UNIVERSITE ABDELHAMID IBN-BADIS
MOSTAGANEM

FACULTE DES LANGUES ÉTRANGÈRES
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS

CAHIERS DE LANGUE ET LITTÉRATURE

N° 12
2 - 2017
ISSN 1112-4245

Cahierdelangue09@gmail.com

CAHIERS DE LANGUE ET LITTÉRATURE

N° 12
2 - 2017

Cahierdelangue09@gmail.com

CAHIERS DE LANGUE
ET LITTÉRATURE
Cahierdelangue09@gmail.com

2017 © Départements de français
Faculté des langues Etrangères

CAHIERS DE LANGUE ET LITTÉRATURE
Cahierdelangue09@gmail.com

N° 12
2-2017

Directeur De La Publication
Professeur Mustapha BELHAKEM
Recteur de l'Université Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem

Responsable éditorial
Professeur Hadj MILIANI, Université Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem

Comite Scientifique et de Lecture du Numéro 12

Arezki Abdenour	*Université de Bejaia*
Nabila Benhouhou	*ENS d'Alger*
Boumediene Benmoussat	*Université Abou Bakr Belkaid de Tlemcen.*
Belkacem Bentaifour	*Université de Blida2*
Charles Bonn	*Université de Lyon2*
Djamila Boutaleb	*Université Oran2*
Dalila Belkacem	*Université Oran2*
Leila Louise Driss	*Université Oran1*
Bruno Gela	*Université Lyon2*
Patrick Haillet	*Université de Cergy-Pontoise.*
Nabila Hamidou	*Université d'Oran2*
Abdelhamid Kridech	*Université Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem*
Marinette Matthey	*Université de Grenoble3*
Kheira Merine	*Université Oran2*
Karim Ouaras	*Université Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem*
Anne Roche	*Université d'Aix-Marseille*
Cherif Sini	*Université de Tizi Ouzou*
Abdelkader Sayad	*Université Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem*
Agnès Spiquel	*Université de Valenciennes*
Christian Puren	*Université de Saint-Etienne.*

Responsable Technique
Abdelkrim BENHENNI

CAHIERS DE LANGUE ET LITTÉRATURE
Cahierdelangue09@gmail.com

SOMMAIRE

En hommage à Mohamed El Ghobrini

LITTERATURE

Radia **BENSLIMANE** 07
Soufisme et écriture narcissique boudjedrienne
Université Alger2

Rim GAMANDA 19
Le créateur, à la recherche de l'œuvre perdue

Abdelaziz KHATI 29
Rapports entre femmes dans La colline inspirée de Mouloud Mammeri : entre jalousie, rivalité et solidarité féminine
Université de Tizi Ouzou

Ledot GWANÄELLE 39
La référence au cœur du pacte fictionnel-biographique
Université de Caen

Imane MOUMENE 66
Le caractère polyphonique et dialogique de l'écriture féminine francophone. Cas d'étude :la jeune fille au balcon de Leila Sebbar
Centre Universitaire de Naama,

DIDACTIQUE

Zahéra BENMESSABIH / TOUATI Mohamed
Favoriser le développement des compétences lexicales 82
Pratique des référentiels professionnels : le cas de la formation des banquiers algériens
Université Mustapaha Stambouli Mascara/Université Mohamed Ben Ahmed Oran 2

BRAHIM Fatima Zohra
Centre Universitaire de Naama 98

Saliha GHEZAL 109
Quelle formation initiale des enseignants de frrançais à l'intégration des TIC en Algérie ?
Université de Mostaganem

Abdelkader MIMOUNI 132
Procédés et effets de quelques simplifications d'un texte scientifique
Centre Universitaire de Ain Témouchent

Khadidja OUALI
Pour une didactique de la pluralité linguistique : 161
rêle de l'arabe dans l'apprentissage du français au primaire
Université d'Alger2

Naziha BENBACHIR Enseignante, Université de Mostaganem, Algérie
Boulanouar YOUSFI Doctorant, Laboratoire LESA, Université de Béchar, Algérie
Les activités d'apprentissage comme pratiques d'intervention en classes de 5e année primaire. Enquête auprès d'un groupe d'inspecteurs et d'enseignants 179

Hassane MISSOUM BENZIANE
La détermination des critères d'évaluation à travers les pratiques d'enseignement 198
Université de Chlef

LINGUISTIQUE

Louisa MEJDOUB 209
L'effet humoristique des locutions bilingues
Doctorante Université de Mostaganem

Nadjet MOUFFOKI 222
Analyse des créations langagières et de l'alternance codique des facebbokeurs algériens
Doctorante Université de Mostaganem

Farida TILIKET 234
Analyse des expressions idiomatiques en contexte plurilingue
Université de Mostaganem

Rabia YAHIA CHERIF 253
Discours sur les langues et les espaces : cas de la vieille ville de Bejaia
Université de Béjaia

SOUFISME ET ECRITURE NARCISSIQUE BOUDJEDRIENNE

Benslimane Radia

L'article argumente que Boudjedra, tout en se référant au soufisme, le détourne en fait au service d'un projet d'écriture qui contredit l'ascèse soufie (= se détacher du moi). La démonstration se tient. Pour étayer le propos sur l'intertextualité, l'auteur aurait pu citer d'autres textes de Boudjedra, par exemple *Les Mille et une années de la nostalgie* dont on a pu dire qu'il était fortement inspiré de *Cent ans de solitude* de Gabriel Garcia Marquez.

Résumé

Rachid Boudjedra affirme que : « Ce n'est que parce qu'elle excède, qu'elle dérange et qu'elle débusque l'homme immergé, que la littérature est intéressante. »[1]. Dans cette optique, son écriture, en tant qu'excès, subvertit les lois sociales, idéologiques, philosophiques, narratives, etc. ; c'est, probablement, en ce sens qu'elle est recherche insatiable de l'intelligibilité du monde.

Aucune idée bien arrêtée, aucune formule achevée ni vocables limités ne peuvent cerner le monde boudjedrien? Les phrases et les mots dans ses textes sont répétés à l'infini, tout comme les soufis psalmodient les paroles divines. L'œuvre de l'auteur prend, ainsi, la forme d'une prière ou d'une incantation. Elle tourne sur elle-même à l'instar de la danse du derviche tourneur. Ce dernier, une main tendue vers le ciel, l'autre tournée vers la terre, mène une danse douce et reposante dans un mouvement circulaire.

D'ailleurs, Boudjedra a toujours revendiqué son appartenance à la tradition mystique soufie qui remonte à la civilisation arabo-musulmane[2]. Seulement, la similitude qu'on croit discerner n'est qu'apparence. Le soufisme accorde en réalité une grande importance aux pratiques

1-*La littérature en tant qu'excès*, périodique : Révolution africaine,1988, N° 1253, p. 46.

2-L'auteur porte un grand intérêt aux textes soufis, textes dont il reprend inlassablement des passages, démontrant ainsi que son écriture s'enrichit et s'alimente de leurs pensées. Par ailleurs, il a déclaré **dans une émission diffusée sur la chaîne de télévision El Chourouk TV le mercredi 27 mai 2015:** « Je me sens musulman soufi ».

conduisant à la mortification de l'égo[3], alors que l'unité de l'œuvre boudjedrienne vient essentiellement d'un sujet unique: celui d'un moi narcissique qui entend s'imposer.

Dans la tradition soufi al "Huwa" (lui) est un indicateur de l'antériorité et de la postériorité divine. Boudjedra, quant à lui, revendique al "Ana" (le soi), qui engage l'*ethos*del'écrivain, entendu comme l'ensemble des moyens par lesquels ce dernier rend l'image de soi omniprésente dans ses textes. C'est pour ainsi dire qu'il assigne également le rôle de subvertir le langage soufi.

On s'aperçoit rapidement, en parcourant les romans de Rachdi Boudjedra que son écriture s'abreuve et s'inspire d'une vaste littérature universelle, mais aussi des idées des grands artistes. Son œuvre accueille des textes et des discours divers, ce qui fait d'elle un espace interculturel très varié. Car pour lui il est évident que : « toute littérature est la répétition d'une autre littérature. »[4]. Onpourraciter en guise d'exemple Joyce, Proust, Camus, Faulkner, Claude Simon, etc.[5], on notera aussi la présence perceptible de certains noms propres à la culture arabo-islamique qui se bousculent et qui reviennent inlassablement d'un écrit à un autre. Il s'agit surtout des poètes mystiques musulmans (soufis) de la période médiévale. On citera particulièrement la présence accrue d'Ibn Arabi et d'Ibn Rûmî. Au-delà de l'admiration de Boudjedra pour ces auteurs, ses œuvres sont parsemées de références directes et indirectes à leurs textes, démontrant ainsi que son écriture s'enrichit et s'alimente de leurs pensées. S'il est ainsi, c'est, probablement, parce qu'il voudrait que sa quête soit illimitée comme l'univers spirituel soufi.

En effet, il est évident que Boudjedra s'est beaucoup inspiré, à la fois stylistiquement et thématiquementdes poèmes soufis. On retrouve, en particulier, la même structure concentrique et circulaire du texte ainsi que l'omniprésence du thème de l'amour. Mais la question qui se pose à

3- Dans ce sens Djalâlud-Dîne Rûmî (1207-1273) affirme : « Si tu bois, assoiffé, de l'eau dans une coupe, c'est Dieu que tu contemples au sein de l'eau. Celui qui n'est pas un amoureux (de Dieu) ne voit dans l'eau que sa propre image. » Traduit par Eva de Vitray- Meyrovitch, in *Universalité de l'islam*, Albin Michel, 2014, p. 51.

4-*Boudjedra ou la passion de la modernité*, HafidGafaïti, Ed Denoël, Paris 1987, p78.

5-Il faut aussi rappeler que l'auteur n'a jamais nié sa passion pour l'intertextualité conçue dans une perspective de dialogisme à l'intérieur de ses textes ou par rapport à d'autres textes, une forme d'écriture mais aussi un jeu textuel et extratextuel.

nous: est-ce que l'auteur est réellement écrasé par tous ces noms à l'intérieur de son propre texte? Pourtant, on serait plutôt tentée de dire que tous les discours des autres rapportés dans les romans de Boudjedra nous renvoient, sans cesse, à sa propre personne.

LE DERVICHE TOURNEUR OU LA PASSION DU CERCLE

Dans *La Macération* de Rachid Boudjedra l'histoire racontée tourne autour du problème, jamais résolu, de l'enterrement de la concubine juive du père du personnage narrateur Rachid, ce récit combiné avec d'autres thématiques

récurrentes sur l'enfance et l'adolescence du narrateur, donne l'impression de tourner sur lui-même. En réalité, le début de ce roman aurait pu être sa fin et sa fin son début, car l'écriture du narrateur Rachid fonctionne de façon mémorielle; elle est obsessionnelle, récurrente et interminable.

Le texte du narrateur Rachid s'ouvre et se clôt ainsi en un point. Ce point même qui apparaît et disparaît sans cesse, à force de redondance il devient le point de l'inachèvement, le point (de la) ''mort'', celui du vide et du non-sens. Il en va ainsi dans *La pluie,* où la première phrase nous renvoie de façon répétitive vers l'amont du texte, on revit, alors, sans cesse, la scène de la puberté et la gifle du frère cadet. Les fantasmes, les souvenirs, les mots, les phrases tournent alors autour de "l'axe de la mémoire" jusqu'à perdre leurs sens : « Les mêmes phrases tournent impitoyablement dans ma tête. Comme un zézaiement sur le fil d'une lame tranchante. »[6]

Dans *Fascination*, l'écriture du narrateur boudjedrien est l'œuvre même de l'errance dans le temps et la mémoire. Il remonte jusqu'aux souvenirs de l'enfance très souvent sous l'effet de « la mémoire devenue incertaine, confuse et excessive… »[7], pour reprendre ainsi les propos du personnage Lam*,* ces retours de mémoire, auxquels il ne peut échapper, sont répétitifs et vivaces, ils le harcèlent en permanence et torturent son inconscient[8].

6-*La pluie*, éd. Denoël, 1987.P. 63.

7-*Fascination*, éd. Grasset, Paris, août 2000. P. 131. Remarquons ici que l'auteur reprend les mêmes paroles déjà citées dans *La Macération.*

8-Pratiquement la même phrase est prononcée pas Rachid dans *La macération* : « D'autant plus que la mémoire est là, à l'affût, de toutes ces futilités - en apparence - inépuisables, prêtes toujours à se lacer dans les déserts congelés de l'inconscient et de la non volonté… », éd. Denoël, Paris, 1985,p. 162.

> *[…] d'autant plus que la mémoire est là, à l'affût de toutes ces futilités inépuisables, prêtes toujours à ce lancer dans les déserts congelés ou surchauffés de l'inconscient.*[9]

HafidGafaïti voit dans le roman de Boudjedra l'émergence d'une "littérature de l'épuisement", une littérature qui n'aboutit pas, à l'instar de la mémoire, elle tourne sur elle-même, comme si en fin de compte Boudjedra n'a jamais écrit et réécrit qu'une seule et unique œuvre[10].

> *Je vois ton œuvre comme une littérature de l'épuisement. Le narrateur, le récitant n'arrive jamais à un terme comme un voyageur arrive à destination. Le texte s'arrête à un moment enfermé dans l'espace d'un livre mais le trajet n'est jamais achevé. Ce qui me fait dire que tu écris toujours le même roman, que tu écris jusqu'à n'en plus pouvoir et que de nouveau tu reprends et tu recommences, semant sur ton chemin des livres qui ne sont que des moments d'un itinéraire sans fin.*[11]

Cependant, le roman boudjedrien ne fait pas que tourner sur lui-même, il tourne aussi autour des autres œuvres, celles du même auteur et des autres, dans une sorte de renvoi textuel ou d'intertextualité interne et externe. Cette structure concentrique tient compte de la structure mentale et du mécanisme mémoriel. Ce qui explique, en grande partie, la passion de Boudjedra pour la symbolique soufie[12], chez qui le cercle joue un rôle sacré « La symbolique soufiste est là pour nous rappeler la passion du cercle et le refus du carré. »[13]

9-*Fascination,* op. cité, p. 132.

10-Il faut dire que Boudjedra n'écrit, en réalité, qu'un seul roman (inspiré de son histoire personnelle) qui se répète avec des acteurs différents. Cependant, si la thématique est invariable, l'écriture témoigne, quant à elle, de la diversité: interférences des styles et jeux de constructions textuelles. Au bout du compte, c'est cette capacité de varier les styles qui fait de l'écriture un mouvement qui produit la spécificité de chaque œuvre.

11-HafidGafaïti, " *Boudjedra ou la passion de la modernité*, op. Cité. P. 112.

12 -Tel que nous l'avons déjà mentionné, l'auteur a souvent introduit dans ses romans les citations des grands mystiques musulmans, il revendique son appartenance au soufisme puisqu'il affirme qu'il se "sent" musulman soufi.

13- Rachid Boudjedra, *Littérature et subjectivité*, in *Révolution africaine*, *n°1247*, 27mai 1988.

Effectivement, dans la tradition islamique le cercle constitue un symbole de la plénitude et de la perfection. On sait que le pèlerinage à La Mecque, soit le rite de la circumambulation, est un rappel du mouvement circulaire de la Terre autour de son axe polaire. La Kaaba symbolise le centre terrestre, s'orienter vers ce centre, c'est se soumettre à la volonté de Dieu, c'est intégrer le vouloir humaine dans la résolution divine.

Par ailleurs, les mystiques musulmans ont souvent recours à la comparaison du rapport de l'homme avec son créateur à un mouvement circulaire. Dans ce sens Eva de vitray-Meyerovitch explique que dans la conception spirituelle des soufis le monde est représenté par une circonférence : « l'étincelle, qui n'est qu'un point, revêtira un aspect circulaire quand on le fait virevolter et tourner créant ainsi l'illusion d'une continuité purement subjective, la manifestation de l'Un (Dieu) n'étant, en réalité, que le déploiement d'un point. »[14] Ainsi, dans le langage codé des mystiques soufis le Divin représente le point central (celui du départ et de l'achèvement), alors que le cercle symbolise l'existence. Par analogie, le derviche tourneur virevolte sur lui-même évoquant la position centrale de l'homme dans le système solaire. Ce dernier, une main tendue vers le ciel, l'autre tournée vers la terre, mène une danse qui prend forme d'une prière ou d'une incantation, dans un mouvement circulaire. Sa danse est un art qui lui permet d'entrer en rapport avec le céleste, menant à l'union suprême.

O jour, lève-toi,
Les atomes dansent,
Les âmes éperdues d'extase dansent,
La voûte céleste, à cause de cet Être, danse;
A l'oreille je te dirai où l'entraîne sa danse;
Tous les atomes qui se trouvent dans l'air et le désert,
Sache bien qu'ils sont épris comme nous,
Et que chaque atome heureux ou malheureux
Est étourdi par le soleil de l'âme inconditionnée.[15]

14-*Universalité de l'islam*, op. Cité, p. 66.

15-Djalâl ad-DînRûmî, Rubâi'yât,(traduit par Eva de Vitray-Meyerovitch avec la collaboration de JamshidMurtazavi), éd. Albin Michel, 1987.

L'écriture de Boudjedra est également dans cette transe circulaire en quête du secret de l'origine. Seulement, dans son mouvement répétitif, il crée le rythme concentrique du texte autour d'un point suprême qu'on nommerait, faute d'un meilleur terme "le Moi central". Toute l'œuvre reprend le point et le cercle évoquant ainsi le "Moi dieu" et l'univers dans leur perpétuel mouvement le long du cercle de la vie. Cette métaphore qui compare l'auteur au Dieu créateur nous renvoie à la transposition du monde de l'enfance décrite par Freud dans ce qu'il appelle le «Roman familial des névrosés »[16], et à la conception du projet mégalomaniaque de tout écrivain, abordée par Marthe Robert dans *Roman des origines et origines du roman,* façonnant les personnages à son image en leur inventant un début d'existence et une fin.

Pour l'auteur l'écriture est donc une action d'ordre mental, obsessionnel et répétitif. Et écrire selon lui, c'est avant tout être relatif, tautologique autour d'une subjectivité débordante. L'auteur s'est donc inspiré de la pensée mystique soufie pour inventer la forme concentrique et circulaire de ses romans, mais en réalité il s'est contenté de reprendre la forme adoptée par les soufis, loin de se préoccuper du fond, il optera pour une autre conception d'écriture, celle du "moi circulaire", du moi profond et égocentrique.

POUR UNE THEMATIQUE DE L'AMOUR

La spiritualité soufie est donc investie dans L'œuvre de Rachid Boudjedra, mais cette spiritualité, dont ce dernier s'écarte, module, est subvertie, afin de laisser place à ses propres pensées, ses idées et son "moi". L'auteur "repriseur" des textes des autres finit par les "subvertir" à son profit. Il embellit son texte de leurs propos pour les exploiter et se faire admirer lui-même avec eux. Dans ce sens, il associe sa quête personnelle à celle d'Ibn Arabi, le philosophe mystique musulman du XII^{éme}siècle, en mettant l'accent sur les points qu'ils ont (selon lui) en commun: la passion du voyage (une étape initiatique importante chez les soufis), la quête de l'infini (dont le sens diffère pourtant de l'un à l'autre)

16 Dans la conception freudienne l'auteur d'une œuvre d'art est considéré à la fois comme étant la mère de cette œuvre, puisqu'il a réalisé le désir d'avoir un enfant du père ; le père, puisqu'il est le créateur de l'œuvre ; et le fils, dans la mesure que cette œuvre d'art lui a permis de naître une seconde fois.

et une écriture charnelle, sexuelle, voire érotique (ce qui n'est, à priori,pas le cas (ou pas tout à fait) de l'écriture d'Ibn Arabi).

> *Nous voyagions à la manière de ce soufi impénitent (Mohiéddine Ibn Arabi Al Andalousie, et décédé en 636 à Damas, après avoir composé l'un des plus beaux fleurons de la littérature mystico-érotique du soufisme). Elle (Myriem) tournait en rond. Allant et venant. Haletait presque en disant qu'Ibn Arabi est un génie de la langue et d'une modernité époustouflante parce qu'il a su trouver la liaison entre l'impact terrible des lettres et leur interpénétration quasi sexuelle, et le désir de jouissance qui existe entre l'homme et la femme.* [17]

Dans cette perspective, les récurrentes citations du soufi Ibn Arabimontrent comment l'auteur répand ses propres idées en utilisant les propos d'un autre. C'est alors qu'on retrouve dans *La Macération* plusieurs extraits du livre d'Ibn Arabi*Les Conquêtes mecquoises*, particulièrement ceux qui évoquent le rapport sexuel entre le crayon et la feuille, un rapport d'ordre physique et psychologique qui laisse voir l'écriture comme acte sexuel et charnel.

> *C'est ainsi qu'on peut appeler le rapport existant entre la plume et le papier comme un rapport sexuel et qu'on peut appeler semence l'encre dont s'imprègne la feuille et qui la féconde à la manière de la semence mâle qui inonde les entrailles de la femelle. (Ibn Arabi, Les Conquêtes mecquoises. Deuxième voyage, p. 314).*[18]

La thèse de l'écriture comme amalgame de plaisir physique et poétique, soutenue dans l'ensemble des écrits de Boudjedra, montre qu'écrire serait une exaltation de l'esprit et du corps. Une idée d'ailleurs

17*La Macération,* p. 279.
18*La Macération*, p. 99.

très récurrente, dans *La Macération*, par exemple, des scènes érotiques unissent l'écriture et le corps, où ce dernier devient la "matière brute" qui permet l'acte de l'écriture : *« L'écriture… L'écriture…Écris-moi (crie Marie, l'amante de Rachid lors d'un rapport sexuel)…Fais de moi une feuille de papier sur laquelle tu traces tes signes, tes lettres. »*[19] Cette association entre le textuel et le sexuel est une manière métaphorique et métaphysique de démontrer que l'écriture est avant tout du plaisir à avoir et à donner, un plaisir d'ordre sexuel (au sens propre et figuré) puisqu'il est question de jouissance, voire d'extase. L"Extase" est un terme utilisé également par la narratrice dans *La pluie* pour qualifier les sensations produites par l'écriture. Là aussi l'auteur montre que le plaisir illimité de « gribouiller sur le papier blanc et lisse »[20] est un plaisir d'ordre charnel.

On sait, pourtant, combien le langage des soufis est iconoclaste, il « transcende la matière par le verbe »[21], dans la mesure où il n'est pas représentation mais allusion "métaphysique". Le thème du vin, par exemple, présent dans les poèmes soufis de tout les temps, nous renvoie plutôt à l'ivresse spirituelle, c'est la métaphore de l'adoration divine qui rayonne les cœurs des poètes mystiques. Il s'agit, en fait, de transposer le signe vers l'objet signifié.

L'amour se transforme, de ce fait, dans le langage mystique en un concept autre qui se rapporte à une expérience spirituelle transcendante. Les mystiques soufis évoquent souvent ce verset coranique : « C'est lui le premier, Il est le dernier, Il est le caché, Il est l'apparent, Il est omniscient » (Sourate 57. Al- hadid). Car, pour les poètes mystiques toute chose présente une dimension apparente et une autre cachée, le créateur, quant à Lui, est présent à tout l'ordre de création. La quête du soufi doit le mener vers le sentiment d'amour le plus achevé, le plus extrême, vers l'amour qui appartient à Dieu. L'amour passionnel[22] devient l'anéantissement de soi dans l'être absolu. C'est ce que rappelle un poème fondamental d'Ibn EL Rûmi:« Quand la femme et l'homme

19*La Macération*, 228.

20*La pluie*. Page 59.

21*Universalité de l'islam*, op. Cité, p. 65.

22« Celui qui est purifié par l'amour est pur, et celui qui est absorbé par le Bien Aimé et a renoncé à tout le reste est un soufi. » (Propos d'un maître soufi, in Eva de Vitray-Meyerouvitch, *Universalité de l'islam*, Albin Michel, Paris, 2014, p. 176).

deviennent un. Tu es cet Un ; quand les unités sont effacées, Tu es cette Unité. »[23]

Dans la même conception, le thème de l'amour chez Ibn Arabi se rapporte également à une question existentielle, il est même définit comme la religion véritable: « Les penseurs et les poètes musulmans sont unanimes- à commencer par l'un des plus célèbres, Ibn Arabi (1165-1240)- à fondersur le livre saint lui-même, ainsi que sur les hadîths inspirés au Prophète, la place fondamentale de l'amour dans l'islam. »[24]. Il affirme que l'amour divin apparait dans toutes ses créatures, ainsi que dans les relations charnelles entre l'homme et la femme, qui sont aussi le lieu de manifestation de son amour. De ce fait, pour Ibn Arabi, Dieu seul est digne d'amour : « Aimer les choses à cause de l'Aimé et s'en détourner à cause de lui constituent le seul principe de notre amour pour Dieu à l'exclusion de tout autre.» [25].

L'ECRITURE NARCISSIQUE

Lila Ibrahim-Ouali (universitaire) affirme que l'écriture fantasmagorique et récurrente de Rachid Boudjedra relève de l'autopastiche. Elle affirme ainsi que l'auteur en se réécrivant pratique l'automimétisme, c'est-à-dire qu'il amplifie ou exagère les marques particulières de son propre "idiolecte littéraire". Lila Ibrahim-Ouali montre également que l'autopastiche dans l'œuvre de Boudjedra est une forme de narcissisme et de suffisance:

> *Il traduit par ailleurs le désarroi de l'auteur perdu dans une quête d'identité littéraire et qui ne trouve que son reflet à énoncer. L'autopastiche signifie que R. Boudjedra ne se nourrit que de sa propre matière et qu'il est incapable de se renouveler.*[26]

23*Mathnavi* (traduit par Eva de Vitray-Meyerovitch avec la collaboration de JamshidMurtazavi), éd. du Rocher, 1990, 67.

24 Idem, p. 176.

25 Ibn Arabi, *Traité de L'amour*, (Traduit par Maurice Gloton), Albin Michel, Paris, 1986, p . 86.

26 Lila Ibrahim- Ouali, *Rachid Boudjedra écriture poétique et structures romanesques*, ed. Association des publications de la faculté des lettres et sciences humaines de Clermont-. Ferrand, France 1998, p. 138.

Cela dit, même s'il est difficile à retrouver dans la réécriture de l'auteur une forme d'autodérision et d'autocritique, il est pourtant évident que le roman de Boudjedra est celui de l'écriture narcissique. Tel est peut être la critique majeurecontre l'auteur qui aurait refusé de passer à l'écriture d'un autre texte, reprenant toujours le même roman pour le poursuivre ou plutôt pour le récrire, ne s'éloignant ainsi jamais trop de la représentation de soi-même. C'est ainsi que Rachid Boudjedra dans son roman Hôtel Saint-Georges présente son personnage, son double, Rac (le diminutif de son prénom) comme un autre "moi". Il le décrit à travers les objets de ses désirs. Il s'admire comme un autre dans la reproduction qu'il donne de lui-même:

> *J'ai eu toujours un engouement formidable pour Rac (disait Kamel, le neveu de Rac). C'était un peu mon idole, mon initiateur. Sans le savoir, il était un peu mon gourou. Son anticonformisme détonnait dans une famille où le secret était de rigueur. […] Rac était célèbre est d'une érudition incroyable! Polyglotte, il voyageait beaucoup et sa franchise me fascinait…*[27]

D'ailleurs l'intertexte, tel qu'il a été démontré plus haut, répond également à un besoin de se dire. Il est évident que les citations d'Ibn Arabiet des autres écrivains et philosophes dont l'auteur évoque (parfois subvertit) dans son texte reflètent, la plupart du temps, ses pensées et ses propres théories. C'est comme si, en fait, il s'écoute parler à travers leurs mots. Il orne son texte de leurs propos pour en profiter et se faire admirer lui-même avec eux. Ce qui peut paraître paradoxal, puisqu'elle (la citation) devrait être le lieu même où l'auteur s'absente de son texte pour céder la parole à quelqu'un d'autre.

Dans la mythologie grecque Narcisse se laissa périr à la suite de la rencontre avec sa propre image. Il meurt donc de n'avoir pas su habiter son corps. L'écriture de soi dans son rapport au narcissisme (encore faut-il admettre que l'écrivain est narcissique par définition), dans ce qu'elle recouvre de fissure justement dans le mythe de narcisse peut être

27 *Hôtel saint Georges*, éd. Dar El Gharb, Algérie, 2007, P. 44.

intéressante. Dans la mesure où elle témoigne de cette volonté de mystification qui existe chez l'écrivain et qui est capable de lui fournir les moyens de produire ses textes littéraires.

Cependant, on est, encore une fois, loin de la mystique soufie d'Ibn Arabi ou de Rûmî qui accorde une grande importance aux pratiques conduisant à la mortification de l'égo, au polissage des cœurs pour gagner la proximité du divin. On serait tentée de reprendre les propos de Rûmî: « Si tu bois, assoiffé, de l'eau dans une coupe, c'est Dieu que tu contemples au sein de l'eau. Celui qui n'est pas un amoureux (de Dieu) ne voit dans l'eau que sa propre image. »[28]

Boudjedra n'est donc pas dupe (il reste fidèle à ses idées), même s'il porte un grand intérêt aux textes soufis, textes dont il reprend inlassablement des passages, affirmant que la tradition mystique qui remonte à la civilisation arabo-musulmane est ainsi inscrite en lui, son œuvre est, pourtant, loin d'être un support du propos divin sacré. En réalité, seuls le "moi" et "l'art" sont vénérés dans ses textes (ou devrais-je plutôt dire que la spiritualité soufie est transformée, subvertie, voire réinventéepar l'auteur ?). Dans ce sens, il affirme, d'ailleurs, que : « Le mysticisme et le sens du sacré ne sont pas l'affaire de Dieu »[29].

28*Universalité de l'islam*, op. Cité, 51.

29Propos cités par J.M Lesidaner, « L'écriture et Révolte », in *Europa,* Paris, 1980.

BIBLIOGRAPHIE :

- Rachid Boudjedra,*La macération*, éd. Denoël, Paris, 1985 *La pluie*, éd. Denoël, p. 1987.
- *Fascination,* éd. Grasset, Paris, août 2000.
- *Hotel saint Georges,* éd. Dar El Gharb, Algérie 2007.
- Rachid Boudjedra, *Littérature et subjectivité*, in *Révolution africaine*, *n°1247*, 27mai 1988.
- Eva De Vitray- Meyrovitch,*Universalité de l'islam*, Albin Michel, 2014.
- HafidGafaïti, *Boudjedra ou la passion de la modernité*, Ed Denoël, Paris 1987.
- Moheïddine Ibn Arabi, *Traité de L'amour*, (Traduit par Maurice Gloton), Albin Michel, Paris, 1986.
- Lila Ibrahim- Ouali, *Rachid Boudjedra écriture poétique et structures romanesques*, ed. Association des publications de la faculté des lettres et sciences humaines deClermont- Ferrand, France 1998.
- Djalâl ad-DînRûmî, *Rubâi'yât,*(traduit par Eva de Vitray-Meyerovitch avec la collaboration de JamshidMurtazavi), éd. Albin Michel, 1987.
- *Mathnawi* (traduit par Eva de Vitray-Meyerovitch avec la collaboration de JamshidMurtazavi), éd. du Rocher, 1990.
- J.M Lesidaner, « L'écriture et Révolte », in *Europa,* Paris, 1980.

LE CREATEUR, A LA RECHERCHE DE L'ŒUVRE PERDUE

Rim Gamanda

Soucieuse de la réception de ses œuvres dans le terrain de la critique et celui du grand public, Marguerite Duras multiplie notes, articles, interviews à propos de ses œuvres littéraires, théâtrales et cinématographiques. Particulièrement, les formes de prise de parole auctoriale à propos du film *India Song* font exception sur le plan quantitatif : Notes sur *India Song*, *Lavoie du gai désespoir* (interview réalisée avec Claire Devarrieux et publiée dans *Le Monde* en 1977).

C'est dans sa longue interview, intitulée *Dépossédée,* avec Xavière Gautier à propos de son film *India Song* que se profile d'emblée le visage d'une Duras à la fois créatrice lectrice, réceptrice, critique et commentatrice de sa propre œuvre. Duras s'enquiert scrupuleusement sur son rapport à l'œuvre créée, sur l'âme secrète de son être créateur et sur l'être humain qu'elle est.

Lors de cette prise de parole auctoriale, nous avons affaire à un retour à soi-même que le créateur effectue. La prise de conscience teintée d'aveu, de confession, de pensées et de réflexions permet à Duras de résonner sur les origines de la naissance de son œuvre, sur le processus de création et surtout sur le sentiment que produit son passage de l'intime à l'extime (sa projection à l'écran).

Il nous est indispensable de signaler qu'une critique de sa propre œuvre dans une interview diffère de celle qu'on peut trouver au sein d'une œuvre créée par l'auteure, elle-même

Si l'interview représente un espace qui permet une prise de parole du créateur, cette prise de parole est d'une liberté limitée et relative car elle est conditionnée par les questions de l'interviewer, la voix porteuse d'une critique extérieure de l'œuvre. Autrement dit, C'est l'interviewer qui oriente et qui préside le dialogue (questions ciblées).

Une interview, c'est l'entrecroisement et peut être aussi la confrontation entre deux critiques de l'œuvre : une critique extérieure (lecture des autres récepteurs, de la critique savante..) et une critique intérieure, celle de l'auteur-lui-même.

Xavière Gautier qui prend le statut d'interviewer est une écrivaine, journaliste, éditrice et universitaire française. Ceci suppose qu'elle est connaisseuse du domaine des lettres et des arts. Ainsi, si l'éthos de l'allocutaire conditionne la façon de parler du locuteur, cela justifie la profondeur et la précision remarquable avec lesquelles Duras creuse le sujet de son œuvre *India Song.* (Le recours à des mots techniques comme plan, montage, diversité du sens…)
Et si le thème de l'interview tourne essentiellement autour du lien étroit qu'entretient le créateur avec sa propre créature, plusieurs questions se posent.

Problématique : Quel genre de rapport Duras établit-elle avec sa propre œuvre ? Sous quelle optique conçoit-elle le processus de la création ?
Sur quelles facettes de l'œuvre, Duras insiste-elle ?
Quels sont les intentions et les objectifs de Duras, lectrice d'elle-même?

I/ La créature aux yeux de son créateur : (les enjeux de la création)
1/ L'œuvre recrée, l'œuvre volée

De prime abord, l'interview *Dépossédée* nous permet de_ déceler le rapport assez particulier que Marguerite Duras tisse avec son œuvre *India Song.* Le livre, une fois passé à l'écran, provoque un sentiment de dépossession chez son créateur. Ici, nous sommes face à une Duras hantée par l'image de sa propre œuvre qui s'affranchit d'elle, se frayant son propre chemin. À ses yeux, quand le tournage est achevé, le film *India Song* a cette capacité de s'autonomiser, d'être indépendant de celle qui l'a créé. L'artiste est détrôné, n'étant plus le maitre sa créature Ce sentiment de désappropriation se manifeste à deux niveaux :
Au niveau explicite : Duras avoue : « Le film était fait […] il n'avait plus besoin de moi [30]».
« Mais le film doit m'échapper encore un petit peu, c'est sûr … le film même. » p.78

30Marguerite Duras, La voie du gai désespoir, in *Marguerite Duras*, Albatros, Paris, 1979, p.75.Les numéros de pages renvoient désormais à cette édition.

Au niveau implicite: Duras raconte avoir rêvé du vol de « son habitat » et de son identité après l'achèvement du montage du film (p.76).

À vrai dire, le recours au terme « habitat » nous semble être arbitraire. L'étymologie du mot « habitat » renvoie au mot habitude :« Le terme d'"habitation" provient du latin *habitatio* et exprime le fait d' « habiter». Le verbe "habiter" est emprunté au latin *habitare*, "avoir souvent", comme le précise son dérivé *habitudo*, qui donne en français "habitude[31]»

Quant au verbe « voler »employé par Duras, le dictionnaire *Larousse* le définit en ces termes : Prendre, s'approprier quelque chose qui est le bien d'autrui par la ruse ou par la force.

Dans son inconscient, Duras perçoit le passage de son livre *India Song* à l'écran comme une violence qui lui a été infligée même si c'était elle-même qui a effectué cette transformation (c'est elle qui a mis en scène son propre livre). Duras assimile cette violence à un vol. Quelles sont alors les significations de cette assimilation?

Voler l'habitat c'est donc mettre fin aux habitudes, rompre avec ce qui est connu, c'est l'œuvre qui transgresse, qui sort du sillon, qui remet en questions la conception classique du cinéma. En relatant le rêve du vol de l'habitat au lendemain de la première projection de son film, Duras suggère le caractère révolutionnaire de ce film et anticipe la réception en signalant indirectement l'apport qu'il fera entrer dans le monde du cinéma**.**

« *India Song*, c'est une naissance du cinéma »[32] comme Dionys Mascolo le prévoyait.

Par ailleurs, raconter publiquement son cauchemar de vol c'est reconnaître implicitement la valeur qu'accorde l'auteure de *Moderato Cantabile* au récepteur de son œuvre. Quel genre de rapport Duras tente d'entretenir avec son public ? Tente-elle de proposer une certaine réception de ce qu'elle a créé ?

31Paquot Thierry, « Habitat, habitation, habiter. Ce que parler veut dire... », *Informations sociales*, 3/2005 (n° 123), p. 48-54.",31

32Dionys Mascolo, Naissance d'une tragédie, in *Marguerite Duras*, *Ibid*, p.143.

Parler du cauchemar du vol, est une façon pour Duras d'atténuer le choc *India Song* chez le récepteur, c'est une manière de prévenir son spectateur que ce nouveau-né de l'art ne répondrait pas à son horizon d'attente. L'interview s'érige ainsi en une arme de défense, par laquelle, l'auteure tente de protéger sa créature d'un refus radical par le public, refus provoqué par le traumatisme de la nouveauté.

Le refus de recourir à la première personne du singulier en parlant d'elle-même révèle une attitude de distanciation. En effet, l'interview représente la meilleure occasion permettant à l'artiste de se voir comme autre, de s'exposer à elle-même en la présence des récepteurs. L'emploi de la 3ème personne serait aussi une façon de dire que l'œuvre devient étrangère à son créateur, qu'il ne dispose plus d'elle. Duras exprime le sentiment d'aliénation qu'elle éprouve envers son film ainsi:

« Peut -être qu'on volait l'identité de celle qui avait fait ça, qui du fait que le film était fait n'existait plus. L'auteur de Lol V. Stein et de *India Song*», p76.

Mais nous nous ne pourrons pas nous empêcher de parler d'intertextualité quand nous abordons le sujet créateur dépouillé de sa créature. Il nous semble que Duras puise cette image de plusieurs figures de la littérature. Nous nous contentons de citer l'exemple le plus typique.

Le statut du créateur dépossédé de son oeuvre que Duras nous brosse lors de l'interview nous fait penser à *Frankeinstein ou Le Prométhée moderne* de Mary Shelley (1818). L'œuvre *India Song* finit par échapper à sa créatrice comme le monstre a échappé au contrôle de son créateur, le savant (Frankeinstein).

En parlant de l'effet qu'a produit la présence du miroir « Je n'ai pas cherché à faire un effet, ça s'est trouvé comme ça » (p.81).On peut aussi parler d'une œuvre qui prend une nouvelle forme, différente de celle conçue par son créateur. Rebelle, la créature s'insurge contre son « dieu ».

L'interview est le moyen de déclaration d'un état de ravissement, d'ébahissement et de fascination de l'artiste Duras face à sa propre créature. La créature surprend celui qui l'a inventée de ses propres mains. Elle reconnaît :

« Je ne sais pas si j'en suis sortie. Je suis très abrutie, je dors mal. Je suis sans emploi .Oh ! Je vais faire un autre film, mais je n'en ferai plus jamais d'aussi beau je crois. C'est un peu embêtant […]» p.86.

Le champ lexical de la surprise « abrutie», «embêtant» et le recours à l'adjectif à valeur laudative « beau » ne manque pas de montrer l'admiration que l'artiste déclare éprouver face à son film nouveau. La créature (l'œuvre) peut ainsi ravir son créateur, le sidérer provoquant son délire. Elle se manifeste devant lui comme inconnue, étrange, mystérieuse, inquiétante et surtout séduisante. L'image de l'œuvre qui charme son créateur nous fait penser au *Chef d'œuvre inconnu* de Balzac(1831 et 1837). Si Duras caractérise son film de « Grand » (p 75) et de « beau », Frenhofer, s'écriait sous l'effet du délire : « Moi, je la vois ! Elle est merveilleusement belle[33]».

India Song, c'est l'œuvre traumatisante, abrutissante. C'est l'œuvre dotée d'un pouvoir de mort. Si le tableau de pied vivant finit par consumer son peintre Frenhofer, Duras parle de ne « plus exister p.76 » après la création de son film *India Song*.

C'est l'œuvre stérilisante qui met subtilement en scène l'infini du verbe « détruire» en tuant toutes les œuvres, celles qui la précédent et celle qui la suivent.

La création tout comme l'écriture est aventure et relire son œuvre, c'est voir l'aboutissement de cette aventure. Pour mettre en relief cet aspect téméraire et aventurier de la création durassienne, l'interviewer Xavière Gautier use du verbe « se jeter [34]» p.87

La création relève au gré de Duras de l'expérience intuitive et non de l'intellection. Bannis ainsi tout calcul et toute programmation faite à l'avance.

La comparaison que Duras établit entre *India song* livre et *India Song* film montre bien qu'elle reçoit ce dernier non comme une adaptation mais comme une recréation. Recréation au cours de laquelle Duras se plait d'effectuer ajout et suppression. (p77).Cette exposition de l'œuvre à

33Balzac, *Le Chef d'œuvre inconnu*, Gambara, Massimila Doni,éd M.Eigeldinger et M.Milner, Garnier, Flammarion, 1981,p.72.

34 M.D.-Quand je tourne, je n'ai âs de référence, je crois que ça vient de là ce que je fais, ça vient de ça.
X.G.-Tu te jettes. Marguerite Duras- Xavière Gauthier, Dépossédée, in *Marguerite Duras*, *Ibid*, p.87.

l'écran, ce passage du livre au cinéma provoque chez l'artiste un sentiment de désappropriation d'une œuvre qui était sienne et qui lui a été arrachée. Par ailleurs, la récréation constitue non seulement l'espace d'une dépossession de l'œuvre mais aussi le terrain propice à la dénudation, à l'exhibition publique des secrets de son créateur. Ceci dit, étant donné que l'écrit représente aux yeux de Duras « une clandestinité p.113) » et faire passer son livre à l'écran c'est mettre fin à cette clandestinité.

Le film *India Song* est donc le champ de la confrontation que Duras effectue avec sa propre conscience, son essence, son être profond.

2) La parole auctoriale : la mise en œuvre d'une autorité :

Duras ne capitule pas face au sentiment de dépossession et de l'étrangeté face à une œuvre qu'elle a créée. Surgit ainsi une tentative acharnée de se réapproprier l'œuvre volée, de ressaisir, de récupérer l'œuvre arrachée dans sa totalité. Cette œuvre qui échappe, fuyante et insaisissable.

L'écrivaine a une intention préalable de garder son emprise sur l'œuvre « Et ça je l'ai fait avec beaucoup de soin, c'est évidemment délirant » p.79.

Le recours au substantif « soin » accompagné de l'adverbe d'intensité « beaucoup » met en exergue non seulement un souci de perfection mais surtout la minutie et l'intérêt hypertrophié accordé à une œuvre dont elle veut être toujours dépositaire.

Cette volonté de garder la main mise sur sa créature manifeste une tendance autoritaire que Duras affiche à l'égard de la réception de son œuvre.

À travers le ton hautain et l'attitude désinvolte que Duras fait apparaitre en parlant du processus de création, c'est le Moi narcissique de l'artiste qui se manifeste en elle bravant toute sorte de réaction réceptrice (négative ou positive soit-elle) faisant ainsi complaisance à son propre égo. Dans ce contexte, elle affirme :

« Oui, je ne risque rien. Je n'ai rien à sauver. Ni ma réputation, je m'en tape ! [.. .] Alors je fais ce qui me plais ».p 87.

Le souci de détail, la précision et la concision presque maniaque dont Marguerite Duras fait preuve en commentant son œuvre transformée,

trace l'image du créateur-dieu-démiurge, connaisseur parfait d'une créature dont il a fait la création et la transformation.
« En 35 quand ça sera gonflé, on verra mieux, parce qu'en 16, ils sont assez loin ». p.80
L'éthos du récepteur (une femme de lettres et d'art) permet à Duras d'exprimer ses préférences sur la forme de l'œuvre. Parler de son plan favori, des moindres mouvements de son personnage et de l'effet positif que cela produisait n'est qu'une façon que Duras utilise pour énoncer les mérites de sa propre œuvre. Se critiquer s'avère donc vanter sa créature et faire sa publicité.« […]Relire, c'est élire ; choisir, quand bien même l'auteur relecteur ne se transforme pas en éditeur de ses œuvres complètes»[35].
Et l'auteure de *India Song* déclare dans ce contexte : « Il y a un plan, c'est mon plan préféré, c'est à la fin quand elle se couche au piano, quand elle est au bout de ses forces […] » (p.8)
Les commentaires de Duras à propos de son rapport avec son film *India Song* pourraient présenter une parenté avec la schizophrénie que laisse présager une attitude contradictoire affirmant tantôt la dépendance tantôt l'indépendance de l'œuvre à son créateur.
Duras se tiraille entre possession et dépossession de son œuvre. C'est le paradoxe de l'artiste.
=>L'écrivaine-metteur en scène profite de l'interview pour parler de sa position en tant que créatrice face à l'acte de créer tout entier. C'est toute une vision sur la création et ses enjeux (positifs et négatifs) que Duras aspire communiquer et surtout transmettre à son lectorat et au public de son film. L'auteure de *L'Amant* essaye d'imposer une perspective, de proposer une interprétation (la pluralité de sens qui caractérise son film), une pluralité dont seul, « un spectateur averti » pourrait se rendre compte. Duras conditionne ainsi un type particulier de spectateur. Un spectateur-acteur, éveillé, capable de « faire son truc » (p.82), c'est-à-dire capable d'interpréter la complexité d'une œuvre élitiste et énigmatique.

35*Introduction La relecture de l'œuvre par ses écrivains mêmes. Tombeaux et testaments*, tome 1 Mireille Hilsum Éditions Kimé, « Les Cahiers de Marge » n°2, p.8

II / L'interview comme espace d'auto-contemplation (Duras s'auto-« psychanalyse » sous les lumières freudiennes) :

1/ Retour aux origines d'une œuvre

Si l'interview porte essentiellement sur la version cinématographique de l'œuvre *India Song*, c'est-à-dire l'œuvre transformée, nous remarquons que Duras effectue une déviation dans la parole pour parler d'*India Song* livre. La critique faite sur l'hypertexte mène à une relecture de l'hypotexte (Genette). Au moyen d'un subtil détournement, Duras se métamorphose de l'image d'Anne Marie Stretter personnage de son livre et de son film au statut d'une A.M.S personne civile et réelle suite à une relecture qu'elle a faite de sa propre œuvre. La critique s'avère bimorphe, double : relecture d'une œuvre et une deuxième relecture effectuée sur cette même œuvre transformée. Cette déviance verbale constitue en réalité une tentative subtile de l'interviewe de confisquer la présidence du dialogue, de mener le fil de la parole pour nous orienter vers les origines de la création de l'œuvre écrite dans une perspective psychanalytique.

Duras avoue que la rencontre réelle d'une femme appelée Anne Marie Stretter était à l'origine de la naissance du livre *India Song*(1973).

« Elle m'a amenée à l'écrit peut- être, c'est cette femme-là » p.84.

En effet, l'auteure de *L'Amant* recourt à un concept freudien pour qualifier cette rencontre : *La scène primitive*. La vue de Anne Marie Stretter par l'enfant Duras (âgée de 7ans ou peut-être 11ans p. 84) est présentée comme un événement traumatisant ou plutôt comme une « figure mythique profonde » de l'auteure.

Si chez Freud, la scène primitive se résume en la vue fantasmée ou réelle du coït parental (dans ce coïtal, le père est perçu par l'enfant comme un être agressif violentant la mère).

Le père est absent de la vie de Duras enfant. Ainsi, l'apparition de A.M.S (mère de deux enfants) apparaît-elle comme une scène originelle dont la femme est dotée d'un pouvoir de mort (« un jeune homme venait de se suicider par amour pour elle » (p.83)

On assiste à un inversement de rôle des deux sexes acteurs de la scène primitive : ce n'est plus le père qui brutalise la mère gémissante mais c'est la femme qui est tributaire d'un pouvoir de violence qu'elle exerce sur l'homme. En racontant sa scène primitive dans son interview, Duras

nous livre une part de « sa personnalité inconsciente ». C'est le fantasme Anne Marie Stretter et « le choc extraordinaire p.83) du suicide du jeune homme qui préexistaient à la réalisation de son œuvre *India Song*.

Freud écrit dans ce contexte : « Une expérience actuelle intense réveille chez l'écrivain le souvenir d'une expérience antérieure appartenant le plus souvent à son enfance et dont provient le désir qui trouve son accomplissement dans l'œuvre littéraire ; cette œuvre elle- même donne à reconnaitre des éléments aussi bien de l'occasion récente que du souvenir ancien […] La création littéraire, comme la rêverie, est la continuation et le substitut du jeu enfantin d'autrefois [36]».

Duras, en entremêlant son Moi social à son Moi écrivant essaie d'anticiper la tâche des psychocritiques et devance ainsi la réception savante de son œuvre, dictant une lecture psychanalytique. Duras a essayé de mettre au grand jour « une fantasmatique » commune entre elle en tant que son sujet écrivant et son œuvre *India Song*. Ceci affirme les dires de Lacan dans son *Hommage fait à Marguerite Duras, du ravissement de Lol V. Stein* :

« Sans doute ne sauriez-vous secourir vos créations, nouvelle Marguerite, du mythe de l'âme personnelle[37]».

36S.Freud, « Le créateur littéraire et la fantaisie », in *L'inquiétante étrangeté et autres essais*, traduction de Bertrand Feron, Gallimard, « Connaissance de l'inconscient », 1985.

37Jacques Lacan, *Hommage fait à Marguerite Duras, du ravissement de Lol V. Stein,Ibid,* p.137.

Conclusion :

Chez Duras, la parole auctoriale aboutit à une autoréflexivité, signe d'une importante gestation de l'œuvre. Dans ses interviews comme dans son œuvre, Duras « n'a livré aucune théorisation formelle sur l'écriture » ou sur l'art en général, Duras se contente de remarques, de pensées qui se rapportent à son travail d'écrivain ou de metteur en scène. Ces pensées prennent comme base son expérience personnelle[38].

Des termes comme « scène primitive », « choc », « délire » apparaissent, plaçant la création du côté de l'inconscient et surtout de l'intuition permettant ainsi de traduire qu'*India Song* est le fruit de la sublimation d'une scène primitive (urzene) traumatisante, qui se transforme en une métaphore obsédante. Cette métaphore contribue à forger le mythe personnel de son auteure.

38El Maizi, *Duras ou l'écriture du devenir*, Bern, Peter Lang, 2009, p.181.

RAPPORTS ENTRE FEMMES DANS LA COLLINE OUBLIEE DE M. MAMMERI : ENTRE JALOUSIE, RIVALITE ET SOLIDARITE FEMININE.

M. Abdellaziz KHATI

Résumé :

Dans cet article, il est question de voir quelques facettes de la vie féminine dans l'univers romanesque de La colline oubliée de Mouloud Mammeri. En effet, la femme remplit et embellitce roman par sa présence. Cependant, les femmes représentées sont loin d'être stéréotypées et chacune d'elles a sa propre trajectoire.Les femmes n'ont ni la même condition sociale, ni le même niveau d'instruction, encore moins les mêmes aspirations dans la vie.Ainsi, le roman ne dresse point un tableau lugubre de portraits de femmes colonisées : il dépasse cet objectif pour proposer des images « vivantes » de femmes qui s'entraident et se soutiennent pour faire face à la misère,mais ces mêmes femmes, mues par la jalousie et la rivalité,se jalousent et se martyrisent quelquefois. Loin d'être un simple décor exotique, la femme est ainsi présentée avec ses singularités et ses paradoxes.

Abstract :

In this article, some facets of the feminine life in the novel of Mouloud Mammeri's *La colline oubliée* will be discussed. Indeed, the woman presence fills and embellishes this novel. However, the women represented are far from being stereotyped characters as each one has its own trajectory. Women have neither the same social condition nor the same level of education, much less the same aspirations in life. Thus, the novel does not paint lugubrious portraits of the colonized women. It goes beyond this objective to propose "living" images of women who help and support each other in order to face poverty, but these same women, moved by jealousy and rivalry, are sometimes jealous and martyred.

Far from being a mere exotic decorum, the woman is thus presented with her singularities and paradoxes.

RAPPORTSENTRE FEMMES DANS LA COLLINE OUBLIEE DE M. MAMMERI: ENTRE JALOUSIE, RIVALITE ET SOLIDARITE FEMININE.

Nombreuses sont les histoires de stérilité dans les romans algériens de la période coloniale, à l'exemple de *La Colline oubliée* de Mammeri et *La Terre et le Sang* de Feraoun,qui permettent de voir quelques aspects du monde féminin à l'image des rapports entre les jeunes femmes. Les deux personnages féminins principaux dans le roman de Mammeri sont d'abordAazi : une belle jeune femmemariée à un homme instruit et riche (Mokrane). Ellese fait martyriser, néanmoins, par les autres femmes de son entourage à cause de sa stérilité. Le second personnage est Davda : très belle et épouse de l'homme le plus riche du village. Elle souffre également de la stérilité maissa position sociale prestigieuse de femme riche, puissante et redoutée lui épargne le martyre que subit son amie Aazi. Le monde féminin paraît ainsiordonné à l'image du monde masculin : des positions sociales distinctes selon la richesse (les riches, les moins riches et les pauvres) ou selon l'appartenance familiale (l'honorabilité de la famille de la femme ou celle de son époux). Mais il existe aussi un autre critèrequi détermine la supériorité d'une femme par rapport à une autre: la beauté[39].

Ainsi, dans le roman, trois femmes rivalisent les unes avec les autres par leur beauté : Davda, Aazi et Sekoura[40](Kou). Aazi est originaire d'un autre village mais elle est venue très jeune vivre à Tasga. Elle connaît donc Sekoura depuis sa tendre enfance. Pour Davda ce fut différent : la femme d'Akli n'est arrivée à Tasga que mariée. Cela n'est pas sans importance quand on sait à quel point la femme étrangère peut trouver des difficultés à s'intégrer dans son nouveau village. C'est que ses

39Voir : Zineb Ali-Benali, « Le maillon faible. La conteuse, le meddah et l'écrivain » in *Itinéraires et contacts de cultures,* volume 15/16 *: Littérature et oralité au Maghreb, hommage à Mouloud Mammeri*, 1er et 2e semestre 1992, Paris, L'Harmattan, 1993, p. 89-97.

40 Le prénom Sekoura signifie : la perdrix, symbole de la suprême beauté chez les Kabyles. La perdrix est aussi un personnage bienfaiteur dans les contes kabyles. Voir : Kamal Nait-Zerrad, *L'Officiel des prénoms berbères*, Ed L'Harmattan, p. 12.

nouvelles compagnes n'aiment pas voir leurs hommes ramener des femmes en dehors du village. Et si « l'intruse » ne se distingue pas par quelque qualité qui la rend supérieure à ses compagnes, elle fait l'objet de sarcasmes, voire de mépris,pour la simple raison qu'elle est étrangère, privée de la protection de sa famille.

Davda débarque donc au village avec le statut de femme étrangère. Il faut pour elle se faire respecter. Sa beauté et la richesse de son mari lui permettent de s'imposer comme une femme importante à Tasga. Elle est généreuse avec les pauvres et cela lui vaut beaucoup d'estime de la part de la communauté, et les femmes sont toujours admiratives de sa beauté et de son élégance :

« Les filles émerveillées tâtaient quelquefois, timidement, la robe soyeuse de Davda. L'une d'elles, grisée par les couleurs et les parfums de cette femme presque irréelle, tant elle était belle, finit par lui baiser goulûment la main. Les vieilles qui nous suivaient n'arrêtaient pas de faire pour elle d'une voix chevrotante et cassée des vœux » (LCO Pp. 80/81)

Une seule femme paraît être en mesure de rivaliser avec Davda et lui disputer un peu cette place de choix qu'elle occupe : Aazi. Pourtant, cette dernière est loin d'être riche. Son enfance est celle d'une pauvre orpheline et c'est sans doute son mariage avec Mokrane, fils d'une famille riche, qui la rehausse aux yeux des autres femmes. Il faut dire aussi qu'Aazi est aussi belle que Davda, et les descriptions que Mokrane fait de sa femme, lors de leurs premiers temps de mariage, donnent au roman une touche d'exotisme :

« Mais c'était surtout la toilette d'Aazi qui détonnait dans le cadre rustique de nos promenades quotidiennes. Aazi portait les atours classiques des jeunes mariées, mais les étoffes de ses robes, ses foulards, ses bijoux étaient probablement les plus fastueux que notre village eût vus depuis bien longtemps. » (LCO p. 46)

« Aazi avait l'art de marier dans un ensemble barbare mais étrangement beau les plus criardes couleurs. Selon la coutume, ses longs cils étaient

teints en noir avec de la poudre d'antimoine et cela lui donnait par contraste à sa prunelle une teinte bleu de nuit (…) deux traits minces et dorés d'eau d'écorce de noyer macérée faisaient comme deux ailes au-dessus de ses sourcils. La même écorce avivait ses lèvres, ses gencives ; ses mains, ses pieds étaient rougis au henné (…) Baignant tout cela un étrange parfum où se mêlaient à la fois l'héliotrope, les clous de girofle et le benjoin. » (LCO p.47)

Davda et Aazi n'affichent aucune animosité l'une envers l'autre. Au contraire, les deux femmes semblent être bonnes amies, comme en témoigne le cadeau fort coûteux que Davda a offert à Aazi lors de son mariage :

« Akli, poussé par Davda, lui avait payé un diadème qu'il avait fait fabriquer exprès et en grand secret par le bijoutier le plus renommé des At-Yanni. » (LCO p.46)

Davda aideégalement Aazi à soigner sa stérilité. C'est grâce à elle qu'Akli s'est chargé de transporter Aazi et Mokrane successivement au tombeau du Saint puis à la Hadra. Les deux femmes paraissent n'avoir ainsi aucun différent et leur malheur commun (la stérilité)semble lesrapprocherdavantage. Elles sont dans deux foyers différents, appartiennent à deux familles différentes et leurs maris (Akli et Mokrane) entretiennent d'excellents rapports. Quel est alors l'origine de cette rivalité entre elles ? La réponse est qu'elles se jalousent secrètement leur beauté.

Cette rivalité n'apparaît clairement que vers la fin de l'histoire, lorsqu'Aazi est gravement malade et qu'ellerisque de mourir, et c'est à peine si l'on peut la discerner auparavant. La seule scène où l'on pressent que Davda envie pour quelque raison Aaziest celle où il est question du départ de Mokrane pour la guerre. En effet, Mokrane n'a pas voulu informer les siens de la date de son départ, pour ne point les chagriner, mais Davda, ayant appris par son mari que les mobilisés vont partir, se précipite chez Aazi pour la meurtrir par cette nouvelle :

« Davda aussitôt se précipita chez Aazi : - Les quarante saints de ta tribu sont garants qu'il reviendra.

- Qui ?
- Tu ne sais donc pas ? Mokrane doit partir après-demain.

Davda savait très bien que j'avais fait exprès de ne rien dire à personne. (…) Davda ne s'y trompa pas. Tout le sang s'était retiré du visage d'Aazi. » (LCO p.52)

L'image d'Aazi déformée par la maladie a un effet bouleversant sur Davda, au point que toute la jalousie qu'elle ressent envers cette malheureuse femme sur qui le destin s'acharne (Aazi vient, à la fois, d'être répudiée, de vivre la mort de Mokrane et d'attraperune grave maladie qui menace de l'emporter) se transforme en tendresse. Avant de la voir ainsi alitée, Davda n'arrivait pas à situer ses sentiments envers Aazi :

« Aazi allait peut-être mourir. Cette nouvelle fit sur Davda une étrange impression. (…) Du reste, elle ne savait pas encore si elle tenait à Aazi. (…) Elle avait trop peur de paraître triompher (…) Le visage tuméfié d'Aazi la fit reculer d'horreur. » (LCO p.195)

Davda comprend qu'Aazi risque de mourir ; elle oublie alors leur rivalité et se met à soigner la malade. Et lorsqu'Aazi s'est quelque peu rétablie, les deux femmes ont une conversation où, à la fois, elles s'avouent leur secrète rivalité et la dépassentpar la même occasion :

« - Va, lui dit un jour Aazi, va te reposer (…) Tu es toujours aussi belle bien sûr, mais tu es fatiguée.

- C'est toi Aazi, qui as été belle. Tu es belle encore et tu resteras belle toujours. Ton charme ne passera pas avec ta jeunesse, parce qu'il n'est pas seulement dans ton corps. Tous ils ont rêvé de toi ! Mokrane, Menach, Meddour, Akli… (…) Oui, Akli, car que m'importe qu'Akli ait aussi rêvé de toi: c'est à son honneur et cela ne me gêne pas. Mais sur moi c'est la malédiction; ils n'en veulent tous qu'à mon corps. (…)

Maintenant que notre jeunesse à toutes deux est passée, je peux te le dire : je t'ai enviée d'avoir été aimée par Mokrane pour toi et rien que parce que tu étais Aazi. J'ai eu quelquefois besoin que quelqu'un m'aimât pour moi-même mais ils me désiraient tous trop pour m'aimer. »
(LCO p.197)

C'est donc grâce au concours de circonstances spéciales (la maladie d'Aazi) que les deux femmes ont pu dépasser l'obstacle d'une rivalité qui les a empêchées durant des années d'être de véritables amies.Cette rivalité entre femmes à cause de leur beauté, nous la retrouvons aussi dans *La Terre et le Sang* de Feraoun, où les deux antagonistes ont pour noms Chabha et Hemama :

« Dès leur jeune âge, Chabha et Hemama furent un peu rivales et se supportèrent difficilement. Hemama s'est toujours crue plus belle. En réalité, c'était la plus jalouse et la plus orgueilleuse. »
(LTS p. 192)

La rivalité entre ces deux jeunes femmes ne cesse pas avec le temps ;pire encore, elle s'aggrave lorsqu'elles sontmariées. La jalousie pousse Hemama à révéler à la fontaine, devant toutes les présentes, ce qu'elle sait de la liaison secrète entre Chabha et son amant Amer. Celava provoquer la mort du mari (Slimane) et de l'amant (Amer), car les propos de Hemama parviennent aux hommes et Slimane ne tarde pas à prendre connaissance desrumeurs à propos de sa femme.Il se met, dès lors, à la suspecter et à la surveiller jusqu'au jour où il la surprend dans les bras d'Amer. Il met alors en place un stratagème pour tuer son rival, mais en passant à l'acte, il se prend à son propre piègeet meurt avec lui.

La scène de dispute entre Hemama et Chabha à la fontaine montre comment le monde des femmes est fait à l'image de celui des hommes : les femmes composent selon leurs affinités des clans (çofs), prennent en considération les liens de sang, défendent une des leurs, savent réparer une injustice ou arbitrer un conflit.

S'agissant de la jalousie qui s'est emparée d'Aazi envers son amie d'enfance Sekoura, il n'est aucunement question entre les deux femmes de rivalité ou de volonté d'affirmer une supériorité de beauté ou de rang : les deux femmes sont amies depuis leur enfance et nulle trace de rivalité entre elles n'apparaît. La jalousie est uniquement du côté d'Aazi : elle envie à sa camarade la fertilité de son sein. Cependant, Sekoura est loin de deviner ce sentiment chez son amie, elle qui, par compassion pour la stérilité d'Aazi, envoie son fils égayer le foyer de Mokrane. Sekoura, mariée à Ibrahim ne tarde pas, suite à de mauvaises affaires de son mari, à être dans le besoin. Lorsqu'elle se décide à demander l'aide d'Aazi, elle ne peut au début réprimer en elle-même un sentiment de honte ; mais Aazi la met à l'aise et Sekoura raconte alors tout le calvaire de sa vie depuis que son mari s'est ruiné. Le récit des malheurs de Sekouraattendritles sentiments d'Aazi :

« C'était donc là la femme dont elle avait dans ses insomnies tant de fois envié la maternité, un pauvre être soumis à toutes les souffrances du corps, à toutes les douleurs de l'âme. Aazi s'éveilla comme d'un rêve. » (LCO p. 102)

Aazi qui croyait Sekoura comblée par les naissances successives de ses enfants, découvre le dénuement dans lequel vie son amie ; ses sentiments se transforment alors : la jalousie s'éteint pour laisser place à la compassion et à la désolation.

En définitive, les femmes évoluent dans leur univers librement et indépendamment des hommes : elles ont leurs propres principes et règles de vie sociale. Comme on peut le voir dans le cas d'Aazi et de Sekoura, lorsque l'une offre à l'autre une bague et l'autre en contre don, lui offre une lingerie pour son enfant :

« Kou passa au doigt d'Aazi sa propre bague en argent émaillé (…) Kou mit au monde son deuxième enfant et Aazi put offrir toute la layette nécessaire à la jeune maman. » (LCO p.47)

Les femmes savent aussi entretenir leurs amitiés et venir en aide les unes aux autres, en cas de nécessité. Et quand elles ne sont pas en mesure de le faire, elles influent sur leurs maris pour qu'ils viennent en aide au mari de celle qui se retrouve dans le besoin. Nous le constatons à maintes fois dans le roman, à l'exemple d'Aazi qui incite Mokrane à aider Ibrahim :

« Aazi prétend que, maintenant qu'Akli n'est plus ici, c'est à moi d'aider Ibrahim » (LCO p.120)

Ou de Davda qui incite Akli à venir en aide à ce même Ibrahim uniquement que parce qu'il est l'époux de Sekoura :

« Akli (…) Refusa sans ambages. (…) En réalité c'était Davda qui, mise au courant, lui avait dit de donner l'argent » (LCO p.211)

Il arrive aussi à lafemme maltraitée de déverser sa rancœur et son amertume sur d'autres femmes. A l'exemple de Daadi, la femme d'Oualiqui, sous le prétexte d'un précepte religieux,se fait battre par son mari, et quis'en prend à son tour à une autre malheureuse (Aazi) :

« Je n'irais pas à la fontaine. Mes camarades se moquent de moi parce que je n'ai pas de mari. Je suis allé vendredi avec Tassadit. Daadi m'a dit devant toutes : pourquoi es-tu orgueilleuse puisque tu n'as pas de mari ? Je l'ai tirée par les cheveux. J'ai pleuré toute la nuit. » (LCO p.152)

La femme, si malheureuse soit-elle avec son mari,préfèrela vie infernale de couple à la répudiation. Le statut de femme répudiée paraît être le pire des statuts, au point que la femme n'aime pas voir son mari s'éloigner d'elle, même s'il est question de la survie du foyer. C'est de la sorte que Sekoura s'oppose formellement et énergiquement au départ de son mari au Sahara pour travailler :

« Que m'importe à moi que tu sois riche au Sahara si tes enfants ici n'ont pas de père ? Qui les défendra contre les autres enfants ? Qui les mènera

au marché le jour de la grande fête ? Est-ce moi qui leur apprendrai à devenir des hommes ? » (LCO p.209)

Les paroles deSekouramontrentla limite des responsabilités de la femme : tout ce qui concerne les affaires extérieures du foyer est du ressort exclusif de l'homme (défendre ses enfants et son honneur, inculquer à ses enfants les valeurs du courage et de la virilité, leur apprendre à nouer des liens commerciaux, etc.). Les propos de Sekoura montrent aussi la dévalorisation de la femme en l'absence de son mari, comme on le constate dans l'extrait suivant :

« Il allait partir, l'homme, et elles resteraient à la maison deux femmes, deux pauvres femmes sans protecteur. Elles s'assiéraient le soir au coin du feu, ruminant leur misère, la mâchant dans leurs voix fluettes et mortes, n'attendant rien et sans même cette voix de mâle dont les sons rauques étaient un réconfort. » (LCO Pp.209/210)

Ainsi, les rapports entre femmes fluctuentselon les circonstancesde la jalousie et de la rivalité à la solidarité et àla compassion. Se perçoit ici le génie du romancier qui, par le biais des êtres en papier qu'il fait vivre dans son récit, rend compte de la complexité des rapports entre les femmes dans une société traditionnelle en proie à une modernité envahissante qui menace son harmonie ancestrale. Au demeurant, cette chaleur humaine qui remplit le roman et la place de choix qu'il donne à la femme sont, sans doute, l'un des critères principaux qui ont fait la réussite et la grandeur de cette œuvre majeure de la littérature algérienne de langue française.

BIBLIOGRAPHIE :

- FERAOUN, Mouloud, *La Terre et le Sang*, Ed. ENAG, Alger, 1988 (1ère éd.Paris, Le Seuil, 1953).
- MAMMERI, Mouloud, *La Colline oubliée*, Ed. Gallimard, « Folio », Paris, 1992. (1ère éd. Paris, Plon, 1952).
- « Le maillon faible. La conteuse, le meddah et l'écrivain » in *Itinéraires et contacts de cultures,* volume 15/16 *: Littérature et oralité au Maghreb, hommage à Mouloud Mammeri*, 1er et 2e semestre 1992, Paris, L'Harmattan, 1993, p. 89-97.
- BOURDIEU, Pierre, *La Domination masculine*, Ed du Seuil, Paris, 1998.
- LACOSTE-DUJARDIN, Camille et VIROLLE, Marie (dir.),*Femmes et hommes au Maghreb et en immigration : la frontière des genres en question*, Paris, Publisud, 1998.
- LACOSTE-DUJARDIN, Camille, *Des mères contre les femmes. Maternité et patriarcat au Maghreb*, Paris, La Découverte/Poche, 1996.
- NAÏT-ZERRAD, Kamal, *L'Officiel des prénoms berbères*,Paris, L'Harmattan, 2003.

LA REFERENCE AU CŒUR DU PACTE FICTIONNEL-BIOGRAPHIQUE.

Ledot Gwanaelle

Toute étude ayant trait au champ de la fiction biographique se trouve confrontée à la question de la référence. L'oscillation entre un pôle fictionnel et un pôle historique qui s'affirme, nous le montrerons, comme une caractéristique du genre, requiert une perspective contrastive étayée par des critères précis.

Un corpus construit à partir de l'œuvre de Jacques-Pierre Amette et notamment de trois fictions biographiques (*La Maîtresse de Brecht*[41], *Province*[42]et *Un été chez Voltaire*[43]), nous permettra de mettre à l'épreuve des outils déjà éprouvés sur cette question. Les éléments relevant du paratexte, ainsi que l'analyse des incipits,illustreront ces oscillations entre pacte fictionnel et pacte historiographique. Le traitement des sources, et la place prise par la notion d'attestation dans cet effort de clarification générique seront abordés dans un deuxième temps. Enfin, l'analyse des composantes « prévisibles » de la production textuelle laissera place à l'originalité d'écriture de ces fictions biographiques, piste qui nous permet, dans le cadre de notre corpus, de dépasser l'aporie initiale.

1. Le pacte fictionnel-biographique.

Si les projets respectifs de la biographie historique et de la fiction biographique présentent des convergences, nous supposons que la recherche des traits génériques spécifiques reste pertinente, et la notion de référentialité, au centre de l'étude, nous paraît constituer le pivot de ces distinctions. Nous traiterons de cet objeten mobilisant un corpus de trois romans écrits par Jacques-Pierre Amette (*Province, La Maîtresse de Brecht*et *Un été chez Voltaire)*, qui s'inscrivent dans le genre fiction biographique, et livreront à ce titre les éléments privilégiés pour l'analyse. C'est le cas également d'un autre roman d'Amette qui met en scène

41 J.-P. Amette, *La Maîtresse de Brecht*, Paris, Albin Michel, 2003 ; Paris, « Le Livre de Poche », 2005 (édition citée).

42 J.-P. Amette, *Province*, Paris, Seuil, 1997.

43 J.-P. Amette, *Un été chez Voltaire*, Paris, Albin Michel, 2007.

Hölderlin (*L'Adieu à la raison*[44]), auquel nous recourrons plus ponctuellement.

La première des fictions biographiques consacrée à Brecht a pour titre *Province* : Jean Peyrelade, qui en est le personnage principal, cherche à retracer le parcours de son père, disparu. Ce père, prénommé Louis, décorateur, a été dans les années 40 le collaborateur, l'ami, le compagnon d'exil de Bertolt Brecht. Ces quelques éléments diégétiques sont rendus complexes par un ensemble d'analepses qui relient les tourments contemporains de Jean Peyrelade au récit de l'exil de Brecht et des siens, ainsi qu'à quelques incursions dans un cadre révolu, hanté par un évêque du seizième siècle nommé Revelata. *La Maîtresse de Brecht* (2003) sera la deuxième fiction biographique consacrée par Amette à Bertolt Brecht ; la période biographique correspond cette fois au retour de Brecht dans l'Allemagne de l'après-guerre. Le « témoin » privilégié de cette séquence est une comédienne, Maria Eich, chargée par la Stasi d'une mission d'espionnage. Le troisième ouvrage de notre corpus voit s'imposer l'univers lumineux et estival de Ferney, et avec lui deux comédiennes italiennes conviées par Voltaire.

> Été 1761 : en résidence à Ferney, Voltaire reçoit deux ravissantes comédiennes italiennes venues répéter *Le Fanatisme ou Mahomet,* pièce écrite vingt ans auparavant et fort critiquée alors. […] Parmi les invités, le comte Fleckenstein, un officier prussien envoyé par Frédéric II pour négocier un traité qui mettrait un terme à la guerre de Sept Ans. Pendant ce temps, non loin de là, Rousseau triomphe avec *La Nouvelle Héloïse,* qui condamne ce divertissement infâme : le théâtre.[45]

Quelques faits textuels de ce corpus nous permettront d'illustrer quelques propositions établies par la recherche :ainsi, D. Cohn, se

44 J.-P. Amette, *L'Adieu à la raison (Le voyage de Hölderlin en France)*, Paris, Grasset, 1991.

45 Présentation d'*Un été chez Voltaire*, source : site officiel de Jacques-Pierre Amette, *Amette.net*, site officiel « Jacques-Pierre Amette », de Jérôme F. Goudeau, 2003-2007, http://amette.free.fr

référant aux développements de Paul Ricoeur sur la question,[46] opte pour une définition de la fiction construite autour de la notion de référentialité :

> L'adjectif « non référentiel » dans l'expression définitionnelle « récit non référentiel » doit faire l'objet d'un examen plus minutieux. D'abord, et avant tout, il signifie que l'œuvre de fiction crée elle-même, en se référant à lui, le monde auquel elle se réfère. Cette autoréférentialité est particulièrement saisissante lorsqu'un roman nous plonge dès le début dans le monde de la perception spatiale d'un personnage fictif, comme c'est le cas dans *Le Château*.[47]

Ce dernier exemple illustre selon l'auteur « la forme la plus pure » d'un « cadre interne de référence »[48] Mais elle relève que ce cas de figure est finalement assez marginal et laisse bien souvent la place à des modèles mixtes.[49] Le plus souvent en effet, le lecteur a affaire à des cadres de référence à deux niveaux[50], un cadre interne niché dans un cadre externe. « Comme le montrent ces incipits romanesques typiques, le caractère non-référentiel de la fiction n'implique pas qu'elle ne puisse pas se rapporter au monde réel, extérieur au texte, mais uniquement qu'elle ne se rapporte pas *obligatoirement* à lui. »[51] L'ancrage dans un univers de référence « historique » n'empêche évidemment pas la construction d'un univers de référence interne qui est partiellement « décroché » du cadre initial. Ce fait génère des questionnements infinis lors de l'analyse des fictions biographiques : à quel(s) moment(s) se réfère-t-on à un espace-temps historiquement identifié, et à quel moment sommes-nous en

46 « Dès la première moitié du volume I de *Temps et Récit*, il [Paul Ricœur] prend parti contre la signification globalisante du terme « fiction » entendu comme synonyme du récit en général et se prononce en faveur du sens restreint de récit non référentiel », Dorrit Cohn, *Le Propre de la fiction,* Paris, éditions du Seuil, 2001. p. 23

47 *Ibid.,* p. 29.

48 *Ibid.,* p. 30.

49 « Mais les cadres de référence purement internes sont plutôt rares en fiction. », *Ibid.,* p. 30.

50 « Modèle de référence à deux niveaux », selon la terminologie d'Harshaw cité par D. Cohn, *ibid.,* p. 31.

51 *Ibid.,* p. 31

situation de « décrochage » par rapport à ce dernier ?[52] L'enjeu est donc bien d'essayer de définir ce qui ressortit de l'une ou l'autre des catégories en présence, d'« **opérer le départ** entre ce qui ressortit à l'histoire, au roman et à l'essai à partir de l'hybridité essentielle de la fiction biographique ».[53]

Du point de vue de la production, il s'agit donc d'identifier les indices paratextuels qui permettraient d'éclairer cette distinction :

> Les « indices » de la fiction ne sont pas tous d'ordre narratologique, d'abord parce qu'ils ne sont pas tous d'ordre textuel : le plus souvent, un texte de fiction se signale comme tel par des marques paratextuelles qui mettent le lecteur à l'abri de toute méprise et dont l'indication générique roman, sur la page de titre ou la couverture, est un exemple parmi bien d'autres.[54]

Gérard Genette souligne la fonction de guidage de la réception qu'adoptent ces indications génériques paratextuelles, destinées à éviter toute confusion cognitive de la part du récepteur : dans notre corpus, les textes consacrés à Voltaire et Brecht comportent la mention « roman ». Une approche rapide de la fiction biographique d'Amette, *Un été chez Voltaire,* permet d'ailleurs de saisir toute l'ambiguïté propre au genre : si une précision éditoriale adjointe au titre indique bien qu'il s'agit d'un « roman », la déclaration liminaire de l'auteur annonce l'utilisation des sources voltairiennes :

> Voltaire nous a laissé plus de quinze mille lettres. Immense courrier aussi bien que conversation

52M. Boyer-Weinmann, reprenant D. Cohn associe très vite la question de la référentialité à ses conséquences formelles : « les prémisses attendues du genre romanesque (« invention, fiction, liberté énonciative, prédominance du mode narratif sur le mode explicatif ») sont considérées comme diamétralement opposées au genre biographique « épistémologiquement porté par un modèle scientiste (sélection du vrai, du vraisemblable et du fictif, réduction de l'erreur, double voie argumentative empirico- et hypothético-déductive, récit justifié de la collation des preuves à l'aide d'un modèle heuristique théorique). » M. Boyer-Weinmann, *La relation biographique. Enjeux contemporains*, Seyssel, Champ Vallon, (coll. « Essais »), 2005, p. 76

53 Damien Fortin, « Les fictions biographiques » contemporaines, un nouveau « sacre de l'écrivain » ? », *Acta fabula*, vol. 12, n°4, Essais critiques, Avril 2011, URL : http://www.fabula.org/revue/document6259.php, page consultée le 18 juin 2014.

54 G. Genette, *Fiction et diction, op. cit.,* p. 163.

> adressée à toute l'Europe. Je me suis efforcé de faire parler le philosophe de Ferney avec la vivacité de ton qu'il a employée avec ses correspondants, en le citant.[55]

Ces quelques lignes programmatiques signalent le recours à une abondante documentation (confirmant le paradigme de l'enquête, caractéristique du champ biographique dans son ensemble[56]). Cependant, le verbe « citer » n'engage pas la même méthodologie que celle des biographies historiques. La déclaration de J.-P. Amette, qui signe une forme de pacte biographique-fictionnel, atteste donc de l'oscillation entre le registre heuristique propre à l'historiographie et la part de l'imaginaire.

Une appréhension fine de ce pacte fictionnel-biographique requiert également l'examen de certains indices textuels, en particulier ceux présents en début de récit :

> […] certains de ses indices textuels [du roman]sont, par exemple, d'ordre thématique (un énoncé invraisemblable comme « Le chêne un jour dit au roseau… » ne peut être que fictionnel), ou stylistique : le discours indirect libre, que je compte parmi les traits narratifs, est souvent considéré comme un fait de style. Les noms de personnages ont parfois, à l'instar du théâtre classique, valeur de signes romanesques. Certains incipits traditionnels (« Il était une fois », « Once upon a time » ou, selon la formule des conteurs majorquins citée par Jakobson : « Aixoera y non era »[57]) fonctionnent comme des marqueurs génériques et je ne suis pas sûr que les ouvertures dites « étiques » du roman moderne (« La première fois qu'Aurélien vit Bérénice, il la trouva franchement laide ») ne

55 J.-P. Amette, *Un été chez Voltaire*, précision liminaire, Paris, Albin Michel, 2007.

56 Sur ce point, voir notamment D. Madelénat « Biographie et roman : je t'aime, je te hais » in *Le Biographique, Revue des Sciences humaines n°224, op. cit.*,pages235 sq.

57 R. Jakobson, *Essais de linguistique générale,* p. 239, cité par G. Genette, *Fiction et Diction, op. cit.,* p 163.

> constituent pas des signaux aussi efficaces, voire plus efficaces : plus émancipés, à coup sûr, dans leur recours à la présupposition d'existence, par leur exhibition d'une familiarité, et donc d'une transparence des personnages, que les débuts « émiques » du conte ou du roman classique.[58]

Qu'en est-il dans les *incipits* des trois romans du corpus ? Dans les premières lignes d'*Un été chez Voltaire*, *in medias res,* se glissent un certain nombre d'indices :

> Malgré les arrivées, les voitures, les baise-mains, les révérences, les domestiques empressés, ce jour de juillet 1761 fut si orageux au château de Ferney que l'air brumeux enrobait tout de somnolence.
> « Un mirage ! », s'était exclamé Voltaire qui descendait l'escalier pour accueillir les comédiennes italiennes.
> ZanettaObozzi arrivait de Naples où elle avait enterré son père. Gabriella Capacelli venait de la troupe des Italiens à Paris.[59]

Les mots « Ferney » et « Voltaire », ainsi que la date de 1761 font signe vers l'univers de référence voltairien, historiquement identifié. En revanche, la focalisation sur une journée, ainsi que le détail météorologique quasi invérifiable d'un temps « orageux » confirment l'indication paratextuelle générique « roman ». Quant aux comédiennes, une analyse actantielle rapide montre qu'elles se situent dans un entre-deux : présence et existence plausible (référence d'Amette à « la troupe des Italiens »), mais difficilement vérifiable (et non destinée à être vérifiée par le lecteur du roman). ZanettaObozzi représente, comme sa grande amie et son double, Gabriella Capacelli, le « théâtre italien » arrivant à

58 *Ibid.*, p. 164.
59 J.-P. Amette, *Un été chez Voltaire*, *op. cit.,* p. 15.

Ferney[60] : elle n'a pas d'existence historique ; cependant, il est question en début et en fin de roman d'un certain « Carlo Obozzi » qui est son père, et qui n'est pas sans rappeler le dramaturge contemporain de Goldoni nommé « Carlo Gozzi ». Par ailleurs, la description de son jeu de comédienne à la fin du roman[61] correspond à une lettre de Voltaire datée du 8 octobre 1760 et envoyée de Ferney : « Nous jouons aujourd'hui *Mahomet*. Une Palmire jeune, naïve, charmante, voix de sirène, cœur sensible, avec deux yeux qui fondent en armes. On n'y tient pas. »[62] La note de l'éditeur critique précise qu'il s'agit de « Madame Rilliet »[63]. Gabriella Capacelli prend son nom directement dans la *Correspondance* de Voltaire qui fait état, en juillet 1761, de nombreuses lettres échangées entre Voltaire et le marquis Francesco AlbergatiCapacelli[64] sur divers sujets, de l' « héritière de Corneille » aux comédies de Goldoni (lesquelles sont citées dans le roman)[65]. C'est à Gabriella que Voltaire confie le rôle de Zopire dans *Mahomet*[66], ce qui ne correspond pas aux données de la *Correspondance*[67]. Plus généralement, l'appartenance des deux jeunes filles à la comédie italienne leur permettra d'adopter un point de vue décentré et hautement critique sur la tragédie voltairienne, ce qui sera l'une des caractéristiques de leur rôle de témoin.

L'*incipit* de *La Maîtresse de Brecht* est lui aussi, riche d'enseignements quant à la manière dont se construit l'univers de

60 « Ce fut quand je vis paraître sur le Théâtre Italien votre admirable *Sémiramis* que j'osai vous écrire pour la première fois, pour avoir certaines instructions que je crus nécessaires à la justesse de la représentation. »

61« La voix chantante emplit le théâtre, la pauvre Palmire est devant eux, livrée à l'horreur, au désespoir, à la plus profonde des détressses… » J.-P. Amette, *Un été chez Voltaire, op. cit.,* p. 117.

62Voltaire, Lettre 6260 du 8 octobre 1760, à Thieriot, *Correspondance*, Gallimard, Pléiade, t. VI, p. 18.

63*Correspondance,* Gallimard, Pléiade, t. VI,p. 1174.

64 Par exemple : lettre 6694 du 7 juillet 1761 au Marquis Francesco AlbergatiCapacelli,Gallimard, Pléiade, t. VI, page 463.

65 « Toutes deux avaient joué à Venise, à Bologne, à Naples, à Parme et à Paris et triomphé dans *Les Dames de bonne humeur* et *La Manie de la villégiature* de leur Goldoni. », *Un été chez Voltaire,op. cit.,* p. 21. Et, dans la *Correspondance* de Voltaire, cette allusion du Marquis : « Le célèbre Goldoni, qui a mérité vos éloges, a fait connaître que l'on peut rire sans honte, s'instruire sans s'ennuyer, et s'amuser avec profit. Mais quel essaim de babillards et de censeurs indiscrets s'éleva contre lui ! », Marquis Francesco AlbergatiCapacelli, lettre du 30 juin 1761, cité dans *Correspondance*, Pléiade, tome VI, page 1339.

66 « Dépêchez-vous, pour l'amour du ciel, mes petits anges. Gabriella, vous êtes Zopire, le sheik de la Mecque… », J.-P. Amette, *Un été chez Voltaire, op. cit.,* p. 50. Ou encore (c'est Gabriella qui parle) : « Il [Voltaire] me fait jouer Zopire. », *Ibid.,* page 48

67 « Je vais jouer Zopire », in Lettre du 8 octobre à D'Argental, in *Correspondance,* Gallimard, Pléiade, t. VI, p. 15. Ou encore : « Ce ne sera pas une longue lettre car je vais jouer Zopire dans l'instant », in Lettre à François de Chennevières, *ibid.,* p. 16.

référence propre aux fictions biographiques et, à cet égard, à l'articulation du référentiel historique et du fictionnel :

> Berlin-Est
> 1948
> Il resta un long moment à regarder défiler les forêts et leurs rousseurs.
> A la frontière interzone, Brecht descendit de voiture, entra dans le poste de police allemand et téléphona au Deutsches Theater. Sa femme, Hélène Weigel, se dégourdit les jambes autour de la voire. Un camion blindé rouillait dans un fossé.
> Une heure plus tard, trois voitures noires vinrent chercher le couple. Il y avait Abusch, Becher, Jhering, Dudow, tous membres de la Ligue culturelle.[68]

Les procédés sont assez similaires : l'année, le lieu et le nom de Brecht renvoient d'emblée à un univers spatio-temporel historiquement attesté. Le nom de l'épouse de Brecht peut éventuellement être connu de certains lecteurs ; les autres personnages à l'existence historique sont identifiables dans les sources historiques, puisque les mêmes données sont présentes chez Werner Hecht, lequel décrit l'arrivée en des termes similaires, empruntés pour l'essentiel au *Journal* de Brecht :

> A la frontière entre la zone d'occupation soviétique et le secteur soviétique de Berlin, il manqua des papiers de véhicule. Brecht téléphone au Deutsches Theater, et de là sont envoyées plusieurs voitures de la « Ligue culturelle pour le Renouveau de l'Allemagne », accompagnées par Alexander Abusch. « La presse attendait à la gare, nous en sommes débarrassés dans un premier temps. » Un

68 J.-P. Amette, *La Maîtresse de Brecht, op. cit.*, p. 13.

> premier accueil est organisé à la Ligue culturelle, auquel sont présents Johannes R. Becher, Herbert JheringundSlatanDudow.[69]

Cependant, du point de vue de la réception, ces derniers personnages sont destinés probablement chez la plupart des lecteurs à demeurer dans l'entre-deux référentiel qui caractérise la fiction biographique.

L'*incipit* de *Province* requiert, quant à lui, plusieurs temps d'analyse :

> Chaque soir, sur la plage de Biscarosse, l'eau et le vent déposent le sable. De longues et lentes vagues grises viennent de l'horizon. Les bancs de sable mêlés aux courants modifient le tracé des dunes. Les chemins, dans un mouvement perpétuel, se transforment et laissent, ici ou là, des boues, des eaux dormantes, des vieux grillages.
>
> Chaque soir, la nuit vient et souffle sur les landes nuageuses, chaque soir, un jeune couple rentre par une route vide et droite qui traverse Saint-Symphorien et finit en une large boucle autour de Bazas.
>
> C'est ici, par un jour de gros temps, qu'Anna Casseuil a rencontré Jean Peyrelade. Il était sur une jetée, les jambes au-dessus des lentes vagues grises qui venaient éclabousser les pilotis.[70]

Le premier paragraphe est relativement indéterminé d'un point de vue générique (autobiographie ? roman ? biographie ?), et seul le deuxième

69 Nous traduisons le passage suivant : « An der Grenzezwischen der SBZ unddemsowjetischenSektorvon Berlin fehlenWagenpapiere. B telefoniert mit demDeutschen Theater, vonwosoforteiniges Autos des KulturbundszurdemokratischenErneuerungDeutschlands mit Alexander Abuschgeschicktwerden. « Die Presse war am Bahnhofgewesen, die sindwirzunächst los. » EsgibteineersteBegrüßung in Kulturbund, bei der Johannes R. Becher, Herbert Jhering und SlatanDudowanwesendsind. (27-279) », W. Hecht, *Brecht Chronik,op. cit.,*p. 834.

70 J.-P. Amette, *Province, op. cit.,* p. 11.

permet, par l'introduction d' « un jeune couple » de supposer un ancrage romanesque. Rien, en revanche, qui laisse deviner le choix générique de la fiction biographique avant la page 28, où Brecht est introduit, de manière assez artificielle, à côté de Louis Peyrelade, le père de Jean :

> Il est là, sur un morceau de route, entre Berlin et Svobostrand, au Danemark. Il marche dans un bruit de branches cassées, Bertolt Brecht à ses côtés. Encore jeune, encore maigre, Brecht est entouré, dans son exil, de secrétaires et de maîtresses, de traductrices et d'inspiratrices, MargareteSteffin, Ruth Berlau, Helene Weigel. Il est sévère dans son exil, parmi les bois noirs et les bouleaux blancs, parmi les rochers noirs et la mer grise.
> Hitler hurle à la radio.[71]

L'association étroite de la biographie et de la fiction place certains personnages (fictionnels : Anna et Jean Peyrelade) au centre de l'action narrative, tandis que les autres (historiques : Brecht, Weigel, Berlau…) demeurent dans un arrière-plan référentiel. Le personnage qui devient ici médiateur, le père de Jean, joue un rôle similaire à celui de Zanetta dans *Un été chez Voltaire* et Maria dans *La Maîtresse de Brecht.*

L'angle complémentaire qui s'impose est, très schématiquement, celui de la réception, lequel diffère selon qu'on se situe sur le pôle de l'enquête biographique historique ou sur celui de la fiction biographique :

> Le pacte romanesque de suspension volontaire de l'incrédulité (la « willing suspension of disbelief » de Coleridge) peut-il continuer à prévaloir ? N'est-ce pas contradictoire avec la pulsion critique à l'origine des travaux mêmes de Nadel et White ? Comment faire tenir ensemble, dans l'écriture (problème du biographe), mais aussi dans la lecture (problème du lecteur que les

71 *Ibid.,* p. 28-29.

> deux auteurs abordent trop superficiellement) l'adhésion requise par la lecture romanesque et l'inquiétude salutaire soulevée chez le lecteur par la mise en doute, la rétraction, voire la perte de signification du factuel ?[72]

Selon donc que le lecteur adhère ou non à ce pacte de suspension, les conséquences possibles de la réception seront différentes. Dans un cas (suspension volontaire de l'incrédulité), le lecteur n'est pas supposé opérer des vérifications ultérieures sur la trame diégétique. Dans l'autre, on peut imaginer que certaines informations fassent l'objet de vérifications et de croisements des sources. C'est ce qu'expose D. Cohn en reprenant la distinction terminologique entre référentiel et non référentiel :

> Compris de cette manière, l'adjectif « non référentiel » de notre définition permet de distinguer deux *types* différents de récits, selon qu'ils traitent de personnes et d'événements réels ou imaginaires. Seuls les récits appartenant au premier type – qui inclut les ouvrages historiques, les reportages journalistiques, les biographies et les autobiographies – peuvent être sujets à des jugements de vérité et de fausseté. Les récits du second type – qui comprend les romans, les *short stories*, les ballades et les épopées – sont en revanche insensibles à de tels jugements. […] On peut exprimer cette opposition d'une autre façon en disant que les récits référentiels sont vérifiables et incomplets, alors que les récits non référentiels sont invérifiables et complets.[73]

72 M. Boyer-Weinmann, *La relation biographique…, op. cit.*,p. 381.
73 D. Cohn, *Le Propre de la fiction, op. cit.*, p. 33.

La notion de « vérification » qui apparaît à la fin de ce développement est fondamentale, en ce qu'elle rejoint la sphère de la scientificité et de ses exigences propres. Le principe n'est-il pas que la démonstration « scientifique » (ou qui tend à l'être) puisse être reconduite par le récepteur s'il respecte un certain nombre de procédures explicitées et la méthodologie *ad hoc* ? Où l'on voit que la nature historique/fictionnelle du texte lui-même tient davantage aux exigences méthodologiques (et à l'explicitation qui y est liée) qu'au contenu diégétique. D. Cohn livre un exemple à l'appui, relatif à la question biographique :

> On peut vérifier l'exactitude d'une biographie de Thomas Mann, on peut signaler ses erreurs factuelles et en écrire une autre fondée sur des faits nouvellement découverts ; mais il ne viendrait à l'idée d'aucun lecteur expérimenté de vérifier l'exactitude de l'indication concernant la durée de vie de Hans Castorp donnée dans *La Montagne magique*…[74]

Bien sûr, le modèle « hybride » que constitue la fiction biographique[75] soulève davantage d'interrogations que l'opposition roman/biographie : un lecteur pourrait envisager d'opérer une vérification d'ordre historique sur l'une des fictions biographiques de J.-P. Amette, bien qu'on comprenne intuitivement que ce ne sera pas l'une des « conséquences de lecture » majoritaires,[76] et que cette possibilité (qui demeure) ne constitue pas un fondement pour le pacte fictionnel-biographique.

---

74 *Ibid.,* p. 33.

75 Voir les analyses d'Alexandre Gefen quant à l' « hybridité textuelle » des fictions biographiques : « Soi-même comme un autre » : présupposés et significations du recours à la fiction biographique dans la littérature française contemporaine », dans A.-M. Monluçon et A. Salha (dir.), *Fictions biographiques : XIXe-XXIe siècles*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2007, p. 60.

76 Certains critiques ont cependant opéré des vérifications, ou tout au moins, signalé des erreurs qui leur paraissaient évidentes. Citons François Jacob, qui, dans un article intitulé « Nouvelles du XVIIIe siècle », examine un extrait du roman d'Amette (« Regardez autour de vous : à quelques kilomètres d'ici, à Genève, ce Rousseau écume de rage contre nous… ») et pointe une erreur concernant Rousseau : « Or, non seulement Rousseau n'écumait de rage contre personne, mais il pouvait difficilement le faire à Genève, qu'il avait quittée en octobre 1754, et qu'il ne reverra jamais. », *La Gazette des Délices,* 14, été 2007, http://institutions.ville-geneve.ch/fileadmin/user_upload/bge/sites_html/bge-gazette/14/nouvelles.html

2. Le traitement des sources

L'importance de la source documentaire (et de son explicitation) dans le champ historiographique est abondamment commentée par M. Boyer-Weinmann, qui suit en cela les propositions de D. Cohn :

> En soulignant les dissymétries fonctionnelles des deux régimes textuels, Dorrit Cohn renforce la réhabilitation du travail documentaire dans le travail historique et biographique, que Ricœur avait abordée d'un point de vue phénoménologique :
> "L'idée selon laquelle l'histoire est obligée de se fonder sur une documentation vérifiable et que cette obligation fait défaut dans le cas de la fiction a survécu aux attaques même les plus radicales contre la distinction histoire/fiction. […] Dans le domaine de l'historiographie, la notion de référentialité peut, et en fait doit, continuer à informer le travail des praticiens qui ont pris conscience de la problématique de la construction narrative…"[77]

Le traitement des sources est en effet bien différent selon qu'il s'agisse de biographie historique ou de fiction biographique, et les attentes du lecteur sont également divergentes.[78]Cette exigence sur le pôle de la réception répond une fois encore à l'exigence du biographe sur le pôle de la production :

> Le processus qui aboutit à un texte historique de forme narrative est soumis à des contraintes

77 D. Cohn, *Le Propre de la fiction, op. cit.,* p. 171. Cité également par M. Boyer-Weinmann, *op. cit,*. p. 384. Voir aussi cette affirmation : « Neutraliser les frontières entre récit fictionnel et historique revient en fait à remplacer une forme d'illusion biographique fondée sur une homologie entre le vécu et le narré par une autre forme d'illusion fondée sur le soupçon généralisé, pouvant conduire jusqu'au déni du réel confondu avec un pur effet textuel.», M. Boyer-Weinmann,*La relation biographique*…, *op. cit.*, p. 384.

78"… certains faits biographiques, définitivement attestés, ne sauraient être ignorés, controuvés ou abusivement contestés, et cela consciemment. Si le lacunaire est une fatalité du matériau biographique et l'ellipse une nécessité narrative requise pour la cohérence, le lecteur souhaiterait cependant avoir des garanties que la lacune, sous un prétexte esthétique, ne cache pas en vérité une volonté ou un aveu d'ignorance, une manipulation délibérée", M. Boyer-Weinmann, *op. cit.,* p. 382

> rigoureuses et à des règles strictes, il est sujet aux justifications de l'auteur et à l'examen minutieux du lecteur, et sa correspondance obligée avec les événements racontés est ouvertement exhibée dans le texte lui-même. La relation du romancier avec les sources est libre et elle reste tacite, ou, lorsqu'elle est mentionnée, elle est présumée fausse ; son origine véritable peut fort bien rester (et reste souvent) cachée à tout jamais – parfois à l'auteur lui-même.[79]

Ainsi en est-il de l'épisode de Marlebäk dans *Province*. Certes, la datation de l'épisode de Marlebäk correspond aux données historiques de la biographie brechtienne, puisque le roman d'Amette précise en page 111 : « Marlebäk, octobre 1940 », date que l'on retrouve dans toutes les biographies ; citons à titre d'exemple Werner Hecht : « 5. Juli-6. Oktober 1940 ReisenachMarlebäk, Kausala »[80] Mais la description du romancier se détache, du point de vue méthodologique, de son ancrage historique :

> Le calme. On voit les arbres s'incliner dans le vent, les multiples frissons argentés de l'eau et des vagues courtes sous l'embarcadère. Puis une demeure de bois avec deux rangées de huit fenêtres, puis un gros plan de Bertolt Brecht. Sa lourde tête osseuse, le crâne rasé, la branche de lunettes d'acier, l'oreille et les circonvolutions des veines, la veste de menuisier, pochette rabattue, toile dure, plis luisants, il allume un cigare debout, contre le vent.[81]

Il est impossible, en effet, de savoir quel document iconographique est utilisé par Amette comme base de cette description. Une source possible est l'une des nombreuses photographies que l'on peut retrouver sans

79 D. Cohn, *Le Propre de la fiction, op. cit.* p. 176.
80 W. Hecht, *Brecht Chronik, op. cit.*, p. 615
81 J.-P. Amette, *Province, op. cit.*, p. 112.

peine dans la biographie de John Fuegi[82] (voir la photographie de 1939, référencée par le numéro 63, où l'on voit clairement la posture et les vêtements de Brecht, tels que décrits ici, avec l'éternel cigare), ou dans la *Chronique* de Werner Hecht, mais rien ne sera confirmé par le romancier. Le récit intègre en outre, subrepticement, quelques jugements du narrateur : la tête est qualifiée de « lourde », et la toile du vêtement de « rugueuse », ce qui correspond d'ailleurs à l'apparence fruste que, selon de nombreux biographes, Brecht se plaisait à mettre en scène. Quant à la suite immédiate du texte, elleajoute une notation descriptive cohérente avec ce que l'on sait historiquement du lieu Marlebäk, mais y introduit un personnage complètement fictionnel :

> Une vaste bande de terre puis une bande de nuages, les vagues figées, le cercle vaste du ciel, les trouées de la forêt, la maison blanche et son long toit en pente, les châssis des fenêtres à guillotine.
>
> Le père de Jean Peyrelade porte un costume croisé un peu grand, une chemise blanche et une cravate qui semble avoir été prêtée, car les plis sont aux mauvais endroits. Il a le sourire de l'homme qui écoute. Les deux hommes marchent, le long de la plage.[83]

Suit une description d'Hélène Weigel et de son chignon (trait distinctif[84] que l'on retrouve sur la plupart des photographies de la comédienne) : « Brecht est penché, en veste de toile, cigare entre les doigts. Il explique quelque chose à Hélène Weigel, cheveux tirés en chignon et grosse broche pour tenir le lissé d'une robe. »[85] On peut lire ensuite « Le père de Jean écoute Brecht. », etdeux lignes plus loin : « Le père de Jean, jeune homme discret. » L'intrusion de ce personnage fictionnel dans une scène

82 J. Fuegi,*Brecht et Compagnie*, Paris, Arthème Fayard, 1995.
83*Ibid.,* p. 112.
84 Trait présenté comme distinctif dans les deux romans de J.-P. Amette, mais qui en réalité, à en juger par les nombreuses photographies, est extrêmement commun pour toutes les coiffures féminines de l'époque.
85*Ibid.,* p. 112.

assez fidèlement brechtienne semble amuser l'auteur lui-même, qui le qualifie facétieusement de « discret ».

Alors que l'auteur des fictions biographiques s'émancipe de certaines exigences méthodologiques, l'exhibition des sources et l'explicitation d'une démarche sont des traits d'identification de la biographie historique :

> Ce qui saute immédiatement aux yeux, c'est bien entendu la présence de tout un appareil « périgraphique » (notes, soit en bas de page soit en fin de chapitre, préface ou appendices), une zone textuelle qui fait fonction de médiation entre le texte narratif et sa base documentaire extratextuelle. Mais cette base référentielle s'introduit aussi dans le texte proprement dit, qui, comme le note Michel de Certeau, « combine au singulier du savoir citant le pluriel des documents cités ». Ce processus citationnel peut être intégré de manière plus ou moins harmonieuse : moins, lorsque les sources documentaires sont citées directement, plus, lorsqu'elles sont paraphrasées ou résumées. Mais la strate de la preuve testimoniale est une composante obligatoire même des récits historiques qui présentent la surface la plus homogène.[86]

M. Boyer-Weinmann utilise l'expression intéressante de « discours de méthode » pour identifier ce positionnement méthodologique, lié également à des stratégies argumentatives, puisqu'il s'agit aussi pour le biographe historien d'affirmer un *ethos* particulier, en tant que spécialiste du sujet et, au-delà, spécialiste de la méthode biographique.[87] Les

86D. Cohn, *Le Propre de la fiction, op. cit.,* p. 177

87 « En faisant l'économie d'une rhétorique retorse de valorisation du sujet (du type : à sujet toujours louable, traitement trop indigne), le discours de la méthode en présuppose habilement l'existence. L'accent porté sur la désignation des sources, la genèse de l'investigation, constitue à la fois une information pour le lecteur et une programmation filtrée de sa lecture. D'une autre manière, il s'agit encore d'une forme oblique de valorisation,

revendications méthodologiques sont indissociables d'une forme de « contrat de lecture ».

La méthodologie de la biographie de type « historique » et celle des fictions biographiques diffèrent donc de manière fondamentale. La déclaration liminaire d'Amette dans *Un été chez Voltaire*, que nous avons citée précédemment, confirme l'analyse contrastive que nous avons esquissée à grands traits :

> Voltaire nous a laissé plus de quinze mille lettres. Immense courrier aussi bien que conversation adressée à toute l'Europe. Je me suis efforcé de faire parler le philosophe de Ferney avec la vivacité de ton qu'il a employée avec ses correspondants, en le citant.
> Les autres personnages, eux, s'expriment à leur manière et puisent à d'autres sources ; j'ai laissé à chacun sa liberté, sa raison, et, souvent, sa sensibilité qu'elle soit encore classique ou déjà rousseauiste.[88]

Le recours aux sources et l'identification de ces dernières ne sont pas explicites dans les fictions biographiques, sauf en cas de thématisation, ou bien dans le paratexte. Si quelques références sont explicitées dans *La Maîtresse de Brecht,* nous ne trouvons aucune précision de cet ordre dans *Un été chez Voltaire,* et la détermination des sources requiert dans la plupart des cas, pour le récepteur intéressé, une recherche extérieure au texte.Par ailleurs, on relève que cet exposé de principes se partage entre l'ancrage historique et la liberté octroyée par la forme romanesque, qui autorise un certain flou méthodologique perceptible dans la formulation de J.-P. Amette : « Les autres personnages […] puisent **à d'autres sources** ». Cette oscillation peut

mais du biographe ès qualité. A la rhétorique de contrition (les devoirs du biographe) succède la proclamation de ses droits. C'est dans l'énoncé des moyens de la biographie et des usages de sa lecture, que le biographe fait la démonstration de sa compétence biographique. », M Boyer-Weinmann, *La relation biographique…, op. cit.,* p. 134.

88 J.-P. Amette, *Un été chez Voltaire*, précision liminaire, Paris, Albin Michel, 2007.

être entendue comme un signe fort de l'abandon de la rigueur documentaire au profit de la liberté fictionnelle.

Lorsque M. Boyer-Weinmann évoque les « responsabilités élémentaires envers le lecteur… »[89], elle montre ici encore que le contrat qui lie le biographe et son lecteur (inséparable de la notion de « garantie ») est différent de celui que l'on peut inférer de la relation entre le biographe « fictionnel » et son lecteur. D. Madelénat insiste de même sur cette « servitude » fondamentale qui lie le biographe historien aux sources et à la documentation :

> Mais l'ordre et la finalité des opérations mentales divergent profondément ; le romancier part d'une cohérence logique (sa vérité : celle d'un personnage ou d'une situation) qui dialogue avec un immense réservoir de faits : l'univers culturel et social où il baigne ; il mélange, concentre, amalgame, stylise à son gré ce donné pour optimaliser les effets qu'il prétend imposer au lecteur. Le biographe, historien, part d'une vérité factuelle qu'il doit établir précisément et qui le lie ; il n'en peut rien rejeter (sauf en une sélection limitée dans des séries d'indices semblables) ; il doit s'accommoder du bizarre, de l'irrégularité contraire à l'idée qu'il conçoit d'un caractère ; serf des témoignages et des documents, il n'accorde à sa fantaisie qu'un espace chichement mesuré, et, pour ainsi dire, contigu aux matériaux.[90]

Pour synthétiser ces divergences, on soulignera que le fait semble imposer sa loi au biographe (prégnance des événements), alors même que le romancier aurait le loisir d'adopter par rapport à la chaîne événementielle une posture distanciée. Sa contrainte à lui relèverait simultanément d'un système narratif interne qu'il construit et dont il

89 M. Boyer-Weinmann, *La relation biographique…, op. cit.,* p. 385.
90 D. Madelénat, *La Biographie*, *op. cit.*, p. 168.

reste le maître : « sa vérité ». Selon Dorrit Cohn, l'une des différences essentielles entre le discours de l'histoire et celui de la fiction tient aux liens que le premier « entretient avec le niveau référentiel et le détachement que le second opère par rapport à lui »[91]. L'interaction entre le « réservoir de faits » (que constitueraient les événements biographiques) et l'univers de référence construit est formalisée par la notion de « dialogue » chez Madelénat[92] : la narration, conçue comme libre et créative, va néanmoins emprunter plusieurs éléments à un ensemble de données attestées. R. Dion et F. Fortier évoquent à ce propos le « vécu-matériau »[93] qui entre en jeu dans cette dynamique d'élaboration des fictions biographiques.

3. Traits d'écriture influant sur la composition des fictions biographiques : l'effet contemplatif.

L'univers diégétique de la fiction biographique sera donc en relation avec une référence externe. Mais l'univers externe (celui du biographié) ne sera pas appréhendé dans sa logique d'ensemble, globale (et encore moins exhaustive) ; l'auteur de fictions biographiques n'a pas de « prétention » ou de « visée » explicite de ce point de vue. La visée discursive première est de « raconter une histoire au lecteur », et au-delà, de partager une certaine représentation de l'existence. Par exemple, l'enjeu des textes d'Amette ne sera probablement pas de ré-expliciter le sens supposé de la vie de Voltaire, contrairement au propos d'un biographe tel qu'André Magnan[94]. Si la cohérence diégétique est primordiale, en revanche l'exigence d'intelligibilité portant sur le sens de la vie du biographié va aller diminuant dans les fictions biographiques. Est-ce à dire que la vie du biographié n'est qu'un prétexte à représenter « autre chose » (ayant trait davantage à l'auteur de la fiction biographique) ? Ou bien est-ce une manière indirecte de livrer une

91D. Cohn, *Le Propre de la fiction, op. cit.*,, p. 179

92 « Le romancier part d'une cohérence logique (sa vérité : celle d'un personnage ou d'une situation) qui **dialogue** avec un immense réservoir de faits : l'univers culturel et social où il baigne. », D. Madelénat, *La Biographie*, *op. cit.,* p. 168, cité *supra.*

93R. Dion, F. Fortier,*Écrire l'écrivain. Formes contemporaines de la vie d'auteur,* Montréal, Presses de l'Université de Montréal, « Espace littéraire », 2010, p. 30.

94 A. Magnan « Ce que cet homme a fait de plus essentiel, ce qu'il a pensé, ce qu'il a senti – ce qu'il a voulu *faire* de sa vie surtout : le point de perspective du discours biographique. » *Dossier Voltaire en Prusse (1750-1753*), Oxford, Voltaire Foundation, 1986, p. IX.

interprétation de la vie du biographié, par fragments ou par éclats, et de manière symbolique ? A ce stade, nous pouvons réinterroger l'hypothèse d'Ina Schabert reprise par R. Dion : « Pour dire comme Schabert, dans cette biographie fictionnelle « les faits biographiques sont arrangés à l'intérieur d'un système d'assertion autoréférentiel, ils sont utilisés figurativement, en tant que signes qui représentent plus ou autre chose qu'eux-mêmes » (1982, p. 9 – je traduis). »[95] Il y a transmutation, il y a « figuration » et « arrangement de signes », si l'on reprend les termes R. Dion et d'Y. Baudelle[96].

Dans notre corpus, c'est un effet « contemplatif » qui s'impose à la lecture des récits. Les oscillations entre fictionnel et référentiel sont subsumées par le projet d'écriture spécifique de l'auteur : quelques traits stylistiques permettent alors de dépasser l'aporie initiale ; au-delà de l'identification référentielle historique, ce sont donc les thèmes spécifiques et les modalités d'écriture privilégiées par l'auteur qui vont conférer à l'œuvre son unité. Ainsi, une comparaison entre les biographies historiques et les fictions biographiques de notre corpus met en évidence des effets de « dilatation » diégétique qui deviennent signifiants : il en va ainsi de l'épisode de Buckow dans *La Maîtresse de Brecht* qui se mue en célébration de la nature environnante, variation sur les descriptions brechtiennes des célèbres poèmes.

> Elle aimait ces temps gris, avec les rives du lac un peu ternes, ces roches d'un brun-rouge, ces lignes de verdure touffues et mornes, ces herbes qui évoluaient en vagues sous la brise, ces lichens d'un vert acide. Des nuages stagnaient et devenaient si clairs à l'horizon qu'ils donnaient le sentiment de produire leur propre

95 R. Dion, « Une année amoureuse de Virginia Woolf, ou la Fiction biographique multipliée », in *Littérature*, n°128, 2002. *Biographiques*. pp. 26-45. Doi : 10.3406/litt.2002.1772
http://www/persee.fr/web/revues/home/prescript/article/litt_0047-4800_2002_num_128_4_1772

96 Selon ce dernier, le **processus de sélection** qui est à l'œuvre sur l'univers externe touche aussi bien le système actantiel que les données diégétiques : « Si c'est à propos des personnages qu'il est le plus facile à mettre en évidence, ce fonctionnement fusionnel de la création romanesque touche aussi à la matière événementielle du récit, son organisation spatiale et sa structure temporelle : comme le mécanisme de sélection, il s'observe à tous les niveaux. La durée peut se contracter, comme l'espace peut se condenser. » Y. Baudelle, « Du vécu dans le roman : esquisse d'une poétique de la transposition », in *Revue des Sciences Humaines* n°263, Paradoxes du biographique, juillet-septembre 2001, p. 89.

> luminescence et de répandre une douceur sur les collines alentour ; les chaises de jardin, les chaussures de toile qui séchaient sur le rebord d'une fenêtre, le muret et ses rosiers sauvages, les odeurs de pierre chaude, le chêne et son frémissement noir diffusaient quelque chose de vertigineux. Enfoncé dans un coin de ciel…[97]

Si la dilatation de l'épisode peut s'expliquer par le fait que la plupart des biographies historiques y accordent une importance majeure[98] (objet de plusieurs notations dans le *Journal* de B. Brecht, et même d'un recueil entier de poèmes[99]),quelques phénomènes de reconfiguration temporelle (récurrences et analepses) apparaissent comme un principe constant de l'écriture de J.-P. Amette ;ainsi, l'épisode de Marlebäkmentionné au début de *Province* réapparaît en fin de roman :

> Un ciel chauffé à blanc. Un champ avec des herbes grillées. Eté 1941. Une espèce de frisson, un mouvement sombre. Le père de Jean, en costume croisé.
> Il tient un livre.
> Ou des journaux, les deux peut-être.

97 J.-P. Amette, *La Maîtresse de Brecht, op. cit.,*p. 149. Voir le poème « Le jardin d'agrément » dans les *Elégies de Buckow* :« Au bord du lac, au fond des pins et des peupliers blancs,
Abrité de buissons et de murs, un jardin,
Si judicieusement semé de fleurs saisonnières
Qu'il fleurit de mars à octobre.
Ici, au petit jour, point trop souvent, je viens m'asseoir
Et je me dis : puisses-tu toujours, toi aussi,
Offrir par tous les temps, bons ou mauvais,
Telle ou telle œuvre qui agrée. » B. Brecht, *Poèmes,* tome 7, « Elégies de Buckow », *op. cit.,* p. 10.

98 L'importance accordée par les biographes au « bureau » de Brecht à Buckow est illustrée par la photo « ArbeitzimmerimGärtnerhaus » dansW. Hecht, *Brecht Chronik, op. cit..,* page 1110. Cet espace d'isolement est décrit par M. Esslin dans les termes suivants : « Brecht s'était ainsi aménagé une espèce d'île où il lui était loisible de se retirer à l'abri des exigences et des contraintes du monde extérieur. », M. Esslin, *op. cit.* p. 142.

99Ou encore évocation de la maison dans le poème « La Fumée » :
« La petite maison sous les arbres, au bord du lac.
Du toit monte la fumée.
Manquerait-elle,
Comme alors seraient désolés
Maison, arbres et lac. », B. Brecht, *Poèmes,* tome 7, « Elégies de Buckow », *op. cit.,,*p. 17. Nombreuses mentions des « barques » et du « canotage » dans les *Elégies de Buckov.*

> Vu de dos, Brecht penché sur l'eau.
> Brecht est toujours à contre-jour. Autour d'eux, tout brûle, tout flambe. Le dernier été de Marlebäk. Roosevelt fait un interminable discours à la radio. Le père de Jean et Brecht restent dans la brume de chaleur. Toutes les explications fugaces de Brecht passent par le silence grignoté du cinéma muet, dans la pâleur écailleuse et grise de la mer, par la fumée vague d'un destroyer sur la ligne d'horizon.
> […]
> Plantes vertes, plantes sèches, épineux, pins parasols, tout prend l'importance d'une figure du vide, un refuge au milieu d'une vague d'oubli, le caractère indéchiffrable et beau de cette maladie. Le temps, regardez. Ils sont rongés tous les deux. Brecht et son crâne quasi rasé, son cigare mâchonné, sa veste de menuisier, l'éclat de ses verres de lunettes, si ronds, si limpides, autant que son regard. Les brins d'herbe, donc, passent et repassent en premier plan.[100]

Si cettereécriture circulaireest autorisée, dans la logique diégétique, par l'existence d'un film mettant en scène Brecht, ses amis et Louis Peyrelade, c'est la dimension contemplative que l'auteur confère à sa description, scandée par les références à la Baltique et ses « lignes d'argent »[101], qui s'impose comme trait signifiant d'écriture.

---

100 *Ibid.,* p. 226.

101 « Bertolt Brecht avait levé les yeux de sa tasse de café. Neuf heures du matin. Les herbes folles forment des ondulations sur la dune, la toile de la chaise longue où reposait tout à l'heure Ruth Berlau se gonfle et se rabat. Traces de pas dans le sable gris. Une chaîne d'argent laissée sur la table brille un instant au soleil, entre deux nuages…
Le sable gris. Le chemin qui mène vers le sable gris de la plage est à l'image même du malaise qui saisit Brecht. Le reflet du reflet. La conscience n'a plus rien d'adéquat. Il n'y a plus qu'une concupiscence.
Immense ombre de guerre et de chaos qui brûle jusqu'au plafond des maisons, jusqu'aux nuages. On se repose dehors dans une chaise longue. Au cours des conversations si délicieusement apaisées, les bavardages ne sont plus que des reflets de reflets. Le théâtre a besoin parfois, d'une triste tuerie sans morale, comme la fin de *Hamlet*. Le plus juste devoir de l'homme de théâtre : une triste tuerie ? Sans morale ? C'est donc cela le théâtre ? Ecrire dans un jardin de villa une triste tuerie ?

Les sources biographiques, telle la *Chronique* de Hecht qui intègre les descriptions de Marlebäk par B. Brecht[102], justifient partiellement l'inflation romanesque de cet épisode. Cependant, J.-P. Amette fait le choix de passer sous silence les considérations liées aux conditions de l'exil, ou à l'écriture collaborative du *Puntila*, qui prennent une place conséquentes dans la plupart des biographies, au profit de scènes constituant autant de pauses contemplatives, dédiées à la mer Baltique, aux bouleaux et au vent dans les arbres. Le romancier privilégie manifestement les descriptions de l' « univers naturel », tandis que les biographes s'attardent sur les circonstances de la production littéraire.[103]

Conclusion.

Le corpus constitué des trois fictions biographiques d'Amette aura notamment permis d'explorer « le statut éminemment distinct de la référentialité dans les deux domaines (référentialité externe pour le récit historique, double référentialité interne et externe pour la fiction) »[104], et d'identifier les faits textuels ressortissant au pacte fictionnel-biographique. Nous avons tenté de dépasser cesconstats par l'identification des traits spécifiques du projet d'écriture de J.-P. Amette, mettant en évidence des structures récurrentes, qui laissent une place croissante aux descriptions d'un« monde naturel » et à une attitude contemplative des figures fictionnelles…« Il faut savoir arrêter de transformer le monde et le regarder tel qu'il est. »[105], a déclaré Amette pendant un entretien avec le journaliste L. Borderie.

Mais elle est là…
L'étincelle et les traînées argentées sur la mer.
Le vaste éparpillement, les ombres qui épaississent et s'amincissent vers l'horizon, les traînées argentées.
Les conversations si misérables à table, le soir. Le ciel devient plus profond, davantage bleu après avoir été gris.
Les lignes d'argent de la Baltique se rapprochent et disparaissent si doucement dans le vide. », *Province*, *op. cit.*, p. 157.

102W. Hecht, *Brecht Chronik, op. cit.,* p. 619.

103 Voir M. Esslin : « Cependant, après l'invasion par l'Allemagne du Danemark et de la Norvège, un homme aussi détesté par les nazis que l'était Brecht ne pouvait plus trouver en Europe un abri vraiment sûr. C'est pourquoi, au cours de l'année 1940, accompagné de sa famille – et de plusieurs assistants et collaborateurs – il passa en Finlande, où, pour une quelconque raison, il était plus facile d'obtenir un visa américain. Il y fut l'hôte de l'écrivain HellaWuolijoki dont les contes populaires lui inspirèrent sa pièce *HerrPuntilaund sein KnechtMatti* (*Maître Puntila et son valet Matti*), ce qui devait par la suite lui valoir une nouvelle accusation de plagiat. », M. Esslin, *Bertolt Brecht, op. cit.*,p. 110.

104 M. Boyer-Weinmann, *La relation biographique…, op. cit.,* p. 379

105Laurent Borderie, « Jacques-Pierre Amette, libre comme Voltaire », *L'Orient littéraire,* mai 2007. En ligne, consulté le 14 janvier 2017 http://www.lorientlitteraire.com/article_details.php?cid=33&nid=5950

Les images de Voltaire et Brecht, écrivains de l'engagement, subissent donc une transformation profonde *via* le processus de fictionnalisation à l'œuvre…L'Artiste recréé par J.-P. Amette aspire, semble-t-il, à l'anéantissement du moi, heureusement dissous dans une harmonie naturelle. Cet effacementse trouve thématisé dans les fictions biographiques, conférant à l'œuvre, au-delà des oscillations génériques, son unité :

> La douceur tendre et granuleuse du papier sous les doigts entraîne Hölderlin dans un rêve éveillé, un sommeil de la conscience qui est encore une forme de vie, mais atténuée, secrète, harmonieuse, avec simplement ce qui emporte les mots laissés à eux-mêmes, à leurs invisibles courants.[106]

106J.-P. Amette, *L'Adieu à la raison, op. cit.*,p. 52.

Résumé :

La référence au cœur du pacte fictionnel-biographique.

La réception des fictions biographiques doit être envisagée en relation avec l'espace générique complexe dans lequel elles s'inscrivent. L'objet sera de définir, à partir d'un corpus romanesque, la nature d'un pacte « fictionnel-biographique » et, dans ce cadre, la place qu'on accorde, sous un angle épistémologique, à la notion de « référence » : quels sont les éléments (textuels et paratextuels) qui contribuent à sceller ce pacte spécifique avec le lecteur ? Quel est sous cet angle le rôle de l'*incipit* et celui de la référence aux sources (exhibées ou implicites) ? Comment éviter le piège des « clefs » de l'univers romanesque tout en tenant compte de l'inévitable ancrage de la diégèse dans le champ historique-biographique ? Comment cet ancrage est-il soumis au lecteur, lequel accepte les règles d'un univers générique hybride ?

La question de la référence et de l'attestation, explorée notamment par Dorrit Cohn, R. Dion et A. Gefen, est au centre de la réflexion, fondée sur l'analyse d'un corpus romanesque : les œuvres consacrées par le critique et romancier Jacques-Pierre Amette à Voltaire, Brecht et Hölderlin. L'étude s'inscrit donc dans une perspective comparatiste étayée par des études à visée épistémologique.

Corpus :

AMETTE, Jacques-Pierre, *Province*, Paris, Seuil, 1997.

—, *La Maîtresse de Brecht*, Paris, Albin Michel, 2003 ; Paris, « Le Livre de Poche », 2005 (édition citée).

—, *Un été chez Voltaire*, Paris, Albin Michel, 2007.

BRECHT, Bertolt*, Poèmes*. 7, 1948-1956 : *Elégies de Buckow, Poèmes ne figurant pas dans des recueils, Chansons et poèmes extraits des pièces*, Paris, L'Arche, 1967.Traduit de : *Gedichte* 7 1948-1956, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1964.

— *Journal de travail* 1938-1955, Paris, L'Arche, 1976, (titre original : *Arbeitsjournal*) – édition originale allemande établie par Werner Hecht, 1973, SuhrkampVerlag.

VOLTAIRE, *Correspondence and related documents,*definitiveedition by Theodore Besterman, Oxford, Voltaire Foundation, 1968-1977; *Correspondance,* traduction et adaptation de la précédente édition par Frédéric Deloffre, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1977-1993. Les références à cette dernière édition sont données comme suit : Gallimard, Pléiade t. VII, 8021.

Etudes.

BAUDELLE Yves, « Du vécu dans le roman : esquisse d'une poétique de la transposition », in *Revue des Sciences Humaines* n°263,*Paradoxes du biographique,* juillet-septembre 2001, pp. 75-101.

BOYER-WEINMANN Martine, *La relation biographique. Enjeux contemporains*, Seyssel, Champ Vallon, (coll. « Essais »), 2005.
COHN Dorrit, *Le propre de la fiction*, Paris, éditions du Seuil, 2001.

DION Robert, « Une année amoureuse de Virginia Woolf, ou la Fiction biographique multipliée », in *Littérature*, n°128, 2002. *Biographiques*. p. 26-45. Doi : 10.3406/litt.2002.1772 http://www/persee.fr/web/revues/home/prescript/article/litt_0047-4800_2002_num_128_4_1772
DION Robert et FORTIER Frances, *Écrire l'écrivain. Formes contemporaines de la vie d'auteur,* Montréal, Presses de l'Université de Montréal, coll. « Espace littéraire », 2010.
FORTIN Damien, « Les « fictions biographiques » contemporaines, un nouveau « sacre de l'écrivain » ? *Acta Fabula,* avril 2011, volume 12, numéro 4.
FUEGI John, *Brecht et Compagnie*, Paris, Arthème Fayard, 1995. Traduit de l'américain par Eric Diacon et Pierre-Emmanuel Dauzat. Titre original : *Brecht and company*, New York, Grove Press, 1994.
GEFEN Alexandre, « Soi-même comme un autre » : présupposés et significations du recours à la fiction biographique dans la littérature française contemporaine », in *Fictions biographiques : XIXe-XXIe siècles* / Actes du Colloque Fictions biographiques, XIXe-XXIe siècles organisé à l'Université Stendhal-Grenoble 3 du 11 au 14 mai 2004 ; [par l'Equipe ECRIRE] ; textes réunis et présentés par A.-M. Monluçon et A. Salha, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2007, p. 55-75.

GENETTE Gérard, *Fiction et diction,* Paris, Seuil, 1991.
HECHT Werner, *Brecht-Chronik*, Suhrkamp, Frankfurt/M., 1997.
MADELENAT Daniel, « Biographie et roman : je t'aime, je te hais » in *Le Biographique, Revue des Sciences humaines n°224, op. cit.,*pages235 sq.
MAGNAN André, *Dossier Voltaire en Prusse (1750-1753*), Oxford, Voltaire Foundation, 1986.

Sitographie.

Amette.net, site officiel « Jacques-Pierre Amette », de Jérôme F. Goudeau, 2003-2007, http://amette.free.fr

Articles de presse en ligne.

Laurent Borderie, « Jacques-Pierre Amette, libre comme Voltaire », *L'Orient littéraire,* mai 2007. En ligne, consulté le 14 avril 2017 http://www.lorientlitteraire.com/article_details.php?cid=33&nid=5950

François Jacob, « Nouvelles du XVIIIe siècle »,*La Gazette des Délices,* 14, été 2007, http://institutions.ville-geneve.ch/fileadmin/user_upload/bge/sites_html/bge-gazette/14/nouvelles.html

LE CARACTERE POLYPHONIQUE ET DIALOGIQUE DE L'ECRITURE FEMININE FRANCOPHONE ALGERIENNE. CAS D'ETUDE : *LA JEUNE FILLE AU BALCON* DE LEÏLA SEBBAR

Moumene Imane/Brahmi Fatima.
Doctorante àl'Université Abu -BekrBelkaid. Tlemcen
Enseignante au centre universitaire Salhi Ahmed de Nâama.

Résumé :

La littérature francophone algérienne compte actuellement de grands noms d'auteures féminins qui se sont imposées sur la scène littéraire aussi bien nationale qu'internationale. À travers leurs écrits, nombre de ces romancières portent un nouveau regard sur l'Algérie contemporaine en ayant recours à différentes techniques narratives pour pratiquer une écriture subversive. Parmi les techniques les plus caractéristiques de cette nouvelle écriture nous repérons la polyphonie et le dialogisme. L'intérêt porté à la pluralité des voix et des discours par les romancières algériennes apparaît nettement dans les écrits de LeïlaSebbar.

La jeune fille au balcon est l'un des écrits polyphoniques de Sebbar, c'est un recueil de nouvelles publié en 1996, il porte le titre de la première des nouvelles qui le composent. Dans cette nouvelle, l'écrivaine témoigne de la violence, de la terreur et de la condition féminine en Algérie pendant la décennie noire. Au cours de son récit, elle s'efface en tant que narratrice, cédant la place à plusieurs voix et divers discours témoignant du contexte vécu. Ainsi, le caractère polyphonique et dialogique de son texte est clairement explicité.

Nous nous intéressons, dans cet article au caractère polyphonique et dialogique de la nouvelle *La jeune fille au balcon* dans le but de comprendre comment la polyphonie et le dialogisme façonnent la narration et l'énonciation de ce texte et quelles en sont leurs fonctions.

Mots-clés : *La jeune fille au balcon*- Leïla Sebbar- témoigne - polyphonie - dialogisme.

INTRODUCTION

Les événements tourmentés de la décennie noire ont fait couler beaucoup d'encre,en effet : **« C'est bien connu l'enfer inspire plus que le paradis »***(Mokhtari. R.2001)*, écrivains, conteurs,essayistes, nouvellistes et romanciers algériens se sont mis à écrire dans le but de prendre en charge les problèmes d'actualité.Leurs écritscomme le souligneCharles Bonn continuent d'être lus et commentés en France comme des documents de témoignage.

LeïlaSebbar est une figure littéraire parmi tant d'autres, pour qui les thèmes d'écriture restent étroitement liés à l'actualité sanglante de l'Algérie pendant les années 90.Née à Aflou en 1941,d'un père algérien et d'une mère française, elle fait ses études d'abord à l'école française puis elle les poursuit à Alger précisément au lycée Bugeaud. Elle ne quitte l'Algérie qu'en 1961 pour continuer ses études en France.

On ne peut définir l'écriture deLeïlaSebbar que par ses propres mots : **« J'écris le corps de mon pèredans la langue de ma mère »(**Sebbar L ,1996).Certains la reconnaissentcomme écrivaine française plutôt que francophone puisquele français est la langue de sa mère, mais la réalité de cette écrivaine devient plus complexe à partir du moment où l'on commence à lire ses œuvres etses textes.Dans ses écrits,Sebbarne cessed'ausculterles liens entre l'Algérie et la France par les croisements entre deuxparents, deux cultures et deux langues.Ainsi, les codes linguistiques et culturels s'entremêlent et donnentnaissance à une écriture féminine franco-maghrébine originale.

La jeune fille au balcon fait partie de cette écriture francophone féminine,c'est une nouvelle publiée en 1996 et qui raconte l'histoirede Mélissa, une jeune fille algérienne,rêveuse et amoureuse au balcon. Le récit de LeïlaSebbarévoque également et surtout le quotidien algérienen pleine décennie noire. Cela confère à l'œuvrelittéraire de Sebbar un statut de témoignage etun lieu de partage et d'échange, par conséquent, polyphonie et dialogisme deviennent le principe spécifique de son récit.

L'objet de la présente recherche est d'étudier le caractère polyphonique et dialogique de*La jeune fille au balcon*en convoquant des approches énonciatives et discursives. Notre objectif est de voir comment ces deux

techniques façonnent la narration et l'énonciationdans cerécitmaisnous nous interrogerons également sur leur fonction et leur rôle.

I-L'USAGE DU « ON » POLYPHONIQUE

Dès la première ligne de sa nouvelle *La jeune fille au balcon,*LeïlaSebbar nous met en contact direct avec un contexte bouleversant**« On entend une explosion »***(Sebbar L,2001 ,p.7)*Le pronom indéfini « on », avec ses multiples valeurs, semble permettre à l'écrivaine, soit de prendre en charge son discours, soit de s'en distancer, d'où l'effet même de la polyphonie.Le début de l'histoire rapporte et décrit des événements bouleversants :**« Et aussitôt des cris .Les fenêtres s'ouvrent et se ferment avec fracas,les portes claquent,les garçons se précipitent dans les coursives,dégringolent les escaliers, sourds aux appels aigus et coléreux des mères »***(Sebbar L,2001 ,p.7).* Le récit s'ouvreainsi sur un contexte de panique et de troublefusionnés à une multitudeinteractivede voix et de sons : cris, fracas, claquement, dégringolade, appels aigus et coléreuxdes mères ; le lecteur est aussitôt accueilli par une situation polyphonique qui contribue à provoquer chez lui un malaise issu d'une situation d'insécurité.La description est faite en ayant toujours recours au pronom indéfini « on » qui ne laisse transparaitre aucune précision sur les personnages de cette scène. Ce « on »,jusque là reste ambigu et indéfini car: **« Le pronom *on*a l'habileté de masquer son référent. Le lecteur ne sait pas avec exactitude quiparle réellement, d'ou l'adjectif *générique*, car le champ des référents possibles est large. » (BauvarieM ,Patrick D ,2006 ,p.172). I**l est à souligner queSebbar ne s'identifie jamais par un « je »,elle n'est pas personnage de l'histoire c'est une narratrice hétérodiégétique.

L'écrivaine ajoute : **« On ne veut plus savoir.Et puis le bruit décroit […] On a peur du désordre et on l'attend »***(Sebbar L,2001 ,p.7)* .Danscet énoncé, la voix s'annonce comme celle d'une collectivité, à ce niveau, l'instance énonciative s'apparente à un groupe de personnages qui ont participé aux événements dont l'identité est inconnue. Par conséquent, il est difficile de préciser qui parle exactement

dans le groupe. Hélène Cassereau- Stoyanov trouve que : **« Le phénomène de narration dans le récit n'est parfois apparemment pris en charge ni par le narrateur au statut ambigu ni par les personnages, grâce à un recours à l'indéfini »** (H. Cassereau-Stoyanov, 2011 ,p.10).Ce même « on » s'apparenterait plutôt à un nous exclusif (je + ils), en effet, il engloberait le narrateur ainsi que les autres personnages présents avec lui.Ce statut ambigu du« on » ne fait que le rendrepolyphonique dans la mesure où ilse substitue à une multitude de voix indéfiniesqui représentent une opinion commune puisque les événements ont valeur de vérité générale.

Dans le récit de *La jeune fille au balcon*, les expressions « on va », « on dirait » ou « on entend » sont très fréquentescomme l'illustre bien l'exemple suivant :

> **On dit que la Golf noire est la voiture préférée des terroristes, la plus rapide, la plus nerveuse…Lorsqu'elle a disparu ,les femmes reprennent la chaine ,comme essoufflées de peur,elles parlent toutes à la fois-Mes enfants ,tout seuls dans la vie !orphelins ,le père disparu, la mère assassinée…Allah est grand.-Ma fille… tu es blessée ?Ils ont tiré ?...Tu es vivante !Allah est grand !***(Sebbar L, 2001, p.16)*

Dans un autre contexte, le pronom « on » désignela généralisation d'une réalité rapportée par le discours indirect, ce « on »semble avoir une fonction primordiale car d'une part,il rapporte des voix inconnues d'une collectivité et d'autre part, il déclenche la prise de parole chez plusieurs personnages. C'est à cause de cette multiplicité des référents du pronom « on »et des voix narratives qu'il engendre, qu'on parle de jeu polyphonique, car nous avons l'impression que le pronom « on »a comme référents je, vous, ils, nous, tout le monde.Cela est bien expliqué parHélène Cassereau-Stoyanov : « **tant les voix surgissent, la polyphonie prend des allures de grand orchestre. Ce qui donne un aspect d'énigme à la voix qui parle »**(H. Cassereau-Stoyanov ,2011, p.10).Par l'emploi du « on » indéfini l'écrivaine cède la place à une multitude de voix, créant ainsi une polyphonie narrative.

En décrivant le cadre spatial de l'événement, Sebbarraconte:**« Dans ce quartier d'Alger qui porte aujourd'hui le nom de la capitale d'Afghanistan-le Kaboul, c'est un quartier chaud comme disent les journaux, trafic, marché noir, ratissages, cambriolages, meurtres, ailleurs on dirait que c'est Chicago…. »***(Sebbar L,2001 ,p.8).* L'écrivainerapporte les dires des voixpar le « on », qui, cette fois-ci, précise le statut des énonciateurs, ce sont des gens qui habitent en dehors du quartier d'Alger. Lors de la narration des événements de *La jeune fille au balcon*, on a l'impression que Sebbar prépare la situation d'énonciation et cède la parole aux voix multiples des personnages, ce sont eux qui parlent des faits.Cela rejoint le principe de Ducrot qui affirme :**« le locuteur, responsable de l'énoncé, donne existence au moyen de celui-ci, à des énonciateurs dont il organise les points de vue et les attitudes »***(Ducrot, 1984, p. 205).*

Par ailleurs, l'emploi du « on » indéfini avec un verbe de déclaration est étroitement lié à une vérité affreuse, à une rumeur qui court d'une personne à une autre : « **On raconte tant de choses »** *(Sebbar L,2001 ,p.26)* ,**« On dit qu'ils regardent les chaînes étrangères. »***(SebbarL,2001 ,p.09).* Le « On »renvoie parfois aux voixd'énonciateurs bien précis, il remplace le « nous » indiquant Mélissa, son père et sa mère comme dans l'exemple ou Mélissa, le personnage principal, prend la parole:**«-On partira jamais.Ma mère l'a dit, mon père l'a dit,et c'est vrai .On partira jamais. »** *(Sebbar L, 2001, p.8).* Dansun contexte plein d'agitation, vit Melissa qui est toujours confrontée à d'autres voix inconnues, par le biais du style indirect libre et du « on »LeïlaSebbar leur donne la parole :

> **« Quand on lui dit, comme pour la plaindre :-Tu vis à Kaboul, c'est affreux, comment tu fais ?tes parents sont fous, il faut déménager …On va te tuer…Mélissa répond : Qui va me tuer, moi ? Pourquoi on va me tuer, moi ou ma famille ? Qu'est-ce qu'on a fait ? »***(Sebbar L,2001 ,p.8)*

En adoptant le « on », Sebbarnous présente des voix qui mettent en garde Melissa contre un danger, cela montre bien que tout le monde

est menacé par un dangerinconnu.Le « on » est également utilisé pour parler des ennemis inconnus, des personnes qui menacent les citoyens: « **On veut sa mort »** *(Sebbar L,2001 ,p.18)* **« On enlève des jeunes filles »** *(Sebbar L,2001 ,p. 31)*, **« On veut faire des ânes de nos enfants ?»** *(Sebbar L,2001 ,p.24)*ces expressions nous révèlent un état de peur et de crainte,puisque le *danger* dont les gens sont *menacés* demeure un *danger inconnu.*

Par le « on » générique et polyphonique on a une généralisation d'une expérience personnelle, d'une réalité sociale et politique. Le « on » assure un témoignage d'une collectivité sur un contexte tragique car le rôle de la littérature à cette époque c'est d' **« attester de la véracité d'une expérience vécue, plus collective qu'individuelle .En un mot, il s'agit, dans le contexte de l'Algérie des années 90, de "*TEMOIGNER*"»***(Farida BOUALIT, 1999,p,30)*

Le « on »polyphonique représente également un criminel inconnu qui viole, assassine, terrorise les Algériens en effet, pendant la décennie noire, les Algériens étaient face à un assassin inconnu, on ne connait pas les criminels on entend seulement les rumeurs des crimes qu'ils ont commis. On était face à une question énigmatique «Qui tue qui ? ».

L'emploi du « on » a également une autre fonction ,c'est l'effacement de narratrice qui peut s'expliquer par le fait que Sebbar garde une certainedistance par rapport aux discours de ses personnages pour pouvoir poser un regard quasi- visionnaire sur les événements et de rapporter la réalité telle qu'elle est comme le souligne Charles Bonn :

« la distance littéraire est souvent bien utile pour faire passer le témoignage » (Bonn C, 1999, p, 11) La nouvelle de *La jeune fille au balcon* assume complètement cette tâche dans la mesure où le témoignage est proche du reportage. Ou bien pour rester à l'abri du danger d'interprétation, car la situation des écrivains était très délicate les auteurs, les journalistes, les intellectuels sont pourchassés et souvent assassinés comme Abdelkader Alloulla et Tahar Djaout.

II-LES FORMES POLYPHONIQUES DU RECIT

Dans la nouvelle *La jeune fille au balcon*, on a pu repérer plusieurs formes de polyphonie commençant par les interrogations au style direct

quisuggèrent une polyphonie énonciative dans la mesure où la question posée par « Melissa »l'a fait rentrer dans une relation interlocutoire:**« l'interrogation directe invite l'allocutaire à agir, à entrer dans le jeu linguistique. »(***R. D. MPAME,2009 ,p 3)*

La question fait appel à une autre voix, suite au désir insatiable d'avoir une réponse, une voix s'élève pour répondre et par conséquent un dialogue nait, comme dans l'exemplesuivant : **« Et toi, tu me dis que l'écolec'est pour les ânes ?qu'est-ce que ça veut dire?-Ça veut dire quedes hommes sont venus au collège et ils ont menacé la directrice**.*»(Sebbar L,2001 ,p.23).* Dans cet extrait,l'interrogation directe fait appel à une réponse ainsi,le récit est plongé au cœur d'une polyphonie.

La coexistence d'une multitude de voix reproduitégalementune polyphonie dans l'extrait suivant :

Melissa entend sa mère et les voisines, elles bavardent sur les terrasses quand elles lavent le linge ; elle aide, elle savonne sur les planches en bois cannelé, elle ne parle pas, elle écoute. Il parait que les « frérots »-c'est les barbus-, s'enferment à plusieurs et visionnent des films…. *(Sebbar L,2001 ,p.9)*

Par le verbe **« bavarder »,**nous sommes en présence de plusieurs voix directes constituant un discours interactif dialogué. Le concept« frérots » et la ponctuation présentée par les guillemets et les tirets, assurent égalementà l'énoncé ce caractère polyphonique car ils donnent existence à plusieurs voix et plusieurs points de vue.

Lesexpressions telles que **« elles bavardent »,« elles parlent toutes à la fois », « les murmures, les chuchotements »,**marquentla présence des voix des femmes qui racontent des réalités affreuses sur les extrémistes.

Le silence àson tour joueun rôle primordial dans la nouvelle de LeïlaSebbar, il fait surgir une multitude de voix comme dans les exemples suivants : **« les femmes baissent la voix, (…) Mélissa n'entend pas la suite, les mots sont à peine chuchotés, elle comprend. »***(Sebbar L,2001 ,p.09)*, **« les femmes se sont tues, on n'entendait plus les machines à coudre, seulement la chanson de ChebHasni(…)»***(Sebbar L,2001 ,p.48)***.** H. Cassereau-Stoyanovprécise le

rôle du silence dans l'œuvre de Sebbar: **« il est essentiel au jaillissement de la voix, tout autant qu'il la menace ».**(H. Cassereau-Stoyanov ,2011). La polyphonie n'est pas révélée seulement par les voix de femmes ou celle de Melissa il y'a également les voix d'hommes qui enrichissent le texte et témoignent des menaces, le père de Melissa raconte**« qu'un ami du patron a reçu une lettre de menace et un linceul .Il ne sort plus de chez lui. -Qu'est ce qu'il a fait ?demande sa femme. Un linceul… on veut sa mort…Oui ce qu'il a fait …Lepatron dit qu'il ne va pas à la mosquée et qu'il a refusé de payer.Il habite un quartier plus dangereux que Kaboul »***(Sebbar L, 2001, p.18).* Dans cet extrait, l'interaction verbale se présentesous forme de dialogue entre la mère et le père de Mélissa,également il y aun dédoublement de l'énonciation ; undiscours direct du père auquel s'ajoute le discours indirect rapportant les paroles du patron.En ce sens, lejeu polyphonique ne se repère pas que danslesalternances des voix (homme, femme, patron) mais aussi dans le changement de discours (direct /indirect)

Nous ne pouvons négliger le fait que àla voix de la narratrice et celles des personnages s'ajoutent les voix de la télévision, de la radio, des cassettes ; **« Les femmes écoutaient la radio et des cassettes »,« on n'entendait plus les machines à coudre,seulement la chanson de ChebHasni »***(Sebbar L, 2001, p.18),* ce sont donc toutes cesvoix et sons qui participent à la créationd'un caractèrepolyphonique du texte.

Lesvoix du passé racontant les histoires de la guerre de libération nationale enrichissent la polyphonie de la nouvelle de LeïlaSebbarcomme le montre l'exemple suivant :

> **-Je suis passée devant la mosquée. J'ai vu un attroupement. Je sais que des listes circulent,mais jusqu'ici je n'en avais pas vu de mesyeux .Je me suis approchée de la porte, et j'ai vu la listenoire avec des noms.J'ai cherché ton père, il n'est pas sur la liste, j'ai failli pleurer de joie, mais les autres femmes…J'ai pensé à ce que ma sœur ainée nous a raconté. Les noms des condamnés à mort sur la**

> **porte de la prison Barberousse Alger…***(Sebbar L,2001 ,p.53 -54).*

Le surgissement d'une voix du passé est assuré par la remémoration et lerecours auxparolesrapportéespar le biais de la voixde la femme, cela rejoint les propos de H. Cassereau-Stoyanov qui trouve que**« le récit, brouillé par une multitude de voix, est en proie à l'expansion du noyau narratif initial nourri par d'autres noyaux narratifs en expansionla remémoration, entrée dans une pensée qui se fait voix et surgissement des voix du passé. »**(H .Cassereau-Stoyanov ,2011)

II-1-TYPES ET NIVEAUX DU DISCOURS DIALOGIQUE

La polyphonie énonciative dans le texte de Leïla Sebbar*La jeune fille au balcon* permet au lecteur de repérer un fusionnement des voix tout en ouvrantla voie aux différents discours. C'est ainsi que la polyphonie donnera lieu à un dialogisme dans la mesure où le texte devient un espace ouvert cédant la place aux discours antérieurs et aux interdiscours car :

> **-Le principe dialogique postule que les discours d'un locuteur sont habités de discours antérieurs, de voix qui résonnent dans sa parole et qui constituent le background culturel et idéologique permettant la communication entre les humains. Il focalise alors le regard sur des phénomènes qui semblent relever directement de ce que l'on entend par polyphonie**(*Robert VION, 2010,p.2)*

Dans la nouvelle de Sebbar, des micro-récitssontinsérés au cœur du récitprincipal, ils racontent des drames, des terreurs et des histoires sur la décennie noire comme dans l'exemple suivant:

> **Elle adit à Melissa qu'elle a un autre frère, plus jeune, qui passe des examens pour entrer à la police. Lorsque sa mère l'a appris, elle a poussé des cris,les crisdes pleureuses lors des veillées funèbres, comme si son fils était déjà mort. Elle lui a interdit de poursuivre dans cette voie, le chemin de la mort, le chemin le plus sûr .Un fils assassiné ça suffit, répète la mère .Tu veux qu'on t'égorge dans la rue comme ton frère ? Je ne peux pas donner un autre fils, un innocent.** *(Sebbar L, 2001, p.34).*

Le glissement entre différents niveaux de discours est vite repéré dans cet extrait, le dialogue entre la mère et son fils s'enchâsse au dialogue entre (elle) et Melissa. Il s'agit d'une parataxe de deux dialogues quiconsiste à créer un dialogisme capable de nous faire entendre différentes voix et différents discours. Par ailleurs, ces micro-récits permettent une juxtaposition de discours secondaires afin de créer un déséquilibre dans le discours principal et éviter que ce dernier se présente comme totalitaire.

Au sein de la nouvelle de Sebbars'affrontent deux discours, un discours violent et menaçant et un autre tenace et résistant : **« Les femmes écoutaient la radio et des cassettes (…)la voisine, qui portait le djilbab, s'est arrêtée au seuil du salon. Elle a dit :-Vous écoutez une-musique impie. C'est un péché, une honte […] Vous irez en enfer, mais, avant, vous serez châtiés comme il se doit ….Arrêtez cette musique tout de suite, sinon… »** *(Sebbar L,2001 ,p.47).* Malgré lesexpressions menaçantes: **« C'est un péché »,** « **vous irez en enfer** », « **vous serez châtiéscommeil se doit**»,la maman de Melissa adopte une attitude de courage, de résistance et de transgression face à la répression :**«- Monte le son,au maximum. Elle s'est dirigée vers la femme, dont elle ne voyait ni le visage ni les yeux : Je ne veux pas de fantôme chez moi, encore moins d'un fantôme qui donne des ordres. »***(Sebbar L,2001 ,p.48)*

Par le biais du discours direct l'écrivaine rapporte le point de vue de la mère de Melissa en traçant une distance bien claire entre son discourset l'interdiscours de la voisine.Cette distance est assurée par

l'emploi des guillemets,l'écrivaine rapporte une expression linguistique de manière standard,elle se distancie en la rapportant à une autre source énonciative. C'est grâce à cette distance que se construit le discours identitaire des personnages, Maingueneau nous dit à ce propos : **« L'identité d'une formation discursive ne fait qu'une avec sa relation aux formations discursives à travers lesquelles elle construit son identité »***(MAIGUENEAU D,1996 ,p.47)* Le débat entre les personnagespermetla construction d'un discours identitaire .

Comme autre type de discours, le discours journalistique occupe une place importante dans la nouvelle de Sebbar. La lecture des articles de presse fait naitre une interaction entre la voix du journalisteet la voix du lecteur, on est précisément en présence d'un fait polyphonique d'interprétation de discours. La polyphonie est en effet une partie du sens que l'allocutaire attribue au texte qu'il lit ou au discours qu'il reçoit. Dans notre nouvelle, le texte journalistique informe sur les victimes de la décennie noire :**« B.B.,victime du lâche attentat du 22- 08-1994 a succombé à ses blessures ce jour 28 -08 -1994. L'enterrement aura lieu le 30- 08- 1994 à 12 h30 au cimetière M'Douha (Tizi-Ouzou).Que Dieu, le Tout puissant, lui accorde sa Sainte Miséricorde et l'accueille dans son Vaste Paradis. "***(Sebbar L, 2001, p.30)***, ce textea la caractéristique d'être perçu comme polyphonique par n'importe quel destinataire.LeïlaSebbarle met ainsi entre guillemets pour tracer une distance claire entre le discours émanant de ce texte et sa propre interprétation.

Le discours de l'écrivaine, dans son témoignage sur la terreur et les massacres provoqués par les « islamistes »,est tissé sur la base des autres discours, cela nous renvoievers la définition du mot dialogisme qui est :**« capacité de l'énoncé à faire entendre, outre la *voix* de l'énonciateur, une ou plusieurs autres *voix* qui le feuillettent énonciativement »(** *Détrie, C., Siblot, P. et Verine, B., 2001.)*

Le dialogisme dans la nouvelle *La jeune fille au balcon* traduit un sujet interrelationnel,LeïlaSebbar construit son discours à partir des dialogues entre les personnages et leur débat avec l'altérité .Ce débat favorise chez eux un retour au passé afin de revenir aux valeurs morales

et le rôle de la femme pendant la guerre de libérationnationale cela est exprimé dans l'extrait suivant :

> **-Ça me fait penser à ce que ma sœur ainée m'a raconté : des jeunes filles sont allées dans le maquis,ellesaussi, pendant la guerre …Mais jamais sous la menace .Elles étaient volontaires et même si des moudjahidines se méfiaient des femmes, elles ont prouvé qu'elles pouvaient se battre à leurs cotés et mourir comme eux .Et aujourd'hui, voilà ce qu'ils font de nos filles…** *(Sebbar L,2001 ,p.32)*

Le retour au passé permet non seulement de rapporter un discours antérieur mais il permet aussi une confrontation entre deux contextes, traduisant la précarité de la condition de la femme à laquelle elle est parvenue, pendant la décennie noire. Le surgissement du discours de passé dans la nouvelle de LeïlaSebbar sert aussi à faire une comparaison entre le présent et le passé cela est exprimé dans l'extrait suivant :

> **-Je suis passée devant la mosquée. J'ai vu un attroupement. Je sais que des listes circulent, mais jusqu'ici je n'en avais pas vu de mes yeux .Je me suis approchée de la porte, et j'ai vu la liste noire avec des noms. J'ai cherché ton père, il n'est pas sur la liste, j'ai failli pleurer de joie, mais les autres femmes…J'ai pensé à ce que ma sœur ainée nous a raconté. Les noms des condamnés à mort sur la porte de la prison Barberousse Alger…** *(Sebbar L, 2001, p.53 -54)*

Par le biais de la mémorisation, l'écrivaine rapporte un discours du passé qui peut commenter une situation actuelle donc ces deux types de discours sont presque similaires dans la mesure où ils témoignent de la même terreur.

4- POLYPHONIE ET DIALOGISME : TECHNIQUES DE TEMOIGNAGE SUR L'HORREUR

Les années 90 étaient étroitement liées à une guerre idéologique, une tragédie commune, un état de crise où la barbarie avait secoué le pays sur le plan politique, social et intellectuel.Suite à une impérieuse nécessité, toute une génération d'écrivains porte leurs plumes pour témoigner de ces dramescomme le souligneAssiaDjebar :**"Le rôle de l'écrivain est peut-être simplementde *témoigner* quelquefois de blessures"**(A. Djebar ,1996). En fait,tous ces écrivains puisent leur écriture dans une matière vivante et authentique.LeïlaSebbar rejoint ces auteurs par sa nouvelle *La Jeune fille au balcon*, entémoignant de cette époque mais en ayant d'autres techniques d'écriture que nous avons pu relever comme la polyphonie et le dialogisme mais la technique comme le déclare Mouloud Mammeri: **«n'est qu'un moyen. Elle est un instrument pour faire passer quelque chose. Or, il ne faut pas que cet instrument devienne l'essentiel car l'essentiel est ce qu'on dit » (**M. Mammeri, 1989).L'essentiel était de témoigner,d'écrire une trace contre l'oublie,de dénoncer, de participer et de dire la vérité sur ce qu'ontvécu les Algériens.L'état de crise du pays avait d'une certaine manièrerenouvelé les techniques d'écriture .En adoptant le « on » polyphonique Sebbar laisse apparaitre une voix collective qui parle des assassinats,des viols,des crimes etdes attentats parceque à cette époque là,tout le peuple était touché,il était le seul témoin de son actualité : hommes,femmes,filles,mèresetenfants. Dans *La jeune fille au balcon* on sent souvent un recours soit vers le « on » générique soit vers des personnages abstraits sans noms ni prénoms. C'est une question fondamentale à laquelle l'écrivaine a répondu en disant que c'est:**« Une manière d'accorder aux personnages une dimension qui les dépasse dans leur situation ponctuelle et particulière et qui serait universelle dans le contemporain de l'histoire que nous vivons presque en simultanéité avec la puissance des média. »** (Sebbar L, 2007).

Le témoignage de LeïlaSebbar sur l'actualité sanglante est tissé des discours d'autrui par conséquent son texte devient le lieu de rencontre

des voix et des discours témoignant de terreur, deviolence, d'assassinat de vol .Ce sont les discours des journalistes,les histoires racontées par les personnages encrés dans une précieuse rencontre entre passé et présentpar le biais de la polyphonie et du dialogisme. Nous pouvons déceler un va- et -vient incessant entre la décennie noire et l'époque de la colonisation française,les deux partagent certaines similitudes:horreur,prison,assassinat,insécurité. Nous sommes ainsi face à une autre guerre d'oùla nécessité d'exploitation de la mémoire collective et de l'Histoire collective comme le souligne Sebbar dans une autre interview:

> **Histoire individuelle, singulière et familiale et histoire collective étroitement mêlées, lien ou délien entre histoire minuscule et Histoire majuscule... Voilà effectivement ce qui m'intéresse dans les conflits... La fiction peut tenir compte de l'Histoire, sans qu'on ait affaire pour autant à un roman historique. Ce qui distingue le roman historique de l'Histoire dans la fiction, c'est cette dynamique mémorielle entre le temps du passé et le temps du présent. (**Sebbar L, 2003).

Sebbar met en œuvre toute une technique d'écriture afin d'assurer la rencontre entre l'histoire et l'Histoire, présent et passé, discours actuels et discours antérieurs .Cette rencontre permet de dresser un témoignage mais aussi et surtout elle permet d'avoir une vision personnelle du monde issue des croisements des autres visions du monde.

CONCLUSION

Suite à notre étude du caractère polyphonique et dialogique dans la nouvelle de *La jeune fille au balcon de* Leïla Sebbar, nous sommes en mesure de dire que la pluralité des voix et des discours jouent un rôle opportun dans la conception du témoignage .D'une part, le « On »polyphoniqueavec ses multiples valeurs étudiées, permet à l'écrivaine de prendre distance par rapport aux événements et aux différentes interprétations afin de témoigner de la tragédie de la décennie noire dans une forme plus proche du reportage. Cette technique d'écriture rend son témoignage le produit des voix collectives plutôt qu'une voix individuelle.

D'autre part, nous avons vu que le récit de Sebbar est en expansion permanente en matière de narration puisqu'il est enrichi par des voix des personnages en relation de débat et de conflit avec l'altérité .Ces voix s'entremêlent produisant des discours et des récits sur les événements vécus en faisant référence aux discours antérieurs,ce qui permet la construction d'un discours identitaire témoignant de la décennie noire.

Enfin, la pluralité des voix et des discours engendrent une rencontre entre discours actuels et antérieurs, entre pèsent et passé, histoire et Histoire le tout s'organise dans une totalité organique afin de témoigner de la barbarie et de la violence qui ont secoué l'Algérie.

BIBLIOGRAPHIE :

- BONN, C & BOUALIT,F . (1999), *Etudes littéraires maghrébinesN°14 : Paysages littéraires algériens des années 90* .Université Paris 13 & Université d'Alger :L'Harmattan.
- Bres,**J et** Nowakowska**A**.(2007) « *Voix*, *point de vue… ou comment pêcher le dialogisme à la métaphore… »,Cahiers de paraétatique*. Consulté le 09 mars 2017à :http://praxematique.revues.org/937
- Cassereau-StoyanovH, *« Entre silence et voix, Le Silence des rives de Leïla Sebbar : roman volubile ?»,* paru dans *Loxias*, repéré le 02 mars 2011 à http://revel.unice.fr/loxias/index.html?id=6599
- Détrie, C., Siblot, P. et Verine, B. (2001).*Termes et concepts pour l'analyse du discours. Une approche praxématique*. Paris : Honoré Champion.
- Dictionnaire littéraire des femmes de langue françaiseKarthala, 1996.
- Ducrot, O. (1984), « Esquisse d'une théorie polyphonique de l'énonciation », in *Le dire et le dit*, Paris, Éditions de Minuit.
- MAIGUENEAU, D. (1996). Les *termes clés d'analyse du discours*. Paris : Seuil éd. Collection Mémo.
- Mammeri, M. (1989). Interview publiée dans « Le matin du Sahara magazine ».
- Mokhtari, R. (2002).La graphie de l'horreur : Essai sur la littérature algérienne (1990-2000). Algérie : Chihab édition.
- Rolland D. MPAME (2009).*Polyphonie énonciative, scénographie et variation de l'éthos dans la poésie d'aime Césaire* **;** Ethiopiques numéro spécial. Repéré à http:// ethiopiques.refer.sn
- Sebbar Leïla. (2001). *La jeune fille au balcon*. Seuil. Paris : Points.

Usuel :

VION, R.(*2010).Polyphonie énonciative et dialogisme : Colloque international Dialogisme : langue, discours*.Montpellier. Repéré à http://recherche.univ-montp3.fr/praxiling/spip.php?article264

www.mediatheque.romorantin.net/wp-content/.../01/**sebbar**.pdf

FAVORISER LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES LEXICALES ET MÉTALEXICALES POUR UNE PRODUCTION DE TEXTES EN FLE

Benmessabih Zahéra Malika
Université Mustapaha Stambouli Mascara
Touati Mohamed
Université Mohamed Ben Ahmed Oran 2

Résumé

Dans le cadre de cette recherche, nous nous proposons d'étudier l'impact de différentes modalités pédagogique d'entrainement des compétences lexicales et métalexicales sur la capacité à produire un texte écrit. Nombreux sont les travaux qui préconisent l'apport de la communication en classe comme aide aux apprentissages, en considérant l'intérêt de l'échange entre apprenant-apprenant, en référence à la notion de conflit socio-cognitif.

Nous postulons que l'amélioration des aspects lexicaux dans la production d'écrits peut passer par la communication orale notamment à travers sa fonction réflexive.

Mots clés : Lexique, entrainement lexical, entrainement métalexical, production écrite, communication orale, FLE.

Summary

The aim of this research is to study the impact of different pedagogical methods of training lexical and métalexical skills on the ability to produce a written text. Many works advocate the contribution of communication in the classroom as an aid to learning, considering the interest of the exchange between learner-learner in reference to the notion of socio-cognitive conflict. However, long-term work is more rare.

We postulate that the improvement of the lexical aspects in the production of writing can pass through the oral communication especially through its reflexive function.

Key words: Lexical, lexical training, metalexual training, written production, oral communication, FLE.

ملخص

كجزء من هذا البحث، سوف ندرس تأثير طرائق التدريب التعليمية المختلفة من مهارات المفردات على القدرة على إنتاج نص مكتوب. العديد من الأعمال التي تدعو مساهمة الاتصالات الفصول الدراسية والدعم التعليمي، والنظر في مصلحة التبادل بين المتعلم والمتعلم في إشارة إلى فكرة الصراع الاجتماعي والمعرفي. ومع ذلك، فإن العمل المدرجة في المدى نادرة.

نفترض أن الجوانب المعجمية تحسين في إنتاج الكتابة يمكن أن تمر من خلال الاتصال الشفوي وخاصة من خلال وظيفتها العاكسة.

كلمات البحث: معجم والتدريب المفردات l، التعبير الكتابي، التواصل الشفهي، اللغة الأجنبية الفرنسي

INTRODUCTION

En Algérie, la production de textes en FLE, dans les trois cycles primaire, moyen et secondaire, demeure une activité de prédilection. Cependant, les connaissances lexicales qu'implique cette activité apparaissent souvent quelque peu déconnectées des activités textuelles, comme si elles relevaient d'apprentissages antérieurs, voire d'apprentissages informels.

Les années passent, et les difficultés des élèves en matière de production écrite persistent. Arrivé à l'université, le problème en production des textes en FLE ne désemplit pas. Selon un entretien mené au département de langue française à l'université de Mascara, les enseignants se plaignent souvent des carences lexicales des étudiants dans leurs productions écrites, en indiquant que leurs étudiants manquent de vocabulaire.

En outre, si les travaux didactiques ont insisté depuis plusieurs années sur l'importance du lexique dans le développement des compétences de la lecture et son apport dans la réussite scolaire, on a peu étudié jusqu'à présent la place des compétences lexicales et métalexicales dans le domaine de la production de texte. Ainsi, les

opérations de formulations restent un continent inexploré (Gracia-Debanc &Fayol, 2002).

Nous considérons que dans le cadre de la pédagogie universitaire, améliorer la performance lexicale des étudiants lors des productions écrites, pour pouvoir usité de termes pertinents, et avoir une certaine capacité à les associer selon des règles lexicales et sémantiques nécessitent un enseignement systématique du lexique.

Les études développementales sur la production écrite se sont plus intéressées à la construction du schéma narratif (Fayol, 1997) qu'à l'utilisation du lexique lui-même.

LE LEXIQUE

En tant que signe linguistique, l'unité lexicale est définie à travers l'association du sens et de la forme, mais aussi par rapport aux propriétés combinatoires de l'unité lexicale. Dans le cadre de la théorie Sens-Texte, Polguère définit ces propriétés combinatoires comme suit :

> « Les propriétés de combinatoire d'un signe linguistique sont les contraintes propres à ce signe qui limitent sa capacité de se combiner avec d'autres signes linguistiques et qui ne peuvent être déduites ni de son signifié ni de son signifiant.»(Polguère, 2003 : P.37).

La lexie est l'unité de base en lexicologie. Elle est tantôt un mot pris dans son acceptation spécifique (Lexème), tantôt le terme lexie est pris en tant qu'une locution ; acceptation elle aussi bien spécifique (phrasème), I. Mel'čuk et *al* (1995).

La lexie est une entité trilatérale, I. Mel'čuk et *al.* Elle aurait :

- un sens (le signifié saussurien) ;
- une forme phonique/graphique (le signifiant saussurien) ;
- en ensemble de traits de combinatoire (le syntactique de la théorie SensTexte : Mel'cuk 1993 : 117).

Les propriétés combinatoires incluraient notamment :

1- La combinatoire grammaticale : cette dernière regrouperait la combinatoire syntaxique (le régime de la structure actancielle de l'unité lexicale) ainsi que d'autres propriétés intrinsèques à

l'unité lexicale (partie du discours, genre, particularités de conjugaison, etc.).

2- La combinatoire lexicale : elle concernerait les cooccurrences lexicales restreintes ou collocations. Afin d'exprimer un sens donné, *l'unité lexicale A* considéré comme la base de la collocation entretient un sens privilégié avec une autre *unité lexicale B*, appelé le collocatif, Polguère (2003) .

La théorie Sens-Texte et le courant Lexical Approach, placent le phénomène des collocations au centre de leurs recherches qui postule que « la langue est constituée de syntagmes préconstruits sur la base de collocations propres à la langue concernée et à chaque domaine étudié » (Calaque, 2006 : P.54). Pour un non natif, disposé d'un répertoire de collocation riche et varié constitue pour lui, un élément essentiel et déterminant. Binon et Verlinde, dans leur écrit, ont en effet souligné l'importance de la maîtrise des collocations qui « constitue la clef de voûte de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde, surtout dès le niveau intermédiaire » (Binon et Verlinde, 2003: P.31).

Pour illustration, si nous voulons exprimer un état de fait « j'ai faim », nous utiliserons les expressions « faim de loup » ou « faim d'ogre », contrairement à un rapprochement moins courant comme dans « faim de dinosaure », qui n'est pas évocateur.

3– La combinatoire sémantique : (notamment, le typage des actants de l'unité lexicale donnée). Ce type de combinatoire n'est pas inhérent aux propriétés combinatoires de manière à part entière puisque certaines unités lexicales laissent déduire le typage de leurs actants sémantiques à partir de leur sens. Prenons pour exemple, le verbe PARLER, il exigerait comme sujet le nom qui désigne un être vivant doté de la parole Polguère (2003).

En outre, nous soulignons l'apport de la connaissance des propriétés combinatoires des unités lexicales dans la maitrise d'une langue. Dans une langue maternelle, la plupart de ces propriétés sont acquises de manière inconsciente et spontanée. Alors que, dans une langue étrangère, l'acquisition de ces propriétés combinatoires reflète un

degré de maitrise non négligeable. De plus, la maitrise de ces propriétés combinatoires dans une langue autre que la langue maternelle représente un coût cognitif conséquent, Polguère (2OO3).

LA COMPÉTENCE LEXICALE

Le terme compétence recouvre des domaines bien variés. En didactique des langues étrangères et secondes, et au cours des deux dernières décennies, la notion en question a notablement évoluée. En effet, les recherches dans ce domaine s'orientent de plus en plus vers de nouvelles perspectives en vue d'une réforme scolaire à partir de la « compétence ». En outre, la définition de ce concept en lui-même est un enjeu majeur dans la redéfinition des capacités, des objectifs, des méthodes et du rôle des protagonistes scolaires (Bronckart et *al*, 2005).

Nous poserons ainsi la question suivante : qu'est-ce qu'une compétence lexicale?

Afin de fournir une base pour une évaluation fiable des connaissances lexicales, d'innombrables définitions de la notion « compétence lexicale » sont proposées. Nous emprunterons pour commencer la définition très générale à Henri Holec : « C'est la capacité [chez l'apprenant] de comprendre, oralement et/ou à l'écrit, d'utiliser dans ses productions orales et/ou écrites, […] les mots qu'il va rencontrer ou dont il aura besoin dans les situations de communication particulières où il aura à assumer des rôles discursifs. » (Henri Holec, 1995 : P.91)

En outre, une compétence lexicale sous-entend une mobilisation des connaissances (savoirs), afin de comprendre et apprendre les fonctionnements très variables du lexique français, l'apprenant devrait être en mesure de pouvoir réinvestir ses connaissances (savoir-faire).

Pour pouvoir prétendre maitriser un lexique d'une langue, nous devons d'abord avoir une connaissance sur sa forme, sur ses significations et sur ses usages. La connaissance de la forme regroupe d'un côté la connaissance de l'écrit et les différentes parties du mot c'est-à-dire sa syntaxe, et d'un autre côté de l'oral c'est-à-dire sa phonétique. Dans la connaissance de la signification, nous retrouverons la connaissance du concept et les référents (les différentes significations des

mots polysémiques), le sens et ses spécificités (référentiel, affectif, pragmatique, etc.), ainsi que les relations lexicales (synonymie, antonymie). Enfin, la connaissance de l'usage implique la maîtrise des fonctions grammaticales du mot, de ses relations avec d'autres mots (collocations) et des contraintes liées à son usage (fréquence, registres de langue),(Laufer,1994 : P.67).

En outre, la compétence lexicale est définie par le Conseil de la langue française comme étant « la connaissance et la capacité d'utiliser le vocabulaire d'une langue » (le Conseil de la langue française, 1998 : P.87). Selon Tréville, elle serait formée de « quatre composantes basées sur des connaissances d'ordre linguistique, discursif, référentiel, et socioculturel » (Tréville, 2000 : P. 88).

S'ajoute à ces quatre composantes « une composante dite stratégique » qui serait :

> « l'aptitude à manipuler les mots à l'intérieur de leurs réseaux associatifs dans le but de contourner, clarifier, résoudre un problèmede communication et l'aptitude à compenser la méconnaissance des mots pardes procédés d'inférence à partir d'indices contextuels (en compréhension) ou de formulations approximatives, paraphrases et définitions (en production) » (Laufer, 1994 : P.88).

Selon Nation (2000), la compétence lexicale sous-tend des connaissances qui porteraient aussi bien sur le sens que sur la forme des mots, ainsi que sur leur fonction et leur positionnement linéaire dans l'énoncé. Dans son écrit, Nation (2000) ajoute que la connaissance porte aussi sur les mots en relation avec d'autres mots, ainsi que sur leur valeur dans le discours et leur portée en contexte culturel.

Pour notre part, nous soulignons la complexité du processus de la connaissance lexicale. En effet, il ne suffit pas de connaître la forme et le sens d'un mot pour être capable de l'utiliser correctement. Il n'est pas rare que l'individu échoue à combiner correctement et de manière efficace les unités lexicales d'une langue donnée.

Nous poserons ainsi la question suivante comment favoriser le développement de la compétence lexicale des étudiants du département de langue française?

ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE

Les participants à cette recherche sont des étudiants inscrits en 1ère année licence. L'expérimentation s'est déroulée en deux étapes, avec un suivi longitudinal sur une année universitaire (60 heures de cours).

OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES

Cette recherche se situe dans une perspective développementale et didactique. Nous visons à travers cette recherche trois objectifs :

- Étudier les effets d'un entrainement métacognitif- en particulier métalexical- à l'oral sur la production écrite à l'université pour les étudiants qui sont inscrits en 1ère année licence au département de lettre et langue étrangère.
- Analyser les effets de la taille des groupes (petit groupe et groupe entier) et des modalités d'interactions (avec ou sans entrainement oral) sur la production écrite des étudiants.
- Étudier plus spécifiquement, le lexique des émotions mobilisé par les étudiants lors de la production de textes narratifs.

A cet effet, nous posons les hypothèses suivantes :

- Un travail métacognitif orienté vers des explications du lexique réduit la charge cognitive impliquée dans la production écrite et, en conséquence, améliorerait la qualité de production de textes des étudiants.
- Le travail en petit groupe améliorerait les performances des étudiants dans la tâche de production écrite par rapport au travail en classe entière.

ASPECT MÉTHODOLOGIQUE ET PROTOCOLE DE LA RECHERCHE

Étape 1 : Pré- tests (décembre)

La première étape consiste à évaluer les compétences lexicales des étudiants dans leurs écrits. Pour ce faire, nous avons analysé les erreurs lexicales dans leurs écrits selon une grille d'évaluation que nous avons établie[107], qui prend en considération toutes les dimensions de l'erreur lexicale (la forme, le sens, et la combinatoire)

Étape 2 : Les entrainements lexicaux (janvier- avril).

Cette étape correspond à la phase d'entrainements lexicaux, avec prises d'information sur l'évolution des compétences des étudiants. Pour ce faire, quatre classes de 1ère année sont étudiées afin de croiser deux variables que nous avons retenues : présence ou absence d'entrainement lexical à l'oral et composition des groupes (petit groupe versus classe entière). Le groupe est généralement formé de 20 étudiants, la taille des petits groupes varie entre 4 et 6 étudiants.

DESCRIPTION DU CORPUS

Le corpus que nous avons compilé, en guise d'un pré-test, est un corpus d'étudiants inscrits en 1ère année au département de langue française, la taille du corpus est d'environ 25500 mots. Il s'agit d'un corpus écrit dans le cadre d'un cours universitaire dans la matière « compréhension /production écrite ». Les textes sont de types narratif, descriptif, et informatif. Ils ont été écrits avec l'objectif de réinvestir les connaissances lexicales et grammaticales. Les étudiants qui ont produit ces textes sont des deux sexes, de vingt ans en moyenne.

CONDITIONS DU TRAVAIL EXPÉRIMENTAL

- **Entrainement en Petit Groupe (EPG)** : tout en travaillant en petit groupe, nous avons mis en place un enseignement métalexical que nous avons établi en amont

[107] La grille d'analyse des erreurs lexicales, que nous avons établie, a été validée à 98% par une opération de codage et de contre codage.

et nous avons par la suite proposé des activités de production écrite ;

- **Entrainement avec le Groupe Entier (EGE) :** avec ce groupe nous avons mis en place le même entraînement métalexical, mais en travaillant avec le groupe en entier ;

Lors de l'entraînement métalexical, nous avons insisté sur les aspects suivants :

- Catégorisation /Différenciation.
- Trouver des mots de la même famille.
- Définition de mots et utilisation des dictionnaires.
- Descriptions d'objets, d'évènements.

- **Production écrite Sans travail Préparatoire à l'oral en Petit Groupe (PESPOPG) :** nous avons travaillé, la production écrite sans recourir à un travail préparatoire explicite en petit groupe ;
- **Production écrite Sans travail Préparatoire à l'oral avec le Groupe en Entier (PESPOGE) :** nous avons travaillé, la production écrite sans recourir à un travail préparatoire explicite avec la classe entière.

CARATERISTIQUES DES ÉTUDIANTS :

85 étudiants de 1ère année du département de langue française de l'université de Mascara sont impliqués dans cette étude. Les redoublants ont été exclus, ainsi ceux dont les données étaient manquantes. Nous présentons les effectifs dans le tableau qui suit :

	Garçons	Filles	Total
EPG	10	12	22
EGE	8	10	18
PESPOPG	11	12	23
PESPOGE	10	12	22
TOTAL	39	46	85

Tableau 1. Effectif des étudiants de 1ère année licence française
Pour chaque condition expérimentale

RÉSULTATS

À travers la grille d'évaluation des erreurs lexicales, établie en prenant en considération toutes les dimensions du lexique tel que cela est préconisé par la théorie sens-texte. Grâce à cette grille, nous avons pu recenser dans le premier test 2100 erreurs lexicales appartenant à différentes catégories. Nous pourrons dire que le pourcentage total d'erreurs lexicales recensé dans le corpus est de 16 ,47%. On trouve ainsi en moyenne trois erreurs lexicales par phrase dans le corpus.

CLASSES MAJEURES D'ERREURS

Les erreurs lexicales de la classe combinatoire grammaticale sont majoritairement dominantes dans le corpus d'apprenants, avec un taux de 42%. Viennent ensuite les erreurs lexicales de la classe « forme », avec un taux de 25%. Les erreurs lexicales de la classe « sens » occupent la troisième place avec un taux de 13% . Les erreurs lexicales appartenant à la classe « usage douteux » en fonction du contexte et création d'une lexie sont les moins fréquentes du corpus d'étudiants avec un taux de 11% et de 8,5% .

En outre, le corpus que nous avons collecté permet de mieux observer la répartition des grandes classes d'erreurs lexicales, que montre la figure ci-dessous.

Tableau 2: Résultats des classes majeures d'erreurs lexicales

	nombre de mots	pourcentage
Erreurs combinatoires	882	42%
Erreurs de forme	525	25%
Erreurs de sens	273	13%
Usage douteux en fonction du contexte	231	11%
Création d'une lexie fictive	178	8,47%
Erreurs inclassables	11	0,53%
Total	2100	100%

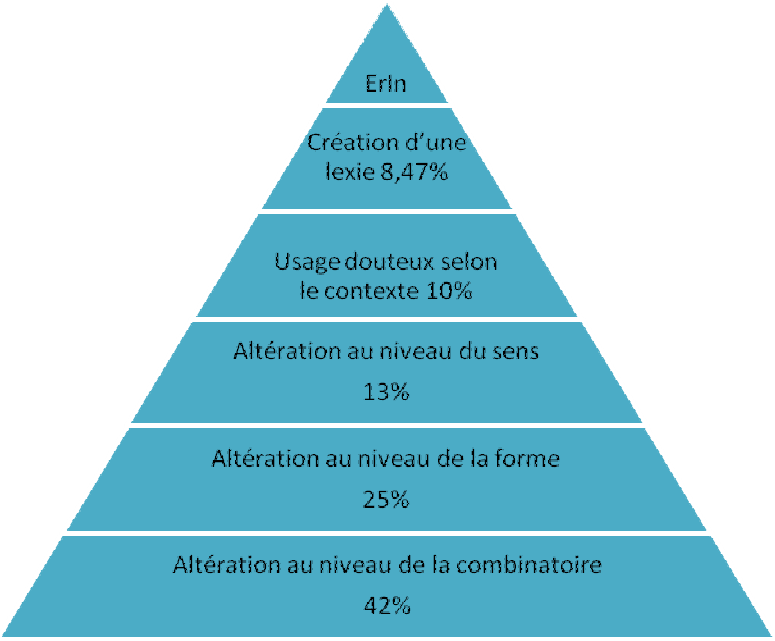


Figure 1 : Répartition des erreurs lexicales par classes majeures

SOUS-CLASSES D'ERREURS

Nous nous intéresserons dans cet article tout particulièrement à la combinatoire. Cette dimension du lexique, comme nous l'avons mentionné plus haut, se subdivise en sous catégories : combinatoire grammaticale, combinatoire lexicale, combinatoire sémantique.

Selon notre analyse du corpus, lors du pré test, nous avons trouvé que les difficultés des étudiants se situaient surtout au niveau de la combinatoire grammaticale, nous avons relevé 458 erreurs de combinatoire grammaticale appartenant à différentes sous-catégories, avec un taux de 21,80% des erreurs globales, et se situent nettement au-dessus de la moyenne d'erreurs (16,47%). Les erreurs de combinatoire représentent 10,66% des erreurs recensées (224 erreurs). Les erreurs de la combinatoire sémantique représentent un taux de 9,52% des erreurs globales recensées lors du pré test.

Ainsi, cinq sous-classes d'erreurs lexicales appartenant à la combinatoire grammaticale sont prédominantes dans le corpus

d'étudiants, : ce sont d'abord les erreurs dues au non-respect des propriétés inhérentes la lexie (de nature, catégorie, genre) (23,44%), puis les erreurs dues à une omission ou adjonction d'accord (22,12%), la sous-classe utilisation erronée du mode verbal vient en troisième position avec un taux de (13,15%) , la catégorie utilisation erronée d'une préposition se classe en quatrième position avec un taux de (22,34%), en dernière position viennent les sous-catégories ; utilisation erronée d'un auxiliaire avec un taux de 13,15% non-respect du caractère figé d'une locution avec un taux de 11,96% .

Ainsi, dans cet article, nous préconisons l'étude de l'effet d'un entrainement lexical à l'oral et composition des groupes (petit groupe versus classe entière), sur l'amélioration des compétences lexicales en vue de favoriser la production écrite des étudiants. Puisque nous avons constaté que la majorité des erreurs étaient dues à une altération au niveau de la combinatoire (grammaticale, lexicale, sémantique), nous étudierons à cet effet l'effet d'un d'entrainement lexical à l'oral et composition des groupes (petit groupe versus classe entière) sur l'amélioration de la production écrite. Nous ciblerons, tout particulièrement, la combinatoire grammaticale, puisqu'elle constitue la sous-catégorie où nous avons relevé la majorité des erreurs lexicales. Nous dressons dans ce qui suit, un tableau qui représente une analyse quantitative des erreurs lexicales des étudiants.

	nombre d'erreurs	pourcentage
Utilisation erronée d'une préposition	92	20,08%
Utilisation erronée du mode verbale	73	15,93%
Utilisation erronée d'un auxiliaire	55	12%
Non- respect du caractère figé d'une locution	50	10,95%
Non -respect des propriétés inhérentes à la lexie	98	21, 39%
Omission ou adjonction d'accords	90	19,65%
TOTAL	458	100%

Tableau 03 : tableau des erreurs lexicales des étudiants dans la dimension combinatoire grammaticale avec ses différentes sous-catégories.

PRINCIPAUX RÉSULTATS OBTENUS AU POST-TEST

Les données ont été traitées, par suite, au moyen d'ANOVA, cela afin de pouvoir raisonner sur l'évolution des performances entre pré test et post-test. Le plan d'analyse des scores (S) est le suivant, en considérant l'entrainement E, la taille du groupe TG et la performance en lexique Lex : S<E (AE/SE)[108]* TG (PG/GG)[109] < *Lex (Pré/Post)

Plusieurs effets significatifs ont été observés :

- Effet de l'entrainement sur l'amélioration de la compétence lexicale (EO<SE), en effet les groupes qui ont bénéficié d'un entrainement ont produit moins d'erreurs que les groupes qui n'ont pas eu d'entrainement lexical et métalexical explicite, (F, 1,26)= 6,96 ; P=.009.
- On constate en outre que le groupe des étudiants avec entrainement métalexical oral en petit groupe (EPG) est le seul à progresser significativement entre le pré test et le post test (T= 3,31. P= .06).
- Les groupes avec entrainement à l'oral (EPG) (EGE) produisent moins d'erreurs lexicales au niveau de la combinatoire grammaticale, que les groupes sans entrainement (PESPOGE) et (PESPOPG). Le petit groupe entrainé progresse également davantage que le petit groupe sans entrainement (F (1,56)=4,62. P=.03).

  .
- Effet de la taille des groupes sur l'amoindrissement des erreurs au(PG<GG).

[108] (AE/SE) (avec entrainement oral/Sans entrainement)
[109] (PG/GG) (petit groupe/grand groupe)

DISCUSSION GÉNÉRALE

Un premier élément de discussion concerne l'évolution des compétences lexicales entre pré test et post-test, quelles que soient les conditions expérimentales.

Nous observons un progrès significatif pour les groupes qui ont bénéficié d'un entrainement à l'oral, le nombre d'erreurs recensé dans les différents sous-groupes de la combinatoire grammaticale est moindre par rapport aux groupes qui n'ont pas bénéficié d'un entrainement à l'oral.

Nous notons également que le travail en petit groupe a un effet positif sur la maitrise d'une des dimensions du lexique qui est la combinatoire grammaticale, sachant que cette dernière était la source majeure des difficultés des étudiants selon notre grille d'analyse des erreurs lexicales.

Nous remarquons par ailleurs que le travail en grand groupe favorise la variété du lexique des émotions en production écrite.

En conclusion, il est important de souligner le rôle majeur de l'enseignant dans le processus d'enseignement-apprentissage et l'amélioration des performances en langue des étudiants. Il semble cependant que, les enseignants dirigent peu d'activités lexicales dans une perspective de production de texte, comme le note Polguère (2003). Nous constatons, en effet que, les activités de vocabulaire sont le plus souvent centrées sur l'orthographe lexicale ou l'acquisition de nouveaux mots, en omettant de l'intégrer dans une perspective rédactionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

BINON J., VERLINDE S. (2003), « Les collocations : clef de voûte de l'enseignement et de l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère ou seconde », La lettre de l'AIRDF, 33, p. 31-36.

BRONCKART, Jean-Paul. Vingt-cinq ans de didactique de l'expression écrite. Eléments de bilan et perspectives d'avenir. In: Revue suisse des sciences de l'éducation, 2005, n° 27, p. 361-380.

CALAQUE, É. (2004). Didactique du lexique : contextes, démarches, supports (1re éd.). Bruxelles: De Boeck Université, Coll. Savoirs en pratique

CALAQUE, É. (2006), « Collocations et image de l'organisation lexicale », Actes du Colloque AFLS(Association for French Language Studies), « Didactique/ linguistique de corpus », 2-4 septembre 2005, Université de Savoie, Chambéry. Disponible en ligne : 275 [http://www.edufle.net/Collocations-et-image-de-l#nb8], consulté le 21.05.20017.

Conseil de la langue française. (1998). Maîtriser la langue pour assurer son avenir. Québec : Conseil de la langue française.

FAYOL M. (1997), Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite , Paris, PUF.

LAUFER, B. (1992). « Native language effect on confusion of similar lexical forms». Dans C. Mair & M. Markus (Eds.), New Departures in Contrastive Linguistics: Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft, Vol. 2. Innsbruck: University of Innbruck, 199-209.

LAUFER B. (1994), « Appropriation du vocabulaire : mots faciles, mots difficiles, mots impossibles », AILE,3, p. 97 - 113.

HOLEC H. (1995), « Compétence lexicale et acquisition /apprentissage », Les Cahiers de l'ASDIFLE, 6, p. 90-100.

MEL'ČUK I. A., CLAS A., POLGUÈRE A. (1995), Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire, Louvain-la-Neuve, Duculot/ Montréal, AUPELF-UREF.

MEL'CUK. I. (1997). Vers une linguistique Sens-Texte : Leçon inaugurale faite le Vendredi 10 janvier 1997, Paris, Collège de France : Chaire internationale.

NATION, I. S. P. (1990). Teaching and learning vocabulary. Boston: Heinle and Heinle.

POLGUER, A. (2003). Lexicologie et sémantique lexicale : Notions fondamentales. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, Coll. Paramètres.

TRÉVILLE, M.-C. (2000). Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde : recherches et théories. Outremont, Québec: Éditions Logiques, Coll.
Collection Théories et pratiques dans l'enseignement.

« PRATIQUES DES REFERENTIELS PROFESSIONNELS : LE CAS DE LA FORMATION DES BANQUIERS ALGERIENS ».

Mme. Brahim Fatima Zohra.
Centre Universitaire de Naama

Résumé

A l'heure de la mondialisation et de l'interculturalité, le développement linguistique en Algérie suscite des débats qui demeurent sans réponses concernant tout simplement, l'opposition langue officielle et langue étrangère.

Toutefois, avec l'avènement de l'ingénierie de la formation, cette réflexion tend à disparaître, laissant place à une circonspection sur le français pour objectifs professionnels.

A cause de l'internalisation des échanges (L'internalisation correspond au fait de prendre en compte, au sein des charges d'une entreprise, les coûts causés à l'extérieur par les activités de celle-ci) une forte hausse de demandes en formation F.O.S est exigée, une formation courte et ciblée permettant aux professionnels de remanier leurs acquis spécifiques au domaine pour une meilleure pratique. Ces dernières années, le monde du travail connaît une forte amélioration dans la formation des langues étrangères afin de répondre aux demandes du marché national et international.

En Algérie, le domaine des banques et des finances accorde à ses employés nouvellement recrutés, une formation en F.O.S, qui nous conduirait à mesurer son impact sur la qualité de la tâche effectuée lors des échanges écrits.

C'est pourquoi, il est judicieux d'élaborer des référentiels de compétence professionnelle en prenant en compte l'implication de la dimension professionnelle et la dimension linguistique qui s'avère aujourd'hui indispensable.

Mots-clés : référentiel – langue étrangère - formation F.O.S - savoir-faire langagiers - pertinence - français général - expérience professionnelle – tâche qualitative.

Introduction :

Dans cet article, nous nous intéressons au secteur des banques puisqu'il est une source de revenus et de croissance économique qui détermine une politique monétaire de tout État. Cette particularité suppose une communication verbale ou écrite entre des agences bancaires. Nous essayerons de percevoir les objectifs à fixer à une formation professionnelle en langue française, ainsi que le profil du public qui varie en fonction des cas (public maitrisant la langue française, d'autres moins). Par ailleurs, l'enseignement / apprentissage dans les filières de gestion et économie se déroule en langue arabe, alors que la langue française demeure incontournable dans ce type de secteur professionnel et qu'il faut maîtriser pour réussir (Boumelic, M. 2008).

Nous nous focaliserons sur les tâches rédactionnelles en français dans une démarche fonctionnelle afin que le public se mette en œuvre dans des situations de communication auxquelles il est confronté. Ces rédactions posent problème à partir du moment où le scripteur est entravé par son niveau de compétences linguistiques en langue française puisqu'il doit prendre en considération en français l'aspect lexico-sémantique propre à la profession. (Edelsky 1982, Zamel 1983, Jones et Tetroe 1987).

Cependant pour assurer des tâches de qualité en langue française, il faut élaborer des référentiels professionnels permettant d'analyser et de formuler les différentes compétences langagières des nouvelles recrues. Leurs profils d'entrée à la banque ne correspondent pas forcément à la demande de l'employeur en matière de langue, néanmoins le savoir et le savoir faire professionnel des nouveaux fonctionnaires est présent. En d'autres termes, la plupart des apprenants ont suivi à l'université, un cursus en langue arabe seulement ou en langue arabe et française dans le cadre de filière bilingue (gestion, économie, agronomie…) ce qui se traduit par un besoin immédiat de compétences en français en lien avec la discipline.

Objectifs :

Notre recherche se base sur plusieurs constats concernant la production écrite en français dans le secteur bancaire en Algérie qui

repose sur une bonne connaissance du marché du travail national et international (Mangiante J- C, Parpette C 2004).

Comme la langue française est un outil de travail nécessaire à exercer la profession de banquier, nous supposons que les compétences du nouvel employé en français général lui faciliterait la rédaction de multiples rapports écrits dés la présentation d'un référentiel professionnel[110].

Dans une perspective didactique, Mayen cit « L'analyse des situations de travail et de formation, c'est alors aussi l'analyse de l'activité des professionnels ou futurs professionnels avec les savoirs. Avec, au sens que nous avons évoqué plus haut : ces savoirs, techniques, scientifiques, ces procédures et méthodes, quelle place occupent-ils dans les situations ? Quelles activités entraînent-ils ? Qu'est-ce que les professionnels en font ou pas ? Dans quelle mesure parviennent-ils à les incorporer à leur action ? Quel est leur potentiel d'action en situation ? »

Mayen(2007) montre que la didactique professionnelle se définit à travers l'analyse de l'activité professionnelle qui part de l'observation de l'individu au travail, une étape proposée par l'ingénierie de la formation où il faut analyser les besoins des futurs formés pour les traduire en objectifs de formation en cherchant à rendre mesurables de manière transversale les acquis étudiés aux universités, des acquis langagiers développés et obtenus après la formation (De Ferrari. M, 2010).

Mangiante et Parpette développent la question des référentiels comme suit : « C'est ici qu'un instrument peut s'avérer utile, à savoir un référentiel de compétences langagières appliqué à l'exercice d'un métier particulier, qui permettrait d'établir une comparaison « ligne à ligne » avec les référentiels métiers qui ciblent de leur côté les compétences professionnelles propres à ce métier ». Ils conçoivent un processus classique passant de : l'identification de la demande de formation, l'analyse des besoins, la collecte des données à l'analyse des données et enfin à l'élaboration d'activités qui mettent en place une méthodologie

[110] La notion de référentiel a tout d'abord été utilisée dans le domaine de l'enseignement professionnel. Un référentiel professionnel est une grille qui indique en termes d'aptitudes les compétences nécessaires à l'exercice d'une tâche professionnelle. Aujourd'hui les référentiels professionnels sont utilisés dans le domaine de la formation professionnelle, initiale et continue, mais aussi pour la réalisation de bilans de compétences, de définitions de profils de postes, etc. En didactique des langues, la notion « référentiel » se définit comme un inventaire de compétences nécessaires à des activités et inventaire finalisé de ces activités elles-mêmes ; réf *:* J-P. Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde,* CLE international, 2003

qui autonomise et évalue l'apprenant pour l'application des référentiels par rapport aux objectifs de la formation. Par ailleurs la construction de référentiels en langue étrangère dans un cadre professionnel particulier, consiste à créer un outil permettant de concevoir des programmes en langue à partir du même processus qui consiste à collecter des données sur le terrain (Hadj 1999). Les référentiels professionnels nécessitent une considération dans le métier pour tenir compte des spécificités des tâches professionnelles qu'ils recouvrent et de leurs liens avec la langue en situation de travail. Lehmann (1993) a établi des paramètres pour mieux connaître le public et avoir une bonne connaissance des particularités des sujets (homogénéité / hétérogénéité) par rapport à la langue cible.

Les référentiels professionnels sont nécessaires pour l'accomplissement de certaines tâches en milieu professionnel comme la production de l'écrit. Ces référentiels perçoivent concrètement le niveau langagier du sujet à un stade déterminé de son apprentissage, ainsi, le français général répond dans certaines activités professionnelles à la demande de la profession comme (administrateur, chauffeur, facteur…).Les déficits en connaissance de la langue professionnelle sont complétés pour des adultes qui débutent dans le marché du travail. Ces derniers ont le choix entre plusieurs possibilités déclinées en différentes démarches pédagogiques visant le français à objectif professionnel.

Méthode d'étude :

Avant de procéder à l'analyse des activités professionnelles de notre public, il est essentiel de mener une enquête préliminaire qui conduit à un diagnostic, ce dernier contribue à l'analyse approfondie sur les aspects langagiers et professionnels (Mourlhon- Dallies, F.2002).[111]

Nous nous sommes intéressés particulièrement à est des employés nouvellement recrutés dans l'agence bancaire (CPA), crédit populaire algérien, qui viennent de différentes villes Algériennes (Saida, Tlemcen, Oran, SBA, Chlef, Blida et Setif). Les nouveaux employés entament une formation de trois mois (à raison de 2 semaines d'apprentissage chaque

[111] L'enseignement du FLP, caractérisé par la pluridisciplinarité, répond aux besoins de formation en français et dans le domaine professionnel ; il comprend trois pôles : « un pôle centré sur les aspects langagiers et linguistiques […], un pôle activité de travail [… et] un pôle métier » (p. 81-82).

mois). Une démarche qui vise à améliorer la compétence linguistique de ces derniers (il s'agit du français des banques et des finances).La formation se déroule à l'école supérieure de banque à Bouzéreah dans la ville d'Alger durant l'année 2014/2015.

Des diplômés quittant récemment l'université et qui ont besoin de travailler et d'accumuler d'autres connaissances pratiques dans leur spécialité. Une fois installés, ils se rendent compte que leur savoir langagier n'est pas compatible avec le savoir faire auquel ils sont confrontés. Ces nouveaux fonctionnaires découvrent que leurs connaissances en langue française ne sont pas suffisantes pour débuter une carrière si difficile.

L'échantillon ciblé par notre enquête est composé de 28 employés. Hormis 04 employés qui ont déjà occupé de différents postes en contrat-actuel (secrétaire/ rapporteur dans une banque), l'ensemble de notre public détient des diplômes universitaires algériens en gestion, comptabilité ou sciences économiques, postulés pour la fonction de rédacteur niveau1, un poste qui demande à l'employé la rédaction de télécompensations[112], des correspondances et des comptes-rendus en langue française.

Des questionnaires et des tests diagnostic proposés par les DRH (Direction des Ressources Humaines) des diverses agences CPA des villes citées ci-dessus ont été soumis aux futurs employés. Ces questionnaires traitent les rapports et les motivations concernant la question des acquis langagiers en langue française en relation avec leur profession pour la réalisation d'une tâche qualitative.

Le questionnaire nous a permis de répartir notre public en deux groupes distincts :

G1 : maîtrise du français général (12 employés)

G2 : maîtrise restreinte du français général (16 employés)

Seulement les deux groupes ne possèdent pas l'habileté nécessaire du français professionnel, mais une acquisition de savoir-faire bancaire en langue arabe.

[112] La télé compensation est un traitement automatique des instruments de paiements dématérialisés, elle prend en charge, dans une première phase, le chèque normalisé avant de s'étendre à l'ensemble des moyens de paiement

Nous avons aussi mené une enquête auprès de nos employés au sein de leurs agences bancaires respectives avant et après la formation pour suivre leur évolution. Sachant qu'à l'école supérieure de banque, le programme de F.O.S (français sur objectifs spécifiques) est élaboré suite aux demandes précises de l'employeur.

Notre démarche s'appuie sur l'hypothèse suivante : la maîtrise du français général favoriserait l'exécution du contenu d'un référentiel professionnel dans le secteur bancaire sans poursuivre une formation en F.O.S.

La procédure expérimentale se résume à deux analyses : nous proposons aux deux groupes dans une première phase avant la formation F.O.S un rappel du référentiel attribué à leur fonction puis nous analysons leurs tâches rédactionnelles (compte-rendu). Quant à la deuxième phase effectuée après la formation F.O.S, nous proposons le rappel du même référentiel pour analyser par la suite la pertinence et la qualité de la même tâche rédactionnelle au travail.

Résultats :

Notre objectif est de vérifier le rôle des compétences langagières de nos sujets à partir du rappel du référentiel de compétences bancaires et analyser l'effet du F.G (français général) et F.O.S sur la rédaction des comptes-rendus.

Les résultats sont comme suit :

Après avoir analysé les comptes-rendus des deux groupes avant leur programme F.O.S : (08) sur (12) sujets du (G1) ont rédigé un compte-rendu de caisse, en visant l'un des décrets du référentiel qui dicte la rédaction quotidienne d'un compte –rendu de caisse alors que (04) sur (12) sujets du (G1) n'ont pas rédigé de compte-rendu.

Quant au (G2), (04) sujets sur (16) ont rédigé un compte-rendu et (12) sujets sur (16) n'ont rien rédigé. En ce qui concerne les résultats qualitatifs de cette première phase, (04) rédactions sur (08) du (G1) sont pertinentes langagièrement parlant et parmi les (4) comptes-rendus du (G2) aucun n'est pertinent. Voir (*figure1*).

Concernant la deuxième phase qui s'est déroulée après la formation F.O.S, le rappel répond pertinemment au référentiel professionnel. Pour

ce qui est des résultats en matière de langue française: Sur les (12) rédactions du (G1), (11) sont pertinentes langagièrement, tandis que sur les (16) rédactions du (G2), (13) le sont.

Les résultats de notre étude ne sont compatibles qu'avec l'hypothèse selon laquelle les acquis en français général favorisent l'exécution du contenu d'un référentiel professionnel du secteur bancaire. Contrairement à l'hypothèse selon laquelle les sujets arriveraient à rédiger des comptes- rendus pertinents langagièrement, nous constatons que les acquis langagiers en français général sont insuffisants pour parvenir à rédiger un compte- rendu lexicalement et syntaxiquement correcte et que la formation en F.O.S est importante pour la réalisation de tâches rédactionnelles de bonne qualité voir (*figure 2*).

Un autre point nous a interpellé, parmi les 28 sujets de notre enquête, les 04 employés qui avaient occupé des postes en contrat-actuel, ont réussi à rédiger des comptes-rendus qualitatifs en prenant en considération ce qui a été décrété dans le référentiel.

Interprétations:

En analysant la réalité linguistique et professionnelle qui s'offre à nos employés nouvellement recrutés dans leur lieu de travail, nous estimons que les acquis en français général ne suffisent pas à améliorer la qualité de la tâche rédactionnelle même en élaborant des référentiels professionnels valorisant les compétences professionnelles au détriment des compétences linguistiques. Ceci nous permet de dire que les tâches professionnelles peuvent être effectuées mais sans habileté linguistique, le cas du (G1). Soulignons que la formation en F.O.S à l'école Supérieure de la banque, aide l'employé à répondre aux besoins de l'employeur. Ce dernier les communique par référentiels qui servent à évoluer et dynamiser le poste de rédacteur au CPA (Mangiante, J-M 2007).

Au cours de l'analyse des comptes-rendus des deux groupes après la formation F.O.S, nous remarquons une formulation exacte, une sélection adéquate de concepts, un respect des règles de la syntaxe puisque des modèles-types sont présentés durant la formation.

Mayen (2008) parle de la possibilité que des acquis langagiers à compléter puissent améliorer la qualité des tâches professionnelles par d'autres mesures comme le F.O.S et l'élaboration de référentiels professionnels. Le secteur bancaire en Algérie nécessite l'acquisition de savoirs et savoir-faire professionnels et langagiers en mettant en considération les particularités des sujets (Lehmann1993).

En effet dés le recrutement des employés, Le CPA analyse les besoins langagiers de ses employés (les types des demandes se font à travers des entretiens oraux et des questionnaires), les intègre au travail puis leur offre la formation. Cependant, durant cette période d'intégration, les employés qui rédigent des comptes- rendus sont confrontés à une nouvelle situation, la plupart d'entre eux viennent d'obtenir leurs diplômes dans la spécialité et ont acquis des savoirs du domaine en langue arabe. Toutefois, nous n'avons pas constaté d'intervention de la langue arabe (ni interprétation, ni traduction de la part de l'employé) pendant la formation.

Un autre point s'avère une réponse à nos interrogations, c'est le facteur « expérience ».En analysant le cas des quatre employés parmi les 28 qui occupaient déjà des postes en contrat-actuel, nous nous sommes rendu compte qu'ils ont effectué une tâche qualitative par rapport à leurs confrères puisque « l'expérience professionnelle » influence sur l'accroissement de la productivité et qui permet la construction de compétences qui sont utiles dans un contexte technique et organisationnel (Suleman, F, Paul, J-J 2001).

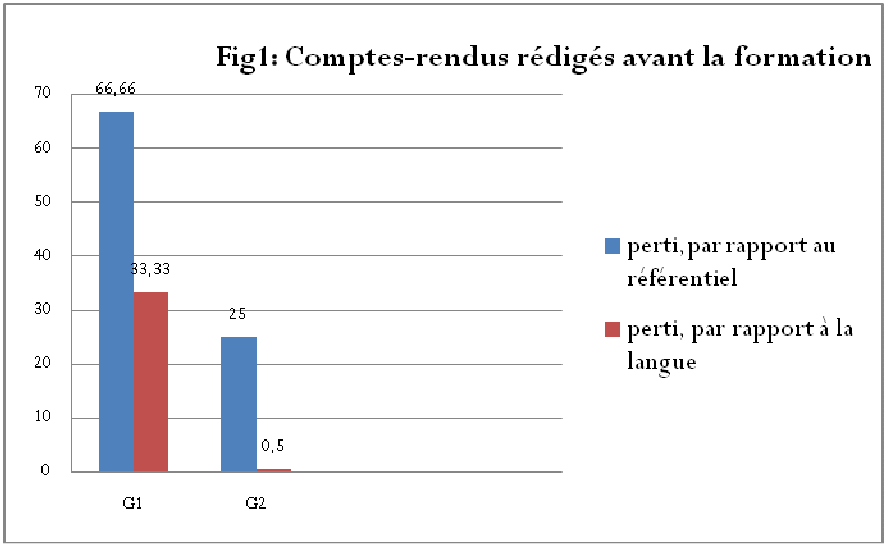


Fig1: Comptes-rendus rédigés avant la formation
70
60
50
40
30
20
10
0
66,66
33,33
25
0,5
G1
G2
perti, par rapport au référentiel
perti, par rapport à la langue

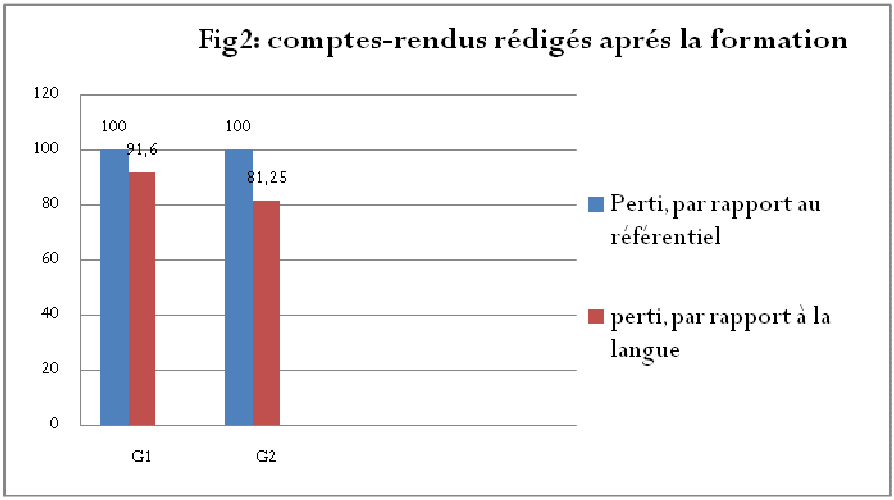


Fig2: comptes-rendus rédigés aprés la formation
120
100
80
60
40
20
0
100
91,6
100
81,25
G1
G2
Perti, par rapport au référentiel
perti, par rapport à la langue

CONCLUSION :

Grâce à la démarche d'ingénierie de la formation, nous avons pu déceler un ensemble de déficiences relevant du système algérien de l'enseignement supérieur dans le processus d'apprentissage des filières techniques (économie, gestion et comptabilité …) afin de synchroniser la production des compétences acquises par rapport aux exigences de la situation professionnelle.

Les insuffisances ne se limitent pas aux structures lexico-syntaxiques, mais aussi à l'élaboration de référentiels professionnels qui ne peuvent être pris en compte dans certaines situations professionnelles qu'en procédant à une démarche performante, telle une formation en F.O.S avec la mise au point de moyens adéquats de formation d'accueil des nouveaux recrutés, de capitalisation et de transmission du savoir-faire et à une certaine expérience professionnelle antérieure qui est une source importante d'acquisition des compétences ou même à une démarche curriculaire. Nous envisageons de poursuivre la recherche afin de fournir des solutions qui faciliteront la réactivité et la flexibilité des structures économiques.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

- De Ferrari, M. Didactique du français compétence professionnelle. Quelles avancées ? Quelles perspectives ? Arras : communication effectuée lors de la journée d'études FOS effectuée à l'université d'Artois.
- Edelsky 1982, Zamel 1983, Jones et Tetroe 1987.Second language writing: research insights for the classroom. Cambridge University Press.
- Lehmann, D.1993.Objectifs spécifiques en langue étrangère .Paris, Hachette.
- Mangiante, J-C et Parpette, C.2004. Le français sur objectif spécifique, de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris, Hachette.
- Mayen, P. 2007. Dix développements sur la didactique professionnelle et le développement. In : Y. Lenoir et P. Pastré (Eds.), Didactique des disciplines, didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels, quels enjeux pour la formation des enseignants ? (109-125). Toulouse, Octarès.
- Mourlhon- Dallies, F. 2002. Enseigner une langue à des fins professionnelles. Paris. Édition Didier
- Rolle-Boumlic, M. 2002. La démarche d'ingénierie de formation. Document séminaire de formation, non publié.
- Rolle-Boumlic, M. 2008. « Le français à visée professionnalisante, Le cas des filières de l'enseignement supérieur. » http://www.francparler.org/dossiers/flp6.htm. [Consulté le 25 juin 2016].
- Suleman, F et Paul J-J. 2001. Production et destruction de la compétence individuelle : le rôle de l'expérience professionnelle. Revue européenne de formation professionnelle, n°40.

FORMATIONINITIALEA L'INTEGRATION DES TICDES FUTURS ENSEIGNANTSDE FRANÇAISA L'ENSET D'ORAN.

Saliha Ghezal[113]
Dr Malika Bensekat[114]

Le résumé :

Cette recherche sur la formation à l'intégration des TIC s'est effectuée dans le cadre de nos travaux de thèse en Didactique du Français .Elle concerne précisément la formation initiale et professionnelle des enseignants de français à l'intégration des TIC[115]à l' (ex) ENSET [116]d'Oran entre 2013 et 2014. L'objectif de notre étude consiste à déterminer les avantages et les modalités d'intégration des TIC dans la formation initiale des enseignants de français et d'identifier leurs attitudes et leurs attentes vis-à-vis de cette formation. Par ailleurs, cet article, tente de mettre en exergue ce qui a conduit aux préoccupations actuelles de former les futurs enseignants de français à l'intégration des TIC et l'avantage pour l'enseignement /apprentissage du Français.

Les mots clés : Les TIC, l'intégration des TIC, la formation des enseignants

Abstract :

This research on ICT integration training was done as part of our thesis work in French Didactics. It concerns precisely the initial and professional training of French teachers in the integration of ICTat the (ex) ENSET of Oran between 2013 and 2014.The objective of our studyis to determine the benefitsand the modalities of ICT integration in the initial training of French teachers, and identifytheir attitudes as well as their expectations. Furthermore, this article highlights the current concerns of training future French teachers to integrate ICT and the benefit to the teaching and learning of French language.

Keywords: ICT, integration of ICT, teacher training

113 Etudiante en doctorat à l'Université de Mostaganem.
114 Docteure en didactique du FLE à l'Université de Mostaganem.
115 Technologies de l'information et de de la communication.
116 Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Polytechnique

INTRODUCTION :

La formation initiale des enseignants est un enjeu fondamental pour l'éducation des citoyens de demain si bien qu'aujourd'hui le niveau académique de recrutement des enseignants de français en Algérie a atteint le niveau universitaire. En revanche, tout enseignant même ayant le niveau requis rencontrerait bien des obstacles à transmettre aux apprenants , les savoirs, les savoirs être et les savoirs devenir s'il reste à l'écart de l'innovation. En effet, pour Yamina Grary *« La formation des enseignants est un maillon central entre la formation des étudiants et le développement de l'innovation dans les institutions ».*[117] Ainsi, la formation des enseignants de français aux usages pédagogiques des TIC est un enjeu considérable pour la société sur lequel la recherche en éducation a la responsabilité d'apporter un éclairage scientifique. [118]*En effet, «L'intégration pédagogique des TIC semble désormais inévitable pour favoriser la réussite éducative des élèves, rehausser le professionnalisme du personnel enseignant, encourager le leadership des gestionnaires, voire favoriser la collaboration entre l'école, la famille et le milieu.»*[119].

Notre étude relève de la formation des futurs enseignants de français à l'intégration des TICen contexte éducatif. Elle s'appuie sur de récentes politiques éducatives algériennes, motivées par le développement professionnel de l'enseignant et s'inscrit dans la même lignée des travaux de recherches de Thierry Karsenti, Stéphane Villeneuve , Daniel Perraya, Yamina Grary , Marcel Lebrun , Aoudé Pascal, Françoise Demaizière. Nous essayons de comprendre ce qui a conduit aux préoccupations actuelles de former les futurs enseignants de français à l'intégration des TIC comme nous nous interrogeons sur l'intérêt de la formation et de l'intégration des Tic pour l'enseignement /apprentissage du Français. D'où provient ce souci ? Comment est-il apparu ? Qui le suscite ?les apprenants, Les enseignants, les chercheurs en éducation ou les responsables des institutions éducatives ?

[117]Yamina Grary, l''innovation technologique comme outil pédagogique de développement de la formation dans le système éducatif algérien. Cas de la wilaya de Tlemcen, thèse de doctorat en MARKETING, 2015.

[118]Thierry Karsenti, François Larose, L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant, Recherche pratique, Presse de l'université du Québec, 2005, p 03.

[119]TheirryKarsenti, Défis de l'intégration des TIC dans la formation et le travail enseignant: perspectives et expériences nord-américains et européens, p 2.consullté le 18/04/2015 sur le

site : http://karsenti.ca/pdf/scholar/ARS-karsenti-21-2002.pdf.

Méthodologie :

Nous avons privilégié la méthode de type mixte, quantitative et qualitative basées sur le questionnaire et l'entretient car nous pensons que le fait de les combiner tous les deux nous permet de mieux cerner notre problématique. Notre enquête s'est déroulée entre janvier 2013 et avril 2014. Les participants étaient des étudiants en formation au département de français à L' (ex) ENSET d'Oran, ayant suivi un module d'informatique durant les deux premières années de leur cursus. Ils étaient repartis en trois spécialités : Professeurs de l'Enseignement Secondaires, Professeurs de l'Enseignement Moyen et Maitres de l'Enseignement Primaire. Dans le but de recueillir le plus de renseignements possibles en vue d'une étude aspirant à être exhaustive pour étayer notre réflexion. Nous avons opté pour l'aspect quantitatif et qualitatif de la recherche, en utilisant la méthode du questionnaire et de l'entretien. En même temps, pour une participation active dans un travail de recherche scientifique mais également en vue d'une sensibilisation au sujet de l'intégration des TIC dans la formation initiale des futurs enseignants de français et leurs compétences à l'ère du multimédia autour duquel s'est articulée notre réflexion.

Le questionnaire auquel 124 étudiants ont répondu passe en revue l'utilisation des TIC et les compétences acquises des futurs enseignants de français qui seront probablement amenés à les réinvestir au cours de leurs stages et aussi dans leurs futures pratiques pédagogiques. Ce public prend également une place importante entre la formation académique et professionnelle d'une part et le monde du travail d'autre part. Une phase transitoire où va se sculpter une identité professionnelle et une image de soi comme étant enseignant de français. Nous nous sommes interrogés sur la perception qu'ils ont de l'intérêt de la formation initiale pour une intégration efficace des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage du français.

Des besoins en formation initiale des enseignants de français à l'innovation des pratiques pédagogiques :

Venant d'une analyse des besoins, La formation ou l'apprentissage des adultes a surgi de la philosophie des Lumières également, appelée l'ingénierie de la formation, selon Le Boterf, 2006) elle est : *« L'ensemble coordonné des activités de conception d'un système de formation (dispositif de formation, centre de formation, plan de formation, centre de ressources éducatives…) en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue et d'assurer les conditions de sa viabilité.».*[120]Cependant, les sociétés modernes reposent de plus en plus sur l'information et le savoir. Elles ont donc besoin de :

« former une main-d'œuvre qui a les compétences en matière de TIC lui permettant de gérer l'information et d'être réactive, créative et apte à résoudre les problèmes pour pouvoir produire des connaissances ;permettre aux citoyens d'être bien informés et de disposer de nombreuses ressources pour être en mesure de gérer leurs propres vies de façon efficace, et parvenir à mener des existences bien remplies et satisfaisantes ;encourager l'ensemble des citoyens à participer pleinement à la société et à influencer les décisions qui affectent leurs vies ;favoriser la compréhension transculturelle et la résolution pacifique des conflits ».[121]

Pour atteindre ces objectifs sociaux et économiques, le référenciel de l'UNESCO définit clairement quelles compétences sont nécessaires pour enseigner avec les TIC. cependant ,les enseignantes ne doivent pas seulement avoir des compétences dans le domaine des TIC et qu'ils peuvent transmettre à leurs élèves. Mais ils doivent aussi faire en sorte que leurs élèves deviennent des apprenants collaboratifs, créatifs, capables de résoudre des problèmes au moyen des TIC. De la sorte ,les responsables de l'élaboration des politiques de l'éducation, les formateurs d'enseignants, les spécialistes de l'apprentissage professionnel et les enseignants sont tenus informés du rôle des TIC dans la réforme de l'éducation et les États membrespeuvent élaborer des normes nationales relatives aux compétences en matière de TIC.Par ailleurs,L'objectif de la formation serait la préparation des enseignants

[120]Suzanne ABOURJEILI et Sana SAROUT, L'ANALYSE DES BESOINS EDUCATIFS DANS LES ECOLES PRIVEES FRANCOPHONES DU LIBAN- Rapport final, Novembre 2007 .consulté le :23/04/2016sur le site : http://www.fsedu.usj.edu.lb/docs/publenseignants/sabourjeily/doc-sabourjeili.pdf

121TIC UNESCO: un référentiel de compétences pour les enseignants, consulté le 31/12/2014 sur le site :http://www.unesco.org/new/fr/unesco/themes/icts/teacher-education/unesco-ict-competency framework-for-teachers/

de français à l'intégration des TIC .Or, Pour l'atteindre, il y a deux axes importants :

« *Développement des connaissances de base tant à l'usage des TIC qu'à leur intégration dans le processus éducatif et Développement des connaissances et des compétences appropriées pour la planification et la production des activités éducatives et des plans de cours en utilisant des TIC.* » [122]

Dans ce cas, la formation devrait fournir aux enseignants les moyens nécessaires pour évaluer les applications et les ressources des TIC et de planifier leur enseignement, évaluer les élèves, gérer la classe et par la suite se perfectionner personnellement et professionnellement.Ainsi, pour pouvoir présenter un cours en intégrant les TIC, il faut tout un ensemble de compétences et de connaissances, de ce fait, les étudiants et élèves apprennent, parallèlement aux enseignants qui apprennent eux aussi. Ainsi, former les enseignants à l'usage des TIC c'est tout simplement leur favoriser un environnement d'apprentissage.[123] *De plus,*L'innovation dans le processus d'apprentissage et de la formation vise l'évolution des représentations et des pratiques de l'enseignant. C'est une pratique réflexive pour construire son identité professionnelle à l'image d'une recherche action–développement-formation l'engageant ainsi dans l'élaboration de savoir en utilisant la méthode du questionnement.

La formation initiale des futurs enseignants de françaisà l'intégration des TIC :

La formation initiale des enseignants de français est la formation de base offerte aux jeunes bacheliers voulant embrasser le métier de l'enseignement de français .Elle a pour objectif de les doter de connaissances et de compétences indispensables pour enseigner le français. En ce sens, Beckers (2004, p. 67) précise les types d'expériences humaines que la formation doit permettre de réaliser. « *Il s'agit : des activités opératives visant l'interaction avec un milieu professionnel et la*

122-KOMIS Vassilis, Les technologies de l'information et des communications dans le système éducatif GREC. Le difficile cheminement de l'intégration. LA REVUE DE L'EPI N° 101, p.87, 88.

123-Yamina Grary, l''innovation technologique comme outil pédagogique de développement de la formation dans le système éducatif algérien, op.cit.

construction des savoirs d'action ; des activités de pensée ou de conceptualisation amenant les futurs enseignants à interpréter et transformer leurs vécus, aux « significations offertes par l'action professionnelle à l'identité pour soi ; des activités de communication qui permettent aux futurs enseignants de défendre les choix posés en stage. En ce sens, « ils offrent à leur tour des significations, des images identitaires (identité pour autrui) ».[124]

Par ailleurs, les ENS sont des établissements d'enseignement supérieur dont la création, l'évolution et les missions sont liées aux besoins du Ministère de l'Education Nationale. La première école a vu le jour en 1964 à Koubba d' Alger,elle était chargée de la formation des formateurs mais à partir de 1971elle formait des enseignants du secondaire.Pour y accéder, les bacheliers devaient passer un concours. Puis, la formation durait quatre années en plus du stage pratique dans les lycées .A la fin, ils obtenaient une licence d'enseignement. La seconde école était l'ENSET d'Oran créée en 1970.Elle est née d'une collaboration entre l'Algérie et l'UNESCO afin de répondre aux besoins de formations en industrie industrialisant de la période postindépendance. A l'époque elle assurait un enseignement technique. Cependant, en 1997, le ministère de l'éducation annonce que : « la formation initiale des personnels enseignants dans notre pays s'alignera sur la tendance mondiale qui veut que les enseignants de tous les cycles soient dotés *de connaissances et de compétences de niveau universitaire. »*[125] ; Ainsi à partir de l'année universitaire 1999 – 2000, l'ENSET d'Oran a été chargé de former pour le compte du MEN[126], trois types de diplômés : Des Professeurs d'Enseignement Secondaire (PES); Des Professeurs d'Enseignement Moyen (PEM)et Des Maîtres d'Enseignement Primaire(MEP).

Ainsi, La formation initiale des enseignants aux ENS est une formation de professionnalisation puisqu'elle vise la qualification de l'enseignant dans les trois paliers grâce à un dispositif de formation articulé autour de deux volets : la formation théorique et la formation pratique. De

124-Beckers, J., Andrianne, S., Bourguignon, L., Jardon, D., Jaspar, S., & Mathieu, C. (2004). Insert Prof : pour un dispositif de formation favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle- bilan et propositions. Acte du 3e congrès des chercheurs en éducation, Louvain-la-Neuve.in : Antoine Derobertmasure, La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité´ ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants. Education. Université de Mons-Hainaut, 2012. French. http://www.enseignement.be/pedag/cce/actes2002/2304.pdf

125-Doc. MEN (décembre 1997). Formation des formateurs, perspectives d'avenir, p. 24

126- Ministère de l'éducation national

plus,cette formation professionnelle *« peut être vue comme un cataplasme destiné à soulager temporairement des problèmes qui ont leur véritable solution en dehors de l'école ».*[127]Mais elle devrait développer également chez les futurs enseignants les principales connaissances liées aux élèves, à la maîtrise du contenu disciplinaire, aux programmes et matériels didactiques disponibles, aux stratégies générales d'intervention pédagogique et au contexte éducationnel.[128]Autrement dit, la formation a pour objectif de doter les futurs enseignants de savoir professionnel. Elle est définit comme : *« un ensemble multidimensionnel dont le développement fait appel non seulement aux programmes de formation des enseignants (pour ce qui est savoir théorique) mais aussi à une collaboration des milieux d'enseignement (pour ce qui est du savoir d'expérience) et surtout à un engagement personnel de l'enseignant lui-même dans son propre perfectionnement. »*[129].

Dés lors , c'est au cours de leur formation initiale que les futurs enseignants de français doivent apprendre à maitriser et à intégrer les TIC dans leur enseignement du français. Cependant pour qu'ils puissent les intégrer, ils doivent avoir des compétences TIC .C'est à dire **:** ***«*** *le savoir, les habiletés, les approches, les valeurs et autres qualités personnelles. »*[130].Selon Perrenoud (1998), bien que l'enseignant se soit pas obligéd'être un programmeur ou un informaticien spécialisé , il doit par contre avoir une culture numérique et des connaissances de base en informatique ,pour lui l'ordinateur est un instrument efficace dans l'évolution des méthodes d'enseignement permettant l'accès aux connaissances pour maitriser la discipline voulue . [131]Mais pour Pouts-Lajus et Riché-Magnier : *« La formation des enseignants se présente à la fois comme une condition*

127-Abdelbaki BENZIANE, Zoubida SENOUCI, La formation initiale dans les Écoles Normales Supérieures en Algérie : défis et perspectives, Thierry Karsenti Raymond-Philippe, Garry Juliette Bechoux Salomon Tchameni Ngamo, LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DANS LA FRANCOPHONIE Diversités, défis, consulté, le 29/04/2016sur le site : http://www.rifeff.org/pdf/Ouvrage_fef.pdf

128Fatiha FERHANI, Formation à distance et professionnalisation des enseignants du cycle moyen : Besoins, contexte et dispositif, op.cit.

129 -BENZEROUAL Tarek, Intégration des Nouvelles Technologies d'Information et de Communication (NTIC) pour un meilleur enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) au niveau du département de français (Batna), THESE DE DOCTORAT, 2007.

130- (Cuban, 2001) in Pascale Aoudé, Les futurs enseignants du primaire face aux TIC : Questions de compétences et de formation. Le cas du tableur , thèse de doctorat de l'université Paris Descartes , en sciences de l'éducation , 2011., consultée le 20/05/2015 sur le site : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00767440/document

131-Perrenoud, P. (1998). Se servir des technologies nouvelles. faculté de psychologie et de Sciences de l'éducation, Université de Genève. Consulte de :
http : //www.ac-grenoble.fr/stismier/nullpart/divers/perrenou9.htm [03.10.2010]

impérieuse et, vu l'immensité de la tâche, comme l'obstacle le plus sérieux pour l'usage des technologies dans l'éducation ».[132]

Ils soulignent aussi qu'il ne s'agit pas seulement pour l'enseignant, de savoir manipuler les technologies comme : la gestion des fichiers, le traitement de texte, le tableur, les bases de données, le courrier électronique, le navigateur Internet, les moteurs de recherche, le langage HTML en plus de ses fonction premières. Mais ausside développer des savoir-faire spécifiques. En effet,ceux qui approfondissent leur formation technique peuvent devenir des personnes-ressources et réagir aux différentes difficultés techniques. Or, il faut créer les conditions dans lesquelles l'élève pourra utiliser l'outil et en tirer profit : *« Pour les enseignants, se former aux technologies, c'est en premier lieu se former à leur manipulation, aux applications bureautiques et à la navigation sur Internet ; mais c'est aussi et surtout se former à la dimension pédagogique de leur usage. »*[133].Tout compte fait, l'intégration des TIC passe avant tout par la maitrise des outils. Comme nous dit *LEBRUN (2004), « former les enseignants aux TIC, c'est d'abord leur donner un environnement favorable à l'apprentissage d'un usage réfléchi des TIC dans le cadre de leur enseignement. »* [134].Mais pour utiliser les outils technologiques à des fins pédagogiques, les enseignants doivent adhérer et s'impliquer dans le processus de l'intégration des TIC dés les débuts de leur formation.[135]

[132] Serge Pouts-Lajus, Marielle Riché-Magner, l'école à l'heure d'Internet, les enjeux du multimédia dans l'éducation, Ed Nathan, Paris1998, p 173.

[133] Serge Pouts-Lajus, Marielle Riché-Magner, l'école à l'heure d'Internet, les enjeux du multimédia dans l'éducation, op.cit,p176.

[134] Marcel Lebrun, La formation des enseignants aux TIC : allier pédagogie et innovation, Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias (IPM) Université catholique de Louvain (Belgique), consulté le25/12/2015sur le site : http://www.ritpu.org/IMG/pdf/ritpu0101_lebrun.pdf

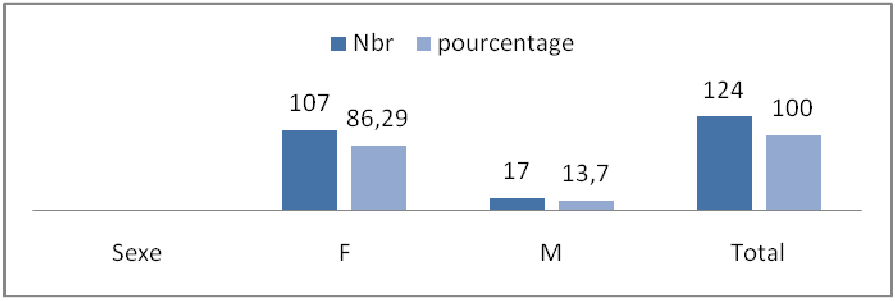
[135] -Serge Pouts-Lajus, Marielle Riché-Magner, l'école à l'heure d'Internet, les enjeux du multimédia dans l'éducation, op.cit, p175.

Présentation et discussions des résultats de l'enquête auprès des formés à L'ENSET
D'Oran :

Tableau 01 : Répartition par âge des formés au département de français de L'ENSET d'Oran.

	Moins de 19ans	20-23ans	23-26ans	26-29ans	total
Nbr	1	98	23	2	124
%	0.80%	79.03%	18.54%	01.61%	100%

Figure 01 :



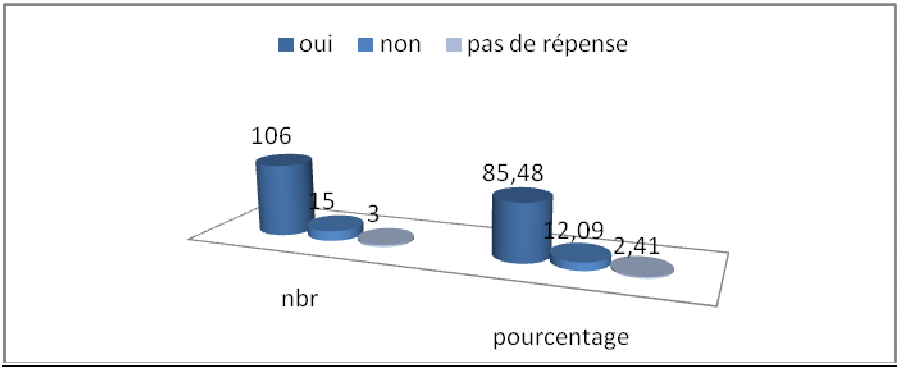
Le profil des formé est plutôt jeune et en majorité féminin puisque79.03% des interrogés sont âgés entre 20-23 ans et 86.29% sont des filles comparée aux garçons 13.70 %seulement.Cela est du au fait que les filles sont plus tournées vers l'enseignement et l'apprentissage du français et des langues en général que les garçons ou bien la croissance de la féminité dans le monde de l'emploi en particulier celui de l'enseignement.

La plupart soit 58.06% des étudiants sont en 3eme année MEP, PEM et PES ce qui correspond à l'âge que devrait avoir un étudiant de 3ème année au vu du nombre d'années de scolarité.

Tableau N °02: La nécessité d'une formation aux TIC.

	Oui	Non	Ne sais pas
Nombre	113	5	6
Pourcentage	91.12%	04.03%	04.83%

Figure N°02



La lecture de la figure 2 montre que la majorité des interrogés soit 91.12% estiment la formation aux TIC nécessaire pour leurs futurs pratiques pédagogiques. Or, seulement 04.03% prétendent le contraire et 04.83% ne savent pas. Nous pensons que les formés sont conscients du potentiel des TIC et leurs avantages pour l'enseignement et l'apprentissage des langues en général etdu français en particulier étant donné que le secteur de l'éducation a été touché par l'innovation. Alors, tous doivent être préparés à intégrer ces nouvelles technologies.

Tableau° 03 : A la fin de cette formation, vous sentez-vous capable de **:**

		Oui		Non	
		Nbr	%	Nbr	%
a-	Guider les élèves dans l'utilisation des TIC?	106	85.48 %	18	14.51%
b-	Pousser les élèves à porter un jugement critique sur les informations récoltées sur Internet?	90	72.58 %	18	14.51 %
c-	Aider les élèves dans leurs recherches sur Internet?	109	87.90 %	8	06.45%
d-	Aider les élèves à réaliser des projets en utilisant les TIC?	108	87.09 %	10	08.06 %
e-	Apprendre aux élèves la résolution des problèmes grâce aux TIC ?	77	62.06 %	27	21.77 %
f-	Intégrer les TIC dans vos pratiques d'enseignement?	110	88.70 %	8	06.45 %

Après avoir suivi un module sur les TIC pendant les deux premières années de leur formation 88.70 %des formés disent se sentir capables d' Intégrer les TIC dans leurs pratiques d'enseignement., 87.90 % d'aider les élèves dans leurs recherches sur Internet , 87.09 % de les aider à réaliser des projets en utilisant les TIC, 85.48 % les guider dans l'utilisation des TIC et 72.58 % de les pousser à porter un jugement critique sur les informations récoltées sur la toile. Comme, nous avons relevé d'autres réponses tel que « *Je montre aux élèves les avantages et les inconvénients des TIC.* », « *L'élève doit être éveillé et ne pas tout consommer.* », « *L'élève qu'il doit avoir l'esprit critique.* », c'est-à-dire leur apprendre comment faire une recherche sur Internet et s'assurer de la fiabilité des informations récoltées sur la toile.

Figure°03 :

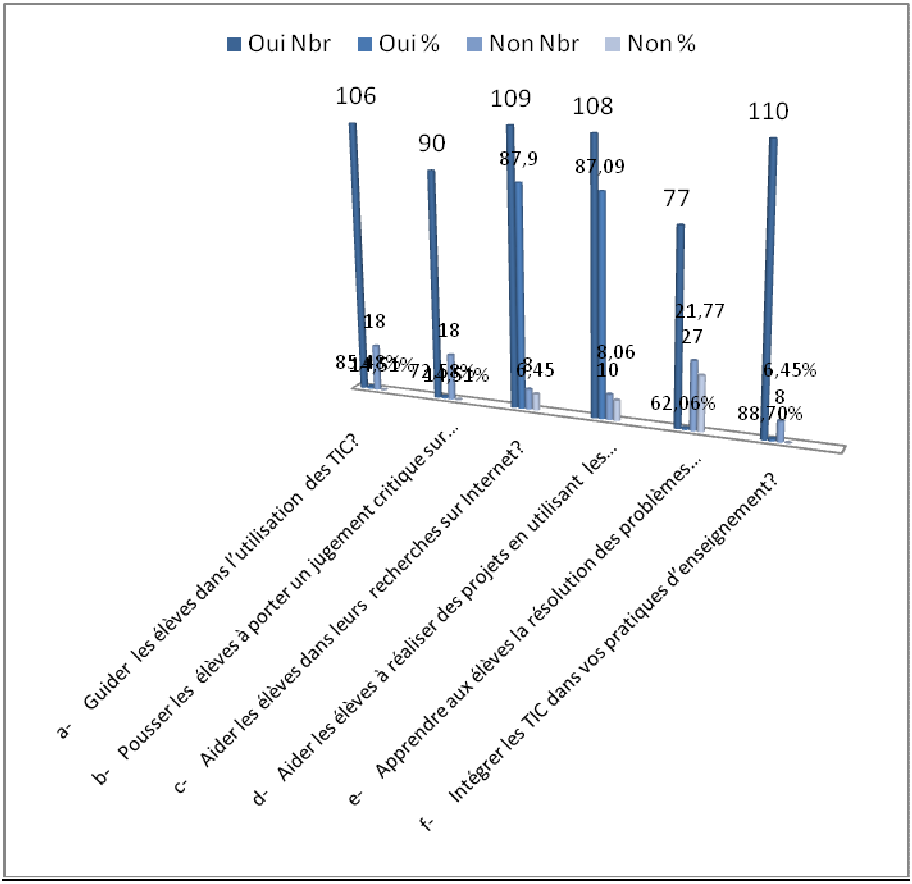
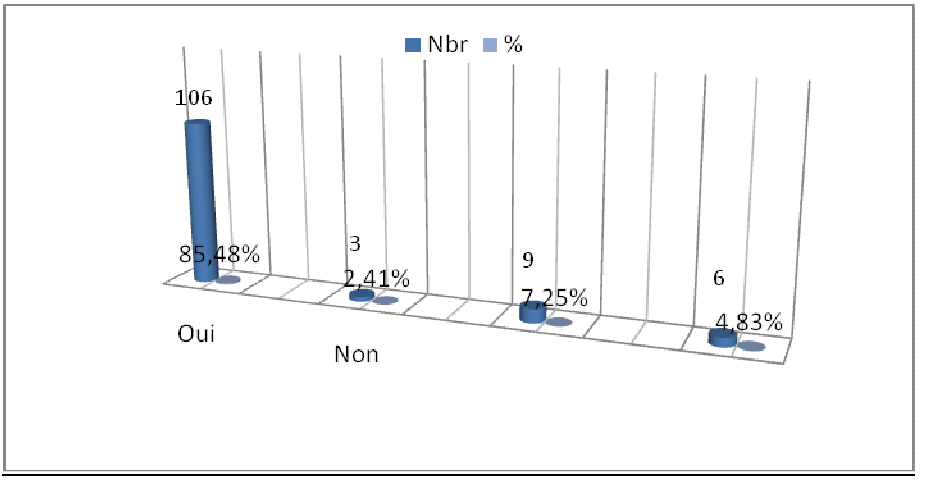


Tableau N° 04 : « Pensez-vous que les TIC faciliteront le travail de l'enseignant de français ? »

	Nbr	%
Oui	106	85.48%
Non	3	02.41 %
Ne sais pas	9	07.25%
Pas de réponse	6	04.83%

85.48% des interrogés sont persuadés que les TIC rendront facile le travail de l'enseignant de français.

FigureN04 :



Tableau°05: « D'après vous l'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage du Français »

		Nbr	%
a-	Facilite les apprentissages en variant les activités	100	**80.64 %**
b-	Motive les élèves en leur donnant plus d'assurance	75	**60.48 %**
c-	Favorisele travail en groupe.	62	50 %
d-	Favorise la fracture numérique entre les élèves.	39	31.45 %
e-	Diminue la charge cognitive de l'enseignant	48	38.70 %
f-	Autres	3	02.41 %

80.64% des futurs enseignants pensent que l'intégration des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage du français facilite les apprentissages en variant les activités, 60.48% pensent qu'elle motive les élèves en leur donnant plus d'assurance. Tandis que 50% pensent qu'elle favorise le travail en groupe et 31.45% qu'ellefavorise la fracture numérique entre les élèves et seulement 38.70%qu'elle diminue la charge cognitive chez l'enseignant.Comme nous avons récolté d'autres réponses telles que :

« Créer la motivation, faciliter le travail de l'enseignant. », *« Attirer l'attention des élèves parce qu'ils sont plus intéressées par les nouvelles technologies. »*

Figure N°5 :

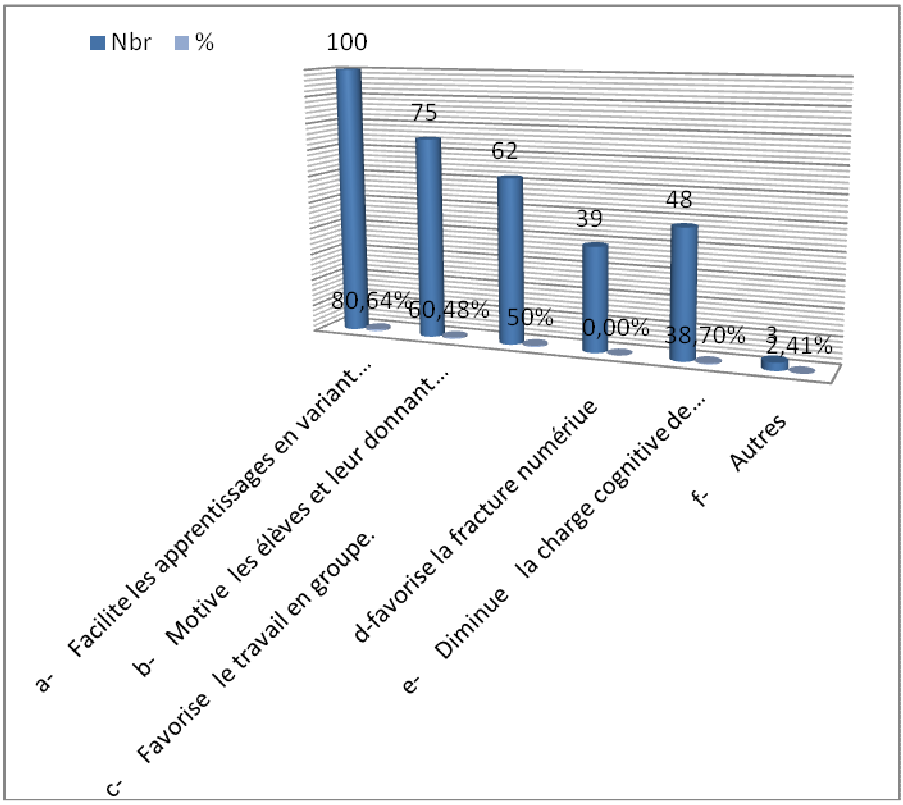
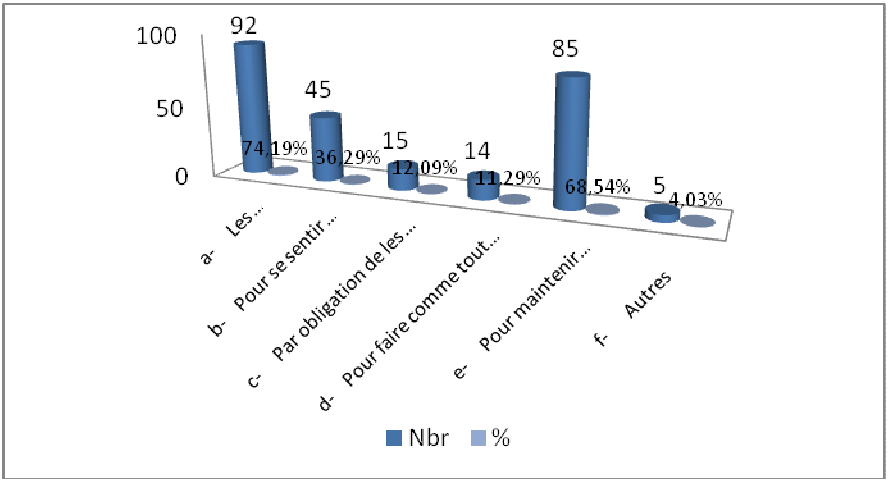


Tableau N°06: « Pour quelles raisons utiliserez-vous les TIC au cours de votre profession ? **»**

	Nbr	%
a- Les technologies, c'est intéressant.	92	74.19 %
b- Pour se sentir important et compétent.	45	36.29 %
c- Par obligation de les utiliser.	15	12.09%
d- Pour faire comme tout le monde.	14	11.29 %
e- Pour maintenir l'attention des apprenants.	85	68.54 %
f- Autres	5	04.03%

Figure°06:



74.19% des interrogés utiliseront les technologies car c'est intéressant. Elle représente une source de motivation considérable affectant positivement leur apprentissage.

36.29% Pour se sentir importants et compétents. Il semble que les TIC augmentent leur estime de soi et influent sur leurs propres perceptions envers leurs propres personnes.

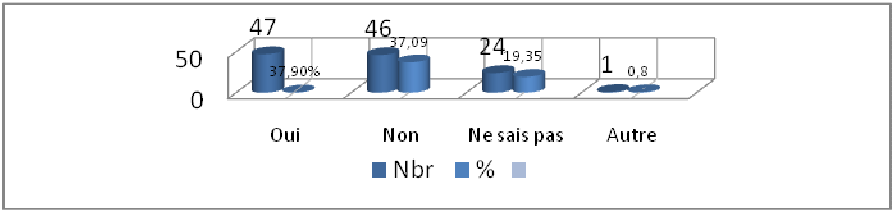
, **12.09%** par obligation de les utiliser car depuis que les technologies ont changé notre façon d'être et d'agir, une forte pression politique s'exerce sur le monde de l'éducation pour les intégrer à l'école.

11.29 %Pour faire comme tout le monde, 68.54 **%** Pour maintenir l'attention des apprenants. Et seulement 04.03**%** avaient d'autres réponses telles que : « *Préparer les documents. », « Concrétiser les choses comme le fait de regarder un conte au lieu de le lire. »,« Pour faire participer l'élève dans l'appropriation de son savoir. »,« Pour changer les méthodes, intégrer les méthodes technologiques. »,« Pour faciliter les cours. ».*

Tableau°07: « Pensez-vous qu'une formation initiale aux TIC est suffisante pour que les futurs enseignants de français puissent les utiliser aisément dans leurs enseignement? »

	Oui	Non	Ne sais pas	Autre
Nbr	47	46	24	1
%	37.9%	37.09 %	19.35 %	0.80 %

Figure N°O7:



37.9%des interrogés estiment la formation initiale aux TIC suffisante pour qu'ils puissent les utiliser aisément dans leur enseignement, tandis que 37.09 %pensent le contraire. Il est clair que la technologie évolue à une grande vitesse contrairement à l'école qui suit lentement cette évolution. Cependant, il serait préférable de se tenir continuellement à jour et être au courant au sujet des technologies.

A travers nos entretiens nous avons voulu amener les formés à parler de cette formation initiale à l'intégration des TIC, de ses avantages et des difficultés rencontrées. En plus, nous avons sollicité leurs avis en général sur l'intégration des TIC et leur sentiment de capacité à les intégrer dans leurs futurs pratiques pédagogiques une fois en poste. Suite à l'analyse des entretiens nous avons abouti aux résultats suivants :l'échantillon que nous avions interviewé était majoritairement féminin et jeune. Pour eux la formation initiale à l'intégration des TIC est nécessaire et utile pour leur métier d'enseignement du français et pour passer des méthodes traditionnelles aux méthodes nouvelles.

« *Surtout pour ma deuxième année, j'ai appris beaucoup de choses, surtout la création d'un site web, le langage html aussi concernant power point, Avant je ne savais pas comment les utiliser. » ;*

« Pour moi la formation à l'usage des TIC est très importante pour notre profession. » ;

« En général c'est plus important d'avoir cette formation par ce qu'on sait maintenant que l'enseignant de français au primaire utilise beaucoup de méthodes et les TIC c'est vraiment bénéfique pour nous, comme je trouve que c'est nécessaire actuellement même pour les autres enseignements. » ;

« Importantes, intéressante, c'est bénéfique pour nous c'était comme l'apprentissage des autres modules comme la didactique, je trouve qu'il ya eu une amélioration dans nos compétences dans le domaine de l'informatique. ».

« Bien, c'était très bénéfique, nous avons appris pas mal de choses. On a su comment manipuler l'ordinateur ?effectuer des recherches, à surfer sur Internet et les concepts de base.par exemple : comment écrire sur Word, utiliser l'Excel, power point. » ;

« C'est très intéressant puisque ça facilite la tâche de l'enseignant, ça rapporte une nouvelle méthode pour faciliter le savoir savant en savoir enseigné. » ;

En suite, questionnés sur leur intention d'utiliser les TIC dans leurs futures pratiques pédagogiques), les futurs enseignants de français expriment leur volenté et leur capacité d'utiliser les TIC en stage ou une fois en poste.

« Bien sure, je vais les utiliser parce que ils m'aideront à exposer la leçon et faciliter les choses, je compte faire des projections pour mes élèves. » ;

« Inchallah, préparation des fiches et des cours sous forme de power point, échange d'informations. » ;

D'après un enseignant stagiaire :

« J'ai navigué sur internet , j'ai téléchargé une vidéo depuis You Tube concernant les conflits entre les adolescents et cela a intéressé les élèves qui étaient motivés surtout c'était un changement par rapport à leur enseignant qui utilisait une méthode ancienne , il exposait juste les cours , lorsque ils ont vu le PC , les baffes et tout le matériel ils étaient très contents. ».

En fin, les formés était conscients des avantages des technologies :

« Oui, cette formation nous aide à préparer nos fiches et nos cours pour les élèves afin d'attirer leur attention. » ***;***

« Surtout au niveau du primaire, il faut beaucoup de jeux. On peut trouver sur Internet des sites ludoéducatifs. » ;

« Oui, bien sur, parce qu'aujourd'hui les élèves sont très motivés et s'intéressent à la technologie. » ***;***

« *Oui, parce que ça facilite la tâche de l'enseignant, ça motive les élèves. », « Pour les stages, la formation m'a servi dans la réalisation de mon mémoire de fin d'études donc j'ai écrit moi-même mon mémoire, j'ai fait une recherche documentaire, j'ai saisi les informations, puis je les ai envoyées à mon encadreur. » ;*

« Oui, c'est très intéressant, motiver les élèves à apprendre, l'expression orale, l'exploitation des documents sonores pour attirer l'attention des élèves. »

Discussion des résultats de l'enquête :

Les résultats obtenus nous ont permis de constater que les futurs enseignants de français ayant bénéficiés d'une formation initiale aux TIC expriment leur intérêt pour cette formation tout en étant convaincus du potentiel des TIC pour l'enseignement et l'apprentissage du français.Ainsi, les futurs enseignants sont convaincus de leur capacité à intégrer les TIC dans leurs pratiques d'enseignement, d'aider les élèves dans leurs recherches sur Internet et à réaliser des projets en utilisant internet , de les guider dans l'utilisation des TIC et de les pousser à porter un jugement critique sur les informations récoltées sur la toile, ont plus de chances de réussir l'intégration dans leurs futurs pratiques pédagogiques contrairement à ceux qui ne se sentent pas capables de le faire, d'ailleurs plusieurs recherches l'affirment (Markauskaite, 2007; Paraskeva, Bouta et Papagianni, 2008; Zhang et Martinovic, 2008).Il nous semble nécessaire d'inscrire l'intégration pédagogique des TIC dans les priorités de la formation professionnelle des enseignants de français en Algérie comme il faut que tous les acteurs de l'éducation collaborent pour soutenir les futurs enseignants de français dans l'intégration des TIC et l'acquisition des compétences nécessaires. *En effet : « Ne pas intégrer les NTIC dans son quotidien professionnel ou personnel, c'est prendre le risque d'un décalage avec son environnement. C'est aussi passer à côté d'outils efficaces capables de nous rendre bien des services…lorsqu'on les maitrise.Et là réside un problème-clé : il faut non seulement savoir utiliser ces outils mais aussi savoir les maitriser, voire les anticiper et être à la pointe du progrès. »*[136]

Il est clair que pour enseigner et apprendre le français de nos jours, il ne faut pas de contenter de transmettre des connaissances liées à la langue en question puisque « le savoir est déjà là ». En revanche, il faut que les enseignants sachent créer des dispositifs pédagogiques permettant à leurs élèves d'apprendre le français, d'où la nécessité de changer de posture centrée sur l'enseignement par celle centrée sur l'apprentissage. [137] Ainsi, chaque enseignant doit connaitre la valeur de l'environnement

[136]-MéllissaSadoun,Piloter le changement avec les cyber technologies, Hermes science,2003,p 38.

[137]- Marcel LEBRUN,Entretien Réalisé par Habiba BOUKERTOUTA et Aicha BELANTEUR, EducRecherche, revue de l'INERE N° 2, Algérie, 2011, consulté le 12/04/2015 http://www.cfem.asso.fr/publications/revue02FR.pdf

immédiat pour l'apprentissage et la socialisation et aussi les interactions entre le maître et ses élèves.
Par ailleurs, selon la théorie du sentiment d'auto-efficacité de Bandura (1997), les futurs enseignants de français s'engageront pour des tâches pour lesquelles ils se sentiront confiants et compétents .De plus, l'étude de Gusby (1988) nous révèle qu'un plus grand sentiment d'auto efficacité chez les futurs enseignants est lié à des attitudes plus positives à l'implantation de nouvelles pratiques.[138]En d'autres termes, si les formés disent être capables d'utiliser les TIC cela augmente la probabilité de les investir dans leurs futurs pratiques pédagogiques.

Conclusion :

Enfin, devenir un bon enseignant de français aujourd'hui n'est pas le fait du hasard, Mais il faut apprendre à enseigner en tirant profit de toutes les techniques et les pratiques observées de leurs enseignants ainsi que leurs façons de se rapprocher des apprenants ; effectivement, la formation à l'usage des technologies est la pierre angulaire de l'intégration des TIC dans l'enseignement. En effet, cette intégration devrait faciliter l'enseignement et l'apprentissage du français, c'est pour cela qu'une utilisation continue et régulière dans des contextes facilitant l'apprentissage serait préférable. En somme maitriser les technologies représente un atout d'une grande importance pour les enseignants de français afin d'acquérir un sentiment assez fort de compétence technologiques stimulant leur confiance en soi pour pouvoir les intégrer par la suite dans leur classe. Ils devront être capables de maitriser leur métier, d'agir de façon sociale et culturelle au sein du groupe pédagogique auquel ils appartiendront .Ils seront collaborateurs et participants de l'action pédagogique et marqueront ainsi leur identité professionnelle. Comme ils aideront leurs élèves à développer leur humanité et leur responsabilité vis-à-vis de leur société en les dotant de connaissances et de compétences nécessaires à la vie en général.

Tout compte fait, il est du devoir de l'institution éducative de proposer des programmes de formation initiale qui prendront en charge

[138]- T. Karsenti, F. Larose, Les TIC au cœur d'une pédagogie Universitaire, diversité des enjeux pédagogiques et administratifs, Presse de l'Université du Québec , 2001, p199.

les besoins et le développementde la société, les missions et les finalités de l'éducation ainsi que les caractéristiques des apprenants d'aujourd'hui.La formation à l'usage des TIC n' étant incluse dans le curriculum de formation des nouveaux enseignants que depuis une dizaine d'années , il reste un manque de précisions théoriques sur le sujet qui laisse la porte ouverte aux interprétations des enseignants en pratique et des chercheurs.[139]

[139]-Stéphane Villeneuve, L'évaluation de la compétence professionnelle des futurs maitres du Québec à intégrer les technologies de l'information et des communications (TIC) : maitrise et usages, Thèse doctorat, 2011 l'Université de Montréal, consulté le 12/07/2015sur le site : http://stephanevilleneuve.weebly.com/thegravese.html

Bibliographie :

Abdelbaki BENZIANE, Zoubida SENOUCI, La formation initiale dans les Écoles Normales Supérieures en Algérie : défis et perspectives, Thierry Karsenti Raymond-Philippe, Garry Juliette Bechoux Salomon TchameniNgamo, LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DANS LA FRANCOPHONIE Diversités, défis, consulté, le 29/04/2016sur le site : http://www.rifeff.org/pdf/Ouvrage_fef.pdf

Beckers, J., Andrianne, S., Bourguignon, L., Jardon, D., Jaspar, S., & Mathieu, C. (2004). Insert Prof : pour un dispositif de formation favorisant une insertion réussie dans la vie professionnelle- bilan et propositions. Actes du 3e congrès des chercheurs en éducation, Louvain-la-Neuve.in : Antoine Derobertmasure. La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité´ ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants. Education. Université de Mons-Hainaut, 2012. French. http://www.enseignement.be/pedag/cce/actes2002/2304.pd

BENZEROUAL Tarek, Intégration des Nouvelles Technologies d'Information et de Communication (NTIC) pour un meilleur enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) au niveau du département de français (Batna), THESE DE DOCTORAT, 2007.

Carbonneau M., Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines, Revue des Sciences de l'Education n° 19, pp. 33-57, 1993. 277Davelay M., Peut-on former les enseignants ? Paris, ESF Editeur, 1994.

(Cuban, 2001) in Pascale Aoudé, Les futurs enseignants du primaire face aux TIC : Questions de compétences et de formation. Le cas du tableur , thèse de doctorat de l'université Paris Descartes , en sciences de l'éducation , 2011., consultée le 20/05/2015 sur le site :
https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00767440/document

Doc. MEN (décembre 1997). Formation des formateurs, perspectives d'avenir, p. 24

Fatiha FERHANI, Formation à distance et professionnalisation des enseignants du cycle moyen : Besoins, contexte et dispositif, op.cit.

KOMIS Vassilis, Les technologies de l'information et des communications dans le système éducatif GREC. Le difficile cheminement de l'intégration. LA REVUE DE L'EPI N° 101, p.87, 88.

L.Lafortune, *Colette. Deaudelin*, *Pierre-André*Doudinet*Daniel Martin,* La formation continueDe la réflexion à l'action, EdPUQ, 2001

Marcel Lebrun, La formation des enseignants aux TIC : allier pédagogie et innovation, Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias (IPM) Université catholique de Louvain (Belgique),consultéle :25/12/2015surle site :http://www.ritpu.org/IMG/pdf/ritpu0101_lebrun.pdf

MéllissaSadoun,Piloter le changement avec les cyber technologies, Hermes science,2003,p 38.

Stéphane Villeneuve, L'évaluation de la compétence professionnelle des futurs maitres du Québec à intégrer les technologies de l'information et des communications (TIC) : maitrise et usages, op.cit p7.

Moullaki M., Tardif M. et Gauthier C., Le Savoir des enseignants : Unité et Diversité, Montréal, Editions LOGIQUES, 1993.

Paquay L., Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? Recherche et formation n°16, pp. 7-38, 1994.

Perrenoud, P. Se servir des technologies nouvelles, Faculté de psychologie et de Sciences de l'éducation, Université de Genève. (1998). Consulte de : http : //www.ac-grenoble.fr/stismier/nullpart/divers/perrenou9.htm [03.10.2010]

Serge Pouts-Lajus, Marielle Riché-Magner, l'école à l'heure d'Internet, les enjeux du multimédia dans l'éducation, Ed Nathan, Paris1998.

Shulman L.S., Paradigms and research programs in the study of teaching. DansWittrock M.C (dir.) Handbook on Reseach and teaching. New York, Macmillan 3e éd. 1986.

Suzanne ABOURJEILI et Sana SAROUT, L'ANALYSE DES BESOINS EDUCATIFS DANS LES ECOLES PRIVEES FRANCOPHONES DU LIBAN- Rapport final, Novembre 2007 .consulté le :23/04/2016sur le site : http://www.fsedu.usj.edu.lb/docs/publenseignants/sabourjeily/doc-sabourjeili.pdf

Stéphane Villeneuve, L'évaluation de la compétence professionnelle des futurs maitres du Québec à intégrer les technologies de l'information et des communications (TIC) : maitrise et usages, Thèse doctorat, 2011 l'Université de Montréal, consulté le 12/07/2015sur le site : http://stephanevilleneuve.weebly.com/thegravese.html.

ThierryKarsenti, Défis de l'intégration des TIC dans la formation et le travail enseignant: perspectives et expériences nord-américains et européens, p 2.consulté le 18/04/2015 sur le site :http://karsenti.ca/pdf/scholar/ARS-karsenti-21-2002.pdf

TIC UNESCO: un référentiel de compétences pour les enseignants, consulté le 31/12/2014 sur le site :
http://www.unesco.org/new/fr/unesco/themes/icts/teacher education/unesco-ict-competency-framework-for-teachers/

Thierry Karsenti, François Larose, L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant, Recherche pratique, Presse de l'université du Québec, 2005, p 03.

Yamina Grary, l''innovation technologique comme outil pédagogique de développement de la formation dans le système éducatif algérien. Cas de la wilaya de Tlemcen, thèse de doctorat en MARKETING, 2015.

EFFETSDEQUELQUESAIDES APPORTEES A UN TEXTE SCIENTIFIQUE SUR LE TAUX DE COMPREHENSION(CAS DES ETUDIANTS DE PREMIERE ANNEE BIOLOGIE A L'UNIVERSITE DE SAIDA)

MIMOUNI Abdelkader
Centre Universitaire Belhadj Bouchaib – Ain Temouchent
Doctorant, 3ème année *Option : Didactique* *Email : aeklitfr@yahoo.fr*
Directeur de recherche : Docteur BEN BRAHIM Hamida

Résumé

Dans cet article, nous proposons d'exposer les résultats d'une recherche menée dans le département de biologie à l'université de Saida traitant le sujet de compréhension du texte scientifique rédigé en langue française.

Nous vérifierons l'effet apporté au texte originel de deux aides en français (L2) et en langue arabe (L1) sur le taux de compréhension du texte scientifique par les étudiants de première année. Deux groupes ont été sélectionnés pour participer à cette expérimentation, le premier considéré de niveau "insuffisant" ayant une moyenne entre 05 et 07.99, le deuxième de niveau "moyen" avec des notes entre 08 et 11.99. Le choix de ces deux groupes a été dicté par la pertinence du nombre élevé des étudiants appartenant à ces deux intervalles, se rapportant à leurs moyennes de notes semestrielles dans les matières de biologie végétale, biologie animale et biologie cellulaire.

ملخص

في هذا المقال سوف نعمل على عرض نتائج بحث أجريناه في قسم البيولوجيا في جامعة سعيدة، المعالج لموضوع فهم النص العلمي المكتوب باللغة الفرنسية.

نريد التحقق من فعل المساعدتين المضافتين بالفرنسية (ل2) و باللغة العربية (ل1) للنص الأصلي على نسبة استيعاب طلبة السنة الأولى للنص العلمي. فوجان مختاران شاركا في هذه التجربة، الفوج الأول ذو مستوى "غير كاف" بمعدل نقاط ما بين 05 و 07.99 و الثاني مستواه "متوسط" ذو معدلات تتراوح بين 08 و 11.99. اختيار هذين الفوجين تم على أساس انتمائهما للعدد الكبير للطلبة الذين يشكلون هذه المستويات و المحددين بمعدلات نقاطهم السداسية في مواد البيولوجيا النباتية،البيولوجيا الحيوانية والبيولوجيا الخلوية.

Mots clés : Compréhension, texte scientifique, aides, inférence, langue L1.

الكلمات المفتاحية : الفهم، النص العلمي، المساعدات، استدلال، اللغة ل1

1- Introduction

La compréhension d'un texte scientifique n'est pas une simple opération mentale, c'est un processus cognitif complexe qui nécessite de la part des apprenants un traitement approfondi lorsque ces mêmes textes sont rédigés en langue L2.

Le cas des étudiants algériens de première année biologie à l'université de Saida en est l'exemple. Après des périodes d'observation et de présence aux cours et travaux dirigés, nous avons remarqué sur place un besoin de la part de beaucoup d'étudiants d'explications fournies par l'enseignant, où ce dernier utilise la langue arabe pour permettreune meilleure compréhension du contenu du texte.

La stratégie suivie par l'étudiant dans le processus de compréhension est confrontée à deux principaux problèmes ;

a- La spécificité des textes scientifiques par rapport aux textes narratifs.

"Les textes scientifiques sont souvent caractérisés par une plus grande concision et par des termes monosémiques, le lexique est spécialisé et difficile à mémoriser. Le contexte ne suffit pas à éclairer la signification des mots. Les indices textuels sont sans effets sur la construction de la cohérence des informations et celle-ci est subordonnée à la maitrise d'un vocabulaire, d'un langage spécialisé et de connaissances précises sur le domaine évoqué par le texte."(Brigitte Marin, Jacques Crinon, Denis Legros et Patrick Avel, 2007).[1]

b- Les textes scientifiques sont rédigés en langue L2.

"Il est désormais important de prendre en considération le fait que les apprenants traitent l'information en fonction de leurs connaissances

> construites dans leurs contextes culturel, familial, linguistique et qu'ils adaptent leurs stratégies de compréhension et de production en fonction de ces différents contextes." (Ellis, 1997 ; Legros, Acuna et Maitre de Pembroke, 2003 cité par Boudechiche, 2007, p. 160).[2]

Dans un autre registre, la compréhension du texte scientifique implique différents processus cognitifs mis en action par l'apprenant. Différents facilitateurs sont utilisés par les enseignants et vont dans le sens qui permet de produire des inférences aidant les étudiants à construire du sens. *« L'inférence est définie comme toute information qui est prise en compte au cours de l'activité de compréhension d'un message, mais qui n'est pas explicitement formulée dans le discours oral ou écrit. »* (Lefebvre, Bruneau & Desmarais, 2012 cité par Gaussel Marie, 2015, p. 6).[3]

Au département de biologie à l'université de Saida, les enseignants usent du vocabulaire arabe afin d'expliquer des notions scientifiques qu'ils jugent "difficiles" à comprendre. Cette pratique quotidienne permet aux étudiants de restituer les informations acquises auparavant et permet d'élaborer une représentation correcte des notions et connaissances traitées dans le texte.

2- Objectifs de l'expérience

I/ Vérifier le taux de compréhension par les étudiants du texte proposé à travers les réponses produites dans différentes situations :

1) En lisant un texte originel sans aide
2) En lisant un texte originel + explication de termes en langue française
3) En lisant un texte originel+ explication de termes en langue arabe standard

II/ Vérifier l'effet de production des inférences sur le taux de compréhension du texte par l'étudiant lors de l'ajout de deux aides, la première en français et la deuxième en arabe.

3- Hypothèses

Nos hypothèses pour cette expérience sont les suivantes

3-1 l'aide ajoutée en langue française(L2) favorise plutôt les étudiants dont le niveau est considéré « moyen »(étudiants ayant une moyenne entre 08 et 11.99 dans les matières de biologie).
3-2 l'aide ajoutée en langue arabe(L1) est plus significative et permet une production d'inférences plus importante.

4- Méthode

4-1 Participants

Le tableau ci-dessous récapituleles moyennes de notes obtenues par les étudiants dans les examens écrits des semestres 1 et 2 de l'année universitaire 2015/2016. Ces notes concernent les trois matières de biologie étudiées en première année universitaire à savoir ; biologie végétale, biologie animale et biologie cellulaire. Nous avons pris en considération les notes des examens seulement, vu qu'elles nous renseignent sur le niveau réel des étudiants.

Les intervalles pertinents pour cause de nombre et d'un intérêt certain pour l'analyse, appartenant à quarante-deux(42) étudiants sont visibles dans le tableau 1 suivant :

Tableau 1

Intervalles / Groupes	03 - 04.99	05 - 07.99	08 - 09.99	10 – 11.99	12 - 13.99	14 – 15.99	16 – 17.99	18 - 20	Total
Groupe 1	06	05	06	02	02	01	00	00	22
Groupe 2	03	08	02	03	02	02	00	00	20
Total	09	13	08	05	04	03	00	00	42

De 05 à 07.99 ⟶ un sous-groupe de treize (13) étudiants est sélectionné.
De 08 à 11.99 ⟶ un autre-sous groupe de treize (13) étudiants est sélectionné.

4-2 Matériel expérimental

Le texte choisi pour l'expérience en concertation avec l'enseignant de la matière comporte des termes scientifiques déjà vus par les étudiants.

Le texte fait partie du programme de biologie de la première année universitaire. Il évoque les différentes étapes de la gastrulation (Voir l'annexe 1 : Texte proposé pour l'expérience).

Les termes expliqués en français et en arabe retenus pour être proposés aux étudiants comme aides dans la deuxième et la troisième étape de l'expérience sont considérés « difficiles ». Ces termes ont été sélectionnés de telle façon qu'ils ne soient pas présents dans les questions posées. Nous avons voulu que les étudiants doivent produire un raisonnement inférentiel pour trouver les bonnes réponses.Notre objectif est de voir si ces ajouts d'aides sont pertinents et permettent aux étudiants une meilleure compréhension du texte.

Remarque

L'aide L2 : Explication de termes en langue française. (Voir l'annexe 2)

L'aide L1: Explication et équivalents de termes en langue arabe. (Voir l'annexe 3)

4-3 Procédure

Les étudiants du premier sous-groupe dont le niveau est considéré « insuffisant » doivent lire attentivement le texte proposé, pour ensuite répondre aux questions de compréhension posées dans une première étape pendant trente minutes. Après avoir récupéré les copies, une première aide est ajoutée (explication en français de termes scientifiques considérés « difficiles »).

Une fois les deuxièmes copiesrendues, une deuxième aide est proposée aux étudiants (explication et équivalents en arabe des mêmes termes choisis). Ces derniers doiventrépondre aux mêmes questions posées précédemment.

Un deuxième sous-groupe d'étudiants de niveau considéré « moyen » doit suivre les mêmes étapes de l'expérience que

cellessuivies par le premier sous-groupe, sachant que l'expérience a été refaite juste après, sans que les étudiants des deux sous-groupes ne se rencontrent.

5- Résultats enregistrés et interprétation

Les résultats enregistrés des deux sous-groupes d'étudiants sélectionnés, ayant participé à l'expérience et dont les copies ont été analysées sont regroupésdans les tableaux 2 et 3.

5-1 Résultats obtenus par les étudiants dont le niveau est considéré " <u>insuffisant</u> " (Étudiants ayant une moyenne de notes dans les matières de biologie entre 05 et 07.99)

N. B. : Liste des abréviations

C N I : Cellules non individuelles. **C I** : Cellules individuelles.**C D** : Cellules dégénérées.

Q_1, Q_2, Q_3, Q_4, Q_5 : Les questions proposées aux étudiants après la lecture du texte. (Voir l'annexe 4 : Corrigé type).

R_1, R_2, R_3 : Les réponses proposées pour chaque question (L'étudiant doit choisir la bonne réponse en cochant dans la case qui convient).

R_2, R_2, R_1, R_1, R_2 : Les réponses correctes correspondantes respectivement aux cinq questions posées (en gras-italique).

Tableau 2 :

Colonne 1		**Colonne 2**	**Colonne 3**	**Colonne 4**
		Texte originel sans aide	Texte originel + aide/L2	Texte originel + aide/L1
Questions	Propositions de réponses	Nombre de réponses choisies		
Q_1	**R_1 :** Se regrouper	3	4	2
	R_2 : *Avoir des spécificités individuelles*	6	4	9
	R_3 : Se disperser	4	5	2
Q_2	**R_1 :** Se placent sur les cotés	2	5	2
	R_2 : *Se déplacent vers les cotés*	8	8	10
	R_3 : Se rapprochent des cotés	3	0	1
Q_3	**R_1 : *C N I***	5	6	8
	R_2 : C I	5	6	4
	R_3 : C D	3	1	1
Q_4	**R_1 : *Une dépression***	3	6	8
	R_2 : Un gonflement	6	6	4
	R_3 : Une cassure	4	1	1
Q_5	**R_1 :** Se forme le cœlome	3	3	1
	R_2 : *S'achève la gastrulation*	5	5	10
	R_3 : Se forme le tube digestif	5	5	2

Remarque

Le taux de réponses correctes est calculé selon la règle suivante : le nombre de réponses correctes (en gras-italique) x 100 / 13.

5-2 Interprétation

Sur treize (13) copies analysées, seule la réponse à la deuxième question adépassé le seuil de 50% de réussite (8 réponses correctes sur 13, soit 61.53%), que se soit pour un texte originel sans aide ou munid'une aide/L2. Les réponses aux quatre autres questions posées, ont atteint un pourcentage de réussite ne dépassant pas le taux de 46.15% (soit 6 réponses correctes sur 13).

Le même nombre de réponses correctes pour les questions Q_2 et Q_5(8 réponses correctes sur 13), une amélioration du nombre de

réponses correctes pour les questions Q_3 (six contre cinq) et Q_4 (six contre trois). Enfin, une légère baisse est enregistrée pour la question Q_1 (six réponses correctespour un texte sans aide contre quatre réponses correctes pour un texte muni d'une aide en langue française).

L'aide en français n'est pas pertinente dans ce cas précis, moins de la moitié des étudiants ont répondu correctement aux questions Q_1, Q_3, Q_4 et Q_5même si le texte muni de l'aide/L2àpermis aux étudiants d'enregistrer une amélioration dans les réponses correctes dans deux questions Q_3et Q_4par rapport à un texte sans aide. C'est insuffisant.

Les résultats confirment que l'aide apportée en français ne permet pas une meilleure compréhension du texte scientifique pour les étudiants.

La production d'inférences ne peut se faire de la meilleure des façons lorsque l'étudiant possède un registre très réduit de connaissances en langue française, outil d'étude indispensable à l'université pour la filière de biologie. L'effet d'ajout d'une aide en langue L2 n'a pas eu le résultat escompté.

> "La signification d'un texte n'est pas contenue dans le texte, mais construite par un sujet lecteur au cours d'une activité cognitive qui combine les informations du texte et l'ensemble hétérogène des connaissances/croyances antérieures et d'expériences activées en mémoire par le lecteur." (Brigitte Marin, Jacques Crinon, Denis Legros et Patrick Avel, 2007) [4]

Par contre l'aide apportée aux étudiants en langue L1 est plus significative. Une nette amélioration en réponses correctes est enregistrée. Le taux de réponses correctes à dépassé le seuil des 50% et varie entre 61.53% et 76.92%.

Toutes les réponses correctes relatives à un texte muni d'une aide en langue arabe dépassent en nombre celles enregistrées pour un texte muni d'une aide en français pour ce groupe d'étudiants dont le niveau est considéré "insuffisant". La différence est surtout remarquable dans les

réponses correctes aux questions Q_1 (10contre 4), soit 76.92 % contre 30.77 % et Q_5 (10 contre 5), soit 76. 92 % contre 38. 46 %. Dans les autres réponses aux questions Q_2, Q_3, Q_4, on enregistre respectivement dix (10) réponses correctes contre huit (8) pour Q_2 et huit (8) contre six (6) pour Q_3 et Q_4.

Constatation : la langue arabestandard favorise la production d'inférences.

5-3Résultats obtenus par les étudiants dont le niveau est considéré " <u>moyen</u> "(Étudiants ayant une moyenne de notes dans les matières de biologie entre 08 et 11.99)

N. B.

Même remarques du tableau 2

Tableau 3

Colonne 1		**Colonne 2**	**Colonne 3**	**Colonne 4**
		Texte originel sans aide	Texte originel + aide/L2	Texte originel + aide/L1
Questions	Propositions de réponses	Nombre de réponses choisies		
Q_1	**R_1 :** Se regrouper	5	3	2
	R_2 : ***Avoir des spécificités individuelles***	6	7	9
	R_3 : Se disperser	2	3	2
Q_2	**R_1 :** Se placent sur les cotés	1	3	1
	R_2 : ***Se déplacent vers les cotés***	8	10	10
	R_3 : Se rapprochent des cotés	4	0	2
Q_3	**R_1 :** ***C N I***	6	6	9
	R_2 : C I	5	3	2
	R_3 : C D	2	3	2
Q_4	**R_1 :** ***Une dépression***	5	7	7
	R_2 : Un gonflement	7	3	5
	R_3 : Une cassure	1	3	1
Q_5	**R_1 :** Se forme le cœlome	3	2	1
	R_2 : ***S'achève la gastrulation***	5	6	10
	R_3 : Se forme le tube digestif	5	5	2

5-4 Interprétation

Pour ce deuxième sous-groupe dont le niveau est considéré "moyen", une légère amélioration des réponses correctes pour un texte sans aide est enregistrée par rapport au sous-groupe précédent. Sur les cinq questions posées, on enregistre des réponses correctes de plus de 50% pour la première et deuxième question (51.84% et 61.53% respectivement) tandis que les réponses aux trois questions restantes, on enregistre des réponses correctes pour moins de la moitié des étudiants (entre 38.46% et 46.15%).

Quand une aide est proposée en français, une amélioration des réponses correctes est visible dans le tableau 3. Troisquestions sur cinq font l'objet de réponses correctes pour plus de la moitié des étudiants. Sept réponses correctes sur un ensemble de treize étudiants pour les questions Q_1 et Q_4, soit 53.85 % et dix réponses correctes pour la question Q_2, soit76.92 %. Les questions Q_3 et Q_5 enregistrent six (6) réponses correctes sur un ensemble de treize copies analysées, soit un taux de 46.15 %.

L'aide en français permet à ce sous-groupe d'étudiants d'enregistrer une légère hausse de réponses correctes, par rapport aux étudiants du sous-groupe dont le niveau est "insuffisant". Ce qui signifie que les étudiants de niveau "moyen" arrivent à dégager le sens de quelques mots grâce à une compréhension superficielle du texte.

> "Ne pouvant activer suffisamment d'informations, 'les lecteurs-compreneurs' tendent à conserver les éléments qui figurent au niveau de la surface textuelle et se limitent ainsi à une compréhension superficielle n'aboutissant pas à une interaction entre les informations du texte et les connaissances personnelles et générale du lecteur afin de favoriser la construction des connaissances." (Piolat, Mésségué, 1987 cité par Boudechiche, 2007, p. 158)[5]

Constatation : l'aide en français est favorable au groupe d'étudiants de niveau "moyen". Une légère amélioration des résultats est enregistrée.

Avec une aide en arabe (langue L1), on remarque plus de réponses correctes par rapport aux résultats enregistrés avec l'ajout d'une aide en français (dans les cinq questions, les réponses correctes des treize (13) étudiants ayant participé à l'expérience dans ce deuxième sous-groupe, dépassent le taux des 50%).

En comparant les réponses correctes lors de la présentation d'un texte avec une aide/L2 (aide en langue française) et un texte muni d'une aide/L1(aide en langue arabe) pour ce sous-groupe d'étudiants dont le niveau est considéré "moyen", on remarque une hausse du nombre des réponses correctes dans les questions Q_1 (9 contre 7), soit 69.23 % contre 53.85 %, Q_3 (9 contre 6)soit 69.23 % contre 46.15 % et Q_5 (10 contre 6), soit 76.92 % contre 46.15 %.

Le plusremarquable dans cette expérience, ce sont les résultats enregistrés chez les deux sous-groupes lorsque l'aide ajoutée est en langue L1. Les réponses correctes pour les deux sous-groupes sont presque identiques. L'ajout d'aide en langue arabe standard est favorable à tous les étudiants ayant participé à l'expérience. Grâce à l'apport de l'aide/L1 (aide en langue arabe standard), les étudiants se rappellent des connaissances déjà connues par le passé, arrivent à les inférer, les mettent face à des informations nouvelles et trouvent le lien qui leur permet de construire une signification du contenu du texte proposé. « *La construction du sens est un processus mental qui nécessite la capacité à effectuer diverses catégories d'inférences* » (Gaussel Marie, 2015, p. 9).[6]

L'activité inférentiellepermetaux étudiants de construire une représentation cohérente du texte par le biais de connaissances préalablement stockées dans la mémoire à long terme.« *Les chercheurs s'accordent, en effet, pour définir la compréhension comme la construction d'une représentation situationnelle qui combine les propositions extraites du texte à celles qui ont été réactivées en mémoire à long terme* » (Bestgen, 2007 cité par Gaussel, 2015, p. 7)[7].Le taux de compréhension d'informations augmente grâce surtout à un traitement inférentiel productif conduisant les étudiants à dégager le sens global du texte.

6- Discussion et conclusion

Après l'analyse des réponses produites par les étudiants ayant participé à l'expérience, des résultats intéressants sont à signaler ;

a. l'apport d'une aide/L2 (aide en langue française)a été plus bénéfique aux étudiants du deuxième sous-groupe dont la moyenne des matières de biologie varie entre 08 et 11.99 (Étudiants de niveau "moyen"), mais pas suffisamment pour dire que c'est une aide pertinente.

Première hypothèse confirmée.

b. L'apport de l'aide/L1 (aide en langue arabe classique) a été bénéfique aux deux sous-groupes d'étudiants.

c. La production d'inférences est plus riche chez les étudiants des deux sous-groupes lorsqu'il s'agit d'une aide proposée en langue L1.

Deuxième hypothèse confirmée.

Les résultats de l'expérience réalisée dans le département de biologie à l'université de Saida ne concernent que les étudiants faisant partie de ce département. L'aide apportée en langue arabe classique pour des besoins de compréhension du texte scientifique est bénéfique dans la mesure où elle permet une production d'inférences plus importante. Les connaissances anciennes réapparaissent grâce à l'activité de la mémoire à long terme, ainsi les propositions de réponses aux questions deviennent plus abondantes et permettent une meilleure compréhension du texte proposé.

Notes bibliographiques

[1]Brigitte Marin, Jacques Crinon, Denis Legros et Patrick Avel, « Lire un texte documentaire scientifique : quels obstacles, quelles aides à la compréhension ? » *Revue française de pédagogi*e, 160 juillet-septembre 2007, p.120.

[2]Ellis, 1997 ; Legros, Acuna et Maitre de Pembroke, 2003, cité par Boudechiche Nawal dans son article : " Étude de l'effet de deux types d'aides (questionnaire versus note explicative) et de la langue maternelle sur la relecture, le retraitement des informations et la compréhension d'un texte explicatif ", *synergies Algérie* n°1, 2007, p.160.

[3]Lefebvre, Bruneau & Desmarais, (2012). Cité par Gaussel Marie (2015) dans son article : *Lire pour apprendre, lire pour comprendre*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 101, mai. Lyon : ENS de Lyon, p.6.

[4]Brigitte Marin, Jacques Crinon, Denis Legros et Patrick Avel, « Lire un texte documentaire scientifique : quels obstacles, quelles aides à la compréhension ? » op cit, p.119.

[5]Piolat, Mésségué, 1987, cité par Boudechiche Nawal dans son article : Étude de l'effet de deux types d'aides (questionnaire versus note explicative) et de la langue maternelle sur la relecture, le retraitement des informations et la compréhension d'un texte explicatif, op cit, p.158.

[6]Gaussel Marie (2015). *Lire pour apprendre, lire pour comprendre*, op cit, p.9.

[7]Bestgen, Y. (2007). Cité par Gaussel Marie (2015) dans son article : *Lire pour apprendre, lire pour comprendre*, op cit, p.7.

Références bibliographiques

Ouvrage collectif

1- *Le FLE, FOS, FOU : état des lieux, réflexions et perspectives*. 2014. Sous la dir. de Ouardi Brahim.: Ed*Dar El Hamraa.* Sidi Bel Abbes*,* 2014.

Travaux universitaires

1- **Brigitte** Marin**, Jacques** Crinon**, Denis** Legros **et Patrick** Avel, « Lire un texte documentaire scientifique : quels obstacles, quelles aides à la compréhension ? », *Revue française de pédagogie*, 160, 2007, 119-131.

2- BoudechicheNawal. 2008. *Contribution à la didactique du texte expositif : Cas d'étudiants algériens de filière scientifique*, Th. doct. : Didactique : Université d'Annaba.

3- Boudechiche Nawal. 2007. Étude de l'effet de deux types d'aides (questionnaire versus note explicative) et de la langue maternelle sur la relecture, le retraitement des informations et la compréhension d'un texte explicatif. *Synergies Algérie* n°1, 2007, p. 157-172.

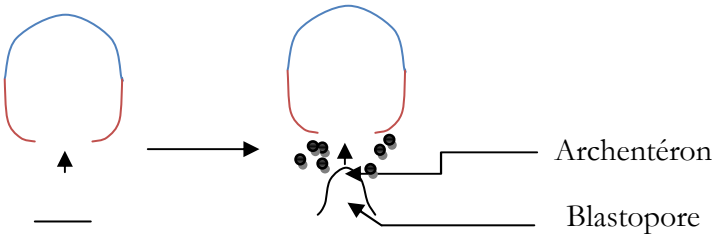
4- Gaussel Marie (2015). *Lire pour apprendre, lire pour comprendre*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 101, mai. Lyon : ENS de Lyon.

5- Bestgen, Y. (2007). Représentation de l'espace et du temps dans le modèle situationnel construit par un lecteur. Point de vue psycholinguistique. *Discours. Revue de linguistique, psycholinguistique et informatique. A journal of linguistics, psycholinguistics and computational linguistics*, (1)

ANNEXES

Annexe 1 : Texte proposé pour l'expérience : "La gastrulation"

La gastrulation s'effectue par embolie (invagination), le pole végétatif s'aplatit et s'invagine dans la blastula environ 9H après la fécondation.

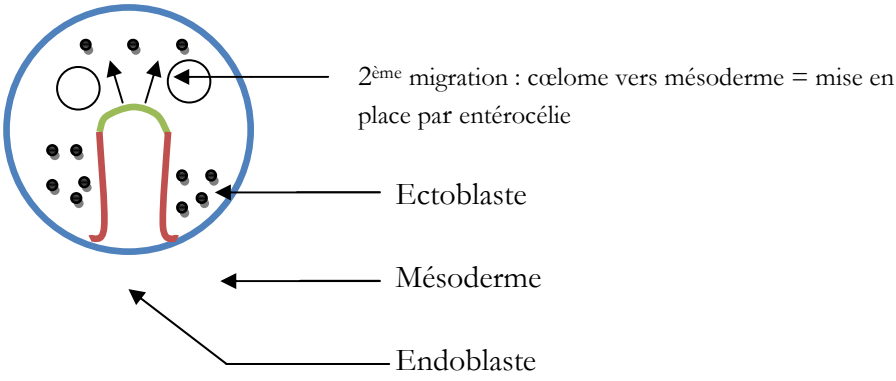


1. 1ere migration mésodermique

Les cellules qui pénètrent vont s'individualiser et quitter l'assise cellulaire, elles migrent sur les côtés et constituent des éléments mésodermiques et seront à l'origine des parties squelettiques, constituées par des spicules. Ces cellules perdent leur individualité, forment des syncytiums qui formeront du carbonate de calcium.

2. 2ème migration mésodermique

L'archentéron grandit et pousse les cellules jusqu'au pôle animal.

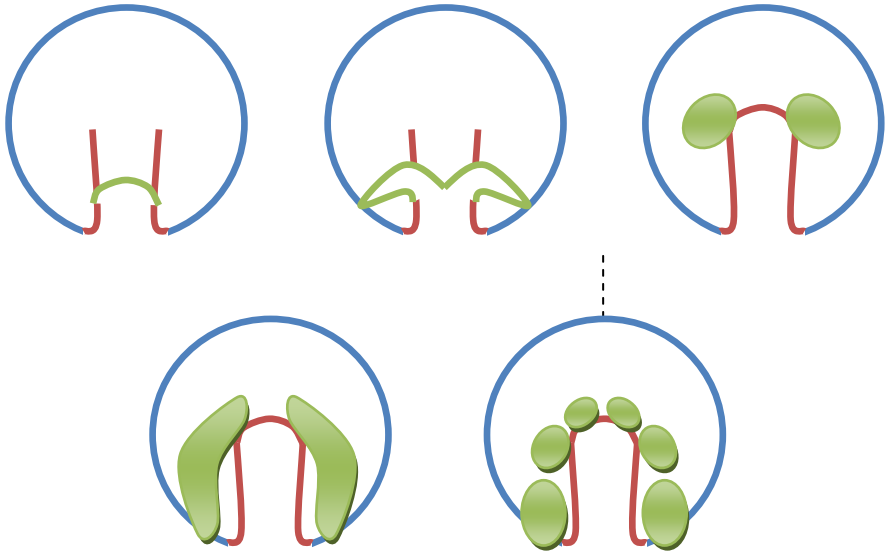


2ème migration cellulaire

Certaines cellules s'individualisent, se détachent et forment le cœlome. L'archentéron formera le futur tube digestif.

La gastrulation se termine une fois que les feuillets sont mis en place.

Le cœlome est un ensemble de cellules qui peut rester compact (on dit que les organismes sont des acœlomates), ou se creuser d'une cavité : la cavité cœlomique (on dit que les individus sont des coelomates).



Gauche Droite

Il y a 3 sacs cœlomiques de chaque coté :

- Le 1D reste vestigial
- Le 2D disparaît
- Le 3G et 3D donne la cavité générale de l'oursin
- Le 2G donne le sinus aquifère
- Le 1G donne le sinus axial

N. B.

1D : le premier à droite 2D : le deuxième à droite 3G : le troisième à gauche
3D : le troisième à droite 2G : le deuxième à gauche 1G : le premier à gauche

Texte adapté de : http://espace-etudiant.net/forum/cours-f82/cours-embryologie-biologie-animale-t4509.html#p4565

Annexe 2 : Termes scientifiques expliqués en langue française

1/ Gastrulation : transformation de la blastula en gastrula chez l'embryon.

2/ Embolie : oblitération brusque d'un vaisseau sanguin par un corps étranger véhiculé par le sang.

3/ Invagination : repliement d'un organe creux sur lui-même, comme un doigt de gant retourné.

4/ Blastula : stade du développement de l'embryon. *La blastula succède à la morula et précède la gastrula.*

5/ Migration mésodermique : déplacement des cellules jusqu'au pole animal afin de trouver les conditions optimales de leur développement.
6/ Mésoderme : feuillet embryonnaire situé entre l'endoblaste et l'ectoblaste, et qui fournit le squelette, le derme, la musculature, les reins et le sang.
7/ Syncytiums : masse de cytoplasme limitée par une membrane, comportant plusieurs noyaux, et obtenue par fusion de plusieurs cellules.
8/ Cœlome : espace compris entre la somatopleure et la splanchnopleure.
9/ Compact : dont les parties sont étroitement serrées, fortement liées, dont les éléments sont très rapprochés.
10/ Acœlomate : animal sans cœlome. (On dit que les organismes sont des acœlomates).
11/ Assise : base qui donne de la stabilité, de la solidité.
12/ Axial : disposé suivant un axe ; relatif à un axe.

Annexe 3 : Équivalents et explication de termes scientifiques en langue arabe

1/ Gastrulation : تحول البلاستيلا الى غاستريلا في البويضة
2/ Embolie : انسداد دموي
3/ Invagination : انطواء ذاتي لعضو مجوف
4/ Blastula : مرحلة من مراحل تطور البويضة، البلاستيلا تأتي بعد الموريلا و تسبق الغاستريلا
5/ Migration mésodermique : هجرة الخلايا إلى وسط جديد لإيجاد الظروف المناسبة للتطور
6/ Assise : القاعدة التي تعطي الاستقرار و الصلابة
7/ Mésoderme : وريقة جنينية تقع بين الأندوبلاست و الأكتوبلاست، و التي توفر الهيكل العظمي، الجلد، العضلات، الكلى و الدم
8/ Syncytiums : كتلة من السيتوبلازم محدودة بطرف، تحتوي على عدة أنوية، تتكون بعد اندماج عدة خلايا
9/ Cœlome : منطقة تقع بين الصوماتوبلار و السبلونكنوبلار
10/ Compact : مضغوط
11/ Axial : محوري
12/ Acœlomate : حيوان من دون كلوم

Annexe 4 : Corrigé type

Précision : les réponses correctes sont mises en gras-italique.

1. Que signifie "s'individualiser" dans la phrase suivante : « Les cellules vont s'individualiser… »
   Se regrouper ☐ ***Avoir des spécificités individuelles*** ☐ Se disperser ☐

2. Que signifie "migrent" dans la phrase suivante : « Les cellules migrent sur les cotés… »

Se placent sur les cotés ☐ ***Se déplacent vers les cotés*** ☐ Se rapprochent des cotés ☐

3. Les syncytiums formeront du carbonate de calcium grâce aux

Cellules non individuelles ☐ Cellules individuelles ☐ Cellules dégénérées ☐

4. L'archentéron est
   Une dépression ☐ Un gonflement ☐ Une cassure ☐
5. Lorsque les feuillets sont mis en place

Se forme le cœlome ☐ ***S'achève la gastrulation*** ☐ Se forme le tube digestif ☐

LA DETERMINATION DES CRITERES D'EVALUATION A TRAVERS LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Missoum benziane Hassane

Résumé

Nous sommes venu dans le cadre d'une recherche doctorale à nous intéresser aux pratiques évaluatives des enseignants du cycle secondaire à l'endroit de la production de l'écrit. Cet intérêt s'est, en effet, porté sur le mode de détermination des critères d'évaluation. Les pratiques enseignantes ont dès lors été soumises à examen et ce dans le but de voir si l'évaluation des écrits des apprenants de 3ème année Langues Etrangères s'effectuait de façon intuitive ou se fondait sur des critères. Dans le cas où celle-ci serait orientée par des critères, nous nous intéressons à leur mode de détermination. Les critères sont-ils donnés/imposés par l'enseignant ou co-construits avec l'élève ?

تلخيص

أتينا إلى الاهتمام في إطار رسالة دكتوراه بموضوعممارسات التقييم المنتهجة من طرف أساتذة الطورالثانويوبالأخص تلك المتعلقة بالتعبير الكتابي. و بهذا حاولنا أن نرى إذا كانت ممارسات التقييم المعتمدة من طرف أساتذةأقسام الثالثة ثانوي شعبة لغات أجنبية،تجري بطريقة ارتجالية أم ترتكز على معاييرالتقييم.وفي حالة ما إذا كانت ممارسات الأساتذة تسند إلمعايير،أهتم بحثنا بطريقة تحديديها :أ هم معطون/مفروضونمن الاستادأممبنيون مع التلميذ؟

Summary

As part of a doctoral research project, we have been interested in the evaluation practices of secondary school teachers in the area of writing. This interest has in fact focused on the method of determining the evaluation criteria. Teaching practices were then examined in order to see if the evaluation of the writings of the 3rd year foreign language learners was done intuitively or was based on criteria. In the case where it is oriented by criteria, we are interested in their mode of determination. Are the criteria given / imposed by the teacher or co-constructed with the student?

Introduction

La notion de critère a pris une importance capitale avec l'émergence de l'évaluation formative. Elle est, selon de nombreux auteurs, un préalable indispensable à la mise en place d'une évaluation plus « intelligente» ; une évaluation dont la préoccupation première consisterait à soutenir les élèves dans la construction et le développement de leurs compétences (Charles Hadji, 1997, De Ketele, J-M, 1993, Xavier Roegiers,2004, Scallon, G, 1988). Les chercheurs du groupe EVA, entre autres Garcia-Debanc et Mas, insistent, en ce qui concerne l'apprentissage de l'écrit, sur la nécessité d'une initiation progressive des apprenants à la critériation. Cette dernière est rendue possible d'une part, grâce à la fréquentation régulière des différents genres d'écrits (lecture) et surtout, d'autre part, à la confrontation continuelle des productions écrites (production) aux caractéristiques entrant dans la composition de ces différents genres d'écrits.

Dans un article, dont le titre assez évocateur « Hors des critères, point de salut», Maurice Mas explique qu'une évaluation de l'écrit tendant à éclairer l'enseignant tout autant que l'enseigné n'est possible que si elle s'accompagne de critères. La critériation constitue, de ce fait, pour l'évaluation une planche de secours à même de la soustraire à la logique du contrôle. Logique qui demeure prédominante dans les pratiques enseignantes et ceci en dépit de cette aspiration qui, s'affermissant et s'élargissant, suite aux avancées de la recherche enregistrées au cours des trente dernières années, incline à ce que l'évaluation devienne formative. Aussi le groupe EVA[140], dans le dessein de transformer les pratiques enseignantes en cours, relatives à l'enseignement de l'écrit et à son évaluation, c'est-à-dire de les mettre à hauteur de cette aspiration qui se pose comme une assistance à l'acte d'apprentissage, comme un trait d'union tendant à amenuiser l'écart séparant logique d'enseignement et logique d'apprentissage et, pour quoi pas un peu plus, à les faire regarder dans la même direction, s'est-il-attelé prioritairement, comme le précisent les différentes équipes de la recherche, à la construction de la notion de **critère didactique** et à sa

[140]-Le groupe EVA est un groupe de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP). Il s'est constitué en vue d'apporter des réponses aux problèmes de l'évaluation des productions écrites..

mise à l'épreuve. De même Xavier Rœgiers, traitant de l'évaluation dans le cadre de la pédagogie de l'intégration(Xavier Rœgiers : 2005) pédagogie qui constitue le fond de la refondation de l'école algérienne, réserve une large place à la notion de critère et va même jusqu'à la qualifier de pierre angulaire de l'évaluation des compétences.

Il apparaît à la lumière de ce que nous venons d'énoncer que la critériation est une opération nécessaire, tout d'abord, à l'acte d'évaluation lui-même, et ensuite, à l'acte d'enseignement/apprentissage. Pour l'acte d'évaluation, le critère fait office de rédempteur qui s'emploie à le délester de cette image négative laquelle –bien que la recherche ait enregistré des progrès considérables, reste très prégnante – assimile l'évaluation à une mesure, à une attribution de note. Pour l'acte d'enseignement/apprentissage, l'entrée en jeu de la notion de critère, dans une visée formative, vient remodeler du tout au tout les relations entre les deux parties de ce couple : la critériation, sous-tendue par les théories constructiviste et socioconstructiviste, s'assigne comme objectif prioritaire la mise en place de relations autres que celles qui ont prévalues durant la **pédagogie de la maîtrise** qui référait aux théories behavioriste et néo-behavioriste. Ce remplacement, comme le font remarquer Odile Veslin et Jean Veslin, (Odile Veslin et Jean Veslin :1992) ne saurait être, en quelque façon, réduit à un simple changement de vocabulaire, c'est-à-dire à un émaillage des discours des enseignants de notions dans l'air du temps sans que celles-ci ne s'accompagnent de réelles modifications en lien avec les interventions des enseignants, d'une part, et avec l'attitude des élèves à l'égard de ces interventions, d'autre part.

Les effets salutaires que prête la recherche au critère,- celui-ci est à même de susciter non seulement des changementsdans l'acte d'évaluermais aussi dans l'acte d'enseigner /apprendre-, restent tributaires du mode de détermination du critère. Des critères imposés sont certes susceptibles de produire des changementsmais leur envergurereste, comparativement aux critères négociésentre l'enseignant et les élèves, limitée.Aussi avons-nous décidé de nous pencher sur les pratiques des enseignants, sachant qu'il est attendu de ces dernières qu'elles privilégient suite à l'adoption de l'approche par les compétences, la négociation à l'imposition.

I. Cadre théorique

Un des objectifs majeurs poursuivi par l'approche par les compétences est de rendre l'élève autonome. Or l'atteinte d'un tel objectif n'est possible que si l'élève participe activement dans son apprentissage. Une participation que la détermination des critères, pensons-nous, est susceptible de faire advenir. Participer activement n'est pas à prendre, est-il à préciser, seulement dans le sens de prendre part à la vie de classe – l'élève répond aux questions, fait ses devoirs, écrit ses leçons… – mais dans le sens, aussi et surtout, d'être conscient de son apprentissage. Cette conscientisation, qui se manifeste par la réflexion de l'élève sur ses connaissances moyennant la mise en jeu de processus mentaux, se trouve optimalisée si elle s'accompagne d'une négociation continue, entre l'enseignant et l'élève, au regard de la détermination des critères d'évaluation. Car un critère d'évaluation participe dans l'établissement de ce que Maurice Mas appelle la *transparence didactique* : l'élève sait sur quoi il va être évalué. Des critères donnés à l'élève c'est bien, mais des critères construits par l'élève c'est encore meilleur. Des critères formulés par l'élève et dans ses propres mots sont plus transparents que des critères donnés par l'enseignant et cela même si ce dernier s'est beaucoup investi dans leur explication. En construisant les critères d'évaluation, avec le concours de l'enseignant et de ses pairs, l'élève devient son propre évaluateur et accroit corollairement sa compétence métacognitive.

> « Communiquer les critères d'évaluation aux élèves avant l'exécution de la tâche est déjà efficace. Mais ce n'est pas suffisant lorsqu'on vise les objectifs de transfert. En tant que notion instrumentale, le critère relève d'une construction active, par l'apprenant, le discours du maître ne peut permettre l'économie de cette démarche. L'activité d'appropriation est essentiellement un exercice de verbalisation pour soi et pour les autres des démarches de la tâche » (Nunziati. G citée par Bonniol, Vial, 2009: 285)

La négociation des critères est soumise, expliqueGeorgette Nunziati, (Georgette Nunziati : 1990)à l'aménagement de moments de verbalisation (verbalisation externe pour les autres) et (verbalisation interne pour soi-même) lors desquels l'élève dévoile par les mots ses conceptions

afférentes à la situation-problème proposée et aux démarches qu'il compte déployer pour la résoudre. Ces moments de verbalisation permettent, selon elle, d'une part de rompre avec l'évaluation-bilan ; celle qui ne procède au contrôle des acquis qu'à la fin de l'apprentissage et qui se solde, très souvent, par l'attribution d'une note et, d'autre part, de savoir, tout au long de l'apprentissage les idées de l'apprenant en rapport avec la tâche demandée, ce qui entraîne, le cas échéant, une première auto-régulation en se référant aux critères. Ces « *moments institués*» transcendent l'apprenant au rang d'enseignant qui, expliquant à lui-même et aux autres apprenants, assoie durablement le sens des critères qu'il sera appelé à investir dans ses productions.

Comme nous comptons traiter de la détermination des critères, en soumettant les pratiques enseignantes à analyse, il nous parait dès lors indispensable de mettre au clair la signification que nous donnons à cette opération. Un critère est une qualité que l'enseignant escompte trouver dans la production de l'élève. Aussi, certains enseignants n'hésitent pas, gageant qu'une liste de critères préalablement donnée est à même de susciter l'apparition de ces qualités attendues dans les travaux des élèves, à imposer des grilles d'évaluation critériées. Une liste de critères imposée vicie, encore que nous lui reconnaissions des avantages certains, — un élève réalisant une tâche à la lumière d'une liste de critères, même imposée, est mieux loti qu'un élève avançant à tâtons ou autrement dit sans critères —, l'esprit même de l'évaluation formative. Cette viciation est, dans le cas des grilles d'évaluation imposées, double :

- premièrement qui dit imposition dit communication verticale ; une verticalité qui relègue inéluctablement l'élève dans la situation de récepteur passif ;
- secondement la communication humaine est essentiellement ambigüe et en conséquence les critères d'une grille d'évaluation imposée sont passibles d'interprétations différentes ou, dans le cas extrême, d'incompréhension.

Le critère assume une **fonction didactique** ; celui-ci participe à instaurer une **transparence didactique.** Or l'avènement de cette transparence didactique est incompatible avec une communication verticale (imposition) ; celui-ci ne peut en effet se produire que dans le cadre

d'une communication horizontale, c'est-à-dire une communication qui place l'élève dans le rôle d'acteur. Ainsi le critère fait l'objet, de par l'implication de l'élève, d'une négociation : cette dernière amène l'élève à s'approprier par une fréquentation régulière des textes des traits de fonctionnement du type de texte à produire et l'enseignant à expliciter ses attentes (objectifs d'enseignement). Le critère n'est pas donné ; il s'élabore au fur et à mesure dans et par cette interaction qui s'établit entre l'enseignant et l'élève. Claudine Garcia-Debanc définit la détermination des critères dans les termes suivants :

> Par « détermination des critères », nous entendons l'ensemble des opérations utilisées en classe pour expliciter, inventorier, définir et classer les critères. Celles-ci s'appuient avant tout sur la lecture, l'observation d'écrits sociaux divers : coupures de journaux, publicités, documentation scientifique, textes littéraires selon les cas. Ces écrits ne sont pas fabriqués pour la circonstance ou adaptés pour les enfants, de sorte que leur fonctionnement est complexe à décrire. (Claudine Garcia-Debanc, 1988 :74)

La détermination des critères ressort de la responsabilité conjointe de l'enseignant et de l'élève ; une co-responsabilité qui la place, de par l'interaction qu'elle est supposée susciter entre ces deux partenaires de l'acte enseigner/apprendre, dans une démarche coopérative. C'est sous l'angle de cette (co)construction/responsabilité que nous allons inscrire notre analyse des pratiques enseignantes au regard de la détermination des critères d'évaluation.

II Cadre méthodologique

Nous nous sommes fixé comme objectif d'expliquer au moyen de cette recherche, les pratiques d'enseignement au regard de la détermination des critères d'évaluation. Cette recherche est inscrite de ce fait dans le courant de recherche de type qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2000).Concernant la collecte des données, celle-ci s'est effectuée en accord avec ce courant de recherche ; c'est-à-dire dans le milieu naturel des participants. Ces derniers désignés par les initiales de leurs noms (Lah, Mah, Kel, Bak et Mar) par souci de garantir leur anonymat, ont rejoint de leur propre chef notre recherche. Il est ainsi question, dans le

cas de notre recherche, d'un échantillonnage basé sur le volontariat. L'analyse des pratiques d'enseignement a porté, est-il à souligner, non pas sur le dire des enseignants, sur leur faire (pratiques déclarées) mais sur le faire qu'ils mettent en œuvre dans le contexte de la classe (pratiques constatées). Ce choix est tributaire de notre question de recherche : nous avons en effet conclu que la réponse à cette question de recherche passait par l'éclaircissement en amont de la situation de communication dans la salle de classe et incidemment du rôle que tiennent l'enseignant et les élèves dans l'émergence des critères d'évaluation. Nous nous sommes dès lors attelé à voir si les discours tenus à l'intérieur de la salle de classe relevaient d'une communication horizontale, communication qui favorise l'échange entre l'enseignant et 'élève et qui, de plus, intègre l'élève dans la prise de décision ou, à l'inverse, d'une communication verticale, communication qui se distingue par sa dissymétrie ; l'élève est mis en position basse et, par voie de conséquence, se trouve mis à l'écart de la détermination des critères. Le corpus sur lequel nous nous sommes appuyé pour rendre compte de la détermination des critères à travers les pratiques des enseignants est composé d'enregistrements sur bande vidéo des séances de la compréhension de l'écrit et, à un degré moindre, de celle du compte rendu de l'expression écrite.

III Analyse des résultats

Concernant la détermination des critères, il ressort de notre analyse que celle-ci donne lieu à des pratiques différentes. Lieu de diversification des pratiques, comme le note Gilbert Turco, (Gilbert Turco : 1989) l'émergence des critères est fonction de la démarche que l'enseignant adopte. Cette dernière ne peut être appréhendée, elle aussi, que par référence aux représentations de cet enseignant au regard de l'apprentissage, en général et de l'évaluation, en particulier. Se sont ainsi détachés, à la suite de l'analyse des données récoltées, trois manières de faire bien contrastées. Celles-ci ne sont pas, est-il à noter, pures ; il est, en effet, possible de retrouver des caractéristiques de la première manière dans la seconde ou la troisième et vice-versa. Par manières de faire, nous entendons non seulement le faire (actions observables) mais aussi le dire (les prises de décision, les stratégies).

Dans la première manière de faire, le traitement des critères procède d'un dialogue impositif/impressionniste. En activité de compréhension de l'écrit, la détermination des caractéristiques du texte étudié, dont certaines sont destinées à faire office de critères d'évaluation, est l'œuvre exclusive des enseignants. Ces derniers se montrent, bien des fois, soucieux de la participation des élèves, — souci que nous avons relevé chez les enseignants Mah, Bak, et Kel —, mais leurs contributions ne sont paradoxalement pas prises en compte par lesdits enseignants. Il n'est prêté, en fait, attention qu'aux seules réponses s'accordant avec celles attendues par les enseignants. Marquées par une forte directivité, les interventions des enseignants tendent à induire par différents procédés (questions fermées pour valider, cadrer et obtenir un accord ou des questions inductives qui contiennent en elles les réponses …) les réponses apportées par les élèves. Cette directivité est poussée certaines fois à son paroxysme pour aboutir à un dialogue monologal. En séance de compte-rendu de l'expression écrite, il n'est fait référence à aucun critère. Leur absence se ressent : les enseignants jugent les écrits ;des élèves en mettant en avant leurs impressions. Il s'agit ainsi d'une évaluation qui s'appuie dans sa décision sur l'intuition de l'enseignant-lecteur. Les critères sont, — s'il est possible de parler, dans ce cas, de critères—, propres à l'enseignant ; leur lecture est difficile voire impossible à l'élève. Cette première manière de faire, que nous retrouvons chez les enseignants Mah et Kel, s'éloigne des nouvelles orientations données à l'évaluation.

La deuxième manière de faire est, pour sa part, à l'opposé de la première ; elle se caractérise, en effet, par un discours qui est à dominante interactive/négociative. Le critère se construit au fil des interactions entre l'enseignant et les élèves. Celui-ci n'est de ce fait pas un donné mais il résulte d'un processus négociatif qui met les deux parties en présence dans l'obligation d'expliquer leurs choix, de convaincre de leur bien-fondé pour s'assurer l'adhésion de l'autre partie. L'émergence des critères procède ainsi d'un travail collaboratif dont le nerf est la négociation. Cette négociation campe volontiers le processus de construction des critères dans le modèle appropriatif car *chacun peut alors apporter ou susciter des ajustements et à ce titre l'étymologie du mot assessement,*

s'asseoir avec, prend ici tout son sens (Christine Philip, 25 :2005). Ainsi l'élève est non seulement partie prenante de son apprentissage mais il en est davantage le moteur. Ce changement de statut de l'élève se ressent dans la communication dans la classe ; celle-ci met désormais en présence un enseignant qui sait à un élève qui, lui aussi, sait. . Il est dès lors fait une large place, durant la construction des critères, à l'expression des représentations des élèves en rapport avec le texte à produire. Faire surgir ces savoirs préalables requiert la libération de la parole de ceux qui la détiennent, en l'occurrence les élèves.

L'élaboration en commun des critères d'évaluation par l'enseignant et les élèves participe, selon Maurice Mas,à établir *unetransparencedidactiqueentre les objectifs d'enseignement du maître, qui annonce ses attentes, et le projet d'apprentissage de l'élève, qui sait sur quoi il sera évalué.* (Maurice Mas, 1989 : 16) Cette transparence didactique, qui s'origine à l'explicitation des critères, rend possible, ajoute Maurice Mas, une évaluation formative. Dans cette deuxième manière de faire, la correction cède la place à la réécriture. L'enseignant Lah, qui représente cette deuxième manière de faire, se situe lui dans ce qui est attendu de l'évaluation, c'est-à-dire être au service de l'apprentissage.

La troisième manière de faire se situe, quant à elle, à mi-chemin entre la première et la deuxième manière de faire. Aussi son affiliation à une dominante précise n'est-elle pas sans poser de problèmes. Des problèmes qui s'expliquent par la dualité qui caractérise cette troisième manière de faire ; cette dernière ne réfère pas à l'inverse des deux autres à un seul noyau dur ou à un seul élément définitoire partagé. La distinction entre la première manière de faire et la deuxième s'établit, avons-nous vu, à partir du noyau dur sous-tendant chacune d'elles : la première est marquée par son caractère impositif/impressionniste alors que la seconde se signale par son caractère interactif/négociatif. La troisième manière de faire n'est pas elle mononuclée. Il se trouve en effet qu'un tel état est lié au fait que le faire est en contradiction flagrante avec le dire. Il existe un décalage patent, dans cette troisième manière de faire, entre ce qui est dit (savoir théorique) et la mise en application de ce savoir théorique (savoir pratique). Le métalangage auquel réfère l'enseignant Bak, représentant de cette troisième manière de faire, ne

débouche pas sur des pratiques évaluatives renouvelées. Nous avons relevé que Bak utilise un métalangage qui ressort de l'évaluation formative, à l'exemple de ses deux concepts phares « critère » et « indicateurs », mais cette utilisation n'est pas suivie d'effets sur ce qui se fait réellement : l'unité phrastique et l'entrée morphosyntaxique restent le lieu d'intervention privilégié par l'enseignant. La troisième manière de faire qui s'incarne dans la démarche mise en place par l'enseignant témoigne certes d'une certaine évolution sauf que celle-ci n'a concerné que les savoirs théoriques. Les croyances seules susceptibles de déboucher sur des changements des savoirs pratiques, car se situant en amont des savoirs théoriques, sont restées en l'état.

Conclusion

Il parait, à la lumière de cette classification difficile de parler d'élaboration de critères. L'analyse des pratiques enseignantes relatives à la détermination des critères a révélé que l'évaluation des productions continue à être menée de façon intuitive. Il apperait, en effet, de cette analyse que le jugement porté sur les productions écrites des élèves ne s'appuie pas, pour une grande part des enseignants, sur des critères clairs. Et s'il est éventuellement fait mention de critères, ces derniers assument une fonction autre que celle qu'ils tiennent dans une évaluation à volonté formative. Ainsi la fonction didactique dont ils ont l'apanage dans ladite évaluation et qui consiste *à orienter et réguler l'articulation entre projet d'enseignement du maître et processus d'apprentissage de l'élève*(Maurice Mas, 1991 : 43) est largement compromise. Corollairement l'assistance à l'apprentissage que l'évaluation formative est censée apporter au moyen des critères n'est plus assurée. Des pratiques évaluatives qui contrastent vivement avec celles que nous venons de décrire, — même si elles restent minoritaires—, ressortent également de cette analyse. Celles-ci sont à prendre, pensons-nous, comme les prémices d'un changement en cours. Aussi la détermination des critères d'évaluation dans les pratiques de Lah s'effectue-t-elle dans l'esprit d'une évaluation formative : l'enseignant et les élèves relèvent des caractéristiques du texte étudié, lesquelles caractéristiques sont ensuite converties en critères.

Bibliographie

Aylwin, U. (1995). « Apologie de l'évaluation formative ». *Pédagogie collégiale, 8*, 24-31.

D'Amour, C. (1996). Changer l'évaluation des apprentissages. *Pédagogie collégiale, 9*, 11-15.

De Ketele, J-M, (1993), « L'évaluation conjuguée en paradigmes », *Revue pédagogique, n°13 avril-juin,* 59-80.

Garcia-Debanc, C. (1988), « SAVOIR ÉVALUER : POURQUOI ? COMMENT ? » *Rencontres pédagogiques* n°19, 70-85

Garcia-DEBANC, Claudine. (1984). Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 44. 21-52.

Groupe EVA (1984). ILS ECRIVENT ... COMMENT EVALUER ? Quelques pas pour une recherche. *Repères* n° 63

Hadji, C. (1989) *L'évaluation, règles du jeu.* Paris : E.S.F.

Howe, R. et Ménard, L. (1993). « Un nouveau paradigme en évaluation ». *Pédagogie collégiale, 6*, 36-40.

Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation: des gestes évaluatifs en question.* Bruxelles: DeBoeck.

Jean-Jacques Bonniol et Michel Vial (1997). *Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs avec commentaires*, De Boeck Université.

Mas, Maurice. (1987). « Hors des critères, point de salut ». *Repères*, n°73. 1-8

Pour une didactique de la pluralité linguistique : rôle de l'arabe (L1) dans l'apprentissage du français (L2) au primaire

Khadidja Ouali

Résumé

Cette recherche propose d'engager une réflexion approfondie sur le rôle éventuel de la langue première (L1) dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (L2) au primaire. L'étude s'est déroulée dans trois écoles publiques réparties dans la wilaya de Tipaza. Nous voulons, à travers cet article, observer s'il y a desrecours à la langue première de la part de l'apprenant mais aussi de l'enseignant.Si c'estle cas, est-ce l'arabe moderne (scolaire) ou l'arabe dialectal ? Quelle serait la fonction de ces alternances ? Et surtout, quelle est la posture adoptée par l'enseignant, va-t-il l'accepter ou, au contraire, la rejeter ?

الملخص

يقترح هذا البحث إلى إجراء دراسة مستفيضة للدور محتمل من اللغة الأولى (L1) في تعليم وتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية (L2) إلى المرحلة الابتدائية. وقد أجريت الدراسة في 3 مدارس العامة موزعة على ولاية تيبازة. نحن نريد من خلال هذا المقال، ومراقبة حيث العلاجات المختلفة للغة الأولى من جانب المتعلم ولكن أيضا المعلم. إذا كان هذا هو الحال، هو الحديثة العربية (المدرسة) أو بالعامية؟ ماهي وظيفة من هذه التناوبات؟ وقبل كل شيء، ما هو الموقف من قبل المعلم المعتمدة، وقال انه استعرض أو، على العكس، رفض ذلك؟

Introduction

Le passage d'une langue à l'autre lors de l'apprentissage d'une LE a souvent été (et continue à être) un sujet controversé. De ce fait, il est généralement admis que le recours à la L1 est plus fréquent (voire inévitable)surtout chez les élèves en début d'apprentissage afin de résoudre des problèmes de communication dus à un manque de maitrise en L2, comme l'ont montré les travaux de Causa (1997).Or, à travers nos observations faites en classe, il s'avère que cette pratique n'est pas le seul fait de l'apprenant mais aussi de l'enseignant. En effet, si certains enseignants rejettent catégoriquement la L1, d'autressemblent vouloir tantôt la réprimer et tantôt la promouvoir, tandis que d'autres en usent et abusent. Ce dernier type de comportement, reflète, au-delà de stratégies d'apprentissages évidentes, des besoins communicatifs. Effectivement, telle que le souligne Castellotti (2001 : 63) :« lorsque le recours à la L1 est le fait de l'enseignant, soit qu'il l'ait lui-même initié, soit qu'il poursuive dans cette voie, […] il s'agit alors essentiellement pour lui :

-de gérer les activités et de faciliter la progression des échanges.

-de contrôler, infirmer et confirmer la compréhension.

-de mener une réflexion et une explication métalinguistique ».

Ainsi, ces différentes opérations seraient, selon l'auteur, un moyen d'apprentissage mais reflèteraient également des « décrochages communicationnels ». Nous allons donc travailler sur cette question à partir des conclusions de l'auteur.

Le corpus et la méthodologie

Notre travail s'inscrit dans une démarche de type ethnographique ;en effet nous avons observé, puis transcrit et enfin analysé les interactions en classe, comme le préconise Cicurel (2011). Les exemples contenus dans l'analyse proviennent d'un corpus[141] d'une dizaine d'heures d'observation en classe de français (3ème, 4 ème et 5 ème années primaires). Cette observation participante[142] a été effectuée dans trois écoles publiques de la wilaya de Tipaza. Le premier établissement se situe

[141]Les exemples de ce travail sont extraits du corpus de notre thèse de doctorat, voir Ouali k. (2015).

[142]L'observation participante demeure la méthode préférée pour l'étude des interactions en classe, comme le conseille Cambra Gine (2003 : 97).

à Cherchell, le deuxième à Sidi Ghiles et le dernier à Chenoua. En ce qui concerne la méthodologie retenue pour l'analyse des alternances codiques en classe de langue, nous nous sommes inspirée essentiellement des travaux de Causa (1996), Simon (1997) et Coste (1997). Dans un premier temps, nous avons opté pour la typologie de Causa (1996), dont les travaux mettent l'accent sur l'enseignant, afin d'analyser les séquences relatives aux traces de la L1 dans le discours de l'enseignant. Dans un deuxième temps, nous avons adopté la typologie de Simon (1997), dont les travaux sont principalement orientés du côté de l'apprenant, afin d'analyser les traces de la L1 dans le discours de l'apprenant. Enfin, pour la dernière partie de notre travail, nous nous sommes basée sur les travaux de Coste (1997) qui s'est intéressé aux différents usages des langues dans les activités en classe, et ce afin de rendre compte de la répartition des deux codes linguistiques (arabe dialectal et arabe scolaire) dans la classe.

Extraits des observations de classe : primaire de Cherchell

Exemple 1

1. E1 : madame, c'est quoi une tortue ?
2. P : qui sait c'est quoi une tortue ?
3. E2 : madame…
4. P : en français, pas en arabe.
5. E3 : elle est verte.
6. E4 : c'est un animal.
7. P : oui, elle marche comment ?
8. E5 : elle est lente.
9. E 6 : madame, j'ai pas compris « utile ».
10. P : qui peut lui expliquer ?
11. E 7 : madame « utiliser ».
12. P : t'as un livre, tu l'utilises souvent pour ton travail, donc il est utile.

Dans cet extrait, en 1, l'élève demande ce que c'est qu'une tortue. En 2, l'enseignante demande à la classe une explication. En 3, un élève est sur le point d'expliquer mais l'enseignante l'interrompt en 4, pour avertir qu'il faudra répondre en français et non pas en arabe, et rappelle donc « le contrat codique », Cambra Gine(2003 :190). Ainsi, par la suite nous

avons plusieurs caractéristiques de la tortue, qui sont données par différents élèves, afin de deviner ce que c'est, sans passer par la traduction. De plus, le même phénomène se répète juste après, avec le mot « utile ». Un élève explique en utilisant un autre terme (un dérivé, mot de la même famille) tandis que l'enseignante, en 12, donne un exemple afin que l'élève puisse comprendre.

Exemple 2

1. E : madame qu'est- ce que ça veut dire montagne ?
2. P : qui peut dire à votre camarade ce que c'est la montagne ?
3. E : maîtresse en arabe ?
4. E : maîtresse en arabe ?
5. P : pas en arabe, tu le sais bien, c'est interdit. Qu'est-ce qu'on peut trouver à la montagne ?
6. E : la neige.
7. E : un aigle.

Dans cet extrait, l'élève en 1, demande l'explication du mot « montagne ». L'enseignante demande si quelqu'un peut expliquer. Il est intéressant de noterque deux élèves demandent s'ils peuvent le faire en arabe, en 3 et 4, mais cette dernière leur rappelle que c'est « interdit ». Elle leur demande alors de donner des exemples sur ce qu'on peut y trouver afin de les aider à identifier ce terme sans passer par la langue première, tel que lemontre le tour de parole 5.

Exemple 3

1. P : la bonne réponse. Je coche la bonne réponse. Je vais écrire des phrases au tableau. Si c'est juste je coche, si c'est faux je ne mets rien. Au lieu de mettre « vrai » ou « faux ».
2. E : madame **ma fahmetch**. (Je n'ai pas compris).
3. E à E : ….**sahihaalama**. (Mets une croix).
4. P : je vais réexpliquer.

{Elle écrit au tableau : « je ne gaspille pas l'eau », et elle coche}.

Dans cet extrait, en 2, l'apprenant demande une explication (mais cette fois en L1 et non en français) car il n'a pas compris la consigne formulée par l'enseignante dans le premier tour de parole. En 3, on constate que son camarade l'aide (alternance entraide) en traduisant la consigne. En 4, l'enseignante annonce qu'elle va réexpliquer. Il est intéressant de noter

qu'elle préfère donner un exemple plutôt que de donner une explication ou même fournir un équivalent en L1.

L'analyse de ces extraits, fait apparaitre clairement que l'enseignante du primaire de Cherchell appartient à la catégorie de ceux qui n'acceptent pas le changement de codes et préfère donc utiliser d'autres règles d'apprentissage et de communication, comme le montrent les résultats de Garabedian et Lerasle (1997 : 439).

Extraits des observations de classe : primaire de Sidi Ghiles et de Chenoua

Nous avons choisi de ne pas analyser séparément les extraits de l'observation de ces deux classes du primaire, pour la simple raison que les recours à la L1 sont du fait de l'apprenant mais également de l'enseignant (à des degrés divers)[143], contrairement à ce que nous avons pu observer avec le primaire de Cherchell où la L1 est « quasiment exclue »[144]. De plus, les typologies retenues nous ont permis de classer toutes sortes d'usage puisque nous avons relevé les mêmes fonctions de la L1 dans ces deux classes.

1-Les traces de la L1 chez l'enseignant

Nous nous sommes baséeessentiellement sur les travaux de Causa (1996) qui sont orientés du côté de l'enseignant. En effet, l'auteur rejette l'idée selon laquelle l'apprenant débutant est le seul à utiliser la langue première en classe. Selon elle, l'enseignant, confronté à des problèmes communicationnels qui l'empêche de réaliser ses objectifs d'enseignement, utilise, lui aussi, la L1 afin de résoudre des problèmes de compréhension.

[143]-La majorité des exemples sont extraits du corpus du primaire de Chenoua, où le recours à la L1 était beaucoup plus fréquent (tant de la part des élèves que de la part de l'enseignante) par rapport au primaire de Sidi Ghiles (où le recours à la L1 était plus modéré).

[144]-Nous employons le terme « quasiment » car, même si l'enseignante du primaire de Cherchell interdisait formellement l'emploi de la L1, elle ne pouvait pas empêcher certains de ses élèves à poser des questions en L1, ni même les empêcher de parler entre eux en arabe.

La mise en correspondance bilingue

Exemple 4

1. P : maintenant pour brosser les dents qu'est- ce qu'il nous faut ? {Elle montre ses dents}. On brosse les dents avec ???
2. E : un brosse.
3. P : une brosse à dents. Mais avec quoi ? On met quoi dessus ?
4. E : **maadjoune**(confiture).
5. P : on ne dit pas **maadjoune**, (confiture)mais dentifrice.

En 4, un élève répond en L1 à une sollicitation de l'enseignante en L2. Sa réponse n'est pas tout à fait incorrecte au niveau du contenu puisque le terme « maadjoune» complété par «asnane » veut dire « dentifrice ». L'enseignante corrige la production de l'élève qui est fausse parce que formulée d'une manière incomplète et risque (à cause du calque) de renvoyer à une autre notion. Elle s'attache donc à rectifier en usant d'une formule assez utilisée par les professeurs de langue : « on ne dit pas terme en L1 mais terme en L2 ». Il s'agit donc de « la mise en correspondance bilingue » évoquée par Causa (1997 :459).

Les équivalences

Les équivalences selon Causa (1997)sont de deux types : les équivalences auto-déclenchées et les équivalences hétéro-déclenchées.

Les équivalences auto-déclenchées

Exemple 5

P : qui veut lire le sujet 1 ? Parmi ces métiers lesquels préfères- tu ? Pourquoi tu préfères le médecin ? **waalech** ? (Pourquoi).

Les équivalences auto-déclenchées se manifestent spontanément dans le discours de l'enseignant, c'est-à-dire sans une demande explicite de la part de l'apprenant et ce, afin de faciliter la compréhension ou de d'assurer de la compréhension.

Les équivalences hétéro-déclenchées

Exemple 6

1. P : ils mettent des déchets dans des fûts, les fûts sont des sacs. Qui peut le dire en arabe ?
2. E : madame **bermil**(fût).

Exemple 7

1. E : l'éléphant se douche, douche.
2. P : c'est quoi la trompe ?
3.E :**nifo**. (son nez).

Les équivalences hétéro-déclenchées sont provoquées par l'enseignant ou l'apprenant. Ici, c'est par l'enseignant afin de s'assurer de la compréhension. Tel que le montrent les exemples ci-dessus, on retrouve souvent, en classe de langue, ce genre de questions : « qu'est-ce que » ou « c'est quoi ? ». Et généralement,les apprenants ont tendance à répondre en donnant un équivalent en L1 au lieu de tout autre procédé en L2, comme la définition ou la paraphrase,jugé trop difficile. C'est pourquoi, il est plus facile pour les apprenants de prouver qu'ils ont bien compris en ayant recours à la L1 que d'aller chercher une explication en L2.Il en ressort doncque l'utilisation de la L1 de la part de l'apprenant répond clairement à une demande implicite (exemple 7) ou explicite (exemple 6) de traduction à des fins explicatives. Cette fonction d'explication de la part de l'apprenant a également été abordée par Maarfia (2008 : 101) et Ouali (2015 : 148).

Les activités de reprise

Les activités de reprise sont de deux sortes : les répétitions et les reformulations.

Les répétitions

Exemple 8

P : Pour sentir bon. Donnez des conseils maintenant, **nasaih**(des conseils). Il faut, il ne faut pas. **Yadjib,la yadjib**(il faut, il ne faut pas). Je me lave.

E : une douche.

P : oui, je prends une douche.

Les alternances de répétition s'observent lorsque le passage à l'autre langue s'effectue par le biais de la traduction, c'est la réitération du message sans aucune modification linguistique.

Les reformulations

Exemple 9

1. P : bien, va au tableau et écrit la phrase. La deuxième question maintenant. On dit l'antonyme ou bien ?
2. E : le contraire.
3. P : le contraire de faire ? **tabedelhadabil el aakstaao** (tu changes cela avec son contraire).

La reformulation est également une activité de reprise mais dans ce cas, le passage à l'autre langue s'effectue avec des modifications.

Les exclamations

Exemple 10

1. P : on corrige la troisième question. Madani lit la question.
2. E : donne deux noms de métiers.
3. E : le mécanicien
4. E : le coiffeur
5. E : le facteur
6. E : le taxieur.
7. P : non, on dit un chauffeur. Kamelia va au tableau.
8. E : madame le juge. {prononcé avec un [u]}
9. P : maintenant faites la quatrième question.
10. E : madame le gendarme.
11. P : **khlass** (c'est fini)c'est bon ! La quatrième question. Lisez la consigne.

Les exclamations ainsi que régulateurs d'interactions sont de petits mots utilisés à l'oral qui aident à gérer la communication. Selon Causa (1996 : 10), ils peuvent avoir plusieurs fonctions : évaluer positivement une réponse, exprimer un état d'âme, ouvrir ou clôturer une séquence thématique. Dans notre exemple le terme en L1 sert à clôturer une séquence.

La L1 pour exprimer une impatience

Exemple 11

1. P : puis faire, devoir et prendre. **Amirakiwasalti le sahkhlass** ? (Lorsque t'es arrivée au point le plus important t'as buté ?) Je prends.

« ds », tu prends… « ds », **chhalaandenamelidernah** ???? (Cela fait combien de temps qu'on l'a fait ?).
2. E : **thelthchhour**. (3 mois).

La L1 pour donner un ordre
Exemple 12
P : trouvez le GPN, le groupe nominal prépositionnel. Avant le lever du soleil, c'est le temps. Amina va au tableau écrire la phase. Aazali**amchiahbet**. (descends, sors).
{Elle le fait sortir de la classe}.
La L1 pour exprimer une menace
Exemple 13
{Pendant ce temps 2 élèves se plaignent}.
P: **khaliouambaardnetfahammaahemachidouk**. (Laisse, après je m'occupe de lui pas maintenant).

2-Les traces de la L1 chez l'élève
Afin d'analyser les alternances contenues dans la discours de l'apprenant, nous avons retenu la typologie de Simon (1997) qui s'est fortement inspirée des travaux de Moore (1996), en y apportant quelques précisions.

L'alternance appropriation : traduction interlinguale et vérification de sens
Exemple 14
1. P : quelles sont les étapes ?
2. E : **el marahil**(les étapes)
3. P : oui, pour fabriquer un masque.
L'enseignante attend une réponse et non pas une traduction, mais l'apprenant veut vérifier dans un premier temps s'il a effectivement compris le terme « étapes ».C'est pour cela qu'il traduit le mot avant de donner une réponse, c'est ce que Simon (1997 : 449) appelle « l'alternance appropriation : traduction interlinguale et vérification de sens ». L'enseignante évalue la réponse en l'approuvant par un « oui ». La stratégie joue ici un rôle de tremplin, Moore (1996) car l'accord de

l'enseignante sur le terme traduit va permettre à l'apprenant, ainsi qu'à toute la classe, de répondre à sa question.

L'alternance balise de dysfonctionnement

Exemple 15

1. P : la phrase commence par quoi et par quoi elle se termine ?
2. E : par une voyelle….
3. P : oui, mais elle est comment ? Une majuscule et elle se termine par …?
4. E : **nokkta.** (un point).
5. P : elle se termine par ?
6. E : un point final.

Cet extraitmontre une des méthodes couramment employées par les enseignants de langue pour faire produire en L2. Ici, en 4, un élève répond en L1 à une sollicitation de l'enseignant en L2.Il y a certes, rupture de contrat mais maintien de l'interaction. En effet, même si la réponse de l'élève (sans être rejetée) est juste en ce qui concerne le contenu, elle n'est pas non plus acceptée, car elle n'est pas donnée dans la « bonne langue ». L'alternance ici fonctionne comme une « balise du dysfonctionnement » car le recours à la L1 signale un manque que l'enseignant interprète comme un appel à l'aide et va donc construire une stratégie de réparation, Moore (1996 : 5).C'est la raison pour laquelle l'enseignante insiste et procède à la répétition de la question avec un ton montant. C'est une manière implicite de rappeler le contrat linguistique, ce qui conduit un autre élève à donner une réponse plus conforme en L2. C'est donc une « alternance tremplin » Moore (1996 : 10).

Exemple 16

1. P : qu'est- ce que ça veut dire « propre » ? Le contraire de propre ?

2.E :**mousekh** (sale).

3.P : sale.

Ici, en 1, l'enseignante, pour s'assurer de la compréhension, demande la signification du mot « propre ». Sachant qu'elle n'obtiendra pas de paraphrase et pour éviter une traduction systématique, elle propose de trouver un antonyme (sous-entendu en L2).Or l'apprenant, ne disposant pas du terme adéquat dans son répertoire verbal bascule vers sa L1,

comme stratégie de secours ou compensatoire,ce qui incite l'enseignante à « reprendre » le terme en français.Il y a là une « double contrainte » telle que la décrivent Garabedian et Lerasle (1997 : 443) : gérer l'irruption spontanée de la L1 et en même temps effectuer un travail de réparation.

Exemple 17

1. E : **wachnouhouwa** l'assiette ? (qu'est-ce que c'est)
2. P : quand on mange où on met le repas ? {Elle fait un mouvement avec les mains}.

Exemple 18

1. P : qu'est- ce qu'il faut pour brosser les cheveux ?
2. E à E : **machtakichigouloulha** ? (Comment on dit le peigne).

La L1 est aussi employée lorsque l'apprenant, face à une difficulté au moment de la production, demande de l'aide à son enseignante (exemple 17) ou à son camarade (exemple 18) avant de vouloir répondre. Cette catégorie d'alternance appelée « balise de dysfonctionnement » par Moore (1996 : 5) et reprise par Simon (1997 : 450) fonctionne comme un appel à l'aide, afin d'élargir le répertoire lexical de l'apprenant encore limité en L2.

L'alternance entraide

Exemple 19

1. P : Lyes reprend ta phrase.
2. E à E :**aawadha** (recommence).

On observe ce type d'alternance lorsqu'un apprenant souffle un indice (une traduction par exemple) en langue première à un autre apprenant afin de l'aider à répondre. L'utilisation de la L1 est,selon Simon (1997 : 450), un moyen de « solidarité sociale » et de « complicité » pour permettre une reformulation en L2.

La L1 pour réguler les activités

Exemple20

1. E: madame, **wechendiro**? (qu'est-ce qu'on fait ?)
2. P : j'ai pas encore expliqué.

Exemple 21

1. E : **endiroukitabi** ? (on le fait par écrit ?)

2. P : oui, sur le cahier.

Il est fréquent d'observer les apprenants passer à la L1 lorsqu'il s'agit du comportement scolaire qu'ils doivent adopter, comme le montrent les exemples 20 et 21.Maurer (1997 : 480) parle de fonction expressive et connative, c'est-à-dire que le passage à la L1 s'effectue lorsqu' « il s'agit de produire un énoncé qui est en rapport avec l'organisation de la classe, la conduite du cours ». On retrouve souvent ce type d'alternance relais Moore (1996 : 13) lorsque l'apprenant demande une information,comme l'ont relevé Ouali (2015 : 144) et Maarfia (2008 : 99).

La L1 pour évaluer la réponse de ses pairs

Exemple 22

{Les élèves passent au tableau les uns après les autres pour la correction}.

1. E :ah !**Khata** (c'est faux).
2. E :**sahih**(c'est juste).

Le fait d'évaluer, même si ce n'est pas à l'apprenant de le faire, peut contribuer, selon nous, à une dynamique d'apprentissage dans la mesure où il participe et s'implique dans l'interaction. Il reste ainsi attentif aux objectifs de la leçon et/ ou de l'exercice.

Alternance d'apprentissage et alternance d'usage

Comme nous venons de le voir les recours à la L1 sont nombreux et ils peuvent porter aussi bien sur l'arabe dialectal que sur l'arabe de scolarisation. Nous allons donc examiner la distribution de ces deux codes linguistiques grâce aux travaux de Coste (1997). L'auteur distingue entre « l'alternance d'apprentissage » et « l'alternance d'usage » et insiste sur le fait qu'il peut y a avoir une alternance d'apprentissage hors de la classe, comme on peut observer une alternance d'usage dans la classe.

Alternances d'apprentissage / alternances d'usage chez l'enseignante

Exemple 8

P : Pour sentir bon. Donnez des conseils maintenant, **nasaih**(des conseils). Il faut, il ne faut pas. **Yadjib,la yadjib**(il faut, il ne faut pas). Je me lave.

Dans cet exemple, l'enseignante traduit sa consigne en arabe scolaire pour expliquer à ses élèves ce qu'elle attend d'eux. Elle est consciente de l'objectif du cours et elle est concentrée sur la stratégie d'accès au sens. Cela renvoie, selon nous, à ce que Coste (1997 : 398) appelle une « alternance d'apprentissage » qui est le recours à deux langues dans la perspective d'une construction de savoirs. Ainsi, l'arabe scolaire est employé pour l'apprentissage, c'est le « discours constitutif » évoqué par Cambra et Nussbaum (1997 : 427).

Exemple 23

P :**enta barkek me tfenijine**. (Toi arête ta paresse).

Dans cet exemple, le recours à l'arabe dialectal nous fait penser à une communication ordinaire pour faire passer le message malgré tout, ce qui relève d'une « alternance d'usage » Coste, (ibid.) car elle n'est pas liée au cours.Cambra et Nussbaum (ibid.) parle de « discours régulatif » pour interpréter le même phénomène.

Exemple 24

P : qui veut lire le sujet 1 ? Parmi ces métiers lesquels préfères-tu ? Pourquoi tu préfères le médecin ? **waalech** ? (Pourquoi).

L'exemple ci-dessus, montre l'usage de la variété dialectale dans le discours constitutifde l'enseignante, c'est-à-dire une alternance d'usage à la place d'une alternance d'apprentissage. En d'autres termes, on observe ici l'utilisation de l'arabe dialectal, qui sert normalement à la communication, à des fins d'apprentissage.

Alternances d'apprentissage / alternance d'usage chez l'apprenant
Exemple 3
E : Madame **ma fahmetch**. (Je n'ai pas compris).
Chez l'apprenant, nous avons remarqué ici l'usage de l'arabe dialectal à des fins d'apprentissage comme le montre l'exemple ci-dessus.
Exemple 25
E : madame **el minvada** (la table).
Nous avons également remarqué l'usage de l'arabe scolaire à des fins de communication, comme lemontre l'exemple ci-dessus. En effet, l'apprenant interpelle l'enseignante en arabe scolaire pour venir arranger la table, alors qu'il aurait pu dire le mot « tabla » en arabe dialectal.

Conclusion

Ce qui découle de cette étude, à travers l'observation de classes faite dans ces trois villes, ce sont les variations importantes dans les pratiques entre les différents enseignants.En effet, nous avons pu dégagertrois profils[145] distincts d'enseignantes quant à l'usage de l'arabe (L1) en cours de français (L2). Ces résultats rejoignent la typologie établie par Sabine Erhart (2002 :6), et qui montrent qu'il y a trois types de comportement par rapport aux choix des langues chez les enseignants en classe en fonction de leur tolérance par rapport à la norme.Ainsi, nous retrouvons « l'utilisateur actif » c'est-à-dire celui qui recourt systématiquement à la L1 (enseignante du primaire de Chenoua), « l'utilisateur modéré » celui qui la tolère (enseignante du primaire de Sidi Guiles) et enfin « le puriste » celui qui refuse tout emploi de la L1 (enseignante du primaire de Cherchell). C'est la raison pour laquelle nous nous sommes contentée d'étudier les rôles et les fonctions des alternances suites aux observations faites principalement dans les primaires de Sidi Ghiles et de Chenoua.

Ainsi, l'analyse de notre corpus montre que le recours à la L1, qui peut s'effectuer aussi bien en arabe dialectal qu'en arabe de scolarisation,remplit des fonctions aussi bien communicatives que didactiques. En outre, il s'effectue aussi bien de la part de l'apprenant que de celle de l'enseignant.

Pour l'enseignant, l'utilisation de la L1 est d'une part, une manière de « pallier un obstacle pédagogique » lié à des difficultés d'apprentissage en L2 et,d'autre part, elle peut répondre à « un besoin d'ordre essentiellement interactionnel » afin d'éviter des interruptions lors de la communication, Causa (1996 : 12).

Pour l'apprenant, ce recours tient au fait que « dans des situations de détresse verbale caractérisées par de nombreuses lacunes lexicales à l'encodage, le locuteur non natif fait … appel à des techniques de formulation approximative ». En d'autres termes, l'apprenant, ne disposant pas au moment de l'énonciation des éléments dont il a besoin dans la nouvelle langue (L2), utilise alors des termes de sa langue

[145]-Ces profils différents d'enseignantes sont mieux identifiés, représentés (grâce à la présence croissante de la L1) dans l'intégralité du corpus mis en annexes de notre thèse, voir Ouali K (2015).

première (L1), voire des expressions voisines ou des néologismes, Ludi (1994 : 115).

En conclusion, nous pouvons dire que la L1 « ne porte pas préjudice à l'enseignement comme on l'a soutenu pendant la période d'obédience behavioriste. Ce n'est pas un élément perturbateur, au contraire, à faible dose et de façon sporadique, le recours à la langue natale s'avère intéressant aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant » Klett, (2011 : 106-107). En effet, selon l'auteur, le recours à la L1 renseigne à la fois l'enseignant sur l'état de l'interlangue de l'apprenant, et sur les stratégies qu'il utilise pour surmonter les difficultés de communication, mais surtout, le recours à la L1 permet à l'apprenant d'enrichir son répertoire linguistique et d'exploiter sa créativité.

Bibliographie

Cambra Giné, M.(2003). Une *approche ethnographique de la classe de langue*. Paris, Didier.

Cambra M., et Nussbaum, L.(1997). « Gestion des langues en classe de langue étrangère. Le poids des représentations de l'enseignant ».*Études de linguistique appliquée*, n°108, Paris, Didier Erudition, pp 423-432.

Castellotti, V. (2001).*La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris, Clé international.

Causa, M.(1996). « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant ».Les Carnets du Cediscor, mis en ligne le 3 juin 2010, consulté le 9 juin 2017. URL : http://cediscor.revues.org/404.

Causa, M. (1997). « Maintien, transformation et disparition de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant ». *Etudes de linguistique appliquée*, n°108. pp. 457- 465.

Cicurel, F.(2011). « Les interactions en situation d'enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser ».dans Blanchet, Ph., etChardenet, P., (dir.) *Guide pour la recherche en didactiques des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Editions des archives contemporaines, pp 323-335.

Coste, D.(1997).« Alternances didactiques ». *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 108, Paris, Didier Erudition, pp 393-400.

Ehrhart, S.(2002).« L'alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève. Synthèse à partir d'énoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre ». *Actes du symposium international sur le bilinguisme*.

Garabedian M., et Lerasle, M. (1997). « L'alternance codique, la double contrainte ». *Études de linguistique appliquée*, n° 108, pp. 433-443.

Klett, E.(2011).« Les traces de la langue maternelle dans les interactions : l'exemple de débutants hispanophones ».dans Blanchet Ph., et Chardenet P., (dir)*Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées.* Editions des archives contemporaines, pp 100-107.

Ludi,G.(1994).« Dénominationmédiate et bricolage lexical en situation exolingue ».*AILE* n° 3, pp 115-146.

Maarfia, N.(2008).« L'alternance codique en classe de français en deuxième année primaire : Entre fonction communicative et fonction didactique ».in*Synergie Algérie,*n°2, pp 93-107.
Maurer, B.(1997) « Apprendre en alternant les langues stratégies énonciatives en classe bilingue ». *ELA* n°108, Paris, pp 475-484.
Moore, D.(1996).« Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère l'école ».*Acquisition et interaction en langue étrangère* [en ligne] 7/ 1996, mis en ligne le 11 juin 2012. URL : <http : // aile.revues.org/4912> consulté le 7 juin 2017.
Ouali, K.(2015).*Les effets du contexte plurilingue sur l'apprentissage de la langue française, par des élèves algériens du cycle primaire*. Thèse de doctorat en sciences du langage, université d'Alger, sous la direction de S. AsselahRahal S, et Philippe Blanchet.
Simon, D-L.(1997). « Alternance codique en classe de langue : rupture de contrat ou survie ? ».*Études de linguistique appliquée (ELA)*, n°108, pp. 445-455.

Conventions de transcription

P enseignant
E élève
(xxx) traduction
[xxx] transcription phonétique
xxxmots en L1
{xxx} commentaires sur la gestuelle et le non verbal

Les activités[146] d'apprentissagecomme pratiques d'intervention en classes de 5e année primaire. Enquête auprès d'un groupe d'inspecteurs et d'enseignants

Benbachir Naziha
Enseignante, Université de Mostaganem, Algérie
Yousfi Boulanouar
Doctorant, Laboratoire LESA, Université de Béchar, Algérie

Résumé

Cette recherche représente l'analyse d'une partie d'enquête antérieure (Yousfi, 2015) sur la pédagogie de projet et les types d'activités en FLE. Il s'agit de quatre questions que nous avons extraites d'un questionnaire adressé aux inspecteurs et aux enseignants du cycle primaire. A travers les données collectées, nous voudrions savoir comment les enseignants de la classe de la 5ème année primaire pratiquent les activités : Recourent-ils au manuel ou bien proposent-t-ils d'autres activités, notamment des activités ludiques ? Diversifient-ils les supports pédagogiques en classes ? Et du coté des apprenants, est-ce qu'ils s'intéressent aux activités du manuel ?

Mots clés : FLE,Cahier d'activité de 5AP,exercice/activité, pratique, ludique.

[146]- Ce concept sera utilisé dans notre texte dans un sens générique, en conséquence, il englobe le terme « exercice ».

Introduction

Les activités sont considérées comme les pratiques les plus courantes en classes de langue.Elles sont souvent articulées avec les leçons[147], soit après celles-ci (dans le cas des applications ou des évaluations formatives), soit avant (dans le cas des évaluations diagnostiques). Elles servent à découvrir le fonctionnement de la langue ; à s'entrainer pour acquérir des règles grammaticales et communicatives ;et à(s'auto)évaluer pour mesurer le degré de l'écart entre un état actuel et un état souhaité.

Plusieurs typologies d'activités, qui peuvent être exploitées en classe de langue, sont proposées par les didacticiensdont la plus récente est celle de (CUQ et CRUCA, 2005)[148]. Ces deux auteurs distinguent quatre grandes familles d'activités : *desactivitésplus appropriées pour la compréhension*, *desactivitésplus appropriées pour l'expression*, *des activitésludiqueset la simulation globale* (CUQ et GRUCA, 2005 : 446-461). La quatrième catégorie n'a pas de sous-types, par contre les trois autres types en possèdent plusieurs.

- Dans la première catégorie nous constatons : *les questionnaires (à réponse ouvertes, à choix multiples, fermés, orientés ou guidés), la réparation de texte ou les textes lacunaires (Le texte à trous et le test de closure), la reconstitution de texte (ou les puzzles), la mise en relation, les activités d'analyse et de synthèse (le résumé, le compte rendu et la synthèse de documents, l'explication de texte et le commentaire de texte).*
- La deuxième catégorie comprend : *les activités d'écriture (la réparation de texte et les matrices de texte), les activités de réécriture (la contraction ou la réduction texte et l'expansion ou l'amplification de texte, la simplification ou la complexification de texte, la textualisation).*
- La troisième catégorie est constituée de quatre sous-types : *les jeux linguistiques, les jeux de créativité, les jeux culturels et les jeux dérivés du théâtre (la dramatisation, les jeux de rôle et les jeux de simulation*).

Toutes ces activités peuvent reconnaitre plusieurs variantes selon les objectifs visés, le niveau d'apprenants et aussi selon la nature de l'agir :« agir d'usage ou agird'apprentissage »(PUREN, 2014 : 03). Ce sont deux orientations qui indiquent le statut de ce que font les apprenants

[147] D'autres termes peuvent substituer la notion de « leçons » comme par exemples : *cours*.

[148] Nous avons présenté une synthèse des types d'exercices et d'activités dans (Yousfi, 2016 : 08 et 09).

d'une langue. Le travail à faire (lecture ou écriture) et le support utilisé (authentique ou fabriqué) révèlent la nature de l'agir. Dans le cas où ce que font les apprenants en classe reflète leur vie sociale (lecture d'un journal ou d'un message publicitaire, écriture d'une invitation ou d'une réclamation, etc.), cela indique un agir social (ou d'usage). A l'opposé, un agir scolaire (ou d'apprentissage) se dit, si les apprenants réalisent des activités dépourvues d'une certaine dimension sociale, c'est-à-dire, qui ne se pratiquent pas en dehors de la classe (remplissage des trous dans un énoncé lacunaire, identification des groupes de phrase, etc.).

Les enseignants, dans les différentes situations d'enseignement/apprentissage, recourent aux activités d'apprentissage en choisissant quelques types qu'ils jugent nécessaires (en compréhension, en production, en interaction, ludiques, …). Ils les puisent dans le manuel officielde la classe, diffusé par l'institution, ou dans d'autres manuels, ou même ils élaborent des activités personnelles. Ces activités peuvent être exploitées à l'aide des supports plutôt *classiques* (tableau, ardoises, cahiers d'essai/de classe), et/ou des supports *technologiques* (micro-ordinateurs, tableaux interactifs, …).

De leur côté, les apprenants sont censés jouer un rôle actif dans leurs apprentissages, selon les approches modernes (la pédagogie par projets, l'approche par compétence, la perspective actionnelle), en développant des savoirs et des savoir-faire. Le premier éléments-clé dans une telle conception, ce sont leurs motivations pour adhérer au projet d'apprentissage. Leurs âges, leurs centres d'intérêts, leurs environnements socio-culturels, leurs besoins langagiers, entre autres, doivent être pris en considération lors de l'élaboration des situations pédagogiques.

Dans le présent article, nous tentons de répondre à quelques questions que nous nous sommes posés concernant la classe de la 5ème année primaire (désormais 5AP.). Notre question globale sur les pratiques des activités se décline en questions secondaires permettant d'éclairer la réalité des classes dans la wilaya de Relizane[149] (lieu de

149« La wilaya de Relizane se situe au nord-ouest de l'Algérie (à 280 Kilomètres de la capitale Alger). Elle s'étend sur une superficie globale de 484.000 hectares soit 4851,21 km². Cette wilaya se distingue par sa position géographique stratégique qui fait d'elle un carrefour incontournable pour toute la région ouest, ainsi

l'enquête). Notre objectif est de savoir comment les enseignants de la 5AP pratiquent les activités dans leurs classes. Les quatre questions que nous nous sommes posées sont les suivantes : est-ce que les enseignants recourent au manuel scolaire « *Cahier d'activités* » ou bien proposent-ils d'autres activités, notamment des activités ludiques ? Diversifient-ils les supports pédagogiques en classes pour faire exercer leurs apprenants ? Et du coté des apprenants, est-ce qu'ils s'intéressent aux activités qui leur sont proposées dans ce manuel, qui est intégralement réservé à ces pratiques ?

Nous nous sommes intéressés particulièrement aux activités ludiques car, malgré le rôle que puissent jouer ces derniers dans l'apprentissage, nous avons remarqué qu'elles sont absentes dans le manuel de 5AP. Grâce à son utilité, ce type d'activité est recommandé par les didacticiens dans de nombreuses publications[150] et expérimentations. (Cuq et Gruca, 2005 : 456), affirment que les activités ludiques « ont leur place dans l'enseignement » en les considérant comme l'une des grandes familles d'activités (cf. ci-dessus). Silva, l'une des spécialistes[151] du *jeu pédagogique*,

avance aussi, que ce dernier « le jeu » peut être un « un outil pédagogique à part entière pour la classe de FLE ».

que la diversité de ses paysages, la richesse de ses terres agricoles et par deux reliefs montagneux (les monts d'Ouancheris au sud-est et les monts de Beni Chougrane au sud-ouest). » D'après : [http://www.info-algerie.com/wilaya-Relizane-48.html] (consulté le 05/06/2017).

[150] Voir, à ce titre, la bibliographie sélective citée dans l'ouvrage (CUQ et CRUCA, 2005 : 457) dans la note de bas page (15) :

« Caré J.-M. et Debyser F., Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français, op. cil.; Colignon J.-P., Guide pratique des jeux littéraires, Duculot, 1979; Weiss F. Je u x et activités communicatives dans la classe de langue, Hachette, «F», 1983; Duchesne A. et. Leguay T.. Petite fabrique de littérature, Magnard, «Textes et Contextes», 1987; Julien P., Activités ludiques. CLÉ International, «Techniques de classe», 1988; Roche A.. Guiguet A. et Voltz N., L Atelier d'écriture. Éléments pour la rédaction du texte littéraire, Bordas, 1989; Delbuschèche J.-M., Javaux B. et Marlière B., Plumes. Pratiques impertinentes de l'écriture, Didier-Hatier, 1989; Duchesne A. et Leguay T., Lettres en folie, Magnard. «Textes et Contextes», 1991. ».

[151] Elle est titulaire d'un Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées en Sciences du Jeu (Université de Paris XIII, 1996). Elle a coordonné, avec Mathieu Loiseau, le numéro 59 (janvier 2016)de la revue « le Français Dans Le Monde : Recherches et application » sous le titre : « Jeu(x) et langue(s) : avatars du ludique dans l'enseignement/apprentissage des langues. » Voir son blog « le jeu en classe de langue » : [http://lewebpedagogique.com/jeulangue/].

1. Lieu et méthode de recherche

Nous avons mené une enquête au moyen de questionnaires auprès d'inspecteurs et d'enseignants du cycle primaire. Ils exercent dans les différentes régions de la wilaya de Relizane. Nous avons sélectionné seulement ceux qui travaillent (ou ont travaillé) avec les apprenants de la 5e année primaire. Cette enquête s'est déroulée entre le 06 février et le 15 avril 2015. D'abord, une pré-enquête a été conduite, pour laquelle nous avons distribué le questionnaire à trois enseignants pour le valider. Ensuite, et après quelques reformulations et réorganisation des items, nous avons généralisé la distribution du questionnaire final à cinquante-huit (58) enseignants et six (06) inspecteurs. Ceux qui ont répondu sont trente-quatre (34) enseignants et trois (03) inspecteurs, qui forment donc notre corpus.

2. Description de l'échantillon

Nos informateurs (trente-quatre enseignants et trois inspecteurs) ont des profils variés (cf. tableau 01 ci-dessous).

Les enseignants-enquêtés appartiennent aux deux sexes (féminin et masculin) d'une manière équilibrée ; un peu plus de la moitié (55.88%) sont des femmes alors qu'un peu moins de la moitié (41.18%) sont des hommes. Ils forment quatre catégories d'âge ; un tiers (35.29%) de jeunes-enseignants (moins de 30 ans), un autre tiers (32.35%) des enseignants plus âgés (entre 41 et 50 ans), les deux autres groupes (entre 31 et 40 ans) et (entre 51 et 60 ans) ne représentent que (14.71%) pour chacun. En ce qui concerne l'expérience dans l'enseignement en général, presque la moitié (47.06) % ont moins de 10 ans, 17.65% ont (entre 21 et 30 ans), un quart expérimenté (entre 21 et 30 ans) et le reste (05.88%) a plus de 30 ans. Quant à l'expérience avec la 5e année primaire, un peu plus de la moitié (55.88%) ont (moins de 10 ans) et un quart (entre 11 et 20 ans). Ils exercent leurs métiers dans des établissements scolaires de différentes natures avec une supériorité pour la zone rurale (41.18%), puis la zone semi-urbaine (35.29%) et enfin la zone urbaine qui ne représente que (17.65%).

En revanche, les trois inspecteurs-enquêtés sont tous des hommes. Deux d'entre eux sont âgés entre 41 et 50 ans, ils ont entre 21 et 30 ans d'expérience dans l'enseignement en général, et entre 01 année et 10 ans

dans l'inspection et la même période avec la classe de la 5e année primaire. Leurs circonscriptions couvrent les trois zones d'enseignement (urbaine, semi-urbaine et rurale).

Variables		Enseignants		Inspecteurs	
		Nombre	**Taux %**	**Nombre**	**Taux %**
Sexe	Sans réponse	01	02.94	00	00.00
	Masculin	14	41.18	03	100.00
	Féminin	19	55.88	00	00.00
Age	Sans réponse	01	02.94	01	33.33
	- 30 ans	12	35.29	00	00.00
	31 - 40 ans	05	14.71	00	00.00
	41 - 50 ans	11	32.35	02	66.67
	51 - 60 ans	05	14.71	00	33.33
Expérience dans l'enseignement	Sans réponse	01	02.94	01	33.33
	01 - 10 ans	16	47.06	00	00.00
	11 - 20 ans	06	17.65	00	00.00
	21 - 30 ans	09	26.47	02	66.67
	31 - 40 ans	02	05.88	00	00.00
Expérience avec la 5e AP.	Sans réponse	03	08.82	01	33.33
	01 - 10 ans	19	55.88	02	66.67
	11 - 20 ans	09	26.47	00	00.00
	21 - 30 ans	03	08.82	00	00.00
Expérience dans l'inspection	Sans réponse	/	/	01	33.33
	01 - 10 ans	/		02	66.67
Nature de l'établissement	Sans réponse	02	05.88	01	33.33
	Zone urbaine	06	17.65	02	66.67
	Zone semi-urbaine	12	35.29		
	Zone rurale	14	41.18		

Tableau 01 : Les caractéristiques des informateurs (enseignants et inspecteurs)

3. Présentation du questionnaire

Le questionnaire utilisé dans cette étude se compose de trois parties distinctes. Une partie d'identification des informateurs (sexe, âge, années d'expériences, ainsi que la zone d'enseignement : urbaine, rurale ou semi-urbaine). Les deux autres parties contiennent vingt-deux (22) questions couvrant deux aspects de recherche (la pédagogie de projet et les types d'activités). Les items du questionnaire ont été élaborés à partir du travail réalisé par (Mavromara-Lazaridou, 2006).

4. Présentation des quatre items du questionnaire

Parmi les vingt-deux (22) items qui constituent notre questionnaire, nous avons extrait quatre items à analyser dans la présente étude. Ils nous ont permis de collecter des informations sur quelques aspects des pratiques des activités en classe de la 5AP. Il s'agit de *la source des activités exploitées en classe (le manuel ou autres), le degré d'intérêt des apprenants pour les activités du manuel, le statut des activités ludiques en classes et la diversification des supports pédagogiques pour les activités.*

Voici les quatre questions qui ont été posées aux informateurs dans le questionnaire :

- **Question n°01 :** *Est-ce que vous exploitez les mêmes exercices proposés dans le « Cahier d'activités » ? Ou bien vous en proposez d'autres ? Pourquoi ?*
- **Question n°02 :** *Vos élèves s'intéressent-ils aux activités du manuel ? Expliquez.*
- **Question n°03 :** *Les activités ludiques font-elles partie de vos pratiques de classe ? Expliquez.*
- **Question n°04 :** *Diversifiez-vous les supports pédagogiques pour les activités ? Pourquoi ? Si oui, citez-les ?*

5. Analyse des données recueillies par items

Item 01 : *Les activités exploitées en classes : celles proposées dans le manuel « Cahier d'activités » ou d'autres.*

Les résultats obtenus

	Enseignants		Inspecteurs	
	Fréquence	**Taux**	**Fréquence**	**Taux**
Sans réponse	01	02.94	00	00.00
Les mêmes exercices du manuel	11	32.35	01	33.33
D'autres exercices	17	50.00	00	00.00
Les exercices du manuel et autres	05	14.71	02	66.67

Tableau 02 : les activités exploitées en classe

Ce premier item s'inscrit dans la pratique des manuels scolaires. Il permet de se renseigner comment, et surtout pourquoi, les enseignants choisissent un tel exercice au lieu de l'autre, et/ou qu'ils proposent des exercices personnels ou tirés d'autres manuels. Nous sommes face à trois catégories d'enseignants : une première catégorie qui exploite exclusivement les activités du manuel, à l'opposé, d'une deuxième catégorie qui proposent d'autres activités que celles du manuel, et une troisième catégorie qui alternent entre des activités du manuel et d'autres.

La moitié des enseignants enquêtés propose d'autres exercices au lieu de ceux du manuel. Ils jugent les activités du manuel « *difficiles* ». Voici quelques propos qui justifient leurs choix :

> *« je propose des exercices personnels, qui détiennent des phrases et des mots simples, autrement dit, qui s'adaptent avec le niveau de mes élèves » (E01)*[152]*.« des fois les exercices du cahier d'activités sont très difficiles ou très faciles. » (E20). « je travaille selon le niveau, le temps, ils ne sont pas toujours abordables [sic]. » (E27).*

À l'inverse dupremier avis, un tiers d'enseignants exploite les exercices du *cahier d'activités*.Ce choix a été effectué, selon certains informateurs,parce que ces exercices sont *intéressants, faciles et diversifiés* :

> *« les exercices du cahier d'activités sont intéressants. » (E03).« je pense que le cahier d'activités a été élaboré par des experts qui ont veillé à choisir des exercices fonctionnant en synergie avec les rubriques des projets. » (E04).« les exercices du manuel sont faciles à exploiter et ils sont diversifiés. » (E15).*

Du côté des inspecteurs enquêtés, l'un d'eux déclare que les enseignants exploitent les exercices du manuel. Alors que les deux autres,

[152] Les lettres (E) et (I) représentent les deux catégories d'informateurs : enseignants et inspecteurs.

affirment que les enseignants alternent entre les exercices du manuel et d'autres exercices« …*pour adapter les activités au niveau des apprenants.* » (I02).

La difficulté des exercices des manuels,évoquée par nos informateurs, concerne quelques composantes[153]. Pour (E01), ce sont « les énoncés supports », alors que pour les deux autres (E20 et E27), il n'est pas clair si « le travail des apprenants » qui est difficile ou « la consigne » des activités.Quoi qu'il en soit, nous ne sommes pas d'accord avec cet avis. Les exercices du « *Cahier d'activités* » ne sont pas tous difficiles,au contraire, et cela corrobore partiellement avec l'autre avis, ils sontmajoritairement faciles à faire et les consignes sont clairement présentées. A titre illustratif, dans les exercices suivants,les consignes et le travail des apprenants sont explicites :

> « *A partir des mots contenus dans les listes suivantes, forme le champ lexical du sport et des fruits.* » (Activité 01, p. 04). « *Remets en ordre le paragraphe suivant* » (Activité 04, p. 11). « *Souligne l'adjectif épithète* » (Activité 03, p. 39). « *Réécris les phrases en mettant le verbe au présent.* » (Activité 02, p. 53).*« Remplace « Aujourd'hui » par « demain » et réécris le texte* » (Activité 05, p. 69).

La difficulté ne concerne que quelques exercices dont la consigne est ambigüe et/ou la tâche des apprenants est contraignante. Voici deuxexemples qui en témoignent. Dans le premier, les apprenants sont invités à compléter un tableau de trois colonnes (*Verbe - Infinitif - Groupe*) avec les verbes d'un texte proposé (Activité 05, p. 55).C'est un exercice qui nous semble plus contraignant par rapport aux autres. Les apprenants, en effectuant trois tâches, doivent, d'abord, relever les verbes du texte, ensuite, les transformer àl'infinitif, et,en enfin, identifierle groupe de conjugaison pour chaque verbe. Le second exemple concerne un exercice de correction des erreurs. Ces dernières sont intentionnellement introduites dans cinq phrases. Nous pensons qu'une éventuelle ambiguïté pourrait s'établir à cause de la consigne : « *Le verbe mis entre parenthèses est au passé composé, mais il est faux. Réécris les phrases en corrigeant ce qui n'est pas juste* » (Activité 04, p. 63).Nous nous demandons : qu'est-ce qu'il faut corriger ? Est-ce le temps de

[153] Un exercice, selon (Vigner, 2016 : 04) se compose des éléments suivants : *un contexte, une consigne, un exemple, un contenu et un apport*.

conjugaison (le passé composé) ? L'auxiliaire (être ou avoir) ? Oul'accord du participe passé ?Les cinq phrases sont : « *1. Maman (est préparé) le repas.2. Elle (as fini) son travail. 3. Tu (a pri) un médicament.4. Mes amis (sont resté) avec moi. 5. Samia (est allé) au cinéma.* ».

En ce qui concerne la diversification des exercices énoncée par (E03 et E15), nous en mettons des réserves. Nous avons montrédans (Yousfi, 2015 et 2016), à titre d'exemple, que le premier et le deuxième projetsde ce manuel ne sont pas assez diversifiés. Le premier ne comprend que six (06) types d'exercices, alors que le deuxième se compose seulement de huit (08) types. Ces types d'exercices ne représentent,respectivement,que (17.65%) et (23.53%) des trente-quatre (34) types d'activités de référence inventoriés par les didacticiens[154].

Certes, les exercices d'un manuel pourraient être utiles pour les apprenants, mais aucun manuel n'est complet, et aucun manuel ne peut être appliqué dans toutes les situations d'enseignement/apprentissage, et dans tous les contextes pédagogiques étant donné notamment la diversité socioculturelle des apprenants, la motivation et les centres d'intérêt des apprenants. Le choix des activités à exploiter en classes doit obéir à certains critères tels :l'approche didactique adoptée, les objectifs visés, le projet dans lequel doit s'inscrire les activités, le degré de complexité de ces activités et le niveau des apprenants.Dans ce sens, Le Gal, dans sa thèse de doctorat, recense plusieurs *usages/pratiques* des manuels scolaires allant de « Accepter »jusqu'à « Refuser »: « usages reproductifs,usages semi-distanciés, usages distanciés, usages du manuel comme syllabus et non-usage » (Le Gal, 2010 : 423). Il a recommandé « l'usage distancié des manuels » en le considérant comme « une pratique nécessaire à la mise en place d'un E-A[enseignement-apprentissage]adapté, de qualité, et que tout enseignant devrait travailler de cette manière. » (Ibid. :427).

[154]cf. note 04.

Il semble pertinent, relativement à l'usage des manuels, de concevoir les pratiques enseignantes comme se distribuant sur un axe à deux pôles : Accepter - Refuser (PICCARDO & YAÏCHE, 2005 : 450). À l'une des extrémités les enseignants sont dépendants du matériel et à l'autre indépendants. D'un côté on trouvera les praxis construisant des E-A en suivant fidèlement un manuel et de l'autre celles qui s'appuient peu sur ces matériels mais élaborent par eux-mêmes leur matériau et/ou utilisent le manuel comme un cadre, une ressource. (Ibid. : 423).

Item 02 : *L'intérêt des apprenants pour les activitésdu « Cahier d'activités ».*

Les résultats obtenus

	Enseignants		Inspecteurs	
	Fréquence	**Taux**	**Fréquence**	**Taux**
Sans réponse	02	05.88	00	00.00
Énormément	02	05.88	02	66.67
Beaucoup	14	41.18	00	00.00
Assez	06	17.65	00	00.00
Un peu	10	29.41	01	33.33
Pas du tout	00	00.00	00	00.00

Tableau 03 : L'intérêt des apprenants pour les activités du manuel

Selon deux tiers de notre échantillon (inspecteurs et enseignants),les apprenants s'intéressent aux activités du manuel. Cet intérêt est justifié par lesarguments suivants :

« *Le seul outil mis à leur disposition.* » (I02).« *Ils peuvent solliciter l'assistance des parents.* » (I03).« *Ils les trouvent bien organisées et elles répondent à leurs besoins d'apprentissage.* » (E18), « *adaptés à leur niveau.* » (E06).« *cela [sic] leur permet de bien réviser à [sic] mieux travailler.* » (E11).

Un tiers d'informateurs, à contrario des précédents, évoque le désintérêt et la difficulté quant à l'utilisation du livre.Nous pouvons le voir à travers ces réponses :

« *les élèves ne s'intéressent guerre aux activités du manuel, c'est juste après la sollicitation de l'enseignant.* » (E01). « *il y a des textes compliqués.* » (E27). « *parfois ils ne veulent pas quand on leur demande la réalisation d'une activité.* » (E34).

Ce sont deux avis opposés. Le premierconstate un intérêt des apprenants envers le « *cahier d'activités* » seulement parce qu'ils ne possèdent pas un autre (I02), et pour réviser (E11). Alors que (E06 et E18) pensent que ce manuel est adéquat aux niveaux et aux besoins des apprenants.Au fait, ces arguments sont proches. Le manque d'autres manuels, qu'ils soient officiels ou non, exige aux apprenants de se référer au seul outil disponible (*le cahier d'activités*). Ils préparent les différents examens, notamment celui de la fin du cycle, en effectuant les exercices proposés dans ce manuel. Pour cela, on pense qu'il répond à leurs besoins. Ce sont des besoins d'apprentissage à tendance grammaticale, car l'objet sur lequel portent ce manuel est intégralement « grammatical ». Une comparaison entre l'utilisation de ce manuel et un autre (ou bien un ensemble d'activités proposées) est nécessaire pour valider ces résultats.

Le second avis dit que les apprenants ne s'intéressent « *guerre* » (E01) aux exercices du manuel en question et ils ne « *ne veulent pas* » (E34) les effectuer. Ces deux informateurs n'ont pas exprimé la cause ce désintérêt, or selon (E27), c'est à cause des « *textes compliqués* » que contiennent. Cesont les « énoncés supports », l'une des composantes de l'exercice.Pour répondre à la question « pourquoi les apprenants de 5AP ne sont pas attirés par les activités du manuel ? », et mise à part cette composante, plusieurs suppositions qui sont possibles ; *les thématiques des énoncés supports*, *la tâche des apprenants*, *l'objet de cette tâche (grammaire, lexique, communication, culture, …)*. . Ce qui permet de trancher dans cette situation, c'est uniquement une enquête auprès des apprenants (entretiens/questionnaires et observations).

Mais, nous pensons que les apprenantspourraient s'intéresser aux exercices, s'ils ne les trouvent pas ennuyeux(des exercices qui se répètent pendant toutes les années d'enseignement/apprentissage),très difficiles (ou très faciles) et/ouloin de leur vie sociale. Les activités doivent être suffisamment diversifiés aussi bien sur le plan thématique (conversations authentiques, histoires réelles ou imaginaires, fiches d'informations, etc.) que le plan technique et typologique (recours ou non au texte-support, travail de groupes, etc.).

Chaque apprenant doit trouver un ensemble d'exercices qui lui convient,notamment sur les plans cognitif et socioaffectif :

- Sur le plan cognitif, en choisissant des activités adéquates qui varient entre facilité et difficulté selon le niveau des apprenants. Nous ne pouvons pas demander aux apprenants de *produire un texte* s'ils ne peuvent pas *produire une phrase*. Dans cette optique les enseignants sont amenés à pratiquer ce qu'on appelle en didactique, une *pédagogie différenciée*.
- Sur le plan socioaffectif, en reliant *salle* et *société*, les apprenants doivent trouver dans les thèmes d'activités l'*authenticité* deleur vie sociale au lieu d'une *artificialité* d'un autre monde.D'après (Cousinet, 1959) « l'école doit être faite pour l'enfant tel qu'il est et non pour l'adulte qu'il doit devenir. ».A cet âge, les apprenants de la 5AP. pourraient s'intéresser aux domaines suivants : *sports, technologie, loisirs, réseaux sociaux, découverte, etc.*Une phase de négociation, à notre avis, est plus que nécessaire, entre enseignants et apprenants pour se mettre d'accord sur le choix des thèmes (ou des projets).

Il est à noter, que chercher ce qui intéresse les apprenants ne doit pas être au détriment de l'utilité. Dans ce sens Porcher affirmeque « Les thèmes […]doivent avoir une double caractéristique : intéresser les apprenantset leur être utiles. » (Porcher, cité par Benhouhou, 2007 :335).Les activités ludiques (cf. **Item 03** ci-après) représentent un outil qui nous semble correspondre à ces deux critères à la fois.

Item 03 : *Les activités ludiques dans les pratiques*[155] *de classe des enseignants.*

Les résultats obtenus

	Enseignants		Inspecteurs	
	Fréquence	**Taux**	**Fréquence**	**Taux**
Sans réponse	07	20.59	00	00.00
Énormément	02	05.88	00	00.00
Beaucoup	06	17.65	00	00.00
Assez	10	29.41	01	33.33
Un peu	04	11.76	02	66.67
Pas du tout	05	14.71	00	00.00

Tableau 04 : Les activités ludiques

[155] Nous avons précisé dans cette question le terme « pratique » parce que le manuel en question ne comprend aucune activité de ce genre.

Malheureusement, le ludique ne fait pas partie des pratiques de classes de deux tiers des enseignants-enquêtés :

> *« les activités ludiques sont destinés [sic] aux élèves de la 3ap » (E01).« car nous suivons le programme. » (E03), « on ne possèdent [sic] pas assez du temps pour intégrer ces activités. » (E13), « elles prennent beaucoup de temps et on est obligé de terminer le programme destiné à la 5ap. » (E18).*

Pour seulement un tiers de l'échantillon, les activités ludiques sont pratiquées car :

> elles permettent *« d'apprendre tout en étant dans de divertissement et la distraction.* » (E16). Le« *ludique, l'humour sont les facteurs essentiels de la réussite et de l'accomplissement de notre tâche (ça relaxe, déstresse l'apprenant).* » (E19).« *Les activités ludiques sont présentent [sic] souvent car elles motivent mes élèves de plus en plus.* » (E33).

Pour les inspecteurs interrogés, l'un d'eux énonce que les enseignants exploitent « *assez* » (I01) le ludiqueen classe, alors que ce type d'activités n'est pratiqué qu'« *un peu* » pour les deux autres (I02 et I03) comme nous pouvons le voir sur le tableau 04. Ils confirment que cet état est dû au « *manque de moyens.* » (I02) et (I03).

Nous distinguons, d'après les réponses des informateurs, quatre justifications niant l'exploitation du ludique en classe :le manque de moyens etdu temps (I02, I03, E13 et E18), leur absences dans le programme de 5AP (E13 et E18). Commençons par le dernier point. Les enseignants confondent programme et manuel. Si le ludique est absent dans ce dernier, au contraire, il est absolument recommandé par les directives institutionnelles dont le programme officiel de 5AP. Dans ce dernier (Programme, 2011 : 82 ; 84 ; 85), « *le jeu de rôle* » et « *le jeu de mots* » sont proposés comme des activités à exploiter afin de développer des compétences communicationnelles.

Quant aux problèmes de « moyens » nous ne pensons pas que cela est un obstacle. Ce genre d'activités est exploitable avec de supports très simples. Par exemple, dans ses propositions « *108 activités ludiques pour découvrir le fonctionnement de la langue* » et « *160 activités ludiques pour étudier la langue française* »,publiées respectivement en (2003) et en (2012), Gourvez présente des activités ludiques dont le matériel qui peut être utilisé varie entre *étiquettes, BD, tableau, dictionnaire, cartes et photos*. Les enseignants de

langue peuvent s'en inspirer pour adapter des types qui conviennent à leurs apprenants. Ce qui est nécessaire ce n'est pas le matériel, mais c'est que l'activité se déroule sous forme d'une compétition où il y aura vainqueur(s) et vaincu(s) (sans qu'il y aura de sanctionné(s)).

Contrairement au premier avis, quelques informateurs (E16, E19 et E33) intègrent des activités ludiques parce qu'elles permettent de « motiver » les apprenants. A notre avis, ce type d'activité est très utile notamment avec les petits-enfants. L'exploitation du jeu permet aux élèves, voire aux enseignants, de travailler dans un climat favorable, et de développer des compétences. Selon Winicott : « c'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité toute entière. » (Winicott, cité par Suso-Lopez, 1998 : 03).

Dans cette optique, Silva pense que le jeu n'est utilisé en classe de FLE, de nos jours, seulement comme un simple « instrument » (Silva, 2005). Le dépassement de ce statut pour devenir « un outil pédagogique à part entière » n'est possible, selon elle, qu'à la prise en considération quatre « niveaux sémantiques » du jeu, à savoir *: le matériel ludique* (c'est ce avec quoi on joue),*la structure ludique* (c'est ce à quoi on joue),*le contexte* (c'est tout ce qui entoure le jeu et le détermine) *et l'attitude ludique* (c'est la conviction intime du joueur par rapport à ses actes).

Item 04 : *La diversification des supportspédagogiques pour les activités.*

Les résultats obtenus

	Enseignants		Inspecteurs	
	Fréquence	**Taux**	**Fréquence**	**Taux**
Sans réponse	07	20.59	00	00.00
Enormément	00	00.00	00	00.00
Beaucoup	05	14.71	00	00.00
Assez	10	29.41	01	33.33
Un peu	10	29.41	01	33.33
Pas du tout	02	05.88	01	33.33

Tableau 05 : la diversification des supports pédagogiques

La grande majorité des enquêtés énonce qu'elle ne diversifie pas les supports pédagogiques pour les exercices. Soit par manque de moyens (E08) et (E18), « *je me limite au [sic] supports classiques (manuels, cahiers d'activités, ardoises et tableau).* » (E10). Soit pour d'autres raisons : « *parce que je vois dans le manuel scolaire et le cahier d'activités une référence que l'élève l'exploitera par l'aide de ses parents pour mieux se préparer aux cours.* » (E04).

Juste une minorité utilisent d'autres supports tels : *dictionnaires, contes, illustrations, enregistrement audio et audiovisuels*, car « *la diversité des supports pédagogiques est très importante, car elle empêche l'ennui et la lassitude.* » (E12), et « *pour motiver les apprenants.* » (E32).

Presque dans la même ligne, l'un des trois inspecteurs avance que les supports sont « *assez* » diversifiés dans sa circonscription, alors que les deux autresdéclarent que les enseignants ne diversifient qu'« *un peu* » et même« *pas du tout* » les supports.

La plupart des informateurs n'exploitent que des supports traditionnels. Ils ne peuvent pas intégrer d'autres moyens car leurs établissements n'en disposent pas.Pour animer leurs classes, ils se « débrouillent »avecce qui est disponible (tableau, manuel, ardoise, …).Mais, ce problème de manque de supports pédagogiques n'est pas le seul. D'autres apparaissent comme de vrais obstacles. Nous pouvons citer : la maitrise du matériel par l'enseignant (utilisation technique) et l'adéquation avec l'activité et les objectifs visés. Les supports et aides didactiques, comme l'indiquent leurs noms, doivent aider et faciliter l'apprentissage. Celan'est possible qu'avec quelques conditions d'intégration. D'après (Raynal et Rieunier, 1997 : 25) :

> *Le choix d'un support dépend évidemment de multiples variables : les contenus d'apprentissage, la taille du groupe, la disponibilité du matériel et du formateur lui-même, mais aussi les objectifs poursuivis, le type d'apprentissage retenu … L'une des plus importantes est certainement l'expérience personnelle que le formateur a du matériel, et le degré de confiance qu'il lui accorde : confiance stratégique (efficacité et impact sur le public), confiance technique (fiabilité, souplesse d'emploi, …).*

La diversification des supports pourrait être importante. Effectuerun exercice (écriture d'un texte, un message ou une invitation) au tableau ou sur les cahiers, et le réalisersur un micro-ordinateur ou sur un téléphone

portable n'est pas pareil.Dans un autre exemple (le cas d'un *résumé* d'une histoire lue ou entendue), le recours à une vidéo de la même histoire (dessin animé par exemple) pourrait motiver les apprenants et leur être utile mieux que l'utilisation d'un texte du manuel scolaire,la voix du professeur ou un autre enregistrement audio.

Les enseignants qui diversifient les supports pédagogiques ont annoncé quelques fonctions de ceux-ci. C'est « lamotivation » qui fait partie des fonctions énumérées par (Astolfi et al., 1997). Ces chercheurs distinguent quatre fonctions principales des supports pédagogiques.Ceux-ci peuvent être des instruments de *motivation* (pour attirer l'attention des apprenants) ; d'*information* (obtention des données en ligne) ; de *guidage* (l'utilisation des micro-ordinateurs pour apprendre à rédiger) ; d'*évaluation* (sites et plateformes proposant des tests d'(auto)évaluation).

Conclusion

L'appréciation d'un exercice au lieu d'un autre, dans une situation d'enseignement/apprentissage du FLE, n'est pas par rapport son origine (manuel officiel de la classe, autre manuel de FLE, fabriqué par le professeur). Ce qui importe, est son adéquation au public (centres d'intérêts et besoins langagiers), et son apport aux objectifs visés.

Les enseignants sont invités à choisir la *bonne pratique* parmi les différents types répertoriés par les didacticiens, notamment les activités ludiques, qui représentent une alternative permettant non seulement de motiver les apprenants, mais aussi de développer des compétences (linguistiques, culturelles et communicationnelles).

Le choix doit également concerner les supports pédagogiques. La richesse et la diversité des moyens technologiques dans tous les domaines peuvent servir la classe de FLE. D'abord, comme sources d'information (internet, télévision, radio, …). Ensuite, comme support d'écriture (traitement de texte qui offre la correction, la synonymie, l'antonymie). Aussi, des dictionnaires numériques qui sont plus rapide et avec plus d'options (explications, exemples, prononciation et conjugaison).

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ASTOLFI, Jean-Pierre et al. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.

BENHOUHOU, Nabila (2007). *L'enseignement du français en Algerie. L'écrit et l'évaluation de l'écrit dans le système scolaire : Bilan et perspectives.* Thèse de doctorat en didactique des langues, Alger, Université Abou Elkacem Saad Allah d'Alger 2.

COUSINET, Roger (1959). *Pédagogie de l'apprentissage*, Paris, PUF.

GOURVEZ, Laurent (2003). « 108 activités ludiques pour découvrir le fonctionnement de la langue », Disponible sur : [http://lutinbazar.fr/wp-content/uploads/2015/04/108-activites-ludiques-orl.pdf], (Consulté le : 17/11/2014).

GOURVEZ, Laurent (2012). « 160 activités ludiques pour étudier la langue française », Disponible sur : [http://classeelementaire.free.fr/maitrise-langue/2013/orthographe-cycle3/docs/160-Activites-Ludiques-LG.pdf], (Consulté le : 17/11/2014).

LE GAL, Damien (2010). *Contextualisation didactique et usages des manuels : une approche sociodidactique de l'enseignement du FLE au Brésil*, Thèse de Doctorat en Sciences du langage (Didactique des langues, du FLE), Rennes, Université Européenne de Bretagne, Disponible sur : [https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00576486/document], (Consulté le : 10/05/2016).

Programme de français de la 5° année primaire (2011). In : Programmes et documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire (3ème, 4ème et 5ème année primaire), [Sans lieu], ONPS.

PUREN, Christian (2014 [2006]). Le champ sémantique de l'« agir en didactique des langues-cultures ». Disponible sur : [https://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/013/] [consulté le 30/01/2016].

RAYNAL, Françoise et RIEUNIER, Alain (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés ; apprentissage, formation et psychologie cognitive*, Paris, DELAT, ESF éditeur.

SILVA, Haydée (2005). « Le jeu, un outil pédagogique à part entière pour la classe de FLE ? », Disponible sur :

[lewebpedagogique.com/jeulangue/files/2011/01/PUBL-2005-07__-Francparler.pdf]. Consulté le 24/07/2017.

SUSO LOPEZ, Javier (1998). « Jeu communicatif et enseignement/apprentissage des langues étrangères », Disponible sur : [www.ugr.es/~jsuso/publications/Jeux%20communicatifs.pdf], (Consulté le : 26/01/2015).

VIGNER, Gérard (2016). « L'exercice », in : Carnets [En ligne], n° 8. Disponible sur : [http://carnets.revues.org/1850] (consulté le 15/02/2017).

YOUSFI, Boulanouar (2015). *Analyse de la typologie d'exercices et d'activités de langue selon la pédagogie du projet. (Cas du projet n°2 : « Lire et écrire un conte » de la 5e année primaire).* Mémoire de Master en Didactique du FLE, Relizane, Centre universitaire de Relizane.

YOUSFI, Boulanouar (2016). « Les types d'exercices/activités dans le projet « Faire connaitre les métiers » du manuel scolaire « Cahier d'activités » de la 5e année primaire en Algérie. » In : Colloque national : « Le manuel scolaire a l'heure des reformes » organisé par l'équipe de recherche CNEPRU « Analyse lexicométrique du manuel scolaire algérien ». Les 07 et 08 décembre 2016. Relizane : Centre universitaire Ahmed Zabana de Relizane.

LA DETERMINATION DES CRITERES D'EVALUATION A TRAVERS LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Missoum benziane Hassane

Résumé

Nous sommes venu dans le cadre d'une recherche doctorale à nous intéresser aux pratiques évaluatives des enseignants du cycle secondaire à l'endroit de la production de l'écrit. Cet intérêt s'est, en effet, porté sur le mode de détermination des critères d'évaluation. Les pratiques enseignantes ont dès lors été soumises à examen et ce dans le but de voir si l'évaluation des écrits des apprenants de 3ème année Langues Etrangères s'effectuait de façon intuitive ou se fondait sur des critères. Dans le cas où celle-ci serait orientée par des critères, nous nous intéressons à leur mode de détermination. Les critères sont-ils donnés/imposés par l'enseignant ou co-construits avec l'élève ?

تلخيص

أتينا إلى الاهتمام في إطار رسالة دكتوراه بموضوعممارسات التقييم المنتهجة من طرف أساندة الطورالثانويوبالأخص تلك المتعلقة بالتعبير الكتابي. و بهذا حاولنا أن نرى إذا كانت ممارسات التقييم المعتمدة من طرف أساتذةأقسام الثالثة ثانوي شعبة لغات أجنبية.تجري بطريقة ارتجالية أم ترتكز على معاييرالتقييم.وفي حالة ما إذا كانت ممارسات الأساتذة تسند إلمعايير.أهتم بحثنا بطريقة تحديديها :أ هم معطون/مفروضونمن الاستادأمبنيون مع التلميذ؟

Summary

As part of a doctoral research project, we have been interested in the evaluation practices of secondary school teachers in the area of writing. This interest has in fact focused on the method of determining the evaluation criteria. Teaching practices were then examined in order to see if the evaluation of the writings of the 3rd year foreign language learners was done intuitively or was based on criteria. In the case where it is oriented by criteria, we are interested in their mode of determination.

Are the criteria given / imposed by the teacher or co-constructed with the student?

Introduction

La notion de critère a pris une importance capitale avec l'émergence de l'évaluation formative. Elle est, selon de nombreux auteurs, un préalable indispensable à la mise en place d'une évaluation plus « intelligente» ; une évaluation dont la préoccupation première consisterait à soutenir les élèves dans la construction et le développement de leurs compétences (Charles Hadji, 1997, De Ketele, J-M, 1993, Xavier Roegiers,2004, Scallon, G, 1988). Les chercheurs du groupe EVA, entre autres Garcia-Debanc et Mas, insistent, en ce qui concerne l'apprentissage de l'écrit, sur la nécessité d'une initiation progressive des apprenants à la critériation. Cette dernière est rendue possible d'une part, grâce à la fréquentation régulière des différents genres d'écrits (lecture) et surtout, d'autre part, à la confrontation continuelle des productions écrites (production) aux caractéristiques entrant dans la composition de ces différents genres d'écrits.

Dans un article, dont le titre assez évocateur « Hors des critères, point de salut», Maurice Mas explique qu'une évaluation de l'écrit tendant à éclairer l'enseignant tout autant que l'enseigné n'est possible que si elle s'accompagne de critères. La critériation constitue, de ce fait, pour l'évaluation une planche de secours à même de la soustraire à la logique du contrôle. Logique qui demeure prédominante dans les pratiques enseignantes et ceci en dépit de cette aspiration qui, s'affermissant et s'élargissant, suite aux avancées de la recherche enregistrées au cours des trente dernières années, incline à ce que l'évaluation devienne formative. Aussi le groupe EVA[156], dans le dessein de transformer les pratiques enseignantes en cours, relatives à l'enseignement de l'écrit et à son évaluation, c'est-à-dire de les mettre à hauteur de cette aspiration qui se pose comme une assistance à l'acte d'apprentissage, comme un trait d'union tendant à amenuiser l'écart séparant logique d'enseignement et logique d'apprentissage et, pour quoi pas un peu plus, à les faire regarder dans la même direction, s'est-il-attelé

[156]-Le groupe EVA est un groupe de l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP). Il s'est constitué en vue d'apporter des réponses aux problèmes de l'évaluation des productions écrites..

prioritairement, comme le précisent les différentes équipes de la recherche, à la construction de la notion de **critère didactique** et à sa mise à l'épreuve. De même Xavier Rœgiers, traitant de l'évaluation dans le cadre de la pédagogie de l'intégration(Xavier Rœgiers : 2005) pédagogie qui constitue le fond de la refondation de l'école algérienne, réserve une large place à la notion de critère et va même jusqu'à la qualifier de pierre angulaire de l'évaluation des compétences.

Il apparaît à la lumière de ce que nous venons d'énoncer que la critériation est une opération nécessaire, tout d'abord, à l'acte d'évaluation lui-même, et ensuite, à l'acte d'enseignement/apprentissage. Pour l'acte d'évaluation, le critère fait office de rédempteur qui s'emploie à le délester de cette image négative laquelle –bien que la recherche ait enregistré des progrès considérables, reste très prégnante – assimile l'évaluation à une mesure, à une attribution de note. Pour l'acte d'enseignement/apprentissage, l'entrée en jeu de la notion de critère, dans une visée formative, vient remodeler du tout au tout les relations entre les deux parties de ce couple : la critériation, sous-tendue par les théories constructiviste et socioconstructiviste, s'assigne comme objectif prioritaire la mise en place de relations autres que celles qui ont prévalues durant la **pédagogie de la maîtrise** qui référait aux théories behavioriste et néo-behavioriste. Ce remplacement, comme le font remarquer Odile Veslin et Jean Veslin, (Odile Veslin et Jean Veslin :1992) ne saurait être, en quelque façon, réduit à un simple changement de vocabulaire, c'est-à-dire à un émaillage des discours des enseignants de notions dans l'air du temps sans que celles-ci ne s'accompagnent de réelles modifications en lien avec les interventions des enseignants, d'une part, et avec l'attitude des élèves à l'égard de ces interventions, d'autre part.

Les effets salutaires que prête la recherche au critère,- celui-ci est à même de susciter non seulement des changementsdans l'acte d'évaluermais aussi dans l'acte d'enseigner /apprendre-, restent tributaires du mode de détermination du critère. Des critères imposés sont certes susceptibles de produire des changementsmais leur envergurereste, comparativement aux critères négociésentre l'enseignant et les élèves, limitée.Aussi avons-nous décidé de nous pencher sur les pratiques des enseignants, sachant

qu'il est attendu de ces dernières qu'elles privilégient suite à l'adoption de l'approche par les compétences, la négociation à l'imposition.

II. Cadre théorique

Un des objectifs majeurs poursuivi par l'approche par les compétences est de rendre l'élève autonome. Or l'atteinte d'un tel objectif n'est possible que si l'élève participe activement dans son apprentissage. Une participation que la détermination des critères, pensons-nous, est susceptible de faire advenir. Participer activement n'est pas à prendre, est-il à préciser, seulement dans le sens de prendre part à la vie de classe – l'élève répond aux questions, fait ses devoirs, écrit ses leçons…– mais dans le sens, aussi et surtout, d'être conscient de son apprentissage. Cette conscientisation, qui se manifeste par la réflexion de l'élève sur ses connaissances moyennant la mise en jeu de processus mentaux, se trouve optimalisée si elle s'accompagne d'une négociation continue, entre l'enseignant et l'élève, au regard de la détermination des critères d'évaluation. Car un critère d'évaluation participe dans l'établissement de ce que Maurice Mas appelle la *transparence didactique* : l'élève sait sur quoi il va être évalué. Des critères donnés à l'élève c'est bien, mais des critères construits par l'élève c'est encore meilleur. Des critères formulés par l'élève et dans ses propres mots sont plus transparents que des critères donnés par l'enseignant et cela même si ce dernier s'est beaucoup investi dans leur explication. En construisant les critères d'évaluation, avec le concours de l'enseignant et de ses pairs, l'élève devient son propre évaluateur et accroit corollairement sa compétence métacognitive.

> « Communiquer les critères d'évaluation aux élèves avant l'exécution de la tâche est déjà efficace. Mais ce n'est pas suffisant lorsqu'on vise les objectifs de transfert. En tant que notion instrumentale, le critère relève d'une construction active, par l'apprenant, le discours du maître ne peut permettre l'économie de cette démarche. L'activité d'appropriation est essentiellement un exercice de verbalisation pour soi et pour les autres des démarches de la tâche » (Nunziati. G citée par Bonniol, Vial, 2009: 285)

La négociation des critères est soumise, expliqueGeorgette Nunziati, (Georgette Nunziati : 1990)à l'aménagement de moments de verbalisation (verbalisation externe pour les autres) et (verbalisation interne pour soi-même) lors desquels l'élève dévoile par les mots ses conceptions afférentes à la situation-problème proposée et aux démarches qu'il compte déployer pour la résoudre. Ces moments de verbalisation permettent, selon elle, d'une part de rompre avec l'évaluation-bilan ; celle qui ne procède au contrôle des acquis qu'à la fin de l'apprentissage et qui se solde, très souvent, par l'attribution d'une note et, d'autre part, de savoir, tout au long de l'apprentissage les idées de l'apprenant en rapport avec la tâche demandée, ce qui entraîne, le cas échéant, une première auto-régulation en se référant aux critères. Ces « *moments institués*» transcendent l'apprenant au rang d'enseignant qui, expliquant à lui-même et aux autres apprenants, assoie durablement le sens des critères qu'il sera appelé à investir dans ses productions.

Comme nous comptons traiter de la détermination des critères, en soumettant les pratiques enseignantes à analyse, il nous parait dès lors indispensable de mettre au clair la signification que nous donnons à cette opération. Un critère est une qualité que l'enseignant escompte trouver dans la production de l'élève. Aussi, certains enseignants n'hésitent pas, gageant qu'une liste de critères préalablement donnée est à même de susciter l'apparition de ces qualités attendues dans les travaux des élèves, à imposer des grilles d'évaluation critériées. Une liste de critères imposée vicie, encore que nous lui reconnaissions des avantages certains, — un élève réalisant une tâche à la lumière d'une liste de critères, même imposée, est mieux loti qu'un élève avançant à tâtons ou autrement dit sans critères —, l'esprit même de l'évaluation formative. Cette viciation est, dans le cas des grilles d'évaluation imposées, double :

- premièrement qui dit imposition dit communication verticale ; une verticalité qui relègue inéluctablement l'élève dans la situation de récepteur passif ;
- secondement la communication humaine est essentiellement ambigüe et en conséquence les critères d'une grille d'évaluation imposée sont passibles d'interprétations différentes ou, dans le cas extrême, d'incompréhension.

Le critère assume une **fonction didactique** ; celui-ci participe à instaurer une **transparence didactique.** Or l'avènement de cette transparence didactique est incompatible avec une communication verticale (imposition) ; celui-ci ne peut en effet se produire que dans le cadre d'une communication horizontale, c'est-à-dire une communication qui place l'élève dans le rôle d'acteur. Ainsi le critère fait l'objet, de par l'implication de l'élève, d'une négociation : cette dernière amène l'élève à s'approprier par une fréquentation régulière des textes des traits de fonctionnement du type de texte à produire et l'enseignant à expliciter ses attentes (objectifs d'enseignement). Le critère n'est pas donné ; il s'élabore au fur et à mesure dans et par cette interaction qui s'établit entre l'enseignant et l'élève. Claudine Garcia-Debanc définit la détermination des critères dans les termes suivants :

> Par « détermination des critères », nous entendons l'ensemble des opérations utilisées en classe pour expliciter, inventorier, définir et classer les critères. Celles-ci s'appuient avant tout sur la lecture, l'observation d'écrits sociaux divers : coupures de journaux, publicités, documentation scientifique, textes littéraires selon les cas. Ces écrits ne sont pas fabriqués pour la circonstance ou adaptés pour les enfants, de sorte que leur fonctionnement est complexe à décrire. (Claudine Garcia-Debanc, 1988 :74)

La détermination des critères ressort de la responsabilité conjointe de l'enseignant et de l'élève ; une co-responsabilité qui la place, de par l'interaction qu'elle est supposée susciter entre ces deux partenaires de l'acte enseigner/apprendre, dans une démarche coopérative. C'est sous l'angle de cette (co)construction/responsabilité que nous allons inscrire notre analyse des pratiques enseignantes au regard de la détermination des critères d'évaluation.

II Cadre méthodologique

Nous nous sommes fixé comme objectif d'expliquer au moyen de cette recherche, les pratiques d'enseignement au regard de la détermination des critères d'évaluation. Cette recherche est inscrite de ce fait dans le courant de recherche de type qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2000).Concernant la collecte des données, celle-ci s'est effectuée en

accord avec ce courant de recherche ; c'est-à-dire dans le milieu naturel des participants. Ces derniers désignés par les initiales de leurs noms (Lah, Mah, Kel, Bak et Mar) par souci de garantir leur anonymat, ont rejoint de leur propre chef notre recherche. Il est ainsi question, dans le cas de notre recherche, d'un échantillonnage basé sur le volontariat. L'analyse des pratiques d'enseignement a porté, est-il à souligner, non pas sur le dire des enseignants, sur leur faire (pratiques déclarées) mais sur le faire qu'ils mettent en œuvre dans le contexte de la classe (pratiques constatées). Ce choix est tributaire de notre question de recherche : nous avons en effet conclu que la réponse à cette question de recherche passait par l'éclaircissement en amont de la situation de communication dans la salle de classe et incidemment du rôle que tiennent l'enseignant et les élèves dans l'émergence des critères d'évaluation. Nous nous sommes dès lors attelé à voir si les discours tenus à l'intérieur de la salle de classe relevaient d'une communication horizontale, communication qui favorise l'échange entre l'enseignant et 'élève et qui, de plus, intègre l'élève dans la prise de décision ou, à l'inverse, d'une communication verticale, communication qui se distingue par sa dissymétrie ; l'élève est mis en position basse et, par voie de conséquence, se trouve mis à l'écart de la détermination des critères. Le corpus sur lequel nous nous sommes appuyé pour rendre compte de la détermination des critères à travers les pratiques des enseignants est composé d'enregistrements sur bande vidéo des séances de la compréhension de l'écrit et, à un degré moindre, de celle du compte rendu de l'expression écrite.

III Analyse des résultats

Concernant la détermination des critères, il ressort de notre analyse que celle-ci donne lieu à des pratiques différentes. Lieu de diversification des pratiques, comme le note Gilbert Turco, (Gilbert Turco : 1989) l'émergence des critères est fonction de la démarche que l'enseignant adopte. Cette dernière ne peut être appréhendée, elle aussi, que par référence aux représentations de cet enseignant au regard de l'apprentissage, en général et de l'évaluation, en particulier. Se sont ainsi détachés, à la suite de l'analyse des données récoltées, trois manières de faire bien contrastées. Celles-ci ne sont pas, est-il à noter, pures ; il est, en

effet, possible de retrouver des caractéristiques de la première manière dans la seconde ou la troisième et vice-versa. Par manières de faire, nous entendons non seulement le faire (actions observables) mais aussi le dire (les prises de décision, les stratégies).

Dans la première manière de faire, le traitement des critères procède d'un dialogue impositif/impressionniste. En activité de compréhension de l'écrit, la détermination des caractéristiques du texte étudié, dont certaines sont destinées à faire office de critères d'évaluation, est l'œuvre exclusive des enseignants. Ces derniers se montrent, bien des fois, soucieux de la participation des élèves, — souci que nous avons relevé chez les enseignants Mah, Bak, et Kel —, mais leurs contributions ne sont paradoxalement pas prises en compte par lesdits enseignants. Il n'est prêté, en fait, attention qu'aux seules réponses s'accordant avec celles attendues par les enseignants. Marquées par une forte directivité, les interventions des enseignants tendent à induire par différents procédés (questions fermées pour valider, cadrer et obtenir un accord ou des questions inductives qui contiennent en elles les réponses …) les réponses apportées par les élèves. Cette directivité est poussée certaines fois à son paroxysme pour aboutir à un dialogue monologal. En séance de compte-rendu de l'expression écrite, il n'est fait référence à aucun critère. Leur absence se ressent : les enseignants jugent les écrits ;des élèves en mettant en avant leurs impressions. Il s'agit ainsi d'une évaluation qui s'appuie dans sa décision sur l'intuition de l'enseignant-lecteur. Les critères sont, — s'il est possible de parler, dans ce cas, de critères—, propres à l'enseignant ; leur lecture est difficile voire impossible à l'élève. Cette première manière de faire, que nous retrouvons chez les enseignants Mah et Kel, s'éloigne des nouvelles orientations données à l'évaluation.

La deuxième manière de faire est, pour sa part, à l'opposé de la première ; elle se caractérise, en effet, par un discours qui est à dominante interactive/négociative. Le critère se construit au fil des interactions entre l'enseignant et les élèves. Celui-ci n'est de ce fait pas un donné mais il résulte d'un processus négociatif qui met les deux parties en présence dans l'obligation d'expliquer leurs choix, de convaincre de leur bien-fondé pour s'assurer l'adhésion de l'autre partie. L'émergence

des critères procède ainsi d'un travail collaboratif dont le nerf est la négociation. Cette négociation campe volontiers le processus de construction des critères dans le modèle appropriatif car *chacun peut alors apporter ou susciter des ajustements et à ce titre l'étymologie du mot assessement, s'asseoir avec, prend ici tout son sens* (Christine Philip, 25 :2005). Ainsi l'élève est non seulement partie prenante de son apprentissage mais il en est davantage le moteur. Ce changement de statut de l'élève se ressent dans la communication dans la classe ; celle-ci met désormais en présence un enseignant qui sait à un élève qui, lui aussi, sait. . Il est dès lors fait une large place, durant la construction des critères, à l'expression des représentations des élèves en rapport avec le texte à produire. Faire surgir ces savoirs préalables requiert la libération de la parole de ceux qui la détiennent, en l'occurrence les élèves.

L'élaboration en commun des critères d'évaluation par l'enseignant et les élèves participe, selon Maurice Mas,à établir *unetransparencedidactiqueentre les objectifs d'enseignement du maître, qui annonce ses attentes, et le projet d'apprentissage de l'élève, qui sait sur quoi il sera évalué.* (Maurice Mas, 1989 : 16) Cette transparence didactique, qui s'origine à l'explicitation des critères, rend possible, ajoute Maurice Mas, une évaluation formative. Dans cette deuxième manière de faire, la correction cède la place à la réécriture. L'enseignant Lah, qui représente cette deuxième manière de faire, se situe lui dans ce qui est attendu de l'évaluation, c'est-à-dire être au service de l'apprentissage.

La troisième manière de faire se situe, quant à elle, à mi-chemin entre la première et la deuxième manière de faire. Aussi son affiliation à une dominante précise n'est-elle pas sans poser de problèmes. Des problèmes qui s'expliquent par la dualité qui caractérise cette troisième manière de faire ; cette dernière ne réfère pas à l'inverse des deux autres à un seul noyau dur ou à un seul élément définitoire partagé. La distinction entre la première manière de faire et la deuxième s'établit, avons-nous vu, à partir du noyau dur sous-tendant chacune d'elles : la première est marquée par son caractère impositif/impressionniste alors que la seconde se signale par son caractère interactif/négociatif. La troisième manière de faire n'est pas elle mononuclée. Il se trouve en effet qu'un tel état est lié au fait que le faire est en contradiction flagrante avec

le dire. Il existe un décalage patent, dans cette troisième manière de faire, entre ce qui est dit (savoir théorique) et la mise en application de ce savoir théorique (savoir pratique). Le métalangage auquel réfère l'enseignant Bak, représentant de cette troisième manière de faire, ne débouche pas sur des pratiques évaluatives renouvelées. Nous avons relevé que Bak utilise un métalangage qui ressort de l'évaluation formative, à l'exemple de ses deux concepts phares « critère » et « indicateurs », mais cette utilisation n'est pas suivie d'effets sur ce qui se fait réellement : l'unité phrastique et l'entrée morphosyntaxique restent le lieu d'intervention privilégié par l'enseignant. La troisième manière de faire qui s'incarne dans la démarche mise en place par l'enseignant témoigne certes d'une certaine évolution sauf que celle-ci n'a concerné que les savoirs théoriques. Les croyances seules susceptibles de déboucher sur des changements des savoirs pratiques, car se situant en amont des savoirs théoriques, sont restées en l'état.

Conclusion

Il parait, à la lumière de cette classification difficile de parler d'élaboration de critères. L'analyse des pratiques enseignantes relatives à la détermination des critères a révélé que l'évaluation des productions continue à être menée de façon intuitive. Il apperait, en effet, de cette analyse que le jugement porté sur les productions écrites des élèves ne s'appuie pas, pour une grande part des enseignants, sur des critères clairs. Et s'il est éventuellement fait mention de critères, ces derniers assument une fonction autre que celle qu'ils tiennent dans une évaluation à volonté formative. Ainsi la fonction didactique dont ils ont l'apanage dans ladite évaluation et qui consiste *à orienter et réguler l'articulation entre projet d'enseignement du maître et processus d'apprentissage de l'élève*(Maurice Mas, 1991 : 43) est largement compromise. Corollairement l'assistance à l'apprentissage que l'évaluation formative est censée apporter au moyen des critères n'est plus assurée. Des pratiques évaluatives qui contrastent vivement avec celles que nous venons de décrire, ─ même si elles restent minoritaires─, ressortent également de cette analyse. Celles-ci sont à prendre, pensons-nous, comme les prémices d'un changement en cours. Aussi la détermination des critères d'évaluation dans les pratiques de Lah

s'effectue-t-elle dans l'esprit d'une évaluation formative : l'enseignant et les élèves relèvent des caractéristiques du texte étudié, lesquelles caractéristiques sont ensuite converties en critères.

Bibliographie

Aylwin, U. (1995). « Apologie de l'évaluation formative ». *Pédagogie collégiale, 8*, 24-31.

D'Amour, C. (1996). Changer l'évaluation des apprentissages. *Pédagogie collégiale, 9*, 11-15.

De Ketele, J-M, (1993), « L'évaluation conjuguée en paradigmes », *Revue pédagogique, n°13 avril-juin,* 59-80.

Garcia-Debanc, C. (1988), « SAVOIR ÉVALUER : POURQUOI ? COMMENT ? » *Rencontres pédagogiques* n°19, 70-85

Garcia-DEBANC, Claudine. (1984). Une évaluation formative en pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 44. 21-52.

Groupe EVA (1984). ILS ECRIVENT ... COMMENT EVALUER ? Quelques pas pour une recherche. *Repères* n° 63

Hadji, C. (1989) *L'évaluation, règles du jeu.* Paris : E.S.F.

Howe, R. et Ménard, L. (1993). « Un nouveau paradigme en évaluation ». *Pédagogie collégiale, 6*, 36-40.

Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation: des gestes évaluatifs en question.* Bruxelles: DeBoeck.

Jean-Jacques Bonniol et Michel Vial (1997). *Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs avec commentaires*, De Boeck Université.

Mas, Maurice. (1987). « Hors des critères, point de salut ». *Repères*, n°73. 1-8

L'EFFET HUMORISTIQUE DES LOCUTIONS BILINGUES.

LouizaMedjdoub/ Professeur Boumediene Benmoussat
Doctorante 3ème cycle
Université Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem.

Résumé :

L'objectif de notre travail est de dégager, à travers notre corpus, les caractéristiques manipulatrices des finalités humoristiques dans des expressions linguistiques constituées d'un mixage de langues (arabe algérien/français). Nous tenons dans cet article à soumettre une étude qui démontre d'autres objectifs del'usage de langues dans des situations bilingues. Ces créations contemporaines, de locutions figées, qui ont changé et évolué pour certains vont être analysées et interprétées pour pouvoir répondre à nos questionnements et reconnaitre l'incongruité comme élément principal de l'humour. Il s'agira, donc, d'envisager l'intrication des unités lexicales et morphosyntaxiques des deux langues dans une dynamique de pratiques langagières comme un acte conscient pour réussir à faire passer un message d'une manière humoristique.

Mots clés : locutions humoristiques – humour algérien- hybridation- incongruité.

Abstract :

This studyaims to determine, throughourcopus, the humorouscharacteristicsfromlinguistics expressions buitfrom a mixture of algerianArabic and French language. This article subits a studythat shows anotherobjetive of language'susing inbilingual situations. This contemporarycreations of phrases, that has known for some of them changes and evolvingwillbeanalysed and interpreted to respond to ourquestionings and to recognize the incongruity as principal element of humour. This studywilltakeintoaccount the intermeshing of lexicalsémantic and morphosyntaxicunits in bothlanguages in a dynamic of language practices as an intentedact to put across the message in humorousway.

Keywords :humorousphrases – Algerian humor–hybridation- incongruity.

Introduction :

L'humour occupe une place majeure dans la vie quotidienne de la société algérienne, notamment, chez les jeunes. Son omniprésence se présente dans plusieurs situations énonciatives et interactionnelles. En effet, l'humour algérien n'a cessé d'évoluer au fil du temps ; cela se manifeste dansladisparition de pratiques langagières particulières à connotation humoristique et l'apparition d'autres.L'innovation dans les tendances sociolangagières continue et l'humour demeure en mouvance. Cette dynamique humoristique suit l'évolution socioculturelle et parfois aussi politique.

A l'instar du travail effectué par A. Bensalah et V.Joseph, intitulé : « La fonction humoristique du « mixlangue » dans le parler des jeunes algérois- détournement et innovation linguistique », nous commençons à nous intéresser à toute production linguistique déclencheuse du rire ou de surprise de la force du langage. Cette étude, en particulier, nous a incité à continuer la recherche en nous posant sur une autre région, qui est l'ouest d'Algérie[157], et que nous connaissons assez bien pour pouvoir analyser ses créations linguistiques et dégager les caractéristiques principales qui rendent la communication à connotation comique et humoristique et la vie interactionnelle des jeunes plus agréable.

Ce qui a déclenché notre dévouement sont l'intelligence et la force de rendre ce qui est sociologique linguistique grâce aux jeunes ?en convertissant leurs vécus et les marquant par des tournures langagières à caractère spécifiquement comique. Ils n'hésitent pas à innover dans leurs parlers pour communiquer avec humour. La production des locutions humoristiquessuscite l'effet de surprise chez l'interlocuteur ; cela résulte de la nouveauté et l'amalgame de l'interprétation linguistique des faits sociaux, l'hybridation et le mélange des deux idiomes dans une seule locution mais aussi l'inattendu assurant le rire de la situation. Le dernier procédéet l'un des principaux mécanismes provocateurs du rire appuyé d'abord par les psychologues qui ont travaillé sur l'humour et ensuite les linguistes ; on appelle ce qui est devenu une théorie par la suite "*l'incongruité*".

---

[157][157]-Notre travail se fait spécialement sur le parlers oranais et tlemcenien.

- **Cadre théorique et approche d'analyse :**

Le langage humoristiquea intéressé plusieurs théoriciens et chercheurs. Ces derniers ont effectué des études théoriques et analytiques en relation avec le plurilinguisme et le contact des langues pour la production d'un discours humoristique.*« L'histoire comique, de ses formes et de ses fonctions(…) reste à écrire, bien qu'il existe déjà quantité d'ouvrages sur tel genre comique (…) à telle époque*(J-M Defays 1996 : 25, cité par A. Moussaouer). *Le linguiste*nous affirme que la recherche dans ce domaine reste ouverte et en continuité puisqu'il existe plusieurs situations de production ; cela veut dire que le langage humoristique est un langage vivant qui évolue avec le développement et l'avancement sociaux engendrant des études et analyses mises à jour. Ajoutant à cela, le travail élaboré par *Patrick Charaudeau* intitulé :*«des catégories pour l'humour ? », en 2006,* où il propose une explication de l'humour dans un enjeu énonciatif.Par son étude, il démontre que l'humour est loin d'être un genre mais plutôt une stratégie discursiveafin de séduire son interlocuteur.

En revanche, il y a eu le travail de *B.PriegoValverde* « *l'humour dans la conversation familière : description et analyse linguistique »* qui est un véritable manuel pour comprendre les différents procèdes linguistiques de l'humour et ses caractéristiques révélatrices.

D'après le corpus présenté, les perceptions lexico-sémantiques et pragmatiques sont nécessaires pour pouvoir répondre à nos questionnements. Car nous avons constaté une sorte de germination entre le vécu des phénomènes et la dynamique de la création de ces pratiques linguistiques. Nous aurons aussi besoin d'analyser notre corpus par le biais de la théorie de l'incongruité qui est l'élément principal de notre analyse.

Les pratiques langagières, que nous avons baptisé *locutions humoristiques*, fonctionnent en contexte et trouvent leur application dans un terrain réel de l'interlocution. Elles prennent forme dans la production verbale du locuteur d'une manière aléatoire montrant un onglet artistique qui doit être agréablement compris par son interlocuteur. Ce qui nous mène à déduire que la fonction perlocutoire a un appui primordial pour la

fluidité de la communication entre les jeunes[158]. Dans le cas de notre constat, il existe une hybridation constituée d'un métissage des deux langues (arabe dialectal/ français) donnant naissance à un produit linguistique dont le but est de faire réagir l'interlocuteur en provoquant le rire. Les jeunes ont toujours été à la recherche d'un moyen de communication fluide, léger, et surtout drôle. Ce qui fait que notre problème majeur pour décoder et comprendre ce genre de pratique et de comprendre *Comment la constitution de ces locutions – linguistiques- interculturelles peuvent être à connotation humoristique ?*

Notre principe méthodologique est de ne pas dissocier l'effet linguistique de l'effet sociologique. Dans le cas présent, la connexion du vécu de ces producteurs de parole avec les pratiques langagières qui nous intéressent est très présente. L'existenced'une continuitéentre le linguistique et le hors linguistique fait la pertinence de notre corpus. Notre plan est d'effectuer une analyse en s'imposant une grille qui classe les données recueillies. La place accordée dans le cadre d'un article nous oblige à adopter une présentation schématisée. En l'occurrence, la lecture de l'analyse sera plus maniable et facile à comprendre les finalités du travail qui a pour priorité de lier les affinités contextuelles et co-textuelles –*linguistiques*-.

Il y a aussi dans notre cas, la présence d'un métissage linguistique des situations diglossiques que nous allons constater dans notre corpus. Le contact de languespratiqué revient inconsciemment à des raisons plutôthistoriques. L'étude lexico-sémantique et morphosyntaxique permettrontà mieux déchiffrer les locutions humoristiques présélectionnées et apporteront une richesse analytique à notre raisonnement.

- **Objectif de recherche :**

L'objectif de notre recherche est d'analyser des expressions aux finalités humoristiquescrées et constituées par des jeunes, de classes

[158]-La distinction entre illocutoire et perlocutoire provient de la théorie des actes de langage de J.Austin.

sociales différentes,dans des situations réelles et variées pour dégager les traits détecteursde l'amusement ; en l'occurrence, l'humour.

- **La notion d'incongruité :**

Etablie par les psychologues F.*Bariaud,* Schultz et Mc Ghee, elle était adoptée par les linguistes américains pour expliquer le processus humoristique d'une manière générale. *Françoise Bariaud*affirme que c'est la principale caractéristique de l'humour quand elle a cité : *« Il est probable que le descripteur "incongru" ne s'applique pas avec bonheur à toutes les formes de l'humour et de l'humoristique. Mais il faut lui reconnaitre son adéquation à bon nombre d'entre elles…»(1983).B.PriegoValverde* nous explique qu'elle provoque une réaction de surprise et de rire de la part de l'interlocuteur. Il faut savoir que la notion d'incongruité est extrêmement subjective ; c'est-à-dire il faut que les interlocuteurs aient entre eux une convention des normes individuelles sinon elle ne provoquera pas le rire mais l'incompréhension et l'imprévu. D'après *Valverde*, pour réussir l'effet humoristique de l'incongruité il faut que les conditions soient présentes dans la même situation :

- La compatibilité des interlocuteurs au niveau socioculturel ;
- L'instauration d'un climat de sécurité et de confiance entre les interlocuteurs ;
- La production de l'incongruité doit être volontaire car si elle est inconsciente elle peut faire rire mais cela sera pour son aspect ridicule, représentant la sottise,mais pas humoristique ;
- **Relation de l'incongruité et la langue :**

Nous savons bien que la langue est un support de signes riche en homonymie et polysémie. Cela engendre, parfois, les malentendus mais aussi le *jeu de mots*. Du fait de jouer avec le sens, le son et la langue, en général, résulte l'effet de surprise et le rire dans le cas où les éléments qu'on a abordésdansle paragraphe précédent sont présents.

Or,notre corpus est doublement pertinent vu que nos locutions combinent les deux langues (français et arabe algérien -de variante de l'ouest-) au même temps.

- **Comprendre une incongruité :**

*« If thereis one generalizationthatcanbeexractedfrom the literature about humour, itisthat humour involvesincongruity. » (Graeme Ritchie 2003.p46).*En l'occurrence, dans un échange ou production du locuteur, nous reconnaitrons l'incongruité à l'aide de signes, d'éléments qui font que l'échange passe d'un sens sérieux à un autre inattendu et directement ludique. Il existerait dans les propos énoncés ce qui a été nommé par Greimas*« connecteur »* qui est le mot à double sens (ou qui a le même son) perçu par l'interlocuteur dans le 2ème sens volontairement pour déclencher le rire grâce à ce qui a été baptisé par Morin comme *« disjoncteur »*. Nous appuyons notre idée par l'histoire drôle de Greimas :

« C'est une brillante soirée mondaine, très chic, avec des invités triés sur le volet. A un moment, deux convives vont prendre un peu l'air sur la terrasse :
-Ah ! fait l'un d'un ton satisfait, belle soirée, hein ? Repas magnifique… et puis jolies toilettes, hein ?
-ça, dit l'autre je n'en sais rien.
- Comment ça ?
- Non je n'y suis pas allé ! »

Ici, le connecteur est « *toilettes* » car c'est ce mot qui a le sens de *vêtement* pour le locuteur mais le sens de *« WC »* pour l'interlocuteur. Elle est humoristique qu'à l'aide d'un disjoncteur qui est dans cet exemple *« je n'y suis pas allé »*révélateur d'une autre interprétation du mot « *toilettes »* la plus inattenduedans ce cas d'énonciation.

- **La mise à jour de l'humour dans les interactions verbales des jeunes algériens :**

L'humour a vécu en Algérie plusieurs tendances. Caractérisée en grande partie par l'autodérision, la dynamique de ce genre de rire est en interrelation avec les changements subis par la société, généralement. Or, le besoin important des jeunes algériens a fait qu'ils ont toujours réussi à remettre à jour l'humour pour ne pas s'enlacer et rester à la mode[159].

[159]:I existe un nouveau genre d'humour produit en arabe qu'on nomme les phrases hitleriennes où on fait dire à Hitler ce qui aurait pu dire face à la bizarrerie d'un comportement quelconque des algériens.

Aujourd'hui les jeunes algériens ont dépassé la phase de se raconter des blagues et ne ressentent plus ce besoin pour se faire rire vu qu'ils se sont mis à créer des situations humoristiques en caricaturant des événements de leur vie quotidienne ou anecdotes qui pourront être moqueur ou triste (mal vécu ou ennui)[160]. Une sorte d'autodérision pour alléger un malheur. Ils réussissent à déclencher le rire aussi en imaginant des scènes et faits racontés entre eux en imaginant une continuité humoristique de ce qui aurait pu se passer connaissant le caractère et le comportement de la personne.

L'humour aujourd'hui s'est orienté, spécialement, vers des thématiques plus sociétales, en lien avec la vie quotidienne et l'appartenance urbaine pour des raisons précises qui traitent des problématiques à connotations sociologiques. Par conséquent, la production des locutions humoristiques se montre comme une tendance du parler jeune parmi d'autres manières de susciter le rire[161].

- **Présentation du corpus :**

Prenant en considération l'objectif de notre recherche, il nous est paru indispensable de prendre un nombre de locutions sémantiquement variées d'un contexte à un autre. En effet, notre méthode a été de sélectionner seulement les locutions qui se constituent d'unités des deux langues[162]. La collecte des données n'était réalisable qu'avec la participation de nos informateurs[163] qui n'ont pas hésité à nous fournir des expressions pratiquées actuellement par les jeunes. Le recueil s'est fait au fur et à mesure que nous faisons face à des situations énonciatives de ce genre. Donc, il faut savoir que la collecte s'est faite dans plusieurs jours (voire plusieurs mois) en notant tous ce que nous jugeons pertinent avec l'interprétation de leur producteur. Notre analyse se base sur une collecte et non un corpus pré-requis.

Notre choix s'est fait sur des pratiques authentiques qui vivent suivant le contexte et la pensée des interlocuteurs vu que ce terrain a

[160]Témoignage de l'un de nos informateurs.

161-Il existe aussi les sketchs, les one-man-shows et récemment les podcasteurs humoristiques. Mais ce qui nous intéresse c'est les créations familières et non préétablies.

[162]-Nous avons décidé de bannir les expressions purement arabes car elles ne définissent pas notre objectif.

[163]-T.Medjdoub, Z.Labdelli et A.Neggal, des jeunes d'Oran et de Tlemcen qui ont contribué de façon constante à la réalisation de ce travail avec leurs explications et témoignages.

toujours besoin d'investissement scientifique tout comme les discours humoristiques préétablis. Beaucoup de travaux ont été consacré aux discours humoristiques préparés comme les one-man- shows mais cet onglet des pratiques spontanées n'est pas encore mis en avant.

- **Analyse de corpus :**
  - **Démarche méthodologique :**

Pour arriver à nosobjectifs analytiques, nous allons regrouper les locutions sélectionnées dans un tableau d'observation afin de faciliter la manipulation des données pour le lecteur. Ce tableau comportera les locutions humoristiques, leurs traductions à la langue française et leurs interprétations d'après les explications et témoignages de nos informateurs. En classant ces expressions à potentiel humoristique, nous parvenons à constituer un tableau de pratiques langagières investies descriptives d'un mode de vie qui serait peut-être un corpus pré-requis d'une étude linguistique ou sociologique ou les deux simultanément.

Grille d'observation :

	Locution humoristique	**Traduction**	**Interprétation**
(1)	Tlaçli code	J'ai reçu un code	J'ai une soudaine envie de faire quelque chose
(2)	Tlaçli code çweʒ	J'ai reçu un code tordu	J'ai une envie de faire quelque chose d'insolite
(3)	rani n'téléchargé	Je suis entrain de télécharger	Je suis entrain de réfléchir à quelque chose
(4)	Rahçandi mise à jour ʒdida	J'ai une nouvelle mise à jour	J'ai de nouvelles informations
(5)	Rahjelçabha Tony Montana	Il se prend pour Tony Montana	Il se prend pour quelqu'un de supérieur et imbattable
(6)	Rah George Clooney	Il fait son George Clooney	Il fait le monsieur noble
(7)	maʃi la NASA	Ce n'est pas la NASA	Ce n'est pas quelque chose d'inaccessible
			On la prend à

(8)	Nadouha l'35	On l'emmène au 35	l'hôpital psychiatre
(9)	Xrebtlifles sentiments	Tu m'as touché les sentiments	J'étais ému par un geste
(10)	Ana broħij'entends pas	Moi-même je n'entends pas	Je ne calcule personne
(11)	Sejed phénomène	Monsieur est un phénomène	Le monsieur est un insolite
(12)	Nrekeblek choc	Je te provoque un choc	Tellement que ça serait un fait étonnant qu'il sera choqué
(13)	Piessanta	Tu es une pièce	Tu es très drôle
(14)	Tayaħmça la pluie	Tombe avec la pluie	Se faire prends pour un idiot

- **Commentaires et interprétation des résultats :**

Nous allons entamer notre interprétation en soulevant chaque exemple de notre sélection :

Relevé (1)et (2) : cet exemple se constitue d'un verbe en arabe dialectal*tlaq*incluant le sujet « il » qui est implicite , d'un pronom *li* définisseur complément d'objet indirect qui est moi et le mot *code* placé comme complément d'objet direct. Le mixlangue (A.Bensaleh, V. Joseph) existe ici comme moyen pertinent pour comprendre et rire de l'expression. Les jeunes font références au monde des TIC(technologie de l'information et de la communication), notamment, internet avec son jargon utilisé ici pour dire que je viens directement de programmerquelque chose d'imprévu. Cela se répète dans les deux exemples sauf que dans le 2ème exemple on a ajouté un adjectif qualificatif du *code* qui est *çwe*ʒpour dire d'une manière drôle qu'on désire accomplir un fait qui sort de l'ordinaire ou de ce qui est prévu. Dans ce cas, c'est le croisement entre le contenu de ces expressions, leur domaine d'application, leurs univers de référence et le mélange de langues qui produit l'effet humoristique.

Relevé (3) et (4) : les locutions dans ce cas sont plus explicites vu que dans (3) le syntagme nominal sujet *rani* et le verbe à l'infinitif télécharger précédé du *n'* qui montre l'implication du sujet parlant dans la grammaire arabe. Ces unités lexicales démontrent encore une fois l'impact des TIC dans la vie quotidienne des jeunes. Cette technologie s'est

implantée même dans leur parler pour sortir de ce qui est ordinaire, déclencher la surprise et violer les règles établies par les maximes de Grice pour une interaction banale. Nous dégageons de l'exemple (3) que la personne énonciative de ce propos marque un temps de réflexion avec soi-même avant d'entamer quoi que ce soit.Aussi, l'exemple (4) qui est constitué d'un sujet pronom *rah,* le verbe *çandi*, le COD *mise à jour* et l'adjectif qualificatif *ʒdida*qui est expliqué dans le tableau ci-dessus.

Ces locutions figées mettent en avance, essentiellement, la dimension du mixagede langues comme un des ressorts de leur puissance humoristique ; il s'agit d'un procédé linguistique qui pourrait être déclencheur du rire.

Certaines locutions sélectionnées sont considérées comme paradigmatiques aussi bien du point de vue du processus sémantique, que de l'effet « condensation/résonance » de ses constituants (morphologique, syntaxique, sémantique) liés au contexte socio-culturel. Au fil du temps, ils ont vu des transformations en suivant les tendances du moment. Dans ce cas, nous parlons des exemples***(5), (6), (8), (10),(13) et (14)***. Ces exemples ont vécu une autre vie avant de se transformer en ses résultantes. Il existe alors ce que nous appelons une dimension intentionnelle dynamique. Pour abréger tous ces propos, nous sommes amenés à schématiser ces locutions dans un tableau en parallèle à leur forme précédente.

locution mise en premier plan	**locution source**
Rahjelçabha Tony Montana	Rahjelçabha Amir Abdelkader
Rah George Clooney	JçasarNesspresso
Nadouha l'35	Nadouha l' Sidi Chahmi
Ana broħij'entends pas	Ana broħimanesmaçʃbik
Piessanta	Numéro nta
Tayaħmça la pluie	Tayaħmça new

Les locutions dans la colonne des locutions sources se sont mises naturellement en retrait pour laisser place aux locutions mises en premier plan.Les locuteurs s'impliquent et donnent une nouvelle naissance à ces expressions. Et par un effet de miroir entre les deux locutions, d'autres

ramifications sémantiques se profilent. Si ces créations n'ont vu le jour qu'aujourd'hui, cela est dû à l'influence des faits vécus (culturel, sociologique,linguistique, politique, idéologique) par la société. Car elles transportent un moment de l'histoire d'Algérie.

Ces expressions figées retravaillées par les jeunes producteurs ne se font qu'en choisissant parmi les anaphores lexicales associatives telles que les isotopies sémantiques ;*tonymontana/ amirabdelkader*.Elles sont aussi réussies car elles ont pu être remplacées par des isotopes relativement plus modernes comme le montre l'exemple.

- **L'incongruité dans les locutions humoristique :**

Comme l'ont confirmé les spécialistes du domaine, l'incongruité est primordiale pour provoquer l'aspect humoristique. Après l'analyse des locutions que nous venons de présenter, nous avons déduit indirectement que l'inattendu, le jumelage, le mélange et l'hybridation linguistiques et culturels font que l'interlocuteur ou le récepteur de chaque énoncé présenté ne s'attend pas à recevoir un mélange codique et même historique, parfois, qui déclenche l'effet de surprise. Or, la résultante humoristique prouve que ces locutions déclenchent le rire car l'interlocuteur ne s'attend pas à une telle aisance de mélanger tout un amalgame à plusieurs facettes dans une simple locution. C'est l'incongruité du message qui fait l'hallucination et le rire chez les interlocuteurs.

Prenons l'exemple **(8),** en aucun cas on s'attendait à que le locuteur va sortir le numéro du bloc psychiatrique de l'hôpital pour insinuer qu'il veut dire à son interlocuteur qu'il parle de l'hôpital psychiatrique.Le signe *« 35 »* et connecteur et disjoncteur à la fois si l'interlocuteur reconnait la violation du principe de réalité et accepte par la suite de rentrer dans le jeu lui aussi ; ça veut dire accepter la *« logique interne » de* cette nouvelle situation d'énonciation.

Conclusion :

En guise de conclusion, nous sommes amenés à confirmer que les mots renvoient à des concepts et à des référents. L'Algérie a témoigné de la coprésence dedeux peuples(français et algérien). Cela s'est suivit : de l'interlangue et le contraste de langues, certes, de l'interculturemais aussi de l'inter-conscient qui fait que les jeunes d'aujourd'hui sont conduits à

créer des faits linguistiques propres à leurs identités complexes avec toutes ses dimensions. Des pratiques langagières donnent naissance à d'autres telles que nous venons d'exposer.

Le locuteur fait usage de ces locutions humoristiques pour donner de la couleur à son discours, mais aussi pour faire en sorte de faire rire. Nous avons, aussi, déduit que l'appréciation de l'humour se fait par l'acceptation et la compréhension d'une incongruité basée sur des normes individuelles communes pour qu'il y ait une certaine complicité. Lors de la réalisation de notre étude, nous avons fait face à des situations linguistiques similaires qui part du même principe d'hybridation mais que nous ne pouvions pas avancer car ce sont des usages individuels comme le cas de l'expression : *ghi pack 12* qui veut dire *seulement pack 12* ; qui se dit pour parler des filles qui ont le même style vestimentaire, en faisant référence aux boites en carton industrielles.

Dans certaines régions, nous avons trouvé des expressions, similaires, portantes du même sens que celles des régions sur lesquelles nous nous sommes basés. Si nous prenons l'exemple de la ville de Mascara, pour dire *Rahçandi mise à jour ʒdida ;*ses jeunes interlocuteurs ont préféré utiliser l'expression *flashini* qui a vu le jour, aussi, grâce à la technologie et qui est une verbalisation de *flash disque* – un support de stockage amovible des informations- .

En effet, les locutions humoristiques que nous avons traitées sont mises en avance dans le but de susciter le rire. Leur constitution est faite de l'intrication des deux langues et de la violation des normes linguistiques. Ses caractéristiques démontrent leur singularité comme phénomène linguistique et sociolinguistiquerésultant de l'incongruité du discours.

Bibliographie :

- Bensalah Amina et Joseph Vincent : « La fonction humoristique du « mixlangue » dans le parler des jeunes algérois-détournement et innovation linguistique ».
- Boussahel Malika : « Contact et contraste des langues dans Djurdjurassique Bled de Fellag », Revue Synergies Algérie n°7, pp. 121-140, 2009.
- Calvet Louis-Jean : « La sociolinguistique », Paris, Puf, 1993.
- KatarzynaMendykIzabela, Mémoire : Les sketchs- comment font-ils rire ? Analyse pragmatique du one-man-show de Gad Elmaleh « papa est en haut », Université, Université Nicolas Copernic,Faculté de Philologie, Département de philologie romane, 2014.
- Priego-Valverde Béatrice : « l'humour dans la conversation familière : description et analyse linguistiques », l'Harmattan, 2003.
- Ritchie Graeme : « the linguisticanalysis of jokes » ,Routledge ; 1 edidtion, 2003.
- Salvatore Attardo :"LinguisticTheories of Humor", Berlin/ N.Y. 1994.

ANALYSE DES CREATIONS LANGAGIERES ET DE L'ALTERNANCE CODIQUE DES FACEBOOKEURS ALGERIENS

Moukhfi Najet

Résumé :

Cet article traite la question du choix et de l'alternance codique sur un des réseaux sociaux les plus utilisé au monde « Facebook ». Il s'agit plus particulièrement d'une analyse quantitative portant sur les créations langagières et l'alternance codique. Son objectif est de cerner au mieux les nouveaux termes utilisés et le choix de l'utilisation de telle ou telle langue ou le choix de les alterner.

Mots clés : choix et alternance codique, création langagière, réseau social.

Abstract:

This article treats the question of choice and code switching about one of social networks most popular in the world "Facebook". It's about especially of quantitative analysis based on language creations and code switching. Its aim is to identify new terms used and the use of a particular language or the choice of switching.

Keywords: choice and code switching, language creation, social network.

1. Introduction

Notre choix d'étudier la créativité langagière découle d'observations spontanées, récurrentes effectuées lors de l'utilisation d'Internet. Il s'agit de créations langagières constatées dans la graphie de la langue première L1 et étrangère, le français L2, par l'utilisation de l'alphabet latin étendu et complété parfois par des chiffres. Par exemple « habit n9olel 7aja » [ḥābīt/nqōlɛk/ḥāǧā][164]qui veut dire « je veux te dire une chose » dans la forme orale de la L1est écrit en alphabet français en y ajoutant des chiffres pour remplacer des phonèmes qui n'existent pas en L2. C'est un oral retranscrit dans un écrit simplifié en usant d'un alphabet largement partagé par les internautes. En effet, nous avons remarqué d'une part que la plupart des internautes recourt à l'utilisation de ces nouvelles graphies et d'autre part nous constatons l'existence de l'alternance codique entre la L1 et la L2.

À partir de ce constat, nous définirons dans le cadre de cette présente étude, les concepts de néologisme et d'alternance codique qui apparaissent dans les discussions des internautes. Notre objectif étant de cerner ce phénomène et ses usages qui appellent à un degré de compétences linguistiques (ou sociolinguistiques)qui va de pair avec la révolution technologique.

De ce constat découle la problématique suivante :

« Si les internautes communiquent et échangent sur les réseaux sociaux, en particulier « Facebook », en tenant compte non seulement de destinataires identifiés, mais aussi de publics supposés ou désirés, pourquoi choisissent-ils un oral transcrit à l'écrit d'une manière lisible par le plus grand nombre et comment alternent-ils les deux langues ?

Nous émettons à la suite de cette problématique, les hypothèses suivantes :

(H1), dans les conversations électroniques publiques ou semi-publiques[165]entre internautes, des éléments comme« week-endite »

[164]-La transcription a été faite en utilisant le logiciel « lexilogos » établit par Xavier Nègre qui fait la translittération de la langue arabe en caractère latin, son site est consultable sur : www.lexilogos.com

[165]-Selon les paramètres choisis par chacun pour son compte Facebook

[wykāndīt], qui veut dire « j'ai passé le week-end »relèvent de la création langagière graphique.
(H2), d'autres éléments comme « il me hebel » [hābɛl] qui signifie « il me dérange » dans les mêmes conversations électroniques relèvent de l'alternance codique entre (L1) et (L2).
(H3), les nouveaux usages poussent les internautes à une adaptation de l'écrit réciproque.
Ceci nous amène à analyser ces nouvelles formes d'écrits qui apparaissent dans les publications des internautes en tentant de cerner les manières dont ces usagers optent pour l'emploi d'une ou plusieurs langues.

2. Méthodologie

Corpus, sujet(s) et contexte(s)

Notre corpus d'étude est constitué de captures d'écran de discussions numériques c'est-à-dire tout ce qui est commentaire et publication entre internautes, ces prises d'écran sont récoltées sur plusieurs pages électroniques du réseau social « Facebook » durant le mois de septembre 2015.

Ces internautes algériens n'ont pas un profil langagier bien défini mais chacun a sa propre façon de s'exprimer, ce qui les unit est l'environnement linguistique. Celui-ci est décrit par Taleb Ibrahimi « *comme étant un environnement caractérisé par la multiplicité et par le changement* » (1995 :10). En effet, des linguistes tels que Taleb Ibrahimi, (1995), Morsly, (1996), Maougal, (2000), El-Imam, (2003) et Dourari, (2011) s'accordent à décrire cette situation linguistique comme étant plurilingue où se côtoient l'arabe, le tamazigh[166]le français et l'anglais[167].

Les internautes auxquels nous nous sommes intéressés écrivent sur une page réservée aux femmes algériennes, intitulée «idées pour 3roussa djazairia », qui veut dire « idées pour mariée algérienne ».
Le public est composé majoritairement de la gente féminine âgée entre 20

[166]- langues nationales de l'Algérie
[167]-Deux langues étrangères dans le paysage linguistique de l'Algérie

et 50 ans, exerçant différents métiers telsque étudiante, maman au foyer, enseignante, professeure, ingénieure, vendeuses en ligne et ou médecin. Le corpus est constitué de soixante-sept commentaires datant de tout le mois de septembre 2015.

3. Résultats

3.1. L'alternance codique comme phénomène d'usage

Le concept d'alternance codique peut comprendre l'utilisation de deux ou plusieurs langues dans le même énoncé (languagemixing). En effet, Gumperz le définit comme étant « *la juxtaposition de termes faisant partie de deux systèmes linguistiques distincts aux cours d'un même échange linguistique* » (1982 : 57).

Dans le cas de figure qui nous intéresse, lors des interactions, les internautes emploient des variétés langagières diverses, à savoir deux codes langagiers différents comme dans cet exemple « il faut, lazemkraya » [lāzɛmkrāyā] qui signifie « il faut étudier ». Cette alternance entre l'arabe et le français, est difficilement analysable puisque la plupart des spécialistes considèrent son emploi comme « *occasionnel, accidentel et idiosyncrasique dépendant de l'activité langagière et du sujet parlant lui-même* » (Ali Bencherif, 2009:44).

Donc de ce fait, ce qui nous importe le plus dans cette étude est d'analyser les raisons pour lesquelles ces jeunes locuteurs recourent à ce type de phénomène.

Notre avons synthétisé nos principaux résultats dans le tableau ci-dessous en suivant la théorie de Shana Poplack, linguiste, Canada (1980) : un modèle d'analyse variationniste (cf. article Langage et société, 1988 Volume 43, pp. 23-48) et en adoptant une approche linguistique structurale, qui privilégie d'une part les aspects formels de l'alternance codique et d'autre part s'attache à montrer que le phénomène est régi par des règles formelles régulières.

Les résultats sont classés en deux colonnes : la première colonne représente celle de l'alternance intra-phrastique qui selon Moreau est

définie comme suit : « *lorsque des structures syntaxiques appartenant à deux langues coexistent à l'intérieur d'une même phrase, c'est-à-dire lorsque les éléments caractéristiques des langues en cause sont utilisés dans un rapport syntaxique très étroit du type nom- complément ou verbe-complément* » (1997 :32).

Quant à la deuxième colonne, elle représente celle de l'alternance inter-phrastique ou phrastique qui , toujours d'après Moreau, « *est une alternance de langues au niveau d'unités plus longues, de phrases ou de fragments de discours dans les productions d'un même locuteur ou dans les prises de paroles entre interlocuteurs* »(1997 :32-33).(Confère tableau 1)

Tableau 1 : Alternance codique des internautes algériens

Type d'alternance Codique	Exemple	Transcription phonétique du mot arabe souligné.	Traduction
Alternance Intra-phrastique	- Je te bousse. - bonne idée cheba - la koubide - dès que tu choufesun truc. - tu me hachèmes - les zananiches. - le boumaaguen. - impohal. - imohal.	- [bus] - [ʃəba] - [kubid] - [ʃuf] - [haʃəm] - [zananiʃ] - [bum ʿgã] - [ɛ̃pɔhal] - [imɔhal]	- je t'embrasse - bonne idée. - Le foie. - Dès que tu vois un truc. - Tu me fais honte. - Les gâtés. - Le fait de faire des caprices. - Impossible - Possible

Alternance Inter-phrastique	-A : Bonjour, qu'est-ce que tu as ? -B : Rani un peu fatigué, khasni le repos. -A : Prends un congé et fais une pause. -B : Khamemtfiha , j'ai l'intention de le faire.	- [rani] / [xasni] - [xaməmt/fi ha]	- Je suis un peu fatigué, il me faut du repos - J'ai pensé à ça et j'ai l'intention de le faire.

Nous constatons que dans l'alternance intra-phrastique, les internautes âgés entre 20 et 34 ans ont tendance à conjuguer des mots de la langue arabe en suivant le tableau de la conjugaison française. Quant à l'alternance inter-phrastique, ces derniers utilisent les deux langues arabe et français. Les uns, 68% d'entre eux avancent qu'ils y ont recours par paresse intellectuelle en refusant de faire l'effort de rédiger une phrase longue en utilisant un seul code linguistique. Effet constaté dans la création lexicale telle que l'apocope : « [rani] un peu fatigué » au lieu d'écrire
« je me sens un peu fatigué ».

Chez les autres internautes qui représentent 32%, le manque de maitrise de la langue étrangère les pousse à alterner les deux langues. Cette thèse est confirmée par les recherches de Costa et Santesteban (2003) qui ont démontré que l'intrusion d'un mot d'une L1 dans des locutions à la L2 dépendait en grande partie du niveau de compétences en langue cible. De plus, si un internaute se trouve dans l'incapacité d'utiliser un terme X en L2, il le remplace aussitôt par son équivalent en langue arabe comme dans l'exemple « [habit] un café bien serré » au lieu de dire « je veux un café bien serré » ; ce phénomène est appelé l'alternance compensatoire.

Par ailleurs, il est difficile de distinguer le choix de tel ou tel mot arabe transcrit en français comme faisant partie du champ de l'alternance compensatoire car cela nécessiterait la connaissance du niveau de langue de ce dernier, les internautes exerçant dans l'anonymat ou via un profil valorisant.

Toutefois, nous n'avons pas pu constater si telle ou telle langue était la plus utilisée car rappelons-le, l'alternance codique n'est pas un fait maitrisé mais reste "un fait accidentel".

3.2 Le recours au néologisme, autre manière de s'exprimer à l'écrit.

Le néologisme est le phénomène de la création de nouveaux mots mais à condition qu'ils soient utilisés par un grand nombre d'usagers. Selon JacquelineBastuji, « *les néologismes sont des unités lexicales nouvelles* » (1974 : 06).
Il est défini comme étant le résultat de la formation de nouveaux mots soit créés de toutes pièces, soit, plus couramment, formés à partir d'un procédé morphologique comme la dérivation, la composition ou l'analogie.
Le point focal de notre étude est l'analyse du recours au néologisme lexical qui peut être composé de plusieurs procédés de formation de mots, celui qui nous intéresse est le procédé de la dérivation appelée « affixation » qui consiste soit à rajouter un préfixe (morphème) qui précède le radical du mot « préfixation » ou soit à rajouter un suffixe qui suit le radical du mot « suffixation » comme dans « je [t'aimik] ». Le procédé de suffixation en langue française contrairement à celui de la préfixation permet le changement de la catégorie grammaticale du mot, dans l'exemple suivant « inchoufable », le radical du mot « choufa » [ʃufa] qui représente « regard » en français fait partie des noms arabes, le fait de lui rajouter le suffixe « ement » l'a basculé vers la catégorie d'adjectif.
Nous distinguons quatre catégories de suffixe : les suffixes adjectivaux pour former les adjectifs, l'adverbial « ement » pour les adverbes, les verbaux pour les verbes et enfin les suffixes nominaux pour la formation des noms. Ces suffixes pouvant s'ajouter à des noms, à des adjectifs et à des verbes. À la suite de
l'analyse, nous avons observé les résultats suivants :

Les internautes algériens créent un mode d'expression écrite nouveau dans lequel ils utilisent de nouveaux termes tels : « impohal » et « imohal » : (confère tableau 2)

Tableau 2 : création langagièregraphique des internautes algériens

Terme	Explication
Impohal [ɛ̃pɔhal]	Préfixe de contraire « im »+ mohal en Arabe qui veut dire impossible
Imohal [imɔhal]	mohal en Arabe qui veut dire impossible + le préfixe du contraire 'im' pour signifier « possible »
chkoupistene [ʃkupistɛn]	nulle part
Chaabchkoupistani [ʃa ƀ/ ʃkupistani]	veut dire peuple qui vient de nulle part, qui n'a pas d'origine et surtout qui fait n'importe quoi, qui manque d'intelligence.

Tentons d'expliciter la structure de cette unité : elle est composée de deux parties : « chkoupi » qui veut dire « qui n'a pas d'importance » et de « stani » pour donner un rythme et une intonation à ce terme.

Voici une liste de mots choisis : « inchoufable[ɛ̃ʃufabl] , la mochkilation [la/mɔʃkilasjɔ̃], fi ta miz [fi tamiz], la tbahdilation [la/tbahdilasjɔ̃] , la kechfation [la/kɛʃfasjɔ̃] , la fechelesse [la/fəʃlɛs] , nfacebooki [nfasbuki], inaachrable [ɛ̃'aʃʁabl] , le chkilisme [lə/ʃkilism] , la koubide [la/kubid], loupitek [lupitɛk]».

Nous avons classé les mots selon leur nature dans le tableau 3 qui suit :

Tableau 3 : nature grammaticale des créations langagières

Nom	Adjectif	Verbe
La mouchkilation → le fait de se retrouver dans un problème. Mochkila [mɔʃkila]= problème. Le chkilisme → le fait de dire une chose qui n'a pas de sens Le chkile [ʃkil]= n'importe quoi La tbahdilation, la kechefation → L'humiliation Tbahdil[tbahdil] ou kechfa [kɛʃfa] = humiliation La fechelesse → la faiblesse Fechla [fɛʃla] = la faiblesse La koubide → s'utilise pour taquiner une personne qu'on aime bien. Koubide= kebda[kɛbda] = qui signifie le foie. Fi ta miz = d'après toi.	Inchoufablequ'on → ne peut pas voir ou qu'on n'aime pas voir Choufa [ʃufa]= la vue Inaachrable → avec qui on ne peut pas vivre. Achra[ʿaʃʁa] = la cohabitation	Nfacebooki → je me connecte sur facebook Loupitek → je t'ai loupé

- Les noms ont été formés en alternant les langues arabe et française, de la manière suivante :

Un article défini (français) + nom (arabe) + suffixe de nomination (français) tels que « ation » pour la mouchkilation [la/mɔʃkilasjɔ̃], la kechfation [la/kɛʃfasjɔ̃] et la tbahdilation[la/tbahdilasjɔ̃] , « isme » pour le chkilisme [lə/ʃkilism] et « esse » pour la fechlesse [la/fəʃlɛs] .

- Les adjectifs : préfixe français + nom (arabe) + suffixe (français) tels que « inchoufable »[ɛ̃ʃufabl], « inaachrable »[ɛ̃‘aʃrabl] composé du préfixe « in » + chouf + suffixe « able ».

- Les verbes : « nfacebooki »[nfasbuki], le« n » pour exprimer le pronom personnel je, le « n » fait partie des pronoms en langue arabe + facebook + « i » (forme de conjugaison en arabe).

Le verbe « loupitek » [lupitɛk] formé du verbe louper en français + « tek » pronom en langue arabe représentant le complément indirect « toi ».
Le vecteur principal de cette création langagière est le procédé de dérivation suffixale et préfixale, qui parait être une source inépuisable car les préfixes et les suffixes sont innombrables et de ce fait, les internautes peuvent en créer des formes à l'infini. Il leur suffira d'ajouter un radical à un nom qui fait partie du répertoire de la langue arabe (L1) ou française (L2), un suffixe ou un préfixe appartenant à l'autre langue, pour obtenir une nouvelle unité lexicale ; ce que nous appelons ici une création langagière.

4. Conclusion

L'objectif de cette étude est d'analyser le choix de la langue alternée et la création linguistique qui en découle chez les internautes. En effet, les utilisateurs de « Facebook » ont tendance à adopter la création langagière graphique
et l'alternance codique pour diverses raisons : apporter un nouveau style à la langue, distinguer leur parler de celui des autres, se créer une identité propre à eux et avoir un esprit créatif. Selon Hagège (2013)[168], « ces formes utilisées ne sont pas les normes d'aujourd'hui mais annoncent les normes de demain ».
L'analyse a démontré que les internautes ne rencontraient aucune difficulté à déchiffrer ou à comprendre le code utilisé entre eux bien au contraire, ils expriment même leur adhésion à ce phénomène car les uns produisent de nouveaux éléments, tandis que d'autres les répètent et les reproduisent, confirmant ainsi notre hypothèse 3.
En effet, la réussite de la compréhension de cet écrit spécifique résulte des choix de la langue utilisée et des alternances codiques. En effet, les travaux de Ali-Bencherif (2009) ont mis l'accent sur le fait que l'utilisation de l'alternance codique serait un comportement non délibéré, c'est-à-dire qu'il n'est pas le résultat d'une réflexion ni d'un choix émanant du locuteur.
Pour conclure, nous pouvons déduire, suite aux résultats obtenus,que le néo-codage et l'alternance codique sur les réseaux sociaux constituent un champ de recherche vaste et représentent la forme d'un nouvel usage, un phénomène de mode, qui mérite de s'y pencher. Ces réseaux étant devenus le terrain du développement des créations langagières témoignent de la vitalité de la langue française dans les interactions et les échanges entre internautes algériens
traduisant ainsi leur adaptation à cette dernière.

[168]-Interview de C. Hagège sur radio Europe1 lors d'une interview.

FONCTIONNEMENT DES EXPRESSIONS FIGEES EN CONTEXTE JOURNALISTIQUE : CAS DES CHRONIQUES DE HAKIM LAALAM

Farida Tilikett

Résumé

Dans les chroniques journalistiques de la presse algérienne d'expression française, les expressions figées intégralement reproduites dans leurs langues sources ou littéralement traduites sont souvent employées par les chroniqueurs. Je m'intéresse dans cet article aux chroniques de Hakim Laâlam dont j'étudie le recours aux expressions idiomatiques et je tente de comprendre le fonctionnement de ce contact de langues et les motivations qui sont à l'origine de cet usage récurrent.

Mots-clefs :

Expression figée- Hakim Laâlam- chronique journalistique-contact de langues- stratégies humoristiques

Abstract :

In the journalistic chronicles of the french-speaking Algerian press, the forzen expressions completely produced in their source languages or litarally translated are often used by the chronicles, whose I use the idiomatic expressions as I try to understand the functioning of these languages contact and the motivations wich are the origin of the recurring use.

Keywords:

Frozen expressions- Hakim Laâlam-journalist chronicle-language contact-humorous strategies

Ma contribution s'inscrit dans le cadre des travaux qui se proposent depuis quelques années d'observer la manifestation des phénomènes liés au contact des langues en contexte médiatique algérien, plus particulièrement dans la presse écrite francophone (I.Chachou 2011, 2012 , M.Bektache,2013, A.Ammi Abbaci 2015, K.Dembri, 2015).L'objectif de ce travail consiste essentiellement à présenter quelques-unes des expressions figées récurrentes dans les chroniques journalistiques de Hakim Laâlam, de montrer leur emploi et d'analyser leur fonctionnement. Ce dernier obéirait à des stratégies de communications dictées par des motivationsliées àdes exigences linguistiques et/ou à des considérations stylistiques, humoristiques, empathiques, etc. Ceci m'amène à me poser la question de savoir quelles sont les visées quiprésident à l'emploi de chacune des expressions figées qui constituent mon corpus.

La chronique est un genre qui se situe à mi- chemin entre le texte journalistique et le texte littéraire. En effet, elle offre un espace d'expression plus « libre » à son auteur. Par « libre », j'entends justement cette possibilité de mettre des langues en contact, de recourir au code mixing en incluant d'autres langues que le français, comme l'arabe institutionnel ou l'arabe algérien et parfois le kabyle[169]et qui contribuent à produire du sens culturellement connoté dans un texte écrit en français,de manière àproduire les effets d'éthos[170] et de pathos[171] escomptés par le journaliste, et ce, en fonction de la stratégie qu'il met en œuvre.C'est ce que Barthes désigne par les signifiants de connotation *« il s'agit donc des éléments, des facteurs, qui, dans l'image (ou le texte ou un autre code) favorisent l'éclosion de significations non dénotatives chez le récepteur ».*[172]

[169]-Lors de mon dépouillement, j'ai relevé le slogan kabylophone « ULAC SMAH ULAC » [ulaʃsmaħ ulaʃ] repris à trois reprises dans la chronique n° 112 du recueil des chroniques de 2001.

[170] L'éthos est une des composantes de la relation triangulaire de la rhétorique d'Aristote. Les deux autres étant le pathos et le logos. Maingueneau Dominique désigne « l'image de soi que le locuteur construit dans son discours pour exercer une influence sur son allocutaire. » Dictionnaire d'analyse du discours, éd SEUIL, Mesnil-Sur –l'Estrée, fév 2002, p 238.

[171] Le pathos est une autre composante de même relation. Selon Maingueneau Dominique, le mot « pathos » est pris actuellement au sens de débordement émotionnel, généralement manquant de sincérité, acception qui n'affecte pas son dérivé « pathétique ». En rhétorique, il renvoie à l'un des trois types d'arguments ou preuves destinés à produire la persuasion (…) par le biais de règle de construction (exclamations, interjections, interrogations…

[172]Roland Barthes « Rhétorique de l'Image »revue Communications °4, éd SEUIL, paris 1964, p

La chronique, ce billet d'humeur, est avant tout un texte d'opinion lié à l'actualité. Mme de Sévigné[173] la désignait par « causerie écrite » (Carvalhosha, 2014 :11-26) tout en lui reconnaissant sa fonction informationnelle. L'auteur de la chronique (le billet d'humeur) n'est pas soumis aux mêmes règles de neutralité et d'objectivité que dans les autres genres d'écrits journalistiques : Il ne se contente pas de relater des faits, il les commente, les analyse, use de modalisateurs, d'ironie, de caricature, de parodie, pour étayer son point de vue, défendre son obédience,et en convaincre son lectorat (Charaudeau, 2001)

Par ailleurs, l'acte d'écrire (incluant la chronique journalistique) ne peut se résumer à la simple juxtaposition d'une suite de mots aussi cohérents soient-ils, mais, il est avant toutla mise en mots de représentations ou du reflet du réel, aux yeux du l'écrivain/chroniqueur. Parmi ces représentations sociales, le poids des langues est un élément majeur dans la société algérienne bi/plurilingue. Jean-MichelAdam adhère au point de vue théorique de FrançoisRastier qui avance que la fonctionnalité de la langueà elle seule, en tant que système, ne permet pas la production de texte « *Iln'existe pas detexte (ni même d'énoncé) qui puisse être produit par le seul système fonctionnelde la langue (au sens restreint de mise en linguistique). » En d'autres termes, la langue n'est jamais le seul système sémiotique à l'œuvre dans une suite linguistique,car d'autres codifications sociales, le genre notamment, sont à l'œuvre dans toutecommunication (…)».* [174] (1997 :665-681)Ces codifications passent aussi par les expressions idiomatiques et les marques transcodiquesqui vont se manifesterdans ces chroniques de différentes manières : emprunts, xénismes et /ou calques des langues telles que l'arabe algérien, l'arabe institutionnel et le kabyle[175].

La langue par laquelle se réalise la communication est composée de plusieurs unités lexico-sémantiques qui permettent au locuteur de s'exprimer au mieux. Parmi ces unités, il y a les mots simples, les mots

[173] Carvalhosha Sandrine « chronique journalistique et causerie : rapport, forme, enjeux »Carnets : revue électronique d'études françaises IIe série, n°2, 2014, p11-26.

[174] Jean-Michel Adam « Genres, textes, discours: pour une reconception linguistique du concept de genre » revue belge de Philologie et d'Histoire, volume 75, n°3, 1997, pp 665-681

[175] Il s'agit d'une recherche dans le cadre de ma thèse de doctorat intitulée « Du contact des langues dans les chroniques journalistiques d'expression française en Algérie » Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem.

composés et dérivés ainsi que les blocs de mots fixes dont le sens est généralement invariable et imprédictible : ce sont les expressions figées ou idiomatiques. Alain Rey, dans la préface de son dictionnaire, souligne qu' *« un lexique ne se définit pas seulement par des éléments minimaux, ni par des mots simples ou complexes, mais aussi par des suites de mots convenues, fixées, dont le sens n'est guère prévisibles ».*[176]

Mais, voyons d'abord ce qu'on entend par « bloc de mots fixes ou figés.»

Pour Gaston Gross (1996 :4) ce qui caractérise l'expression idiomatique, c'est l'indissociabilité de ses éléments constitutifs tant dans la morphologie que dans le sens*« un processus linguistique, qui, d'un syntagme dont les éléments sont libres, fait un syntagme dont les éléments ne peuvent être dissociés. (…) et dont le sens ne peut être déduit de sa structure en morphèmes et qui n'entre pas dans la constitution d'une forme plus large (…)c'est une expression qui apparaît en propre dans une langue donnée et qui ne possède aucun correspondant syntaxique dans une autre langue (…)»*[177]Dans la pratique, il ne suffit donc pas de connaître la signification de chaque mot composant ladite locution pour prétendre avoir compris l'expression figée. L'interprétation de ces expressions ne peut être fournie par la seule cohésion de ses éléments constitutifs encore faut-il savoir le contexte de son utilisation. Il s'agit d'une des caractéristiques de ces expressions : « l'opacité sémantique » avancé par Gaston Gross (voir propriétés linguistiques des expressions figées ci-dessous). En arabe institutionnel, l'expression « Essalem Alaïkoum , السلام عليكم » [assalɑ̃mu/ ʕalajkum] ne peut être traduite mot à mot en français par « La paix sur vous » mais, plutôt par « Que la paix vous accompagne ».

Ces expressions appartiennent à un groupe hétérogène : proverbes, adages, citations, dictons, et autres constructions linguistiques, dont les définitionsdemeurent difficilement différenciables. Elles enrichissent un patrimoine linguistique et surtout culturel, car, riches en métaphores et en paraboles. C'est ce dernier paramètre (culturel) qui permet leur interprétation et leur reproduction en contexte adéquat.Ces

[176]-Alain Rey &Sophie Chantreau « Dictionnaires d'expressions et Locutions » éd Robert, Paris, 1993.

[177] -Gross Gaston« les expressions figées en français :noms composés et autres locutions »éd ORPHYS, Paris, 1996, p 4.

expressions constituent un élément important de la phraséologie d'une langue relevant de la culture populaire, et constituent donc unpatrimoine socioculturelspécifique à une communauté. Le risque dans l'usage d'une langue étrangère sans connaissance préalable de ces expressions réside dans la possibilité de leur utilisation au premier degré, et d'en altérer la compréhension, alors que celles-ci véhiculent toute une histoire, toute une culture, souvent implicites. *« Les expressions idiomatiques constituent un des éléments fondamentaux de notre langage qui donne à la dimension poétique une occasion de s'épanouir au niveau du quotidien. Elles sont toujours porteuses de symboles et, dans ce sens, forment un véritable langage de signes motivés ».*[178]C'est en ces termes qu'Olga Diaz définit les expressions idiomatiques, mettant en avant l'aspect métalinguistique, symbolique et sémiotique de la locution. Du coup, arriver à décoder les images et les codes transmis à travers ces expressions idiomatiques signifie déjà une connaissance de la langue en question et atteste du bilinguisme maîtrisé du locuteur. Comprendre une expression c'est reconnaître le contenu culturel, la dimension philosophique ainsi que l'imaginaire collectif d'une communauté linguistique qu'elle véhicule.

En outre, les recherches menées par Jean-Claude Anscombre et Oswald Ducrot (2000 : 75) sur la théorie de « l'Argumentation dans la Langue », ont permis à d'autres études postérieures de mettre en exergue la valeur argumentative des expressions idiomatiques, posant leurs assises sur « *les relations argumentatives entre énoncés ne se déduisent pas de leur contenu informatif »* mais, d'une « *organisation argumentative inscrite dans la langue, primitive donc, et en particulier non déductible des valeurs informatives ou logiques ».*[179]La chronique étant par définition un texte d'opinion à travers lequel le chroniqueur se met en scène et déploie différentes stratégies afin de convaincre, séduire, persuader ou émouvoirson lectorat, l'argumentation occupe de facto une place prépondérante dans la

[178] Olga Diaz, article intitulé « les expressions idiomatiques » revue Persée en ligne, lien vers l'article http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1983_num_58_1_3566

[179] Anscombre Jean- Claude &Ducrot Oswald cité par De Creus Susana Q. et Borges Barbisan Leci dans « étude linguistique d'expressions idiomatiques dans le cadre de l'argumentation dans la langue » actes du colloque international de Bruxelles, oct 2009, p 175.

chronique combien même ce type d'argumentation passe par le discours (la langue et le sens) bien plus que par la logique (Ducrot, 2004)

Propriétés linguistiques des expressions figées :

Parmi les caractéristiques de ces locutions, nous retenons celles proposées par GastonGross [180]: Le caractère reproductif (routinisation), le caractère polylexical (une unité lexicale ou plusieurs non soudés de fonctionnement syntaxique autonome), le caractère syntaxique opaque (elle refuse une autre combinaison des unités qui la constitue), le caractère sémantique opaque (la connaissance du sens de chaque unité ne suffit pas à déduire le sens global) (placer ici le paragraphe suivant). Dans sa thèse de doctorat sur les expressions figéesHussamiddine Zaki Karim (2004, 34), rejoint Gros dans cette identification et y apporte des éléments complémentaires que sont le facteur lexical, le stylistique et le culture. Il explique le « *les expressions figées sont formées d'unités lexicales et se comportent sémantiquement comme une unité autonome.(…) la nature rhétorique des expressions figées est différente de celles des autres figures de style.'…) le milieu et l'aspect culturel jouent un rôle important dans la construction des expressions figées.* » [181]

Ces expressions ou locutions sont intraduisibles mot à mot, c'est leur caractère imprédictible. Lorsque Hakim Laâlam s'amuse à traduire dans sa chronique[182] une expression de l'arabe algérien, « تقرعيج »[tqarʕi:ʒ] on obtient un calque : « remplisseurs de bouteilles ». Or, cette expression n'a de sens figuré qu'en arabe algérien. Dans l'Algérois, quand il y avait des coupures d'eau courante, on allait à une source ou un point d'eau remplir les bouteilles et là, on causait longuement de choses et d'autres. Depuis, cette expression est utiliséepour décrire l'action négative (péjorative) de collecter des ragots ou commérages. Ici, le chroniqueur l'emploie dans sa forme adjectivale.

Alain Rey (1993) explique que ces expressions sont des formes convenues du discours, «*toutes faites, héritées par la tradition ou fraîchement créées qui comportent une originalité de sens (parfois de forme) par rapport aux règles*

---

[180] Gross Gaston « les expressions figées en français :noms composés et autres locutions »éd ORPHYS, Paris, 1996

[181]Hussamiddine Karim Zaki cité par Hamid Omar, « expressions figées en français et en arabe : Etude linguistique comparée », ed ANRT, thèse de doctorat, Février 2004, Université de Franche-Comté p 34

[182] Chronique p 45 intitulée « calculs d'épicier » du recueil intitulé « Pousse avec eux !» chroniques 2001.

normales de la langue. Ces expressions sont le plus souvent imagées et familières : elles mettent dans le discours une couleur que les énoncés régulièrement produits n'ont pas. En même temps, elles sont fixées, traditionnelles et souvent caractéristiques d'une classe, d'un milieu, d'un état de la société (…) »[183]. Leur emploi implique donc la maîtrise de la langue et de la culture d'une communauté linguistique.

Cette distance par rapport à la norme syntaxique et lexicale de la langue apparaît dans certaines expressions en code mixing en Algérie, chez les jeunes en particulier. Ainsi, actuellement, l'expression « les hommes ! » est très utilisée pour signifier le courage et la bravoure d'une seule personne, homme ou femme, exemple : « !! Les hommes نستعرف بيك انت [nastaʕrafbi:k/nta/lezom]traduire par : « je reconnais que tu es « les Zommes ! » et non pas « UN HOMME !, soit, un VRAI ! ». Autre exemple actuel, « je suis à la bien ! » pour exprimer son bien –être ou sa « zen- attitude ». Une autre expression, nouvelle également, apparue chez les jeunes,me semble intéressante car elle st produite dans un code mixing qui chamboule les règles syntaxiques des deux systèmes linguistiques mis en contact : français et arabe algérien « Vrai نكرهه !! » [vre/nakarhah] traduire littéralement par «vrai je le déteste ! ». La formulation équivalente en français aurait été « je le déteste vraiment » ou bien encore, « vraiment, je le déteste ». C'est la forme adverbiale qui est plus appropriée dans cette phrase et non pas adjectivale.

Présentation et choixdu corpus :

Le corpus que je me propose d'analyser a été compilé en 2014. Il est extrait à partirde 334 chroniques journalistiques de Hakim Laâlam[184].D'abord 215 chroniques du recueil « Pousse avec eux ! Chroniques 2001 »[185] aux éditions Lazhari Labter en plus de 119 chroniques parues entre 2004 et 2014 à la page 24 du journal « Le Soir d'Algérie »..

---

[183] Alain Rey& Sophie Chantreau « Dictionnaires d'expressions et Locutions » éd Robert, Paris, 1993 .(préface)

[184] Hakim Laalam de son vrai nom Réda Belhadjoudja est une journaliste/ chroniqueur au Soir d'Algérie. Il anime l'espace chronique « Pousse avec eux ! » à la page 24.

[185] « Pousse avec eu ! » est l'intitulé de la rubrique. Il s'agit d'un calque de l'expression idiomatique de l'arabe algérien « دز معاهم » signifiant approximativement « honni soit qui mal y pense » ou bien encore « faire et laisser braire » ne pas tenir compte des avis des personnes de mauvaise foi.

Le corpus en question est constitué de 62 énoncés consistant en des expressions figées. Ces expressions idiomatiques sont sous deux formes dont 48 intégrales et 14 calquées. Les premières ont été reprises dans leur langue initiale de production (arabe institutionnel, arabe algérien). Les secondes ont fait, elles, l'objet de traduction littérale de la part du chroniqueur.

Dans le cadre restreint de cet article, je ne retiendrai que douze expressions : six intégrales et six calquées dont le choix a été aléatoire. Le reste des expressions fait l'objet d'une analyse en cours dans un cadre d'une recherche plus large[186].

Analyse du corpus :

1-expressions intégrales :

Chronique 1du 25.05.2005 (contexte : le chroniqueur commente l'arrestation de plusieurs cadres du gouvernement, des conseillers, des élus, des magistrats…)

–« l'ex wali de Blida est catégorique : je suis victime d'un vaste règlement de comptes **: Lâaboulou El Ghoula ? »**

Expression	Langue prêteuse	Motivation	fréquence
Laâboulou El Ghoula ?	arabe algérien	Ironie	1

« laâboulou El ghoula », en arabe « لعبولو لغولة » [laʕbululɣula] est une expression issue de l'arabe algérien traduite intégralement, ça donne : « on lui a joué el ghoula [lɣula]. « El GHOULA » est la version algérienne de l'ogresse dans les contes et légendes du monde occidental. Le personnage « El Ghoula » est terrifiant, donc, cette expression signifie « on a voulu lui faire peur », « on l'a intimidé ». Cette expression a été utilisée pour son effet ironique car, le chroniqueur suspecte le pouvoir d'avoir comploté contre un des siens (le wali de Blida).

2- Chronique du 25.07.2005 (contexte : il s'agit du 4ème jour d'incarcération de Mohamed Benchicou [187]ex Directeur de Publication du journal le Matin)

[186] Il s'agit des travaux de ma thèse de doctorat (en cours) intitulée « Du contact des langues dans les chroniques journalistiques d'expression française en Algérie » Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem.

[187] Mohamed Benchicou est un des membres fondateur en 1991 du journal «Le Matin », principal journal d'opposition en Algérie. En février 2004, il publie en France une biographie sur le président Abdelaziz

« ***Inâal bouha khedma*** ! je fume du thé et je reste éveillé. Le cauchemar continue. »

Expression	Langue prêteuse	Motivation	fréquence
Inaal bouha khedma	arabe algérien	Humour	1

« Inâal bouha khedma ! » en arabe algérien « ! ينعل بوها خدمة »[janʕal/buha/xadma] intégralement traduite, cette expression donnerait « damné soit le père de ce travail ! » Cette phrase est composée de deux parties : l'expression figée (Inâal bouha) + le nom (khedma) qu'on peut changer selon la chose pour laquelle on veut exprimer son ras-le bol. Par exemple, dans une autre chronique publiée le 25.11.2007, le chroniqueur dis « Inâal bouha l'hypocrisie ! » [janʕal/buha/lipokRizi].L'expression est utilisée ici à des fins humoristiques, l'humour étant « *d'unecertaine manière de dire à l'intérieur de ces diverses situations (de communication), unacte d'énonciation à des fins de stratégie pour faire de son interlocuteur un complice. Comme tout acte de langage, l'acte humoristique est la résultante du jeu qui s'établit entre les partenaires de la situation de communication et les protagonistes de la situation d'énonciation. »*[188]

3- chronique du 01.07.2007 (contexte : le chroniqueur s'étonne de voir Bouteflika de représenter pour un troisième mandat alors que la situation socio-économique est désastreuse)

« la pomme de terre s'est vendue hier à 70 DA. **Al Hamdoulillah**. (…) les abricots à 90 DA au mois de juin. **Al hamdoulillah**. (…) Les chiffres du chômage flirtent avec des seuils de guerre civile permanente. **Al hamdoulillah**.(…) **Al hamdoulillah**, l'hydre de la précarité a été terrassée. (…) les rapts d'enfants sont aussi nombreux que les plants de pavot. **Al hamdoulillah**. (…) Il n' ya jamais eu autant de scandales financiers en Algérie que depuis 1999. **Al hamdoulillah**, les caisses sont pelines (…) **Aïch la vie** ! »

Bouteflika intitulée « Bouteflika :une imposture algérienne ».En juin 2004, Benchicou est condamné à une peine de deux ans de prison sur plainte du ministère des Finances pour « *infraction régissant le contrôle des changes et les mouvements des capitaux* ». Il est incarcéré à la maison d'arrêt d'El Harrach et le journal est fermé. Il est libéré en juin 2006.

[188] Charaudeau Patrick et Maingueneau Dominique «Dictionnaire d'analyse du discours », éd SEUIL, Mesnil-Sur –l'Estrée, fév 2002, p

Expression	Langue prêteuse	Motivation	fréquence
Al hamdoulillah	Arabe institutionnel	Ironie + parodie	6
Aïch la vie!	Code mixing (arabe algérien+ français)	L'ironie	1

« Al hamdoulillah » en arabe institutionnel «الحمد لله »[alħamdulillɑ̃h] est une expression religieusement connotée. Elle signifie « louange à Dieu » que les musulmans doivent dire à chaque évènement bon, ou mauvais pour exprimer leur gratitude face à la volonté de Dieu. Cette expression est utilisée ici sous forme d'anaphore. Cette figure de style de la rhétorique est une figure d'insistance, est définie par Pierre Fontanier « *une figure de répétition qui consiste à répéter un même mot au début d'un vers, d'une phrase ou d'une proposition. L'anaphore désigne toute reprise d'un élément dans un texte »*[189]. Cette anaphore produit un effet ironique car, elle est reprise sept fois à la fin d'une information ou d'un fait négatif, d'où le paradoxe crée par la situation d'énonciation qui est prise ici comme cible de l'acte humoristique et ironique :*« la cible est ce sur quoi porte l'acte humoristique (…)cela peut être une situation créée par leshasards de la nature ou les circonstances de la vie en société dont onsouligne le caractère absurde ou dérisoire, comme cela apparaît danscertains titres de faits divers;(…) cela peut aussi être une idée, opinion ou croyance, dont onmontre les contradictions, voire le non-sens. C'est par l'intermédiaire de la cible que l'acte humoristique met en cause des visions normées du monde en procédant à des dédoublements, des disjonctions, desdiscordances, des dissociations dans l'ordre des choses. »*[190]Cette expression est réellement employée par les musulmans dans « tous les cas », ce qui dénote leur mentalité fataliste que le chroniqueur dénonce

« Aïch la vie ! » [ʕiʃlɑvi] intégralement, « Vie la Vie » ! Cette expression est en réalité un slogan publicitaire d'un opérateur de téléphonie mobile en Algérie, lancé dans une campagne publicitaire en 2002. Il peut être traduit par « fais-toi plaisir ! », « profite de la vie ! ». Depuis cette campagne, ce slogan produit dans un code mixing, mi arabe mi français, est entré dans la

[189] Fontanier Pierre « les figures du discours »éd Champs-Flammarion, Manchecourt, Sept 2004.
[190] Charaudeau Patrick « des catégories pour l'humour ? » questions de communication, Oct 2006, p 23.

langue algérienne et se galvaude pour signifier un état de bien-être. Dans ce contexte, il produit l'ironie car, après l'énumération de toute la mal-vie des Algériens, le chroniqueur conclut par « Aïch la vie ! », c'est une antiphrase définit par Patrick Charaudeau comme étant « *est un procédé linguistique qui consiste à dire le contraire de ce que l'on pense, et qui peut donner lieu à diverses catégories discursives telles le mensonge, l'ironie ou le paradoxe.* »[191]Ce qui a pour objectif de produirel'ironie.

4-Chronique du 05.11.2007 (contexte : le chroniqueur dénonce la gestion aléatoire du gouvernement et ses décisions irresponsables et irréfléchies)

« CHADI MADI ET KHATT ERR'MEL » est l'intitulé de la chronique.

Expression	Langue prêteuse	Motivation	fréquence
Chadi madi et khatt err'mel	arabe algérien	Ironie et connotation	1

« chadi madi et khatt err 'mel », «شادي مادي و خط الرمل», [ʃadi/madi/e/xatʔarmal] « chadi, madi et trait de sable », issue de l'arabe algérien avec la conjonction de coordination « et » au lieu du « و » ce qui en résulte, c'est une expression en code mixing. Cette expression intraduisible est en fait composée de deux expressions idiomatiques : « chadi madi » + « khatt err 'mel ». la première est une comptine récitée dans les jeux d'enfants où ceux –ci doivent procéder à une sélection, un choix « chadi, madi, qali rassi, neddi hadi wella hadi, fatima bent ennabi… » «النبي شادي مادي قالي راسي ندي هادي و لا هادي فاطمة بنت» « chadi, madi, m'a tête m'a dit, je prends celle-ci ou bien celle-là, fatima la fille du prophète… » similaire à « Am stram gram, pic et pic et colégram, Bour et bour et ratatam » qu'utilisent les enfants en France. La deuxième expression est « khatt err'mel ». Il s'agit d'un mode voyance africain, pratiqué dans le Sud surtout. Il consiste en le traçage d'un trait (khatt) sur la terre ou le sable : la géomancie (la voyance par la terre) et interpréter la manière dont les grains de sable retombent et de quel côté, s'il y a d'autres éléments, etc. Son emploi ici, sociétalement connoté produit l'effet

[191] Idem, p26.

ironique escompté, la connotation étant définie par Dominique Mainguenau par «*un concept correspondant à sa « compréhension », c'est-à-dire l'ensemble des attributs qui définissent ce concept (…) par opposition à dénotation, la connotation apparaît comme l'ensemble des valeurs « ajoutées », « secondaires », « périphériques » qui relèvent moins de la linguistique à proprement parler que de la stylistique, de la psycholinguistique ou de la sociolinguistique (…). »*[192] : le chroniqueur compare la gestion du pays à un jeu de hasard assisté par les prédictions d'une voyante.

5-Chronique du 04.07.2010 (contexte : le chroniqueur se moque des algériens qui tentent toujours de trouver une cause à la défaite de l'équipe nationale de football face à l'équipe de Slovénie)

[C'est un moment très important. On aurait tort de passer dessus comme « ***mourour el kiram*** », sans y prêter attention.]

Expression	Langue prêteuse	Motivation	Fréquence
Mourour el kiram	Arabe institutionnel	Ironie	1

« mourour el kiram », « مرور الكرام » [murūralkirɑ̃m] est une expression issue de l'arabe institutionnel. Traduite en français, elle correspond à « passage des Dignes ». Elle signifie « laisser passer sans faire obstacle», « fermer les yeux face à une situation ». Elle peut être traduite par l'expression française « faire comme si de rien n'était ». Son emploi ici dans l'antiphrase produit un effet ironique. La motivation est d'exhorter, d'interpeller les consciences.

6-Chronique du 15.12.2013 (contexte : le chroniqueur échafaude un plan imaginaire pour contacter le juge (corrompu) en charge du dossier de Chakib khelil[193]).

[Comment atteindre ce fameux « super juge » américain, chargé du dossier Chakib khelil ? Comment arriver à le joindre pour lui dire dans le creux censé être implacable de l'oreille « ***Enaâl Echittan*** ! »]

---

[192] Charaudeau Patrick et Maingueneau Dominique «Dictionnaire d'analyse du discours », éd SEUIL, Mesnil-Sur –l'Estrée, fév 2002, p131.

[193] Chakib Khelil est l'ex ministre de l'énergie et des Mines entre 1999 et 2010, date à laquelle il démissionnera suite à des accusations de corruption.

Expression	Langue prêteuse	Motivation	fréquence
Enaâl Echittan !	Arabe algérien	Ironie + humour	1

« Enâal Echittan ! », « انعل الشيطان » [anʕalaʃitʔɑn] est une expression religieusement connotée qui signifie en français « Maudis le Diable ! ». La permutation des deux consonnes [l] et [n] se produit fautivement dans la prononciation de ce verbe en arabe algérien. Cette expression est employée à l'adresse d'une personne qui semble déraisonnable, de mauvais jugement, on lui conseille alors de revoir son jugement ou ses propos qui sont dictés par le diable. Ici, cette expression est employée pour l'effet humoristique et ironique qu'elle produit : c'est une antiphrase[194].

Analyse des expressions calquées :

Une autre marque de contact de langues est le calque(appelé aussi emprunt sémantique ou transfert de sens) qui est utilisé par le chroniqueur. Selon Régine Laugier, une des conditions du recours à ce type de variation consiste en la « faisabilité » soit, « l'empruntabilité »Elle explique que « *Si l'emprunt ne paraît pas acceptable, la francisation prend une forme plus drastique: on recourt au décalquage(au décalque, au calquage, au calque). On remplace l'emprunt par sa traduction littérale ou par l'imitation autochtone de son type de formation et de motivation.* »[195]En revanche, si l'emprunt concerne plus les unités lexicales autonomes, le calqueest plutôt utilisé dans des séquences plus grandes où les mots sont liés par une relation de cohérence d'où la difficulté de la francisation sans tomber dans la faute lexicale et/ou syntaxique de la langue cible.

1-Chronique du 17.05.2009. (Contexte : il s'agit du nom du blog de Hakim Laâlam créé en mars 2009. Depuis cette date, toutes les chroniques finissaient avec cette adresse électronique. Le blog n'existe plus depuis juillet 2010).www.***tacervellesarrete***.blogspot.com

Expression	Langue prêteuse	Motivation	fréquence
Ta cervelle s'arrête	Arabe algérien	Humour	1

[194]Le juge américain, Stephen Gibbons a ouvert une enquête d'investigation pour identifier l'origine de la fortune de Chakib khelil (ex ministre de l'énergie et des Mines) aux Etats-Unis.

[195] Laugier Régine « Rendons à Marianne…ou les emprunts de retour » revue *Interculturel*, vol 15, 2011, pp 35-47.

« ta cervelle s'arrête » est un calque de l'expression en arabe algérien: « Moukhek yahbess » « مخك يحبس »[muxak/jaħbas] signifiant en français : « ton cerveau beugue » dans le sens où il n'arrive plus à raisonner, réfléchir ou comprendre « normalement » face à une situation incongrue. Le comique dans cette expression est la traduction de « moukh » par « cervelle » (au lieu de « cerveau »), qui est plutôt utilisée pour les animaux tels que le mouton, le bœuf, le veau…Aussi, « cervelle » est péjoratif, tandis que « cerveau » est superlatif. La motivation ici est humoristique et ironique à la fois.

2-Chronique p 45 du recueil, intitulée « calculs d'épicier » (contexte : le chroniqueur accuse le programme de gouvernance de Bouteflika « d'infantilisme politique » tant il accorde de l'importance aux mesquineries au lieu de s'intéresser aux problèmes réels)**«** Je sais que le Ghaïta-Band veut nous vendre l'image d'un président fin, calculateur, roublard et ***remplisseur de bouteilles*** devant l'Eternel. »

Expression	Langue prêteuse	Motivation	fréquence
Remplisseurs de bouteilles	Arabe algérien	Humour	1

« Remplisseur de bouteilles » est la forme adjectivale de l'expression idiomatique « remplir des bouteilles », « تقرعيج » signifiant l'action d'accumuler, de faire le plein de commérages plus utilisée dans l'Algérois. Ici elle est traduite intégralement et utilisée à des fins ironiques.

3-Chronique p 239 du recueil, intitulée « ârchi simple ! » (contexte: le jeu de mot du titre est déjà un indice sur le sujet qui porte sur les ârchs[196] de Kabylie. Le chroniqueur se moque de la création (multiplication) des ârchs par le gouvernement pour noyer le mouvement contestataire initial)

« (…) Si Mohamed, ***qu'est ce qui fait rentrer ton Dieu*** dans cette affaire ?De quoi je me mêle, nom d'une pipe ? »

Expression	Langue prêteuse	Motivation	fréquence
Qu'est ce qui fait renter ton Dieu	Arabe algérien	Humour et colère	1

[196] Arch [ʕarʃ] est le singulier de [ʕruːʃ], qui est une sorte de confédération de villages de Kabylie qui s'occupe de la gestion de la vie socio-économique et culturelle de ses habitants.

« Qu'est ce qui fait renter ton Dieu ? », est le calque de « واش دخل ربك»[waʃ/daxal/rabɑkqui est une expression signifiant « De quoi se mêle ton Dieu ? » Ce qui est plus profond que « De quoi te mêles-Tu ? », car, il dénote la colère et l'énervement du locuteur. Cette expression est assimilable à un juron. En Algérie, on emploie « Rab », « رب» devant n'importe quel nom (une chaise cassée, un livre qu'on ne retrouve pas, un directeur pointilleux, …) pour exprimer sa colère, néanmoins, cette formulation demeure une pratique langagière plutôt masculine.[197]Son emploi dans ce contexte permet également au chroniqueur d'exprimer sa colère tout en s'identifiant à la même communauté que le lecteur.

4- Titre de la chroniquep 108 du recueil.(contexte : le chroniqueur accuse Bouteflika d'avoir négocié avec les terroristes pour acheter la paix sociale et de le cacher au peuple)

« **SORS A TON BON DIEU NU, IL TE VETIRA** »

Expression	Langue prêteuse	Motivation	Fréquence
Sors à ton bon Dieu nu, il te vêtira	Arabe algérien	Humour	1

« Sors à ton bon Dieu nu, il te vêtira », « اخرج لربك عريان يكسيك » [xruʒ/lrabak/ʕarjan/jaksi:k] dans une autre formulation, « Sors (va) au Bon Dieu nu, il te vêtira ». Cette expression est utilisée à l'attention d'une personne emploie la ruse ou le machiavélisme pour atteindre ses objectifs. La « nudité » ici représente la sincérité et la franchise qui seront récompensées par Dieu.

5-Titre de la chronique page 291 du recueil. (contexte: le chroniqueur saisit l'occasion du téléthon organisé pour les sinistrés de l'inondation de Bab El Oued pour commenter ironiquement le recours récurrent aux téléthons par les responsables, comme moyens de gouvernance).

« **ESSAMET IL BAT LE MECHANT** »

[197] La tradition sociale veut que la femme sache se maîtriser (notamment en public) et qu'elle n'élève pas le ton, et qu'elle ne jure pas.

Expression	Langue prêteuse	Motivation	Fréquence
Essamet il bat le méchant	Arabe algérien	Humour et ironie	1

« Essamet il bat le méchant », « الصامط يغلب القبيح »[asʔɑmatʔ/il/ba/lə/meʃɑ̃]« le pesant (fatigant) bat le méchant » signifie que celui qui revient tout le temps à la charge (qui n'abandonne pas sa requête) finit par avoir raison de celui qui a des positions fermes (autoritaire).Il s'agit d'un dicton utilisé en Algérie. L'emploi de cette expression est motivé par l'effet humoristique.

6-Chronique p 305 du recueil, (contexte : le chroniqueur se demande comment l'Arabie Saoudite qui finance les groupes terroriste ose reprocher au journal El watan connu pour ses positions fermes vis-à-vis de l'intégrisme religieux, des attitudes de complaisance envers les terroristes ?).

« L'ambassade d'Arabie Saoudite à Alger reproche à un collègue d'el watan d'accuser Riyad de complaisance envers les mouvements intégristes à travers le monde (…) **Vis tu entends et vis tu vois !** je ne pensais pas un jour lire un tel ramassis de mensonges (…) »

Expression	Langue prêteuse	Motivation	Fréquence
Vis tu entends et vis tu vois	Arabe algérien	Humour	1

« Vis tu entends et vis tu vois ! », « عيش تشوف و عيش تسمع »[ʕiʃ/tʃuf/wu/ʕiʃ/tesmaʕ] signifie « Qui vivra verra et qui vivra entendra ». Il s'agit d'un dicton algérien utilisé dans des situations de surprise, jugée « inattendues » de par la tournure qu'elles prennent et de par la justification qu'on leur donne. Ici l'emploi de cette expression est motivé par l'ironie et l'humour.

Conclusion :

Le recours aux expressions figées dans les chroniques journalistiques, constitue pour Hakim Laâlam un exercice individuel de style mais surtout une empreinte herméneutique, révélatrice d'une appartenance socioculturelle et donc soicolinguistique aussi. Par ailleurs, il y a aussi la

visée humoristique ou ironique qui est produite par le décalage entre les deux langues et les deux cultures : français/ arabe algérien ou français/arabe institutionnel. Ce même bi/plurilinguisme revendiqué par le chroniqueur et dans le quel il s'exprime « naturellement » pour écrire ses chroniques et s'adresser à un lectorat dont il partage les mêmes connaissances linguistiques et culturelles. Il est évident que le recours aux expressions calquées par lechroniqueur/locuteur est un acte réfléchi et conscient et non pas le résultat d'une interférence linguistique, qui, elle, est perçue de manière fautive et inappropriée car générée par des lacunes dans la langue cible.

Ensuite, il y a la visée stratégique par le biais de la connotation dont les enjeux sont d'atteindre l'affect « pathos » du lecteur :Les expressions idiomatiques véhiculent, en plus d'un sens caché, un patrimoine culturel commun qui touche à la fois l'intellect et l'affect du lecteur. De manière nuancée ou claire, les valeurs expressives, celles qui traduisent au mieux, car naturellement, les idées politiques, les positions, les engagements idéologiques et les sentiments du chroniqueur/ locuteur sont affichées. Aussi, les valeurs impressives, celles qui touchent et produisent un effet émotionnel sur son lectorat, dans la pure tradition rhétorique.Ce qui serait envisageable, dans une recherche future, c'est une enquête de réception auprès des lecteurs pour mieux appréhender le processus d'interprétation de ces expressions idiomatiques en arabe classique ou arabe algérien et leur portée (fonction) communicationnelle et /ou affective dans une chronique en langue française.

Bibliographie :

Adam, Jean-Michel« Genres, textes, discours: pour une reconception linguistique du concept de genre » revue belge de Philologie et d'Histoire, volume 75, n°3, 1997

Barthes, Roland« Rhétorique de l'image » revue *Communications* n°4, éd SEUIL, Paris, 1964

Carvalhosha, Sandrine « chronique journalistique et causerie : rapport, forme, enjeux »Carnets : revue électronique d'études françaises IIe série, n°2, 2014

Charaudeau, Patrick « des catégories pour l'humour ? » questions de communication, Oct
2006

Charaudeau, Patrick, «Visées discursives, genres situationnels et construction textuelle », in Actes du colloque de Toulouse sur *Textes, types et genres*, Toulouse, 2001. Lien vers l'article
https://scholar.google.com/scholar?q=charaudeau+chroniques+journalistiques&hl=fr&as_sdt=0&as_vis=

Charaudeau Patrick et Maingueneau Dominique «Dictionnaire d'analyse du discours », éd SEUIL, Mesnil-Sur –l'Estrée, fév 2002

De Creus Susana Q & Borges Barbisan Leci dans « étude linguistique d'expressions idiomatiques dans le cadre de l'argumentation dans la langue » actes du colloque international de Bruxelles, oct 2009,

Diaz Olga, « les expressions idiomatiques » revue Persée en ligne, lien vers l'article http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1983_num_58_1_3566

Ducrot, Oswald « Argumentation rhétorique et Argumentation Linguistique », M.Doury & S.Moirand (eds) .L'argumentation aujourd'hui, Positions théoriques en confrontations, Presse Sorbonne nouvelle, Paris, 2004.

Fontanier, Pierre « les figures du discours »éd Champs-Flammarion, Manchecourt, Sept 2004

Gross,Gaston« les expressions figées en français : noms composés et autres locutions »éd ORPHYS, Paris, 1996

Hamid, Omar « expressions figées en français et en arabe : Etude linguistique comparée », ed ANRT, thèse de doctorat, Février 2004, Université de Franche-Comté

Laugier,Régine « Rendons à Marianne…ou les emprunts de retour » revue *Interculturel*, vol 15, 2011

Rey Alain & Chantreau Sophie « Dictionnaires d'expressions et Locutions » éd Robert, Paris, 1993.

Sormany, Pierre « le métier de journaliste » éd du BOREAL, Montréal, Canada, 1990

« DISCOURS SUR LES LANGUES ET LES ESPACES : CAS DE LA VIEILLE VILLE DE BEJAIA»

Yahia Cherif Rabia, Université de Béjaia

Résumé

Dans ce présent travail de recherche, nous avons tenté de faire une étude interprétative du discours associé aux langues et aux espaces dans la vieille ville de Bejaia. Pour ce faire, nous nous sommes appuyé sur les concepts théoriques que nous offre la sociolinguistique urbaine. Afin de recueillir notre matière d'analyse, nous avons fait appel aux deux outils méthodologiques à savoir le questionnaire et l'entretien. Notre principal objectif à travers cette étude est de relever les représentations que se font les locuteurs de l`ancienne ville de Bejaia des langues en présence. Mais aussi de voir si les locuteurs de l`ancienne ville de Bejaia associent un parler spécifique à leur espace de résidence ?

L`étude du discours a démonté que le lien espace/langue a été évoqué par les informateurs puisque les réponses associaient majoritairement un langage spécifique à l`ancienne ville de Bejaia. Les appellations « bougiote ou arabe bougiote » ont été donné à ce langage.

Ainsi, nous avons aussi sollicité l`imaginaire des informateurs pour savoir ce qui caractérise ce parler. Apres l`analyse des données, on s`est rendu compte que ce langage est en réalité un arabe dialectal. Un « arabe bougiote » comme le précise les informateurs. Néanmoins, ces derniers pensent que ce parler à savoir l'arabe bougiote est de moins en moins usité par les résidents de la vieille ville de Bejaia. Certains sont allés dans leurs réponses jusqu'à prédire sa disparition dans les années à venir.

Mots clés

Représentation, ville, discours épilinguistique, pratiques langagières, urbanité.

Introduction

Depuis l'indépendance du pays en 1962, la ville de Bejaia a connu d'importants bouleversements. Celle qui était jadis une petite ville est devenue en peu de temps un grand centre urbain. Le tourisme et le commerce sont florissants. S'installer en ville est devenu le rêve de milliers de personnes. En l'espace de quelques décennies, la population de Bejaia va doubler ou peut être triplée en nombre *(*188 250 habitants en 2016). La plupart des nouveaux arrivants sont issus des villages limitrophes. Néanmoins, cette migration ne concerne pas uniquement la population kabyle locale, mais un nombre important de familles sont originaires d'autres régions du pays.

Cette pression démographique n'est pas sans conséquence sur la ville de Bejaia. Du point de vue architectural, Bejaia va se transformer. Au lendemain de l'indépendance, les limites ou les frontières de Bejaia se trouvaient au quartier appelé « Lakhmis » là ou les français ont bâti une prison (elle existe toujours). D'ailleurs, des photos datant de l'époque coloniale démontrent clairement que Bejaia se limitait à l'ancienne ou à la haute ville. Toutefois, cette dernière ne représente au jour d'aujourd'hui, qu'un seul quartier de Bejaia. En même temps, plusieurs quartiers vont sortir de terre tels que : ihhedaden, aamriw, ighil ouazoug, sidi ali oulabhar, dawaji etc. Néanmoins, cette extension urbaine s'est faite dans l'anarchie.

Nous devons préciser que dans cette présente étude nous n'allons pas enquêter sur toute la ville de Bejaia, mais nous nous contenterons d'investir la vieille ville dans le but d'étudier et comprendre les discours associés aux langues et aux espaces.

La ville est à la fois un espace complexe, hétérogène, et pluriel. La question de la ville est pluridisciplinaire. Les chercheurs qui ont tenté de l'appréhender viennent de différentes spécialités. En s'appuyant sur les outils qu'offrent des domaines tels que, la linguistique, la sociologie, la géographie et l'anthropologie urbaine etc, ils se sont lancées dans une activité très complexe qui avait pour objectif de décrire la ville, de rendre intelligible son fonctionnement, et ses pratiques. Pour la Mondada, la

ville est : « *Un lieu d'hétérogénéité qui permet de poser de façon emblématique la question de la variation, du changement, du contact de langue, à propos d'identité et de pratiques socio-langagières multiples et hybrides.* »[4] (Mondada, L, 2000, 57)

En effet, la sociolinguistique urbaine va nous apporter les outils méthodologiques qui nous permettront de comprendre ce qui s'y passe dans une ville, son fonctionnement, la façon dont ses résidants occupent les lieux. Le plus important dans cette démarche, c'est d'accéder aux sens de la ville. Ainsi, dans la sociolinguistique urbaine, la ville est appréhendée de deux manières différentes : premièrement nous avons les études des paroles dans la ville, des activités et des variétés linguistiques en ville ; deuxièmement, les études des paroles sur la ville, qui prennent la ville pour objet, qui font référence à elle, qui la décrivent. Les deux approches sont évidemment complémentaires. Ainsi, pour Thierry Bulot : « *Relèveraient de la sociolinguistique urbaine les études dans lesquelles l`urbanité est une variable dépendante, alors que les recherches dans lesquelles la variable « ville » serait neutralisée appartiendraient quant à elles aux champs de la sociolinguistique (…) dont la ville en elle-même n`est pas l`objet.* » (Bulot, T, cité par Calvet, L-J, 2002, 47). Dans un autre écrit Thierry Bulot rajoute à propos de la sociolinguistique urbaine qu'elle : *« ne se réduit pas de notre point de vue à la production, voir à la description d'un discours topologique (un discours sur l'espace tel que le pose Greimas, 1976) corrélé aux langues et aux parlures dévolues aux espaces urbains (…) elle relève bien d'avantage d'un projet scientifique global axé certes sur la discursivité des pratiques sociales mais surtout visant à approcher, à décrire, à analyser voire à intervenir sur les politiques d'aménagement urbaine, sur les projets de ville dès lors que le langage et les langues sont impliqués sinon implacable* » (Bulot T, 2005, 221)

I- Présentation du lieu d'enquête

Le choix de notre terrain d'étude s'est donc porté sur la ville de Bejaia. Ville antique fondée par les carthaginois (Féraud, cité par Gaid, M, 22, 1976) elle devint un carrefour commercial grâce à son port et à sa situation géographique des plus stratégique.

Depuis l'antiquité jusqu'à une période récente de son histoire, Bejaia a vu défiler plusieurs occupants étrangers : Romains, Phéniciens, Turc, Andalous, et Français. Ils ont tous (plus particulièrement les Andalous) d'une manière ou d'une autre marqué le paysage social et linguistique de la ville.

Sur le plan linguistique, une petite balade dans les ruelles exiguës de la vieille ville, nous renseigne sur un fort plurilinguisme qui caractérise cette ville : l'arabe et le kabyle en plus du français sont les trois langues apparentes dans le parler des locuteurs de cet espace ville. Ainsi, nous allons essayer dans cette recherche de démontrer, à travers l'étude d'un discours épilinguistique, le rapport complexe entre langues et espace urbain car c'est par le biais de ces discours épilinguistiques que les locuteurs soumettent leurs jugements de valeur concernant leur parler. Dans une enquête épilinguistique comme la notre, les informateurs interrogés auront à exprimer leurs représentations sur des faits observables mais aussi des opinions subjectives.

Par ailleurs, les questions de recherches auxquelles nous voulons répondre sont :

-Quelles sont les représantations que se font les locuteurs de l'ancienne ville de leur parler ?

-Les locuteurs de l'ancienne ville de Bejaia pensent-ils avoir un parler spécifique ?

-Le rapport langue/espace est il établi par les locuteurs bougiotes ? Pour répondre à ces questions, nous soutenons l'hypothèse suivante : les locuteurs associent à leur espace un parler spécifique, c'est-à-dire, ils territorialisent les langues, en attribuant à leur quartier un parler plurilingue

II- Choix méthodologiques

Vu la nature de notre enquête de terrain, nous avons pensé qu`il était plus adéquat d`associer les deux approches (empirico- inductive ou hypothético- déductive) comme le préconisent les chercheurs tel que

Philippe Blanchet (Blanchet F, 2000, P, 29) afin que chacune d`elle comble les insuffisances de l`autre. Ceci dit, notre approche sera à dominante empirico- inductive, dans la mesure où notre tache consiste à recueillir un discours sur les représentations spatio- langagières de 45 informateurs résidants tous à l'ancienne ville de Bejaia. Par la suite, nous tacherons d`interpréter les données recueillies. En plus d`être empirico-inductive, notre approche est aussi hypothético- déductive car nous avons formulé au départ de la recherche, une hypothèse sur l`éventuelle existence d`un langage spécifique aux locuteurs de l`ancienne ville de Bejaia.

Le choix de l'instrument méthodologique est très important dans un travail de recherche, c'est pour cela, qu`il faut choisir les instruments : « *Qui assurent aux résultats de la recherche objectivité et fiabilité »*[6] (Boukous, A, In Calvet L, Dumont G, P, 1999, 5). Ainsi, dans une réflexion comme la notre qui vise à recueillir les représentations des locuteurs, l'entretien et le questionnaire sont les moyens méthodologiques les plus indiqués.

La démarche que doit suivre un chercheur varie en fonction de son sujet, de la nature des données qu'il envisage de recueillir et aussi de la population enquêtée. Pour le présent travail, nous avons choisi d'associer les deux outils à savoir : le questionnaire à l'entretien. Car nous pensons que notre sujet de recherche exige de nous de mettre en œuvre un ensemble de moyens méthodologiques qui vont nous permettre de mener une enquête de terrain, afin de repérer et interroger les représentations et attitudes des habitants de Bejaia.
Par ailleurs, nous devons préciser que toutes les questions que ce soit celles du questionnaire ou de l'entretien ont été posées en langue française. Malgré les difficultés, les enquêtés que nous avons interrogés ont fait l'effort de nous répondre dans la même langue.

III - Analyse des données

1- Discours sur les langues et les espaces

1-1- Hiérarchisation des langues « Pouvez vous classer ces langues de la plus parlée à la moins parlée dans votre quartier ? * kabyle *français * arabe *autres

Par cette première question, nous avons demandé aux informateurs de classer les langues proposées à savoir : l`arabe le français, le kabyle et éventuellement d`autres langues, de la plus parlée à la moins parlée dans l'ancienne ville de Bejaia.

Une partie des informateurs 31% mettent le kabyle dans la première position des langues les plus pratiquées à l`ancienne ville de Bejaia, suivi en deuxième position par l`arabe et en dernier, nous retrouvons la langue française.

Un autre groupe d`informateurs 23% considèrent que c`est plutôt l`arabe qui est plus usitée, vient ensuite le kabyle et le français. Certains enquêtés 20% en répondant à cette question, classent les langues dans l`ordre suivant : arabe, français et kabyle. Ces informateurs sont : QH 7, QF27,QF26 ,QF19, QF20, QH8.

Pour 13% des informateurs Bougiotes, c`est le kabyle qui résonne le plus dans les rues et ruelle de l`ancienne ville de Bejaia, et à un degré moindre le français, et enfin l`arabe.

Une seule informatrice QF29 avoue son penchant pour la langue française. D`ailleurs, elle la considère comme étant la langue la plus usitée à l`ancienne ville, vient juste après l`arabe et le kabyle.

L'informateur QH3 pense que c`est dans le langage bougiote que les locuteurs de l`ancienne ville s`expriment le plus. Eu deuxième position vient l`arabe, puis le français, et en dernier le kabyle. Pour cet enquêté, les habitants de l`ancienne ville ont tendance à s`exprimer dans un langage propre à leur lieu de résidence.

Ainsi, les résultats ont démontré que pas moins de 43% des sujets interrogés affirment que les locuteurs Bougiotes dans leurs pratiques quotidiennes font appel en première position à langue arabe. En revanche, le même pourcentage ou presque 44% pensent que c`est plutôt le kabyle qui est le plus parlé.

Nous pouvons comprendre à travers ces chiffres que c`est les deux langues arabe et kabyle qui détiennent le monopole linguistique dans l`ancienne ville de Bejaia, en ce disputant le premier rang.

1-2- Transformation des les pratiques langagières des locuteurs bougiotes

-« Pensez vous que les locuteurs Bougiotes parlent-ils différemment qu`avant ? »

Si nous avons pensé à poser cette questions aux sujets interrogés, c`est uniquement pour vérifier dans les attitudes et représentations des locuteurs Bougiotes, s`ils sont conscients d`une transformation ou d`une évolution dans la façon de parler des habitants de l`ancienne ville.

Lorsque nous avons dépouillé les réponses des informateurs, nous nous sommes rendus compte que la majorité des sujets (70%) sont convaincus qu`à l`ancienne ville de Bejaia, on ne parle plus comme avant, mais qu`au jour d`aujourd`hui les locuteurs Bougiotes s`expriment différemment. Ceci nous laisse croire que le langage parlé par les habitants de l`ancienne ville a connu une évolution. Mais si le parler des locuteurs Bougiotes s`est transformé, à quoi a t-il abouti aujourd'hui ? Et qu`est ce qui pourrait le caractériserait ?

Ainsi, nous allons tenter dans les questions qui vont suivre d`apporter des réponses à ces questionnements. Quant au reste des informateurs 30%, ils considèrent qu`il n`y a pas de différence ou de changement dans le langage pratiqué par les locuteurs Bougiotes. Ainsi, ces enquêtés ne sont pas sensibles à une transformation qu`aurait connu leur parler à travers le temps.

1-3-Naissance d'un nouveau langage ?

Dans la question précédente, les informateurs ont répondu à 70% que le langage parlé aujourd'hui par les locuteurs Bougiotes n`est plus celui qui était pratiqué avant. Ainsi, le but de cette nouvelle question est de compléter la précédente, en conduisant les informateurs à aller plus loin dans leurs représentations, et nous dire ainsi, si ces transformations ont pu aboutir ou non à la naissance d`un nouveau langage.

Prés de 63% des sujets interrogés ont répondu par oui à cette question, ce qui voudrait dire qu`une grande partie des locuteurs Bougiotes considèrent que les transformations qu`a connu leur langage a conduit à la naissance d`un nouveau parler.

Toutefois, il faudrait signaler que la plupart des personnes ayant affirmé qu`il y avait des transformations dans le langage des locuteurs Bougiotes ont tous confirmé la naissance de ce nouveau parler, à l`exception des deux enquêtées qui reconnaissent que les locuteurs Bougiotes parlent différemment qu`avant, mais n`évoque pas la naissance d`un nouveau langage.

Le reste des informateurs 37% n`associent pas un nouveau langage à l`espace dans lequel ils évoluent. Cela nous conduit à supposer que :

- l`ancienne ville de Bejaia n'a pas connu de nouveau langage.
- Ces informateurs refusent d`admettre l`apparition d`un nouveau parler, parce qu`ils sont attachés à leur langage qui constitue à leurs yeux une partie de leur identité. Pour eux, c`est une manière de conserver ce qui fait leur singularité linguistique car le fait de reconnaître ce nouveau langage signifierait la perte d`un héritage linguistique indissociable de l`identité Bougiote.

1-4- Un langage spécifique à l`ancienne ville de Bejaia.

L`un des objectifs de ce présent travail de recherche est de savoir si dans l`ancienne ville de Bejaia, il existe un parler spécifique. Ce qui nous a conduit à poser aux informateurs la question suivante : « existe-t-il un langage propre à l`ancienne ville ? » une question qui va nous permettre de vérifier si dans leurs représentations les locuteurs Bougiotes associent un parler spécifique à l`espace dans lequel ils évoluent. En d`autres termes, c`est le rapport langues/espace qui est visé. Lorsque nous avons eu connaissance des réponses à cette question, nous avons constaté que la majorité des informateurs auxquels nous avons posé cette interrogation a reconnu l`existence d`un langage propre aux locuteurs de l'ancienne ville de bejaia à savoir l'arabe bougiote. D`ailleurs, cette réponse nous est donnée par pas moins de 93% des enquêtés.

Entretien

Ainsi, 93% des personnes avec qui nous nous sommes entretenus ont affirmé l`existence d`un parler spécifique à l`ancienne ville de Bejaia. Seulement un seul informateur a nié son existence : « *non, il n`existe pas de langage spécifique à l`ancienne ville* » déclare cet informateur.
En répondant à cette question, trois informateurs ont associé à l`espace dans lequel ils vivent un parler spécifique. Citons l'exemple d'une enquêtée qui dit à ce propos : « *oui bien sur, il existe* », ou encore un autre qui ajoute : *« oui, il existe* » sans oublier le troisième informateur qui n`hésite pas à le certifier en disant : « *oui, certainement »*
En revanche, tout en attribuant un parler spécifique aux Bougiotes, une informatrice reconnaît qu`il y a de moins en moins de locuteurs qui parlent ce langage. Elle est allée jusqu`a prédire sa disparition : « *oui, il existe, mais il est en voie de disparition »* nous dit elle.

Dans sa réponse un informateur va plus loin, en affirmant qu`à une certaine époque l`ancienne ville de Bejaia avait son propre parler, mais au jour d`aujourd'hui, il n`existe plus : « *oui, ça existait, mais maintenant ça n`existe plus. Enfin, il y`a plusieurs dialectes parce que l`ancienne ville a connu l`arrivée de personnes venues des villages limitrophes comme Kherrata, de la vallée de la Soummam ce qui a conduit à un changement dans le langage (…) oui on a eu un langage spécifique, mais il est en train de disparaître parce qu`il y`a MOKEL (regarde), DHAGUI (ici), ANDHA ITHROHEDH (ou es tu allé ?), EKHZAR DHAGUI (regarde ici), c`est tout un changement »* affirme il. Ainsi, pour ce dernier, l`arrivée d`une population Kabyle venue des villages de la vallée de la Soummam ou encore Kherrata une petite ville se trouvant à 50 kilomètre à l'est de Bejaia n`a pas été sans conséquences sur le langage parlé par les habitants de l`ancienne ville de Bejaia. Ainsi, le kabyle va peu à peu investir la ville, alors que jusque là, il était cantonné aux villages, ce qui renvoie bien sur dans ce cas là à la dualité citadinité vs ruralité.

Lors des entretiens, certains enquêtés nous ont expliqué que l`ancienne ville de Bejaia a connu deux phénomènes. D`un côté, elle se vide de plus

en plus de ses populations citadines, et d`un autre côté une nouvelle population vient s`y installer. Ainsi, tout en affirmant que les habitants de l`ancienne ville s`expriment dans un langage qui leur est propre, les informateurs reconnaissent que ce parler est de moins au mois pratiqué, car le nombre des locuteurs du bougiote a énormément diminué à cause du départ de beaucoup de familles citadines qui se sont dispersés dans les différents quartiers de la ville de Bejaia, abandonnant ainsi leurs bâtisses en ruine. Face à ce recul du bougiote, le kabyle a tendance à gagner la ville.

Ceci explique le recul de la pratique du bougiote, qui est destiné à disparaître à long terme, faute de locuteurs, sauf une forte prise de conscience chez les habitants de la vieille ville de Bejaia qui pourrait le préserver.

En répondant à cette question, un informateur affirme que s`il y a lieu de parler d`un parler spécifique à l`ancienne ville, cela ne peut être que l`arabe dialectal : « *oui, il existe, avant c`était l`arabe parlé qui était le plus utilisé à la haute ville »* affirme cet informateur. Nous pouvons comprendre par là, que les locuteurs Bougiotes parlent un arabe dialectal propre à l`ancienne ville, ce qu`ils désignent d`ailleurs par l'arabe bougiote. Un langage qui ressemblerait aux autres variétés d`arabe parlées dans différentes régions citadines d`Algérie telles que : Alger, Tlemcen, Blida … Ce qui a attiré notre attention dans la réponse de cet enquêté, c`est qu`il a utilisé le terme (avant) ce qui nous laisse supposer que :

- A une époque, les locuteurs Bougiotes parlaient en arabe dialectal mais maintenant, il est délaissé pour d`autres langues.
- Il est toujours pratiqué mais il y`a de moins au moins de locuteurs qui s`expriment dans ce langage.

Dans le même sens, un autre informateur associe aussi un arabe dialectal à l`ancienne ville de Bejaia en affirmant que : « *oui, il y`a un arabe dialectal propre à l`ancienne ville, »*

Lorsque nous avons demandé à l`informatrice EF7 si elle pensait qu`il existe un langage propre à l`ancienne ville. Elle nous a répondu par un oui, tout en affirmant que ce langage est le bougiote, un parler qu`elle

considère comme spécifique aux locuteurs de l`ancienne ville. Toutefois, elle précise que ce langage n`est pas une langue, mais juste un dialecte qui ne fait pas l`objet d`écriture, et qui reste du domaine de l`oral : « *oui, on l`appelle le bougiote, c`est un dialecte et non pas une langue parce qu`on ne l`écrit pas, on ne le lit pas, on le parle seulement.* » nous dit-elle.

Deux informateurs établissent un lien entre le parler bougiote et l`ancienne ville de Bejaia, tout en précisant que ce langage n`est pas seulement l`arabe dialectal mais c`est le résultat d`un mélange entre plusieurs langues. Ainsi, une enquêtée dit à ce propos : «*en général, on parle le bougiote, mais des fois on mélange des trucs. C`est spécifique à l`ancienne ville* » affirme cette jeune informatrice de 18 ans. Nous pensons que lorsqu`elle dit qu`elle mélange des trucs, c`est aux langues qu`elle fait allusion.
Citons également l`informateur EH8 qui ajoute : « *c`est un mélange car il y a des gens qui habitent à Bejaia depuis très longtemps et qui parlent bougiote. Oui, on peut dire que c`est spécifique.* » Nous pouvons comprendre à travers cette réponse que c`est les citadins de l`ancienne ville qui parlent dans ce parler spécifique, qu`ils nomment d`ailleurs le bougiote
Quant aux enquêtées EF4 et EF5 c`est plutôt un mélange entre l`arabe et le kabyle qui a donné naissance à ce parler : « *oui, c`est le bougiote qui est un mélange entre l`arabe et le kabyle* » déclare EF5, ou encore citant EF4 qui ajoute : « *oui, on parle le kabyle et l`arabe* »

Pour l`informateur EH5 on ne peut nier l`existence d`un parler propre aux locuteurs de l`ancienne de Bejaia, il affirme même que ce langage est l`aboutissement d`une fusion entre l`arabe et le kabyle à qui s`ajoute le français : « *oui, bien sûr, ce qu`on appelle le bejaouie qui est un mélange entre l`arabe, le kabyle et le français* » déclare EH5. Cet informateur a attribué le nom de « Bejaoui » à ce langage, une appellation qui vient du nom Bejaia. Pour ce qui nous concerne, nous avons opté pour l`appellation bougiote[1], car c`est la plus répandue chez les informateurs : « *Oui, je pense qu`il existe un langage spécifique à l`ancienne ville car lorsque qu`on se rend dans d`autres quartiers de Bejaia, on trouve d`autres langages qui sont différents* » affirme l`enquêtée EF1. Dans son discours cette informatrice attribue un langage spécifique le Bougiote à l`ancienne ville, et associe aux reste de

quartiers de Bejaia les autres langues. Ce qui nous laisse penser que la ville de bejaia est divisée en deux sphères, l'espace citadin avec son parler propre le Bougiote et un espace urbain qui renvoie aux nouveaux quartiers peuplés en majorité par des populations issues de l'exode rural et parlant surtout le kabyle

Questionnaire

La grande majorité des personnes ayant répondu à cette question ont tous associé à l`ancienne ville de Bejaia un parler propre, d`ailleurs, pas moins de 93% des sujets interrogés ont répondu par un oui lorsque nous leur avions demandé s`ils pensent qu`il existe un langage spécifique aux locuteurs Bougiotes. En revanche deux enquêtés seulement n`admettent pas l`existence d`un langage spécifique à l`espace dans lequel ils vivent.

1-5- Rapport Langues/espaces

Cette question va nous permettre de compléter la précédente dans laquelle nous avons demandé aux informateurs de nous dire s`ils associent un parler spécifique à l`ancienne ville de Bejaia. Ainsi, par cette nouvelle interrogation, nous allons vérifier si dans leurs représentations, les sujets enquêtés établissent un rapport entre ce langage, que certains n`hésitent pas à appeler le bougiote, et un quartier de la ville de Bejaia. En fait, nous tacherons de relever les représentations mettant en rapport les langues et les espaces.

-Langage associé à l`ancienne ville

Apres lecture des réponses, nous avons remarqué que plus de la moitié des informateurs 53% associent ce langage, qui est pour beaucoup d`entre eux le bougiote à l`ancienne ville, sans pour autant designer un quartier bien spécifique. Ainsi, pour les enquêtés QF16, QF26, QF21, QF20, QF18, QH3 c`est toute l`ancienne ville qui résonne dans ce langage. Ainsi, ils mettent en rapport la pratique de ce langage est l`origine des locuteurs, ils considèrent que c`est les anciennes familles originaires de l`ancienne ville qui font usage de ce parler. En d`autres termes c`est « les vrais Bougiotes » comme disait un informateur : « *à*

*l`ancienne ville : les vrais Bougiotes sont toujours présent dans ces quartiers* ou encore QF16 qui ajoute : « *à l`ancienne ville : parce qu`elle est habitée par les vrais Bougiotes* ». Pour deux autres enquêtées ce sont les personnes qui sont nées à l`ancienne ville qui pratiquent ce langage : « *à l`ancienne ville : c`est les natifs de la ville* ». Une informatrice répond à cette question en ces termes : *« à l`ancienne ville : nés Bougiotes »* cette réponse nous laisse croire que c`est uniquement les natifs de l`ancienne ville qui s`expriment dans ce parler. Par contre, ceux qui viennent d`autres régions ne le parlent pas.

Tout en associant ce langage à l`ancienne ville de Bejaia, les informateurs évoquent le paramètre historique dans la constitution de ce parler. Ainsi, ils considèrent l`ancienne ville de bejaia comme une ville cosmopolite, et surtout une ville qui a connu à travers les siècles diverses civilisations : « *à l`ancienne ville : les habitants avaient côtoyé la civilisation turque et française.* », sans oublier un autre enquêté qui ajoute ceci : « *à l`ancienne ville : car c`est une région très influencée par différentes civilisations.* »
Encore une fois un lien a été établi entre ce langage et l`ancienne ville de Bejaia.

- Langage associé à un seul quartier

Dans leurs réponses deux enquêtées associent le bougiote à la rue du vieillard. Un quartier qui se trouve au centre de l`ancienne ville. Afin de justifier sa réponse l'informatrice considère que si les habitants de ce quartier parlent le bougiote, c`est parce qu`ils sont habitués à le pratiquer : *« rue du vieillard : parce qu`ils sont habitués à le parler* » nous dit elle. Toutefois, cette représentation est propre à cette enquêtée car elle n`est pas partagée par les autres.
Par ailleurs, nous relevons seulement deux informateurs qui considèrent que ce langage est pratiqué au quartier dit Houma Karamane : « *a Houma Karamane : parce qu`on retrouve d`ancienne familles Bougiotes de souche* »

Pour d`autres enquêtés le quartier dans lequel nous pourrons entendre des locuteurs s`exprimer dans ce langage ne peut être que la rue des 5 fontaines. Ainsi, pour un enqueté interrogé c`est dans cette rue ou quartier qu`est né ce langage : « *rue des 5 fontaines : c`est ici qu`il est né* »

- Langage associé à plusieurs quartiers

En revanche, certains enquêtés attribuent ce langage à plusieurs quartiers de l`ancienne ville de Bejaia : Bab El Louz, la rue des 5 fontaines, les bâtiments, Houma Karamane. Nous relevons une réponse qui a attiré notre attention, c`est celle de l`informateur, qui, en plus du lien qu`il établit entre ce langage et les 4 quartiers, il justifie l`usage de ce parler par le prestige qui l`entoure : « *par prestige »* dit-il. De ce fait, nous pensons que ce langage est bien considéré par les habitants de l`ancienne ville.

Une autre enquêtée cite les deux quartiers Kawa Zoubir et la rue du vieillard. Elle justifie sa réponse en affirmant que c`est les vrais Bougiotes résidants dans ces deux quartiers qui le pratiquent : « *Kawa Zoubir, Rue du vieillard : c`est les vrais Bougiotes qui habitent dans ces quartiers* », ce qui nous amène à penser que c`est uniquement les citadins Bougiotes qui parlent dans ce langage propre à l`ancienne ville de Bejaia

1-6-Identification des locuteurs bougiotes à travers leur langage.

Lorsque nous avons demandé aux informateurs s`ils arrivent à reconnaître les locuteurs de l`ancienne ville de Bejaia en les écoutant parler, toutes les réponses penchent vers un oui. En revanche, nous avons enregistré une seule enquêtée qui s`est distinguée par une réponse négative. En chiffre cela donne 98% des sujets interrogés affirment reconnaître les habitants de leur quartier de par leur langage, et seulement 2% affirment le contraire.

Entretien :

Une partie des informateurs déclarent qu`il leur suffit d`entendre quelques mots prononcés par leur interlocuteur, pour qu`ils devinent que c`est un habitant de l`ancienne ville : « *bien sûr c`est évident, quelques mots et l`accent et on les reconnaît »* affirme l`enquête EH1. Cet informateur parle aussi de l`accent qui fait la particularité du langage des locuteurs Bougiotes. Toujours à propos de l`accent, l`enquêtée EF6 ajoute : « *oui, on reconnaît les locuteurs de l`ancienne ville surtout à travers leur accent Bougiote ».* Nous supposons ainsi, que l`accent des habitants de l`ancienne ville est particulier, et ce qui fait la singularité de leur langage.

En répondant à cette question, les trois enquêtées EF3, EF4 et EF5 se sont contentées dans leurs réponses d`affirmer qu`elles ne trouvent pas de difficulté à reconnaître les habitants de l`ancienne ville : *« oui, je les reconnais* » dit EF3, ou encore : « *oui, bien sûr j`arrive à les reconnaître* » ajoute EF5. Citant également EH2 qui déclare : « *bien sûr, on les reconnaît par leur langage » EH6 : « effectivement ».* Nous relevons la même réponse chez les informateurs EF4, EH4 et EH7.
Pour une enquêtée c`est le caractère plurilingue du langage des habitants de l`ancienne ville qui facilite son identification. Elle affirme d`ailleurs que le parler le bougiote s`est formé en puisant des termes de plusieurs langues, elle cite le turc, l`arabe ou encore le kabyle : « *oui, par leur langage. Dans le bougiote, il y`a des termes turcs, des termes arabe, kabyle. Il y`a l`influence de pas mal de civilisation sur la langue Bougiote. »* Nous dit-elle. Ainsi, cette informatrice évoque le facteur historique dans la constitution de ce langage.

Quant à l`informateur EH5 c`est plutôt la pratique alternée entre l`arabe et le kabyle qui permet de reconnaître les habitants de l`ancienne ville. Toutefois, EH5 affirme que l`arabe pratiqué par les locuteurs Bougiotes est spécifique et il n`est pas semblable à celui des locuteurs algérois par exemple, tout comme le kabyle qu`il considère comme différents par rapport à celui parlé dans d`autres régions de Kabylie: *« oui, bien sûr ils parlent l`arabe mais pas comme celui d`Alger, ils parlent aussi le kabyle mais pas comme ailleurs »* affirme EH5. Ainsi, nous supposons que :

- on arrive à reconnaître les habitants de l`ancienne ville par la pratique d`un arabe dialectal propre aux locuteurs de l`ancienne ville.
- c`est le caractère bilingue des habitants de l`ancienne ville qui permet de les reconnaître.

Sans oublier l`informateur EH3 qui dit : « *oui, on peut les reconnaître facilement par le kabyle et surtout par l`arabe. Je pense que c`est un langage propre à l`ancienne ville et c`est joli ».* En plus de la facilité qu`il éprouve à reconnaître les locuteurs Bougiotes, EH3 qualifie ce langage de joli, ce qui nous laisse supposer qu`il a une image valorisante de ce parler.

En répondant à cette question l`enquêtée EF7 déclare ceci : « *oui, on les reconnaît au langage, mais à l`allure aussi.* » pour EF7 ce n`est donc pas uniquement le langage, mais aussi l`allure qui fait la particularité des habitants de l`ancienne ville. Nous supposons que l`allure ici renvoie aux comportements et au mode de vie propre aux citadins Bougiotes Ainsi, nous relevons dans cette représentation, l`estime de soi et de la communauté à laquelle appartient cette enquêtée.
Une autre informatrice affirme que si elle arrive à reconnaître les locuteurs de l`ancienne ville à travers leur langage, c`est parce qu`elle même fait partie du même groupe : « *Oui on reconnaît les habitants de l`ancienne ville de par leur langage. Par ce que moi-même je suis de ces gens-là* » Ainsi, d`un côté, elle affiche une volonté de s`identifier aux membres de sa communauté linguistique des Bougiotes de l`ancienne ville, et de l`autre, elle se différencie d`autrui. Dans le même sens EH8 ajoute ceci : « *oui, je les reconnais car j`habite ici, et je connais tout le monde. Il y`a beaucoup de gens qui sont venus d`ailleurs et se sont installés à l`ancienne ville (…) et ils ont appris à parler le bougiote qui est une langue qui n`est pas la leur.* »

En avouant qu`ils (98%) arrivent facilement à distinguer à travers le langage entre le citadin Bougiote de celui qui ne l`est pas, les informateurs interrogés démontrent une fois de plus, que le parler des habitants de l`ancienne ville est bien particulier, et ce qui d`ailleurs, le spécifie des autres variétés pratiquées à l`extérieur de l`ancienne ville
Lors de nos discussions avec les informateurs, nous avons relevé un fort sentiment d`estime de soi, voire de supériorité chez les citadins Bougiotes, par contre, un discours très stigmatisant est tenu envers les habitants de la nouvelle ville qui sont pour la plupart issus des villages limitrophes de Bejaia. Tout en clamant haut et fort leur citadinité, certains sujets sont allés jusqu`à qualifier les résidents des nouveaux quartiers de « *imouhouchen* », et qui signifie ``montagnards dépourvus de toutes formes de civisme``

Questionnaire

Tous les informateurs qui ont accepté de remplir le questionnaire que nous leur avons soumis ont répondu clairement qu`ils arrivent facilement à reconnaître les habitants de l`ancienne ville à partir de leur langage. Ainsi 97% des sujets interrogés ont répondu par oui à cette interrogation. En revanche, une informatrice a avoué ne pas être capable de distinguer les locuteurs de l`ancienne ville et ceux des autres quartiers de la ville de Bejaia. Toutefois, nous considérons que la représentation de cette informatrice doit être prise comme un cas individuel, dans la mesure où l`ensemble des informateurs ont affirmé reconnaître le langage des locuteurs Bougiotes excepter elle.

1-7-Ce langue propre à l`ancienne ville c`est : l`arabe, le français, le kabyle ou le mélange de ces trois langues ?

Cette question va nous permettre à travers l`étude du discours épilinguistique des sujets enquêtés de dégager les points caractérisant le parler des habitants de l`ancienne ville.

Entretien

Apres la lecture des différentes réponses des enquêtés, nous avons constaté que la majorité des sujets attribuent l`appellation « bougiote » au parler des habitants de l`ancienne ville.

Ainsi, une grande partie des sujets interrogés ont affirmé que le parler des citadins Bougiotes est le résultat d`un mélange entre plusieurs langues. Exemple de l`informateur EH1 qui dit : « *le bougiote : c`est un mélange de langues ».* Citons également EH6 qui ajoute : «*le bougiote : le mélange de plusieurs langues »* ou encore l`informateur EH4 *: « le bougiote : c`est le mélange des trois langue arabe, kabyle et français ».* Nous relevons la même réponse chez les informateurs EH8, EF3, EF4 et EH7. Tout en affirmant que c`est un mélange de langues, une informatrice pense que le bougiote ne peut pas être conçu comme une langue, dans la mesure ou il est dépourvu d`une grammaire et d`une syntaxe qui le régissent : « *le bougiote : c`est le mélange des trois langues. Je ne sais même pas si on peut l`appeler langue parce qu`une langue a ses lois, mais je confirme qu`il existe »* nous déclare EF2. Ainsi, cette enquêtée évoque l`aspect oral du bougiote.

Quant à l`informateur EH5 c`est plutôt le caractère cosmopolite de Bejaia qui a été évoqué. Une ville ayant la réputation d`avoir abrité des populations différentes que ce soit dans leurs langues, leurs religions, ou même dans leurs cultures. C`est ce brassage qui a donné naissance au type bougiote actuel avec son langage propre : « *le bougiote : ce langage revient à nos origines, à notre race donc c`est un mélange de plusieurs langues »* affirme EH5.

Quant à l`informatrice EF7, elle affirme que le langage bougiote n`est ni l`arabe, ni le français, ni le kabyle, ni même un mélange entre toutes ces langue. Elle considère que c`est un langage qui fait la spécificité linguistique des locuteurs de l`ancienne ville de Bejaia : « *je ne peux pas dire que c`est un mélange parce que lorsqu`on parle, on choisis une langue. Je ne peux pas confirmer. C`est un dialecte qui nous appartient, d`ailleurs les Bougiotes on les reconnaît à travers ce langage. Ce n`est pas l`arabe, ce n`est pas du kabyle, ce n`est pas du français, un mélange je ne sais pas, il nous arrive de mettre un ou deux mots en français, mais c`est un dialecte propre aux Bougiotes »* nous dit cette enquêtée. Nous pouvons comprendre à travers cette réponse que le parler bougiote est spécifique, il est unique. En d`autres termes, il est propre aux locuteurs de L`ancienne ville.

Pour les deux informateurs EH2 et EF1 le langage bougiote renvoie à un arabe dialectal propre aux locuteurs de l`ancienne ville : « *le bougiote : en principe c`est le mélange entre plusieurs langues mais beaucoup plus c`est l`arabe car on dit que le bougiote c`est l`arabe »* affirme EF1, citons également EH2 qui dit à propos de cela *: «on peut dire que c`est l`arabe parlé, et des fois on mélange avec le français et le kabyle (…) oui je crois que c`est l`arabe parlé ».* A travers ces représentations qu`associent EH2 et EF1 au bougiote. Nous supposons que :

- les locuteurs Bougiotes s`expriment en arabe dialectal, même si globalement, il semblerait que ce soit un arabe spécifique.
- La présence de plusieurs langues dans le paysage linguistique de l`ancienne ville de Bejaia et particulièrement le français et le kabyle, a conduit l`arabe dialectal pratiqué par les citadins à se mélanger avec

ces langues et donner naissance au bougiote qu`on connaît aujourd'hui.

En revanche, les deux enquêtées EF5 et EF6 reconnaissent que lorsque les locuteurs de l`ancienne ville s`expriment dans leur parler ont tendance à mélanger les deux langues arabe et kabyle : « *le bougiote : je crois que c`est le mélange entre le kabyle et l`arabe* » déclare EF5, sans oublier EF6 qui dit : « *le bougiote : c`est le mélange entre le kabyle et un peu d`arabe, voila !* »

« *Oui, il existe (parlant d`un langage spécifique à l`ancienne ville) avant c`était l`arabe parlé qui était le plus utilisé en haute ville* » ce sont les termes de l`informateur le plus âgé avec qui on s`est entretenu : Il a 82 ans. Il affirme que l`ancienne ville de Bejaia avait certes connu à une époque un langage spécifique, dans lequel les citadins Bougiotes avaient tendance à s`exprimer dans un arabe dialectal, d`ailleurs certains préfèrent l`appeler l`arabe bougiote, afin peut être de le distinguer des autres variétés d`arabe parlées dans les différentes régions d`Algérie. Toutefois, cela nous conduit à poser cette question : au jour d`aujourd'hui, peut on parler tout simplement du langage bougiote comme étant un arabe dialectal, ou au contraire, ce langage s`est transformé à travers le temps, en se mélangeant avec les autres langues parlées à l`ancienne ville telles que : le kabyle et le français ?

Mis à part les 24% des informateurs qui continuent à concevoir le langage des citadins bougiotes comme un arabe dialectal. Une grande partie des enquêtés 65% pensent que la tendance actuelle va plutôt vers le mélange avec les autres langues. D`abord, un mélange avec les traits ruraux (kabyle), sous l`effet de l`exode rural et des migrations, car un grand nombre de kabyles se sont installés au sein de l`ancienne ville, mais aussi sous l`effet des interactions avec les quartiers périphériques, majoritairement kabylophone.

Ensuite, un mélange avec le français, une langue héritée du colonialisme comme disait un informateur : « *le français : langue héritée, et faisant partie du butin de guerre* » mais surtout une langue qui est ancrée dans le paysage linguistique de Bejaia, à travers essentiellement l`enseignement, et le monde du travail.

Questionnaire:

Les réponses des enquêtés étaient très différentes. 30% des enquêtés pensent que le bougiote renvoie à la langue arabe.

Pour un informateur le langage des citadins bougiotes renvoie plutôt au kabyle. Toutefois, nous prenons cette représentation comme individuelle, dans la mesure ou aucun des sujets qui ont rempli notre questionnaire ou encore ceux avec qui on s`est entretenu n`ont évoqué ce lien entre le bougiote et le kabyle.

Dans leurs réponses trois informateurs parlent du langage de l`ancienne ville de Bejaia comme l`aboutissement d`un mélange entre l`arabe et le kabyle.

Pour une autre informatrice c`est l`arabe mélangé au français qui a donné naissance au langage des locuteurs Bougiotes.

43% des informateurs à qui nous avons remis notre questionnaire affirment que le langage bougiote est un mélange des trois langues arabe, français et kabyle.

Conclusion

Dans cette présente étude, nous avons essayé de faire une étude interprétative du discours associé aux langues et aux espaces dans la vieille ville de Bejaia. Pour ce faire, nous avons choisis d'inscrire notre réflexion dans le cadre de la sociolinguistique urbaine. Afin de recueillir notre corpus auprès des 45 informateurs bougiotes interrogés, nous nous sommes appuyés sur les deux outils méthodologiques à savoir le questionnaire et l'entretien. En fait, notre but était de décrire les pratiques langagières des Bougiotes en tentant surtout de voir si dans leur imaginaire les résidants de l'ancienne ville de bejaia associaient un parler spécifique à l'espace dans lequel ils évoluent ?

L`étude du discours a démonté que le lien espace/langue a été évoqué par les informateurs puisque les réponses associaient majoritairement un langage spécifique à l`ancienne ville de Bejaia. Les appellations « bougiote ou arabe bougiote » ont été donné à ce langage.

Ainsi, nous avons aussi sollicité l`imaginaire des informateurs pour savoir ce qui caractérise ce parler. Apres l`analyse des données, on s`est rendu compte que ce langage est en réalité un arabe dialectal. Un « arabe

bougiote » comme le précise les informateurs. Néanmoins, ces derniers pensent que ce parler à savoir l'arabe bougiote est de moins en moins usité par les résidents de la vieille ville de Bejaia. Certains sont allés dans leurs réponses jusqu'à prédire sa disparition dans les années à venir.

Bibliographie

- Bulot, T, Tsekos, N. 1999. *Langue urbaine et identité,* ed. L`Harmattan.
- Bulot T, « discours épilinguistique et discours topologique : une approche des rapports entre signalétique et confinement linguistique en sociolinguistique urbaine » Revue de l'université de Moncton, vol. 36, n°1, pp.219-255
-Blanchet F, *la linguistique de terrain, méthode et théorie une approche ethno-sociolinguistique, ed, presse universitaire de Renne, 2000*
- Calvet, L-J, Dumont, P. 1999. *L'enquête sociolinguistique*, éd. L'Harmattan.
- Bulot T, 2001. *Sociolinguistique urbaine et variation*, ed. L'Harmattan.
-Calvet, L-J, 2002. « La sociolinguistique et la ville hasard ou nécessité ? », Marges linguistiques n3, in *www.marges-linguistiques.com.*
- Mondada, L. 2000. *Décrire la ville*, ed, l'Harmattan.
- Mouloud, G. 1976. *Histoire de Bejaia et de sa région,* ed, Mimouni.

CAHIERS DE LANGUE
ET LITTÉRATURE
Cahierdelangue09@gmail.com

2017 © Départements de français
Faculté des langues Etrangères

CAHIERS DE LANGUE ET LITTÉRATURE

2017 © Départements de français
Faculté des Langues Etrangères
ISSN 1112 - 4245

UNIVERSITE ABDELHAMID IBN-BADIS
MOSTAGANEM

FACULTE DES LANGUES ETRANGÈRES
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS

www.univ-mosta.dz

Site III (ex ITA). BP 922 RP
Mostaganem 27000 Algérie
Tél –Fax : +213 (0) 45 21 04 24
Email : deptfran@yahoo.fr
www.univ-mosta.dz