhaitait une bonne santé à ceux que l'on rencontrait.»

Les termes *salut* français, *sllam* kabyle, *salam* arabe ou encore en hébreu *shelam* et *shalom* ne sont pas des notions laïques. Ces termes ont bien des origines religieuses, signifiant pour les différentes religions à la fois : la paix, la prospérité et la délivrance (être sauvé).

« • Spécialement. [en] Théologie chrétienne. Délivrance de tout mal, libération définitive du péché par l'effet de la miséricorde de Dieu, qui appelle tous les hommes à l'union indissoluble avec lui. *Le salut de l'âme, le salut éternel. Le mystère du salut*, la rédemption du genre humain opérée par le sacrifice du Christ sur la croix. *Travailler à son salut, faire son salut*, éviter le péché afin de gagner la vie éternelle. [...]» (*Ibid.*)

Auparavant, *salut* est un mot utilisé par les rois et les religieux. Aujourd'hui, il est plutôt considéré ou classable machinalement dans le registre familier, donc il y a eu changement de registre dans la société actuelle plutôt laïque que celle des siècles précédents, comme le soulignent les passages ci-après :

¹ Pour les définitions de la notion de phraséologisme pragmatique, nous renvoyons le lecteur à nos deux articles dans *Studii de Gramatică Contrastivă* : (n°35/2021 : 40-41) et (n°40/2023 :185-186).

Employé comme formule de civilité. Dans des actes ou des discours officiels (surtout en usage dans des textes anciens). *Pie XI, à tous les fidèles, salut et bénédiction apostolique. À tous présents et à venir, salut*, formule de chancellerie préliminaire de certains actes des rois de France et de Napoléon I^{er}. Dans la correspondance. *Je vous adresse mon plus cordial salut. À l'époque révolutionnaire, les courriers officiels se terminaient par « Salut et fraternité »*. Dans le style oratoire et poétique, s'emploie comme une exclamation de respect ou d'admiration. *Salut à toi, ô Jupiter ! Salut, terre sacrée !* Dans la conversation, s'utilise familièrement aujourd'hui comme interjection à la place de *Bonjour* ou *Au revoir*. *Salut, salut les copains !* Expr. *À bon entendeur salut, [...]*. » (*Ibid.*)

La formule française *salut !* est employée à tout moment de la journée, pour aborder quelqu'un ou le quitter. À partir de cet emploi, il est utile de dire qu'elle ne peut avoir comme équivalent en arabe que la locution : *al-salāmu 'alaykum!* qui veut dire « Que le salut soit sur vous ! ». Seulement, cette dernière n'est utilisée que dans un cadre respectueux, alors que la formule *salut !*, qui était aussi autrefois utilisée dans le même contexte, est passée au cadre familial. (Benmoussat B., 2009 : 173-174)

Saluer, salut et salutation sont des termes correspondant respectivement en kabyle à *sellem, Easslama, sslam*. Et même le sens de « être sauvé » dit *leslak*. Tout comme attesté, dans le dictionnaire de Dallet : « Salut : kesslama LESLM 474. Sslam SLM 774. - (fait d'être sauvé) : leslak SLK 773. Salutation: sslam SLM 774. » (1985 : 218)

1.2. Salutations et l'acte de saluer

Depuis l'enfance, la première formule de politesse qu'on reçoit et qui nous a été inculquée naturellement par habitude est bien l'acte de *saluer*. Ainsi pour Dominique Picard :

« La plupart des enfants apprennent très tôt que, pour être poli, il faut "dire bonjour". Cela devient vite automatique, et le salut offre alors un caractère d'évidence tel qu'il est à peine une marque d'éducation : c'est plutôt son absence qui est remarquée comme une forme de transgression.

Pourtant, les salutations ne sont ni de simples "habitudes" ni des "réflexes", mais bien de véritables "rituels". Car sous leur apparente banalité, elles comportent de nombreuses modalités et obéissent à des règles subtiles et hautement symboliques. » (Picard, 2014 : 38). Dans ce qui suit, il s'agit de survoler le concept de "salutation" en sciences du langage et en anthropologie selon les travaux de Catherine Kerbrat-Orecchioni, Dominique Picard et Bahia Amellal.

1.2.1. Salutations selon Dominique Picard

Selon Picard (2014 : 39), les salutations ont des normes. Elles consistent dans un premier lieu, dans l'obligation de saluer une personne de connaissance et de personnaliser de préférence son récepteur (le salué). Dans un deuxième lieu, il s'agit de respecter le rapport d'autorité entre les personnes. Dans un troisième lieu, d'être en harmonie avec le lien unissant les personnes (amitié, intimité, distance, ...) selon le degré d'accessibilité. En dernier lieu, d'être en harmonie avec le contexte de la rencontre.

Picard explique que ces normes sont régies, à leur tour, par deux autres règles fondamentales, la première rappelle que « la fonction essentielle du salut est alors de montrer aux gens qu'on les reconnaît et les identifie. » (2014 : 40) Quant à la seconde, elle exige « la personnalisation du salut dans les propos et les gestes apparaît donc comme une marque de reconnaissance identitaire. » (*Ibid.*) La seconde s'explique aussi par le fait que les salutations sont empreintes

et porteuses d'indicateurs « identité sociale » interpellant ainsi « le statut et la place occupés au sein d'une collectivité », relatifs et spécifiques à une langue et culture données. Pour Picard, ces indicateurs peuvent être « de proximité (poignées de main, baisers), de distance (simple sourire) ou de déférence (ordre des salutations) qui orientent les échanges rituels et permettent aux interlocuteurs de se confirmer mutuellement les positions sociales qu'ils occupent les uns par rapport aux autres. » (*Ibid.*)

En outre, il explique que concernant certaines règles, à l'exemple de « l'obligation de répondre à un salut » (*Ibid.*), elle réfère à un « souci fondamental d'échange, de réciprocité et d'équilibre dans les relations humaines » (*Ibid.*) Ces règles n'ont un sens que lorsqu'on les situe dans la *logique systémique* du savoir-vivre. De même, le principe de l'harmonie, suggérant les notions d'éthique et de distinction, implique « la variation des saluts en fonction des circonstances ». (*Ibid.*) Il précise qu'au final « le sens profond des salutations explique d'ailleurs que certains usages puissent varier d'un milieu à un autre. » (*Ibid.*) avec des interprétations différentes voire même opposées (comportement malvenu vs comportement d'appréciation et d'appartenance) :

Par exemple, si l'on en croit les traités de savoir-vivre, il est, en France, assez malvenu de saluer quelqu'un par son nom de famille (« Bonjour, monsieur Dupont ») comme cela se fait dans d'autres pays. Pourtant, dans certains lieux, il est, au contraire, de bon ton de le faire. Ce sont tous les endroits où le statut d'« habitué » est valorisé : bars, discothèques, clubs de sport, salons de coiffure... Cet apparent manquement aux principes n'est en fait qu'une forme de reconnaissance identitaire mieux adaptée aux usages d'un lieu où le fait d'être connu du résident (barman, patron...) est une marque d'appartenance au cercle de privilégiés. (Picard, 2014 : 40-41)

1.2.2. Salutations selon Catherine-Kerbrat Orecchioni

Dans les nombreux travaux de Kerbrat-Orecchioni portant sur la conversation et les interactions verbales, qu'elle a réunis notamment dans ses quatre volumes sur Les interactions verbales aux éditions Armand Colin, c'est dans son troisième volume *"Variations culturelles et échanges rituels"* (1998), qu'elle a abordé plus ou moins les *salutations*. Elle distingue ainsi, les salutations d'ouverture (par exemple « bonjour »), les salutations complémentaires (par exemple « ça va ! ») et les salutations de clôture (par exemple « au revoir ! »). Ce dernier point, nous aidera bien évidemment à la distinction de trois catégories de formules de salutations et donc à la répartition de notre corpus. Ses travaux s'intéressent aux salutations dans le cours des échanges interactionnels, à la différence de cette étude dont la finalité est, bien limitée, simplement d'ordre phraséologique.

1.2.3. Salutations selon Bahia Amellal

Bahia Amellal a abordé les salutations dans deux chapitres de son livre *La politesse en Kabylie de la vertu d'hier à la nécessité d'aujourd'hui*, Tafat, 2015. À savoir, *Salutations* page 50 cité dans la partie « 3. Politesse du verbe » et *Embrassades* page 113, cité dans la partie « 4. Politesse dans le comportement et le geste ».

« b- Salutations : Le bonjour matinal
Classique, est : Şbeḥ lxir
Un bonjour prononcé et dédié à un cher : Şşbuḥ n rrbeḥ
Şbeḥ lxir d rrbeḥ
Şbeḥ lxir d ssaḡd



Les hommes, exclusivement, peuvent recourir à cette formule arabe : *Nhaṛ-k mebruk*
Un homme qui s'introduit dans *tajmaḡt* ; une femme ou un homme qui rejoint un groupe, dans une fête, aux funérailles, dans une assemblée ou qui passe devant plusieurs personnes, salue les présents par : *Šbeḥ lxir fell-awen*

A lxir fell-awen

En réponse, il (elle) reçoit : *A xir ajmaḡin šbeḥ lxir*
A xir ajmaḡin » (Amellal, 2015 : 50)

Dans la catégorie des salutations, Bahia Amellal a soigneusement récolté les formules employées à Tizi Ouzou. Puisque dans son livre, elle aborde la politesse kabyle en général, elle s'est contenté de présenter 09 formules de salutations relatives au bonjour matinal, accompagnées de remarques pertinentes : *Šbeḥ lxir* et cinq de ses variantes (*Ššbuḥ n rrbeḥ*, *Šbeḥ lxir d rrbeḥ*, *Šbeḥ lxir d ssaḡd*) pour exprimer plus d'affection ou pour saluer un groupe d'hommes (*Šbeḥ lxir fell-awen*, *A lxir fell-awen*) et *Nhaṛ-k mebruk* employé par les hommes, ainsi que deux formules de réponse aux salutations du bonjour, dont la seconde est une sorte de variante de la première : *A xir ajmaḡin šbeḥ lxir*, *A xir ajmaḡin*.

« 4.2 Les embrassades- Asellem-

Il y a une gestuelle dans la politesse. A titre d'exemples, le baisemain et le baiser sur le front se pratiquent à ce jour dans les villages. La main et le front marquent cette distance qui fait preuve de pudeur.

1- Le baisemain est destiné à celle ou celui que l'on n'a pas vu depuis quelques temps : un voisin, un proche quel que soit son âge et son sexe.

2- Embrasser le front (ou la tête) de celui qu'on salue est signe d'extrême déférence réservé aux personnes âgées mais pas seulement, les plus respectées et les nobles.

Le bénéficiaire de cet égard, tentera de rendre le même geste à celui qu'il a en face de lui mais se trouve parfois dans l'impossibilité de la faire. Par cette résistance, l'autre lui signifie qu'il est plus respectable que lui-même.

3-Les hommes du même rang social s'embrassent aussi sur l'épaule.» (Amellal, 2015 : 113)

Quant aux embrassades, elle cite trois espaces du corps à savoir : la main (baisemain), le front ou la tête et l'épaule. Ce dernier est presque rare ou inexistant aujourd'hui, peut-être qu'il existait à une certaine époque dans le passé, à la différence des deux premiers courants chez les personnes âgées ou pour saluer les personnes âgées. Il y a la joue qui n'a pas été mentionnée par Amellal, alors qu'aujourd'hui couramment les salutations se font soit en serrant la main (entre hommes, entre femmes, entre femmes et hommes comme au travail, ...), ou en embrassant les deux joues de son interlocuteurs (poser sa joue sur celle de l'interlocuteur, se toucher les joues de droite à gauche, une seule fois ou deux fois). Cependant, en Occident, à l'exemple de la France, on salue par les joues en allant de gauche à droite, les hommes souvent serrent la main aux hommes pour se saluer, mais embrassent sur la joue lorsqu'il s'agit de saluer une femme.

Dans les salutations, il y a bien : les expressions pour saluer, les gestes, la mimique et la posture du corps du saluant et la réplique du salué (geste, posture et expression de réponse aux salutations reçues à son égard). Dans le cas où l'interlocuteur (la personne ou groupe) est distante et loin, un geste par la main ou la tête est suffisant et constitue en soi un acte de salutation. En kabyle, on dit « *acewer* » (correspondant littéralement à « indication », du verbe « *cewer* » correspondant à « indiquer »), c'est-à-dire faire signe, de salut.

Il est à tenir compte que l'intérêt de cet article est plutôt d'ordre phraséologique pour une finalité didactique. Autrement dit, il s'agit dans ce travail de récolter les phraséologismes

pragmatiques exploités par l'usage pour saluer dans la société, culture et langue kabyles/amazighes que d'analyser l'interaction elle-même. Même si que ces formules de salutations nous les avons récoltées à partir des contextes quotidiens de l'interaction verbale : à travers nos connaissances comme locutrice native kabyle et nos recherches sur le terrain (comment un locuteur natif kabyle utilise les formules de salutations dans ses échanges au quotidien ?). De ce fait, l'objectif principal de ce travail n'est pas de décrire en détail le cours de l'interaction verbale lors des salutations, mais plutôt d'établir un réservoir de formules de salutations et de formules de réponses aux salutations, exploitées et utilisées, pour les mettre à la disposition des apprenants natifs ou apprenants étrangers à cette culture et langue, en nous contentant de l'essentiel concernant l'origine et le sens de ces formules. Par ailleurs, cette étude permet aussi d'expliquer et d'illustrer l'origine de certaines erreurs de salutations chez les apprenants dont la langue maternelle est le kabyle (même remarque pour les apprenants dont la langue maternelle est l'arabe) lors de leur expression en français ou dans une autre langue étrangère ayant une conception différente de la répartition du temps des 24 heures. Puisque les éléments structurant la conception culturelle du temps ne sont pas forcément identiques dans toutes les langues. Ces éléments réfèrent à des contenus culturels ou des culturèmes, généralement, intraduisibles.

2. Conception et répartition culturelle de l'espace-temps des 24 heures

Le mot *jour* correspond à *ass* en kabyle et à *nahar* en arabe. Quant aux mots *nuit* et *soir*, ils correspondent à *it/iḍ* en kabyle et, à *layla* et *layl* en arabe. Le mot *matin* correspond à *ṣṣbeḥ* et *matinée* à *taṣbḥit* en kabyle et à *sabah* en arabe.

L'Orient et l'Occident partagent différemment l'espace de temps des 24 heures et cela est facilement déduit à travers les termes composant les expressions de salutations et l'espace de temps dans lesquelles elles sont formulées. Cette réalité observable explique pourquoi la majorité des non natifs commettent des erreurs d'emploi des expressions de salutation, même si elles sont correctement prononcées ou orthographiées, mais elles ne conviennent pas à la conception culturelle du temps des 24 dans la culture de la langue cible, donc différente de la conception culturelle et linguistique de leur langue maternelle (source).

Pour les Occidentaux, deux termes réfèrent aux deux espaces de temps des 24 heures vis-à-vis de la présence de la lumière (le jour, matin, après-midi) et l'absence de la lumière (le soir, la nuit) : l'absence de la lumière à partir du coucher du soleil et la présence de la lumière à partir de la naissance du soleil. En revanche, pour les Orientaux et dans les cultures de l'Afrique du nord, le temps des 24 heures est réparti en trois espaces ou périodes : matin, après-midi et le soir (nuit). Les mots *sabah/sobh* en arabe et *ṣbaḥ*, *tasbḥit* en kabyle correspondent aux : *matin*, *matinée*. Cet espace-temps commence à partir de l'aube jusqu'à la prière du dhohr. Les termes *al massaa* en arabe et *taḥcwit/taḥcit* ou *tameddit* ou encore *azal* en kabyle correspondent à l'après-midi, cet espace-temps commence à partir de la prière du dhohr jusqu'au coucher du soleil, correspondant à la prière d'el maghrib. Quant à *it/iḍ* en kabyle ou *layla* et *layl* en arabe (nuit et soir) commence à partir d'el magrib.

De cette manière, pour les Occidentaux, on dit *bonjour* dès qu'on rencontre quelqu'un depuis la naissance du soleil et durant tout le jour, avant le coucher. Quant aux Orientaux, ils disent *sabah el khir* correspondant littéralement à « matin ou matinée de bien », depuis la naissance du jour jusqu'à midi, ils disent *massa el khir* correspondant littéralement à « après-midi de bien », depuis l'après-midi, jusqu'au soir, durant la soirée ou la nuit. Ainsi, le *bonjour* et le *bonsoir* français ne correspondent pas respectivement aux expressions *sabah el khir* et *massa el khir* de l'arabe, excepté la situation où elles sont dites respectivement la matinée ou la soirée/nuit. Beaucoup d'apprenants au primaire, au lycée, même à l'université font cette erreur d'origine culturelle de la conception et la répartition du temps des 24 heures. Il arrive souvent



que cinq sur dix de nos apprenants, nous souhaitent en entrant dans nos classes de français, durant les cours de l'après-midi, "bonsoir madame/monsieur !!!", alors qu'on est en plein jour !!!

3. Typologie des formules de salutations selon leurs contextes d'usage

3.1. Salutations génériques

- 1-« Azul »
- 2-« Ahla »
- 3-« Salamuelikum » ↔ 4-« (wa)elikumsalam »
↔ 5-« Sallam u rahma »

Les formules de salutation 1, 2 et 3 sont génériques, elles peuvent être utilisées pendant tous les moments de la journée : matin, après midi et soir. *Azul* est un pragmatème (mono lexical) pour saluer d'origine amazigh. Il est fort probablement un mot amalgame dit aussi valise ou sandwich de l'expression polylexicale « Azl-ed xer w ull » correspondant approximativement à « rapproche-toi du cœur ou de mon cœur » ou « cours vers mon cœur ». De même, *Ahla* est un pragmatème (monolexical) correspondant à *salut* en français. Il est fort possible qu'il est une sorte d'ellipse d'expressions polylexicales d'origine arabe « Ahla w sahla » ou « ahlin wa sahlin », variété que nous avons l'habitude d'entendre dans les films arabes, en général. Quant à *salamuelikum* c'est un pragmatème (mono lexical) du fait qu'il se prononce et s'écrit en un seul mot en kabyle, mais il est à son origine une expression polylexicale arabe « سلام عليكم » correspondant en français à « Que la paix soit sur vous ». C'est une formule de salutation plutôt religieuse, chez les musulmans, elle est employée même pour saluer un lieu vide (saluer les anges) et surtout pour conclure leur acte de prière.

À la différence des pragmatèmes *azul* et *ahla* impliquant des réponses aux salutations plutôt libres au choix de l'interlocuteur. Quant à *salamuelikum*, est une expression qui nécessite une réponse bien précise *(wa)elikumsalam* (que le salut soit sur vous aussi). Elle est enseignée dans les écoles voire dans les écoles coraniques qui présentent cette salutation comme étant la meilleure de toutes les autres. Mais dans l'usage quotidien, il y a aussi la réponse suivante : *salam u rahma* (salut et miséricorde). Il est important de rappeler que *azul*, *ahla*, *salamuelikum* s'écrivent comme une seule unité lexicale, mais à leur origine, elles sont des unités polylexicales : *azul* obtenu par le procédé mot valise, *ahla* obtenu par le procédé de l'ellipse et enfin, *salamuelikum* obtenu par le procédé de l'emprunt assimilé et adapté à la langue kabyle.

3.2. Salutations spécifiques

3.2.1. Salutations matinales

Les salutations matinales sont adressées aux personnes que l'on rencontre entre le lever du soleil jusqu'à avant la prière du dhohr. Parmi les salutations matinales et leurs réponses les plus fréquentes et les plus exploitées par l'usage, on cite :

- 6-« Šbah lxir » (matinée de bien)
- 7-« Eel-lxir » ("Bonjour", comme cité par Dallet, 1985 : 218)
- 8-« Lxir » (le bien)
- 9-« Tifawin » ("Bonjour", comme attesté dans, Azegzawal.com et Glosbe.com)

Šbah lxir est une formule de salutation matinale, la plus exploitée par l'usage populaire quotidien. Elle est d'origine arabe de « صباح الخير ». Pour Nana Ldjida (71 ans), l'une de nos enquêtées, cette formule ne signifie pas seulement « matinée de bien ». Mais plutôt souhaiter à soi et à l'interlocuteur un « réveil de bien ou d'opulence ». Il faut tenir compte aussi de ses

variations dialectales, à l'exemple des formules 7 et 8. Il y a ceux qui disent pour saluer seulement *Eel-lxir* ou encore *lxir* sans prononcer le mot *šbaḥ*. Ces versions elliptiques sont présentes surtout dans le parler de Tizi Ouzou. Quant au pragmatème n° 9 est un équivalent de bonjour en français, comme mentionné dans les deux dictionnaires en ligne Azegzawal et Glosbe. Il est un mot de tamazight, rare dans l'usage populaire quotidien, mais plutôt présent dans la langue écrite, scolaire et académique.

Dans le jour qui se lève, il y a comme une aptitude positive, innée chez l'homme comme chez certains animaux (le chant joyeux des oiseaux, des coqs, ...) une sorte de prière ou une prédisposition à renouveler l'espoir, attendre et espérer le meilleur de ce tout nouveau jour qui s'entame avec la naissance du soleil. Ainsi, dans toutes les cultures, il y a une sorte de croyance et d'espérance en ce moment de renaissance du soleil, mais aussi des êtres après un grand somme. C'est pourquoi nous échangeons des vœux avec ceux que l'on croise chaque matin par des formules variées, plus enthousiastes et positives que le reste des moments de la journée ou de la nuit. Les termes *lxir* (bien), *rbah* (richesse, réussite), *lahna* (paix), *saed* (chance, joie), sont souvent présents dans les formules de salutation pour exprimer le meilleur des souhaits.

- 10-« Šbaḥ lxir d rbah » (matinée de bien et de richesse)
- 11-« Šbaḥ lxir d rbaḥ » (matinée de bien et des richesses)
- 12-« Šbuḥ lxir d lrbuḥ » (matinées de bien et des richesses)
- 13-« Šbaḥ lxir d saed » (matinée ou levé du jour de bien et de chance)
- 14-« Šbuḥ asaedi amerbuḥ » (matinées chanceuses riches/réussies)
- 15-« Šbaḥ lxir d lahma » (matinée de bien et de paix)

À la différence de *šbaḥ lxir* classique, les six formules (10, 11, 12, 13, 14 et 15) ci-dessus, expriment une dose ou une insistance expressive d'affection, d'amour, de soins aux personnes proches que l'on chérit ou que l'on apprécie beaucoup (familles, amis proches).

Les répliques peuvent être variées selon les personnes, les dialectes, etc. Comme réponse à la salutation matinale classique *šbaḥ lxir*, on peut répondre par la même formule ou l'une parmi les quinze formules déjà citées, à l'égard de la personne qui vient de nous saluer. Il y a une réponse classique ou la plus exploitée par l'usage populaire quotidien, la plus entendue est la formule n°16, ou sa variante n°17 ou encore ses versions elliptiques 18, 19, 20, 21 et 22. Il y a aussi d'autres formules de réponses, par exemple les formules 23, 24 et 25. La dernière vient de l'arabe dialectal, elle est employée souvent par les hommes.

- 16-« Terbeḥ tlaq-i-t lxir » (que tu réussisses et que tu rencontres le bien)
- 17-« Rbeḥ t laq-it lxir » (réussite/richesse et que tu rencontres le bien),
- 18-« Rbeḥ » (richesse/réussite)
- 19-« Ilaq-it lxir » (que tu rencontres le bien)
- 20-« Lxir tafet/d » (que tu trouveras le bien)
- 21-« Lxir tnalet/d » (que tu recevras le bien)
- 22-« At afet/d lxir » (tu trouveras le bien)
- 23-« At afet lxir d rbeḥ » (tu trouveras le bien et richesse/réussite)
- 24-« Am/ak ifk Rebba deewa lxir » (que Dieu te donne une bénédiction)
- 25-« Nharek mebruk » (ton jour est béni)

3.2.2. Salutation à partir de l'après-midi

- 26-« Mselxir » (après-midi de bien)
- 27-« Timensiwin » ("bonsoir", comme attesté dans Azegzawal.com et Glosbe.com)



La formule 26, *Mselxir*, est une salutation classique de l'après-midi, la plus exploitée dans l'usage populaire quotidien. Elle est prononcée pour saluer la personne que l'on rencontre ou croise entre douze heures de la matinée jusqu'à la fin de la soirée. Elle est d'origine une expression composée, de l'arabe « مساء الخير ». Quant au pragmatème n° 27, comme mentionné dans les deux dictionnaires en ligne, Azegzawal et Glosbe, est d'origine de tamazigh, équivalent de bonsoir en français. Son usage est rare dans le parler courant, il est plutôt présent dans la langue écrite et scolaire.

Pour répondre à la salutation de l'après-midi et du soir, on peut choisir l'une parmi celles déjà citées (26 ou 27) ou encore l'une des formules suivantes : 28, 29 et 30. La réponse la plus fréquente et la plus ancienne c'est bien la formule n° 28 ou sa version elliptique n°29. *Leafia* ou *leafit* est un euphémisme en kabyle du terme « times » signifiant « feu », puisque chez les Kabyle dire *times* (feu) laisse penser à son aspect négatif cette force qui brûle et consume tout. En arabe, le mot "العافية" signifie *santé, guérison* ou le fait d'être *protégé/préservé*. Ainsi cette réponse à la salutation de l'après-midi, implique deux possibilités d'interprétation : avec l'après midi et l'arrivée de la nuit, il n'y a pas mieux que de souhaiter d'avoir du feu chez soi et les autres pour se réchauffer, cuire sa nourriture, éclairer par sa lumière la maison, se protéger du froid et des animaux, etc. Ou encore et simplement souhaiter que l'on soit en santé et préservé de tous les maux avec l'arrivée de la nuit.

- 28-« Mselxir u (wul) lɛafia »
- 29-« Lxir w lɛafia »
- 30-« Mselxir u lahna » (après-midi de bien et de paix)
- 31-« Imesek wi henik » (que le bien te touche et te mette en paix)
- 32-« Imesek wi henik wi beɛed lebla علك لك » (que le bien te touche et te mette en paix et éloigne de toi les malédictions).

Il y a aussi, dans le cas d'alternance codique, l'usage d'expressions empruntées à l'arabe dialectal comme la formule 31 qui n'est qu'une partie ou l'ellipse d'une autre formule plus longue n°32, employées couramment par les femmes d'Ait Melloul et de Tala khaled, du sahel de Bejaia.

3.3. Salutations contextuelles selon la personne à saluer

3.3.1. Selon le sexe et l'âge des personnes à saluer

Dans Le kabyle de poche, Amazit-Hamidchi et al., soulignent d'une part, que dans les villages kabyles même si tout le monde échange des salutations, mais il reste qu'il y a des manières et des formules différentes plus appropriées selon l'âge et le sexe de la personne à saluer. Ainsi, il est convenable de saluer « toujours en premier un homme ou une femme plus âgé(e) même si vous ne les connaissez pas. Si vous êtes une femme, ne saluez les hommes de votre génération que si vous les connaissez. Il en va de même pour les hommes vis-à-vis des femmes de leur génération. » (2007 : 85) D'autre part, ils précisent que les formules « adressées à la femme suggèrent toujours l'idée que celle-ci n'existe que par ses enfants, son mari, et les siens de manière générale comme l'atteste [la formule n°33]. En revanche, celles adressées à l'homme ne sont centrées que sur ce dernier, [à l'exemple du n°34]. » (*Ibid.*)

- 33-« Isellem ay tseid » (Que le salut/la paix soit sur les tiens/ce que tu possèdes)
- 34-« Isellem tamegreɛ-ik » (Que le salut/la paix soit sur ta personne)

3.3.2. Selon l'occupation d'une personne lors de sa rencontre

Si la personne que l'on rencontre le matin s'apprête à faire un chemin à pieds ou véhiculé, on lui dit l'une des formules suivantes, de 35 à 38 :

- 35-« Şbaḥ lxir, Rebbi ad isahel » (bonjour, que Dieu facilite)
- 36-« Şbaḥ lxir, Llah isahel » (bonjour, que Dieu facilite)
- 37-« Şbaḥ lxir, ruḥ ad isahel Rebbi fell-ak/am » (bonjour, vas que Dieu te facilite)
- 38-« Şbaḥ lxir, abrid lxir » (bonjour, chemin de bien)

Si la personne que l'on rencontre à partir de l'après-midi s'apprête à faire un chemin à pieds ou véhiculé, on lui dit la même chose que les précédentes seulement, *şbaḥ lxir* est remplacé par *mselxir*, comme dans les formules suivantes, de 39 à 42 :

- 39-« Mselxir, Rebbi ad isahel » (bonsoir, que Dieu facilite)
- 40-« Mselxir, Llah isahel » (bonsoir, Que Dieu facilite)
- 41-« Mselxir, ruḥ ad isahel Rebbi fell-ak/am » (bonsoir, va que Dieu te facilite)
- 42-« Mselxir, abrid lxir » (bonsoir, chemin de bien)

Si la personne que l'on rencontre le matin ou l'après-midi est en train de travailler, on peut employer les formules n°43 et n°45, mais si la personne est préoccupée par une activité à risque comme par exemple monter et/ou couper un arbre, on utilise les formules n° 44 et n°45 pour leur souhaiter ou invoquer la protection.

- 43-« Şbaḥ lxir Rebbi ad iḡin » (Bonjour que Dieu aide)
- 44-« Şbaḥ lxir Rebbi d asetar » (Bonjour que Dieu protège)
- 45-« Mselxir Rebbi ad iḡin » (Bonsoir que Dieu aide)
- 46-« Mselxir Rebbi d asetar » (Bonsoir que Dieu protège)

Quant aux réponses, elles peuvent être des remerciements, des salutations comparables à toutes celles déjà citées dans les parties précédentes ou encore les formules 47 et 49 (pendant la matinée) et les formules 48 et 50 (à partir de l'après-midi).

- ↔47-« Şbaḥ lxir, yerhem waldik » (Bonjour que Dieu ait miséricorde de tes parents)
- ↔48-« Mselxir, yerhem waldik » (Bonsoir que Dieu ait miséricorde de tes parents)
- ↔49-« Amin, yerhem waldik, sbah lxir ula i kem/cek daven » (Amen, que Dieu ait miséricorde de tes parents, bonjour à toi aussi)
- ↔50-« Amin, yerhem waldik, mselxir ula i kem/cek daven » (Amen, que Dieu ait miséricorde de tes parents, bonsoir à toi aussi)

3.4. Salutations complémentaires et salutations de clôture

Toutes les salutations déjà abordées dans les parties précédentes que ce soient génériques ou spécifiques font partie des salutations d'ouverture. Ces dernières sont de temps en temps suivies ou se complètent par d'autres, appelées salutations complémentaires, à l'exemple des formules 51, 52 et 53 et les réponses peuvent être des remerciements, ou d'autres formules à l'exemple de la formule 54, largement employée, et pourrait se suivre à son tour par l'une des formules de 55 à 60, par exemple.

- 51-« Acu lḡal-im/ik/nwen ? » (comment vas/allez tu/vous ?)
- 52-« Acu lḡal n at uxxam / twacult-im/ik ? » (comment va/se porte ta famille ?)
- 53-« Amek i tettit-it/im ? » (comment tu/vous vas/allez ?)
- 54-« Iseqsi fell-ak/am lxir » (que le bien demande après toi/de tes nouvelles)
- 55-« Lhamdullah » (Dieu merci)
- 56-« Bxir, lhamdullah » (bien, Dieu merci)
- 57-« Azal-is/deqs-is, hamdullah » (Juste milieu/ça va, Dieu merci)
- 58-« Labbas, hamdullah » (pas mal, Dieu merci)
- 59-« Hamdullah, i kem/cek/kenwi acu lḡal-im/ik/nwen » (Dieu merci, et toi/vous Comment vas/allez tu/vous ?)
- 60-« I kenwi, uk niyux wara, yaxi bxir i tetjl-im » (Et vous, vous allez bien?)

Avant de quitter une personne ou un groupe de personnes, on formule en général des salutations de clôture, à l'exemple des formules suivantes, de 61 à 73, pouvant être employées dans différents contextes pour clôturer un échange. Par ailleurs, avant de quitter une personne ou un groupe vers la fin de l'après-midi, on emploie plutôt, à titre d'exemples, les formules 74, 75 et 76. Ces dernières peuvent susciter des répliques à leur tour à l'exemple des formules 77, 78, 79 et 81. De même, les formules 77, 78 et 79 peuvent susciter comme réponse la formule n°80.

- 61-« Thadar iman-im/ik » (fais attention à toi ; prends soin de toi)
- 62-« Ar timlilit » (à la prochaine rencontre/retrouvaille)
- 63-« Ar tufat » (au revoir)
- 64-« Ar taswiġt » (à plus tard/ à toute à l'heure)
- 65-« Ar ticki » (à plus tard/ à toute à l'heure)
- 66-« Ar azek/azeka » (à demain)
- 67-« Ar kra n wass » (à l'un de ces jours)
- 68-« Qim di lahna » (restes en paix, soit en paix)
- 69-« T-sellim fell-asen » (passe leur les salutations)
- 70-« T-sellim f uxxam nwen » (passe les salutations à ta maison)
- 71-« T-sellim f tfamilt-ik » (passe les salutations à ta famille)
- 72-« T-sellim f imawlan-ik » (passe les salutations à tes parents)
- 73-« Siwed sllam/iw i + prénom » (transmets les/mes salutations à + prénom)
- 74-« Tamsaw ɣalla xir » (bonne soirée)
- 75-« Iṭ lɣali » (bonne soirée)
- 76-« Iṭ ameggaz » (bonne soirée)
- 77 « Filaman ! » (En sécurité !)
- 78 « Ruḥ di lehna » (pars en paix)
- 79 « Ruḥ di laman w tman » (pars en sécurité et sérénité)
- 80 « Qim di wayet » (Reste dans une autre-sécurité/sérénité-)
- 81 « Saḥḥit i kem/cek daven » (merci à toi aussi)

Plus précisément encore, si l'on quitte une personne ou un groupe de personnes avant juste d'aller dormir ou qui s'apprête à aller dormir, on emploie des formules, comme par exemple, de 82 à 87.

- 82-« Ites lɣali » (agréable sommeil)
- 83-« Nadam ilhan » (bon/agréable sommeil)
- 84-« Tirma lɣali » (agréables/beaux rêves)
- 85-« Tesbeḥ/tsebḥu bxir » (que tu te réveilles/vous vous réveillez bien)
- 86-« Axendyaf sbeḥ bxir w ɣla xir » (que le matin nous retrouve bien et dans le bien)
- 87-« Ad nesbeḥ yawk bxir » (qu'on se réveille tous bien/ en bonne santé)

3.4. Salutations sacrées (défunts et invisibles)

Dans l'imaginaire kabyle et dans la culture des sociétés nord-africaines, les Saints dans leurs mausolées et les défunts dans leurs tombes sont considérés et respectés comme des vivants, ainsi en passant devant un mausolée ou un cimetière, ils leur adressent des salutations sacrées.

- 88-« Slam Rebbi fell-awen » (Que la paix de Dieu soit sur vous)
- 89-« Šbaḥ lxir ixes ixes, wi beɣed Rebbi fell-awen times » (Bonjour os par os, que Dieu vous préserve du feu)
- 90-« Šbaḥ lxir ay imawlan imukan-a » (Bonjour aux ancêtres tutélaires de ces lieux)
- 91-« Šbaḥ lxir ay iɣesasen imukan-a » (Bonjour aux surveillants de ces lieux)

La salutation n°88 est dite ou adressée plus aux morts qu'aux vivants. Elle est l'équivalente littérale en arabe de la formule *salamou ealaykoum*, mais n'a pas le même usage. Aussi, la formule n° 89 est employée pour saluer les morts/ défunts lors de la visite ou du passage

devant un cimetière. Quant à l'expression n°90, elle est formulée lorsqu'on passe devant un mausolée ou lorsqu'on lui rend visite. Et l'expression n°91 est une variante de la précédente (90), elle est donc employée dans la même situation.

3.5. Désaluer*

Dans *Le kabyle de poche*, Amazit-Hamidchi et al., expliquent que les « Kabyles, lorsqu'ils sont en colère, expriment leur mécontentement avec des "non-salutations". Pour désaluer, ajoutez à la salutation (ou à toute autre formule que vous voulez nier) *a wer*, "que ne". » (2007 : 90) Puisque saluer voire dans notre culture consiste en général à bénir via différentes formules de bénédiction, pour qu'un locuteur exprime son désaccord ou sa colère à l'égard de quelqu'un, souvent, de très proche, il suffit de lui souhaiter l'absence de ces bénédictions. Si elles sont citées, ci-après, de 92 à 98 (*Ibid.*), bien évidemment le « but n'est pas de les employer, mais d'en comprendre le sens et la portée. » (*Ibid.*)

[92] A wer şbaḥ lxir !	[Que la matinée de bien ne soit jamais sur toi !]
[93] A wer mselxir	[Que l'après-midi de bien ne soit jamais sur toi !]
[94] A wer l'Esalama !	[Tu n'es pas le/la bienvenu(e) !]
[95] A wer mreḥba !	[Tu n'es pas le/la bienvenu(e) !]
[96] A wer timlilit !	[Que l'on ne se retrouve/rencontre jamais !]
[97] A wer k-ibarek !	[Que tu ne sois jamais béni !]
[98] A wer şhalehna-k !	[Que tu ne sois jamais félicité !]

Il est à souligner aussi la présence d'expressions figées, idiomatiques ou proverbiales, sur les salutations, dans la langue kabyle à l'exemple de celles citées ci-après :

[99]-« Ijme-iten ala şbaḥ lxir d mselxir »

[100]-« Iâadda d, ur d isellem, d aôumi, neḡ d ineslem. Il est passé sans saluer, qu'il soit chrétien ou musulman (impolitesse). » (At Mansur, 2014 : 641)

L'expression figée n° 99 est employée très couramment en kabyle. Elle correspond littéralement en français à « Sauf le bonjour et le bonsoir les unissent/réunissent » Elle se dit à l'égard de deux personnes dont le rapport est limité à une politesse de surface, à échanger, seulement, des salutations. Quant à l'expression figée n° 100, elle présuppose que saluer est un acte humain, de la politesse de l'être vis-à-vis de son semblable. Quelle que soit sa religion, celui qui ne salue pas est impoli. Autrement dit, la personne qui ne salue pas, se définit plus par son impolitesse que par son appartenance religieuse.

Conclusion

Suite à cette modeste étude qui expose à la fois un travail de collecte, de description et de typologie des formules de salutations en kabyle, selon leur usage culturel durant l'espace-temps des 24 heures. Cette répartition culturelle du temps des 24 heures est aussi identique à toutes les sociétés de l'Afrique du nord, ainsi qu'aux sociétés de l'Orient qui se sont entre influencées depuis des siècles suite à la présence des envahisseurs arabo-musulmans, à des phénomènes historiques, politiques et religieux, voire depuis la diffusion de l'Islam et l'imposition de la langue arabe. Ce qui a fait qu'au fur et à mesure, par exemple, beaucoup de formules de politesse issues de la langue arabe ou d'une culture arabo-musulmane se sont, au cours des siècles, installées, adoptées et assimilées à la langue kabyle. À présent, il n'y a pas de données sur les manières et les expressions de salutations typiques au peuple autochtone de l'Afrique du nord, donc des expressions typiquement amazighes telles qu'employées avant les conquêtes arabo-musulmanes, à l'exemple de *Azul*.

Cet article constitue, donc, une sorte de panoplie qui réunit 100 formules pour saluer et répondre aux salutations (de 1 à 91), mais aussi pour désaluer* (de 92 à 98) ou relatives aux

salutations (de 99 à 100), dans les différentes situations de communication, les plus exploitées par l'usage, durant l'espace de temps des 24 heures.

Apprendre à saluer ou à utiliser convenablement les formules de salutation constitue les premières structures linguistiques ou éléments phraséologiques qu'un enfant, ou un apprenant, apprend à exprimer, que ce soit dans sa langue maternelle, seconde et étrangère. Puisque tout échange entre les interlocuteurs s'ouvre et s'achève par des formules de salutations. Ainsi, cet article constitue un réservoir précieux de formules de salutations et de formules de réponses aux salutations pour une exploitation phraséo-didactique, pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue kabyle, au primaire, au moyen et au secondaire, dans les centres intensifs des langues, pour les apprenants natifs ou étrangers.

Références bibliographiques

- Amazit-Hamidchi, F. et al., 2007, *Le kabyle de poche*, France, Assimil.
- Amellal, B., 2015, *La politesse en Kabylie. De la vertu d'hier à la nécessité d'aujourd'hui*, Essai, Bejaia, Éditions Tafat.
- At Mensur, R., 2014, *Dictionnaire de proverbes kabyles et des locutions proverbiales*, Alger, 3^{ème} éd., Éditions Zyriab.
- Benmoussat, B., 2009, « Les formules de politesse en français et en arabe : Situations et contextes. Analyse des succès d'approche contrastive », *Synergies Algérie*, n°8, p.169-177. Disponible en ligne sur : <https://gerflint.fr/Base/Algerie8/benmoussat.pdf> (consulté le 20/02/2024)
- Dallet, J.-M., 1985, *Dictionnaire Français-Kabyle*, Tome II, Paris, SELAF.
- Dictionnaire de l'Académie française. Disponible en ligne sur: <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9S0308> (consulté le 23/02/2024).
- Mestre, P., 2022, « Salutations verbales : quelques considérations théoriques et pragmatiques », *Lenguaje*, 50(2), p. 370-395. Disponible en ligne sur : <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v50n2/2539-3804-leng-50-02-370.pdf> (consulté le 20/02/2024)
- Kerbrat-Orecchioni, C., 1998, *Les interactions verbales : Variations culturelles et échanges rituels*, Tome 3, Paris, Collection U, série « Linguistique », 2ème édition, [1^è éd. 1994], Armand Colin.
- Picard, D., 2014, *Politesse, savoir-vivre et relations sociales*, Collection : Que sais-je ? 5^{ème} édition, [1^è éd. 1998], Presses Universitaires.
- Oumelaz, S., 2021, « Phénomène de pragmatisation et typologie des phraséologismes pragmatiques du hirak », *Studii de Gramatică Contrastivă*, n°35, p. 39-50. Disponible en ligne sur: <http://studiidegramaticacontrastiva.info/wp-content/uploads/2022/03/SGC-35-2021.pdf> (consulté le 23/02/2024)
- Oumalez, S., 2023, « Typologie des phraséologismes pragmatiques de la crise sanitaire covid-19 », *Studii de gramatică contrastivă*, n°40, p. 184-195. Disponible en ligne sur: <http://studiidegramaticacontrastiva.info/wp-content/uploads/2024/01/SGC-40-2023-3.pdf> (consulté le 23/02/2024)

Oumelaz **Sadoudi** est maitre de conférences HDR, en sciences du langage, à l'université de Bejaia (Algérie), Faculté des Lettres et Langues, département de français. Elle est, aussi, chercheure associée à l'unité de recherche *Plurielles* UR-24142, de l'université de Bordeaux Montaigne (France) ; et chercheure associée au Centre de Recherche pour la Langue et la Culture Amazighes CRLCA (Bejaia). Ses travaux de recherche portent sur des thématiques variées en sciences du langage et essentiellement sur le rire, l'analyse de l'humour verbal et sur les phraséologismes pragmatiques. Profil des productions scientifiques est disponible en ligne sur Google Scholar : <https://scholar.google.fr/citations?user=sYvEnKAAAAAJ&hl=fr>. ORCID: 0000-0002-7369-6155



DOI : 10.5281/zenodo.14512346

INTRODUCTION DES TABLETTES TACTILES EN CLASSE DU PRIMAIRE, ENJEUX ET DÉFIS¹

Résumé: dans un contexte de révolution numérique, et plus largement, dans un souci d'optimisation, l'école est à la recherche de moyens efficaces pour augmenter les performances individuelles des apprenants. L'arrivée de la tablette tactile en classe marque ainsi une mutation annoncée vers le tout numérique. Cependant, la formation et l'habilitation des cadres de l'éducation, des professeurs et autres intervenants aux usages variés du numérique n'a pas suivi le mouvement et peine à évoluer, et reste un défi à relever. Dans cette contribution, nous discuterons d'une adaptation des offres de formation continuée destinées aux enseignants du cycle primaire basée sur des besoins réels déclarés, aux enjeux de la digitalisation et aux nouvelles approches pédagogiques pour un usage éducatif approprié de la tablette.

Mots-clés: formation des enseignants, numérique, pédagogie innovante, tablette

INTRODUCTION OF TOUCHSCREEN TABLETS IN THE PRIMARY SCHOOL CLASSROOM, ISSUES AND CHALLENGES

Abstract: In a context of digital revolution, and more generally with a view to optimization, the school is looking for levers to increase the individual performance of learners. The touchscreen tablet is making its debut in the classroom, marking a heralded shift towards digital technology. However, the training and empowerment of teachers (as well as other education actors) in the various uses of digital technology has not kept pace with the movement and is struggling to evolve, and remains a challenge to be met. In this contribution, we will discuss an adaptation of in-service training offers to primary school teachers based on real declared needs, new pedagogies and the challenges of digitalization for an appropriate educational use of the tablet.

Key words: digital, Innovative pedagogy, tablet, teacher training

Introduction

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) jouent un rôle crucial dans notre système éducatif. Leur introduction dans les salles de classe ouvre la voie à des méthodes novatrices pour apprendre, créer et partager des connaissances, tout en offrant une flexibilité sans précédent dans l'organisation spatiale et temporelle des apprentissages et en créant une dynamique passionnante dans l'éducation.

Depuis l'an 2003, l'Algérie a élaboré une stratégie ambitieuse pour garantir une transition réussie vers le numérique en fournissant les moyens nécessaires, humains et matériels, pour une intégration effective des TIC dans les activités de classe et les tâches quotidiennes liées à la pédagogie. Ainsi, pour s'aligner sur les normes de qualité internationales et se positionner favorablement dans le paysage éducatif mondial, le ministère de l'enseignement a mis en avant la nécessité de la modernisation des infrastructures, des équipements et des outils pédagogiques. Un intérêt particulier est apporté à la formation des enseignants aux usages pédagogiques des outils numériques dans le cadre du programme PARE dirigé par l'UNESCO afin d'offrir des opportunités d'apprentissage de haute qualité à ses élèves.

¹ Abdelwahab Sidi **Salah**, University Mohamed Khider of Biskra abdelwahab.sidisalah@univ-biskra.dz

Received: August 30, 2024 | Revised: October 20, 2024 | Accepted: November 26, 2024 | Published: December 20, 2024



Une évolution qualitative a été observée depuis le début de l'année 2022/2023, avec le lancement d'un programme de dotation des établissements du primaire avec des tablettes tactiles. De nombreuses écoles ont bénéficié de ce matériel en vue de l'intégrer dans les activités de classe. L'opération est toujours en cours, et il est prévu qu'elle soit étendue pour que d'autres établissements en profitent cette année et les années qui suivent. À ce rythme, le taux d'équipement des établissements en tablettes franchira rapidement le seuil critique de (> 50 %), cela ouvrira la voie à une considération sérieuse du mobile-learning comme une méthode d'enseignement légitime.

Le principal argument avancé par différents chercheurs et didacticiens pour soutenir l'utilisation des tablettes est leur capacité à rendre l'apprentissage plus personnalisé pour chaque élève. Les tablettes ouvriraient la voie à une aide individualisée et offriraient de nouvelles possibilités pour des activités collectives. (Karsenti, T. et Fiévez, A. 2013). De plus, elles sont perçues comme un outil exceptionnel pour stimuler la motivation des élèves. (Villemonteix et al., 2014, p. 74). D'après Duguet et ses collègues (2019), il est crucial de comprendre comment les TIC peuvent être utilisées dans le domaine de l'enseignement, concluant que de nombreuses recherches s'accordent à souligner que les TIC ont un effet bénéfique sur l'attention et la motivation, ainsi que sur l'acquisition des connaissances d'une façon générale.

Cependant, les enseignants font face à un défi majeur : comment assurer un processus d'apprentissage efficace tout en cultivant des compétences numériques, en expérimentant de nouvelles approches en classe et en favorisant des pratiques pédagogiques innovantes où l'élève devient un acteur actif de sa propre évolution dans le domaine des TIC. En somme, les enseignants, investis d'un pouvoir pédagogique reposant sur des compétences professionnelles, sont les garants de l'innovation qu'ils mettent en œuvre et dont ils assument la première responsabilité. (Béché, E. 2017). En effet, ils portent sur leurs épaules la responsabilité principale de l'éducation, et c'est à eux de relever ces défis pour transformer le fonctionnement traditionnel de l'école, caractérisé par un lieu unique et la présence centrale d'un enseignant donnant des cours en même temps, et offrir un enseignement de qualité afin de rester à la pointe des avancées technologiques qui façonnent notre société contemporaine.

C'est dans ce cadre que l'intérêt de la formation des maîtres d'école aux usages de la médiatisation numérique prend toutes ses formes. En effet, les enseignants qui ont acquis les compétences de base à l'utilisation de certains outils technologiques tels que les téléphones mobiles et les tablettes tactiles – qui sont actuellement disponibles dans les établissements d'enseignement primaire – s'engagent dans une dynamique de transformation de leurs compétences. Cette transformation « profonde » modifie radicalement leurs pratiques d'enseignement. (Barbot, M. J. & Massou, L. (dir.). 2011). Et par conséquent, le défi portant sur les compétences pédagogiques requises pour l'intégration des TIC dans le milieu scolaire conduit à certifier les enseignants en matière de compétence et de gestion des technologies numériques, leur permettant d'être habilités à utiliser les différents outils disponibles dans les établissements scolaires.

Dans cette contribution, qui s'inscrit dans cette vision, nous nous intéressons aux dispositifs de formation destinés à accompagner les professeurs dans ce programme novateur, et tenterons de proposer des solutions axées sur les besoins exprimés par des enseignants en formation aux usages de la médiatisation numérique, reposant sur les supports disponibles dans les établissements du primaire. Nous avançons alors l'hypothèse selon laquelle une formation adéquate, prenant en compte les besoins déclarés des enseignants, pourrait aboutir à des changements majeurs dans les postures d'enseignement, garantissant un impact positif sur les apprentissages en utilisant les tablettes numériques.

1-Aspect théorique

Intégrer durablement un environnement où chaque élève a un appareil numérique dans son établissement est un défi complexe pour l'ensemble du personnel éducatif, particulièrement les inspecteurs pédagogiques chargés de la formation continue au primaire. Il est crucial qu'ils soient capables d'instaurer et de soutenir des changements significatifs dans les méthodes d'enseignement des professeurs (Bebell, D. et O'Dwyer, L. M., 2010). Cela demande une capacité à prendre des décisions, déléguer des responsabilités, allouer des ressources, évaluer et réguler les différents processus. Il est également essentiel de savoir encourager, soutenir et accompagner les collaborateurs tout au long de cette évolution.

À cela, s'ajoute la nécessité d'avoir des dispositifs de formation adaptés aux tablettes, smartphones et autres supports numériques, que ce soit sur le plan formel ou technologique, ainsi que sur la pédagogie et les méthodes d'apprentissage adaptées. Les modalités de formation devraient répondre aux attentes de souplesse, de liberté et du choix des moments opportuns pour les activités que chaque enseignant veut privilégier.

Selon (Cabero, J., 2007), la formation aux compétences et aux technologies numériques est une nécessité pour les professeurs, à tous les niveaux éducatifs et quel que soit le pays, car chaque professionnel de l'éducation utilise les TIC dans le processus d'enseignement et d'apprentissage pour concevoir et gérer des stratégies pédagogiques, choisir et structurer le matériel, utiliser Internet comme ressource pédagogique, gérer l'information au format numérique, communiquer par courrier électronique avec les étudiants et les enseignants. Cependant, il est crucial de saisir le cadre dans lequel se déploie le développement des compétences. C'est-à-dire la capacité des individus à intégrer et à mobiliser non seulement leurs connaissances, mais aussi leurs compétences et leurs attitudes dans les activités de travail, notamment en relation avec des situations imprévues et émergentes. (Perrenoud, P. 1997)

En effet, cela va bien au-delà de la simple accumulation de savoirs. Ceci devrait se manifester à travers les standards de compétences TIC, en proposant des compétences numériques ou technologiques où chaque enseignant les développe et les exprime à différents moments et niveaux ou degrés de complexité. Thierry Karsenti identifie quatre phases ou grands moments qui conduisent vers un usage efficace des TIC par les enseignants et les élèves. (Karsenti, T. 2013).

Le premier moment est celui de l'exploration, qui représente la première approche d'un monde inconnu, où il est très approprié d'imaginer ou de rappeler des choses qui ne sont pas perceptibles par nos sens. Le plus important lors du moment d'exploration est de rompre avec les peurs et les préjugés, d'ouvrir l'esprit à de nouvelles possibilités, de rêver à des scénarios idéaux et de découvrir le large éventail d'opportunités qui s'ouvrent avec l'utilisation des TIC dans l'éducation.

Pendant le moment d'exploration, les enseignants se familiarisent progressivement avec l'éventail des possibilités – des plus élémentaires aux plus avancées – qu'offrent les TIC dans l'éducation. Ils commencent à introduire les TIC dans leur travail et dans leurs processus d'enseignement et d'apprentissage. Ils réfléchissent aux options qu'offrent les TIC pour répondre à leurs besoins et à ceux de leur contexte.

Au deuxième moment, se développent les capacités d'utiliser les TIC de manière autonome ; les professeurs sont disposés à créer des idées qui ont de la valeur grâce à l'intégration approfondie et créative des TIC dans les processus éducatifs. Les enseignants arrivent avec des expériences et des connaissances préalables ; en explorant dans un premier temps, ils découvrent le potentiel des TIC et, à mesure qu'ils prennent confiance dans les nouvelles compétences acquises, ils commencent à générer des idées et à introduire des techniques innovantes basées sur les technologies numériques dans les méthodes de planification, d'enseignement et d'évaluation.

Au moment de l'intégration, les enseignants sont capables d'utiliser les technologies numériques pour apprendre de manière non présenteielle, ce qui leur permet de profiter des ressources disponibles en ligne, de suivre des cours virtuels, d'apprendre avec des tuteurs à

distance et de participer à des réseaux et des communautés de pratique. Ils intègrent les TIC dans la conception curriculaire et la gestion institutionnelle de manière pertinente. Ils comprennent les implications sociales de l'inclusion des TIC dans les processus éducatifs.

Le dernier moment est celui de l'innovation, il s'apparente à une grande aventure, où les enseignants mettent en pratique de nouvelles idées, explorent de nouvelles possibilités en utilisant la technologie pour créer, partager des idées et construire des connaissances ensemble, c'est « produire une chose nouvelle dans un contexte existant » comme l'expliquent les auteurs (Lison, Bédard, Beaucher et Trudelle 2014, p. 4). C'est un moment magique où la confiance et la créativité se mêlent, où les erreurs deviennent des opportunités d'apprentissage, et où les enseignants inspirent leurs élèves à sortir de leur zone de confort pour découvrir l'inconnu.

À l'heure de l'innovation, les professeurs sont capables d'adapter et de combiner une diversité de langages et d'outils technologiques pour concevoir des environnements d'apprentissage ou de gestion institutionnelle qui répondent aux besoins particuliers de leurs classes. Ils sont disposés à adopter et à adapter de nouvelles idées et modèles qu'ils reçoivent de diverses sources, notamment les ateliers de formation. Ils partagent les activités qu'ils réalisent avec leurs camarades et discutent de leurs stratégies, recevant des commentaires qu'ils utilisent pour apporter des ajustements pertinents à leurs pratiques éducatives. Ils disposent de critères pour argumenter sur la manière dont l'intégration des TIC qualifie les processus d'enseignement et d'apprentissage et améliore la gestion institutionnelle.

Depuis 1990, l'agir enseignant a été étudié en profondeur par des chercheurs et des formateurs. Une multitude de concepts liés à cette activité complexe ont été discutés, que ce soit dans l'enseignement de l'écrit, de l'oral, de la lecture, du lexique, de la grammaire ou de l'orthographe, à différents niveaux d'enseignement, du primaire au supérieur. Cependant, malgré les bonnes intentions des discours et de la bonne volonté des professeurs dans les pratiques observées ou déclarées, des tensions subsistent entre la théorie et la réalité observée dans les classes, ainsi qu'entre les contenus de formation et leur mise en pratique par les maîtres d'école. Une compréhension et une explication fondamentales de l'action de formation telle qu'elle se manifeste dans les pratiques ordinaires est plus que nécessaire pour s'adapter aux nouvelles technologies et aux nouvelles attentes, au risque d'être dépassé par d'autres solutions plus efficaces, et pour être à la hauteur des attentes des institutions et des individus.

(Père, M., 2012) décrit l'usage habituel qu'il convient de donner aux tablettes numériques afin d'acquérir des compétences technologiques ou numériques en citant plusieurs actions, entre autres, la réalisation des exercices pédagogiques sur n'importe quel sujet, la recherche des informations sur Internet, le téléchargement et la consultation des encyclopédies ou des bibliothèques virtuelles. La lecture des documents et des livres numériques, des fichiers multimédia et radio FM, des vidéos, des images et de la musique. La gestion des webcams, l'enregistrement des vidéos et des sons, la numérisation des images et des vidéos. L'utilisation du GPS, la création et le partage des ressources, etc. Et la liste est longue. Il s'agit en fait d'un bouleversement majeur dans la logique des processus d'enseignement et de formation. Il y a des besoins qui surgissent, à condition que les apprenants soient dans un contexte donné, ce qui rend de plus en plus indispensable de se mettre à jour et d'apprendre en permanence afin de répondre à toutes les exigences d'un environnement dynamique, concurrentiel et assez incertain.

Cependant, le besoin croissant d'utiliser les outils numériques souligne le manque flagrant de formation d'une frange importante des enseignants. Il est essentiel non seulement de savoir comment utiliser ces technologies à des fins pédagogiques, mais aussi de maîtriser l'utilisation des tablettes, des logiciels, des applications, des fonctionnalités de la réalité virtuelle et augmentée, etc. Le défi est encore plus important étant donné que les utilisateurs ont une forte demande et que le secteur de la formation est peu enclin à modifier ses habitudes rapidement. Pour rappel, cela se reflète par exemple dans la lenteur et la difficulté rencontrée

pendant l'intégration du e-learning, malgré les prédictions de son inévitabilité depuis près de 15 ans, ainsi que dans les difficultés à harmoniser les formations en présentiel et à distance.

2-Contexte de recherche

Nous avons accompagné durant 2 ans (2022-2024) les inspecteurs pédagogiques du cycle primaire de la wilaya de BBA afin d'explorer les pratiques de formation continuée des enseignants dans le cadre d'une recherche doctorale. En marge des observations faites lors de notre passage, le phénomène d'intégration des tablettes tactiles dans les pratiques de classe attira notre attention. C'est alors qu'on a pris la décision de collecter autant que possible d'informations et de données se rapportant à ce sujet afin de rendre compte de la situation et proposer des pistes pour dépasser les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants au quotidien, particulièrement celles qui relèvent de la formation.

Une recherche qualitative est menée auprès de six groupes d'enseignants ayant assisté aux sessions de formation organisées par leurs inspecteurs. Un enregistrement audio à l'aide d'un smartphone est effectué couvrant l'ensemble des opérations de formation auxquelles nous avons assisté. Nous avons eu la permission préalable des inspecteurs d'intervenir de la façon qui nous semble adéquate pour mener notre recherche. C'est ainsi qu'on a pu mener des entretiens avec l'ensemble des professeurs de l'enseignement primaire présents. Les entretiens en question se sont déroulés en classe et se sont limités à répondre à trois questions, à savoir :

1. Avez-vous rencontré des difficultés lors de l'utilisation de la tablette numérique pédagogique en classe ? Lesquelles ?
2. Selon vous, quel genre de difficultés ont rencontré les élèves en utilisant la tablette tactile ?
3. Quelles sont les suggestions que vous voyez convenables à l'exploitation efficiente de cet outil ?

3-Outils d'analyse des entretiens

Dans cette étude, nous avons examiné des données recueillies lors du lancement du programme de dotation des écoles primaires par des tablettes tactiles. Depuis l'année scolaire 2022/2023, 45 écoles primaires ont été équipées, touchant quelques milliers d'élèves. Notre population de recherche est composée de 132 enseignants de langue française et de deux inspecteurs pédagogiques.

Une analyse textuelle est faite à l'aide du logiciel NVIVO dédié aux recherches qualitatives après une transcription intégrale du contenu des enregistrements effectués. Ainsi, plusieurs procédés sont mis en œuvre pour la classification des propos des enseignants et des inspecteurs.

En suivant les indications de (Reinert, M. 1987), une classification descendante hiérarchique (CDH) est appliquée aux entretiens pour les trier et découvrir les groupes qui prennent en compte l'ensemble du corpus. Cela signifie qu'une grande variété de contenus émerge du corpus global vu son hétérogénéité importante, ce qui s'ajoute au niveau de complexité considérable de l'analyse en se servant de ce procédé pour filtrer les propos des participants et écarter ceux qui nous semblent inappropriés ou inutiles. Ensuite, et en se basant sur la méthode de (Flament, C. 1962), une analyse des similitudes (ADS) est effectuée pour approfondir les champs représentationnels des discours et observer d'une façon très précise les points de convergence et de divergence, présentés sous la forme d'un arbre des liens lexicaux par classe.

4-Présentation des résultats et commentaires

Nous avons isolé les quatre classes les plus représentatives des propos tenus par les différents intervenants, ceci est fait en fonction de la fréquence d'apparition des concepts utilisés. Les mots-clés retenus sont : « Tablette ; Formation ; Numérique ; Pédagogie ». (Voir figures (1,2,3,4) illustrant les résultats d'analyses textuelles). Nous avons procédé à une analyse des entretiens en se focalisant uniquement sur les propos où apparaissent les mots-clés retenus, afin de réduire l'étendue de la tâche d'exploration. Des extraits de Verbatim précis seront utilisés pour illustrer les schèmes de sens autour des classes sélectionnées.

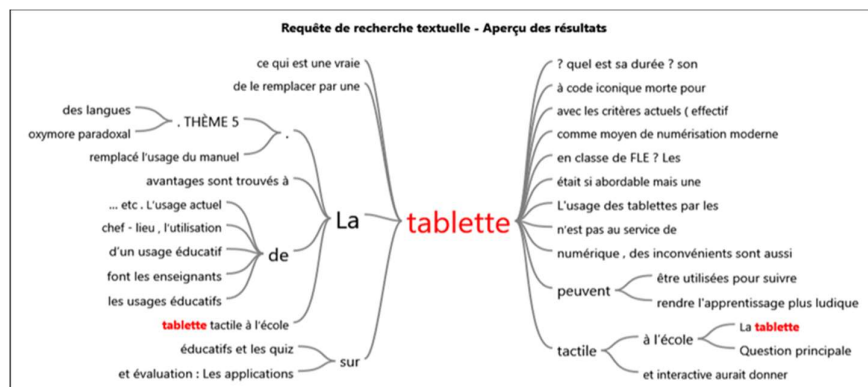


Figure 1 : Requête de recherche textuelle avec le mot clé « Tablette »

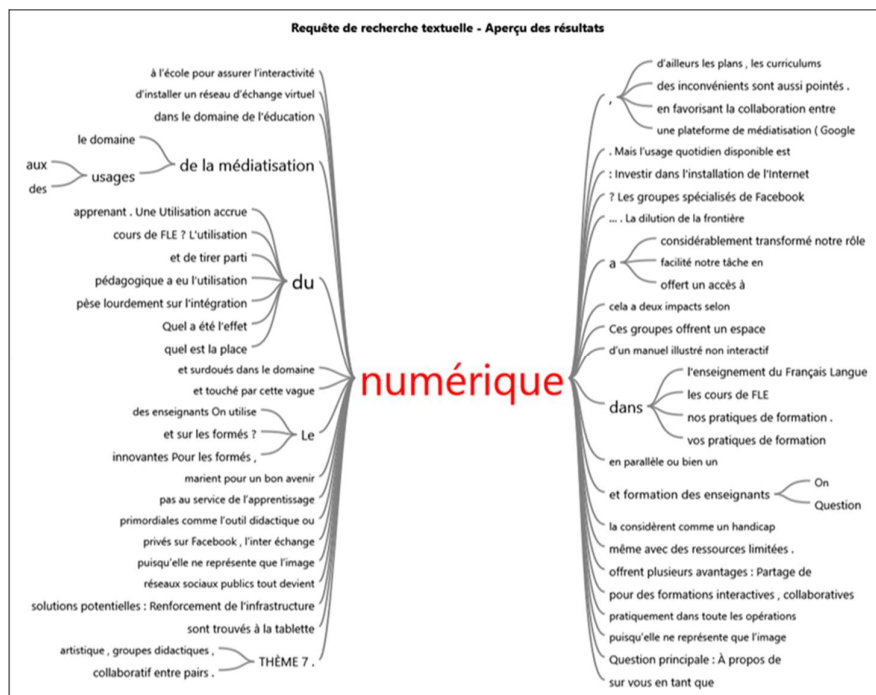


Figure 2 : Requête de recherche textuelle avec le mot clé « numérique »

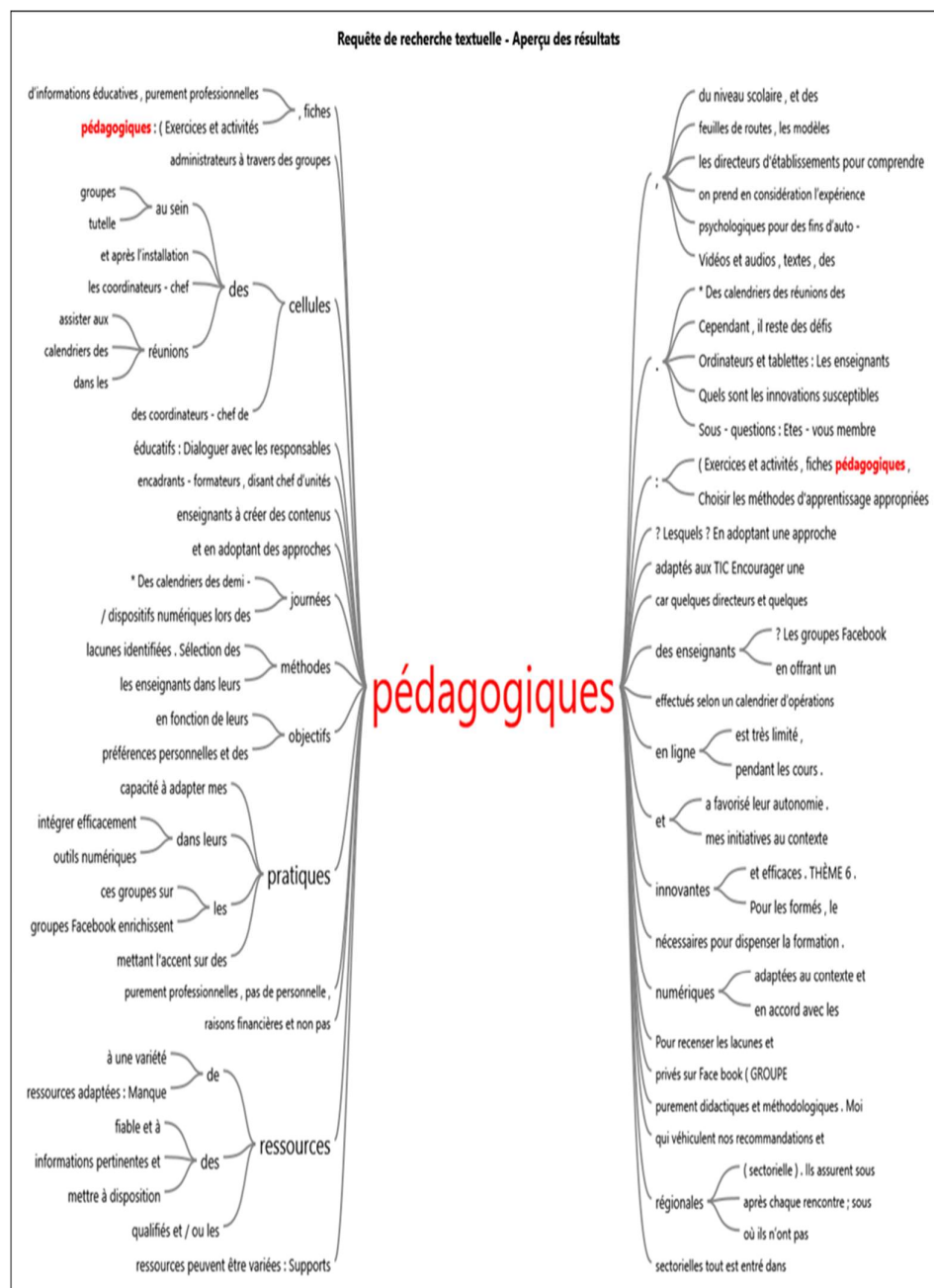
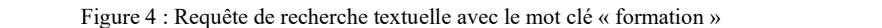


Figure 3 : Requête de recherche textuelle avec le mot clé « pédagogique »



Les enseignants et leurs inspecteurs ont cité plusieurs difficultés à l'occasion de l'utilisation de la tablette en classe. Ces difficultés peuvent être classées selon deux grands axes : les difficultés liées aux compétences techniques et les difficultés liées aux compétences pédagogiques.

166

 CC BY NC

Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International, Available at : <https://studiidegramaticacontrastiva.info/home>

notamment lors des pannes brusques, ce qui augmente leur stress, déjà provoqué par d'autres facteurs qu'on va aborder dans la section suivante, « *Moi, je trouve que les tablettes distribuées... sont de mauvaise qualité... leurs pannes sont très fréquentes.* » « *Une tablette en panne... c'est un élève privé d'un outil très important, et nous, on ne peut rien faire.* » « *Ce sont là des situations ... eh bien délicates...qu'il faut gérer au quotidien.* » À cela, s'ajoute le problème lié à la (re)charge de la tablette (à qui confier cette tâche ?). Enseignants et inspecteurs s'accordent à ce que cette question n'est pas encore tranchée par la tutelle. Et vu le temps nécessaire pour une recharge complète (environ 1 heure) pour un nombre très important de tablettes, la tâche semble être difficile, et même impossible.

Dans la catégorie des difficultés liées aux compétences pédagogiques, sont cités les facteurs suivants :

L'incapacité à gérer le groupe hétérogène. En effet, inspecteurs et enseignants déclarent avoir des classes très hétérogènes, particulièrement dans les zones rurales où les tablettes sont distribuées en priorité, et dès lors, la gestion de classe devient très difficile en vue des disparités qui existent dans les différents groupes sociaux. « *Nous avons des classes surchargées, Et en plus... avec des élèves qui nous viennent des milieux sociaux en difficulté* ». « *J'ai quelques élèves qui n'ont jamais vu une tablette...* » « *Mais... par contre... il y a... certains qui nous dépassent en matière d'usages technologiques* ». À cela, s'ajoute le standard d'utilisation imposé par la tutelle, qui définit les moments et les activités concernés par la médiatisation par le biais de ces outils.

Un des inspecteurs nous donne ces clarifications sur l'utilisation pédagogique de la tablette électronique, en prenant pour exemple la classe de 3^e année primaire, telle que préconisée dans les différents documents officiels issus des différentes recommandations des séminaires nationaux et régionaux.

« *La tablette peut être utilisée durant le moment de la présentation du projet : Exploitation de l'illustration, de l'intitulé du projet, des intitulés des séquences et de la production attendue en utilisant ainsi un vocabulaire adapté au niveau des élèves. À l'oral (réception et/ou production), l'utilisation de la tablette électronique se limite uniquement à l'exploitation des illustrations. Pendant l'activité de la comptine, la tablette électronique est utilisée dans les trois premiers moments, à savoir : la découverte, l'observation et l'analyse. À l'écrit, l'utilisation de la tablette électronique se limite à l'exploitation des supports iconiques et écrits : Exploitation de l'image du support écrit pour faciliter l'accès au sens, mais aussi durant la rubrique « Je lis à haute voix ».*

Un autre facteur cité est celui de l'insuffisance du temps pour réaliser tout ce qui est inscrit dans les progressions annuelles en intégrant l'outil en question dans les pratiques de classe, et cela, est dû essentiellement à la complexité de la tâche qui nécessite des compétences technopédagogiques, et une réorganisation des curriculums actuels pour les adapter à ces nouvelles données en précisant les moments opportuns de l'utilisation des tablettes. « *On éprouve beaucoup de difficultés à terminer les cours dans les délais impartis* ». « *Avec l'introduction de la tablette... je pensais gagner du temps, ...mais finalement, c'est tout à fait le contraire qui se passe.* »

La non-motivation de l'enseignant pour cette nouvelle technologie est une conséquence tout à fait prévisible. Les maîtres d'école affichent une indifférence déconcertante vis-à-vis de ces outils, pourtant si précieux, vu la rareté des supports numériques dans les établissements du primaire.

4.2- Deuxième question

En réponse à cette question, les enseignants ont avancé plusieurs arguments pour justifier les difficultés observées chez les apprenants lors de l'utilisation des tablettes tactiles. La totalité des arguments sont formulés au conditionnel et s'apparentent davantage à des hypothèses en raison du manque d'une démarche scientifique permettant d'analyser les actions et les performances concrètes des élèves, afin d'affirmer ou d'infirmer leurs constats. On cite

principalement l'argument de la distraction. En effet, selon les propos recueillis, les enseignants font face au phénomène de l'inattention des apprenants face à la tablette, assimilée à un jouet plus qu'à un outil de travail. Les enseignants ont utilisé les mots « *absorbés, détournés, complètement absents* » plusieurs fois pour appuyer leurs propos. « *Mes élèves deviennent moins attentifs,...* C'est dû certainement à la tablette... qui les fait détourner de leur travail. » Un autre enseignant va plus loin et propose de ne plus travailler avec. « *Je pense que la tablette fait plus de mal que de bien... elle est la cause principale du manque de concentration des élèves.* » Un des inspecteurs explique cette attitude par le fait que les petits enfants ont tendance au jeu.

Le deuxième problème mis en avant par les participants concerne la langue. Tout le monde s'accorde à dire que le manque de maîtrise de la langue française au primaire est un facteur entravant l'usage efficient de la tablette. Le jargon utilisé dans le domaine numérique et technologique pose un grand défi pour les apprenants et parfois même pour leurs maîtres. « *Je ne sais pas comment expliquer des choses aux élèves... Alors parfois...eh bien... que j'ignore moi-même* ». « *La langue fait défaut... On est au primaire... On n'est pas à l'université... Les élèves arrivent à peine à déchiffrer les lettres.* »

Par ailleurs, un seul problème lié au processus d'apprentissage est soulevé : il s'agit des manuels disponibles sur tablettes qui ne sont qu'une simple reproduction numérique de la version papier, sans possibilité d'interaction. Pourtant, il serait préférable qu'ils intègrent des éléments particuliers tels que des images, des vidéos et des liens Internet afin d'enrichir les informations fournies.

4.3-Troisième question

En réponse à la dernière question, tous les participants se sont accordés à suggérer une « *bonne formation* », selon leurs termes, comme meilleur moyen pour dépasser les obstacles cités auparavant à moyen et long terme. « *Une formation spécialisée est une urgence... À l'université, on n'a rien appris sur les nouvelles technologies.* » Une autre enseignante déclare : « *La formation actuelle est insuffisante... Elle est en deçà de nos attentes...Eh bien, je ne blâme pas les inspecteurs...mais c'est la réalité* », un inspecteur confirme : « *Nous, en tant que formateurs, on a besoin de cette formation pour pouvoir la démultiplier* ».

Par ailleurs, d'autres enseignants avancent l'idée selon laquelle une sollicitation et une sensibilisation des partenaires à l'importance et à l'utilisation de l'outil numérique sont des préalables indispensables à la réussite de toute entreprise visant l'intégration des TIC dans les salles de classe, vu le nombre important des acteurs réticents à tout changement. Selon l'un des inspecteurs, « *la réticence à l'évolution, au changement et à tout ce qui est nouveau est un phénomène classique... Nos expériences antérieures le confirment.* »

Dans la mesure où la multiplicité des instructions tend à déposséder les enseignants de leur responsabilité de conception de la séquence d'enseignement, une autre suggestion est avancée pour optimiser l'utilisation de la tablette : il s'agit de la levée de toutes les restrictions actuelles imposées dans les différents documents officiels, afin de permettre une utilisation dans le temps complet de l'activité, telle la compréhension de l'écrit, la production orale, etc. « *L'usage des tablettes est limité à certains moments de l'activité... C'est incompréhensible !* »

Un nombre très important de participants proposent de doter la classe d'un réseau qui permet au maître de contrôler les prestations de tout un chacun en temps réel. Ce qui implique une obligation de développer des logiciels de gestion de la classe, ainsi que des applications interactives permettant aux élèves de collaborer et d'interagir avec leurs pairs. Le tableau blanc interactif apparaît comme une fatalité incontournable. « *Les usages faits de la tablette distribuée sont très réduits... ils ne favorisent pas l'émergence d'une culture numérique* ». « *On aurait aimé voir dans nos écoles des dispositifs tels que le tableau tactile, avec des applications interactives* ». Finalement, et afin de résoudre la question de la maintenance des

tablettes, les enseignants et les inspecteurs souhaitent que la tutelle engage des personnes pour s'occuper de la (re)charge et de la sauvegarde du matériel.

5-Discussion

Les propos tenus par les professeurs et les inspecteurs nous interpellent sur plusieurs plans : Bien que la tutelle ait fourni une grande quantité de tablettes aux établissements du cycle primaire, les mesures d'accompagnement restent très faibles, notamment sur le plan de la formation continue, où on déplore un manque flagrant chez les formateurs et les formés. Les solutions d'urgence s'avèrent inutiles (cas des journées d'information organisées au profit des enseignants). Selon les études menées dans ce domaine, il faut en général entre 5 et 6 ans pour qu'un enseignant parvienne à maîtriser pleinement l'intégration d'une nouvelle technologie en classe. (Hadley, M. & Sheingold, K. 1993). Or, il se trouve que nos enseignants sont passés à l'action sans aucune préparation adéquate.

Il convient de noter que les dirigeants et les professeurs s'attendent à ce que l'intégration des TIC – notamment en raison du grand nombre de tablettes dont disposent actuellement les établissements d'enseignement – génère des environnements de travail plus conviviaux et plus attractifs pour les nouvelles générations grâce à l'innovation et à la refonte des processus didactiques au sein des établissements. Seulement, les restrictions observées dans les documents officiels limitent les usages à quelques activités seulement, en plus de l'absence d'une offre variée en ressources et en logiciels à usages éducatifs. Et par conséquent, l'émergence de compétences numériques chez les maîtres et les élèves à travers des usages variés, tels que décrits par (Père, M, 2012), est loin d'être atteinte.

Une refonte des curriculums est nécessaire afin de définir l'espace réservé aux TIC dans les activités de classe, et par là, permettre aux praticiens une intégration éclairée des dispositifs numériques dans leur intervention didactique, favorisant l'installation et le développement de compétences technopédagogiques tant recherchées, tout en tenant compte de l'évolution de l'offre logicielle et matérielle. Comme il est impératif de développer et de mettre en place un plan de formation national en prenant en considération les besoins réels des enseignants. En suivant le continuum décrit par (Karsenti, T. 2013), présenté dans la partie théorique, il est possible de garantir une formation différenciée des acteurs de l'éducation (inspecteurs, administrateurs, enseignants), en orientant chacun vers le niveau (exprimé en moment) qui lui convient.

Les processus d'apprentissage à l'ère des technologies – qui sont omis par nos participants à l'étude – seront aussi affectés par l'innovation dans les méthodes de faire la classe, en intégrant l'outil numérique. Une réflexion profonde sur cet aspect doit être menée pour proposer des réajustements structurels et méthodologiques visant une prise en charge des nouvelles données dans les interventions pédagogiques en classe.

Enfin, et pour des raisons purement organisationnelles, l'opération de dotation des établissements scolaires s'est faite à la hâte, générant des dysfonctionnements dans la gestion de ce matériel, notamment sa maintenance. (Recharge, réparation, distribution, rangement, etc.) Mettant les enseignants dans des situations stressantes au vu du temps limité dont ils disposent. Une prise en charge adéquate de cet aspect est plus que nécessaire pour permettre aux enseignants de se focaliser uniquement sur le volet pédagogique.

Conclusion

La présente étude met bien en évidence que les enjeux d'une intégration efficace des outils numériques dans les pratiques de classe ne se limitent pas à la distribution des tablettes tactiles dans les établissements du cycle primaire. L'objectif est de mettre en place des actions d'accompagnement et d'orientation des enseignants, dans le but de renforcer leur capacité à comprendre et à utiliser les outils technologiques disponibles. À ce stade, la

question de recherche qui a orienté notre étude semble avoir trouvé une réponse pertinente qui confirme l'hypothèse formulée. Ainsi, il est primordial de commencer par l'encadrement et l'accompagnement des professeurs, en repensant la formation initiale et continue à l'utilisation des TIC dans les activités d'enseignement-apprentissage. Dans cette perspective, nous proposons de consolider et de pérenniser l'intégration des technologies à l'école en instaurant une nouvelle discipline prenant en charge la littératie numérique qui sera enseignée à tous les niveaux, du primaire jusqu'à l'université, tout en prenant en compte le soutien pédagogique des enseignants afin de garantir la veille technologique.

Références bibliographiques

- Barbot, M. J. & Massou, L. (dir.), 2011, *TIC et métiers de l'enseignement supérieur. Émergences, transformations*, Nancy (France) : PUN.
- Bebell, D. et O'Dwyer, L. M., 2010, "Educational outcomes and research from 1:1 computing settings". *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 9(1), 5-13.
- Béché, E., 2017, « Intégration des TIC dans l'école et innovations dans les pratiques apprenantes au Cameroun. Une analyse des données du PanAf », *Revue Interdisciplinaire*, vol 1, 1-17.
- Cabero, J., 2007, *Nouvelles technologies appliquées à l'éducation. Espagne : éditorial de Mc Graw Hill*
- Duguet, A., Morlaix, S. & Pérez, W., 2018, « Utilisation du numérique par les enseignants à l'université: description et analyse des facteurs explicatifs », *Lien social et Politiques*, (81), 192–211. <https://doi.org/10.7202/1056311ar>
- Flament, C., 1962, « L'analyse de similitude », *Cahiers du Centre de recherche opérationnelle*, 4, 63-97.
- Hadley, M. & Sheingold, K., 1993, "Commonalities and distinctive patterns in teachers' integration of computers", *American Journal of Education*, 101(3), 261- 315.
- Karsenti, T. et Fiévez, A., 2013, « Les tablettes tactiles à l'école primaire : avantages, défis et recommandations pour les enseignants », *Vivre le primaire*, 26(4), p.p. 33-36.
- Karsenti, T., 2013, « Le modèle ASPID : modéliser le processus d'adoption et d'intégration pédagogique des technologies en contexte éducatif », *Formation et profession*, 21(1), 74-75. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.a17>
- Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C. et Trudelle, D., 2014, « De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30-1. [En ligne] <http://ripes.revues.org/771>
- Père, M., 2012, aout 27, *Tablette numérique ou netbook ? Des modèles technologiques à utiliser en classe*. Consulté le 15 avril 2024, sur Les étincelles des TIC et de l'éducation : <http://peremarques.blogspot.com.co/2012/08/tabletas-digitales-o-netbooks-12.html>
- Perrenoud, P., 1997, *Construire des compétences dès l'école*, Paris : FSE.
- Reinert, M., 1987, « Classification descendante hiérarchique et analyse lexicale par contexte - application au corpus des poésies d'Armand Rimbaud », *BMS : Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 13, 53–90. <http://www.jstor.org/stable/43761524>
- Villemonteix, F., Hamon, D., Nogry, S., Sejourne, A., Hubert, B., Gelis, J-M., 2014, *Expérience tablettes tactiles à l'école primaire* (projet Ex.Ta.T.E). Rapport final. MEN, Laboratoire EMA – Université de Cergy-Pontoise.

Abdelwahab Sidi **Salah** est inspecteur de l'éducation nationale en retraite, est Professeur associé de langue française à l'université de BBA, et doctorant au Laboratoire sémiotique et pratiques discursives (SEPRADIS) à l'université Mohamed Khider de Biskra. Il a publié 2 articles scientifiques dans son domaine d'intérêt, intitulés : *Compétences numériques des PEP en phase de formation initiale, enjeux et perspectives*, *Outils d'évaluation en classe de FLE au primaire : quel impact en matière de l'écrit ?*. Il mène en parallèle une recherche de doctorat intitulée *Pratiques Translittéraciques et formation des enseignants du FLE aux usages de la médiatisation numérique. Cas des enseignants du cycle primaire de la wilaya de Bordj Bou Arreridj*. ORCID : ID: <https://orcid.org/0009-0009-0464-3162>



DOI : 10.5281/zenodo.14512395

L'ENSEIGNEMENT A DISTANCE AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE¹

Résumé : Notre étude s'inscrit dans le domaine de la didactique du FLE et vise à comparer les effets de deux modes d'enseignement (présentiel vs à distance), sur l'apprentissage de la grammaire en contexte universitaire. L'objectif de notre recherche est d'évaluer l'efficacité de l'enseignement à distance sur l'apprentissage de la grammaire des étudiants universitaires.

Pour atteindre cet objectif, nous avons mené une enquête auprès de deux groupes d'étudiants en deuxième année de licence, qui ont suivi un cours de grammaire en présentiel et à distance via la plateforme d'enseignement en ligne Moodle. Les résultats de cette enquête mettent en évidence l'impact spécifique de chaque mode d'enseignement sur l'apprentissage de la grammaire. Ils suggèrent que l'enseignement à distance, utilisant la plateforme Moodle, peut avoir des avantages distincts par rapport à l'enseignement en présentiel. Cela peut être dû aux différentes ressources disponibles sur Moodle.

Mots-clés : contexte universitaire, enseignement à distance, grammaire, Moodle

DISTANCE LEARNING SERVING THE LEARNING OF GRAMMAR IN UNIVERSITY CONTEXT

Abstract: Our study falls within the field of teaching French as a foreign language (FLE) and aims to compare the effects of two teaching modes (face-to-face vs. distance learning) on the learning of grammar in the university context. The objective of our research is to evaluate the effectiveness of distance learning in the grammar learning of university students.

To achieve this objective, we conducted a survey between two groups of second-year undergraduate students who took a grammar course both in face-to-face and in distance learning formats using the Moodle online teaching platform. The results of this survey highlight the specific impact of each teaching mode on grammar learning. They suggest that distance learning, using the Moodle platform, can have distinct advantages compared to face-to-face teaching. This may be due to the different resources available on Moodle.

Keywords: difficulty, writing, dissertation, university context, FLE.

1. Introduction

L'étude de l'impact de l'enseignement à distance sur l'acquisition des connaissances grammaticales revêt une importance cruciale dans le contexte actuel de l'éducation, marqué par l'essor des technologies de l'information et de la communication (TIC) et les changements dans les pratiques pédagogiques. Alors que les institutions éducatives s'adaptent à ces évolutions, il devient essentiel d'évaluer comment les modes d'enseignement, en particulier le présentiel et le distanciel, influent sur la maîtrise de la grammaire par les étudiants.

Cette analyse vise à mettre en lumière non seulement les avantages et les défis associés à chaque approche, mais aussi à discuter de leurs impacts respectifs sur l'apprentissage. Des études récentes ont montré que l'enseignement à distance peut offrir une flexibilité et une

¹ Imane Terras, Université Dr Moulay Taher de Saïda, imane_terras@yahoo.fr



autonomie accrue aux étudiants. Par exemple, une recherche menée par Smith et al. (2023) a révélé que les étudiants bénéficient d'une plus grande liberté dans leur apprentissage grâce à cette modalité. Cependant, il est également important de reconnaître que la distance peut engendrer des inconvénients, tels qu'une dépersonnalisation de l'enseignement et un sentiment d'isolement, comme le souligne Jones et al. (2022).

La question centrale de cette étude est la suivante : quels sont les effets de l'enseignement présentiel et à distance sur l'apprentissage des connaissances grammaticales des étudiants en contexte universitaire ? En se penchant sur cette question, nous visons à identifier non seulement les forces et les faiblesses de chaque mode d'enseignement, mais aussi à établir une frontière claire entre eux afin d'évaluer leurs apports respectifs — qu'ils soient positifs ou négatifs — dans le cadre de l'apprentissage grammatical.

Les hypothèses formulées pour cette recherche sont les suivantes :

Les étudiants formés à distance démontreraient une meilleure autonomie et flexibilité dans leur apprentissage de la grammaire par rapport aux étudiants en présentiel.

Les outils technologiques utilisés dans l'enseignement à distance favoriseraient une meilleure rétention des connaissances grammaticales par rapport à l'enseignement en présentiel.

L'objectif principal de cette étude est donc de comparer, de manière quantitative et qualitative, les connaissances acquises par les étudiants en grammaire dans les modes d'enseignement présentiel et à distance. En mettant en lumière les avantages et les limites de chaque approche, cette recherche vise à fournir des recommandations pratiques pour optimiser les stratégies d'enseignement et d'apprentissage de la grammaire, contribuant ainsi à l'amélioration de la qualité de l'éducation universitaire.

Dans le cadre de l'enseignement à distance, nous avons utilisé la plateforme Moodle pour dispenser les cours et les activités. Cette plateforme nous a permis de créer des espaces de travail collaboratif, des exercices interactifs et des tâches qui encouragent la participation active des étudiants. Nous avons également intégré divers outils de communication en ligne pour faciliter les interactions entre les étudiants et les enseignants.

En somme, cette étude ne se limite pas simplement à décrire une méthodologie d'enseignement ; elle cherche également à établir un dialogue entre deux approches pédagogiques distinctes afin d'inciter à choisir celle qui répond le mieux aux besoins spécifiques des apprenants. En examinant ces deux modalités sous un angle critique, nous espérons contribuer à une meilleure compréhension des enjeux contemporains liés à l'enseignement grammatical.

2. Revue de littérature :

Les recherches récentes ont démontré l'efficacité de l'enseignement à distance dans l'apprentissage des langues et de la grammaire. Une étude menée par Smith et al. (2023) a révélé que les étudiants bénéficient d'une plus grande flexibilité et autonomie lorsqu'ils apprennent à distance. De plus, Jones et al. (2022) ont souligné que l'utilisation d'outils technologiques tels que la plateforme Moodle favorise une meilleure rétention des connaissances grammaticales.

Cependant, l'enseignement à distance de la grammaire présente également des défis. Une étude de Chumchalova (2022) a indiqué que le passage soudain à l'enseignement à distance peut avoir un impact négatif sur l'apprentissage en raison des inégalités d'accès aux outils technologiques et des difficultés d'adaptation des étudiants.

Dans le domaine de l'apprentissage à distance, Elfirdoussi et al. (2021) ont proposé un modèle conceptuel basé sur l'intelligence artificielle pour améliorer l'efficacité de l'apprentissage à

distance. Ils mettent en avant l'importance d'un cadre théorique solide et d'une évaluation approfondie des pratiques d'enseignement à distance.

La méta-analyse de [Means, Toyama, Murphy, Bakia et Jones \(2010\)](#), réalisée par le ministère de l'Éducation américain, a examiné 45 études empiriques sur l'apprentissage en ligne. Les résultats ont montré que les étudiants suivant des cours en ligne ont légèrement de meilleures performances que ceux en présentiel. Les auteurs soulignent l'importance d'une conception pédagogique rigoureuse et de l'interaction entre les étudiants et les enseignants pour optimiser l'efficacité de l'enseignement à distance.

Une autre méta-analyse menée par [Bernard, Abrami, Borokhovski, Wade, Tamim, Surkes et Bethel \(2009\)](#) a examiné l'impact de trois types d'interaction (étudiant-contenu, étudiant-étudiant, étudiant-enseignant) dans l'enseignement à distance. Les résultats ont démontré que l'interaction étudiant-étudiant avait l'effet le plus important sur la réussite, suivie de l'interaction étudiant-enseignant. Les auteurs ont souligné l'importance de concevoir des activités collaboratives en ligne pour favoriser l'apprentissage.

Enfin, une étude réalisée par Bidaud et al. (2021) a examiné les avantages et les difficultés de la transition à l'enseignement à distance dans le domaine du français langue étrangère. Leurs résultats ont montré que la qualité de l'encadrement et de l'interaction entre les étudiants et les enseignants a un impact crucial sur l'apprentissage de la grammaire à distance. En résumé, les études récentes mettent en évidence le potentiel de l'enseignement à distance pour l'apprentissage de la grammaire, tout en soulignant les défis à relever pour en optimiser l'efficacité. Une approche équilibrée, basée sur un cadre théorique solide et une évaluation approfondie des pratiques, semble nécessaire pour tirer le meilleur parti de cette modalité d'enseignement.

3. Méthodologie :

Nous avons mené cette recherche afin de vérifier l'effet de l'enseignement à distance sur l'apprentissage de la grammaire chez les étudiants de deuxième année licence de français à l'université de Saida.

3.1. Participants :

Notre choix pour les étudiants de la deuxième année licence de français à l'université de Saida émane de la motivation de l'enseignante chargée de la matière de la grammaire pour effectuer l'expérience, les deux groupes qui ont participé à l'expérience sont les groupes (G1 et G2). Chacun de ces groupes contient 18 étudiants. L'enseignante de la grammaire nous a indiqué que les deux groupes montrent un intérêt pour l'apprentissage de la grammaire c'est pourquoi nous les avons choisis pour effectuer notre expérience.

3.2. Instruments de recherche :

Notre matériel expérimental se compose d'un cours en grammaire portant sur « la proposition subordonnée relative ». Le même contenu du cours a été enseigné aux étudiants, mais selon deux modes différents : le mode traditionnel en présentiel (groupe témoin) et le mode d'enseignement à distance (groupe expérimental). Le groupe expérimental a bénéficié d'une capsule vidéo¹ et d'un quiz interactif² qui ont été mis en ligne sur la plateforme Moodle.

¹ Disponible sur :

<https://www.bing.com/videos/riverview/relatedvideo?q=la+proposition+subordonn%C3%A9e+relative&mid=340E863002913AD3210C340E863002913AD3210C&FORM=VIRE>

² Un quiz interactif est un exercice en ligne où les participants répondent à des questions à l'aide d'un appareil mobile, tel qu'un smartphone ou un ordinateur. Ce type de quiz permet aux participants de tester leurs connaissances sur un sujet spécifique et de recevoir des commentaires en temps réel.

Pour tester l'efficacité de l'enseignement à distance, l'enseignante a proposé un test de connaissances grammaticales sous forme d'activités portant sur la proposition subordonnée relative (désormais PSR) afin de comparer les deux méthodes adoptées pour cette expérience. Un test composé de quatre activités a été proposé aux étudiants des deux groupes afin de vérifier leur degré de compréhension du cours de la PSR et de mettre l'accent sur l'effet de l'enseignement à distance :

La première activité permet de savoir si l'étudiant est capable d'identifier les PSR, les pronoms relatifs et les antécédents. La deuxième activité porte sur les pronoms relatifs. Elle vise à vérifier la capacité de l'étudiant à placer correctement les pronoms relatifs dans une PSR. La troisième activité comporte deux parties : la première porte sur l'identification des pronoms relatifs composés et de leurs antécédents, tandis que la deuxième est consacrée à l'identification des PSR en distinguant celles qui peuvent être supprimées de celles qui ne le peuvent pas, en justifiant la réponse (distinction entre PSR explicative et déterminative). La quatrième activité permet de savoir si l'étudiant maîtrise la fonction de la PSR dans une phrase.

3.3. Procédures de recherche :

La démarche expérimentale consiste à enseigner un cours de grammaire portant sur les propositions subordonnées relatives, selon deux modalités différentes : le mode traditionnel en présentiel (groupe témoin) et le mode d'enseignement à distance (groupe expérimental). Le groupe expérimental avait accès à une capsule vidéo et à un quiz interactif sur la plateforme Moodle.

Pour évaluer l'efficacité de l'enseignement à distance, un test de connaissances grammaticales sous forme d'activités portant sur les propositions subordonnées relatives a été administré aux étudiants des deux groupes. Ces activités comprenaient :

- L'identification des propositions subordonnées relatives, des pronoms relatifs et des antécédents.
- L'emploi correct des pronoms relatifs dans une proposition subordonnée relative.
- L'identification des pronoms relatifs composés et leurs antécédents, et distinction des propositions subordonnées qui peuvent être supprimées.
- La maîtrise de la fonction de la proposition subordonnée relative dans une phrase.

4. Présentation et analyse des résultats :

Dans cette section, nous examinerons les résultats des étudiants issus de quatre activités et d'un quiz interactif conçu pour évaluer leur compréhension du cours sur la proposition subordonnée relative (PSR) et mettre en évidence l'impact de l'enseignement à distance. Le test des connaissances a été administré aux deux groupes, à savoir le groupe témoin et le groupe expérimental, afin d'analyser leur niveau de compréhension à travers ces activités spécifiques. Toutefois, il convient de noter que le quiz interactif était destiné uniquement aux étudiants du groupe expérimental.

Résultats relatifs au test de connaissances composé de quatre activités et destiné aux deux groupes (témoin vs expérimental) :

a- La première activité : cette activité consiste à souligner des propositions relatives et identifier des pronoms relatifs ainsi que leurs antécédents.

Groupe	Repérage des propositions relatives	Identification des pronoms relatifs	Identification des antécédents
Témoin	100%	83,33%	66,66%
Expérimental	94,44%	94,44%	77,77%

Tableau 1 : Identification des propositions relatives des pronoms relatifs et de leurs antécédents

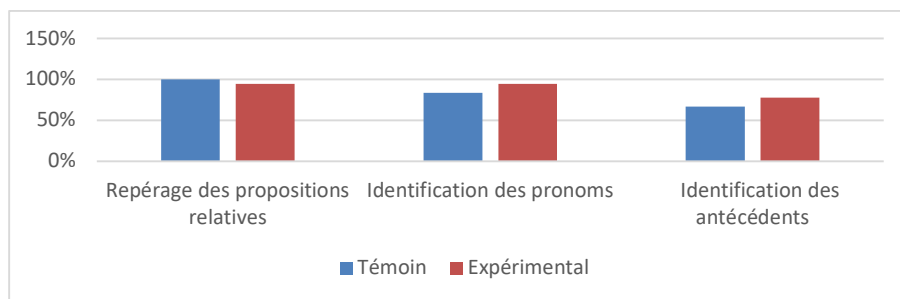


Figure 1 : Critères relatifs à l'aspect pragmatique

Le tableau et la figure 1 révèlent les performances des deux groupes, à la fois dans le repérage des propositions relatives, l'identification des pronoms relatifs et l'identification des antécédents. Nous constatons que dans le repérage des propositions relatives, le groupe témoin a obtenu un taux de réussite de 100%, ce qui signifie que tous les étudiants de ce groupe ont réussi à identifier correctement les propositions relatives. Le groupe expérimental a quant à lui obtenu un taux de réussite légèrement inférieur, à 94,44%. Bien que légèrement moins performant, le groupe expérimental a également montré une bonne compréhension de cette notion grammaticale.

En ce qui concerne l'identification des pronoms relatifs, les deux groupes ont obtenu des résultats similaires. Le groupe témoin a réussi à identifier les pronoms relatifs dans 83,33% des cas, tandis que le groupe expérimental a obtenu un taux de réussite légèrement supérieur, à 94,44%. Ces résultats indiquent que l'enseignement à distance a eu un effet positif sur la capacité des étudiants à identifier les pronoms relatifs, bien que les deux groupes aient montré une compréhension relativement solide de ce cours. En ce qui concerne l'identification des antécédents, le groupe témoin a obtenu un taux de réussite de 66,66%, tandis que le groupe expérimental a obtenu un taux de réussite légèrement supérieur, à 77,77%. Cela indique que l'enseignement à distance a également eu un effet positif sur la capacité des étudiants à identifier les antécédents des pronoms relatifs, bien que la performance globale dans ce domaine soit légèrement inférieure à celle de l'identification des propositions relatives et des pronoms relatifs.

b- La deuxième activité : Elle porte sur l'emploi des pronoms relatifs simples. A travers cette activité, nous allons vérifier la capacité des étudiants à employer les pronoms relatifs correctement dans une PSR.

Pronoms relatifs	Qui	Que	Dont	Où
Témoin	83,33%	0%	22,22%	16,66%
Expérimental	100%	50%	55,55%	61,11%

Tableau 2 : Emploi des pronoms relatifs simples pour les deux groupes.

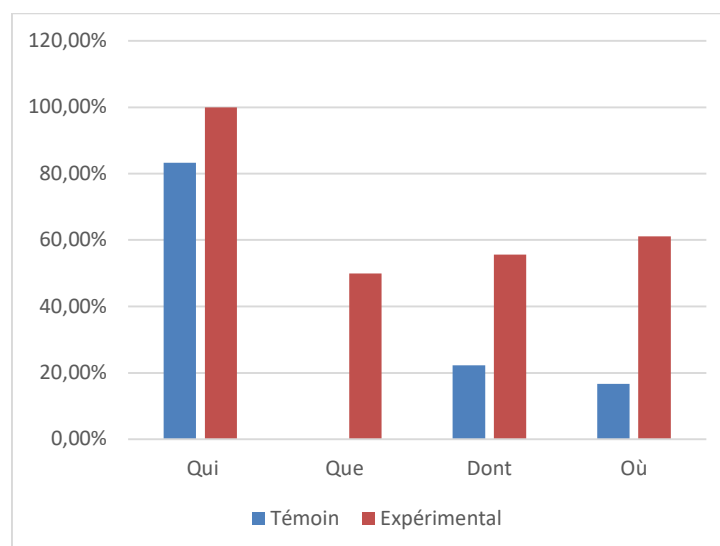


Figure 2 : L'emploi correct des pronoms relatifs simples pour les deux groupes

L'analyse des résultats du tableau et de la figure 2 révèle que les étudiants du groupe témoin ont obtenu un taux de réussite de 83,33% dans l'identification du pronom relatif *que*, mais aucun d'entre eux n'a réussi à identifier correctement le pronom relatif *"que"*. De plus, ils ont rencontré des difficultés avec les pronoms relatifs *"dont"* (22,22% de réussite) et *"où"* (16,66% de réussite)

En revanche, dans le groupe expérimental, les étudiants ont réussi à identifier correctement le pronom relatif *"qui"* dans 100% des cas, le pronom relatif *"que"* dans 50% des cas, le pronom relatif *"dont"* dans 55,55% des cas et le pronom relatif *"où"* dans 61,11% des cas.

Ces résultats indiquent que l'enseignement à distance *via* la plateforme Moodle a conduit à une amélioration significative de la compréhension et de l'identification des pronoms relatifs chez les étudiants du groupe expérimental par rapport au groupe témoin. Cependant, il est important de noter que même dans le groupe expérimental, les pronoms relatifs *"que"*, *"dont"* et *"où"* ont posé des difficultés, avec des taux de réussite inférieurs à 100%.

Il convient de souligner que d'autres facteurs, tels que le niveau de familiarité des étudiants avec la plateforme Moodle, la qualité de l'enseignement à distance dispensé et la motivation des étudiants, peuvent également influencer les résultats observés.

c-La troisième activité : Il s'agit pour cette activité de repérer les pronoms relatifs composés et leurs antécédents et identifier les propositions adjectives explicatives et déterminatives.

Groupe	Les pronoms relatifs composés	Les antécédents
témoin	22,22%	0%
expérimental	83,33%	77,77%

Tableau 3 : Repérage des pronoms relatifs composés et leurs antécédents pour chaque groupe

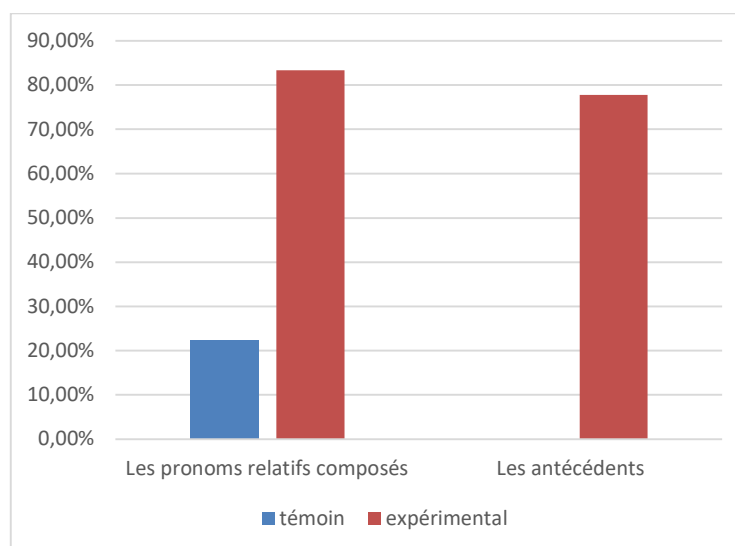


Figure 3 : Repérage des pronoms relatifs composés et leurs antécédents pour chaque groupe

Les résultats concernant l'utilisation des pronoms relatifs composés et l'identification de leurs antécédents montrent une disparité significative entre les deux groupes :

Dans le groupe témoin, seulement 22,22% des étudiants ont réussi à utiliser correctement les pronoms relatifs composés, tandis qu'aucun d'entre eux n'a réussi à identifier correctement les antécédents.

En revanche, dans le groupe expérimental, une nette amélioration est observée. 83,33% des étudiants ont réussi à utiliser correctement les pronoms relatifs composés, ce qui représente une augmentation significative par rapport au groupe témoin. De plus, 77,77% des étudiants du groupe expérimental ont réussi à identifier correctement les antécédents des pronoms relatifs composés. Ces résultats indiquent que l'enseignement à distance, *via* la plateforme Moodle, a eu un impact positif sur la compréhension et l'utilisation des pronoms relatifs composés, ainsi que sur l'identification de leurs antécédents. Les étudiants du groupe expérimental ont montré une plus grande maîtrise de ces concepts grammaticaux par rapport au groupe témoin.

Cependant, il est important de noter que malgré l'amélioration observée dans le groupe expérimental, une proportion non négligeable d'étudiants n'a pas encore maîtrisé totalement l'utilisation des pronoms relatifs composés et l'identification de leurs antécédents. Ceci suggère qu'un travail supplémentaire peut être nécessaire pour renforcer ces compétences linguistiques chez les étudiants, même dans le contexte de l'enseignement à distance.

d-La quatrième activité : Il s'agit pour cette activité d'identifier la proposition subordonnée relative et sa fonction syntaxique.

Groupe	Identification de la PSR	Identification de la fonction syntaxique de la PSR
Témoin	88,88%	22,22%
Expérimental	72,22%	55,55%

Tableau 4 : L'identification de la PSR et sa fonction syntaxique pour chaque groupe

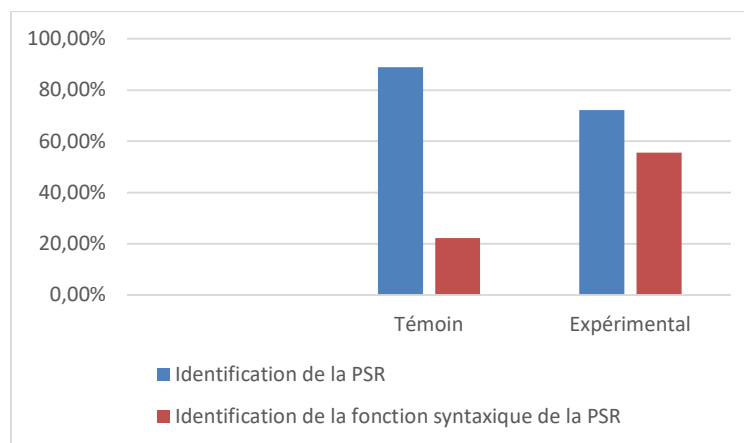


Figure 4 : Analyse de la proposition subordonnée relative et de son rôle syntaxique dans chaque groupe.

Les données présentées dans le tableau et la figure n°4 montrent que le groupe témoin a obtenu un taux de 88,88%, tandis que le groupe expérimental a obtenu un taux de 72,22%. Cela indique que le groupe témoin a eu un meilleur score en matière d'identification de la PSR par rapport au groupe expérimental.

Pour l'identification de la fonction syntaxique de la PSR, le groupe témoin a obtenu un taux de 22,22%, alors que le groupe expérimental a obtenu un taux de 55,55%. Ces résultats suggèrent que le groupe expérimental a eu de meilleures performances dans l'identification de la fonction syntaxique de la PSR par rapport au groupe témoin.

En résumé, ces résultats indiquent que le groupe témoin a mieux réussi en termes d'identification de la PSR, tandis que le groupe expérimental a montré de meilleures performances dans l'identification de la fonction syntaxique de la PSR.

Résultats relatifs au quiz interactif proposé au groupe expérimental :

Questions	Pourcentage
Q1	88,88%
Q2	83,33%
Q3	100%
Q4	100%
Q5	77,77%
Q6	72,22%
Q7	100%
Q8	72,22%
Q9	94,44%
Q10	44,44%

Tableau 5 : Pourcentage de réponses correctes pour chaque question du quiz.

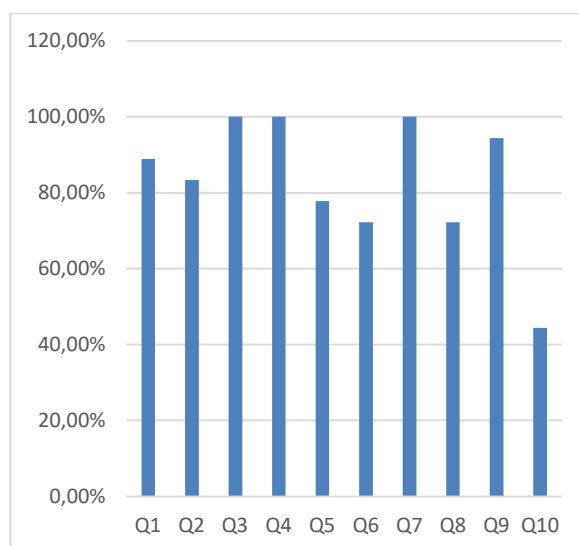


Figure 5 : Taux de réponses correctes pour chaque question du quiz dans le groupe expérimental

Les résultats du tableau et la figure 5 indiquent le taux de réussite pour chaque question du quiz dans le groupe expérimental. Certaines questions ont obtenu un pourcentage élevé de réponses correctes, démontrant une bonne compréhension des concepts évalués par les participants du groupe expérimental. Par exemple, les questions Q3, Q4 et Q7 ont toutes atteint un taux de 100% de réponses correctes, ce qui suggère une solide compréhension de ces concepts spécifiques. Cependant, d'autres questions ont obtenu des pourcentages de réponses correctes plus bas. Par exemple, la question Q10 n'a obtenu qu'un taux de 44,44% de réponses correctes. Cela indique une difficulté particulière ou un manque de compréhension parmi les participants du groupe expérimental concernant le sujet évalué dans cette question spécifique.

En analysant ces résultats, il est possible d'identifier les questions pour lesquelles les participants du groupe expérimental ont obtenu de meilleures performances, telles que les questions Q3, Q4, Q7 et Q9. Ces questions reflètent leur compréhension solide des concepts évalués. D'autre part, les questions Q6, Q8 et Q10 ont présenté plus de difficultés, mettant en évidence les points faibles dans l'apprentissage des participants du groupe expérimental.

Ces informations sont précieuses pour évaluer le niveau de compréhension global du groupe expérimental et identifier les points forts et les points faibles liés à la matière évaluée par le quiz. Elles peuvent également aider à orienter les efforts pédagogiques futurs en mettant l'accent sur les concepts difficiles et en renforçant la compréhension des participants dans les domaines où ils ont montré des performances inférieures.

5. Discussion :

Les résultats de cette étude apportent des éléments de réponse à la problématique centrale de la comparaison entre l'enseignement présentiel et l'enseignement à distance sur l'apprentissage des connaissances grammaticales des étudiants en contexte universitaire. Le groupe expérimental, qui a suivi un enseignement à distance *via* la plateforme Moodle, a obtenu les meilleurs résultats que le groupe témoin dans la compréhension des pronoms relatifs simples, des pronoms relatifs composés et des propositions subordonnées relatives. Ces résultats sont cohérents avec certains travaux de recherche mentionnés précédemment dans la revue de littérature. Par exemple, l'étude de Smith et al. (2023) a également souligné les avantages de l'enseignement à distance en termes de flexibilité et d'autonomie des

étudiants dans leur apprentissage. L'utilisation d'outils technologiques tels que la plateforme Moodle, comme mentionné dans l'étude de Jones et al. (2022), peut favoriser une meilleure rétention des connaissances grammaticales grâce à une variété de ressources accessibles.

Cependant, il est crucial de mettre en lumière les différences entre les deux modes d'enseignement. Bien que l'enseignement à distance ait montré une efficacité accrue pour certains concepts grammaticaux, l'interaction directe en présentiel permet souvent une clarification immédiate des doutes et une motivation accrue grâce à l'engagement social. Les études antérieures, comme celle de Chumchalova (2022), soulignent que certains étudiants peuvent éprouver des difficultés d'adaptation à l'enseignement à distance, notamment en ce qui concerne l'identification des pronoms relatifs "que", "dont" et "où". Ces obstacles peuvent être exacerbés par les inégalités d'accès aux outils technologiques.

Les résultats de cette étude suggèrent que l'enseignement à distance *via* la plateforme Moodle peut être bénéfique pour améliorer la compréhension des concepts grammaticaux étudiés. L'enseignement à distance offre plusieurs avantages notables : il permet une flexibilité inégalée, un accès élargi aux ressources pédagogiques et favorise le développement de l'autonomie chez les apprenants. En revanche, il présente également des inconvénients significatifs tels que le risque d'isolement social, des difficultés techniques liées à l'accès aux outils et une interactivité limitée. En effet, le sentiment d'isolement peut nuire à la motivation des étudiants, qui peuvent se sentir déconnectés du reste de leur classe.

D'autre part, l'enseignement présentiel favorise une interaction directe, un suivi personnalisé et un engagement social fort. Les échanges en face-à-face permettent non seulement une meilleure assimilation des connaissances mais aussi le développement d'une communauté d'apprentissage. Les formateurs peuvent adapter leur enseignement en temps réel en fonction du niveau de compréhension des étudiants, ce qui est souvent difficile dans un cadre virtuel où les signaux non verbaux sont moins perceptibles. Toutefois, cette modalité présente aussi ses propres contraintes : rigidité des horaires, coûts associés au déplacement et fatigue logistique peuvent rendre cette approche moins accessible pour certains étudiants.

Il est également pertinent de noter que chaque mode d'enseignement peut répondre différemment aux besoins variés des apprenants. Par exemple, certains étudiants pourraient prospérer dans un environnement structuré et interactif comme celui du présentiel, tandis que d'autres pourraient bénéficier de la flexibilité offerte par le distanciel pour gérer leurs études en parallèle avec leurs responsabilités personnelles ou professionnelles. Dans ce contexte, une approche hybride émerge comme une solution prometteuse qui combine le meilleur des deux mondes. Cette approche permet non seulement d'enrichir le parcours éducatif mais aussi d'inciter les étudiants à choisir la modalité qui répond le mieux à leurs objectifs personnels et académiques.

Dans un cadre hybride, les cours théoriques peuvent être dispensés en ligne pour permettre aux étudiants de travailler à leur propre rythme, tandis que les séances pratiques peuvent se dérouler en présentiel pour favoriser l'interaction et la mise en application concrète des connaissances acquises. Cette synergie entre présentiel et distance favorise également un apprentissage plus dynamique et interactif, stimulant ainsi la créativité et l'engagement des étudiants.

En somme, bien que chaque approche ait ses forces et ses faiblesses, une approche équilibrée pourrait être envisagée pour maximiser les bénéfices des deux modalités. Une intégration réfléchie du distanciel dans un cadre hybride pourrait permettre aux étudiants d'accéder aux avantages uniques de chaque méthode tout en atténuant leurs inconvénients. Cela pourrait inclure par exemple des sessions en présentiel pour les concepts complexes nécessitant plus d'interaction et un suivi individualisé, complétées par des modules en ligne pour renforcer l'autonomie et offrir plus de flexibilité.

6. Conclusion et perspectives de recherche

Cette étude comparative sur l'effet de l'enseignement présentiel et à distance sur l'apprentissage des connaissances grammaticales chez les étudiants universitaires met en évidence plusieurs conclusions essentielles. Tout d'abord, l'enseignement à distance *via* des plateformes telles que Moodle offre des avantages significatifs, notamment en ce qui concerne la compréhension des pronoms relatifs simples, des pronoms relatifs composés et des propositions subordonnées relatives. Les étudiants du groupe expérimental ont montré de meilleures performances dans l'identification de ces concepts par rapport au groupe témoin.

Cependant, des difficultés persistantes dans l'identification des pronoms relatifs "que", "dont" et "où" pour les deux groupes. Bien que le groupe expérimental ait montré une compréhension générale, certains participants des deux groupes continuent d'éprouver des difficultés à assimiler ces concepts. De plus, le groupe témoin a obtenu de bons résultats dans l'identification globale des propositions subordonnées relatives, tandis que le groupe expérimental a montré de meilleures performances dans l'identification de la fonction syntaxique de ces propositions.

Ces résultats soulignent non seulement l'efficacité de l'enseignement à distance *via* Moodle pour améliorer la compréhension grammaticale, mais ils mettent également en évidence la nécessité d'efforts supplémentaires pour renforcer les compétences liées aux pronoms relatifs et aux propositions subordonnées relatives. Il est crucial que les enseignants accordent une attention particulière à ces notions lors de la conception de leurs activités d'enseignement.

Les implications pédagogiques de cette étude sont nombreuses et variées. Tout d'abord, il est important de reconnaître que l'enseignement à distance offre une flexibilité et une autonomie accrue aux étudiants, leur permettant de gérer leur apprentissage à leur propre rythme. Les enseignants conçoivent des activités et des exercices qui encouragent l'apprentissage autonome et la gestion efficace du temps. Deuxièmement, l'intégration des outils technologiques dans l'enseignement à distance peut favoriser une meilleure rétention des connaissances grammaticales. Les enseignants devraient explorer les différentes fonctionnalités de ces outils pour créer des activités interactives qui renforcent l'apprentissage, telles que des quiz en ligne, des jeux de rôle ou encore des simulations.

Troisièmement, il est essentiel de favoriser l'interaction entre les étudiants et les enseignants dans l'apprentissage de la grammaire à distance. Les enseignants devraient mettre en place des stratégies pour encourager la participation et la communication en ligne, telles que des discussions interactives, des séances de tutorat virtuelles et un retour constructif sur les travaux des étudiants. Il est également crucial de prendre en compte les spécificités de chaque mode d'enseignement et les facteurs qui peuvent influencer la réussite des étudiants, tels que l'accès aux outils technologiques et l'adaptation à l'enseignement à distance. Une sensibilité aux besoins individuels permettra d'ajuster efficacement les méthodes d'enseignement.

Enfin, cette étude souligne la nécessité d'une approche équilibrée qui implique le développement de ressources pédagogiques spécifiques pour l'enseignement à distance, notamment pour les concepts grammaticaux qui présentent des difficultés, tels que les pronoms relatifs "que", "dont" et "où". Les enseignants devraient être prêts à adapter leur enseignement en fonction des résultats d'évaluation et des besoins exprimés par leurs étudiants.

En intégrant ces implications pédagogiques dans leur pratique, les enseignants peuvent offrir une expérience d'apprentissage plus efficace et engageante pour leurs étudiants. Cette étude contribue ainsi à améliorer la qualité de l'enseignement universitaire en fournissant des perspectives sur les meilleures pratiques d'enseignement de la grammaire à distance tout en valorisant une approche hybride qui pourrait maximiser les bénéfices des deux modalités.

Pour inciter le choix de la méthode la mieux adaptée aux besoins spécifiques des apprenants, il est essentiel que les éducateurs prennent en compte non seulement les résultats

académiques mais aussi le style d'apprentissage individuel et le contexte personnel des étudiants. En mettant en œuvre une approche innovante qui combine le distanciel et le présentiel, il devient possible d'offrir un cadre d'apprentissage plus riche et diversifié. Cela permettra non seulement d'améliorer la compréhension grammaticale mais aussi d'encourager un engagement plus profond dans le processus éducatif.

En somme, cette étude ouvre la voie à une réflexion continue sur l'évolution pédagogique nécessaire pour répondre aux défis contemporains de l'enseignement supérieur. En adoptant une approche intégrative qui valorise tant le présentiel que le distanciel, nous pouvons mieux préparer nos étudiants aux exigences académiques tout en enrichissant leur expérience d'apprentissage.

Références bibliographiques

- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Borokhovski, E., Wade, C. A., Tamim, R. M., Surkes, M. A., & Bethel, E. C. (2009). «A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education», *Review of Educational Research*, 79(3), 1243-1289. <https://doi.org/10.3102/0034654309333844>
- Bidaud, S., Gonçalves, A., et Bento, M. (2021). «Passer au distanciel en FLE : bénéfices et difficultés», *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 18(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.8524>
- Chumchalova, L. (2022). «Défis et opportunités de l'enseignement à distance en contexte universitaire», *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.3214>
- Elfirdoussi, S. et al. (2021). «Analyzing the Distance Learning Experience in the Course of Mathematics during the period of Covid-19 : Case of Secondary Schools in Morocco», *Education Research International*, 1-16. <https://doi.org/10.1155/2021/8829843>
- Jones, A., Smith, B., et Chumchalova, L. (2022). «Moodle as a Tool for Enhancing Grammar Learning», *Distance Education. International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00321-z>
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2010). «Evaluation of evidence-based practices in online learning, *A meta-analysis and review of online learning studies*. U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation, and Policy Development. <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>
- Smith, B., Jones, A., et Elfirdoussi, S. (2023). «Flexibility and Autonomy», *Distance Learning for Language Acquisition. Language Learning & Technology*, 27(1), 120-135. <https://doi.org/10.125/72654>

Imane **Terras**, maître de conférences (HDR) au département de français à l'université Dr Moulay Taher à Saida (Algérie), spécialiste en didactique du français langue étrangère. Membre du laboratoire français sur objectifs spécifiques et membre du projet PRFU « pour une éducation réussie au développement durable ». Domaines de recherches : Enseignement/ apprentissage du FLE en général et enseignement/ apprentissage de la grammaire et de l'écrit en particulier, évaluation et rétroaction en FLE, les écrits académiques en contexte universitaire. ORCID iD: [0000-0002-2918-6879](https://orcid.org/0000-0002-2918-6879)



DOI: 10.5281/zenodo.14512409

OSTENTATIOUSLY EMOTIVE LOADED LANGUAGE BY BBC IN THE COVERAGE OF TŪFĀN AL-AQSA¹

Abstract: An attack on Israeli Occupation Forces (IOF) on October 7th, 2023 drastically changed the 24-hour news cycle. Palestinian militant groups orchestrated a blitzkrieg on IOF headquarters in the Gaza Strip borders in such an organized military precision, earning an appellation Tūfān al-Aqsa (literally, 'Al-Aqsa Flood'). To soothe its fury, IOF declared an all-out war on Gaza targeting resistance groups, and immediately embarked on a military operation against Hamas's authority and its ability to wage any military actions against IOF in future. Concomitant with the war has been an increasingly bitter war of words by many pro-Israel media outlets world-wide. The present paper examines the media coverage of the war in the aftermath of the assault as can be illustrated in the finely-employed emotive-loaded language by the BBC. The paper reveals that the language has been rich in emotive overtones and clearly pictured that the IOF as being victimized by the groups' brutality, and envisaged the groups as cowardly thugs which should be liquidated with no mercy. The paper shows that the power of the language aims to deflect international condemnation of the military operation inflicting heavy casualties on innocent Gazans and attempts to show full solidarity with Israel.

Key words: Tūfān al-Aqsa, emotive language, emotive-free language, the BBC, Hamas, IOF

LE LANGAGE OSTENSIBLEMENT CHARGÉ D'ÉMOTION DE LA BBC DANS LA COUVERTURE DE TŪFĀN AL-AQSA

Résumé : Une attaque contre les Forces d'occupation israéliennes (FOI) le 7 octobre 2023 a radicalement changé le cycle de l'information de 24 heures. Des groupes militants palestiniens ont orchestré une guerre éclair contre le quartier général des FOI aux frontières de la bande de Gaza avec une telle précision militaire organisée, ce qui leur a valu l'appellation Tūfān al-Aqsa (littéralement « l'inondation d'Al-Aqsa »). Pour apaiser sa fureur, les FOI ont déclaré une guerre totale contre Gaza, ciblant les groupes de résistance, et se sont immédiatement lancées dans une opération militaire contre l'autorité du Hamas et sa capacité à mener des actions militaires contre les FOI à l'avenir. Parallèlement à la guerre, de nombreux médias pro-israéliens du monde entier se livrent à une guerre des mots de plus en plus acharnée. Le présent article examine la couverture médiatique de la guerre au lendemain de l'assaut, comme le montre le langage finement employé et chargé d'émotion par la BBC. Le journal révèle que le langage était riche en connotations émotives et décrivait clairement que les FOI étaient victimes de la brutalité des groupes, et considérait les groupes comme des voyous lâches qui devraient être liquidés sans pitié. Le journal montre que le pouvoir du langage vise à détourner la condamnation internationale de l'opération militaire qui a infligé de lourdes pertes à des Gazaouis innocents et les tentatives de montrer une pleine solidarité avec Israël.

Mots clés : Tūfān al-Aqsa, langage émotif, langage sans émotion, la BBC, le Hamas, FOI

1. Introduction

It is perhaps perfectly reasonable to argue that the opposite of widely circulated English proverb 'actions speak louder than words', i.e., 'words speak louder than actions' could

¹ Mohammad Ahmad Thawabteh, Al-Quds University/United Arab Emirates University, mathawab@uaeu.ac.ae

Received: July 1, 2024 | Revised: October 18, 2024 | Accepted: November 02, 2024 | Published: December 20, 2024



especially be true and plausible for not only for the complexity of communication in various intercultural transaction, but also for imposing ideology and discourse on the recounting of events during times of war as can be seen in the war on Gaza which broke out in 2023. The emphasis is apparently laid on “the association of words (verbs) with the types of actions they perform, and consequently the types of speakers who perform these actions” (Mouakket 1988: 203). The words employed by either the resistance groups or Israeli Occupying Forces (IOF) relay illocutionary force that “has to do with the speaker’s intentions rather than his or her actual words” (Baker 2018: 276). They have undoubtedly a miraculous nature and so does a text (usually comprising of a minimum of a word or a host of words) as it “can be transferred beyond its initial elasticity and assume a new performative status” (Pym 1992: 114). The communicative thrust in such transactions largely resides in the very purpose of denotative and connotative meanings utilised by text producer. By ‘text producer’, we mean the BBC, with customarily given features well-described by Versteegh (1997: 475): “The producer is the one who creates the meaning (semantic structure), and the meaning determines the form. His view that the act of creating meaning is a complex mental process implies that text producers formulate structures congruous with their intentions.” Teasing out layers of meanings which accrue from language use turns out to be crucial in various language exchanges. The underlying structure of a text is mostly rich in emotiveness and reverberates for the future to come. More to the point is what Aziz (1995: 85) points out:

The expressive units of a system are predetermined by the system itself, while the emotive elements of a message are selected by the speaker/writer and determined by the context. Virtually every expression can be endowed with emotive meaning if it is used in an appropriate context, whether verbal or social. Thus most neutral words may acquire a pejorative or favourable sense if the speaker intends to use them in an emotive way.

Here, we offer a detailed componential analysis of emotiveness in the language used by BBC news coverage of the ongoing acts of war on Palestinians in Gaza Strip. For the operation, the resistance groups used an appellation *Tūfān al-Aqsa* (literally, ‘Al-Aqsa Flood’) to describe the all-out attack launched by the Palestinian resistance on October 7, 2023. A language which is replete with a host of positive and negative overtones has come to the fore, in conjunction with war acts. Although styling itself as an objective media outlet, the BBC purposefully established one-of-a-kind lexical variations, the occurrence of which seems not to be in a vacuum ever, but obviously occurs on the periphery of emotive-loaded ideology born of a remorseless conflict between Israel and the Palestinians.

It is probably a truism that language users breathe life into an utterance (be it spoken or written) for an unequivocal communicative purpose whereby the subtleties of words in the utterance are felicitously utilised in an interesting and insightful manner. They decidedly have strong tendency to use words to maintain the feeling of love, hate, sadness, happiness, etc. Numbed with the enormity of linguistic responsibility, text producers are meticulous enough in the careful phraseology for which strenuous effort have to be done on the part of the text receivers to grasp various intended meaning(s). True, a word is considered to be so significant in the making of meaning to perform acts ferociously and/or mildly.

To this end, on October 15, 2023, activist group Palestine Action has set off a cacophony of criticism over BBC coverage of the war on Gaza and daubed blood red paint on its headquarters in London “symbolising [its] complicity in Israel’s genocide of the Palestinian people through biased reporting” (BBC 2023, Pro-Palestinian march).

It goes without saying that language users seek to capture two inextricable layers of meanings of a given utterance, namely denotative and connotative meanings (Farghal & Shunnaq 1999: 2; see also Shunnaq 1993: 38; Shehab et al. 2014: 165; Thawabteh 2014). The former is employed by text producer (i.e., BBC) to refer to the referential meaning shared by separating sender and receiver. The latter, however, is utilised to show the particularities of beguiling meanings going beyond the basic denotative meaning. People react feelingly to

utterances with informative connotation and affective connotation (see for example Larson 1984: 131).

Socio-linguistic practices comprise language and media as important factors in relaying emotiveness. In fact, they are two sides of the same coin, as it were. Thawabteh (2014: 245) believes that language “aptly serves as a bowl of underpinning ideological linings with highly emotive overtones.” As for the media, Barkho (1987: 141) points out that “in a world that depends so heavily on mass communication, the media in every form are playing an increasing role in shaping the political beliefs, behaviour and habits of listeners and readers.” That is quite true as to the BBC in which it obviously attempts to shape the readers’ behaviour, narratives and opinions. Insofar as the media is concerned, Thawabteh (2014: 245) argues that “Israel’s media companies bestride the globe, thanks to the most powerful countries-backed media to Israel. Thus, the media has made voyeurs of all Palestinians for decades.” It ensues, therefore, that the media most likely offers Israel avowed support. The BBC seems to be no exception.

In what follows, we shall discuss that deviation from scruples by the BBC is ideologically-motivated -adopting a perpetually involuted stance, the ultimate goal of which is seemingly to invite solidarity for Israelis as much as possible at the expense of the other side, i.e., Palestinians. The effects on public perception or policy is then noticeable.

Insofar as ideology and emotiveness are concerned, we believed that a definition for both is highly needed. Ideology, in the words of Thompson (1990: 56), is “the ways in which meaning serves to establish and sustain relations of domination.” By the same token, Malmkjaer (2005: 182) points out that ideology refers to:

systematically asymmetrical relations of power such as those which obtain or have obtained between, for example, men and women, adults and children, masters and slaves, colonisers and colonised, masters and servants, managers and secretaries, rich and poor, rich countries and poor countries, different classes and races and so on.

Needless to say, Ullmann (1983: 128) offers a more understanding of emotiveness: “language is not merely a vehicle of communication: It is also a means of expressing emotions and arousing them in others” in which, according to Stevenson (1963: 21-2),

The emotive meaning of a word is a tendency of a word, arising from the history of its usage, to produce (result from) affective responses in people. It is the immediate aura of feeling which hovers about a word... Because of the persistence of such affective tendencies (among other reasons) it becomes feasible to classify them as ‘meanings’.

At this juncture of discussion, it may be useful to highlight what Hatim and Mason (1997) state as to interpersonal meaning which displays two basic types of relationship: power and solidarity. For Hatim and Mason (1997: 193-4), “[p]ower emanates from the text producer’s ability to impose his or her plans at the expense of the text receiver’s plans. Solidarity, on the other hand, is the willingness of the text producer genuinely to relinquish power and work with his or her interlocutors as members of a team” (see also Assaiqeli 2013: 176).

2. Historical Background

It is of paramount importance to examine the historical, political, and social contexts that are essential for understanding the media coverage on the war on Gaza. Israel’s conflict with Palestinians dragged on for more than 75 years—1948. It was considered as a notorious year for the Palestinians when an internationally-backed Jewish state was founded, in what has then become to be known as ‘Israel’. Since then, it has become infamous for ethnic cleansing worldwide, perpetrating indiscriminate massacres and atrocities against indigenous Palestinians, perhaps in one of the most painful ‘holocaust’ ever known in history.

Palestinians were driven out of their homeland and became refugees world-wide. In fact, basic human rights for Palestinians have been long flagrantly abused by Israel, glaringly obvious against international law. Thawabteh (2012: 2016) argues that “The date [1948] has been deemed as unbearable poignancy for Palestinians as they lost their homeland, but a happy occasion for the Israelis as they establish their long-awaited state.” It ensues, therefore, that the Palestinian resistance groups forcefully and unyieldingly resist Israel—the aspiration of gaining the upper hand in the long-standing deteriorating political situation since 1948. The occupation of Palestine has drawn fierce resistance that has lasted for 75 years, the last and rapture of which was on October 7, 2023, which is believed to have given a new lease of life for Palestinians under the bitter of oppression with seething anger fuelled by the occupation.

3. Methodology

The present paper explores the nature and proper (and improper) use of emotiveness in the language of written media, based on a detailed componential analysis of seven unobtrusive ideologically-motivated texts taken from BBC, published between October 7 and November 7, 2023. The criteria used for selecting the texts were relevance to the ongoing war and adequacy for appropriate analysis. By componential analysis, we adopted Newmark’s (1988: 114) view that “in linguistics it means analysing or splitting up the various senses of a word into sense-components which may or may not be universals”. In such a case, the analysis of the socio-linguistic situation (particularly thematic and information structures) will be made for a greater need for understanding of the structural configurations of attitudinal meanings and ideologies employed throughout the news published extracts. The texts deal with the aggression on Gaza in the aftermath of the worryingly high land assault on IOF (namely Gaza Division which has caused many casualties), and the abduction of over 240 civilians and soldiers.

4. Data Analysis and Discussion

In what follows, we shall go over the manipulated lexical items under study with a fine-tooth comb to make our argument more diversified and corroborated. Consider Text 1 below:

Text (1)

- (1) The death toll continues to rise in Israel since Saturday’s surprise attack by Hamas fighters with 900 killed, including 260 people massacred by gunmen at a music festival (BBC News (2023), Israel hostage crisis).

The first study lexical item is ‘Hamas’, a native acronym for *Ḥarakat Al Muqāwama Al Islāmiyyah* (literally, Islamic Resistance Movement) which was founded in 1987. Hamas is considered one of the several resistance groups in Palestine that is affiliated with Islamic Brotherhood. To this effect, the Arabic acronym can still associate with a key denotative meaning of ‘resistance’, well-advocated by International Law and Geneva Conventions. However, the English acronym ‘Hamas’ deprives text recipients of the basic inherent denotative meaning (i.e., ‘resistance’) and, in the absence of such meaning, it can simply imply sheer ‘terrorism’ in the context of situation, viz. employing ‘massacred’. Perhaps it requires strenuous efforts to be exerted by the recipients to come up with such meaning.

Text 1 above also reveals unbiased and biased usage of ‘killed’ and ‘massacred’ respectively. A point to bear in mind is that the former seems objective usage at first glance. Not at all: that was partiality per se. The ostensible unbiased ‘killed’ can be deemed as an initiation phase to take a stance. That is, the BBC is likely to be conscientious about the unbiased use of the item in the first analysis. It does not continue to be so, however, having closely examined higher-order contextual and textural information, e.g., ‘The death toll continues to rise in Israel...’ and ‘including 260 people massacred’. The former exaggerates

the death toll rise in order to evoke foe images (i.e., Hamas fighters) and to indefatigably impress the devout Israelis and further unify the audience in its indignation at that disgraceful of state of affairs. Similarly, the latter is of ideologically-motivated nature. Astounding layers upon layers of emotive connotations manifest themselves in the propositional and expressive meanings of the word 'massacre', referring to "killing of a large number of people at the same time in a violent and cruel way" (Collins Cobuild, 2003). The emotive overtones the item 'massacred' would bear are meant for stimulating the world to take actions to commiserate with 'Israel' and to justify any retaliatory action Israel would possibly take or, in the words of Shunnaq (1993: 40), these emotive overtones have actually involved "value judgments for the meanings of certain lexical items as 'negative', 'positive', or 'neutral'".

The expository argumentative text above initiated by "The death toll continues to rise in 'Israel' since Saturday's surprise attack by Hamas fighters" is substantiated by employing a very emotive-loaded item, i.e., 'massacre' to give the text receivers a far more sympathetic ear and/or to assemble a remarkable sympathetic cast. The "inclusion of argumentative features in an expository form would be an instance of a departure from the norm" (Hatim & Mason 1997: 107-08), the aim of which is to steer text receivers in a way to become integrated active participants and to relay an attitude of greater sympathy and solidarity with the Israeli bereaved families (see Ullmann 1983: 128). The emotions the text producer intends to arouse in its interlocutors aims at bringing about 'solidarity' by means of 'relinquishing power' (see Hatim & Mason 1997: 193-4).

In contrast, the emotive overtones the text producer undertakes to display exercise of power, i.e., "i.e. encode the non-reciprocal relationship" (Hatim and Mason 1997: 63) with Hamas fighters as people who have committed atrocious crimes against innocent Israeli civilians. More to the point can be seen in Text 2 below:

Text (2)

- (2) When Hamas began its rampage through southern Israel last Saturday, Zaka volunteer Baroch Frankel, 28, was observing the Sabbath as usual at his apartment in Bnei Brak, an orthodox city near Tel Aviv where many of the volunteers live. About mid-morning, he heard over his Zaka walkie-talkie that there was some kind of emergency under way (BBC News, 2023, Zaka).

From later epistemological standpoint which shows more detailed accounts of what had happened, with such "sequential progressions which involve a series of adjacent sentence with different topic" (Fakhri 1995b, as cited in Versteegh 1997: 651) the next vaguely worded lexical item 'rampage', subtle though it might be, demands a more exact and thorough investigation. The item bears witness to intricate connotations (e.g., rushing about in a wild or violent way and causing damage), also propagating that the resistance groups went on the rampage through southern Israel, murdering scores of civilians, pillaging houses, shooting and simply destroying everything in their way. The ultimate goal is to adduce evidence to support the previous claim, i.e., that Hamas began its rampage, desecrating the picture of observing the Sabbath.

The text producer seems to have a backdrop against which the operation was carried out by the resistance groups and initiates a more static narrative accounts for which potential "receivers will activate a narrative frame, in which events will continue to be related until some conclusion is reached" (Hatim & Mason 1997: 60). A more illustrative example of this can be seen in the co-text and context of the extract: "Zaka volunteer Baroch Frankel, 28, was observing the Sabbath... he heard over his Zaka walkie-talkie that...."

For more illustration, consider the following extract in which the resistance group Hamas was accused of inexcusably sheltering in a mosque, Islam's most revered religious institution, thus absolutely justifying any possible actions to be taken by IOF.

Text (3)

- (3) The Israeli military says it has struck a Hamas cell sheltering in a mosque in the occupied West Bank (BBC, Inside Jenin Mosque 2023).

The deceptively worded texture of “a Hamas cell sheltering in a mosque” unfolds nightmarish scene of a sacred site. Palestinian civilians with all political persuasions and social standings gather for dawn prayer. Indeed, it is not only a particular group performing dawn prayer, but as would, presumably, Muslims around the world do every day. Other than showing behaviour of naked and repressed aggression by the IOF, the text, however, entails justification for missile hit by Israeli warplanes. The apparently intentional covering of the time of the airstrike is dubious- at the time of dawn prayer when Palestinian civilians gathered to perform the prayer. The mosque does not shelter Hamas militants, staying in and being hunted by IOF as the BBC has landed the readership with such daffy storyline. The inextricably interwoven narrative frame by the BBC would relay a pragmatic meaning that the idea that a mosque where Muslims packed into to worship Allah is undermined by the textual practice, that is, ‘Hamas cell’.

In Text 4 below, the phraseology patterning and the thematic organization of the text would throw doubt on a reader. It is well-known that the mission of a ‘health ministry’ inevitably has to do with urgent public health issues, make sure that the community is in fine fettle and the care and safety of people are ensured.

Text (4)

- (4) The Hamas-run health ministry in Gaza said the death toll is now more than 6,500 since 7 October. In the past 24 hours, it says 756 Palestinians including 344 children were killed in Israeli strikes (BBC, (2023) What’s the latest?)

The ministry cannot by afford to be complacent about people’s health. In Gaza, the ‘health ministry’ is likely to shoulder health-related responsibility to respond to Israeli ruthless airstrikes inflicting heavy casualties on weak and defenceless civilian Gazans. Highlighting that ‘health ministry’ (in lowercase) is run by Hamas seems to purposefully divert potential text recipients from the real issue- to soften the impact of horrendous toll death of Gazans, and perhaps to evoke no solidarity with Gazans. Clearly, ‘health ministry’, though refers to specific entity, shows less high status and less internationally-recognised institution as it is assumed to have enjoyed in normal situations.

One of the predominantly vague items is ‘self-defence’ which has given IOF the Sword of Damocles hanging over Palestinians civilians.

Text (5)

- (5) Israel argues that it’s response to the massacres of 7 October meets all its legal obligations: it’s acting in self-defence and with the required level of proportionality. (BBC 2023, Israel’s self-defence)

Ensuring a very high degree of protection against an attack by someone is legitimate. In this regard, Guglielmo Verdirame on 16 May 2021 writes:

[T]he facts underlying self-defence are often in dispute. Parties to a conflict seldom agree on who is the attacker and who is the defender - and Israeli-Palestinian conflicts are no exception. In this case, critics of the Israeli position also advance two legal arguments. First, they argue that the right of self-defence is available only against another state, but not against a non-state entity like Gaza. State practice, especially since the attacks of 11 September 2001, militates against this interpretation of self-defence, but the jurisprudence of the International Court of Justice has not settled this question. Secondly, the International Committee of the Red Cross, among others, considers Gaza is still subject to Israeli occupation because of the degree to which Israel exerts control over and around that territory. Israel maintains that it has not occupied Gaza since its withdrawal in 2005 and that a territory cannot be occupied without “boots on the ground”. The right of self-defence is no blank cheque. International law allows states to defend themselves in the right circumstances, but only with force that is necessary and

proportionate. A common misperception is that proportionality in self-defence means an eye for an eye, a rocket for a rocket, or a casualty for a casualty. This is not so: there is no place in international law for using force in revenge. (Verdirame 2021, Israel-Gaza).

‘Israel’ has been consistently and callously ill-treating Palestinians and glaringly breached international law for decades. Acting in such callous disregard of Palestinian life undeniably necessitates legitimate right of self-defence by “the defender” as can be seen by right-minded people across the world, but this right is unfortunately denied by most world political circles. Instead, the right of self-defence for “the attacker” is indubitably encouraged by these circles. In a speech, Irish Sinn Féin politician, Matt Carthy (Facebook 2023), argues:

The words ‘Israel has the right to defend itself’ means in practice that Israel takes that right as licence to bombard civilians, to bomb schools, hospitals and other civilian infrastructure and it has now been taken as licence to enforce the displacement of 1 million people from one end of an open-air prison to another. To deny food, energy, medical supplies to a besieged civilian population. To actually deny them water, to ensure that children, the sick, the disabled, the elderly will literally die of thirst.

The apprehension of Irish Sinn Féin politician has come true as Text 6 below reveals the extent of serious consequences due to the vagueness of the language.

Text (6)

(6) More than 1,400 people have been killed in Gaza since Israel launched retaliatory air strikes, with 338,000 people displaced. (BBC 2023, What’s happening now?)

It is perhaps noteworthy that the emotive socio-political overtones likely to be observed in ‘retaliatory’ rekindles an unpleasant feeling. If ‘Israel’ takes retaliatory action, it then tries to harm whoever has harmed or annoyed ‘Israel’, including militant groups and civilians. All Israeli atrocities such as killing civilians, displacing people and a retaliatory siege to prevent supplies of food, water, electricity, etc., getting through seem to be justified action as it comes in retaliation for equal very cruel and shocking actions by militant groups, something that is utterly ridiculous.

Text (7)

(7) The Israeli Defense Forces (IDF) confirmed that it had carried out an attack targeting Hamas in the area where members of Al-Dahdouh’s family were killed. When questioned by the BBC about the loss of civilian life in Israeli airstrikes in Gaza, including that of journalists and their families, IDF spokesperson Lt Col Peter Lerner said “any loss of life is a tragedy” (BBC 2023, Wael Al-Dahdouh).

In Text 7 above, ‘The Israeli Defense Forces (IDF)’ merits examination. The acronym essentially bears two points of view. One for the aboriginal people of Palestine in which it constitutes a legal offence. It shows unassailable proof of dispossessing millions of original Palestinians of their lands in 1948, so it is horribly ‘offensive’ rather than ‘defensive’ for them. The BBC adopts the other view, i.e., IDF showing palpable bias for ‘Israel’.

The other item is “an attack targeting Hamas”. It is worth noting that rhetorically elevated language is hijacked and utilised outside its natural environment to the attainment of a goal: to eliminate Hamas and not to target civilians. Alas. Otherwise is the case. For example, Al Jazeera reporter Wael Al-Dahdouh has lost four members of his family in an Israeli strike to his house. As can be seen in the above text, the ‘IDF’ statement: “an attack targeting Hamas in the area where members of Al-Dahdouh’s family were killed.” is clearly and uncontroversially to efface ‘Israel’ for responsibility as much as possible. The relativized

statement contributes to arouse our feelings that the military action is apt to do more harm to Hamas than is to other civilians.

5. Conclusion

Tūfān al-Aqsa is stiff, thought to be most electrifying of stiff-necked Israeli occupation in a protracted conflict in the Middle East. It has been the epitome of the resistance against IOF for post-occupation deprivations for over seven decades. It is clear from reading texts published on BBC webpage that the news media carefully structured its argument and has been meticulously selective in their choice of wording for showing inherent emotiveness, believed to be quintessential for any given communicative purpose in various intercultural transaction, with a view to advocating pro-Israeli narrative. The producers of language and discourse utilise a wide range of emotive meanings to serve communication in hand, namely to appeal to the emotions of the audience to establish solidarity with Israelis, but to relinquish such solidarity whatsoever with Palestinians. Emotive language seems to help the reader to read off a given ideology, and consequently advocate a particular course of action in the Israeli-Palestinian conflict, a concluding statement that meshes with a study by Thawabteh and Abu Radwan (2020).

It is then perfectly reasonable to argue that the power of word (realised in the use of emotiveness) is on a par with the power of war as can be shown in the coverage of the BBC of the war on Gaza. Words offer a cover up for crimes perpetrated by the IOF.

References

- Aziz, Yowell Y. 1995, The Problem of Emotive Language in Translation, *Turjuman*, 4.2, p. 79-94.
- Assaiqeli, A. 2013, *The Linguistics of UN and Peace Discourse on the Palestinian Question: A Critical Discourse Analysis*, AV Akademikerverlag GmbH & Co. KG.
- Baker, M., 1918, *In Other Words: A Course book on Translation* (Third Edition), London and New York: Routledge.
- Barkho, L., 1987, Cultural problems of Arabic-English political translation, *Babel*, 33.3, p. 143-151.
- BBC News, 2023, Israel hostage crisis is every government's worst nightmare, available online at: <https://www.bbc.com/news/world-middle-east-67084408>, [visited Oct 12, 2023].
- BBC News, 2023, Zaka: The volunteers giving dignity to Israel's dead, available online at: <https://www.bbc.com/news/world-middle-east-67100014>, [visited Oct 15, 2023].
- BBC News, 2023, Pro-Palestinian march draws thousands in London with protests across UK, available online at: <https://www.bbc.com/news/uk-67110119> [visited Oct 15, 2023].
- BBC News, 2023, Inside Jenin mosque destroyed in Israeli missile strike, available online at: <https://www.bbc.com/news/av/world-middle-east-67187378> [visited Oct 12, 2023].
- BBC News, 2023, What's the latest?, available online at: <https://www.bbc.com/news/live/world-middle-east-67201465> [visited Oct 12, 2023].
- BBC News, 2023, Wael Al-Dahdouh: Al Jazeera reporter's family killed in Gaza strike, available online at: <https://www.bbc.com/news/world-middle-east-67225204> [visited Oct 26, 2023].
- BBC News, 2023, Israel's self-defence argument is being tested to destruction, available online at: <https://www.bbc.com/news/live/world-middle-east-67324897> [visited Nov. 7, 2023].
- BBC News, 2023, What's happening now?, available online at: <https://www.bbc.com/news/live/world-middle-east-67096916> [visited Oct 13, 2023].
- Collins Cobuild English Dictionary, 2003, The University of Birmingham: HarperCollins Publishers.
- Facebook of Matt Carthy, 2023, How come we never hear the words 'PALESTINE has the right to defend itself'?, available online at: <https://www.facebook.com/MattCarthySF>, published Oct 19, 2023.
- Farghal, M. and Shunnaq, A., 1999, *Translation with Reference to English and Arabic: A Practical Guide*, Jordan, Dar Al-Hilal for Translation.
- Hatim, B. and Mason, I., 1997, *The Translator as Communicator*, London & New York, Routledge.
- Larson, M., 1984, *Meaning-base Translation*, Lanham, University Press of America.
- Malmkjaer, K., 2005, *Linguistics and the Language of Translation*, Edinburgh, University Press.
- Mouakket, A., 1988, *Linguistics and Translation: Semantic Problems in Arabic-English Translation*, Faculty of Arts- University of Aleppo.



- Newmark, P., 1988, *A Textbook of Translation*, New York/London/Toronto/Sydney/Tokyo: Prentice Hall.
- Pym, A., 1992, *Translation and Text Transfer: An Essay on the Principles of Intercultural Communication*. Frankfurt Main, Peterlang.
- Shehab, E. et al., 2014, Translating Contextualized Arabic Euphemisms into English: Socio-cultural Perspective, *Cross-Cultural Communication*, 10.5, p. 189-198.
- Shunnaq, A. 1993, Lexical Incongruence in Arabic-English Translation due to Emotiveness in Arabic, *Turjuman*, 2.2, p. 37-63.
- Stevenson, C., 1963, *Facts and Values*, Yale, Yale University Press.
- Thawabteh, M., 2012, Translation and Conflict: Two Narratives of the Same Coin, *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 18.4, p. 215-226.
- Thawabteh, M., 2014, Text Autopsy: A sine qua non for Emotiveness in Arabic-English Translation, *Komunikacija i kultura online*, 5.5, p. 240-251.
- Thawabteh, M. and Abu Radwan, A., 2020, Biased Unbiased Translation: The Case of English into Arabic Translation, *Revue de Traduction et Langues*, 19.2, p. 114-131.
- Thompson, J., 1990, *Ideology and Modern Culture: Critical and Social Theory in the Era of Mass Communication*, Cambridge, Polity Press.
- Ulmann, S., 1983, *Semantics: An Introduction to the Science of Meaning*, Basil Blackwell Publisher Limited.
- Verdirame, G., 2021, Israel-Gaza: What the law says about the fighting, available online at: <https://www.bbc.com/news/world-middle-east-20415886> (visited Oct 12, 2023).
- Versteegh, K., 1997, *The Arabic Language*, New York, Columbia University Press.

Mohammad Ahmad **Thawabteh** earned his PhD in Translation and Intercultural Studies from Universidad de Granada, Spain. He is currently teaching Translation at United Arab Emirates University, UAE. He taught translation at undergraduate and graduate levels at Al-Quds University, Jerusalem, Occupied Palestine (1999-2024) where he was Chair of Department of English Language and Literature (2011-2012) and Coordinator of MA Translation and Interpreting Programme (2010-2013). He also taught translation at undergraduate and graduate levels at Sultan Qaboos University, Oman from 2017 until 2019. His research interests include Audio-visual Translation; Translator Training, Translation Studies, Pragmatics, Cultural Studies and Discourse analysis, Translation and Conflict, Translation Technology and Localisation.

